Czytelnicy znajdą w tej publikacji zarówno zagadnienia dotyczące lwowskich czy – szerzej – ukraińskich lub ukraińsko-polskich zagadnień polonistycznych – jak i problematykę ogólniejszą: szeroko rozumianą językoznawczą bądź glottodydaktyczną. Są to prace bardzo interesujące i potrzebne w całym środowisku glottodydaktyki polonistycznej. Dotyczą zarówno zagadnień historycznych, jak i współczesnych, ściśle glottodydaktycznych, jak i dotyczących problemów ogólnojęzykoznawczych. Są w nim teksty o dużych walorach naukowych, a także mające charakter bardziej popularyzatorski. Podkreślić należy, że część tekstów stanowi istotny wkład w glottodydaktykę polonistyczną, zwłaszcza obejmującą problemy Ukraińców uczących się polszczyzny.

Z recenzji prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej

ISBN 978-617-598-120-7

ПОЛОНІСТИКА У XXI СТОЛІТТІ: МІЖ ЛОКАЛЬНИМ І ГЛОБАЛЬНИМ
POLONISTYKA W XXI WIEKU: MIĘDZY LOKALNYM A GLOBALNYM

ПОЛОНІСТИКА У XXI СТОЛІТТІ:

МІЖ ЛОКАЛЬНИМ І ГЛОБАЛЬНИМ

Збірник праць
з нагоди 190-річчя польської філології
у Львівському університеті

Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним

Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki

Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym

Praca zbiorowa
z okazji 190-lecia filologii polskiej
na Uniwersytecie Lwowskim

Kijów
Firma „INKOS”
2018

Львівський національний університет імені Івана Франка

Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним

Збірник праць
з нагоди 190-річчя польської філології
у Львівському університеті

Київ
Фірма „ІНКОС”
2018

УДК 811.162.1
ББК 81.2 Пол
П 53

Рецензенти:
Проф. *Анна Домбровська*, Вроцлавський університет, Польща
Проф. *Ольга Паламарчук*, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна
Проф. *Алла Татаренко*, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

Рекомендовано до друку Вченою радою філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка
Протокол № 5 від 20 грудня 2017 року

Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним. Збірник праць з нагоди 190-річчя польської філології у Львівському університеті / За ред. А. Кравчук, І. Бундзи. – Київ: Фірма „ІНКОС", 2018. – 488 с.
ISBN 978-617-598-120-7

Збірник праць уміщує наукові статті, опрацьовані на основі доповідей, виголошених на Міжнародній науковій конференції „Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним. До 190-річчя польської філології у Львівському університеті", яка відбулася 19–20 листопада 2016 року у Львівському національному університеті імені Івана Франка з нагоди 190-річчя польської філології в університеті.

Для студентів, науковців і всіх, хто цікавиться польською мовою, літературою і культурою, польсько-українськими мовними та літературними взаєминами.

УДК 811.162.1
ББК 81.2 Пол

Видання здійснене за підтримки Консульства РП у Львові

Konsulat Generalny
Rzeczypospolitej Polskiej
we Lwowie

© Львівський національний університет імені Івана Франка, 2018
© Фірма „ІНКОС", 2018

ISBN 978-617-598-120-7

ЗМІСТ

Алла Кравчук. Між локальним і глобальним. Львівська полоністика: історія, досягнення, виклики 8

Ałła Krawczuk. Między lokalnym a globalnym. Polonistyka lwowska: historia, osiągnięcia, wyzwania 16

ПОЛОНІСТИЧНЕ МОВОЗНАВСТВО: ТРАДИЦІЇ І СУЧАСНІСТЬ
JĘZYKOZNAWSTWO POLONISTYCZNE: TRADYCJE I WSPÓŁCZESNOŚĆ

Alicja Nagórko. Halina Kurkowska (3.05.1922–22.09.1983) i warszawski (spóźniony polski) strukturalizm 25

Тетяна Черниш. Вєх як засіб наративної міфологізації польської історії 33

Сергій Єрмоленко. Пол. *tak* та укр. *так* на тлі слов'янських когнатів і деяких індоєвропейських відповідників: причинок до вивчення смислової динаміки дейксису 42

Małgorzata Gębka-Wolak. Status gramatyczny wyrażeń typu *mało kto*, *mało co*, *mało gdzie* 60

Marta Nowosad-Bakalarczyk. Holistyczny opis kategorii językowych (na przykładzie kategorii ilości) 70

Ірина Бундза. „Alergia alergii nie równa!" Польські іменники на позначення хвороб у світлі граматичної категорії числа 86

Marcin Maciołek. Fleksyjne wyrzutki i sentymenty. Polska koniugacja okiem historyka języka 99

Grażyna Filip. O „narracji negacji" i innych natrętach językowych na przykładzie wypowiedzi w mediach 118

Renata Makarewicz. Osąd jako kategoria negocjowania postaw w rozmowie prowadzonej w przestrzeni szkoły..... 128

Monika Łaszkiewicz. Badanie uprzedzeń, sympatii czy językowo-kulturowych wyobrażeń? O polskich badaniach nad stereotypami 140

Христина Ніколайчук, Леся Король. Сучасний стереотип викладача (на матеріалі анкетування студентів Львівського національного університету імені Івана Франка) 153

ПОЛОНІСТИЧНА ДИДАКТИКА:
ПОЛЬСЬКА МОВА ЯК РІДНА І ЯК ІНОЗЕМНА
DYDAKTYKA POLONISTYCZNA:
JĘZYK POLSKI JAKO OJCZYSTY I JAKO OBCY

Ewa Lipińska. Język ojczysty – kod wspólny czy własny? 175

Jolanta Nocoń. Edukacja językowa w zakresie języka ojczystego w czasach zmiany kulturowej 191

Bożena Olszewska. Nowa szkolna polonistyka czy powrót do źródeł? Rozważania o kształceniu literackim we współczesnej szkole 201

Barbara Borowska. Jak uczyć czytać i pisać metodami glottodydaktyki ojczystojęzycznej? 214

Monika Biesaga. Zastosowanie „Wielkiego słownika języka polskiego PAN" w nauczaniu polszczyzny jako języka drugiego i obcego. Zasoby, narzędzia i techniki 221

Marcin Maciołek, Aleksandra Kalisz. „Piosenka jest dobra na wszystko", czyli o wykorzystaniu utworów słowno-muzycznych na zajęciach z języka polskiego jako obcego 233

Barbara Gierszewska. Rola You Tube w edukacji polonistycznej 248

Maja Moskwa. O możliwych pożytkach z oglądania i słuchania zamiast czytania lektur szkolnych 254

Katarzyna Konczewska. Zasoby internetowe jako poradnik kształcenia polonistycznego i glottodydaktycznego nauczycieli na Białorusi na przykładzie witryny www.polskastrefa.org 263

Ivana Dobrotová, Kamila Przybylska. Polonistyka na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu 269

Алла Архангельська. Актуальні питання польської мови, літератури та культури як об'єкт зацікавлень молодих науковців оломоуцької славістики 278

ПОЛОНІСТИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ
І ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНЦІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE NA UKRAINIE
I PROBLEMY NAUCZANIA UKRAIŃCOW JĘZYKA POLSKIEGO

Anna Seretny. W pułapce interkomprehensywnej komunikatywności 291

Jerzy Kowalewski. Kształcenie polonistyczne na współczesnej Ukrainie 304

Katarzyna Czarnecka. Szkolnictwo po polsku na Ukrainie sowieckiej w latach 1918–1939 319

Ольга Павлюк. Возрождение польского языка в Запорожской области .. 331

Марія Зелінська. Результати дослідження комунікативної компетенції польськомовної молоді Львівської, Івано-Франківської і Тернопільської областей на тлі студій з проблем функціонування польської мови в Україні 340

Anna Dunin-Dudkowska, Bartomiej Maliszewski. Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego 354

Ałła Krawczuk, Jerzy Kowalewski. „Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie": założenia, cele, materiały podręcznika na tle problemów nauczania polszczyzny na Ukrainie 364

Dominika Izdebska-Długosz. Konfrontatywność, dryl i tłumaczenie – koncepcja książki „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)" 379

ЛІТЕРАТУРНІ І КУЛЬТУРНІ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІ КОНТАКТИ
POLSKO-UKRAIŃSKIE KONTAKTY LITERACKIE I KULTUROWE

Михайло Гнатюк. До проблеми „Іван Франко і польська наукова думка" (Іван Франко та Александр Брікнер) 495

Валерій Корнійчук. Іван Франко *versus* Євсебій Черкавський (штрихи до історії „Абецадла" в Галичині) 402

Остап Сливинський. Східноєвропейська історія XX століття як літературний зомбі-трилер: „Ніч живих євреїв" Ігора Остаховича та „Хліб із хрящами" Михайла Бриниха 410

Ксенія Бородін, Іванна Гонак. *Львів po polsku*: те, чого вже нема (архаїзми та історизми в лінгвістичному просторі сучасного Львова)..... 420

Varia

Natalia Sydiaczenko. Semantyka ogólnojęzykowa i semantyka indywidualno-autorska (na materiale idiolektu poetyckego Czesława Miłosza)..... 427

Anna Kieżuń. Stanisław Szczepanowski i jego „idea realizacji" w Galicji przełomu XIX i XX wieku..... 437

Barbara Olech. Marii Grossek-Koryckiej refleksje o etosie inteligenckim 445

Dominika Gruntkowska. Romantyzm krajowy. Niekończąca się historia..... 455

Ольга Кравець. Література, перевірена часом: парадигма польської дитячої літератури 468

Алла Кравчук
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

МІЖ ЛОКАЛЬНИМ І ГЛОБАЛЬНИМ. ЛЬВІВСЬКА ПОЛОНІСТИКА: ІСТОРІЯ, ДОСЯГНЕННЯ, ВИКЛИКИ

Рівно через рік, у листопаді 2017, мине два століття, відколи цісар Австрії видав рескрипт про створення у Львівському університеті полоністичної кафедри [Hahn 1912: 4]. 1826 року – 190 років тому – кафедра почала працювати. Мало минути майже ціле десятиліття, щоб директивний акт набув перформативної сили. А десять років – це приблизно стільки, скільки існує окрема кафедра польської філології в українському виші – Львівському національному університеті імені Івана Франка: її утворено 2004 року. Два роки тому, відзначаючи перший десятилітній ювілей нової кафедри, у цьому ж місці ми дискутували про польсько-українські (і не тільки) контексти сучасної полоністики [див. Бундза, Ковалевський, Кравчук і Сливинський, ред. 2015].

Спадає на думку таке: „якість" часу на початку XIX і XXI сторіч істотно відрізняється. У XIX, як це видається сьогодні, час спливав спокійно, без поспіху – адже протягом майже цілих десяти років лише шукали кандидата на посаду професора кафедри, котрим, урешті став Микола Михалевич, Русин за походженням (в імперії Габсбургів біля витоків польської філології стояв українець). Час у XXI столітті (всі ми це відчуваємо) – пришвидшений, бурхливий, напружений. У цьому „стисненому" часі й у все більш глобалізованому міжнародному просторі жити спокійно і пасивно ми не можемо собі дозволити. За трохи більше ніж десять років у Львівському університеті українки і українці, інституційно об'єднані у полоністичну кафедру, захистили 7 кандидатських дисертацій, випустили понад дві сотні полоністів-бакалаврів і майже дві сотні магістрів та спеціалістів, підготували 12 підручників з польської мови і 16 посібників, видали 6 наукових праць, 2 словники, написали понад 300 статей (майже половину з яких опубліковано в зарубіжних, переважно польських, виданнях), розвинули співпрацю з більшістю провідних університетів Польщі.

Локальна закордонна полоністика бореться за своє місце у глобалізованому світі.

2012 року на п'ятому міжнародному полоністичному конгресі в м. Ополє його учасники дискутували тезу про можливість і потребу не ділити полоністик на польські і закордонні [Gajda i Jokiel, red. 2014]. Наступний конгрес – 2016 року в Катовіцах – був уже Конгресом світової полоністики, а не закордонної – як це звучало в назвах п'яти попередніх конгресів: у Варшаві, Ґданську, Познані, Кракові й Ополє.

Чи нова номінація набула перформативної сили? Чи питання „світового" характеру закордонних полоністик приймають вони самі? Ми й далі можемо задумуватися над цими питаннями, наводячи об'єктивні факти, які характеризують сучасні полоністичні осередки поза Польщею, в нашому випадку – в Україні.

А повертаючись до згаданих на початку цифр, я хотіла б поміркувати над таким: 190 років першої полоністичної кафедри у Львові мінус 12 років полоністики в межах окремої кафедри в Університеті Івана Франка. Що діялося протягом цих 178 років?

Протягом майже двадцяти перших років діяльності першої кафедри історії польської мови і літератури її професор Микола Михалевич сам вів заняття з мови і літератури, зважаючи в процесі навчання на історичні аспекти. Тогочасний статут діяльності кафедри приписував, що вона має „дати тим, хто вже знає мову – чи то як рідну, чи то як вивчену за інших обставин – знання граматичних, правильних форм і стилістики, у контексті історії польської мови та літератури" [Finkel i Starzyński 1894: 244]. Стилістики й риторики Михалевич навчав, спираючись на праці Евзебія Словацького, а історії літератури – на основі підручника Фелікса Бентковського [Bentkowski 1814]. Офіційного замовлення Надвірної комісії до справ освіти на підготовку підручника з польської мови Михалевич так до кінця й не виконав, 1844 року він захворів і звільнився з Університету. Наступними професорами кафедри були[1]: Ян Шляхтовський (до 1852 року), протягом наступних чотирьох років (1852–1856) кафедра не працювала, потім – Антоній Малецький (до 1873 року). Професор Малецький, крім того що навчав студентів, активно займався науковими дослідженнями, особливо його цікавила творчість Словацького [Галенко 2003], він написав кілька підручників з польської мови, історичної і порівняльної граматики. Наступником Малецького став Роман Пілат, відомий дослідник творчості Міцкевича. Пізніше, від 1904 року, професором кафедри був Вільгельм Брухнальський, який займався історією старопольської літератури, літератури романтизму та історією галицької преси, а в Університеті працював до 1931 року. Після Брухнальського кафедру очолив Казімєж Кольбушевський (формально – від 1934 року): основні тематичні напрями його наукового семінару стосувалися польської епічної поезії XVII століття та преси межі XIX і XX століть.

1903 року в Університеті було створено окрему кафедру історії польської літератури, професором якої став 1903 року Пьотр Хмєльовський, котрий, на жаль, через сім місяців помер. Новим завідувачем кафедри став Юзеф Калленбах (до 1915 року), пізніше, після п'яти років професорської вакансії, завідувачем став Юліуш Кляйнер (від 1920 до 1941 року). На кафедрі Кляйнера працювали Станіслав Лемпіцький, Богдан Суходольський, Стефанія Скварчинська, Владислав Флоріан.

[1] Детальніше про діяльність професорів кафедри в різні часи див. напр. у [Козицький і Кравчук 2009].

1926 року, після смерті Яна Каспровича, професора кафедри порівняльної літератури, цей заклад переформували у кафедру польської порівняльної літератури, професором якої став Євгеній Кухарський, що працював на посаді до 1939 року.

Після приєднання восени 1939 року Львова до Радянського Союзу єдиною полоністичною кафедрою в Університеті залишилася літературознавча кафедра Юліуша Кляйнера, яка діяла до 1941 року. Під час німецької окупації Львова 1941–1944 Університет був закритий, але полоністики в той час навчали таємно. Від осені 1944 до червня 1946 року завідувачем кафедри польської літератури був Євгеній Кухарський, а після того як він виїхав до Польщі, кафедру ліквідували.

Отже, протягом перших 120 років існування полоністики у Львівському університеті діяла спочатку одна, потім – одночасно – дві (протягом 36 років) і навіть три (13 років) полоністичні кафедри. У роки радянської окупації залишилася лише одна. Полоністичні кафедри займалися головно літературознавчими дослідженнями. Міжвоєнні роки називають золотим періодом львівської полоністики [пор. напр. Chrostek 2016]. Однак цей період не замкнув цілковито її присутності у Львівському університеті, яка після 1946 року розвивалася – вже як іноземна філологія – в межах кафедри слов'янської філології, завідувачем якої був визначний славіст Іларіон Свєнціцький.

Однак перші повоєнні роки відомі у Львові як роки сильної деполонізації. У ті часи усували польські написи, демонтували пам'ятники і меморіальні таблиці, значні бібліотечні фонди передали до „спецхрану", і вони стали недоступні для студентів. За таких обставин останнім плацдармом польської мови ставали люди – не лише поляки, а й українці, що володіли польською мовою. Однак навіть у ті тяжкі часи львівська полоністика мала свої досягнення – не лише лігнводидактичні, а й наукові.

Характерна риса праць львівських дослідників, які були славістами, – присутність іншослов'янських мовних і літературних контекстів[2]. Наприклад, Микола Онишкевич захистив кандидатську дисертацію з історичної фонетики польської мови („Звуки польської мови XI–XVI ст.", 1949 р.), а тема його докторської дисертації вже виходила поза межі полоністики („Нариси з лексикографії і лексикології Бойківщини за даними Словника бойківського діалекту", 1968 р.), хоча в ній автор дослідив, серед іншого, й польські елементи в діалекті бойків. Учений написав також низку статей з лексикографії, він автор праць про східнослов'янські запозичення в польській мові, про полонізми у творчості Івана Франка. Лукія Гумецька, мовознавець, авторка підручника з польської мови для середньої школи, редактор „Польсько-українського словника" [Гумецька, ред. 1958–1960], захистила докторську дисертацію „Нарис словотвірної системи української актової мови XIV–XV ст.", 1957 р. Літерату-

[2] Детальніше про наукові здобутки повоєнної полоністики, що розвивалася в межах кафедри слов'янської філології, як і про інші етапи розвитку полоністичних студій у Львівському університеті див. [Krawczuk 2013].

рознавець Едвард Воронецький, дослідник творчості Міцкевича, Словацького, Конопницької, Виспянського, Стаффа, писав також про польсько-українські культурні взаємини[3]. Олександра Грибовська в кандидатській дисертації „Еліза Ожешко і російська література" проаналізувала, серед іншого, проблеми російської рецепції творчості письменниці. Інші наукові дослідження Грибовської були присвячені творчості Жеромського, а зокрема впливам на неї російської і української літератури. Дослідниця займалася також питаннями рецепції російської літератури в польській літературній критиці початку XX століття [*Архів Львівського*..., оп. 2 о/с, спр. 7866, арк. 20, 33].

Ще одна кандидатська дисертація, що, написана пізніше, закриває – в історичному плані – період львівської радянської полоністики, це праця (цього разу вже суто полоністична) Світлани Парфьонової „Формування польської науково-технічної термінології половини XVIII – половини XIX століття (назви знарядь)", 1989 р.

У незалежній Україні, але все ще в межах славістичної кафедри, написано дві полоністичні кандидатські дисертації з фразеології, в яких, однак, залучено – як тло – український матеріал (Валентина Вальчук „Аналіз польських порівняльних фразеологізмів із дієсловами руху (із залученням українського матеріалу)", 1994 г.; Алла Кравчук „Польська ономастична фразеологія", 1999 р. (у цій праці теж використано український матеріал)). Літературознавча кандидатська дисертація Людмили Петрухіної також ураховує українські тексти: „Образи природи як стани екзистенції в поезії (на польському й українському матеріалі)", 2000 р.

Підсумок: протягом усього повоєнного періоду діяльності львівської полоністики в межах кафедри славістики було захищено 6 кандидатських дисертацій з полоністичної тематики, 3 з яких були написані вже в часи незалежної України.

Тим часом за короткий період після створення 2004 року окремої від славістичної кафедри польської філології захищено 7 дисертацій на суто полоністичну тематику: 2 – літературознавчі (Ірини Фрис „Неоміфологізм творчості Тадеуша Новака", 2009 р., Олесі Нахлік „Рецепція польської літератури XX століття в незалежній Україні (антитоталітарний, культурно-аксіологічний та геопоетичний аспекти", 2016 р.) і 5 мовознавчих (на фразеологічні теми: Юлія Сагата „Динамічні процеси в сучасній польській фразеології з анімалістичним компонентом", 2013 р., Оксана Лозинська „Польська кінематична фразеологія на позначення емоцій: структура, семантика, функціонування", 2014 р., Христина Ніколайчук „Структура семантичного поля польської фразеології на позначення періодів людського життя", 2015 р., Юлія Стефанишин

[3] 1950 року Едвард Воронецький, виконуючи розпорядження Міністерства освіти Української РСР, опрацював проект програми вивчення польської літератури для середніх шкіл України, а 1952 року – вже за вказівкою Міністерства вищої освіти СРСР – проект програми з польської літератури для університетів усього Радянського Союзу [*Архів Львівського*..., оп. 1 о/с, спр. 4764, арк. 69].

„Фразеологічні інновації в сучасній польській прозі", 2016 р. та про сучасну польську мову в Україні: Оксани Огорілко „Синтаксичні особливості текстів сучасної польськомовної преси в Україні", 2014 р.). Тема польської мови, якою спілкується молодь в Україні, – предмет зацікавлення ще двох кандидатських дисертацій львівських полоністів, однієї – вже завершеної – авторства Марії Зелінської, про комунікативну компетенцію молоді суботньо-недільних шкіл і другої – авторства Лесі Король – про граматичні особливості польської мови учнів загальноосвітніх польських шкіл в Україні. Ще одна праця (Ірини Бундзи), що перебуває на етапі завершення, презентує проблеми функціонування граматичних форм числа іменника у великих корпусах текстів. Четверта кандидатська дисертація (Галини Кирилейзи) присвячена проблемам мовленнєвого етикету.

Окрім наукових досліджень, істотною складовою сучасної львівської полоністики є, звичайно, освітня. Польську філологію у Львівському університеті на сьогодні вивчає 167 осіб, ще 610 студентів інших факультетів (журналістика, історія, географія, міжнародні відносини, педагогіка, філософія, економіка) мають практичний курс польської мови. 59 слухачів, переважно студентів, вивчають польську мову на університетських мовних курсах. Отож загальна кількість тих, хто вивчає польську мову у Львівському університеті, – 836 осіб. Рівень знання польської мови львівських полоністів ми систематично „підтверджуємо" у зовнішніх екзаменах і конкурсах – Державному сертифікаційному іспиті з польської мови як іноземної, конкурсі з польської мови для іноземців у рамках літньої школи Силезького університету, щорічному Загальноукраїнському орфографічному конкурсі в Івано-Франківську. Львівські полоністи – зазвичай лауреати цих конкурсів.

У Львові не можна не хотіти вивчати польську мову і її навчати – цьому сприяє, окрім усіх прагматичних чинників – також своєрідний містичний – *genius loci*, дух міського простору. Простору, в якому польською історією позначений не один міський камінь. Простору, де видніють старі (тепер відновлені) або нові (старанно стилізовані) польські написи, де чути польську мову – мову, яка сьогодні в Україні є дуже популярною і престижною іноземною мовою. ЇЇ все частіше вводять нарівні із західними іноземними мовами у шкільні програми. А з цим пов'язана потреба у вчителях, яких і готує львівська полоністика – локальна, але й водночас глобальна, оскільки сьогодні вона мусить витримувати конкуренцію з університетами Польщі (уже кілька років ми починаємо зауважувати все більше зацікавлення наших студентів, особливо тих, що здобули бакалаврську освіту, магістерськими студіями в польських університетах).

Яким бачиться майбутнє львівської полоністики? Скоріше в оптимістичному світлі, але я б не сказала, що в „спокійно" оптимістичному. Ми усвідомлюємо, що повинні прийняти певні виклики і докладати зусиль для вирішення навіть організаційних чи матеріальних проблем: обмежене фінансування, нестача сучасного технічного оснащення, якісних аудиторій. Цікаво, що

проблема аудиторних приміщень не нова в нашому Університеті. 19 січня 1923 року львівська газета „Wiek Nowy" писала: „Усі існуючі на сьогодні семінари, а саме теологічного факультету в кількості 14, правничого факультету в кількості 10 (…) врешті, філософського факультету в кількості 15 (…), не мають досі приміщення. (…) Деякі професори, як д-р Каспрович і д-р Бальцер, не мають власних семінарських аудиторій, тиняючись надаремне в пошуках якогось кутка для своїх учнів і для підручних своїх бібліотек" [за: Biedrzycka 2012: 1923]. Так, це саме в цих стінах, де ми зараз перебуваємо, великий поет Каспрович блукав коридорами зі своїми студентами. Окрім таких, як виявляється, традиційних в Університеті організаційних проблем, маємо не порівняно більшу: у нашій країні йде війна. І в минулому теж були війни. Українці й поляки пережили в ХХ столітті не одну, на жаль, також і взаємну. Та навіть у найгірші часи ми помагали одне одному. 11 квітня 1940 року молода викладачка кафедри професора Кляйнера Стефанія Скварчинська, як дружина польського офіцера, була вивезена зі Львова разом із дітьми на заслання. Через півроку повернулася і знову почала працювати в Університеті! У цю історію неможливо повірити, це єдиний такий випадок із часів першої радянської окупації Львова (1939–1941). Протягом довгих років це „диво" приписували заступництву Юліуша Кляйнера та Ванди Василевської, до якої нібито відомий професор звертався в цій справі. Справжній стан речей з'ясувався лише рік тому, після того як в архіві було знайдено нові документи: Скварчинську врятував український професор Кирило Студинський, тодішній проректор Університету і депутат до Верховної ради СРСР [Гнатюк 2015: 205–206]. Польсько-українська історія – це не тільки сухі факти, це теж міжлюдські взаємини, я б сказала – людські.

Повертаючись до сучасності, на завершення, ось як би я визначила конкретні виклики, які стоять перед львівською полоністикою:

– утримати – в умовах демографічного спаду і конкуренції з польськими вищими навчальними закладами – кількість студентів;
– розвивати наукові дослідження, що спираються на сучасні методи і мають практичне застосування, особливо в лінгводидактиці;
– зробити доступними для широкого наукового загалу результати наших, проведених досі, наукових досліджень (на кафедрі підготовано, на основі кандидатських дисертацій, матеріали до шести монографічних праць із мовознавства, які не можуть побачити світ через фінансові проблеми українських вишів і видавництв);
– посилити науковий потенціал – і власними силами (поява докторських дисертацій), і шляхом співпраці з Польщею. У сучасних умовах треба знайти таку форму міжнародної співпраці, коли українські полоністики могли б приймати в себе на довші періоди не лише молодих лекторів, що головно працюють у сфері дидактики і промоції польської культури, а й зрілих науковців, котрі могли б і хотіли б підтримати науково-дослідницьку складову закордонних полоністик;

– насамкінець: розвивати прагнення до – використаю тут метафору – домінування романтичного етосу над прагматичним. У складних умовах, які іноді набувають ознак кризи, ми мусимо працювати (нехай не прозвучить це в дусі семантично порожнього лозунгу) в ім'я спільної справи – українсько-польської. Я вірю, що цю мету можна досягнути власне в раціональному поєднанні того, що локальне і того, що глобальне.

Бібліографія

Архів Львівського університету, фонд Р–119.

Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., 2015, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ / Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., 2015, *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

Галенко І., 2003, *Внесок професора Антоні Малецького в розвиток славістики*, „Проблеми слов'янознавства" вип. 53.

Гнатюк О., 2015, *Відвага і страх*, Київ.

Гумецька Л., ред., 1958–1960, *Польсько-український словник*, т. 1–2, Київ.

Козицький А., Кравчук А., 2009, *Полоністика у Львівському університеті*, „Наукові зошити історичного факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка" вип. 2009.

Bentkowski F., 1814, *Historya literatury polskiej wystawiona w spisie dzieł drukiem ułożonych przez Feliksa Bentkowskiego, profesora historyi i bibliotekarza w Liceum Warszawskim, członka Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauki w Warszawie*, Warszawa–Wilno.

Biedrzycka A., 2012, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków.

Chrostek M., 2016, *Złote lata polonistyki lwowskiej (1919–1939)*, Rzeszów.

Finkel L., Starzyński S., 1894, *Historya Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów.

Gajda S., Jokiel I., red., 2014, *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej. Brzeg–Opole, 10–13 lipca 2012 r.*, t. 1–2, Opole.

Hahn W., 1912, *Katedra Historii Literatury Polskiej w Uniwersytecie Lwowskim (1826–1904)*, Lwów.

Krawczuk A., 2013, *Rozwój polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim*, „Język Polski" t. XCIII z. 3.

Стаття представляє головні етапи розвитку полоністики у Львівському університеті від 1926 року – дати початку функціонування першої в Університеті полоністичної кафедри – до 2016 року. Простежено наукову і навчальну університетську діяльність; визначено здобутки і виклики львівської полоністики, особливо у період 2004–2016 рр. – часу діяльності кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Ключові слова: польська філологія, Львівський університет, наука, дидактика.

Between Local and Global. Lviv Polish Philology Department: History, Achievements, Challenges

The article presents the main stages of the development of Polish Philology at Lviv University starting from 1926 – the date the first Chair of Polish Philology at the University was founded – until 2016. Both university scientific and educational activities are taken into consideration. The author defines the achievements and challenges of Lviv Polish Philology Department, especially in 2004–2016 – the time the Polish Philology Chair at Ivan Franko National University of Lviv activity.

Keywords: Polish philology, Lviv University, science, didactics.

Ałła Krawczuk
Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki (Ukraina)

MIĘDZY LOKALNYM A GLOBALNYM. POLONISTYKA LWOWSKA: HISTORIA, OSIĄGNIĘCIA, WYZWANIA

Równo za rok, w listopadzie 2017, miną dwa stulecia, odkąd cesarz Austrii wydał reskrypt o stworzeniu na Uniwersytecie we Lwowie katedry polonistycznej [Hahn 1912: 4]. W roku 1826 – 190 lat temu – katedra zaczęła działać. Musiało upłynąć prawie całe dziesięciolecie, żeby dyrektywny akt zyskał siłę performatywną. Dziesięć zaś lat to tyle mniej więcej, ile istnieje osobna katedra filologii polskiej na ukraińskiej uczelni – Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki: stworzono ją w roku 2004. Dwa lata temu, obchodząc pierwszy jubileusz dziesięciolecia nowej katedry, w tym samym miejscu dyskutowaliśmy o polsko-ukraińskich (i nie tylko) kontekstach współczesnej polonistyki [zob. Bundza, Kowalewski, Krawczuk i Sływyński, red. 2015].

Nasuwa się myśl: „jakość" czasu na początku wieku XIX i XXI jest zasadniczo inna. W XIX, jak się dzisiaj wydaje, płynął on w spokoju i bez pośpiechu – przecież przez niemal całych dziesięć lat szukano tylko kandydata na profesora katedry, którym w końcu został Mikołaj Michalewicz, Rusin z pochodzenia (w imperium Habsburgów u początków filologii polskiej był Ukrainiec). Czas w XXI wieku (wszyscy tego doświadczamy) jest przyśpieszony, gwałtowny, napięty. W tym „ściśniętym" czasie i w coraz bardziej globalizującej się międzynarodowej przestrzeni na spokojne i bierne trwanie nie możemy sobie pozwolić. W nieco ponad dziesięć lat na Uniwersytecie Lwowskim Ukrainki i Ukraińcy, instytucjonalnie zgromadzeni w ramach katedry polonistycznej, wypromowali 7 doktorów, wykształcili ponad dwie setki polonistów na studiach pierwszego stopnia i prawie dwie setki na studiach drugiego stopnia, napisali 12 podręczników do nauki języka polskiego i 16 książek – pomocy dydaktycznych, wydali 6 książkowych prac naukowych, 2 słowniki, opublikowali ponad 300 artykułów (z których prawie połowę – w wydawnictwach zagranicznych, najczęściej polskich), rozwinęli współpracę z większością czołowych uniwersytetów w Polsce.

Lokalna polonistyka zagraniczna walczy o swoje miejsce w zglobalizowanym świecie.

W 2012 roku na piątym międzynarodowym kongresie polonistycznym w Opolu uczestnicy przedyskutowali tezę o możliwości i potrzebie niedzielenia polonistyk na krajowe (polskie) i zagraniczne [Gajda i Jokiel, red. 2014]. Kolejny kongres – 2016 roku w Katowicach – był już Kongresem Polonistyki Światowej, a nie zagranicznej – jak to brzmiało w nazwach pięciu poprzednich kongresów: w Warszawie, Gdańsku, Poznaniu, Krakowie i Opolu.

Czy nowa nominacja uzyskała moc performatywną? Czy kwestia „światowości" jest akceptowana przez same polonistyki zagraniczne? Nad tymi pytaniami

nadal możemy się zastanawiać, przywołując obiektywne fakty, które cechują obecne polonistyki poza Polską, w naszej sytuacji – na Ukrainie.

Nawiązując zaś do wspomnianych na początku liczb, chcę się zastanowić: 190 lat pierwszej katedry polonistycznej we Lwowie minus 12 lat polonistyki w ramach osobnej katedry na Uniwersytecie Iwana Franki. Co się działo w ciągu tych 178 lat?

Przez początkowe prawie dwadzieścia lat funkcjonowania pierwszej Katedry Historii Języka i Literatury Polskiej jej profesor, Mikołaj Michalewicz, sam prowadził zajęcia z języka i literatury, uwzględniał w nauczaniu aspekty historyczne. Ówczesny regulamin działalności katedry nakazywał, że ma ona „dać tym, którzy już znają język bądź to jako ich język ojczysty bądź też skądinąd, znajomość gramatycznych, poprawnych form i właściwości stylu polskiego z zarysem historyi języka polskiego i jego literatury" [Finkel i Starzyński 1894: 244]. Stylistyki i retoryki Michalewicz nauczał, opierając się na pracach Euzebiusza Słowackiego, a historii literatury – na podstawie podręcznika Feliksa Bentkowskiego [Bentkowski 1814]. Oficjalnego zamówienia Nadwornej Komisji Oświecenia na napisanie podręcznika do nauki języka polskiego Michalewicz do końca nie zrealizował, 1844 roku zachorował i zwolnił się z Uniwersytetu. Kolejnymi profesorami katedry byli[1]: Jan Szlachtowski (do 1852 roku), w ciągu następnych czterech lat (1852–1856) katedra nie funkcjonowała, dalej – Antoni Małecki (do 1873 roku). Profesor Małecki, oprócz nauczania studentów, prowadził aktywne badania naukowe, szczególnie nad twórczością Słowackiego [Галенко 2003], napisał kilka podręczników do nauczania języka polskiego oraz gramatyki historycznej i porównawczej. Następcą Małeckiego został Roman Pilat, znany badacz twórczości Mickiewicza. Później, od 1904 roku, profesorem katedry był Wilhelm Bruchnalski, który zajmował się dziejami literatury staropolskiej i romantycznej oraz historią czasopiśmiennictwa galicyjskiego, a na Uniwersytecie pracował do 1931 roku. Po Bruchnalskim katedrę przejął Kazimierz Kolbuszewski (formalnie – od 1934 roku): podstawowe kierunki tematyczne jego seminarium naukowego dotyczyły polskiej poezji epickiej XVII wieku oraz czasopiśmiennictwa z pogranicza XIX i XX wieku.

W 1903 roku na Uniwersytecie powołano odrębną Katedrę Historii Literatury Polskiej, której profesorem został w1903 roku Piotr Chmielowski, który, niestety, po siedmiu miesiącach zmarł. Nowy kierownik katedry to Józef Kallenbach (do roku 1915), później, po pięciu latach niezajętej posady profesora – Juliusz Kleiner (od 1920 do 1941). W katedrze Kleinera pracowali Stanisław Łempicki, Bogdan Suchodolski, Stefania Skwarczyńska, Władysław Florian.

W 1926 roku, po śmierci Jana Kasprowicza, profesora Katedry Literatury Porównawczej, jednostkę tę przekształcono w Katedrę Polskiej Literatury Porównawczej, której profesorem został Eugeniusz Kucharski i pracował na tym stanowisku do 1939 roku.

Po przyłączeniu jesienią 1939 roku Lwowa do Związku Radzieckiego jedyną katedrą polonistyczną na Uniwersytecie pozostała literaturoznawcza katedra Juliusza Kleinera, która funkcjonowała do 1941 roku. W czasie niemieckiej okupacji Lwowa

[1] Dokładniej o działalności profesorów katedry w różnych czasach zob. np. w [Козицький і Кравчук 2009].

w latach 1941–1944 Uniwersytet był zamknięty, a polonistyki nauczano wówczas tajemnie. Od jesieni 1944 do czerwca 1946 roku kierownikiem Katedry Literatury Polskiej był Eugeniusz Kucharski, po którego wyjeździe do Polski katedrę zlikwidowano.

A zatem w ciągu pierwszych 120 lat istnienia polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim funkcjonowała najpierw jedna, potem jednocześnie działały dwie (przez 36 lat) i nawet trzy (w ciągu 13 lat) katedry polonistyczne. W latach okupacji sowieckiej pozostała tylko jedna. Katedry polonistyczne prowadziły głównie badania literaturoznawcze. Lata międzywojenne zwane są złotym okresem polonistyki lwowskiej [por. np. Chrostek 2016]. Nie zamknął on jednak całkowicie jej obecności na Uniwersytecie Lwowskim, która po 1946 roku rozwijała się – już jako filologia obca – w ramach Katedry Filologii Słowiańskiej, której kierownikiem był wybitny slawista Ilarion Święcicki.

Jednak pierwsze lata powojenne były naznaczone we Lwowie silną depolonizacją. Usuwano wówczas polskie napisy, demontowano pomniki i tablice pamiątkowe, spore zasoby polskich zbiorów bibliotecznych przekazano do „specchranu" – przestały być dostępne dla studentów. W tej sytuacji ostatnim przyczółkiem języka polskiego stawali się ludzie – nie tylko Polacy, lecz także Ukraińcy władający językiem polskim. Ale nawet w tych ciężkich czasach polonistyka lwowska miała swoje osiągnięcia – nie tylko glottodydaktyczne, lecz także naukowe.

Cechą charakterystyczną prac badaczy lwowskich, którzy byli slawistami, jest obecność kontekstów językowych i literackich innosłowiańskich[2]. Na przykład Mykoła Onyszkewycz obronił doktorat z fonetyki historycznej języka polskiego („Głoski języka polskiego XI–XVI w.", 1949 r.), a jego habilitacja miała już temat wykraczający poza polonistykę („Szkice z leksykografii i leksykologii Bojkowszczyzny według danych Słownika dialektu bojkowskiego", 1968 r.), choć autor zbadał w niej m.in. elementy polskie w dialekcie Bojków. Badacz napisał też szereg artykułów z zakresu leksykografii, jest autorem prac o zapożyczeniach wschodniosłowiańskich w języku polskim, polonizmach w utworach Iwana Franki. Łukija Humecka, językoznawczyni, autorka podręcznika języka polskiego dla szkoły średniej, redaktorka „Słownika polsko-ukraińskiego" [Гумецька, ред. 1958–1960], napisała rozprawę habilitacyjną „Szkic systemu słowotwórczego ukraińskiego języka aktów XIV–XV ww.", 1957 r. Literaturoznawca Edward Woronecki, badacz twórczości Mickiewicza, Słowackiego, Konopnickiej, Wyspiańskiego, Staffa, pisał także o polsko-ukraińskich kontaktach kulturowych[3]. Ołeksandra Hrybowska w doktoracie „Eliza Orzeszkowa i literatura rosyjska" przeanalizowała m.in. zagadnienia rosyjskiej recepcji twórczości pisarki. Inne badania naukowe Hrybowskiej poświęcone były twórczości Żeromskiego, a zwłaszcza wpływom na nią literatury rosyj-

[2] Dokładniej o osiągnięciach naukowych powojennej polonistyki, która rozwijała się w ramach Katedry Filologii Słowiańskiej, jak i o innych etapach rozwoju badań polonistycznych na Uniwersytecie Lwowskim zob. [Krawczuk 2013].

[3] W 1950 roku Edward Woronecki na polecenie Ministerstwa oświaty Ukraińskiej SSR opracował projekt programu nauczania literatury polskiej dla szkół średnich Ukrainy, a w 1952 roku – już na polecenie Ministerstwa Wyższej Szkoły ZSSR – projekt programu z literatury polskiej dla uniwersytetów całego Związku Radzieckiego [*Архів Львівського*..., оп. 1 о/с, спр. 4764, арк. 69].

skiej i ukraińskiej. Badaczka zajmowała się też zagadnieniami recepcji literatury rosyjskiej w polskiej krytyce literackiej początku XX wieku [*Архів Львівського*..., оп. 2 о/с, спр. 7866, арк. 20, 33].

Jeszcze jeden doktorat, powstały nieco później i zamykający, historycznie rzecz biorąc, okres lwowskiej polonistyki radzieckiej, to praca – tym razem już ściśle polonistyczna – Switłany Parfionowej „Kształtowanie polskiej terminologii naukowo-technicznej połowy XVIII – połowy XIX wieku (nazwy narzędzi)", 1989 r.

Na Ukrainie niepodległej, ale nadal jeszcze w ramach katedry slawistycznej, powstały dwa polonistyczne doktoraty z frazeologii, przywołujące jednak – jako tło – materiał ukraiński (Wałentyna Walczuk „Analiza polskich frazeologizmów porównawczych zawierających czasowniki ruchu (z elementami porównania z materiałem ukraińskim)", 1994 r.; Ałła Krawczuk „Polska frazeologia onomastyczna", 1999 r. (praca również odwołuje się do materiału ukraińskiego)). Doktorat literaturoznawczy Ludmyły Petruchiny również uwzględnia teksty ukraińskie: „Obrazy przyrody jako stany egzystencji w poezji (na materiale polskim i ukraińskim)", 2000 r.

Sumując: w całym powojennym okresie działania lwowskiej polonistyki w ramach katedry slawistycznej obroniono 6 doktoratów o tematyce polonistycznej, z których 3 powstały już w czasach Ukrainy niepodległej.

W krótkim zaś okresie po utworzeniu w 2004 roku oddzielnej od slawistycznej Katedry Filologii Polskiej obroniono 7 doktoratów *stricte* polonistycznych: 2 – literaturoznawcze (Iryna Frys „Neomitologizm twórczości Tadeusza Nowaka", 2009 r., Ołesia Nachlik „Recepcja literatury polskiej XX wieku w Ukrainie niepodległej (aspekt antytotalitarny, kulturowo-aksjologiczny i geopoetycki)", 2016 r.), i 5 językoznawczych (na tematy frazeologiczne: Julia Sahata „Procesy dynamiczne we współczesnej polskiej frazeologii z członem animalistycznym", 2013 r., Oksana Łozyńska „Polska frazeologia kinematyczna na określenie emocji: struktura, semantyka, funkcjonowanie", 2014 r., Chrystyna Nikołajczuk „Struktura pola semantycznego polskiej frazeologii na określenie okresów życia człowieka", 2015 r., Julia Stefanyszyn „Innowacje frazeologiczne we współczesnej prozie polskiej", 2016 r., oraz o obecnej polszczyźnie na Ukrainie: Oksana Ohoriłko „Osobliwości syntaktyczne tekstów współczesnej prasy polskojęzycznej na Ukrainie", 2014 r. Temat języka polskiego używanego na Ukrainie przez młodzież polskojęzyczną jest przedmiotem badawczym jeszcze dwóch prac doktorskich lwowskich polonistek, jednej – już ukończonej – autorstwa Marii Zelińskiej, o kompetencji komunikacyjnej młodzieży szkół sobotnich i drugiej – autorstwa Łesi Korol – o cechach gramatycznych polszczyzny uczniów ogólnokształcących szkół polskich na Ukrainie. Jeszcze jedna praca (Iryny Bundzy), znajdująca się na finalnym etapie opracowania, przedstawia zagadnienia funkcjonowania gramatycznych form liczby rzeczownika w dużych korpusach tekstów. Czwarta praca doktorska (Hałyny Kyryłejzy) poświęcona jest problemom etykiety językowej.

Poza badaniami naukowymi, istotnym składnikiem obecnej polonistyki lwowskiej jest, oczywiście, edukacja. Filologię polską studiuje obecnie we Lwowie 167 osób, dodatkowo jeszcze 610 studentów innych kierunków (dziennikarstwo, hi-

storia, geografia, stosunki międzynarodowe, pedagogika, filozofia, ekonomia) uczy się języka polskiego na lektoratach. 59 słuchaczy, przeważnie studentów, uczy się polszczyzny na uniwersyteckich kursach językowcyh. Łączna zatem liczba uczących się języka polskiego na Uniwersytecie Lwowskim to 836 osób. Poziom znajomości języka u lwowskich polonistów regularnie „sprawdzamy" w zewnętrznych egzaminach i konkursach – Państwowym Egzaminie Certyfikatowym z Języka Polskiego jako Obcego, konkursie języka polskiego dla cudzoziemców w ramach szkoły letniej Uniwersytetu Śląskiego, corocznym Ogólnoukraińskim konkursie ortograficznym w Iwano-Frankiwsku. Lwowscy poloniści to zazwyczaj laureaci tych konkursów.

We Lwowie nie można nie chcieć uczyć i uczyć się polskiego – sprzyja temu, poza wszystkimi czynnikami pragmatycznymi – również swoisty mistyczny – *genius loci*, duch miejskiej przestrzeni. Przestrzeni, w której historyczną polskością emanuje wiele miejskich kamieni... Przestrzeni, gdzie widnieją stare (odsłonięte) lub nowe (starannie wystylizowane) napisy polskie, gdzie słyszy się polszczyznę – język, który obecnie na Ukrainie jest bardzo atrakcyjnym językiem obcym. Bywa on coraz częściej wprowadzany w szkołach różnych typów jako język nauczany systematycznie obok innych języków zachodnich. Stąd wielkie zapotrzebowanie na kadrę nauczycielską, którą m.in. kształci polonistyka lwowska – lokalna, ale też globalna, gdyż musi dzisiaj wytrzymywać konkurencję z uniwersytetami w Polsce (od kilku bowiem lat zaczynamy obserwować rosnące zainteresowanie naszych studentów, szczególnie tych po studiach licencjackich, studiami magisterskimi na uczelniach polskich).

Jaka jest wizja przyszłości lwowskiej polonistyki? Raczej optymistyczna, ale nie powiedziałabym, że „spokojnie" optymistycza. Zdajemy sobie sprawę, że mamy sprostać wyzwaniom, często nawet tym o naturze organizacyjnej czy materialnej: braki środków, nowoczesnego sprzętu, dobrych sal wykładowych. Co ciekawe, problem sal nie jest nowy na naszej uczelni. 19 stycznia 1923 roku lwowska gazeta „Wiek Nowy" pisala: „Wszystkie istniejące dziś seminaria, jak Wydziału teologicznego w liczbie 14, Wydziału prawniczego w liczbie 10 (...) wreszcie Wydziału filozoficznego w liczbie 15 (...) nie mają do dziś dnia pomieszczenia. (...) Niektórzy profesorowie, jak dr Kasprowicz i dr Balzer nie mają własnych lokali seminaryjnych, kołatając daremnie o jakiś kąt dla swoich uczniów i dla podręcznych swoich bibliotek" [za: Biedrzycka 2012: 1923]. Tak, to w tych właśnie murach, gdzie teraz się znajdujemy, wielki poeta Kasprowicz tułał się po korytarzach ze swoimi studentami... Oprócz takich, jak się okazuje, tradycyjnych na uczelni kłopotów organizacyjnych, mamy nieporównywalnie większy: w naszym kraju toczy się wojna. W przeszłości też były wojny. Ukraińcy i Polacy przeżyli w XX wieku nie jedną, niestety także i wzajemną. Ale nawet w najgorszych czasach pomagano sobie nawzajem. 11 kwietnia 1940 roku młoda wykładowczyni katedry profesora Kleinera Stefania Skwarczyńska, jako żona polskiego oficera, została wywieziona ze Lwowa razem z dziećmi na zesłanie. Po pół roku wróciła i znowu była zatrudniona na Uniwersytecie! Historia nie do pomyślenia, jedyny taki przypadek z czasów pierwszej sowieckiej okupacji Lwowa (1939–1941). Przez dlugie lata „cud"

ten przypisywano wstawiennictwu Juliusza Kleinera oraz Wandy Wasilewskiej, do której znany profesor podobno się zwracał w tej sprawie. Rzeczywisty stan rzeczy odkryto po odnalezieniu w archiwum nowych dokumentów dopiero rok temu: Skwarczyńską uratował ukraiński profesor Kyryło Studynskyj, ówczesny wicerektor Uniwersytetu i deputowany Rady Najwyższej ZSRR [Гнатюк 2015: 205–206]. Polsko-ukraińska historia to nie tylko suche fakty – to też relacje międzyludzkie, powiedziałabym – ludzkie.

Wracając do współczesności, na zakończenie, oto jak bym streściła konkretne wyzwania, które stoją przed lwowską polonistyką:

– utrzymać – w warunkach niżu demograficznego i konkurencji z polskimi uczelniami – liczebność studentów;
– rozwijać badania naukowe – opierające się na nowoczesnych metodach i mające zastosowanie praktyczne, zwłaszcza glottodydaktyczne;
– udostępnić szerokiej społeczności naukowej wyniki naszych dotychczasowych badań naukowych (w katedrze przygotowane są, na podstawie prac doktorskich, materiały do sześciu monograficznych prac językoznawczych, które nie mogą ujrzeć światła dziennego wskutek problemów finansowych ukraińskich uczelni i wydawnictw);
– zasilić kadrę naukową – zarówno wysiłkiem własnym (powstanie rozpraw habilitacyjnych), jak i drogą współpracy z Polską. W obecnych warunkach potrzebne jest odnalezienie takiej formy współpracy międzynarodowej, w jakiej polonistyki ukraińskie mogłyby przyjmować u siebie na dłuższe okresy nie tylko młodych lektorów pracujących głównie w dziedzinie dydaktyki i promocji kultury polskiej, lecz także dojrzałych naukowców, którzy by mogli i chcieli wesprzeć naukowo-badawczy składnik polonistyk zagranicznych;
– wreszcie: rozwijać dążenie do – metaforycznie to ujmując – dominacji etosu romantycznego nad pragmatycznym. W trudnych warunkach, poniekąd przybierających znamię kryzysu, mamy pracować (niech nie zabrzmi to w duchu pustego semantycznie sloganu) na rzecz wspólnej sprawy, ukraińsko-polskiej. Wierzę, że cel ten jest osiągalny właśnie w rozsądnej oscylacji między lokalnym a globalnym.

Bibliografia

Bentkowski F., 1814, *Historya literatury polskiej wystawiona w spisie dzieł drukiem ułożonych przez Feliksa Bentkowskiego, profesora historyi i bibliotekarza w Liceum Warszawskim, członka Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauki w Warszawie*, Warszawa–Wilno.

Biedrzycka A., 2012, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków.

Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., 2015, *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów / Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., 2015, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ.

Chrostek M., 2016, *Złote lata polonistyki lwowskiej (1919–1939)*, Rzeszów.

Finkel L., Starzyński S., 1894, *Historya Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów.

Gajda S., Jokiel I., red., 2014, *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej. Brzeg–Opole, 10–13 lipca 2012 r.*, t. 1–2, Opole.

Hahn W., 1912, *Katedra Historii Literatury Polskiej w Uniwersytecie Lwowskim (1826–1904)*, Lwów.

Krawczuk A., 2013, *Rozwój polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim*, „Język Polski" t. XCIII z. 3.

Архів Львівського університету, фонд Р–119.

Галенко І., 2003, *Внесок професора Антоні Малецького в розвиток славістики*, „Проблеми слов'янознавства" вип. 53.

Гнатюк О., 2015, *Відвага і страх*, Київ.

Гумецька Л., ред., 1958–1960, *Польсько-український словник*, т. 1–2, Київ.

Козицький А., Кравчук А., 2009, *Полоністика у Львівському університеті*, „Наукові зошити історичного факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка" вип. 2009.

Artykuł przedstawia główne etapy rozwoju polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim od 1926 roku – daty początku funkcjonowania pierwszej na Uniwersytecie katedry polonistycznej – do roku 2016. Uwzględniono działalność uniwersytecką zarówo naukową, jak i dydaktyczną; określono osiągnięcia i wyzwania polonistyki lwowskiej, szczególnie w latach 2004–2016 – w czasie działalności Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki.

Słowa kluczowe: filologia polska, Uniwersytet Lwowski, nauka, dydaktyka.

Between Local and Global. Lviv Polish Philology Department: History, Achievements, Challenges

The article presents the main stages of the development of Polish Philology at Lviv University starting from 1926 – the date the first Chair of Polish Philology at the University was founded – until 2016. Both university scientific and educational activities are taken into consideration. The author defines the achievements and challenges of Lviv Polish Philology Department, especially in 2004–2016 – the time the Polish Philology Chair at Ivan Franko National University of Lviv activity.

Keywords: Polish philology, Lviv University, science, didactics.

ПОЛОНІСТИЧНЕ МОВОЗНАВСТВО: ТРАДИЦІЇ І СУЧАСНІСТЬ

JĘZYKOZNAWSTWO POLONISTYCZNE: TRADYCJE I WSPÓŁCZESNOŚĆ

Alicja Nagórko
Uniwersytet Warszawski (Polska),
Uniwersytet Humboldtów (Niemcy)

HALINA KURKOWSKA (3.05.1922–22.09.1983) I WARSZAWSKI (SPÓŹNIONY POLSKI) STRUKTURALIZM

Niniejszy tekst jest skróconą wersją referatu wygłoszonego na konferencji zorganizowanej przez Wydział I Towarzystwa Naukowego Warszawskiego (14.11.2016). Nosiła ona tytuł „Gwiazdy i outsiderzy nauki. Wiek XIX i XX". Na przykładzie wybranych biografii naukowych organizatorzy chcieli pokusić się o głębszą refleksję na temat miejsca i rangi polskiej humanistyki (głównie filologii) w dzisiejszym świecie nowych technologii komunikacyjnych, sieciowych powiązań, zaniku hierarchii i tradycyjnej relacji mistrz – uczeń. Zgodnie ze zwyczajem tematy konferencyjnych wystąpień dotyczyły uczonych nieżyjących. Wyjątek zrobiono dla Anny Wierzbickiej, absolwentki UW żyjącej w Australii, mającej w Polsce i poza nią wielu adherentów, uczniów i przyjaciół, nadal naukowo płodnej.

Konferencja warszawska skłania do wielu ogólnych refleksji, z których dwie najbardziej „naoczne", tj. widoczne już przy rzucie okiem na samą listę nazwisk, narzucają się patrzącemu z zewnątrz. Pierwsza dotyczy jakże oczywistej dziś perspektywy feministycznej. Otóż na ponad dwadzieścia nazwisk uczonych, na jakich powoływali się warszawscy referenci, tylko trzy odnosiły się do kobiet (poza Anną Wierzbicką i Haliną Kurkowską była to jeszcze Elida Maria Szarota, osoba o niezwykłej biografii i przykład „kariery prawie niemożliwej"). Dziś proporcje płci, zwłaszcza w językoznawstwie, się wyrównały, a w pewnych działach czy instytutach można nawet mówić o dominacji kobiet.

Druga refleksja to ta, że o czyjejś przynależności narodowej nie można sądzić na podstawie brzmienia nazwiska. Koronnym przykładem byłby tu Aleksander Brückner, który studiował we Lwowie i Wiedniu, by w końcu osiąść w Berlinie, czując się cały czas Polakiem. Także pracujący w Kazaniu poddany carski Jan Baudouin de Courtenay należał do nauki polskiej, także młodsi Zdzisław Stieber, Kazimierz Nitsch i wielu innych. Przywołuję te nazwiska bynajmniej nie w poczuciu narodowej dumy. Wprost przeciwnie: pokazują one, że nauka nie zna narodowości.

Zdecydowałam się mówić o Halinie Kurkowskiej w kontekście największej metodologii XX w., czyli strukturalizmu. Otóż Kurkowska przyczyniła się walnie do jego popularyzacji i recepcji dydaktycznej, torując drogę szkole warszawskiej, mającej osiągnięcia zwłaszcza w zakresie składni i słowotwórstwa. Koniec wieku XX, jak i wiek XXI nazywa się co prawda czasem **poststrukturalizmem**, jednak atrakcyjność strukturalizmu trwa nadal (tu odsyłam do ostatniej książki Magdaleny Danielewiczowej pt. „Dosięgnąć przedmiotu. Rzecz o Ferdynandzie de Saussurze" [Danielewiczowa 2016]. I choć za forpocztę językoznawstwa strukturalistycznego uznaje się m.in. polskich uczonych Jana Niecisława Baudouina de Courtenay i Mikołaja Kruszewskiego, to jednak można mówić o polskim za-

późnieniu względem ośrodka genewskiego i praskiego[1]. Pytanie, czy mamy tu do czynienia z syndromem peryferyjności Europy Środkowo-Wschodniej, wymagałoby omówienia szerszego tła, na co nie ma tu miejsca. Można dodać tylko, że o recepcji teorii świadczy nie samo tempo tłumaczenia danego autora na inne języki, lecz zainteresowanie nim ze strony adeptów językoznawstwa (choć rzadko się zdarza, by wersja polskojęzyczna wychodziła wcześniej od angielskiej, jako to się stało ze „Szkicami z językoznawstwa ogólnego" de Saussure'a w przekładzie Danielewiczowej [Saussure 2004][2]).

Plan mojego artykułu jest następujący: zacznę od zwięzłej biografii Kurkowskiej, a następnie przejdę do charakterystyki jej poglądów na język i językoznawstwo, sytuując je w obrębie szerszego dyskursu humanistycznego lat 60. i 70. ubiegłego wieku. Pragnę przypomnieć, że sama Kurkowska zaliczała siebie do „polskiej humanistycznej inteligencji twórczej okresu powojennego" [cyt. za: Weinsberg 1985: 291]. Moje uwagi czynione są z perspektywy uczennicy, bo było mi dane zaliczać się do dość licznego grona magistrantów profesor Kurkowskiej[3]. Ogólnojęzykoznawcze poglądy naszej Mistrzyni nie doczekały się jakiejś formy drukowanej syntezy – pół żartobliwie można powiedzieć, że jej myśl istnieje w naszych notatkach z wykładów; bodaj profesor Andrzej Markowski rzucił pomysł, żeby je zbiorowym wysiłkiem opublikować, co by przypominało losy *CLG* de Sassure'a (który to „Kurs..." de facto nie jest jego autorstwa, co u skrupulatnych badaczy rodzi potrzebę powrotu do tekstów pisanych rzeczywiście ręką szwajcarskiego lingwisty, szczególnie tam, gdzie chodzi o właściwą interpretację kluczowych dla jego teorii problemów – taki trud zadała sobie Magdalena Danielewiczowa we wspomnianej pracy [Danielewiczowa 2016]). Zasługą Haliny Kurkowskiej jest jednak nie oryginalność teorii, lecz dydaktycznie znakomite, zachęcające do współmyślenia drążenie tematu, w pewnym zakresie prekursorskie, ale częściej referujące niż wybiegające naprzód, co postaram się w drugiej części referatu pokazać.

Najpierw jednak przedstawię garść **danych biograficznych** zaczerpniętych z akt dostępnych w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. Pozwalają one skorygować pewne nieścisłości, na jakie można się tu i ówdzie natknąć w publikacjach na temat Kurkowskiej. Dotyczy to na przykład dat granicznych: „Wikipedia", a także elektroniczna „Encyklopedia PWN" podają dzień 22 października 1983 jako datę śmierci. Tymczasem nastąpiło to o miesiąc wcześniej. Na krótko przed śmiercią Uczona zwróciła się do ministerstwa z prośbą o możliwość przejścia od

[1] Polski przekład słynnego podręcznika był w Polsce mocno spóźniony, por. [Saussure 1961], oryginał francuski [Saussure 1916]. Doczekaliśmy się też polskiego przekładu przez Magdalenę Danielewiczową oryginalnych pism genewczyka „Szkice z językoznawstwa ogólnego" [Danielewiczowa 2004]. Powrót do źródeł jest zasługą frankofońskiej frakcji w lingwistyce.

[2] Por. przekład angielski [Saussure 2006].

[3] Słuchaczami 4. i 5. roku prowadzonego przez Halinę Kurkowską seminarium magisterskiego w roku akademickim 1969/70 byli m.in. Gertruda Dyjas, Maciej Grochowski, Małgorzata Galster, Urszula Lange, Andrzej Markowski, Alicja Nagórko, Marek Świdziński, Eulalia Teklińska, Ewa Wolnicz. Aż pięcioro z nich zostało profesorami.

października na przedwczesną emeryturę. Uzyskała zgodę, ale odprawy emerytalnej już nie doczekała.

Jej ścieżka edukacyjna rozpoczyna się przed II wojną światową, przy czym jako dziecko nauczycielskie zaczyna ona edukację w rodzinnym Radomiu od poziomu gimnazjalnego (1931–1937), by następnie zdać maturę w Liceum (1937–1939). Tak więc, ponieważ nie uczęszczała do szkoły powszechnej, w kwestionariuszu osobowym z właściwą sobie precyzją zaznaczyła w stosownej rubryce brak „wykształcenia niższego".

Jej pokolenie doświadczyło nocy okupacji, dzięki tajnym kompletom mogła jednak rozpocząć studia jesienią 1941 r. Egzamin magisterski zdała w listopadzie 1945, a tytuł magistra filozofii nadała jej Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego 2 lipca 1946 r. Doktorat z językoznawstwa polskiego nastąpił potem bardzo szybko, bo był gotowy już w r. 1949.

Od r. 1954 pracowała na stanowisku docenta. Tytuł profesora nadzwyczajnego nadała jej Rada Państwa w listopadzie 1973, na wniosek rektora Rybickiego zaopiniowany przez Mieczysława Karasia, Władysława Kuraszkiewicza i Stanisława Skorupkę (ówczesne profesury nie były wtedy nazywane „belwederskimi", bo w Belwederze nie rezydował jeszcze prezydent, który je obecnie wręcza, a i nie było profesur uczelnianych, w stosunku do których trzeba by wprowadzać dystynkcje).

Poglądy: Halina Kurkowska nazwała kiedyś samą siebie „doroszewszczanką". Witold Doroszewski był promotorem jej pracy doktorskiej „Budowa słowotwórcza przymiotników polskich" napisanej w metodologii przedstrukturalistycznej, a wydanej przez Ossolineum w r. 1954. Praca zawiera panchroniczny materiał od epoki staropolskiej po współczesność. *Novum* stanowi przyjęte za Doroszewskim jako nadrzędne formalne kryterium klasyfikacji, mianowicie gramatyczny typ podstawy słowotwórczej, co w efekcie dało podział przymiotników na dewerbalne, denominalne (odrzeczownikowe i odprzymiotnikowe), deadwerbialne oraz złożone. Jednak jej stosunek do promotora, z którym potem połączyły ją wielkie przedsięwzięcia leksykograficzne[4], był dość ambiwalentny, a jej poglądy ewoluowały. Jak stwierdził blisko z nią związany Adam Weinsberg (1985) na sesji naukowej po jej śmierci: „Utraciła wiarę w to, co sama powtarzała za Witoldem Doroszewskim jeszcze w pracy doktorskiej, że w dzisiejszych formacjach słowotwórczych żyje pełnym życiem ich znaczenie strukturalne z czasów ich powstania".

Chociaż rozróżniał znaczenie strukturalne struktur nazywanych formacjami słowotwórczymi (dziś: derywatami), Witold Doroszewski zwolennikiem strukturalizmu nie był. Przeciwnie: przeszedł do historii nauki jako jego zdecydowanie nieprzychylny oponent. Niemniej jednak był autorem wstępu („O podstawowych

[4] Poza „Słownikiem języka polskiego" [Doroszewski, red. 1958–1969] był to cieszący się ogromną popularnością normatywny „Słownik poprawnej polszczyzny" [Doroszewski i Kurkowska, red. 1973], gdzie Kurkowska pełniła funkcję zastępcy redaktora naczelnego. Podczas którychś odwiedzin w jej mieszkaniu na Saskiej Kępie w r. 1971 usłyszałam od niej triumfalne: „Pani Alu, dziś o pierwszej w nocy skończyłam korektę SPP! Kiedy umrę, proszę o inskrypcję na moim grobie: tu leży ofiara SPP".

koncepcjach «Kursu» de Saussure'a")[5] do pierwszego polskiego wydania CLG – „Kurs językoznawstwa ogólnego" [Saussure 1961: 5–11] – uważając, co zaznaczył, że zasługuje on i w Polsce na bliższe poznanie. Jednak ton tego wstępu oceniła Danielewiczowa jako ironiczno-złośliwy i protekcjonalny, a ferowane oceny za krzywdzące dla szwajcarskiego uczonego [Danielewiczowa 2016: 28–34].

Dominująca osobowość Doroszewskiego zmuszała jego uczennicę do pewnych koncesji, kiedy w artykule „Poglądy ogólnojęzykoznawcze Profesora W. Doroszewskiego" [Kurkowska 1991a][6] pisze, że krytyka CLG „była w dużej mierze słuszna". Doroszewski atakował „pogłosy psychologizmu", radykalne – a więc jego zdaniem niemożliwe – rozdzielanie diachronii i synchronii oraz „immanentyzm", oderwanie od tradycji i historii. Nie będziemy tu wchodzić w meritum sporu – odsyłam do książki Danielewiczowej, która wykazała, jak łańcuch nieporozumień mógł zaciążyć na ocenie teorii [Danielewiczowa 2016: 28–34]. Zapłodniony przez de Saussure'a strukturalizm doczekał się wielu odmian. Kurkowskiej bliskie były poglądy Praskiego Koła Lingwistycznego z jego funkcjonalizmem i perspektywą komunikacyjną, fonologią w duchu Trubieckiego i Jakobsonowskim ujęciem funkcji języka. Adam Weinsberg (1985) nazwał wręcz teorię praską podstawą **„filozofii szkolnej"**, czyli przekazu wiedzy na kursowych zajęciach z językoznawstwa. Sam też chętnie określał siebie jako „prażanina". Oboje – Weinsberg i Kurkowska – tworzyli legendarny wręcz tandem uczonych przyciągających na swoje zajęcia młodzież z różnych kierunków filologicznych.

Jak określił to syntetycznie Adam Weinsberg, Kurkowska przyjęła poglądy szkoły praskiej w wersji Leona Zawadowskiego. Byli tacy, którzy zarzucali jej **antyokcydentalizm**, ponieważ jakoby za bardzo podkreślała wkład Słowian w rozwój teorii. Jest to oczywiście nieprawdą. W tłumaczonym i wydanym przez oboje wyborze tekstów w tomie „Językoznawstwo strukturalne" [Kurkowska i Weinsberg, red. 1979] znaleźli się tacy autorzy jak: Jakobson, Hjelmslev, Kuryłowicz, Harris, Wells, Hockett, Greenberg i Apresjan. Przewagi Słowian tu nie widać. Na seminarium magisterskim czytało się m.in. Coşeriu (ale w rosyjskim tłumaczeniu [Косериу 1963]), Hocketta tekst o teorii informacji [Hockett 1953], Paduczewą (o możliwościach badania języka metodami teorii informacji, o redundancji i optymalności kodu), Pierce'a [Pierce 1967][7], Apresjana (o synonimii[8]), a nawet matematyka Emila Borela o entropii. Byli też autorzy polscy: Bogusławski, Puzynina, Zawadowski, Bellertowa, Saloni, Wierzbiccy, seminarzystom trafił się też gościnny wykład czeskiego lingwisty Alojsa Jedličkі.

---

[5] Przedmowę do drugiego wydania KJO napisał już Kazimierz Polański [Saussure 1991: 5–22].

[6] W tomie „Polszczyzna ludzi myślących" [Kurkowska 1991b] zawierającym wybór jej tekstów w opracowaniu Hanny Jadackiej i Andrzeja Markowskiego.

[7] Ale nie czytało się łatwego do pomylenia ze względu na podobieństwo nazwisk Charlesa S. Peirce'a, twórcy semiotyki, którego „Wybór pism semiotycznych" ukazał się po polsku dopiero w r. 1997 [Peirce 1997].

[8] Było to na długo przed wydaniem przekładu jego książki „Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka" [Apresjan 1980].

Zarzut antyokcydentalizmu mógł się zrodzić pod wpływem tekstów Kurkowskiej, w których krytykowała ona modę na zapożyczenia z języków zachodnioeuropejskich. Przyjęła dla nich zbiorczy termin ***okcydentalizm*** (por. artykuł „Język ludzi myślących" [Kurkowska 1978])[9]. Autorka wiązała tę modę bardziej z lenistwem umysłowym niż ze snobizmem (bo wyrazy obce są usłużnie podsuwane przez obcojęzyczne lektury). Tu wkraczamy już na teren kultury języka, gdzie teoretyczną podbudowę mogły również stanowić osiągnięcia szkoły praskiej – zwłaszcza w zakresie stylistyki językoznawczej. Kurkowska pozostała i w tej działalności racjonalistką. Najkrótszą definicją kultury języka było w jej opinii uczenie „najskuteczniejszego głoszenia prawdy" [por. Weinsberg 1985].

Obejmujący pierwsze cztery semestry wykład kursowy pod nazwą „Nauka o współczesnym języku polskim" (potocznie *noj*) to był przedmiot szczególnej troski. Jak pisała Wykładowczyni: „Ale przecież główny (...) cel dydaktyczny stanowi (...) przekazanie słuchaczom wiedzy o strukturze (...) systemu gramatycznego i słownictwa polszczyzny. I tu znowu ogromna trudność zebrania w jedną spójną całość fragmentów opisu opracowanych w różnych okresach, bardzo różnymi metodami, ujętych w pojęcia i terminy, które należałoby skrupulatnie ze sobą zestawiać i porównywać" [Kurkowska 1982: 351].

W wykładach z *noj* akcent spoczywał na **spójności**. Podstawą była Sassure'owska definicja istoty języka i jego funkcji: „Język jest częścią społeczną mowy znajdującą się poza jednostką, która sama nie może go ani stworzyć, ani zmienić. Istnieje na mocy umowy społecznej między członkami danego społeczeństwa" (z notatek z wykładu)[10]. Tym, co fascynowało słuchaczy, była problematyka ogólnojęzykoznawcza, metodologiczna, innymi słowy: im więcej języka, a mniej polszczyzny, tym lepiej (sam obiegowy tytuł wykładu *noj* ten dylemat rozstrzygał). Po wstępnych wykładach z językoznawstwa ogólnego następował kurs fonologii, która stanowiła świetne laboratorium strukturalizmu, tworząc zamknięty układ dających się wyodrębnić jednostek.

Wykład komplikował się z chwilą przejścia na wyższe poziomy systemu językowego, których jednostki są obdarzone znaczeniem. To przejście było w ramach *noj* radykalne, obejmował on bowiem całość wiedzy o języku wraz z nauką o słownictwie, a zaraz po fonologii następowała leksykologia z **semantyką** jako jej głównym działem. Ta ostatnia była w latach 60. ubiegłego wieku słabo rozwinięta. Wykładowczyni charakteryzowała dostępne wówczas koncepcje znaczenia

---

[9] W odniesieniu do słownictwa było to nowe użycie tego określenia. Termin *okcydentalizm* słowniki definiowały wcześniej jako 'historyzm odnoszący się do społecznego ruchu w Rosji połowy XIX w.' (z ros. *zapadniczestwo*, *zapadnictwo*) i/lub szerzej jako 'prozachodnia orientacja społeczeństw Europy Wschodniej'.

[10] Pogląd o niemożności wprowadzenia indywidualną wolą znaczących zmian w języku uznaje Danielewiczowa [Danielewiczowa 2016: 24] za na tyle istotny dla de Saussure'a, że sformułowanie Adama Heinza: „język jest systemem synchronicznym, czyli 1) układem elementów zamkniętym, w którym nie wolno niczego istotnego dodać ani ująć bez naruszenia równowagi całości..." ocenia jako deformujące myśl genewskiego uczonego. Z takiej definicji wynika logicznie, że zmiany zakłócające porządek języka są możliwe, a to byłoby antysaussure'owskie.

(psychologistyczną, behawiorystyczną), by wreszcie zająć się bliżej najnowszą wtedy koncepcją „obiektywistyczną" Leona Zawadowskiego przedstawioną w jego „Lingwistycznej teorii języka" [Zawadowski 1966]. Definiował on znaczenie strukturalistycznie jako „charakterystyczny zespół cech" (a nie: zespół cech charakterystycznych, bo nie poszczególne cechy, lecz cała ich wiązka jest charakterystyczna). Jest to dystynktywna metoda opisu w formie zestawu cech koniecznych i wystarczających, poddana ostrej krytyce w latach 70. przez nowy kierunek zwany kognitywizmem – ale to, jak i burzliwy rozwój semantyki, nastąpiło później.

W czasach, o których mowa, aktualne były prace węgierskiego romanisty Stephena Ullmanna [Ullmann 1951, 1967]. Jego typologii leksykalnej języków i kryteriom przydatnym w opisie słownictwa poświęciła Kurkowska wiele uwagi.

Do zagadnień gramatycznych, które przypadały na program drugiego roku studiów jako kontynuacji *noj*, miała, jak się wydaje, mniej serca, a wykład przejmowali inni. W dyskusji na warszawskiej konferencji poświęconej problemom współczesnego słowotwórstwa w dydaktyce uniwersyteckiej (1972) wyraziła swoje rozterki jako dydaktyk co do metod przekazu wiedzy. Chodzi o odwieczny dylemat: czy przedstawiać i oceniać różne rozbieżne ujęcia, czy też opisywać język z jednego wybranego punktu widzenia? Opowiadając się raczej za tym drugim rozwiązaniem w kursie propedeutycznym, stwierdziła:

> Wykładowca przedmiotu zwanego „nauką o współczesnym języku polskim" ze względu na stan badań nad polszczyzną i tak musi w poszczególnych działach opierać się na różnych podstawach teoretyczno-metodologicznych (np. fonologię ujmuje się zazwyczaj w duchu strukturalizmu praskiego, a omawiając fleksję powtarza najczęściej stwierdzenia przedstrukturalistyczne, Szoberowskie. W rezultacie student na ogół nie otrzymuje wiedzy usystematyzowanej i spójnej (...) (w tomie „Problemy współczesnego słowotwórstwa a dydaktyka uniwersytecka" [Puzynina, red. 1972: 102–103]).

Na strukturalistyczny opis systemu gramatycznego polszczyzny trzeba było poczekać. Nie było jeszcze opartej na binarnych podziałach klasyfikacji gramatycznej leksemów polskich Zygmunta Saloniego (1974), nie mieliśmy akademickiej „Gramatyki współczesnego języka polskiego" (tom „Morfologia" [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1984], tom „Składnia" [Grochowski, Karolak, Topolińska, 1984]), słowotwórstwo synchroniczne dopiero się rodziło. Refleksja metaleksykograficzna lat 80. i późniejszych przyczyniła się do uporządkowania słownictwa, precyzując metody identyfikacji jednostek leksykalnych, ich opisu gramatycznego, semantycznego i pragmalingwistycznego (Andrzej Bogusławski [Bogusławski 1988], Maciej Grochowski [Grochowski 1997]).

Patrząc z perspektywy dzisiejszej, można na koniec powiedzieć, że strukturalizm jako szkoła myślenia nie tylko o języku, lecz także o całej kulturze jako systemie semiotycznym był bodaj największym odkryciem w humanistyce. Metodologia ta obnażyła jednak również swoje braki, co już nie należy do tematu tego krótkiego wystąpienia. Jak pisała Halina Kurkowska: „Współczesne językoznawstwo zbyt jest rozbudowane i zróżnicowane pod względem swych celów i metod, by można się o nim wypowiadać jako o całości" [Kurkowska 1982: 349].

Bibliografia

Apresjan J., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław.

Bogusławski A., 1988, *Język w słowniku: desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Wrocław.

Danielewiczowa M., 2016, *Dosięgnąć przedmiotu. Rzecz o Ferdynandzie de Saussurze*, Warszawa.

Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.

Doroszewski W., Kurkowska H., red., 1973, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.

Grochowski M., 1997, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków.

Grochowski M., Karolak S., Topolińska Z., 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Topolińska Z., red., t. 1: *Składnia*, Warszawa.

Grzegorczykowa R., Laskowski R., Wróbel H., red., 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: *Morfologia*, Warszawa.

Hockett C. F., 1953, *Rev.: C.E. Shannon, W. Weaver „The mathematical theory of comunication"*, „Language" 29.

Kurkowska H., 1978, *Język ludzi myślących*, „Polityka" nr 20; przedruk w: Kurkowska H., 1991, *Polszczyzna ludzi myślących*, Warszawa.

Kurkowska H., 1982, *Kilka uwag o roli przedmiotów językoznawczych w studiach polonistycznych*, „Prace Filologiczne" t. XXXI.

Kurkowska H., 1991a, *Poglądy ogólnojęzykoznawcze Profesora W. Doroszewskiego*, w: tejże, *Polszczyzna ludzi myślących*, Warszawa.

Kurkowska H., 1991b, *Polszczyzna ludzi myślących*, Warszawa

Kurkowska H., Weinsberg A., red., 1979, *Językoznawstwo strukturalne: wybór tekstów*, Warszawa.

Peirce Ch. S., 1997, *Wybór pism semiotycznych*, red. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa.

Pierce J. R., 1967, *Symbole, sygnały i szumy: wprowadzenie do teorii informacji*, tłum. J. Mieścicki, R. Gomulicki, Warszawa.

Puzynina J., red., 1972, *Problemy współczesnego słowotwórstwa a dydaktyka uniwersytecka*, Warszawa.

Saussure F. de, 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris.

Saussure F. de, 1961, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa.

Saussure F. de, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, wyd. 2 popr., Warszawa.

Saussure F. de, 2004, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, tłum. M. Danielewiczowa, Warszawa.

Saussure F. de, 2006, *Writings in General Linguistics*, Oxford – New York.

Ullmann S., 1951, *The Principles of Semantics*, Glasgow.

Ullmann S., 1967, *Grundzüge der Semantik: die Bedetung in sprachwissenschaftlicher Sicht*, Berlin.

Weinsberg A., 1985, *Poglądy ogólnojęzykoznawcze Profesor Haliny Kurkowskiej*, „Poradnik Językowy" z. 5.

Zawadowski L., 1966, *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa.

Косериу Э., 1963, *Синхрония, диахрония и история (Проблема языкового изменения)*, „Новое в лингвистике" вып. 3.

Artykuł przedstawia sylwetkę naukową Haliny Kurkowskiej w kontekście największej metodologii XX wieku – strukturalizmu. Autorka przedstawia zwięzłą biografię Kurkowskiej, a następnie charakterystyki jej poglądów na język i językoznawstwo, sytuując je w obrębie szerszego dyskursu humanistycznego lat 60. i 70. XX wieku. Stwierdza, że zasługą Haliny Kurkowskiej jest nie tyle oryginalność teorii, ile dydaktycznie znakomite, zachęcające do współmyślenia drążenie tematu, w pewnym zakresie prekursorskie.

Słowa kluczowe: strukturalizm polski, Halina Kurkowska, sylwetka naukowa.

Halina Kurkowska (3.05.1922-22.09.1983) and Warsaw (Late Polish) Structuralism

The article presents the scientific profile of Halina Kurkowska in the context of the biggest methodology of the XX century - structuralism. The author presents Kurkowska's brief biography and the characteristics of her views on language and linguistics, placing them in the broader humanistic discourse of the 1960s and 1970s. It is claimed that Halina Kurkowska's contribution is not so much the originality of the theory as her didactically excellent, encouraging thought-sharing of the issue, to some extent precursors.

Keywords: Polish structuralism, Halina Kurkowska, scientific profile.

Тетяна Черниш
Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна)

ВЄХ ЯК ЗАСІБ НАРАТИВНОЇ МІФОЛОГІЗАЦІЇ ПОЛЬСЬКОЇ ІСТОРІЇ

2016 року виповнилася сто двадцята річниця від дня народження одного з найвідоміших і найпопулярніших польських письменників-сатириків Стефана Вєхецького (1896–1979). У польській літературі, славній і видатними особистостями, і високим рівнем загальної письменницької культури, цей автор посідає особливе місце. Стефан Вєхецький (який писав і під псевдонімом Вєх) належить до тих майстрів слова, стосовно яких особливо справедливим видається твердження, згідно з яким головним героєм літературного твору є його мова. Через це вивчення мовностилістичних особливостей його текстів є актуальним та цікавим предметом лінгвополоністичних студій.

Цей автор працював у різних власне літературних і, так би мовити, „довколітературних" жанрах, але найціннішим і найцікавішим у його доробку є ті його твори, мова яких, повністю чи частково, становить художньо перероблену варшавську говірку. В енциклопедичному довіднику з польської літератури у статті, присвяченій Вєхецькому (автор статті Я. Войновський), говориться, що той, спираючись на свій власний досвід судового репортера, створив власний жанр гумористичної побутової замальовки, мова якої сполучала в собі елементи міської говірки, жаргону варшавських околиць, головно з соціального пограниччя між дрібною буржуазією та люмпен-пролетаріатом [Wojnowski 1985: 581]. Цей авторський ідіолект навіть дав підставу видатному польському мовознавцеві В. Дорошевському для створення спеціального терміна пол. *wiech*, відонімного апелятива, який тлумачиться у словнику польської мови за редакцією згаданого лінгвіста так: 'повсякденно-побутовий ненормативний різновид мови, який відзначається експресивністю, не регулюється строгими правилами вжитку, властивими літературній мові; міська говірка, польська паралель фр. *арго* і англ. *сленг*' [Doroszewski, red. 1996]. Однією з ілюстрацій у цій словниковій статті є фрагмент із праці самого В. Дорошевського, де говориться про мовний феномен *вєха*: „Вєхом є спосіб мовлення, що порушує або розхитує усталений культурно-мовний узус, а, отже, найбільшою мірою відхиляється від усяких урочистих, набундючених, вишуканих, бюрократично-серйозних і пафосно-піднесених мовних різновидів" [Doroszewski, red. 1996]. Наведемо також і визначення з сучасного джерела, Вікіпедії, згідно з яким „*wiech* – це варшавська говірка, а понадто її літературне відтворення на кшталт того, як це робив у своїй творчості Стефан Вєхецький (Вєх). Також риси варшавської говірки, що виступають у висловленнях загальнопольською літературною мовою. У літературі роль вєха полягає в тому, щоб надавати, особливо діалогам, рис побутового

мовлення й комізму…" [Wiech 2017]. Знаменно, що саме Вєха називав своїм учителем Леопольд Тирманд (1920– 1985), дія найвідомішого твору якого, роману "Лихий" („Злy", перше видання 1955 р.) [Tyrmand 2004], розгортається саме у варшавських низах перших повоєнних літ. Що ж до питання, наскільки вєх є авторським витвором і, відповідно, мовою персонажів літературних творів Вєхецького, а наскільки – реальною варшавською говіркою, то тут можна навести і свідчення Ярослава Абрамова-Неверли (нар. 1933 р.), який у своїх спогадах „Визволені леви", згадуючи хатню робітницю Казю, що прийшла до родини Неверли після війни, зазначає:

> Stała się członkiem naszej rodziny i bardzo ważną osobą w moim życiu. …Również dlatego, że miała bystry umysł, pyszny humor i mówiła klasycznym wiechem. Gdy rano do nas przyjeżdżała, już od progu meldowała: – Ale ścisk w trajlebusie! Jezus Maryjo! Ledwie ruszam mojemy kapcamy, tak mie chamy zgnietły. Ale co robić? Gnać na piechtę z Mokotowa na Zaliborz w ten mróz, to niech se młode zaiwaniają! Jeich sama młodość grzeje! A ja żem zziębła, że łuch! [Abramow-Newerly 2003: 72].

А трохи далі автор додає: *Szwagier pani Kazi, pan Gienio, jako dziecko Kiercelaka* [площа і базар у Варшаві. – Т.Ч.], *był żywcem wyjęty z tekstów Wiecha i dowodził, że ta warszawska gwara istniała i Wiech jej nie wymyślił* [Abramow-Newerly 2003: 72]. У своїй іншій мемуарній книзі, „Леви СТСУ", Я. Абрамов-Неверли пригадує розмову з варшавським таксистом із середини 50-х років, чия гутірка теж звучить як мова персонажів варшавського сатирика, котрого цей таксист теж згадує:

> Co to z tym Hłasko [йдеться про М. Хласка. – Т.Ч.], powiedz pan?! Czytam go i myślę, czy ja w szczęśliwym kraju Bolesława Bieruta żyję, czy na Wyspach Kanaryjskich? Ale skoro siedzę w ruskiej pobiedzie i jadę z panem na Żaliborz, znakiem tego jestem u nasz. Niemożebny kozak ten Hłasko. …Mówią, że ponoć on bywszy szoferak?! ...I tak naszych klasyków załatwił. Daj pan spokój! Wali po oczach chłop. …Nikt w ten deseń nie pisał. …Ja dla niego kupuję „Po prostu" i dla Wiecha ekspresiak. Ale Wiech stary chłop, już przed wojną zaiwaniał o Piekutowszczaku, a Hłasko ponoć młodziak. Ciekawe, ile on może mieć lat? ...Eee tam! Ucho od sardynki, proszęż pana. Według mnie to Hłasko musi mieć co najmniej trzydziechę. Bitą! [Abramow-Newerly 2003: 225].

Нарешті, у цій же книзі він також згадує, що в одному своєму скетчі він сам використовував, як прототип, згадану вище Казю, використовуючи її вєх як противагу партійному жаргонові: *Żargon partyjny w zderzeniu z językiem Wiecha dawały szansę* [Abramow-Newerly 2003: 231] (пор. із наведеною вище думкою В. Дорошевського).

Поряд із текстами, де репліки і дії персонажів-носіїв вєха передаються у викладі від умовного автора, що виступає у 1-й особі і говорить літературною мовою, існують також і тексти, де подібним внутрішньотекстуальним суб'єктом викладу є саме носій вєха. Прикладом останніх може слугувати, приміром, збірка фейлетонів „От тобі полька!" („A to ci polka!") [Wiech 1974]

з їхнім постійним персонажем Валєри Вонтробкою, натомість перший тип побудови тексту виступає у збірці „Гелена в нехлюйному вбранні" („Helena w stroju niedbałem") [Wiech 2002], і тут постійним персонажем-оповідачем і співбесідником автора (котрого тут можна окреслити і як переповідача) є пан Теодор (Теось) Пєцик. Саме ця остання збірка є об'єктом наших філологічних спостережень.

Отже, за своїм змістом „Гелена в нехлюйному вбранні" становить збірку оповідань, у яких художній суб'єкт внутрішньотекстуального викладу, співвідносний із реальним автором, вислуховує, зустрічаючись із уже згаданим паном Пєциком на вулицях післявоєнної Варшави і спостерігаючи разом із ним, як відбудовується польська столиця. Спільною темою цих коротких оповісток є історія Польщі починаючи від династії П'ястів (X ст.) і закінчуючи останнім королем незалежної Польщі Станіславом Августом Понятовським, т. зв. Чотирьохлітнім сеймом і прийняттям „Конституції 3-го Травня" 1791 року.

Природно, що за своїм призначенням ця збірка не є популярним нарисом історії країни: у цьому творі інтерес для читача, звісно ж, становлять не ті історичні події, що є темою окремих оповідей, а характер і спосіб їх представлення. Автор репрезентує події, користуючись дискурсом варшавської говірки, тобто властивими їй мовними засобами, а також, і це найважливіше, властивою цій говірці картиною світу і способом його бачення.

І тут доречним видається зіставлення з „Енеїдою" І. Котляревського. В обох випадках мова йде про вже відоме, отже суть не в цьому відомому, а в його представленні: проте у бурлескно-травестійній поемі Котляревського об'єктом „перевдягання" в українські строї та інші реалії української дійсності, а також і її нещодавньої козацької історії, є міфологічна історія Давнього Риму за Вергілієм, і інтерес для письменника і читача становить тут не Рим, а Україна, і лише вона. Натомість у Вєха мова не про міфічну історію іншої країни, а про реальну історію його рідного краю: реальні постаті історії Польщі говорять і поводять себе як персонажі з сучасних письменникові варшавських суспільних низів. У цей спосіб історичний виклад у Вєха, відображаючи тверезо-приземлену, грубо-матеріальну точку зору, становить ніби альтернативу, з одного боку, піднесено-романтичному, екзальтованому історико-патріотичному дискурсу, а з іншого, і комуністичній новомові (пор. думку В. Дорошевського про те, що „…у вєху знаходить своє вираження експансивна сила мас, їх критицизм, гумор як невід'ємні риси кмітливості й дотепності" [Doroszewski 1948: 11–12].

Виходить так, що дискурс варшавських низів із його мовними та позамовними (а краще сказати довколомовними) особливостями, тобто варшавська говірка із притаманним їй образом світу, його стереотипами, цінностями і сценаріями виступає щодо традиційного чи офіційного польського історичного дискурсу не лише як альтернативна мова, але і як метамова, за допомогою якої пан Пєцик цей дискурс витлумачує і перетлумачує (показово, що у книзі є низка випадків, коли пан Теось відповідним чином виправляє „автора", коли розмова йде про ті чи інші події минувшини, уже на самому

початку їхнього спілкування зауваживши: *Starożytnej historii pan w taki sposób nie znasz* [Wiech 2002: 5]): як уже було сказано, саме цей історичний дискурс, а не реальні події польської історії, стає тут реальним предметом внутрішньотекстуального наративу, а точніше сказати, переповідання. Адже знання історії Польщі в її канонічному, сказати б, варіанті (і водночас відмінному від варіанта „вєхівського"), і є якраз тим тлом, на яке проектується цей останній, і саме контрапункт двох варіантів цієї історії і створює стилістичний, зокрема комічний, і водночас смисловий, риторичний (у первісному сенсі цього слова) ефект, визначальний для всього твору.

Але таке відтворення історичних подій, у тому числі й належних більш чи навіть дуже віддаленому минулому, – відтворення цих подій за допомогою вєха – має ще й таку особливість: усі вони, тобто і ті, що належать історичному минулому, і ті, що становлять довколомовне тло, чи підґрунтя, вєха і належать новітній історії сучасної оповідачеві Польщі – так от, усі ці історичні зрізи, від найдавніших до новітніх, завдяки спільній мові опису ніби розміщуються в одній спільній часовій площині, усі вони ніби стають історично однопланові. Завдяки ж цьому історія Польщі, як і її сьогодення, постають як утілення одних і тих самих засад, як вияв одних і тих же рис і властивостей; інакше сказати, що єдність мови історичного наратива у Вєха стосовно різних історичних періодів, історія Польщі, суцільно викладена за допомогою вєха, має своїм наслідком те, що ця історія постає не як „діахронія", – а як „панхронія" , ба навіть як „ахронія", як повторення і відтворення одних і тих же засадничих явищ і моделей.

Додам тут, що цю „синхронну" Польщу слід розуміти в достатньо широкому сенсі, оскільки, судячи з усього, за віком Пєцик устиг пожити і в князівстві Варшавському, тобто в підросійській Варшаві, і у другій Речі Посполитій: так, згадуючи, як Владислав Ваза за допомогою фінансів урегульовував справи з сусідніми державами, згадує не лише високовартісні передвоєнні злоті – *przedwojenne tysiące, kiedy to literek czystej wyborowej, zdaje się, cztery złote i pięćdziesiąt groszy kosztował* [Wiech 2002: 68] – а й *świnky* [Wiech 2002: 69], тобто царські червінці, що мали на аверсі зображення Миколи II – таке, що коли його певну частину закривали, то залишок був подібний до свинячого рила, звідки й назва.

Ось таке „сплющення" діахронії, поєднання її з синхронією сьогодення має ще один значущий наслідок для осмислення історії цієї країни в дусі „вєха". Єдність мови наратива щодо різних історичних періодів надає його предметові специфічно міфологічних рис: повторюваність, сказати б, неминучість певних обставин і властивостей для історії Польщі перетворює цю історію на історію міфологічну, на історичний міф із рисами „вічного повернення" (якщо скористатися висловом М. Еліаде [Элиаде 1998]), рисами циклічності, яка простежується в минулому і проектується в майбутнє: відтак дійсність Польщі в її іпостасі ПНР постає як чергове втілення її незмінних, ахронічних, універсальних закономірностей. Так, розділ „Biurokracja szurała", присвячений повстанню Хмельницького і шведській навалі, Пєцик починає зі згадки про заклик

влад ПНР до боротьби з бюрократією, підкріплюючи цей заклик тим, що саме бюрократичні утиски викликали вибух козацького повстання; при цьому в нього польські функціонери часів Хмельниччини їздять, як і їхні сучасні колеги, на американських лімузинах „Шевроле" (за свідченнями сучасників, ці блискучі дорогі автівки нової еліти виглядали особливо виклично на тлі повоєнного бідування взагалі і майже цілковито знищеної Варшави зосібна).

У цьому сенсі видається показовим, що Пєцик часто-густо використовує у своїх оповідях теперішній історичний час. Як зазначають новітні дослідження, таке вживання не лише сприяє пластичному унаочненню оповіданого, а й служить засобом підтвердження його достовірності – або ж як засвідченого самим оповідачем, або ж як такого, що його правдивості, засвідченої кимось іншим, оповідач беззастережно довіряє [Єрмоленко 2006: 308–324]. Саме таким, безсумнівно достовірним унаслідок особистої засвідченості, постає міфологізований образ історії Польщі, викладений за допомогою вєха.

У міфологізовано-історичному наративі пана Пєцика звичні для носія вєха сценарії повсякденного побуту втілюються у зображенні сцен давнього історичного минулого. Ось у який спосіб, приміром, подається діалог між майбутнім королем Болеславом Кривоустим і його батьком, королем Владиславом Германом: *Ojciec...nieraz wygląda oknem z Wawelu ...i dyszczypliną mu wtenczas groził i krzyczał: „Bolek, na góre, lekcje odrobić!" „Tata da spokój, tata idzie spać!" – odpowiedał chłopak. „Ale ja ci mówie, chodź na góre, ciastko dostaniesz!"* [Wiech 2002: 25]; діалог між монархом і його нащадком зображується як типова дворова сценка обміну репліками між батьками і дітьми десь на Празі чи Охоті. Коли король Болеслав Хоробрий перевіряє якість золота в отриманій від германського імператора короні, оцінник зневажливо каже йому: *Lipa, tombak, amerykanskie złoto* [Wiech 2002: 16] (корону з якісного золота Пєцик характеризує як *trójka dentystyczna*, тобто золото третьої проби, уживане для коронок і пломб).

Говорячи про Станіслава Августа Понятовського, а також про тих, хто претендував на його руку і серце, оповідач каже, що ці останні хотіли звабити короля своєю кулінарною майстерністю, зокрема вмінням готувати борщик „на дудках": *Każda się chwaliła, że na kuchni się zna jak rzadko kto, że takiego barszczyku na dudkach, jak ona gotuje, żadna insza nie potrafi* [Wiech 2002: 86]. Сам же король Станіслав Август, за його словами, любив поїсти і пригостити: *A Stasio, faktycznie, lubiał wrąbać cóś dobrego i niezależnie stołówkie dla poetów w Łazienkach prowadził, gdzie co czwartek Słowacczaki z całej Warszawy na flaki z pulpetamy się schodzili... Któren najlepiej drugiego wierszamy obciął, parasola z niego zrobił – dostawał dolewkie i dodatkową setkie eksportowej* [Wiech 2002].

Утім, утворення панхронічого (чи ахронічного) міфу польської історії не заважає, ба навіть дозволяє Вєхові використовувати перевдягання подій минулого в сучасні шати для того, щоб у такий спосіб представити в сатиричному висвітленні сучасну йому ПНР. Присутність модерних реалій вносить не лише елемент комізму – вона також слугує власне для зображення Польщі нової. Так, переказуючи події, пов'язані з легендарним гнєзненським князем

Попєлем і називаючи його *król Popiołek*, пан Пєцик, серед іншого, зазначає, що той постійно був зайнятий розливанням у пляшки *Złotej Renety* – популярного у новій Варшаві дешевого фруктового вина [Stiller 2002: 92] (цей же вираз *złota reneta* позначає у Вєха й один із королівських клейнодів, а саме державу (пол. *jabłko*): *z berłem i kosztelą, czyli też złotą renetą w ręku* [Wiech 2002: 16]; *kosztela* – теж сорт яблук).

Щодо короля Сигізмунда III Вази оповідач (назвавши його *inwalidą z powstania* – пам'ятник цьому королю був зруйнований під час німецької окупації) відзначає, зокрема, що той *...Rybną Centrale założył, trzysta potraw z dorsza obmyślił...* [Wiech 2002: 63]. Як пише Роберт Штілер, рибні центри (мережа рибних магазинів із добрим постачанням) у соціалістичній Польщі становили важливий складник продовольчої політики, спрямованої на зменшення споживання м'яса, оскільки воно в основному йшло на експорт. Що ж до тріски, то її нав'язливе рекламування викликало прямо протилежний ефект, що знайшов своє відображення у фрашці Ст. Штрумф-Войткевича: *Jedzcie dorsze, g...o gorsze* [Stiller 2002: 102] – подібним чином зазнали невдачі, за Пєциком, і спроби короля Зигмунта відучити варшав'ян від скоромного.

Згадавши про право вето і його згубні наслідки для долі польської держави, пан Пєцик зазначає, як би він сам із цим злом боровся, і в контексті цього опису саркастично звучить згадка про певні привілеї сучасних оповідачеві депутатів: *Bywszy na miejscu dawniejszego marszałka sejmu, wziąłbym takiego drania za krawat, za filar wyprowadził i powiedział: „Chuchnij no, poseł!" – i jeżeli tylko mało wiela ankoholizmem by podjeżdżał, ledykimacje poselskie, zniżkie tramwajowe i bezpłatny bilet kolejowy bym odebrał, żeby go niedotyklności pozbawić* [Wiech 2002: 89].

Говорячи про пам'ятник Юзефові Понятовському у Варшаві, пан Пєцик, описавши це скульптурне зображення як „голого типа у простирадлі", додає спершу, що *że jako figura w publicznem miejscu stojąca w dzisiejszem moralnem czasie wywdzięku nie posiada* [Wiech 2002: 84], але далі захищає зображеного на ньому від ярликів комуністичної пропаганди: *Gadają, że obszarnik z ziemiańskiej branży, ale to było dawno, dzisiaj do średnich chłopów co najwyżej by się zaliczał. Już by się Urząd Skarbowy tem zajął* [Wiech 2002: 84].

Водночас Пєцик перетлумачує в дусі вєха і самий цей пам'ятник як позамовне знакове утворення, намагаючись по-своєму пояснити його стильові особливості й у такий спосіб вписати його в картину світу варшавської говірки. Як відомо, скульптурне зображення князя Юзефа Понятовського, створене Бертелем Торвальдсеном, становить фігуру напівголого античного вершника (зразком слугував пам'ятник Маркові Аврелієві з римського Капітолію); слід додати, що саме через цю свою мистецьку умовність скульптура не була свого часу прийнята і тією частиною польського суспільства, що очікувала реалістичного зображення національного героя своєї країни [https://pl.wikipedia.org/wiki/Pomnik_ksi%C4%99cia_J%C3%B3zefa_Poniatowskiego_w_Warszawie (odczyt: 18.02.2017)]. Але пан Пєцик оцінює твір Торвальдсена власне як суто реалістичний і відповідним чином його інтерпретує:

> Są dranie ludzie w Warszawie, które mówią, że było jednego razu tak, że książę ciut, ciut pod muchą w samem prześcieradle na konia skoczył i z plaży Poniatówki do gienieralnego sztabu tak letko ubrany zasunął. I podobnież na te pamiątkie w ten deseń przez jakiegoś zagranicznego rzeźbiarza odrobiony został. Ja tam nie wierzę, żeby tak być mogło. Ale nawet o wiele tak, no to co? [Wiech 2002: 83–84].

Адаптація (звісно ж, далеко не спонтанна, а орієнтована на рішення певних художніх завдань і, отже, свідомо здійснювана автором) до вєха відбувається й у площині суто мовних знаків, де вона заторкує „зовнішні" щодо цієї говірки лексичні одиниці польської мови, зокрема запозичену лексику в її літературно-нормативній формі, а також позначення різних історичних постатей і реалій. При цьому тут нам важко буває провести риску, де автор відтворює реальні риси міської говірки, а де сам займається мовотворчістю, пор.: *ankoholizm* [Wiech 2002: passim] (літ. *alkoholizm*), *ledykimacja* [Wiech 2002: passim] (літ. *legitymacja*), *lubilier* [Wiech 2002: passim] (літ. *jubiler*), *tranwaje* [Wiech 2002: 5] (літ. *tramwaje*), *dyszczyplina* [Wiech 2002: passim] (літ. *dyscyplina*), *legularny* [Wiech 2002: 11] (літ. *regularny*), *uryna* [Wiech 2002: 5] (літ. *urna*), *tretuar* [Wiech 2002: 15] (літ. *trotuar*) тощо. Крім того, імена власні й невласні набувають властивого говірці граматико-деривaційного оформлення: *Poniatoszczak* [Wiech 2002: passim] замість *Poniatowski* (мається на увазі Юзеф Понятовський); *chomonciaki* (пор. *chomąt* 'неотесана, неосвічена, безкультурна людина' [Doroszewski, red. 1996]). Суто авторськими є видозміни традиційних епітетів польських королів: Король *Bolesław IV Kędzierzawy* стає *Kindziorowaty* і просто *Kindziorek*, а *Henryk I Brodaty – Heniek Szpicbródka* [Wiech 2002: 30–31]. Як ми вже бачили, онім *Słowacki* (прізвище видатного поета – одного з трьох пророків польської літератури), отримуючи новий суфікс *-czak*, уживаний у вєху для творення розмовних варіантів прізвищ, апелятивізується і стає узагальненим ім'ям літераторів.

Часом слова зазнають у нього формальної метаморфози під впливом їхньої народно-етимологічної оцінки (або, можливо, автор „у готовому вигляді" використовує лексеми, що зазнали відповідних змін у говірці): *ruron* [Wiech 2002: 80] (літ. *rulon*, пор. *rura)* або ж *wata* замість *veto* (*tak zwane prawo „waty"* [Wiech 2002: 89]), звідки також і похідне *waciak* [Wiech 2002: 89], тобто прихильник вето у сеймі. Такого паретимологічного переосмислення зазнає у нього як апелятивна, так і пропріальна лексика: так, назва династії П'ястів, *Piastowie*, у пана Пєцика називається *Piastuszkiewicze* [Wiech 2002: passim] (пор. *pastuszek* 'пастушок', *Pastuszkiewicz* (прізвище), *piastować* 'пестити'; слово *reumatyzm* 'ревматизм' уподібнюється, хоча й не цілком, до слова *romantyzm* [Wiech 2002: 29], а *folksdojczka* – до *fokstrotka* [Wiech 2002: 29] тощо.

Пєцик може спеціально надавати своєму співрозмовнику подібні квазі-етимологічні пояснення: *...w gablotce figurowała, publice ją za ciężkie pieniądze pokazywali jako Wenus Milońskie czyli że wykopane z ziemi w Milanówku* [Wiech 2002: 81] (пор. *Wenus z Milo*).

Часом Пєцик комічним чином змінює цілком прозору польську назву, приміром *chore kasiarze* [Wiech 2002: 71], *Chor*a *Ubezpieczalnia* [Wiech 2002: 85], (пор. літ. *kasa chorych* ‘заклад, що займався фінансуванням охорони здоров’я’ [Kasa chorych 2017]).

Як уже зазначалося, синхронний зріз, до якого належить ідіолект Пєцика, включає і період, коли Польща ще частково входила до Російської імперії. Відповідним чином у мовній картині світу пана Теося як народженого на схилку XIX ст. залишилися і мовні, і екстралінгвістичні росіянізми: наприклад, розповідаючи про похід Болеслава Хороброго на Київ, він говорить не лише про Золоті ворота, а й про киянок, що *na bałabajkach podgrywają „Oczy czarne”, „Dwie gitary” albo „Ach, zaczem eta nocz...”* [Wiech 2002: 23] („Ах, зачем эта ночь была так хороша…” – популярний до революції романс М. Бакалейнікова на слова М. фон Ріттера). Цьому відповідають і досить численні лише частково адаптовані запозичення, уживані Пєциком: *apiać* [Wiech 2002: 96], *na szczot* [Wiech 2002: 43], *w drebiezgi* [Wiech 2002: 76], *paszoł wont* [Wiech 2002: passim], *krugom* [Wiech 2002: passim], *zakapior* [Wiech 2002: 9] (пор. [Kurkowska і Skorupka 1974: 101]).

Отже, є підстави твердити, що застосування Стефаном Вєхецьким міської говірки Варшави слугувало не лише для того, щоб надати автентичного звучання й вигляду мовленню його персонажів – представників простого люду столиці Польщі. Крім такого суто мовного мімесису й, відповідно, мовної характеризації персонажів, письменник розв’язував за допомогою цього ідіому інші і складніші художньо-естетичні завдання: у вирішенні цих завдань даний мовний різновид із властивою йому моделлю світу та способом світосприймання відігравав роль знакової форми, що відповідним чином виражала той чи інший позамовний зміст.

Бібліографія

Єрмоленко С., 2006, *Мовне моделювання дійсності і знакова структура мовних одиниць*, Київ.

Элиаде М., 1998, *Миф о вечном возвращении. Архетипы и повторяемость,* пер. Е. Морозовой и Е. Мурашкинцевой, Санкт-Петербург.

Abramow-Newerly J., 2003, *Lwy wyzwolone*, Warszawa.

Abramow-Newerly J., 2005, *Lwy STS-u*, Warszawa.

Doroszewski W., 1948, *Rozmowy o języku*, seria 1, Warszawa.

Doroszewski W., red., 1996, *Słownik języka polskiego. Przedruk elektroniczny, wersja 1.0.*, Warszawa.

Kasa chorych, https://pl.wikipedia.org/wiki/Kasa_chorych (odczyt: 18.02.2017).

Kurkowska H., Skorupka S., 1974, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa.

Stiller R., 2002, *Przypisy*, w: Wiech, *Helena w stroju niedbałem czyli królewskie opowieści pana Piecyka*, Kraków.

Tyrmand L., 2004, *Zły*, Warszawa.

Wiech, 1974, *A to ci polka!* Warszawa.

Wiech, 2002, *Helena w stroju niedbałem czyli królewskie opowieści pana Piecyka*, Kraków.

Wiech, http://pl.wikipedia.org/wiki/Wiech (odczyt: 18.02.2017).

Wieczorkiewicz B., 2009, *Współczesna gwara warszawska. Próba charakterystyki*, "Literatura Ludowa" nr 4–6.

Wojnowski J., 1985, *Wiechecki*, w: Krzyżanowski J., Hernas Cz., red., *Literatura Polska. Przewodnik Encyklopedyczny*, t. 2, Warszawa.

Об'єктом філологічних спостережень автора виступає збірка Ст. Вєхецького „Гелена в нехлюйному вбранні", у якій внутрішній оповідач-носій варшавської говірки (вєха) викладає сюжети польської історії. Переказуючи їх мовою сучасної міської говірки із властивою їй картиною світу, Вєхецький не лише досягав комічного ефекту, а й створював міфологічно незмінний, панхронічно універсальний образ польської історії, який породжувався сценаріями і стереотипами життя варшавських міських низів першої половини XX ст. Так він і витлумачував давнину, і надавав сатиричної оцінки реаліям ПНР. Паралеллю до культурно-історичної адаптації виступає адаптація, зокрема народно-етимологічна, одиниць літературної мови та історизмів. Тут він використовував засоби говірки і вдавався до мовотворчості і мовної гри.

Ключові слова: Ст. Вєхецький, „Гелена у нехлюйному вбранні", міська говірка, наратив, міфологічний образ світу.

Wiech as a Means of Creating a Narrative Mythological Image of Polish History

The object of the author's philological inquiry is the collection „Helena w stroju niedbałem" by St. Wiechecki, in which the inner narrator, a Warsaw urban vernacular (*wiech*) speaker, elucidates key events and figures of Polish history. Speaking about them with the help of a modern urban vernacular and its world view, Wiechecki not only produced comical effect but also created a mythologically immutable image of Polish history generated by the scripts and stereotypes of Warsaw lower classes' life in the first half of the 20th ct. In this way he both reinterpreted the past and gave satiric assessment of realities of communist Poland.This cultural-historic adaptation was paralleled by a linguistic, in particular folk-etymological, one dealing with items of the standard language and historicisms. Here Wiechecki used already exising vernacular items and his own coinages created by means of word play.

Keywords: St. Wiechecki, „Helena w stroju niedbałem", urban vernacular, narration, mythological image of history.

Сергій Єрмоленко
Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні НАНУ (Київ, Україна)

ПОЛ. *ТАК* ТА УКР. *ТАК* НА ТЛІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ КОГНАТІВ І ДЕЯКИХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ ВІДПОВІДНИКІВ: ПРИЧИНОК ДО ВИВЧЕННЯ СМИСЛОВОЇ ДИНАМІКИ ДЕЙКСИСУ

0. Темою цієї розвідки є динаміка смислового розвитку вказівних займенників зі значенням 'так'. Висвітлення цієї теми підпорядковане кільком дослідницьким завданням. Перше з них – це зіставна характеристика систем значень прономінальних лексем – пол. *tak* та укр. *так* на тлі їхніх когнатів, тобто генетичних відповідників, у слов'янських мовах і семантичних відповідників у деяких позаслов'янських індоєвропейських мовах. Це зіставлення є підпорядкованим встановленню мотиваційних моделей вторинного смислового розвитку цих одиниць, зокрема виділенню в цьому їхньому розвитку спільних провідних, а також і відмінних рис. Встановлення та аналіз цих рис та моделей, у свою чергу, покликане пролити світло на загальніші закономірності смислової динаміки прономінальних одиниць.

1. Багатозначність слів типу пол. *tak,* як і інших прономінальних одиниць, становить традиційний об'єкт передусім лексикографічного опису, а не опису в рамках іншої лінгвістичної дисципліни (тобто лексикологічного чи граматичного). Можливо, саме з цим пов'язаний той факт, що теоретична і методологічна проблематика смислового розвитку займенників і досі залишається відносно мало вивченою, особливо порівняно зі станом справ у дослідженні семантичної еволюції одиниць повнозначної лексики. Так, у виданій 1931 р. монографії Г. Стерна „Значення та його розвиток" її автор зазначав: „Більшість авторів досі зосереджує свою увагу на іменниках, дієслова та прикметники (з прислівниками) теж мали свою долю уваги, натомість займенники і частки потребують, щоб їм приділяли більше уваги" [Stern, s.a.: 8]. Там же він додав: „Огляд усього терену смислового розвитку буде, либонь, можливим через два чи три покоління" [Stern, s.a.: 8]. Однак стосовно одиниць таких, як пол. *tak* чи укр. *так*, ситуація залишається в основних рисах незмінною. Ці утворення часто не кваліфікуються як займенники, зокрема як вказівні займенники: їх беззастережно відносять відповідно до прикметників і прислівників, отже, і до повнозначних слів, і через це їхня прономінальна природа залишається поза увагою. Так, у багатотомній „Енциклопедії мови і мовознавства" вказівним займенникам присвячено доволі велику статтю, що займає кілька сторінок, однак ця стаття не містить жодної згадки про одиниці зі значенням 'так' чи 'такий' [Diessel 2006: 431–435].

1.1. Водночас є вагомі підстави вважати, що (реально чи бодай потенціально) ефективним чинником як вивчення динамічних аспектів проно-

мінальної семантики, так і розбудови теоретико-методологічного апарату студій у цій галузі є залучення до них категорії дейксису, яку запровадив до лінгвістики К. Бюлер [Buehler 1965: 28 і наст.; Buhler 2017]. Як відомо, ця категорія охоплює одиниці, які не називають свого референта, а лише вказують на нього, при цьому їхня референція визначається впливом мовленнєвого контексту чи контексту комунікативної ситуації (інакше званої конситуацією мовлення [Gołąb, Heinz і Polański 1968: 268–269]).

1.2. Працями, які стимулювали інтерес до явища дейксису і до дейктичних одиниць у мові, стали розвідки Р. Якобсона [Jakobson 1971; Fludernik 1991] і Е. Бенвеніста [Benveniste 1966] (крім зазначеної, див. також деякі інші праці, вміщені в тому ж, п'ятому розділі цієї ж монографії „L'homme dans la langue"). Тут також зіграло свою роль і знайомство мовознавців із семіотичною концепцією Ч.С. Пірса [Peirce 1985: 4–23; Pharies 1985], чому великою мірою сприяв уже згаданий Р. Якобсон [Якобсон 1983]. Особливо важливе значення для лінгвістики отримала опрацьована Пірсом типологія стосунків знакової репрезентації, тобто того способу, у який знак представляє свій об'єкт (або ж, дивлячись на це в іншій перспективі, у який спосіб форма знака вмотивована його об'єктом). З точки зору цієї типологічної класифікації дейктичні одиниці мови потрапляють у розряд знаків індексальної природи. За Ч. Пірсом, „індексом є знак, співвіднесений зі своїм об'єктом реальним дійсним відношенням чи реальним зв'язком (незалежним від його інтерпретації), приміром, реакцією з метою привернути увагу у / щодо певному/го місці/я і / й часі/у. Простим прикладом є знак 'Вихід', що має стрілку, яка вказує напрям виходу. Дим, що підіймається над будинком, є індексальним знаком того, що в будинку горить вогонь" [Bergman and Paavola, ed. 2017]. Слід додати, що лат. *index* позначає 'вказівний палець', так що мотивація цього терміна є цілком прозорою і, крім того, до певної міри аналогічною мотивації запозиченого з грецької субстантива *дейксис*, у підставі якого лежить дієслово гр. *δείκνῡμι* з вихідним значенням 'вказувати, показувати'. Що ж до першої з цих лексем, тобто *index*, то вона, згідно з Оксфордським словником англійської мови [Simpson and Weiner, ed. 2009], вже досить давно (конкретніше, з кінця 16-го ст.) фіксується зі значенням 'вказівник, знак, мітка'; останнє, втім, відтворює відповідну похідну семантику латинського іменника. У терміновжитку логіки слова́, окреслювані як індексальні одиниці (англ. *indexicals*), відповідають за своїм семіотичним характером дейктичним одиницям у лінгвістиці [Pinker 2008: 676].

1.2.1. Може видатись, що мовознавча категорія дейксису, попри дещо іншу назву, просто відтворює уявлення про індексальність як про різновид семіотичної репрезентації (тобто витлумачення знаком його позначуваного), а подібність внутрішньої форми термінопозначень обох категорій це лише підкреслює. Однак є підстави вважати, що це все ж не так, оскільки пірсівська концепція містить одне положення, здатне кинути додаткове світло на явище дейксису і відтак потенційно істотне для адекватного розуміння і вивчення цього останнього. Концептуальним складником пірсівської концепції,

важливим у цьому плані, є теза, згідно з якою і індекси, і дві інші співвідносні з ним відміни знакової репрезентації (тобто вмотивовані за подібністю ікони і повністю умовні символи), узяті самі по собі, відокремлено від двох інших, можуть бути лише абстрагованими сутностями, натомість реальні знаки у плані своїх семіотико-репрезентативних рис неодмінно становлять „суміш" усіх трьох зазначених типів (індексів, ікон і символів), так що підставою для віднесення певного знака до однієї з цих категорій може бути його її профілююче місце в знаковій структурі [Short 2007: 226].

Із цієї точки зору семіотичний зміст поняття дейксису є дещо вужчим (а його обсяг відповідно ширшим) порівняно з індексом: справді, для дейксису істотним є саме референційно-вказівний характер значення і його ситуаційна детермінованість (те саме стосується й логічного поняття індексального слова), натомість тут лишаються поза увагою ті можливі відмінності в характері конкретних дейктичних та й інших мовних знаків, які зумовлені присутністю в їхній структурі інших знаково-репрезентативних (чи мотиваційних) рис, таких, зокрема, як знакова умовність. Говорячи ж про категорію темпоральності (у суто граматичному і функціонально-семантичному її аспектах) як про один із виявів дейксичності у мові, то можна згадати, разом із Якобсоном, ту думку Пірса, яка співвідносила з трьома основними часовими планами, тобто теперішнім, минулим і майбутнім, три згадані вище типи знакової репрезентації: буття іконічного знака як образу пам'яті належить минулому, індекс належить сприйманому теперішньому, а в основі символу лежить всезагальний закон, і через те він є орієнтованим на майбутнє [Якобсон 1986: 116].

1.2.1.1. Застосування цього положення до дейктичних мовних знаків дає можливість встановити, що деякі з них є, так би мовити, більш дейктичними (або, якщо завгодно, більш індексальними), ніж інші. Приміром, референція 1-ї особи однини передбачає часо-просторову суміжність мовних одиниць із відповідним значенням, з одного боку, і того мовця, у чийому мовленні ці одиниці реалізуються, з іншого (згідно з формулою Е. Бенвеніста, „я – це той, хто говорить я"); прототиповий референт 2-ї особи теж має бути співприсутнім (хоч у дещо ширших рамках) у часо-просторі ситуації мовлення, натомість застосування 3-ї особи не визначається подібною зумовленістю. Якщо подивитися на дієслівні часи, то з них лише теперішній, передовсім у своїй відміні актуального презенса, є реально суміжним із тим станом речей, на який він як дейктик указує також і своєю умовною граматичною формою (це саме стосується і темпоральних прислівників на кшталт укр. *зараз, тепер, сьогодні*), натомість дейктична співвіднесеність минулого і майбутнього часу є лише умовною (чи, в пірсівській термінології, символічною) – хоча, звісно, якщо взяти описові форми футурума, то вони, маючи ту чи іншу внутрішню форму, є через це вмотивованими в суто мовному плані.

1.2.1.2. Однак індексальність тих дейктиків, які є вмотивованими відношенням часо-просторової суміжності, не вичерпується цією їхньою суміжністю: як на цьому наголошує і сам Пірс, така їхня суміжність стосується сприйманого теперішнього, інакше кажучи, вона передбачає наявність суб'єкта

сенсорного сприйняття і сприйманої ним (а, отже, і перцептивно доступної) ситуації. А це, у свою чергу, означає, що ситуація мовного спілкування, у якій застосовуються подібні одиниці, має також бути і відповідною когнітивною ситуацією.

2. Повернімося тепер до тих мовних одиниць, що їх було обрано як об'єкт дослідження в цій розвідці. Цілком очевидно, що мовні дейктики на кшталт вказівних займенників укр. *так* чи пол. *tak*, становлячи еквівалент вказівного жесту рукою чи інших аналогічних знаків-вказівок, належать саме до реально (чи екстралінгвістично) вмотивованих індексів. Звідси і постає завдання нинішньої розвідки: схарактеризувати ці вторинні семантичні різновиди у світлі не лише семантичних, а й семіотичних, точніше, семіотико-когнітивних рис і властивостей зазначених одиниць.

2.1. Як уже зазначалося, істотною властивістю цих займенників є те, що вони мають більш або менш численні похідні значення: приміром, стаття до реєстрового слова так в одинадцятитомному „Словнику української мови" [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 17–21] займає кілька набраних дрібним шрифтом великих сторінок. Вторинний семантичний розвиток цих одиниць, як генетично споріднених, тобто рефлексів псл. **tak*ъ, так і їхніх семантичних відповідників в інших індоєвропейських мовах, напр., англ. *so, so* чи італ. *cos*ì, виявляє численні збіги, як теж і певні розбіжності. Часом ці похідні смислові варіанти можуть набувати іншого категорійного характеру, переходячи до інших частин мови (таких, як частки, сполучники чи вигуки). Різні лексикографічні джерела можуть подавати неоднакові варіанти ієрархічної стратифікації цих варіантів, а також їхньої класифікації щодо частиномовної приналежності, причому це стосується їхнього тлумачення в джерелах із різних мов, так і у словниках однієї і тієї ж мови.

У плані первісної частиномовної приналежності ці одиниці, як уже було сказано, часом беззастережно, тобто без додаткових уточнень, кваліфікують як повнозначні прислівники. Водночас видається також беззаперечним, що в цих одиницях їхня ад'єктивна і адвербіальна приналежність поєднується із їхньою загальною прономінальною природою, так що коректно було б їх окреслювати як адвербіальні займенники або ж як прономінальні прислівники.

2.2. Від інших демонстративів, таких, як укр. *тут, ось, там* чи пол. *tu, oto, tam*, ці утворення відрізняються тим, що вони передбачають певне порівняння, а інколи й інші співвідношення, приміром, причинно-наслідкові. Через це їхнє вживання у вихідному сенсі передбачає існування певної подібності, зокрема існування певного критерію, зразка, моделі, стандарту.

2.3. Попри те, що вторинний смисловий розвиток цих лексем виявляє численні випадки паралелізму, деякі з цих випадків виглядають цілком природно і прозоро вмотивованими, натомість мотивація інших, не менш звичних і природних, видається неясною.

3. Так, ясною, приміром, видається внутрішня форма типової для одиниць зі значенням 'так' відміни, яка передає семантику приблизності, пор. укр. *А давно він телефонував? – Та так годину тому; гадоў, так, дзесяць таму*

[Энцыкляпедыя электронная 2017] (укладачі розглядають блр. *так*, ужите в цьому значенні, як обмежувальну частку); рос. *За буфетом стояла девушка, так лет восемнадцати* (А.И. Куприн) [Евгеньева, ред., 1981–1984, т. 4: 132]; пол. *tak o piątej, tak z litr wody* [Dubisz, red. 2004] (водночас у давнішій польській мові фіксується і таке вживання *tak*, що передає саме точну локалізацію в часі, пор. *tak tydzień* 'тиждень тому', *tak rok* 'минулого року'*, tak trzy lata* 'три роки тому'*, tak roczny* 'минулорічний', але водночас пор. і мовленнєву формулу побажання пол. *na tak rok* 'щоб ми за рік дочекалися' [Karłowicz, Kryński і Niedźwiedzki 1900–1921, t. 7: 9]), чес. *Může mu být tak dvacet. Je to tak deset let* [Slovník současné češtiny 2017] (пор. також приклади з ад'єктивним займенником чес. *takový*, який тут може передавати рису приблизності або емфази: *Je to takových deset let. Může vážit takových sto kilo. Nový dům stojí takové tři miliony)* [Slovník současné češtiny 2017]; слц. *tak okolo šiestej, najviac tak 30-ročný; Ona má tak jedenásť kíl. Môže byť tak päť hodín* [Slovenské slovníky 2017]; срб. *тако до Нови године* [Толстой 1970: 481]; слн. *tako v soboto ali nedeljo bo prišel; bilo je tako opolnoči ali pozneje / porabili so tako do petdeset litrov vina; tako okrog šestdeset let ima / od tega je tako nekako pet let približno* [Fran 2017] (аналогічно з відповідним ад'єктивним вказівним займенником: слн. *ima dvajset let ali kaj takega* [Fran 2017]); нім. *so in zwanzig Minuten bin ich fertig* [Duden 2003], у цьому ж зв'язку пор. також фразеологізми англ. *or so* і нім. *oder so* 'щось подібне; близько того' [Stevenson s.a.; Duden 2003]. Тут можна згадати і вираз англ. *just so*, майже всі значення якого акцентують рису точної відповідності, дотримання норм чи вимог 'точно так, як було сказано; належним чи потрібним чином; інтимно близько, дружньо; дуже акуратно і ретельно; акуратний і дбайливий, скрупульозний' [Stevenson s.a.] (також срб. *таки* 'негайно, зараз же, у цю ж хвилину' [Толстой 1970: 481]). Разом з тим тут звертає на себе увагу і семантема з рисою 'близькість', наявна також у редуплікативній фраземі чес. *(jen) tak tak, taktak* 'ледве, ледь-ледь, замалим' (*tak tak že neupadl*) [Slovník současné češtiny 2017], пор. також слц. *tak – tak, že to stihli; tak-tak že stihneme trochu sa vyspať do svitania;) [Z dverí] vyfrkol sluha, tak-tak že ho ženy pochytili* [Slovenské slovníky 2017] (пор. також укр. *от-от* чи рос. *вот-вот*, де первісне значення компонентів, вказівка на щось близьке, мотивує фразеологічне значення 'ледве, замалим'). Близькість, про яку тут ідеться, – це близькість якоїсь динамічної ознаки, до критичної межі, до її повної реалізації.

3.1. Можна, отже, вважати, що обидва ці різновиди вторинного розвитку одиниць зі значенням 'так' – і той, який передає приблизність, і той, що наголошує на точній відповідності, – спираються, як на твірне підґрунтя, на рису зіставлення, порівняння з чимось, із якимсь взірцем, присутню у вихідному значенні 'так' і, отже, можуть слугувати як непряме свідчення наявності цієї риси у семантиці цих одиниць. Що ж відрізняє наведені різновиди один від одного, так це те, що в першому випадку 'так' точність відповідності є значно нижчою через те, що об'єкт зіставлення, на який вказує 'так', є лише одним із припустимих, лише прикладом, а не точним взірцем, так що вказування тут відбувається з точністю до класу, що обіймає можливі варіанти, один із яких

і подається експліцитно – як приклад. Те, що риса „екземпліфікації" може служити як внутрішня форма для вираження семантики приблизності, демонструється і на прикладі рос. *примерный, примерно,* чиє вторинне значення 'приблизний; приблизно' розвивається на ґрунті первісного значення 'взірцевий, еталонний' [Чернышёв, ред. 1955–1965, т. 11: 54].

З іншого боку, про здатність одиниць зі значенням 'так' передавати таке „екземпліфікуюче" значення свідчать такі приклади, як слц. *Ale predsa by bolo vari lepšie, že by si tak čaju; Paniu ešte tak zaujímajú niektoré predmety – je gazdiná; Byť tak v mojej koži, nesmiali by ste sa veru* [Slovenské slovníky 2017] (у коментарі говориться, що *tak* означає 'приміром, скажімо', тобто вказує на один із можливих варіантів); пор. також, mutatis mutandis, і рос. *классический негр с классической, вы понимаете, такой внешностью* (М. Веллер, виступ на радіо); чес. *Takový plejtvák váží až tři tuny. Takový Viewegh by to nenapsal lépe. Kde mám takové ty hnědé kalhoty? Byla tam taková brána, železná* [Slovník současné češtiny 2017] (згідно з коментарем укладачів, займенник тут '*вводить названу особу чи річ як типовий приклад порівняно з іншими*').

4. Достатньо ясним видається семантичний механізм, що лежить в основі типового різновиду вживання цих одиниць у ролі інтенсифікатора, тобто коли вони застосовуються, щоб емфатично передати високий рівень прояву певної риси. Лінію цього смислового розвитку, що має універсальний характер, унаочнює зіставлення таких прикладів:

а) інтенсивність ознаки експлікується підрядним реченням, пор. укр. *Він так просив, що було неможливо відмовити* чи пол. *Tak krzyczał, aż uszy bolały.*

б) інтенсивність ознаки експліцитно передається сполученням „одиниця зі значенням 'так' + 'повнозначний прислівник", що виступає в ролі обставини способу дії: укр. чи пол. *U dziadków było tak sympatycznie, tak przytulnie*. *він просив так гаряче й переконливо!* (звісно, можливим є і комбіновані випадки, що поєднують типи а) і б)).

в) емфатичне значення може передаватися й одиницею зі значенням 'так', ужитою автономно (в усному мовленні – у сполученні з відповідною інтонацією). Можна припустити, що 'так' у подібних випадках ніби перебирає на себе – шляхом семантичного перерозкладу – емфатичне значення, яке в попередніх випадках передавалося ширшим контекстом, ніби вбираючи в себе це значення (М. Бреаль називав такий процес семантичним зараженням [Bréal 1897: 221–226]): пол. *Tak się dzisiaj napracowałam*; укр. *А він так їх просив!* (пор. також укр. синонімічний вираз *так* і: *У сонячному промінні ця кришталева карафа так і засяє*). Як паралель тут можна згадати подібний розвиток значення у дейктичних прислівниках міри й кількості, таких, як укр. стільки, скільки (пор.: *Він отримав рівно стільки, скільки треба* і *Він стільки пережив*) чи пол. *tyle, ile* (*tyle jeszcze nadziei* – J. Twardowski) чи франц. *tant* (*c'est le jour ou il a tant parle; il y en avait tant que nous n'avons pas pu les prendre tous*) [Robert 2012].

4.1. Смислову еволюцію, аналогічну щодо її механізму і наслідків його дії, демонструють також вказівні ад'єктивні займенники зі значенням 'такий', уживані в усному мовленні з відповідною емоційно-оцінною інтонацією: пол. *To jest takie proste*; укр. *Це таке вино!* (тобто 'вино дуже добре', але *'вино дуже погане'), *Куди вирушати в таку пору* (тобто 'ще надто рано / пізно вирушати') / *в таку погоду* (тобто 'погода надто погана, щоб вирушати'). У цей спосіб такі одиниці починають позначати щось надзвичайне, виняткове чи незвичне, пор. вирази: *Що з тобою? – Нічого такого* (тобто 'зі мною все нормально, нічого екстраординарного') [Широков та ін., 2001–2007], *Таких пошукати* [Широков та ін., 2001–2007] чи *Не таких бачили* [Широков та ін., 2001–2007] чи пол. *Co z tobą? – Nic takiego* (пор. [Dubisz, red. 2004]), також *Coś takiego!* (щодо чогось незвичного чи неймовірного) [Dubisz, red. 2004]; пор. і вживання укр. *таке* без окреслюваного іменника для вираження здивування: *І ти, Килино, думаєш, що в нас було що з ним… – І таке! Чого б я думала!..* [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 21], а також застосування, як прислівника, форми родового відмінка однини чоловічого роду *такого*, теж без означуваного слова, для передачі здивування від великої кількості: *А по обіді понаходило такого людей* [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 21] і, нарешті, використання форми жіночого роду *отака* у родовому відмінку (самостійно або у сполученні з дієсловом *заспівати*) при вираженні здивування і незадоволення, зокрема у разі, коли співбесідник скаже щось прямо протилежне тому, що він говорив перед тим: *Отакої (заспівав!)* [Білодід, ред. 1970–1980, т. 5: 800].

5. На тлі щойно наведених похідних варіантів та їх прикладів дещо несподіваним виглядає наступний різновид переносного вживання одиниць зі значенням 'так'. Цей різновид перебуває з попередніми у відношеннях енантіосемії, оскільки, вживаючись предикативно, зокрема в ролі відповіді на питання, він окреслює щось як посереднє, пересічне, менш задовільне. Таке значення ці одиниці можуть виражати, виступаючи в редуплікативних, здебільшого усно-розмовних, сполученнях, пор. англ. *so-so* [Stevenson s.a.], нім. *so-so* (також *so lala*) [Duden 2003], італ. *cosí-cosí* [Zingarelli 2011], пор. також ідіому гр. *ἔτσι κι'ἔτσι* 'так собі, посередньо, ледь задовільно, так чи сяк, у кожному разі' (дослівне значення 'так і так') [Хориков и Малев 1980: 355]. Можливо, такі редуплікативні структури слід витлумачувати як перифрастичні засоби вираження амбівалентної, тобто двоїстої, суперечливої оцінки, як повторення, що символізує відмінність чи варіативність, як у рос. *Есть французы и французы* (тобто 'французи бувають різні'). Mutatis mutandis, ці структури можна порівняти з виразом укр. *і так, і сяк* 'будь-яким можливим шляхом; і добре, і погано' [Широков та ін. 2001–2007], а також із його міжмовними синонімами з тотожною чи подібною внутрішньою формою блр. *(і) так і сяк, і так і гэ̱так* [Энцыкляпедыя электронная 2017], рос. *так и сяк* [Евгеньева, ред. 1981–1984, т. 4: 332], пол. *tak czy siak, tak i siak, albo tak, albo siak* 'по-різному, неоднаково; і добре, і погано; у різний спосіб' [Dubisz, red. 2004], слц. *tak či tak, tak či onak* 'у кожному разі', *ako-tak* 'приблизно, до певної міри' [Slovenské slovníky 2017], болг. *така и така* 'у кожному випадку'

(*Така и така си тук, да ми помогнеш в тоя превод*), *така / тъй или иначе/инак* [Български тълковен речник 2017; Речник на българския език 2017], мак. *Како си? – И вака и така* ‘*якось*’ [Дигитален речник на македонскиот јазик 2017] (пор. також пол. *jako tako, siako tako* ‘непогано, стерпно’ [Dubisz, red. 2004], слц. *ako-tak* ‘приблизно, до певної міри’ (*Anča ako-tak uspokojená poutierala si tvár od sĺz)* [Slovenské slovníky 2017], срб. *како-тако* ‘ледь-ледь, як-небудь’ [Толстой 1970 481], хорв. *kako-tako* ‘у кожному разі; зносно’ [Hrvatski jezični portal 2017], а також із фр. c*omme si comme ça* ‘не добре й не погано’ [Robert 2012], де риса відмінності іконічно сигналізується різницею прономінальних одиниць. Але, як це показує дефініція французької сполуки, редуплікативно виражене вихідне значення різниці взагалі, а також конкретніше – й ідіоматичніше – значення коливання між добрим і поганим, – таке значення, у свою чергу, може отримувати подальше перетлумачення: ‘добре’ разом із ‘поганим’ у сумі дають щось таке, що не є ані тим, ані іншим, або ж щось, що перебуває посередині між тим і іншим, тобто це щось посереднє, пересічне, рядове, звичайне, більш-менш задовільне, але далеко не добре. Додам, що сполучення на кшталт укр. *так і так*, болг. *така и така* (*Така и така си тук, да ми помогнеш в тоя превод*) і под. може також передавати значення ‘у будь-якому разі, у будь-якій із можливих ситуацій’.

5.1. Водночас значення посередності може передаватися такими займенниками й у разі їх одиничного застосування, тобто поза редуплікативними сполученнями. Згідно зі „Словником української мови” в 11 т. [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 17–21], таке вживання укр. так (що його укладачі в цьому разі розглядають як частку) трапляється тоді, коли так використовується як відповідь на питання, виражаючи значення ‘нічого особливого, так собі; швидше зле, ніж добре’ (*Ви про що там змагалися?.. Та так, пуста розмова, ти не турбуйся...*), пор. також блр. *што з вамі? – Так...* (нічого особливого); *так, балаўство адно* [Энцыкляпедыя электронная 2017] (зауважу, що обидва наведені приклади, український і білоруський, можна витлумачити і в значенні, близькому до значення ‘без достатньої чи серйозної причини, випадково’, про яке йтиметься далі); хв. *Kako ste? Tako (tako, tako)* ‘непогано, помірно, посередньо’; *Ima li toga mnogo? Tako* ‘ані багато, ані мало’, *Znate li pjevati? Tako* ‘так собі’ [Hrvatski jezični portal 2017]; слн. *tako* ‘відносно зле, незадовільно’ *Kako vam je naredil obleko? Tako; uči se tako tako; piše tako, precej grdo / dela bolj tako;* пор. також: *vas kaj boli? Tako; kakšna je bila letina? Tako, ne najboljša* [Fran 2017]; в іншому синтаксичному контексті виступає семантичний різновид чес. *Není jen tak někdo (про визначну, непересічну особу)* [Slovník současné češtiny 2017].

Натомість у „Малому академічному словнику російської мови” [Евгеньева, ред. 1981–1984, т. 4: 332] відповідне застосування так (теж оцінюваного як частка) отримує дещо інше окреслення: ‘вживається для вираження оцінки чиїхось якостей (здебільшого середніх чи посередніх) чи дій (незначущих чи несерйозних)’. Ілюстрації цього різновиду показують рос. так у сполученні зі словами, що експліцитно уточнюють його зміст, пор.: *Хоронили Пиме-*

на Коршунова, русского литератора, не особенно знаменитого, но и не вовсебезвестного,– так, средней руки (Н. Салтыков-Щедрин); *Кроме главной улицы, в городе, собственно, ничего и не было, – так, слободки, ничем не отличавшиеся от деревень* (Н. Чуковский). Згідно з моїми особистими спостереженнями, і українське, і російське так можуть уживатись так, як це окреслюють наведені дефініції. При цьому вони можуть супроводжуватись займенником *собі, себе*, пор. укр. *так собі* 'ані добре, ані погано, посередньо', рос. *так себе* 'тс.', блр. *так сабе.* У польській мові подібне значення сучасні словники реєструють стосовно *tak*, що виступає не самостійно, а лише у сполуках *tak sobie, tak jakoś* 'посередньо, ледь задовільно, не надто добре' [Dubisz, red. 2004]; однак в інтернеті я знайшов такий приклад: *hehehe nie oglądaj tego to i tak nic takiego taka beka*, а „Варшавський словник" [Karłowicz, Kryński i Niedźwiedzki 1900–1927, t. 7: 8] як друге значення *tak* подає 'у звичний спосіб': *Jak ci się wiodło? – Ot, tak, i źle, i dobrze*. Вторинне значення посередності також приписують лат. *sic*, пор.: *quid rei gerit? Sic, tenuiter* [Петрученко 1882: 807; Lee et al., ed. 1967: 1754].

5.1.1. Можна припустити, що цей тип уживання виник унаслідок редукції сполук на кшталт наведених вище (редуплікативних чи ні), в яких компонент зі значенням 'так' вбирає в себе значення цілого, натомість інший компонент випадає. Проте ймовірнішим видається інше пояснення: є підстави вважати, що використання 'так' у цьому значенні, передусім в усному мовленні, де воно супроводжується відповідною мімікою та / чи жестикуляцією, – що таке використання становить мовний еквівалент жесту, своєрідний мовний жест, суто експресивно-оцінний або ж, у разі, якщо він не супроводжується експліцитнішим висловлюванням, іще й евфемістичний – ніби мовець із певних причин не схильний уточнювати своє досить негативне за змістом твердження.

(Зауважу в дужках, що в усній оповіді вказівний жест може виконувати роль експресивного перформативного знака: указуючи на щось чи когось відсутнього так, ніби вони були поряд і доступні для сенсорного сприйняття, мовець створює уявний, чи, у логічних термінах, інтенціональний об'єкт для своїх слухачів [пор. McNeill, Cassell and Levy 1993]; у цьому ж стосунку пор. наративне використання вказівного займенника англ. *this* з метою так ввести до оповіді нового персонажа чи новий предмет, щоб зробити їх живими, наочними: *I met this really weird guy last night; Suddenly, there was this tremendous bang* [Summers, ed. 2005]).

5.2. Досить схожий зміст в українській мові може виражатися ад'єктивним демонстративним займенником такий у разі його предикативного вживання без означуваного слова і в середньому роді (або ж у сполученні з іменником гранично узагальненого значення): у подібному контексті (додатковим складником якого може бути відповідний жест) такий може передавати негативне, презирливе чи несхвальне, ставлення до того, про що йшлося раніше: *А це – таке! чи Такий уже!* (у Т.Г. Шевченка, вжите в Епілозі „Гайдамаків", *та*, очевидно, теж евфімістично, означає 'горілка': *Бувало, в неділю,*

закривши мінею, / По чарці з сусідом випивши тієї, / Батько діда просить, щоб той розказав…) (пор. також пол. *taki* у виразах *taka matka* ‘розпусниця, повія, жінка легкої поведінки’, *taka ich (nasza, twoja) w te i nazad* (Wiech); чес. *takový* може вживатися для вираження значення ‘морально низький, гідний осуду, позбавлений сенсу’: *Nějaký takový mě nebude poučovat! Kdo by stál o takového!*) [Slovník současné češtiny 2017].

Цей же український демонстратив може в подібному контексті вказувати на те, що щось може бути предметом амбівалентної оцінки, тобто може оцінюватися по-іншому й узагалі по-різному, більш ніж із однієї точки зору, однак мовець не може чи не схильний висловлюватися детальніше і обмежується тим, що лише вказує на згадану оцінну амбівалентність, але не називає її детально (*Ну, це таке; Але це справа така*).

У російській мові, зокрема у мовленні російськомовних українців, аналогічні приклади теж можна знайти (*это такое; это дело такое*), при цьому в обговоренні подібних випадків користувачами інтернету висловлювалася думка, що ці вирази використовуються тоді, коли мовець хоче повернутися до попередньої теми, підкреслюючи відмінний характер того, про що говориться безпосередньо зараз; таке пояснення не обов’язково виключає попереднє тлумачення.

У лексикографічних джерелах інших мов таке вживання, наскільки відомо, не зафіксовано; але принагідно можна згадати і два „модні” вирази із займенниками рос. *так, такой,* пор. *ну такое* (приурочений до російської мови в її українському варіанті) і как-то так, перший із яких позначає невизначеність враження, другий натомість уживається, наскільки можна судити, для риторичного пом’якшення категоричності чи визначеності попередньо висловленої тим же мовцем оцінки чи характеристики (мовляв, ‘мені так здається, а хтозна, як воно насправді’).

5.2.1. З іншого боку, фіксуються випадки, коли укр. *такий* у сполученні з означуваним словом (як його єдине означальне) передає якусь (часом незвичну чи особливу, а часом, навпаки, цілком звичайну і навіть пересічну) рису відповідного об’єкта, котра, однак, залишається неназваною – через те, що мовець або не хоче це зробити, або ж йому бракує потрібного слова (звідки уживання в цьому ж контексті окреслень зі значенням ‘якийсь’), пор.: *W ostatnich czasach sniły mi się sny niezmiernie smutne… Idę jakąś taką ulicą z drzewami białymi od szronu i wreszcie, po jakimś takim długim czasie, spotykam Stasia* (M. Dąbrowska „Dzienniki”); *– Ви не спите, мамо? – Ні, сину... усе думки такі лізуть у голову…* [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 21–22]; *Є у нас такий добродій* (у ширшому контексті, який не передбачає порівняння; *Тут він зробив такий жест; Шевченко робить такий пас...* (у мовленні футбольного коментатора); пор. також блр. *Гэта такая невялікіх памераў палка* (і рос. *так* у його перекладі *„это такая небольших размеров палка”*) [Энцыкляпедыя электронная 2017], можливо, сюди також відноситься і вже згадане рос. *классический негр с классической, вы понимаете, такой внешностью* (М. Веллер, виступ на радіостанції „Ехо Москви”).

Відповідний семантичний різновид ‘так’, близький до вже розглянутих, демонструє укр. *так*, яке, згідно з його дефініцією, виражає небажання чи неспроможність мовця дати пряму відповідь: *Чому ти не вчишся?.. – Не хочу… – Чому? – Так* (Панас Мирний); пор. також рос. *– И почему вы не в гимназии? – Так. – Странно* (В. Катаев).

6. Значення семантично немаркованої демонстративності становить ніби проміжну ланку у переході від попередніх значень демонстративів зі значенням ‘так’ до наступної групи семантем. Ці наступні семантеми я називаю апофатичними, тобто такими, які всі мають у собі семантичну рису відсутності (чи позбавленості) чогось. Справді, їх об’єднує риса вказівки на відсутність у повідомлюваній ситуації чи позначуваному об’єкті якогось логічно необхідного складника, тобто чогось такого, що пресупонується логічною структурою (фреймом) цієї ситуації чи об’єкта: причини, наслідку, мети, необхідного засобу або ж атрибуту. Це такі семантичні різновиди, як:

а) ‘без наслідку, результату; надаремно’: укр. *..А вже мені так не минеться* [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 18–20]; блр. *Пакінуць гэту справу так нельга* [Энцыкляпедыя электронная 2017];

б) ‘без застосування спеціальних засобів, не докладаючи жодних зусиль; у найпростіший із можливих способів’: укр. *Помогло що-небудь? – Так пройде; Річка Біла неширока. Он через неї перекинулися кладочки, позв›язувані де вірьовкою, де перевеслом, а де й так – просто жмутом трави* (Г. Хоткевич); *За так (грошей)* ‘безплатно, даром, без винагороди’ [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 18–20] (пор. і вираз *не так, а за гроші*, уживаний жартома, як репліку, коли хтось задумливо вимовить: *Та-а-ак…*; утім, *так* тут можна витлумачити і в іншому апофатичному сенсі, як позначення відсутності, нульової кількості чогось, див. далі); рос. *…и волосы еще не разобрала – так, скрутила в жгут и наспех обернула вокруг головы* [Евгеньева, ред. 1981–1984, т. 4: 32]; чес. *nebýt jen tak* ‘не бути легким, таким, що не потребує зусиль’; *vyběhnout z domu jen tak* (тобто ‘по-домашньому, недбало, неохайно одягнутий, не повністю у порядку’) [Slovník současné češtiny 2017]; слц. *Marko ho počúval len tak na pol ucha* [Slovenské slovníky 2017]; хорв. *nije to tek tako* ‘це не легко і не просто’ [Hrvatski jezični portal 2017]; слн. *ne bom ti je predstavljal, saj jo tako poznaš; našel ga je tako, po naključju*; у сполученні з *kar*) *knjige mi je dal kar tako* (тобто ‘безкоштовно, задарма’); *tega ne boste dosegli kar tako* (‘*без зусиль*’); *čudili so se, da mu je kar tako verjel* (‘без доказів’) [Fran 2017]; нім. *Ich habe meine Mitgliedskarte vergessen, da hat man mich so reingelassen* [Duden 2003] (укладачі до цього останнього прикладу подають дефініцію ‘ohne den vorher genennten oder aus der Situation sich ergebenden Umstand, Gegenstand’, проте більш виправданим видається вбачати тут значення ‘не вживаючи спеціальних додаткових засобів, не докладаючи спеціальних зусиль’, яке, втім, взагалі ними не фіксується).

в) ‘без певної мети чи потреби; без певної причини чи наміру; випадково, ненароком’ (укр. *Так от спитав собі…* [Білодід, ред. 1970–1980, т.

10: 18–20]; блр. *Я сказаў гэта проста так* [Энцыкляпедыя электронная 2017]; чес. *Říct / udělat co jen tak* (тобто ‘жартома, не насправді, без конкретного наміру’) [Slovník současné češtiny 2017]; *слц. Povedal to len, iba tak* ‘для того, щоб показати себе; для жарту’ [Slovenské slovníky 2017]; мак. *Не оди тоа туку така* (‘без причини’); *učiniti tek tako* ‘зробити, вчинити суто формально, не заглиблюючись, навмання’ [Дигитален речник на македонскиот јазик 2017]; слн. (у сполученні з *kar*): *kar tako je šel v mesto; jokala je kar tako; tega mu ni povedal kar tako* (‘без причини чи наміру’) [Fran 2017].

У „Малому академічному словнику російської мови” значення, які відповідають першому і третьому з наведених тут, подають як один лексико-семантичний варіант ‘без особливої причини, потреби чи без визначеної мети чи наміру’: *Не знаю отчего, но я его люблю, Быть может, так, от скуки, от досады, От ревности* (М. Лермонтов); *Приезжала, однажды, к нам в уезд особа, не то чтоб для ревизии, а так — поглядеть* (М. Салтыков-Щедрин) [Евгеньева, ред. 1980–1984, т. 4: 32].

г) ‘не маючи (всередині) нічого; без чогось, без якогось зі своїх атрибутів’: укр. *У мого батька було три стодоли, в одній був мак, друга була так, а в третій миша з розуму зійшла, що їжі не знайшла* [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 18–20]; блр. *Спадзіваўся дзед на мёд, ды й так спаць лёг; Ні ўрадзіў мак – прабудзім і так* [Энцыкляпедыя электронная 2017]; слн. *ker ni imel kopalnih hlač, je šel tako v vodo*; *kar tako, bosa je hodila po rosi* [Fran 2017].

6.1. Словники польської мови, можна сказати, непослідовно фіксують цю семантичну рису апофатичності у вживанні пол. *tak*: із відомих мені польських лексикографічних джерел лише словник за редакцією В. Дорошевського подає лексико-семантичний нюанс експресивно-емоційного застосування цього займенника, окреслюючи цей нюанс у такий спосіб: „z uwydatnieniem braku racji, widocznej przyczyny, słusznego powodu” і наводячи такі ілюстрації: *Chciał prosić pana Kaliksta o bryczuszkę, tak niby w pole; Biorą się za łby ot tak, nie wiadomo z czego, „bez powodu”, jak notują protokoły; Z czegóż wnosisz, że nieznajomy był wariatem? O! z niczego, tak!; Ja nie z miłości płaczę, ja tak płaczę* [Doroszewski, red. 1997].

Лат. *sic* може передавати значення ‘без результату чи наслідків; надаремно’, як в *istud scelus non potest sic abire* [Lee et al., ed. 1968: 1754; Дворецкий 1976: 927]. Хоча Оксфордський латинський словник і фіксує, крім того, випадки, коли вживання *sic* передбачає, на думку укладачів, здійснення чого-небудь легко, без зусиль (*non, non hoc tibi, false, sic abibit* – Catullus; *nisi facient quae illos aequom est, haud sic auferent.* – Terentius), є підстави вважати, що ці випадки відповідають радше першій дефініції. У давньо- і новогрецькій мові також є одиниці із вихідним значенням ‘так’, які можуть уживатися в апофатичному сенсі. Дгр. *οὕτως*, на відміну від *αὕτως,* могло передавати не лише звичне вказівне значення, а й значення ‘без чіткої мети; без результату чи наслідків, даремно’, пор. *οὕτως ὀνομάζειν τί; οὐκ ἔχω σοι φράζειν οὕτως*

[Дворецкий 1958, т. 2: 1210; Lidell and Scott 1996: 1276–1277], натомість у новогрецькій таким чином може використовуватись *ἔτσι*, пор.: *τό εἶπα ἔτσι* (тобто без визначеної мети чи наміру) [Хориков и Малев 1980: 355].

6.2. У всіх цих випадках ‘так’ вказує на щось таке, що є логічно вихідним, найпростішим чи навіть найпримітивнішим, елементарним, прототиповим, звичним чи здійснен(н)им у найпростіший можливий спосіб, причому це щось виступає у контексті / структурі ситуації, де можливими є варіанти чи опції більш ускладненого характеру, пор. укр. *Почав [Василь] збивати бовдур. Розмахнутися було ніяк. Та й гуку не хотів великого робити, бо, може, сторожі недалеко або так хто почує* (Г. Хоткевич) [Білодід, ред. 1970–1980, т. 10: 18] (*так хто* – тобто просто випадкова людина як прототиповий складник відповідної ситуації, а не сторож, який у цій ситуації є елементом додатковим); пор. також значення, що приписується рос. *так* (‘у такому стані, положенні, виді і под., як є’) щодо прикладів: *[Городничий:] Можно опять запечатать; впрочем, можно даже и так отдать письмо, распечатанное* (М. Гоголь); *– Кто же ее [рыбу] чистить будет? – буркнул Петро. – Для чего чистить? – удивился Саша. – Не надо чистить. Так, целиком ее едят.* (В. Беляев) [Евгеньева, ред. 1981–1984, т. 4: 332]; пор. також слн. *nas ne bodo pogrešali, danes bo tam tako dosti ljudi* [Fran 2017].

6.2.1. Уживання адвербіального займенника, ‘так’, отже, передбачає можливість ускладнення певної ситуації за рахунок додаткових компонентів, причому така можливість і шляхи її реалізації диктуються логічною структурою і можливостями конкретної ситуації: укр. *грати в карти на чужому простирадлі (спершу – так, а потім на поцілунки)* (інтернет-блог Сергія Осоки „Голос мисливця”); рос. *мне вчера делали мрт гипофиза, сначала так, а после делали с контрастом, почему сразу было нельзя это сделать* (пост на форумі в інтернеті);. *Замуж еще, пожалуй, можно за него пойти, но так жить с ним… ни за что!* (А.П. Чехов) (пор. чес. *žít s kým jen tak* ‘без шлюбу’ [Slovník současné češtiny 2017], слн. *živela je z njim kar tako* [Fran 2017]. З іншого боку, тут можливе і спрощення ситуації через відсутність її типового логічного складника; нарешті, третьою можливістю є просто вказівка на вихідну „пустку”, відсутність будь-чого.

6.2.2. Таким чином, апофатичний характер вторинних значень, що їх виражають вказівні займенники ‘так’, може бути різним. Одні з них належать до того типу, який досі майже не був зафіксований у словниках і стосується чогось такого, що є первісним, простим, ще не ускладненим нічим додатковим, але передбачає існування ускладнених варіантів; інший, навпаки, позначає щось спрощене. Це дає підставу окреслити ці два типи як енантіосемічні, але водночас вони є й істотно подібними, поділяючи спільну семантичну рису ‘відсутність (ненаявність) чогось’.

6.2.2.1. Варто зауважити, що цей тип уживання демонстративів має відповідність у вигляді аналогічного застосування прислівника пол. *prosto* (пор. фрагменти окреслень відповідних семантем в „Універсальному словнику польської мови” за ред. С. Дубіша: ‘w sposób nieskomplikowany, niezawiły…; w sposób

zwyczajny, niewyszukany..., skromnie' [Dubisz, red. 2004] і укр. *просто* (останнє – часом у сполученні з *так*, а часом і вжите самостійно), і ця співвідносність із просто унаочнює, робить експліцитною семантичну рису первісної простоти, неускладненості: *Просто "категорія", без додаткових окреслень – так можна сказати?; Чого ти на мене так дивишся? – питав він, усміхаючись. – Хто, я? Я нічого. Я просто так... – палеміла вона обличчям, ховаючи під довгі вії тугу своїх очей* (Григорій Тютюнник) [Білодід, ред. 1970–1980, т. 8: 299]; пор. пол. *Pocałuj mnie czasem ot tak bez powodu!!!* Інший тип уживання „просто" вказує на спрощений варіант того, що початково було складним (ускладненим): укр. *Вони на раді й присудили, Щоб просто кесаря назвать Самим Юпітером, та й годі* (Т. Шевченко); пол. *Zrób to tak po prostu* [Dubisz, red. 2004].

7. Після того, як було висвітлено апофатичні значення 'так', наступним питанням, точніше кажучи, питаннями, мають бути такі: яким є значення, твірні щодо апофатичних, зокрема чи ці останні похідні семантеми розвиваються на підставі одного твірного, чи, навпаки, таких твірних є кілька? Інше питання стосується екстралінгвістичної мотивації апофатичних похідних семантем, тобто якими є ті асоціації (чи асоціація, якщо вона одна), на якій базуються відповідні транспозиції (переносні вживання) твірної семантеми (семантем)? Якщо взяти до уваги не лише семантичні, а й семіотичні властивості цих демонстративів, як і займенників у цілому, то тоді в нас будуть підстави припускати, що цей вторинний смисловий розвиток має зумовлюватись не лише семантичними та екстралінгвістични чинниками, а й чинниками паралінгвістичного (кінетичного) і прагматичного порядку. У своїй функціональній основі ці демонстративні займенники становлять мовний еквівалент вказівного жесту руки, який вказує на стан справ, що має місце 'тут і тепер', тобто є чимось таким, що мовець сприймає своїми органами перцепції, а, отже, і таким, що є сенсорно доступним, можливим для перцептивного сприйняття. А це означає, що комунікативна ситуація, в якій ці прономінальні одиниці застосовуються первинним чином, – ця ситуація є також і первинною когнітивною ситуацією безпосереднього чуттєвого сприйняття.

7.1. Якщо взяти це до уваги, то тоді не можна не помітити істотну подібність між такою ситуацією у її стосунку до когнітивно ускладнених і власне в когнітивному сенсі похідних ситуацій, з одного боку, і, з іншого, між ситуаціями / контекстами, де ці займенники позначають щось вихідне, елементарне, первісне, типове, найпростіше, але водночас такі ситуації і контексти вказують (імпліцитно чи експліцитно) на те, що тут можливими є певні складніші варіанти. І там, і там мовний вказівний жест (який може супроводити жест руки чи под.) вказує на щось первинне, прототипове, таке, що є найбільш доступним і через це найлегшим для того, щоб його помітити і згадати. У ході подальшого смислового розвитку такий жест може отримувати здатність вказувати на щось спрощене, а не просто просте. Отже, у підставі семантичного механізму апофатичного вживання цих демонстративів лежить зазначена подібність до вказівки у ситуації безпосереднього сприйняття, і через це дане вживання слід кваліфікувати як метафоричне, конкретніше – як дейктичну метафору.

7.2. Не можна не відзначити також подібність апофатичного значення демонстративів типу 'так' у плані його семантичних і семіотичних характеристик до вживання теперішнього часу у віднесенні до минулого чи майбутнього [Єрмоленко 1987: passim], однак сенс цієї другої подібності є істотно іншим. Звісно ж, між темпоральними і апофатичними метафорами існує істотна різниця. А отже, порівняння характеристик відповідних дейктичних одиниць, що їх виражають через призму деяких смислових особливостей саме темпоральної метафори, заслуговує на увагу. І ті, і ті дейктики, тобто і презент, і вказівні демонстративи, виступаючи у своєму первісному значенні, співвідносяться з базовою когнітивною ситуацією безпосереднього сприйняття; відповідним значенням форм теперішнього часу якраз і є значення сенсорно сприйманого теперішнього. Порівняння первісного й апофатичного значень розглянутих демонстративів показало нам ситуацію безпосереднього сприйняття як водночас і відмінну від когнітивно ускладнених ситуацій, і пов'язану з ними відношенням похідності, тобто первинності / вторинності. І ось це змушує пригадати теорію Р. Якобсона, яка пов'язує метафоричні вживання презенса та й саму можливість цього часу вживатися метафорично з його семантичною немаркованістю (невідзначеністю), яка відрізняє його від інших дієслівних часів [Jakobson 1964]. Цей дослідник розумів немаркованість у загальному сенсі як відсутність певної диференційної риси, а конкретно щодо презенса він уважав, що немаркованість передбачає „несигналізацію" будь-якого темпорального значення, і це завдяки своїй атемпоральній природі теперішній час володіє здатністю передавати значення не лише теперішнього, а й минулого і майбутнього. Якобсона та прихильників цієї його теорії, таких, як В.В. Виноградов [Виноградов 1947: 429–430], критикували за те, що вони тут нехтують рисою образності, яка є більш чи менш яскраво присутньою, приміром, у випадку історичного презенса і, отже, свідчить швидше про наявність у презенса свого власного часового значення, аніж про його відсутність [пор. Бондарко 1971: 61–62; Кржижкова 1962: 17–26]. Однак окреслення презенса як семантично немаркованого може і мати реальні підстави, але лише в тому разі, якщо немаркованість (несигналізація А) витлумачується у когнітивно-семіотичних, а не чисто семантичних термінах, тобто якщо немаркованість ототожнюється з базовою когнітивною ситуацією, яка відображається в первинному, вихідному значенні цього часу – у протиставленні до інших, складніших когнітивних ситуацій, відображених у більш абстрактних значеннях презенса, а також і в значеннях інших дієслівних часів. Із цього погляду первісним, прототиповим значенням теперішнього є його роль як індексального знака, що вказує на безпосередньо сприйману дійсність, тобто таку дійсність, яка ще не диференційована ані від минулого, ані від майбутнього, оскільки їй, так би мовити, ще не відомі ані минуле, ані майбутнє. У цьому і полягає немаркованість первинного, „перцептивного" презенса. При такому підході атемпоральне чи навіть позачасове значення презенса (яке можна знайти, приміром, у математичному чи теологічному дискурсі) становитиме граничний різновид, логічну межу смислового роз-

витку похідних варіантів презенса, його найабстрактніший різновид, у якому всі часові протиставлення вже перестають існувати.

7.3. Звісно, прономінальні прислівники зі значенням ‘так’ мають інші моделі багатозначності і інші схеми смислового розвитку. Серед особливих рис, властивих системам їх вторинних семантем, ми подибуємо випадки енантіосемії і апофатично-метафоричні значення. Але й вони розвиваються на основі засадничої природи дейктиків як мовних еквівалентів вказівного жесту, вжитого в когнітивно й комунікативно первинному контексті усного спілкування.

Перелік лексикографічних джерел

Білодід І.К., ред., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, Київ.

Български тълковен речник, http://www.t-rechnik.info/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Дворецкий И.Х., 1958, *Древнегреческо-русский словарь,* т. 1–2, Москва.

Дворецкий И.Х., 1976, *Латинско-русский словарь,* Москва.

Дигитален речник на македонскиот јазик, 2017, http://www.makedonski.info/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Евгеньева А.П., ред., 1981–1984, *Словарь русского языка: В 4-х т.*, т. 1–4, Москва.

Петрученко О., 1882, *Латинско-русский словарь,* Москва.

Речник на българския език, 2017, http://rechnik.chitanka.info/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Толстой И.И., 1970, *Сербско-хорватско-русский словарь,* Москва.

Хориков И.П., Малев М.Г., 1980, *Новогреческо-русский словарь,* Москва.

Черныщёв В.И., ред., 1955–1965, *Словарь современного русского литературного языка: в 17-и т.,* т. 1–17, Москва.

Широков В.А., Рабулець О.Г., Шевченко І.В., Костишин О.М., Якименко К.М., 2001–2007, *ILS Інтегрована лексикографічна система „Словники України” 3.1,* Київ.

Энцыкляпедыя электронная, 2017, http://http://www.slounik.org/search?dict=&search=%D1%82%D0%B0%D0%BA&x=44&y=10 (дата перегляду: 28.02.2017).

Doroszewski W., red., 1997, *Słownik języka polskiego*, 1.0, Warszawa.

Dubisz S., red., 2004, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 1.0, Warszawa.

Duden, 2003, *Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutchseutschen Gegenwartssprache*, München (Kindle default dictionary).

Fran, 2017, *Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*, http://www.fran.si/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Hrvatski jezični portal, 2017, http://hjp.znanje.hr/index.php?show=main/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Karłowicz J., Kryński A.A., Niedźwiedzki W., 1900–1927, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa.

Lee G.M. et al., ed., 1968, *Oxford Latin dictionary*, Oxford.

Lidell H.G., Scott R., 1996, *A Greek-English Lexicon*, Oxford.

Robert P., 2012, *Le Petit Robert. Version electronique*, Paris.

Simpson J., Weiner E., ed., 2009, *Oxford English dictionary on CD-ROM* (v. 4.0), Oxford.

Slovenské slovníky, 2017, http://slovnik.juls.savba.sk/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Slovník současné češtiny, 2017, http://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/ (дата перегляду: 28.02.2017).

Stevenson A., ed., s.a., *The Shorter Oxford English Dictionary (Fifth edition) on CD-ROM*, 2.0, Oxford.

Summers D., 2005, *Longman Dictionary of Contemporary English, Writing Assistant Edition CD ROM*, Harlow.

Zingarelli N., 2011, *Lo Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana*, Bologna (Kinlde default dictionary).

Бібліографія

Бондарко А.В., 1971, *Вид и время русского глагола (значение и употребление),* Москва.

Виноградов В.В., 1947, *Русский язык: Грамматическое учение о слове,* Москва–Ленинград.

Ермоленко С.С., 1987, *Образные средства морфологии,* Киев.

Кржижкова Е., 1962, *Некоторые вопросы изучения времени в современном русском языке,* „Вопросы языкознания" № 3.

Якобсон Р., 1983, *В поисках сущности языка, в: Степанов Ю.С.,* ред., Семиотика, Москва.

Benveniste E., 1966, *De la subjectivité dans le langage*, w: idem, *Les problèmes de linguistique générale*, Paris.

Bergman M., Paavola S., ed., 2017, *Digital Companion to C. S. Peirce: Commens Dictionary of Peirce's Terms*, http://www.commens.org/dictionary (дата перегляду: 28.02.2017).

Bréal M., 1897, *Essaie de sémantique (science de signification)*, Paris.

Buehler K., 1965, *Sprachtheorie, Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart.

Buhler A., 2017, *Karl Buehlers Theorie der Deixis*, http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-12245/S0005059.pdf (дата перегляду: 28.02.2017).

Diessel H., 2006, *Demonstratives*, w: Thomason S.G., ed., *Encyclopedia of language and linguistics*, Amsterdam.

Fludernik M., 1991, *Shifters and deixis: some reflections on Jakobson, Jespersen, and reference*, „Semiotica" № 2 (86).

Gołąb Z., Heinz A.,Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.

Jakobson R., 1971, *Shifters, verbal categories, and the Russian verb*, w: idem, *Selected Writings*, II, The Hague.

Jakobson R., 1964, *Zur Struktur des russischen Verbums*, w: Vachek J., ed., *A Prague School reader in linguistics*, Bloomington.

McNeill, D., Cassell, J., Levy E.T., 1993, *Abstract deixis*, „Semiotica" № 1–2 (95).

Peirce Ch.S., 1985, *Logic as semiotics: the theory of signs*, w: Innis R.E., ed., *Semiotics: an introductory anthology*, Bloomington.

Pharies D.A., 1985, *Charles S. Peirce and the linguistic sign*, Amsterdam.

Pinker St., 2008, *The stuff of thought: language as a window on human nature*, London.

Short T.L., 2007, *Peirce's theory of signs*, Cambridge.

Stern, G., s.a., *Meaning and change of meaning*, Bloomington.

Аналізуючи похідні значення пол. *tak* і укр. *так* (принагідно також пол. *taki* і укр. *такий*) у зіставленні з їхніми слов'янськими когнатами і деякими індоєвропейськими синонімами, автор встановлює специфічні риси семантичного розвитку цих одиниць, пов'язуючи ці риси із семіотичною природою вказівних займенників як індексальних знаків, еквівалентних вказівному жесту, вжитому в контексті прототипової когнітивно-комунікативної ситуації.

Ключові слова: вказівний дейксис, семантичний розвиток, апофатичність, метафора, ситуація спілкування.

Polish *tak* and Ukrainian *так* against the background of Their Slavic Cognates and Selected Indo-European Synonyms: a Contribution to the Study of Deixis Semantic Change

Analyzing the secondary meanings of Polish *tak* and Ukrainian *так* (eventually those of Polish *taki* and Ukrainian *такий*) as compared with their Slavonic cognates and selected Indo-European synonyms, the author establishes peculiar features of the semantic change of such items, linking these features to the semiotic nature of demonstratives as indexical signs equivalent to the pointing gesture used in the prototypical cognitive-communicative situation.

Key words: demonstrative deixis, semantic change, apophaticity, metaphor, speech situation.

Małgorzata Gębka-Wolak
Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Toruń, Polska)

STATUS GRAMATYCZNY WYRAŻEŃ TYPU *MAŁO KTO, MAŁO CO, MAŁO GDZIE*

Przedmiotem opisu w artykule są wyrażenia zawierające segment *mało* i segmenty o kształtach form zaimków *kto*, *co*, *gdzie, kiedy*, *który*, np. *mało kto przyszedł, mało komu się to podobało, mało co wiemy o zaimkach, mało gdzie byliśmy, mało które dziecko przyniosło kredki*, *mało kiedy była wyspana*. Wyrażenia te są nośnikiem treści, którą w przybliżeniu można objaśnić następująco: 'obiekty, o których mowa, są nieliczne, sytuacje są rzadkie'. Część analityczna została poprzedzona wprowadzeniem prezentującym tło metodologiczne rozważań materiałowych.

1. Wprowadzenie

Opublikowane w ostatnim czasie przeglądy dokonań w zakresie badań nad polszczyzną prowadzonych pod koniec XX i w wieku XXI[1] wyraźnie wskazują na wielość i rozmaitość eksplorowanych pól badawczych. Co więcej, zainteresowanie zagadnieniami ściśle gramatycznymi i semantycznymi, stanowiące centrum badań co najmniej do lat 80. XX wieku, dziś wyraźnie osłabło. Na pierwszy plan wysuwają się natomiast badania wykraczające poza językoznawstwo wewnętrzne, wiążące zjawiska językowe z pozajęzykowymi, np. z indywidualnymi predyspozycjami użytkowników języka, strukturą społeczności językowej czy kulturą materialną i duchową grupy etnicznej. Coraz większe znaczenie odgrywają także badania interdyscyplinarne mieszczące się w ramach językoznawstwa stosowanego, w szczególności logopedyczne, glottodydaktyczne i związane z przetwarzaniem języka naturalnego[2]. Wielowątkowość skorelowana jest z wielotorowością metodologiczną, wynikającą ze współwystępowania kilku paradygmatów badawczych. Przykładowo, jeśli chodzi o interesujące nas w tym opracowaniu badania składniowe, obserwujemy współwystępowanie m.in. takich paradygmatów, jak składnia tzw. tradycyjna, wytyczona badaniami Zenona Klemensiewicza w latach 30. XX wieku, składnia strukturalna, najintensywniej rozwijająca się w latach 60. i 70. XX wieku, w wersji klasycznej wiązana z takimi badaczami, jak: Jerzy Kuryłowicz, Tadeusz Milewski, Adam Heinz, Zbigniew Gołąb, Danuta Buttler, składnia generatywna, na gruncie polskim uprawiana przez Ireneusza Bobrowskiego w latach

[1] Mam na myśli przede wszystkim cykl artykułów zamieszczonych w z. 1–2 „Języka Polskiego" z 2015 roku oraz publikację Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk pt. „Językoznawstwo w Polsce. Kierunki badań i perspektywy rozwoju", przygotowaną pod redakcją Macieja Grochowskiego [Grochowski, red. 2012].

[2] Z problematyką badań mieszczących się w ostatnim z wymienionych zakresów można się zapoznać na stronie polskiego konsorcjum CLARIN-PL, będącego częścią ogólnoeuropejskiej infrastruktury badawczej CLARIN (Common Language Resources & Technology Infrastructure).

80. i 90. XX wieku, składnia semantyczna w autorskim opracowaniu Stanisława Karolaka, składnia formalna (dystrybucyjna), wytyczona pracami Henryka Misza i kontynuowana przez Zygmunta Saloniego i Marka Świdzińskiego, czy składnia o proweniencji kognitywnej.

Powstaje pytanie, czy koncentracja badań na zagadnieniach należących do językoznawstwa zewnętrznego oznacza, że w zakresie gramatyki wszystko już zostało zrobione, problemy badawcze się wyczerpały? Faktem jest, że o systemie gramatycznym polszczyzny wiemy już dużo, zwłaszcza w odniesieniu do zagadnień centralnych, jak chociażby właściwości wyrażeń autosyntagmatycznych. Trudno jednak dotychczasowe opisy uznać za kompletne i zadowalające pod względem metodologicznym. Rozwój nowych koncepcji badawczych (np. badań nad metatekstem) z jednej strony i coraz łatwiejszy dostęp do dużych korpusów tekstów (Narodowy Korpus Języka Polskiego) z drugiej strony wymusza na badaczach korygowanie i uzupełnianie wcześniejszych ustaleń, a także poszukiwanie adekwatnych narzędzi analizy. To z kolei pociąga za sobą konieczność przygotowania nowoczesnego opisu gramatycznego, tzn. takiego, który w sposób zdyscyplinowany połączy analizę formalną z semantyczną, w szczególności zaś zintegruje składnię z leksykonem[3]. Realizacja tego postulatu zdaje się możliwa w ramach paradygmatu określanego mianem teorii jednostek języka i gramatyki operacyjnej [Bogusławski 1988a], wyrastającego z myśli F. de Saussure'a. Paradygmat ten stanowi też ramy metodologiczne przedstawianych poniżej rozważań.

Badacze współcześnie związani z metodologią strukturalną[4] podkreślają, że konstruowanie nowego modelu opisu gramatycznego polszczyzny nie jest możliwe bez właściwej identyfikacji przedmiotu opisu, czyli jednostek języka. „Konkretne byty języka", jak rzeczywiste jednostki języka nazywa F. de Saussure, których mają świadomość i którymi operują podmioty mówiące, badaczowi nie są dane z góry [Saussure 2004: 37; Bogusławski 1988a: 167]. Przedmiot, nim się go opisze, należy najpierw „dosięgnąć", czyli wyodrębnić za pomocą określonych procedur [Danielewiczowa 2016: 145–173]. Zastosowanie procedur identyfikacyjnych w odniesieniu do niektórych obiektów językowych podlega jednak ograniczeniom. Przede wszystkim chodzi o dychotomiczny podział obiektów na jednostki i ich połączenia. Z metodologicznego punktu widzenia jest on jak najbardziej uzasadniony, jednak w praktyce identyfikacja niektórych ciągów jako jednostek lub konstrukcji bywa kłopotliwa. Wynika to m.in. z faktu, że z jednej strony wielosegmentowe jednostki leksykalne mogą zachowywać pewne cechy składnikowości, np. zmienny szyk komponentów, por. *leń śmierdzący* i *śmierdzący leń*, $_{ktoś}$ *plącze się* $_{komuś}$ *między nogami* i *między nogami* $_{ktoś\ komuś}$ *się plącze*, z drugiej zaś – łączenie jednostek podlega licznym ograniczeniom, w tym także bardzo specyficznym, jak np. blokowanie możliwości rozwijania formy rzeczownikowej przez podrzędniki w

[3] Takim postulatem kończy się przedstawiony przez M. Grochowskiego przegląd kierunków najnowszych badań syntaktycznych w Polsce [Grochowski 2012: 150–151].

[4] Sformułowanie metodologia strukturalna należy rozumieć jako zestaw kluczowych pojęć i postulatów metodologicznych wyrosłych z prac F. de Saussure'a.

konstrukcjach typu (*jechali*) *narta w nartę*, *z zawodów na zawody (skakał lepiej)*[5]. Równie trudnym problemem interpretacyjnym jest możliwa redukcja i substytucja segmentów danego ciągu, rzutujące na ustalenie ostatecznego kształtu formalnego jednostki.

Jak się wydaje, tego rodzaju trudności interpretacyjne sprawiają wyrażenia typu *mało kto*, *mało co*, *mało gdzie*. W konsekwencji ich opisy słownikowe różnią się nie tylko stopniem szczegółowości, lecz także liczbą wyróżnianych jednostek oraz ich charakterystyką. To z kolei nasunęło myśl, by ponownie zanalizować status gramatyczny wyrażeń typu *mało kto*, *mało co*, *mało gdzie*, tym razem w ramach teorii jednostek języka. Podstawowym zadaniem opracowania jest więc weryfikacja dotychczasowych opisów leksykograficznych interesujących nas obiektów.

Aby ułatwić śledzenie dalszych rozważań, należy wyjaśnić rozumienie kluczowego dla przyjętej siatki terminologicznej pojęcia jednostki języka. Jest to niepodzielny byt bilateralny, tj. taki, którego znaczenia nie da się oddzielić od strony formalnej [zob. Bogusławski 1976, 1987, 1988, 1988a, 1996; Bogusławski i Wawrzyńczyk 1993; Bogusławski i Danielewiczowa 2005]. „Jednostki języka są wzajemnie dwustronnie rozłączne, zgodnie z proporcją o postaci: *ac : ad = bc : bd*. Pomiędzy poszczególnymi elementami proporcji zachodzi symetria formalna i funkcjonalna, a na miejscu jednego z członów relacji (a, b, c lub d) może wystąpić także zero" [Stępień 2010: 14]. Immanentną częścią jednostki są miejsca walencyjne zajmowane przez elementy klas substytucyjnych niezamkniętych, tj. takich, które podlegają charakterystyce ogólnej, a nie wyliczeniu. Ponadto miejsca te są jednoznacznie scharakteryzowane pod względem formalnych i semantycznych cech obiektów zdolnych do ich wypełniania.

Analizę rozpoczniemy od przyjrzenia się opisom słownikowym. Pod uwagę zostały wzięte najnowsze ogólne słowniki języka polskiego, tj. „Słownik współczesnego języka polskiego" [Dunaj, red. 1999], „Inny słownik języka polskiego" [Bańko, red. 2000], „Uniwersalny słownik języka polskiego" [Dubisz, red. 2004] i „Wielki słownik języka polskiego" [Żmigrodzki, red. od 2007].

2. Opisy słownikowe

„Wielki słownik języka polskiego" [Żmigrodzki, red. od 2007], najnowszy polonistyczny projekt leksykograficzny, w momencie przygotowywania artykułu do druku nie zawierał jednostek[6], które rzucałyby światło na postawiony problem badawczy. Na liście haseł udostępnionych w Internecie nie ma jednostki *mało*, a spośród jednostek wielosegmentowych z komponentami *mało* i zaimkowymi odnotowana została tylko jednostka *mało co nie*, o znaczeniu 'niedużo brakowało do tego, by stało się coś, czego nie chciałby mówiący', a więc innym niż wnoszone przez interesujące nas ciągi.

[5] Takie i inne ponadstandardowe ograniczenia łączliwości jednostek leksykalnych zostały przedstawione w artykułach M. Gębki-Wolak i A. Moroza [Gębka-Wolak 2015, Gębka-Wolak i Moroz 2014, Gębka-Wolak i Moroz, w druku].

[6] Braki na liście haseł wynikają z tego, że prace nad słownikiem nie są zakończone, a poszczególne hasła są udostępniane sukcesywnie, w miarę opracowywania.

W „Słowniku współczesnego języka polskiego" [Dunaj, red. 1999], w którym – jak wiadomo – frazeologizmy są notowane w odrębnych hasłach, zamieszczono dwa hasła *mało*: *mało* I – przysłówek o znaczeniu 'w niedużej, niewystarczającej liczbie, ilości czegoś', np. *Mieć mało ubrań*, i *mało* II – modulant, objaśniany następująco: 'tym słowem w połączeniu z przeczeniem mówiący sygnalizuje bliską realizację czegoś, możliwość wystąpienia czegoś (zwykle niekorzystnego, niepożądanego), np. *Mało nie umarł z przerażenia* [Dunaj, red. 1999: t. 1, 489]. Ponadto w słowniku jest hasło *mało co* grupujące 4 dwusegmentowe jednostki o tym kształcie, z których w zakresie naszych zainteresowań pozostaje pierwsza, objaśniana jako 'prawie nic', np. *Mgła taka, że mało co widać* [Dunaj, red. 1999: t. 1, 490].

W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* [Dubisz, red. 2004] w haśle *mało* II poza jednostką *mało*, kwalifikowaną jako zaimek liczebny nieokreślony, który 'komunikuje o małej lub za małej liczbie kogoś lub czegoś, o małej ilości czegoś', np. *Mało czasu, lat, Mało zmartwień, miłości, wdzięku, Mało słońca, wody, Mało pieniędzy, ubrań, drzew, Mało ludzi, dzieci, ptaków*, odnotowany został frazeologizm *mało co* (*gdzie, kto, który, kiedy*), scharakteryzowany następująco: 'wyrażenie wskazujące na małą liczbę danych obiektów': *Mało co go cieszy* [Dubisz, red. 2004]. Umieszczenie czterech segmentów zaimkowych w nawiasie wskazywałoby na to, że dla autorów hasła są to wymienne komponenty jednego frazeologizmu.

Znacznie więcej informacji dostarcza „Inny słownik języka polskiego" [Bańko, red. 2000]. W haśle *mało* odnotowano trzy typy jednostek z segmentami o kształtach zaimkowych, tj. zaimki nieokreślone rzeczowne *mało kto*, *mało co*, komunikujące, że „dana czynność lub sytuacja ma związek z małą liczbą osób lub rzeczy", np. *Mało komu udało się tyle osiągnąć w tak krótkim czasie*, frazy przysłówkowe *mało gdzie* i *mało kiedy*, używane, aby „zaznaczyć, że dana czynność lub sytuacja zdarza się rzadko lub w niewielu miejscach", np. *Julka wściekła się jak mało kiedy*, zaimek nieokreślony przymiotnikowy *mało który*, stosowany, by „zaznaczyć, że dana czynność dotyczy małej liczby osób, rzeczy, miejsc itp.", np. *Mało która dziewczyna umie tak gwizdać* [Bańko, red. 2000: t. 1, 814–815].

Z informacji zawartej w opracowaniach leksykograficznych wynika więc, że interesującym nas wyrażeniom przypisuje się status frazeologizmu („Uniwersalny słownik języka polskiego", „Słownik współczesnego języka polskiego") bądź dwusegmentowej jednostki leksykalnej („Inny słownik języka polskiego"). Różnica w opisach dotyczy natomiast kwestii, czy mamy do czynienia z jedną jednostką (frazeologizmem) o wariantywnej postaci formalnej jednego komponentu czy też z pięcioma jednostkami niemającymi wariantów.

3. Analiza właściwości badanych wyrażeń

Na początku zweryfikujemy słuszność traktowania interesujących nas obiektów jako frazeologizmów, a zgodnie z przyjętymi ramami metodologicznymi – jako jednostek leksykalnych.

Obserwowane wyrażenia formalnie są wyraźnie podzielne na dwa segmenty: *mało* i segment o kształcie zaimka. Dopuszczalne są substytucje typu: *mało kto pracował – mało osób pracowało*, *mało co kupił – mało rzeczy kupił*. Możli-

wość wymiany segmentu zaimkowego nasuwa z kolei hipotezę, że ciągi *mało kto, mało co, mało gdzie, mało kiedy, mało który* są realizacjami jednostki leksykalnej (liczebnika) *mało_*, otwierającej miejsce walencyjne dla jednego podrzędnika. Segment *mało* w analizowanych ciągach jest bowiem nośnikiem takich samym treści, jakie przypisuje się liczebnikowi (zaimkowi liczebnemu) *mało*, tj. 'Jeśli jakichś rzeczy, osób, zjawisk itp. jest mało, to występują w małej ilości lub liczbie' [Bańko, red. 2000: t. 1, 814]. Różnicę obserwujemy natomiast w stosunku do właściwości gramatycznych. Inaczej niż liczebnik *mało* komponent *mało* w interesujących nas ciągach od podrzędnika nominalnego nie wymaga dopełniacza, por. *mało co – mało rzeczy*, *mało kto – mało ludzi*. Oprócz tego jako składnik wyrażenia z formami mianownikowymi *kto*, *co* nie wywiera wpływu akomodacyjnego na rodzaj, liczę i osobę czasownika, por. *mało kto przyszedł* i *mało osób przyszło*, *mało ludzi przyszło*. Ponadto – inaczej niż liczebnik *mało* – hipotetyczna jednostka *mało_* z wyrażeń *mało kto*, *mało co* itd. jako podrzędnik występuje także w pozycji dopełniacza, narzędnika i miejscownika, por. *mało kogo widzieliśmy, mało z kim udało się porozmawiać, mało o kim dyskutowaliśmy, mało czym się interesowaliśmy* i **o mało osobach rozmawialiśmy*, **z mało rzeczami dyskutowaliśmy*. Co więcej, zaimek liczebny *mało* nie jest rozwijany przez podrzędnik przysłówkowy, gdy tymczasem interesujące nas *mało_* ma taką właściwość, por. *mało kiedy* i **mało wczoraj*.

Należy podkreślić, że wymienione indywidualne właściwości gramatyczne wyrażenia *mało* ujawniają się wyłącznie w kontekście komponentów o kształcie zaimkowym. Tym samym, jeśli postulować jednostkę leksykalną *mało_*, to otwierane przez nią miejsce walencyjne należałoby charakteryzować ogólnie jako zarezerwowane dla form zaimkowych. Lista segmentów zaimkowych, które współwystępują z segmentem *mało* o opisanych wyżej cechach, jest jednakże ograniczona do 5: *kto*, *co*, *który*, *kiedy*, *gdzie*. Inne segmenty nie zostały odnotowane w żadnym ze słowników, a ich połączenia z *mało*, np. **mało dokąd*, **mało ktoś*, **mało jak*, **mało czyj*, należy uznać za dewiacyjne. Do listy komponentów zaimkowych współwystępujących z *mało* ewentualnie można dodać segment *jaki*. Wyrażenia zawierające w swoim składzie komponent *jaki* nie są co prawda notowane w słownikach, ale zostały poświadczone w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (dalej: NKJP), zob.:

(1) *Mało jaki nowy film jest wart obejrzenia* [NKJP].

(2) *Obecnie mało jakie miasto rozrasta się demograficznie* [NKJP].

Wyrażenia *mało jaki*, *mało jakie* itd. budzą jednak wątpliwości natury poprawnościowej. Jak się wydaje, zostały użyte zamiast w pełni akceptowalnych ciągów *mało który*, *mało które*, a ich obecność w korpusie, zresztą nieliczna – tylko 10 przykładów w pełnym korpusie – ma związek z ogólniejszym zjawiskiem krzyżowania przez użytkowników języka kontekstów właściwych dla zaimków *który* i *jaki*.

Możemy więc sformułować pierwszy, cząstkowy wniosek. Wyrażenia łączące się z *mało* należą do klasy substytucyjnej zamkniętej, czyli nie podlegają charakterystyce ogólnej, lecz dane są w postaci listy. Mamy więc do czynienia z ograniczeniem swobody połączenia segmentów na osi paradygmatycznej, co jest argumen-

tem, by wyrażeń *mało kto*, *mało co*, *mało gdzie*, *mało kiedy* nie traktować jako konstrukcji składniowych złożonych z *mało_* i z zaimka.

Przyjrzyjmy się teraz bliżej osi syntagmatycznej, na której komponenty interesujących nas wyrażeń zachowują pewne cechy samodzielności zarówno w planie semantycznym, jak i składniowym, zob. (3)–(5).

(3) *Nawet u nas, w Pradze, mało kto o nim wiedział* [NKJP].

(4) *Po drugie, jest to, niestety, tradycyjne, przyrodnicze spojrzenie, statystyka, która mało czemu* służy [NKJP].

(5) *Dziś mało gdzie są takie luksusy* [NKJP].

W obserwowanych wyrażeniach mamy do czynienia z częściową składnikowością sensu. Jak wspomniano wyżej, komponent *mało* wnosi do ciągu sens, który w słowniku przypisuje się liczebnikowi *mało*. O komponencie zaimkowym nie można jednak powiedzieć, że do wyrażenia wnosi całe swoje znaczenie słownikowe. Jednostki *kto, co, gdzie, który, kiedy* to zaimki o charakterze pytajnym lub pytajnowzględnym. Tymczasem w wyrażeniu z ciągiem *mało* funkcjonują tak, jak zaimki nieokreślone: *kto* – ma ogólne odniesienie do osób, *co* – do rzeczy, sytuacji czy zdarzeń, *gdzie* – do miejsc, *kiedy* – czasu. W tym właśnie należy upatrywać nieregularności semantycznej badanych wyrażeń.

Z kolei na poziomie morfoskładniowym to właśnie segmenty zaimkowe zachowały częściową samodzielność. Po pierwsze, dotyczy ona ich odmienności, por.: *kto*, *kogo*, *komu – mało kto*, *mało kogo*, *mało komu* itd., *co*, *czego*, *czemu – mało co*, *mało czego*, *mało czemu* itd., *który*, *która*, *które*, *którego*, *której*, *których – mało który*, *mało która*, *mało które*, *mało którego*, *mało której*, *mało których* itd. Po drugie, to właściwości składniowe komponentów zaimkowych determinują składnię całego wyrażenia.

Wyrażenia z segmentami *kto*, *co* w zdaniu funkcjonują jak grupy nominalne, zajmują pozycje przyczasownikowe, zob. (6)–(7):

(6) *Mielnik często brał zwolnienia, ale uczył takiego przedmiotu, że mało kogo to obchodziło* [NKJP].

(7) *Przecież ty w ogóle mało co rozumiesz w tym języku* [NKJP].

W pozycji mianownikowej determinują formę czasownikową pod względem 3. osoby liczby pojedynczej rodzaju męskiego, zob. (8), lub nijakiego, zob. (9):

(8) *Założenia były naprawdę interesujące i powiem panu, że mało kto odważyłby się pójść w pana ślady* [NKJP].

(9) *Do Mrala mało co docierało* [NKJP].

Możliwe są również ich pozycje przyrzeczownikowe, np. *książka mało kogo wywołała taką dyskusję*, *zabawa mało czym sprawiła mi tyle radości*.

Wyrażenia z komponentem *który* funkcjonują albo jak grupy przymiotnikowe, przy czym zajmują pozycje przyrzeczownikowe, a nie przyczasownikowe, zob. (10), albo jak grupy rzeczownikowe, zob. (11):

(10) *O ile sobie przypominam, mało która debata publiczna, poza akademickimi, w Polsce spełniała te warunki* [NKJP].

(11) *Dyrektorzy się zmieniają, mało który przepracuje w jednym miejscu cztery pory roku* [NKJP].

Warto zwrócić uwagę na to, że zajmowanie pozycji nominalnej jest w szczególności charakterystyczne dla wyrażeń, w których segment zaimkowy *który* jest rozwinięty przez wyrażenie przyimkowe *z* + czego, *spośród* + czego. Całe wyrażenie staje się wtedy konstrukcją elektywną, ograniczającą zakres zbioru obiektów, do których się odnosi, zob. (12):

(12) *Chociaż mało który z kibiców wierzył, że Czech pokona bramkarza gości* […] [NKJP].

Dodajmy, że konstrukcje elektywne mogą tworzyć także wyrażenia z *kto*, zob. (13), i *co*, zob. (14):

(13) *W środku tygodnia mało kto z miejscowych do niej zagląda* […] [NKJP].

(14) […] *była jednak wówczas pod tak silnym wrażeniem starości i osamotnienia matki, którą pożegnała była przed trzydziestu laty, iż mało co z tych zdjęć zapamiętała* [NKJP].

Przykłady (12)–(14) ilustrują ponadto drugą z cech składniowych typowych dla regularnych konstrukcji, a nie stałych połączeń. Chodzi mianowicie o możliwość rozwijania komponentu zaimkowego przez podrzędnik.

Z kolei wyrażenia z komponentem *gdzie*, *kiedy* mają dystrybucje przyczasownikową i pełnią funkcję fraz przysłówkowych, zob. (15)–(16):

(15) Żeby było jasne, jestem wielkim fanem Ameryki i *mało gdzie czułem się tak dobrze jak w Stanach* [NKJP].

(16) *Rozległe dobra mało kiedy przynosiły duże dochody* […] [NKJP].

Na płaszczyźnie składniowej obserwujemy jednak także ograniczenie swobody złożoności badanych wyrażeń. Wzajemny szyk komponentów jest stały: segment *mało* na linii tekstu poprzedza segment o kształcie zaimkowym i jest umieszczany zasadniczo bezpośrednio przed nim. Zmiana takiego układu prowadzi do dewiacyjności całego wyrażenia, por. (17) i (17a), (18) i (18a):

(17) *Mało gdzie były takie wesela.*

(17a) **Gdzie mało były takie wesela*.

(18) *Mało który chłopak tańczył*.

(18a) **Który mało chłopak tańczył*.

Bezpośrednie następstwo komponentów na linii tekstu przerwać może zasadniczo tylko przyimek, zob. (19)–(20):

(19) *Mało o czym dowiadywali się z opóźnieniem.*

(20) **O tej porze roku mało – moim zdaniem – gdzie kupisz truskawki.*

Trudno bowiem zaakceptować zdanie w (20), w którym linearna ciągłość komponentów *mało* i *gdzie* została przerwana przez wyrażenie o charakterze metatekstowym *moim zdaniem*.

4. Wnioski

Pomimo pewnych cech składnikowości, tj. zachowania części właściwości semantycznych i gramatycznych genetycznie motywujących badane wyrażenia jednostek *mało* oraz *kto*, *co*, *który*, *gdzie*, *kiedy*, interesujących nas wyrażeń nie można uznać za konstrukcje składniowe, tj. swobodne połączenie jednostki *mało_* i jednostek zaimkowych *kto*, *co*, *który*, *gdzie*, *kiedy*. Komponent *mało* zachowuje co prawda znaczenie słownikowe jednostki *mało*, ale ma inne właściwości skład-

niowe. Komponenty zaimkowe odwrotnie: zachowują fleksję i składnię motywujących je zaimków pytajnych, ale do badanych wyrażeń nie wnoszą znaczenia pytajnego. Mamy więc do czynienia z inną jednostką / jednostkami o swoistej semantyce i gramatyce.

Pozostaje do rozstrzygnięcia, czy badane wyrażenia interpretować jako jedną jednostkę leksykalną o wariantywnej postaci formalnej czy też wyróżniać 5 jednostek.

Argumentem przemawiającym za pierwszym rozwiązaniem jest to, że badane wyrażenia dysponują inwariantem znaczeniowym, który można ująć następująco: 'niewielka ilość ze zbioru, do którego odnosi się wyrażenie; zbiór ten jest wyznaczany, ale nie jest określany'. Drugie rozwiązanie ma z kolei uzasadnienie w zróżnicowaniu właściwości gramatycznych ciągów z poszczególnymi segmentami zaimkowymi. Wymiana zaimka skutkuje zmianą pozycji składniowej zajmowanej przez całe wyrażenie. Równie ważne jest to, że wraz ze zmianą komponentu zaimkowego następuje zmiana zbioru denotatów wyznaczanych przez wyrażenie, tj. wyrażenie z *kto* – odnosi się do osób, z *co* – do rzeczy, sytuacji czy zdarzeń, z *gdzie* – do miejsc, a z *kiedy* – do czasu. Jeśli więc stoimy na stanowisku, że jednostka leksykalna to byt bilateralny, pewna porcja sensu nierozerwalnie powiązana z określoną stroną formalną, w której skład wchodzi pełna informacja o łączliwości danej jednostki, powinniśmy wyróżnić pięć jednostek leksykalnych, a nie jedną.

Przeprowadzona analiza nasuwa ponadto refleksję natury ogólniejszej. Teoria jednostek języka niweluje ważną w opisach tradycyjnych różnicę między jednostkami jedno- i wielosegmentowymi, tj. różnicę między leksyką a frazeologią. Niewątpliwą zasługą teorii jednostek języka na tym polu jest wyeksponowanie wspólnych właściwości elementów leksykonu niezależnie od zróżnicowania kształtów. Praktyka pokazuje jednak, że opis wielosegmentowych jednostek leksykalnych stawia przed badaczem szereg problemów nieobecnych w odniesieniu do podzbioru jednosegmentowych jednostek leksykalnych, jak chociażby omawiana w tym artykule kwestia zróżnicowanego stopnia składnikowości (stopnia leksykalizacji) podciągów wchodzących w skład jednostki leksykalnej. Zdanie sprawy z tego zróżnicowania zasługuje na szczegółowy i systematyczny opis, powinno więc znaleźć miejsce także na gruncie teorii jednostek języka.

Bibliografia

Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

Bogusławski A., 1996, *Jeszcze o delimitacji bilateralnych wielkości językowych*, w: Rzetelska-Feleszko E., red., *Symbolae Slavisticae. Dedykowane Pani Profesor Hannie Popowskiej-Taborskiej*, Warszawa.

Bogusławski A., 1988, *Język w słowniku*, Wrocław.

Bogusławski A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy" z. 8.

Bogusławski A., 1987, *Obiekty leksykograficzne a jednostki języka*, w: Saloni Z., red., *Studia z polskiej leksykografii współczesnej* 2, Białystok.

Bogusławski A., 1988a, *Preliminaria gramatyki operacyjnej*, „Polonica" t. 13.

Bogusławski A., Danielewiczowa M., 2005, *Verba polona abscondita. Sonda słownikowa III*, Warszawa.

Bogusławski A., Wawrzyńczyk J., 1993, *Polszczyzna, jaką znamy*. *Nowa sonda słownikowa*, Warszawa.

Danielewiczowa M., 2016, *Dosięgnąć przedmiotu. Rzecz o Ferdynandzie de Saussurze*, Warszawa.

Dubisz S., red., 2004, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa [wersja elektroniczna].

Dunaj B., red., 1999, *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

Gębka-Wolak M., 2015, *Książka po książce, kawałek po kawałku, faza po fazie – uwagi o wyrażeniach typu X_{nom} po X_{loc}*, w: Afeltowicz B., Pajewska E., red., *Dyskursy trzeciego tysiąclecia 3*, Szczecin.

Gębka-Wolak M., Moroz A., w druku, *Uwagi o niestandardowych realizacjach miejsc walencyjnych*.

Gębka-Wolak M., Moroz A., 2014, *Z tygodnia na tydzień, z powieści na powieść, z meczu na mecz jako przykłady nieswobodnych grup syntaktycznych*, „Poznańskie Studia Językoznawcze. Seria Językoznawcza" t. 21 (41), nr 2.

Grochowski M., 2012, *Główne kierunki badań syntaktycznych w Polsce w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI wieku*, w: Grochowski M., red., *Językoznawstwo w Polsce. Kierunki badań i perspektywy rozwoju*, Warszawa.

NKJP: *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, http://nkjp.pl (odczyt: 27.02.2017).

Saussure F. de, 2004, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.

Stępień M., 2010, *Mówienie i prawda. O czasownikowych wykładnikach wiedzy niezweryfikowanej przez mówiącego*, Warszawa.

Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, http://wsjp.pl (odczyt: 27.02.2017).

Przedmiotem opisu w artykule są wyrażenia zawierające segment *mało* i segmenty o kształtach form zaimków *mało kto przyszedł, mało komu się to podobało, mało co wiemy o zaimkach, mało gdzie byliśmy, mało które dziecko przyniosło kredki, mało kiedy była wyspana*. Artykuł składa się z wprowadzenia teoretycznego i części analitycznej.

W toku analizy wykazano, że badane ciągi można uznać za jednostki leksykalne, które zachowały pewne cechy składnikowości właściwe dla połączeń jednostek leksykalnych. Znaczenie badanych jednostek składa się ze znaczenia komponentu liczebnikowego *mało* i znaczenia komponentu zaimkowego. Pozycja składniowa badanych jednostek w zdaniu jest natomiast tożsama z pozycją, którą zajmowałby komponent zaimkowy. Artykuł kończą uwagi ogólne na temat ograniczeń analizy wielosegmentowych jednostek leksykalnych w ramach teorii jednostek języka.

Słowa kluczowe: współczesny język polski, jednostka leksykalna, frazeologia.

The Grammatical Status of the Expressions such as *mało kto*, *mało co*, *mało gdzie*

The article describes expressions containing the element *mało* and pronoun-type segments such as *kto*, *co*, *gdzie, który*, *jaki*, e.g. *mało kto przyszedł*, *mało komu się to podobało*, *mało co wiemy o zaimkach*, *mało gdzie byliśmy*, *mało które dziecko przyniosło kredki*, *mało jaki facet lubi czytać* (eng. *hardly anyone came, hardly anyone liked it, we hardly know anything about pronouns, we have hardly been anywhere, very few children brought crayons, hardly any guy likes to read*). The paper includes a theoretical introduction, followed by practical analysis.

Our research shows that such expressions may be considered as lexical units which have kept certain compositional features characteristic for lexical units combinations. The meaning of those units includes both the meaning of the numeral component *mało* and the meaning of the pronoun-type component. In an utterance, their syntactic position is identical to this occupied by the pronoun component. The article ends with some general remarks concerning the limitations of multi-segment lexical units' analysis within the framework of language unit theory.

Keywords: contemporary Polish, lexical unit, phraseology.

Marta Nowosad-Bakalarczyk
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin, Polska)

HOLISTYCZNY OPIS KATEGORII JĘZYKOWYCH (NA PRZYKŁADZIE KATEGORII ILOŚCI)

Zawarty w tytule artykułu termin ***kategorie językowe*** jest używany w językoznawstwie polskim bardzo szeroko i w różnych znaczeniach. W wydawnictwach prezentujących w miarę uzgodniony i reprezentatywny stan wiedzy o języku, tj. „Encyklopedii języka polskiego" (dalej w skrócie: EJP) czy „Encyklopedii językoznawstwa ogólnego" (dalej w skrócie: EJO) jest definiowany podobnie jako – odpowiednio – „grupy form pełniących określone, podobne pod pewnymi względami, funkcje w języku" [Urbańczyk i Kucała, red. 1999: 180][1], „zbiór elementów pełniących tę samą funkcję w systemie języka" [Polański, red. 1999: 290][2]. Rozróżnia się w nich szczegółowe (zawężone do poszczególnych podsystemów języka) typy kategorii językowych, takie jak kategorie fonologiczne, gramatyczne, leksykalne, syntaktyczne, semantyczne, a także kategorie morfologiczne (jako podtyp kategorii gramatycznych), słowotwórcze i fleksyjne. Jednak ich przedstawienie (w hasłach opracowanych, co prawda, przez różne osoby) pozwala zauważyć – najogólniej rzecz ujmując – brak spójności w sposobie pojmowania, wydzielania i opisu kategorii (pisałam o tym w odrębnym tekście [zob. Nowosad-Bakalarczyk 2013]).

Interesującą mnie **liczbę** uznano w obu opracowaniach za **kategorię gramatyczną**[3]**:** 1) „wszystkich odmiennych części mowy" (w języku polskim) [Urbańczyk i

[1] „Dystrybucyjnie kategorię językową można definiować jako zbiór elementów, które występują w takich samych kontekstach językowych. W tym sensie kategoria znaczy tyle, co «klasa»" [Urbańczyk i Kucała, red. 1999: 180].

[2] Autorem odnośnego hasła w obu opracowaniach jest Kazimierz Polański.

[3] Warto podkreślić, że w obu cytowanych encyklopediach pojęcie kategorii gramatycznej jest odnotowane jako wieloznaczne. Np. autor wskazanego hasła w EJP – Roman Laskowski – podaje pięć różnych znaczeń, w których używany jest termin „kategoria gramatyczna": 1) klasa funkcjonalna wyrazów, taka jak np. rzeczownik, czasownik, przyimek – w tym znaczeniu jest synonimem terminu „części mowy"; 2) typ funkcji składniowej wyrażeń językowych, np. podmiot, orzeczenie, dopełnienie – inaczej mówiąc, „kategorie syntaktyczne"; 3) zespół wzajemnie wykluczających się funkcji gramatycznych, przysługujących wszystkim wyrazom należącym do danej części mowy i sygnalizowanych za pomocą ściśle określonego zespołu wykładników morfologicznych, np. kategoria rodzaju, liczby osoby – innymi słowy, „kategorie morfologiczne"; 4) jedna z możliwych szczegółowych funkcji współtworzących kategorię gramatyczną w znaczeniu 3., np. rodzaj żeński, liczba mnoga, pierwsza osoba, dany przypadek, czyli „wartość danej kategorii morfologicznej"; 5) czasami termin ten bywa stosowany także w odniesieniu do „kategorii słowotwórczej" [Urbańczyk i Kucała, red. 1999: 178]. Z kolei autor odnośnego hasła w EJO – Kazimierz Polański – wyodrębnia podobne znaczenia, choć w nieco innej kolejności. Jako pierwsze podaje znaczenie tożsame z terminem „kategorie morfologiczne". W kolejności – ściśle związane z pierwszym – znaczenie zawężone do jednej z poszczególnych funkcji współtworzących określoną kategorię

Kucała, red. 1999: 211]), 2) „której podstawowa funkcja polega na sygnalizowaniu jednostkowego lub nie jednostkowego (wieloelementowego) charakteru desygnatu rzeczownika" [Polański, red. 1999: 337]. Mimo że autorem hasła *liczba* w obu encyklopediach była ta sama osoba – Roman Laskowski – w pierwszym z zacytowanych wydawnictw podkreślono jej fleksyjny charakter, w drugim zaś – semantyczny. Badacz ten szerzej opisał odnośne pojęcie w tzw. gramatyce akademickiej, opracowanym zbiorowo, monumentalnym dziele „Gramatyka współczesnego języka polskiego", w tomie „Morfologia" (pod redakcją Renaty Grzegorczykowej, Romana Laskowskiego i Henryka Wróbla, wyd. 2, zmienione 1998; [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998]; dalej w skrócie: GWJM). Tu uznał liczbę za jedną z **kategorii morfologicznych** języka polskiego (imienną), dla rzeczownika syntaktycznie niezależną, determinującą, dla przymiotników i czasowników zaś syntaktycznie zależną, determinowaną przez kategorię liczby rzeczownika. W obu przypadkach – jak pisze – „obligatoryjną, wspólną dla obu tych sprzężonych kategorii morfologicznych, funkcją kategorii liczby jest jej funkcja wewnątrztekstowa, syntaktyczna, polegająca na sygnalizowaniu za pomocą morfologicznych wykładników liczby związków syntaktycznych między składnikami wypowiedzenia" [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 203]. Natomiast w przypadku rzeczownika funkcji wewnątrztekstowej rozpatrywanej kategorii „może (ale nie musi) towarzyszyć funkcja nominatywna" [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 204], która polega na informowaniu o „liczebności zbioru przedmiotów nazwanych przez dany leksem rzeczownikowy" [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 204]. Tego typu informację nazywa **kwantyfikacją numeryczną zbioru**. Równocześnie zauważa, że środkiem tej kwantyfikacji są też liczebniki, które pozwalają doprecyzować kodowaną przez morfem fleksyjny ogólną informację o wieloelementowości zbioru, wyznaczyć liczbę jego elementów jako określoną, np. *trzy, siedemdziesiąt cztery*, lub nie do końca określoną, np. *kilkanaście, parę* [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 204]. Ponadto stwierdza, że kwantyfikacja numeryczna wyrażona morfemem fleksyjnym jest możliwa tylko w przypadku pewnej grupy rzeczowników, tzw. **policzalnych** (grupy definiowanej semantycznie! – MNB): mianowicie „rzeczowników oznaczających przedmioty fizyczne jednostkowe, wzajemnie rozróżnialne. Są to przede wszystkim rzeczowniki oznaczające przedmioty morficzne (termin Bogusławskiego 1973[4]), ograniczone przestrzennie, o określonym kształcie (np. *stół, zapałka, chłopiec, maszyna*). Są to również rzeczowniki oznaczające jednostkowe akty ograniczone czasowo (*dźwięk,*

morfologiczną, np. genetivus, masculinum, singularis, 1 osoba itd. Wprowadza / sygnalizuje też podział na kategorie gramatyczne pierwszego stopnia, zwane również kategoriami syntaktycznymi, „do których zalicza się składniki pełniące określoną funkcję w zdaniu (fraza nominalna, fraza werbalna albo podmiot, orzeczenie, przydawka, dopełnienie)", oraz kategorie gramatyczne drugiego stopnia, które pokrywają się z tradycyjnym pojęciem części mowy (te zaś, zwłaszcza w gramatyce generatywnej, są też określane mianem „kategorii leksykalnych"). Nie odnotowuje użycia terminu „kategorie gramatyczne" w odniesieniu do kategorii słowotwórczych [Polański, red. 1999: 290].

[4] [Bogusławski 1973].

akord, okrzyk, błysk, skok, rzut)" [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 204]. Równocześnie konstatuje, że nawet w przypadku rzeczowników policzalnych morfemy fleksyjne są wykładnikiem treści semantycznej (liczbowej) jedynie wówczas, kiedy odnośne rzeczowniki są użyte w zdaniu referencjalnie, tj. mają przedmiotowe odniesienie, w użyciach niereferencjalnych bowiem są semantycznie puste. Zauważa zatem, że opis tych morfemów jako elementów wyłącznie systemu językowego bez uwzględnienia ich użycia będzie niepełny.

Na marginesie (w opracowaniu zastosowano do opisu mniejszą czcionkę) R. Laskowski dotyka też kwestii rzeczowników **niepoliczalnych**, tj. rzeczowników materiałowych (*glina, śnieg, powietrze, metal*) oraz rzeczowników oznaczających pojęcia abstrakcyjne, takie jak właściwości, procesy, stany (*biel, złość, łakomstwo, bieganina, praca, rozmyślanie, gnicie, śmierć, strach, mróz*), które podlegają tzw. **kwantyfikacji partytywnej**[5], polegającej na „określeniu wielkości części (ilości) danej substancji, ewentualnie stopnia natężenia właściwości, stanu (np. *dużo wody, trochę miłości, nieco strachu*)" [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 204]. Odnotowuje, że wykładnikami tego typu kwantyfikacji są przede wszystkim jednostki leksykalne, takie jak liczebniki partytywne – określone (tzw. ułamkowe) *pół, półtora, ćwierć* i nieokreślone, np. *ile, ileś, ilekolwiek, tyle, wiele, dużo, mało, nieco, trochę* [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 342], specjalne rzeczowniki (nazywające części) typu *kawałek*, rzadziej wykładniki morfologiczne, do których należy tzw. dopełniacz cząstkowy (por. *przynieść chleba* wobec *przynieść chleb*).

W związku z tym, że oba typy kwantyfikacji (numeryczna i partytywna) są – co widać nawet na podstawie krótkiego przybliżenia powyżej – wyrażane za pomocą środków przynależnych do różnych poziomów języka, ich opis – w przywołanej tu „Gramatyce", która przedstawia odrębnie (w izolacji) poszczególne podsystemy języka, tj. morfologię w odłączeniu od składni, a w ramach morfologii fleksję[6] w oddzieleniu od słowotwórstwa – znalazł się – co zrozumiałe – w różnych miejscach.

Warto też dodać, że treści ilościowe wyrażane słowotwórczo w ogóle nie są wiązane z żadnym z wymienionych typów kwantyfikacji, co jeszcze bardziej wzmacnia **separacyjny charakter opisu** morfologii języka polskiego, zawarty w omawianym opracowaniu. Nie jest to bynajmniej zarzut wobec tego dzieła – przeciwnie: stwierdzić należy, że przedstawiono w nim bardzo precyzyjny opis języka, opis strukturalistyczny, reprezentatywny dla polskich badań językoznawczych II połowy XX wieku. Jednak – co pośrednio ujawnia uważna lektura cytowanego źródła – nawet najbardziej szczegółowy opis nie oddaje w pełni istoty języka i jego funkcjonowania, jeśli jest przeprowadzony w oderwaniu od człowieka, który

[5] Kwantyfikacji partytywnej – co także zostało odnotowane w cytowanym opracowaniu – mogą być poddane także rzeczowniki policzalne, np. *kawałek jabłka, przeczytałem trochę tej książki* [Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 204].

[6] W części poświęconej fleksji charakterystykę funkcjonalną kategorii morfologicznych (werbalnych: aspekt, czas, tryb, strona, osoba, i imiennych: liczba, rodzaj gramatyczny, przypadek) przedstawiono w rozdzieleniu od paradygmatyki poszczególnych części mowy.

przecież jest jego twórcą i użytkownikiem, i który za jego pośrednictwem realizuje swoje potrzeby poznawcze i komunikacyjne.

Ludzki kontekst funkcjonowania języka jest uwzględniany we współczesnym językoznawstwie antropologicznym i kognitywnym. Przyjmuje się w nim, że w ścisłym związku z językiem naturalnym pozostają ogólne zdolności poznawcze człowieka, w tym zdolność kategoryzowania. Człowiek, poznając świat, wytwarza w swoim umyśle pewne pojęcia, które pozwalają na myślowe uporządkowanie doświadczanej rzeczywistości. Niektóre z tych pojęć trafiają do języka, dając podstawę różnym kategoriom językowym [Grzegorczykowa i Szymanek 1993; Tabakowska 2001]. W związku z tym postuluje się, aby badania języka prowadzić w kontekście interakcji człowieka z otaczającą go rzeczywistością. Takie rozszerzenie pola obserwacji pozwala uwzględnić wszystkie trzy wierzchołki trójkąta semiotycznego Ogdena i Richardsa: nie tylko formy językowe, ale także kodowane przez nie pojęcia, a nawet odpowiadające im fragmenty rzeczywistości (ujmowane myślowo i językowo [zob. Kardela 1990; Bartmiński 2006; Głaz i Prorok 2014]), i w konsekwencji / rezultacie uchwycić interpretujący charakter języka, który „pojęciowo kształtuje poznawany świat" [Grzegorczykowa 1996: 18].

Badanie języka w takiej poszerzonej perspektywie można prowadzić z trzech – odpowiadających poszczególnym wierzchołkom przywołanego trójkąta – punktów wyjścia (w trzech planach): od form językowych do kodowanych przez nie treści (perspektywa semazjologiczna), od rzeczywistości pozajęzykowej do form jej ujęzykowienia (perspektywa onomazjologiczna), od pojęć do form ich wyrażenia (perspektywa nominacyjna)[7]. Każda z wymienionych perspektyw pozwala uchwycić nieco inny aspekt funkcjonowania języka, a połączenie ich daje nowy (szeroki) opis języka, pozwalający zdać sprawę także z jego poznawczego charakteru.

Punkt wyjścia prowadzonych przeze mnie badań stanowi pojęcie – dokładniej: jedno z pojęć służących porządkowaniu świata – **kategoria ilości**. Jest to jedna z podstawowych kategorii nakładanych przez umysł ludzki na poznawany świat[8]. Ludzie liczą i mierzą, określają wielkość wszystkich niemal fragmentów doświadczanego świata. Ujmują ilościowo bardzo różne ontologicznie byty: rzeczy i zdarzenia, cechy rzeczy i cechy zdarzeń, czas i przestrzeń, w których osadzone jest każde istnienie. Ujmują ilościowo także samo mówienie, czynnik ilościowy rządzi też budową samych tekstów [Niebrzegowska-Bartmińska 2007: 332–388 (rozdział „Koncept liczbowy" i dalej)].

W swoich badaniach stawiam pytania o to, jakie treści składają się na charakterystykę ilościową świata (formują semantyczną kategorię ilości) oraz jak prze-

[7] Kazimierz Polański zwraca uwagę na bliskość podejścia onomazjologicznego i nominacyjnego, skupiających uwagę na „mechanizmach tworzenia pojęć i nazw" [Polański, red. 1999: 406–407]. Na temat relacji między realnym denotatem, jego wyobrażeniem (konstrukcją mentalną) i formą mówienia o nim zob. [Głaz i Prorok 2014].

[8] Wskazywał na to już w starożytności Arystoteles, który wyróżniając 10 działów orzeczeń (kategorii), opisujących świat, wymieniał między innymi wielkości [Arystotelses 2003]. Także wśród wyróżnianych przez Kanta kategoriach umysłu ludzkiego, warunkujących poznanie świata przez człowieka, kategoria ilości zajmuje ważne miejsce [Kant 1957].

jawiają się w języku (jakie mają wykładniki). Łączę dwa podejścia badawcze: semazjologiczne (zebranie i opis jednostek językowych odnoszących się do ilości) z onomazjologicznym (ustalenie, jak poszczególne znaczenia ilościowe są wyrażane w języku) [Tabakowska, red. 2001: 45–71]. Referując wyniki przeprowadzonych obserwacji, **przyjmuję perspektywę onomazjologiczną**. Wychodzę od treści będących efektem obserwacji realnej rzeczywistości i jej myślowego ujęcia w interesującym mnie aspekcie ilościowym: przedmiotem uwagi są te elementy mapy myśli, które są ujęzykowione, a prowadzone analizy zmierzają do pokazania, jakie to są treści, w jakich relacjach pozostają względem siebie, a także jak są kodowane. Konsekwencją tego jest **holistyczny opis języka**, obejmujący różne jego poziomy – zarówno **leksykalny**, jak i **gramatyczny** (w tym **składniowy** oraz **morfologiczny**, czyli **słowotwórczy** i **fleksyjny**) – które współdziałają jako eksponenty tych samych treści. Taki opis kategorii językowych postuluje Jerzy Bartmiński w „Aspects of Cognitive Ethnolinguistics" [Bartmiński 2009]. Założeniom etnolingwistyki kognitywnej odpowiada połączenie wszystkich szczegółowych typów kategorii pod ogólniejszym mianem **kategorii językowych**, a także takie ich wzajemne ustosunkowanie, które na pozycji nadrzędnej stawia kategorie **pojęciowe**, **semantyczne**[9]. Bartmiński podzielił opinię Anny Wierzbickiej, że są one najważniejsze i dla rozumienia języka, i dla sposobu jego użycia (funkcjonowania). Jeśli w badaniu języka przyjąć je za punkt wyjścia, to można dalej stawiać pytania o to, jakie pojęcia i w jaki sposób są kodowane w języku. Taka perspektywa badawcza – od znaczenia do formy – pozwala: 1) uwzględniać człowieka jako konceptualizatora doświadczanej rzeczywistości, który tworzy pojęcia i językowo je wyraża, 2) w sposób spójny opisać różne kategorie językowe, które **współdziałają jako eksponenty tych samych treści**. Z tej perspektywy możemy – zdaniem badacza – dostrzec izofunkcyjność kategorii słowotwórczych i fleksyjnych, leksykalnych i składniowych. Żadna z nich nie stanowi jakiejś sfery autonomicznej, przeciwnie, w procesie porozumiewania się są używane wymiennie i w połączeniu ze sobą. Podstawy teoretyczne takiego sposobu opisu wyłożyła Wierzbicka w książce „The Semantics of Grammar" [Wierzbicka 1988], w której przedstawiła radykalnie semantyczne podejście do zagadnień składni i morfologii. Zdaniem autorki, liczne znaczenia są kodowane w językach nie tylko w jednostkach leksykalnych, lecz także przy pomocy środków gramatycznych, tj. składniowych i morfologicznych (fleksyjnych) [zob. też Wierzbicka 1999, 2006]. Współczesne badania tekstologiczne zwracają uwagę na rolę konceptów liczbowych także w procesach budowania tekstów [Niebrzegowska-Bartmińska 2007].

Twierdzenie, że wszystkie formy językowe są nasemantyzowane, jest także jednym z fundamentalnych założeń gramatyki kognitywnej [Langacker 1987, 2008; Taylor 2002]. Ten sposób opisu zastosowali już w lubelskim zespole etnolingwistycznym Jan Adamowski do przedstawienia / eksplikacji kategorii przestrzeni

[9] Poziom semantyczny stanowi także punkt wyjścia dla opracowanej pod kierunkiem V. Koseskiej-Toszewej gramatyki konfrontatywnej polsko-bułgarskiej [zob. Koseska-Toszewa, red. 2007].

[Adamowski 1999], Urszula Majer-Baranowska – podmiotu [Majer-Baranowska 2005], Marta Nowosad-Bakalarczyk – płci i rodzaju [Nowosad-Bakalarczyk 2009], Joanna Szadura – czasu [Szadura 2017]. Spójrzmy teraz w tej perspektywie na kategorię ilości.

Charakterystyka ilościowa świata pozostaje w związku 1) ze sposobem istnienia charakteryzowanych pod tym względem bytów i 2) ze sposobami mówienia o świecie w różnogatunkowych tekstach i potrzebami komunikacyjnymi człowieka[10]. Mówiąc „sposób istnienia", mam na myśli zarówno obiektywne właściwości świata, jak też ich subiektywne postrzeganie / ujęcie przez użytkowników języka [Grzegorczykowa 1996]. Ów sposób istnienia (realny lub myślowy) ma wpływ na sposób kwantyfikacji i jej językowe wyrażanie.

Kluczową rolę odgrywają tu takie aspekty relacji ilościowych, jak 1) **policzalność / niepoliczalność** (tu też: mierzalność) wyodrębniane na podstawie cech takich jak **podzielność / niepodzielność (dyskretność / niedyskretność)**; 2) **określoność /nieokreśloność** ilościowa. Wskazane dychotomie formują **pole semantycznej kategorii ilości** i ustanawiają swoistą zhierarchizowaną strukturę znaczeń w jej obrębie [zob. Krumova 1989]. W centrum kategorii znajduje się charakterystyka ilościowa policzalnych przedmiotów, zdarzeń i cech określonych czasoprzestrzennie. Miejsce dalej od centrum zajmuje charakterystyka ilościowa niepoliczalnych, ale wymierzalnych przedmiotów, zjawisk i cech. Peryferie zaś – pojęcia abstrakcyjne – niepoliczalne i niemierzalne, ale podlegające ocenie ilościowej w kategoriach 'dużo – mało' ('więcej – mniej').

Liczymy takie byty, które są **ograniczone w przestrzeni** (sytuacja dominująca, dotyczy przedmiotów materialnych) lub **czasie** (dotyczy zdarzeń, a także abstraktów), mają wyraźny **kontur** odcinający je od otoczenia. Wskazana dyskretność (dla rzeczy – kształt postrzegany zmysłowo, dla zdarzeń – zakończenie / zamknięcie w czasie) powoduje, że mają one zdolność do n-krotnego mieszczenia się w określonym wycinku rzeczywistości. Nazwy obiektów policzalnych podlegają **kwantyfikacji numerycznej** (liczbowej), która jest ściśle związana z **kwantyfikacją referencyjną**. Oba rodzaje kwantyfikacji dotyczą odniesienia informacji zawartej w zdaniu [zob. Topolińska 1976, 1977; Feleszko 1980; Karolak 1989; Roszko1993][11].

---

[10] Uwzględnianie w badaniach języka kontekstu jego użycia, a zatem tego, „kto i w jakim celu wchodzi w interakcje werbalne i niewerbalne, posługując się językiem w aktach komunikacji, jak formułuje i wyraża swoje myśli przy użyciu środków, jakie stawia do jego dyspozycji język oraz jak interpretuje on kierowane do niego wypowiedzi", stanowi fundament komunikatywizmu [zob. Korżyk 1999: 11].

[11] Dowodem na ścisłe powiązanie informacji ilościowej z informacją wyznaczającą jest także w polszczyźnie (i innych językach słowiańskich) wykorzystywanie opozycji dopełniacza i biernika w funkcji dopełnienia bliższego, gdzie partytywnie nacechowany dopełniacz jest jednocześnie wykładnikiem braku nacechowania pod względem wyznaczoności – w opozycji do niepartytywnego, „całościowego" i nacechowanego pod względem wyznaczoności biernika. Por. *Daj mi cukier* tj. 'wszystek, który tu jest' v. *Daj mi cukru* tj. 'jakiegokolwiek, w jakiejkolwiek ilości'. Kognitywny opis przypadka w polszczyźnie (w tym m.in. dopełniacza cząstkowego) zob. [Rudzka-Ostyn 2000].

Morfologicznym centrum wykładników przy kwantyfikacji liczbowej jest **gramatyczna kategoria liczby**. Poprzez tę kategorię wyraża się informację o liczbie przedmiotów nazywanych przez dany rzeczownik, przy czym we współczesnym języku polskim liczba ta może wynosić 'jeden' (np. *Wychowuję dziecko*, *Mam psa, Oddaj mi książkę*) lub 'więcej niż jeden', bez konieczności określania dokładnej liczby elementów (liczebności) zbioru (np. *Dzieci bawią się w ogrodzie, Psy biegają po podwórku, Książki oddałam do biblioteki*). Morfem gramatyczny liczby przy rzeczownikach (użytych referencjalnie) w formie *singularis* koduje znaczenie jednostkowości, w formie *pluralis* zaś – znaczenie zbiorowości, a dokładniej: znaczenie **nieokreślonego zbioru podzielnego**. Co ważne, zbiór ten obejmuje obiekty postrzegane przez mówiących jako takie same – nie możemy liczyć obiektów niejednorodnych, np. *krzesło, stół, szafka* to nie są *trzy meble*, lecz po prostu *meble* (bez możliwości kwantyfikacji numerycznej, za to z możliwością zastosowania kwantyfikacji partytywnej *zestaw / komplet mebli*) lub *umeblowanie*[12].

Ponadto w zależności od potrzeb komunikacyjnych możemy na poziomie syntaktycznym dookreślać liczebność zbioru desygnowanego przez formę *pluralis*, np. 1) podając **precyzyjne wartości liczbowe**, których wykładnikami są liczebniki (*dwa, dziesięć, dwadzieścia trzy książki*), albo 2) wskazując jego **przybliżone granice**:

granicę dolną: *ponad / co najmniej / nie mniej niż* + liczebnik + rzeczownik (*ponad / co najmniej / nie mniej niż 10 książek*);

granicę górną: *do stu / najwyżej / nie więcej niż / mniej niż sto osób*;

ilościowy interwał: liczebnik + liczebnik + rzeczownik (*dwie – trzy godziny*), *od* + liczebnik + *do* + liczebnik (*od 15 do 20 osób*);

wielkość średnią: *około* + liczebnik (*około stu osób*); także za pomocą liczebników *kilka* (3–9), *kilkanaście* (11–19), *kilkadziesiąt* (20–90) *krzeseł* [zob. Duszkin 2010].

Wyrażanie ilości zdarzeń [por. Grzegorczykowa 1973] podobnie jak rzeczy pozostaje w związku z postrzeganiem ich jako dyskretnych (podzielnych) lub niedyskretnych (niepodzielnych).

Dyskretność przy zdarzeniach to przede wszystkim dyskretność w czasie (choć nie jest wykluczona i dyskretność przestrzenna, np. przy wieloaktowej czynności, składającej się z jednoczesnych jednoaktowych działań, odbywających się w różnych miejscach w przestrzeni, np. *napaść Szwedów na Polskę w XVII wieku*). Policzalne są te zdarzenia, które są postrzegane jako mające swój początek i koniec w określonym czasie, przysługują podmiotowi w pewnym punkcie lub odcin-

[12] Należy zauważyć, że istnienie w języku regularnych form liczbowych nie przesądza o policzalności desygnowanych obiektów. W tym miejscu warto przywołać przykład przytoczony przez Annę Wierzbicką, pokazujący, że nawet możliwość połączenia nazwy z liczebnikiem nie jest jednoznacznym wykładnikiem policzalności desygnatu: *Lubię tylko trzy warzywa: szpinak, brokuły i seler*. Zdaniem badaczki „wyrażenie *trzy warzywa* odnosi się nie do trzech przedmiotów, lecz do trzech rodzajów «tworzywa» (*stuffs*)" [Wierzbicka 1999: 103], liczenie dotyczy zatem rodzajów, a nie przedmiotów. Według Wierzbickiej *warzywa* to rzeczownik materiałowy pewnego typu, a nie rzeczownik policzalny.

ku czasowym, są zamknięte (np. *Wczoraj spóźnił się na wykład, W czasie urlopu wyjechał / wyjeżdżał nad morze*). Podstawową treścią ilościową przy zdarzeniach dyskretnych jest **przeciwstawienie jednokrotności i wielokrotności** zdarzenia, np. *spóźnił się – spóźniał się* (dyskretność zewnętrzna) **i / lub przeciwstawienie jego jednoaktowości** i **wieloaktowości,** np. *obrócił – obracał* (tzw. dyskretność wewnętrzna) [zob. Stawnicka 2004].

Przeciwstawienia te są wyrażane na poziomie morfologicznym przez aspekt czasownika (odpowiednio dokonany, kodujący znaczenie 'jeden raz', np. *odwiedził matkę*, *pojechał do szkoły rowerem*, oraz niedokonany, kodujący znaczenie 'więcej niż jeden raz', np. *odwiedzał matkę, jeździł do szkoły rowerem*) oraz na poziomie leksykalno-morfologicznym przez tzw. rodzaje czynność[13] (niem. *Aktionsart*), [zob. Stawnicka 2009]. Zdarzenia jednostkowe, jednoaktowe są wyrażane przez czasowniki jednokrotne, np. oznaczające zdarzenia momentalne *runąć*, *pisnąć, zagrzmieć*, zdarzenia powtarzające się – przez czasowniki wielokrotne, np. iteratywa *pisywać, jadać*, zdarzenia wieloaktowe – przez czasowniki dystrybutywne (np. *pożenić, powynosić, poschodzić się*), akumulatywne (np. *nadokuczać, nałuskać, naobierać*), kompletywne (np. *wyłapać, obczęstować, przeliczyć*) [zob. Wróbel 1998: 548–550].

Zdarzenie wieloaktowe może składać się z oddzielnych kolejno wykonywanych aktów, np. *zarządzać, popiskiwać, poprzewracać*; może też składać się z pojedynczych aktów wykonywanych równocześnie przez zbiór subiektów (czasowniki wielosubiektowe), np. *Uczniowie pisali sprawdzian*, lub z pojedynczych aktów wykonywanych przez jednego subiekta na wielu obiektach (czasowniki wieloobiektowe), np. *Lekarz zbadał pacjentów*.

Dużą rolę przy wyrażaniu informacji ilościowej odgrywają dodatkowe **środki leksykalne**, które na poziomie syntaktycznym mogą uzupełniać lub modyfikować charakterystykę ilościową zawartą w znaczeniu czasownika. Np. czynność wyrażona czasownikiem wielokrotnym może być oznaczona jako jednokrotna dzięki użyciu leksykalnych wykładników jednostkowości: wyrażeń przysłówkowych typu *jeden raz, jednokrotnie (czytał „Pana Tadeusza")*, przysłówków czasu typu *wczoraj, dzisiaj (grał na gitarze)*, rzeczowników oznaczających określony odcinek czasu typu *zimą (jedzie w góry), w poniedziałek (idzie do kina)*, wyrażeń okolicznikowych oznaczających określony moment typu *tego wieczora, ostatniej nocy, 10 stycznia, o piątej (dzwonił do matki)*.

I na odwrót – także czynność wyrażona przez czasownik jednokrotny może być zakwalifikowana jako wielokrotna przez użycie środków leksykalnych, takich jak kwantyfikatory egzystencjalne typu *rzadko, od czasu do czasu, często*, które pozwalają równocześnie wyrazić odchylenia od jakiejś normy, np. *Od czasu do czasu przeczytał jakąś książkę.*

Wykładnikami wielokrotności zdarzeń są też wyrażenia frekwencyjne typu: *codziennie, co godzinę, co miesiąc*, *dwa razy w miesiącu*, np. *Codziennie spraw-*

[13] Pojęcie używane dla wydzielenia znaczeniowych klas czasowników ze względu na charakter akcji oznaczanej przez czasownik" [Urbańczyk i Kucała, red. 1999: 321].

dzam wiadomości. Wskazane środki kodują znaczenie niesprecyzowanej liczby zdarzeń. Jeśli zajdzie taka potrzeba, krotność zdarzeń może być bardzo precyzyjnie wyrażona – tak jak w przypadku rzeczy – za pomocą wyrażeń z liczebnikiem lub pochodnych od nich typu *dwa razy, trzy razy, pięć razy* itd. *(przepłynął basen)* lub *dwukrotnie, trzykrotnie, pięciokrotnie* itd. (*odwiedził matkę*). Możliwe są też przybliżone wyrażenia liczebności, np. *Spotkał się z nią mniej więcej / jakieś pięć razy / około pięciu razy / od trzech do pięciu razy*.

Pojęciom ograniczonym przestrzennie i / lub czasowo przeciwstawiają się pojęcia, które jawią się albo jako substancja ciągła bez określonych parametrów przestrzennych, albo jako zjawiska nieograniczone w czasie. Ustalanie ich granic związane jest z **mierzeniem** i tzw. **kwantyfikacją partytywną**.

W przypadku nazw substancji i materiałów, takich jak *woda, piasek, ryż, trawa, mięso, powietrze*, jedynie dopuszczalną formą kwantyfikacji jest kwantyfikacja typu partytywnego, polegająca na wydzieleniu „porcji" danej substancji / materiału, np. *kropla / szklanka / litr / łyk wody, ziarnko / wiadro / tona piasku, ziarnko / woreczek / kilogram ryżu, kęs / gryz / porcja / kilogram mięsa, haust powietrza* itp. Pomiar wymaga sztucznego wprowadzenia dyskretności (wykonturowania rzeczy postrzeganych jako substancja / materiał). Stosowane są w tym celu konwencjonalne jednostki miary (np. *metr tkaniny, tona piasku, kilogram cukru, litr wody*), nazwy naturalnych form istnienia (np. *główka / ząbek czosnku, kolba kukurydzy, kiść / grono winogrona, źdźbło trawy*) lub form wytwarzania czy używania danej rzeczy (np. *tabliczka czekolady, kostka masła, motek wełny, zwój drutu, ryza papieru, bela materiału*), nazwy opakowań i naczyń służących do odmierzania porcji substancji (*butelka / lampka wina, wiadro / szklanka / łyżka wody, karton / woreczek mleka*). Sztuczne wprowadzenie dyskretności umożliwia dojście do rezultatu wyrażonego dokładną liczbą (kwantyfikację numeryczną), np. *dwie szklanki wody*. Oczywiście liczone są porcje, a nie substancje / materiał (mięso + mięso + mięso, to nie *trzy mięsa*, lecz *trzy porcje mięsa*).

Adam Bednarek wyodrębnił 107 tzw. niekonwencjonalnych jednostek miary; nazywa je *klasyfikatorami* ze względu na ich specyficzną łączliwość i znaczenie [Bednarek 1994]. Np. słowo *kropla* może się łączyć tylko z nazwami substancji płynnych, *garstka, szczypta* z nazwami substancji sypkich, z kolei łyżka z nazwami substancji i płynnych, i sypkich, *rulon, bela* z nazwami materiałów dających się zwijać, *motek* tylko z rzeczownikami *wełna, włóczka, nici*. Analiza tych jednostek pozwala dostrzec krzyżowanie się kategorii ilości i jakości. Niektóre jednostki mają szeroką (np. różne pojemniki), a inne wąską łączliwość (*tabliczka*), niektóre informują o kształcie porcji (np. *motek, rulon, warkocz*), wielkości (*szczypta, kapka, okruch, źdźbełko* 'mało' lub *kupa, góra, chmara* 'dużo'), charakterze substancji (*kłąb dymu* 'substancja lotna').

Mierzeniu są poddawane także zdarzenia[14]. Ich pomiar polega na ustanowieniu granic ich trwania (wykonturowaniu w czasie). Miernikiem w tym przypadku

[14] Prymarnie zdarzenia ujmowane jako niedyskretne typu *siedzieć* (*Siedziałem godzinę*), wtórnie zaś także zdarzenia ujmowane jako dyskretne typu *przeczytać* (*Przeczytałam ten tekst w ciągu godziny*).

jest czas ujmowany w różny sposób [zob. Szadura 2017]. Najbardziej precyzyjnym określeniem długości trwania zdarzenia jest użycie jednej z wielu funkcjonujących w języku konwencjonalnych jednostek czasu, np. *sekunda, minuta, godzina, doba, dzień, noc, tydzień, miesiąc, kwartał, rok* itp. Jednostki te podlegają liczeniu (na poziomie zdania wchodzą w skład struktury: liczebnik + jednostka czasu + czasownik), a zatem podobnie jak w przypadku nazw porcji substancji / materiałów umożliwiają wyrażenie dokładnych rezultatów pomiaru, w tym wypadku długości trwania czegoś, np. Śpię pięć godzin, Czekam pięć minut.

Kontur czasowy zdarzenia może być też mniej wyrazisty. Z taką sytuacja mamy do czynienia np. w przypadku użycia jednostek miary czasu, które nie podlegają liczeniu (np. *lato, żniwa, rano, południe* itp.), bo są postrzegane / konceptualizowane jako niemające ostrych granic. Także językowe oznaczenia jednej z możliwych ram trwania akcji (np. granicy dolnej poprzez określniki typu *od dawna, od soboty, od wczoraj, od tygodnia, od niedawna*, lub górnej – *do jutra, do wieczora, do soboty*) daje efekt tylko częściowego jej zamknięcia[15].

Wyrażanie ilości zarówno rzeczy, jak i zdarzeń może być też związane z **oceną** ich liczności (w przypadku policzalnych) lub wielkości (w przypadku niepoliczalnych) **w odniesieniu do jakiejś przyjętej normy**[16]. Wykładnikami tej operacji są leksemy (zaliczane do liczebników nieokreślonych lub przysłówków ilościowych ze względu na występowanie zarówno w grupie nominalnej, jak i werbalnej) tworzące parę antonimiczną *dużo – mało* (*książek / masła; czytał / przeczytał*) oraz ich bliskoznaczniki, takie jak *wiele, niemało, niedużo, niewiele, trochę*, tworzące kontinuum znaczeniowe rozciągnięte miedzy dwoma antonimicznymi biegunami.

Warto podkreślić, że wyrazy te mają bardzo szerokie zastosowanie – łączą się nawet z nazwami pojęć abstrakcyjnych – niepoliczalnych i niemierzalnych, np. *dużo miłości, trochę szczęścia, niewiele przyjemności, niemało wymagań*. Węższą łączliwość mają natomiast pozostałe, używane w tej funkcji, jednostki leksykalne, np. liczebniki oznaczające duże wartości liczbowe użyte w znaczeniu ‘dużo’ (*setki, tysiące, miliony, miliardy żołnierzy*) – łącza się tylko z rzeczownikami policzalnymi; przysłówki typu *długo – krótko*, wyrażenia przysłówkowe typu: *całe dnie, całe noce, cały czas* itd. – łączą się tylko z czasownikami niedokonanymi.

Charakterystyka ilości rzeczy lub zdarzeń w odniesieniu do normy (najczęściej niewyrażanej, ale podzielanej przez uczestników aktu komunikacji) i stwierdzenie odchyleń od niej stanowi wyraz **oceny bezwzględnej**. Charakterystyka odnośnych bytów może być jednak wyrażana także przez ich specjalne porównanie (pod względem liczności i wielkości), którego wynik sprowadza się do pojęć: ‘więcej’, ‘mniej’, ‘tyle samo’ (np. *Mam więcej / mniej / tyle samo / książek, wody / lat co Krysia; Dzisiaj spałam / czytałam / zjadłam więcej / mniej / tyle samo / co wczoraj*). Porównania tego typu pozwalają wyrazić ilość w sposób **względny**.

Wskazane powyżej operacje mentalne, dające podstawę wyrażanym ocenom ilości rzeczy i zdarzeń, dotyczą też ich cech. **Kwantyfikacja cech** rzeczy i cech

[15] Więcej na temat wykładników ilości zdarzeń zob. [Nowosad-Bakalarczyk 2015].

[16] Na temat normy w interesującym nas znaczeniu zob. [Apresjan 1980].

zdarzeń może być budowana, po pierwsze, na podstawie porównania pewnego obiektu / zjawiska z innym(-ymi) pod względem jakiejś cechy. W jego efekcie można stwierdzić, że jeden z nich posiada tę cechę w ilości większej / mniejszej niż drugi (bądź równej).

Wykładnikiem tej operacji jest tzw. **stopniowanie względne (relatywne)**, które na poziomie morfologicznym odznacza się stosunkowo dużą regularnością stosowanych formantów (z tego względu bywa też włączane w obręb opisu fleksyjnego [por. Grzegorczykowa, Laskowski i Wróbel, red. 1998: 502–506, 533–535]): dla comparatiwu przymiotników *-szy, -ejszy* (np. *głupszy, mądrzejszy*), przysłówków: *-ej* (*ciszej, wolniej*), dla superlativu *naj-* dodany do comparatiwu (np. *najgłupszy, najmądrzejszy, najciszej, najwolniej*). Istnieje też możliwość tzw. stopniowania opisowego za pomocą przysłówka *bardziej* i *najbardziej* (np. *bardziej / najbardziej samotny, bardziej ciasno / najbardziej ciasno*).

Użycie form stopnia wyższego i najwyższego wymaga na poziomie wypowiedzi werbalizacji kontekstu komparatywnego, który eksponuje zakres porównania i obowiązującego stwierdzenia, np. *Janek jest mądrzejszy od Piotra*, tj. Janek posiada cechę 'mądry' w większej ilości niż Piotr, *Janek biegnie szybciej niż Piotr*, tj. wykonywaną przez niego czynność charakteryzuje większe natężenie cechy 'szybko' niż w przypadku tej samej czynności wykonywanej przez Piotra. O tym, że *comparativus* przekazuje względną charakterystykę ilości cechy, świadczy akceptowalność takich jego użyć, jak *Janek jest mądrzejszy od Piotra, ale obaj są głupi; Janek biegnie szybciej niż Piotr, ale obaj biegną wolno*.

Drugą podstawą określania ilości cech rzeczy i cech zdarzeń jest porównanie z przyjętą dla nich normą, miarą podzielaną przez ogół członków danej wspólnoty językowo-kulturowej, odwołującą się do takich pojęć, jak 'typowość', 'przeciętność'. Stwierdzamy na przykład, że *A jest białe*, ponieważ w naszej ocenie odpowiada przyjętej normie bieli. Porównując dalej obiekty, którym przypisuje się tę cechę, możemy wskazać wśród nich takie, które są *bardzo, wyjątkowo, nadzwyczaj białe* itd. Treść tę możemy wyrazić też na poziomie morfologicznym, wykorzystując formanty intensyfikujące cechę, w tym przypadku takie, jak: *-utki*: *bielutki, -uśki*: *bieluśki, -uchny*: *bieluchny, -usi*: *bielusi, -uni*: *bieluni, -uteńki*: *bieluteńki, -usieńki*: *bielusieńki*; *-ultra*: *ultrabiały* (w reklamie proszku do prania). Możemy również stwierdzić, że wśród obiektów białych są też i takie, które cechę tę posiadają w ilości mniejszej niż powinny (zgodnie z naszym wyobrażeniem bieli). Wykładnikami tego sądu jest użycie w wypowiedzi leksemów osłabiających intensywność nazywanej cechy, np. *lekko biały, nie całkiem biały*, *prawie biały*, lub formacji słowotwórczej: *białawy*. Podobnie rzecz się ma w przypadku cech zdarzeń, które w ten sam sposób mogą być wzmacniane lub osłabiane. Ten plan budowania charakterystyk przedmiotów i zjawisk (wyrażanie natężenia cech) w literaturze przedmiotu jest nazywany **stopniowaniem bezwzględnym** (absolutnym).

Warto też dodać, że stopniowanie można postrzegać jeszcze szerzej i odnosić je także do ciągów leksykalnych (nie tylko przymiotnikowych lub przysłówkowych) wyrażających różne opozycje gradualne, np. *lodowaty – zimny – chłodny – letni – ciepły – gorący; zagajnik – las – puszcza; tli się – żarzy – pali – płonie – buzuje* (o ogniu).

Do wykładników stopnia mogą też być zaliczane nazwy nosiciela cechy w stopniu intensywnym, np. *grubas, mędrzec, łakomczuch*, oraz wszelkie wyrażenia ekspresywne, przekazujące postawę emocjonalną mówiącego, które „zawsze stanowią pewien typ intensyfikacji w stosunku do postawy neutralnej pod względem emocjonalnym" [Bojar i Korytkowska 1989: 72], a także utarte połączenia wyrazowe, nazywające najwyższy stopień intensyfikowanej cechy, takie jak: *rażący błąd, siarczysty mróz, ulewny deszcz, nudzić się* śmiertelnie, oraz związki frazeologiczne, w których eksplikacji semantycznej występuje element 'bardzo', np. *czarna rozpacz, piorunujące wrażenie, uderzające podobieństwo, nerwy ze stali, uparty jak osioł, słodki jak miód, trząść się jak galareta, ciemno, choć oko wykol, idzie jak z płatka/jak krew z nosa, w gorącej wodzie kąpany*.

Hiperbolizacja cechy może być też wyrażona na poziomie wypowiedzi za pomocą takich elementów, jak reduplikacje, np. *Idzie, idzie i dojść nie może, Biegł, biegł, ale nie zdążył* (powtórzenie czasownika niedokonanego oznacza wydłużenie lub przyspieszenie czasu akcji); *Było to dawno, dawno temu* 'bardzo dawno' [zob. Bojar i Korytkowska 1989; Bartmiński 1973: XX].

Przedstawiona w dużym skrócie i uproszczeniu charakterystyka kategorii ilości, a dokładniej mieszczących się w jej polu subkategorii związanych z wyrażanymi w języku operacjami mentalnymi, takimi jak liczenie, mierzenie, stopniowanie, to zaledwie zarys spojrzenia na język w perspektywie, która daje możliwość zdania sprawy z jego poznawczej natury i którą z tego względu warto zastosować w szerzej zakrojonych badaniach. Wyjście od pojęć, które są efektem myślowego ujmowania rzeczywistości, pozwala uchwycić sposoby postrzegania, konceptualizowania i ujęzykowienia świata, a także pozostawiać w polu uwagi człowieka – podmiot tych działań.

Jak pokazały przeprowadzone przeze mnie badania języka pod kątem zawartego w nim oglądu świata w aspekcie ilościowym, treści składające się na jego charakterystykę oscylują wokół opozycyjnych pojęć, takich jak policzalność – niepoliczalność, mierzalność – niemierzalność, związanych z archetypicznym pojęciem granicy (konturu, który warunkuje liczenie). Rzeczy i zdarzenia skonceptualizowane jako mające wyraźne granice (dyskretne) mogą być liczone, rzeczy i zdarzenia skonceptualizowane jako niemające wyraźnych granic (niedyskretne) mogą być mierzone, tj. zamknięte w przestrzeni i / lub czasie w jakiś przyjęty na mocy konwencji sposób. Zamknięcie w jakichś granicach (czy to naturalnych, czy sztucznie wprowadzonych) umożliwia liczenie i ujmowanie świata w najbardziej precyzyjny sposób, tj. za pomocą liczb (matematycznych pojęć abstrakcyjnych).

Inny sposób budowania charakterystyk ilościowych wiąże się z relacją 'dużo – mało' oraz pochodną od niej relacją 'więcej – mniej'. Skupione wokół nich treści ilościowe należy wiązać z oceną opartą na porównaniu (jedna z podstawowych operacji umysłu ludzkiego). W przypadku pierwszej z wymienionych relacji ocena liczności bądź wielkości rzeczy lub zdarzeń jest dokonywana na podstawie odniesienia do jakiejś normy, w przypadku drugiej – jest efektem porównania pod względem jakiejś cechy konkretnych rzeczy lub zdarzeń. Warto podkreślić, że będące rezultatem obu typów porównań konstatacje tworzą kontinuum znaczenio-

we (ciąg gradacyjny), a tworzące go sensy mają największy zakres zastosowania, ponieważ dotyczą nie tylko rzeczy czy zdarzeń, lecz także ich cech (które mogą być stopniowane).

Wskazane powyżej relacje formujące pole semantyczne ilości, tworzące utrwalony w języku swoisty schemat nakładany na poznawany świat, skupiają wokół siebie różne treści. Są one – co zostało pokazane – wyrażane w różny sposób, za pomocą środków przynależnych do różnych poziomów języka, które w wypowiedzi uzupełniają się lub wzajemnie modyfikują.

Wśród nich wskazać można eksponenty:

– morfologiczne (np. końcówki fleksyjne liczby, formanty słowotwórcze: czasownikowe, związane z aspektem i rodzajem czynności, oraz przymiotnikowe i przysłówkowe, związane ze stopniowaniem),
– leksykalne (np. liczebniki, rzeczowniki ilościowe, przysłówki ilościowe, przymiotniki i przysłówki parametryczne),
– składniowe (struktury wyrażające ilość – przydawki ilościowe, okoliczniki stopnia i miary),
– tekstowe (koncepty liczbowe w strukturze tekstów).

Opis języka, w którym wychodzi się od treści poznawczej (semantycznej) i zmierza do uchwycenia kodujących tę treść form, będzie z natury rzeczy opisem holistycznym, język bowiem funkcjonuje jako mechanizm całościowy, który jednostkom planu semantycznego może przyporządkować elementy z różnych poziomów struktury języka.

Bibliografia

Adamowski J., 1999, *Kategoria przestrzeni w folklorze. Studium etnolingwistyczne*, Lublin.

Apresjan J. D., 1980 [1974], *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska , A. Markowski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

Arystoteles, 2003, *Dzieła wszystkie*. Przekład, wstęp i komentarze K. Leśniak, t. 1, Warszawa.

Bartmiński J., 2009, *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*, Londyn (reprinted 2010, wyd. w USA – 2012).

Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin (wyd. V w roku 2012).

Bartmiński J., 1973, *O języku folkloru*, Wrocław – Warszawa – Karków – Gdańsk.

Bednarek A., 1994, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne,* Toruń.

Bogusławski A., 1973, *Nazwy pospolite przedmiotów konkretnych i niektóre właściwości ich form liczbowych i połączeń z liczebnikiem w języku polskim*, w: Topolińska Z., Grochowski M., red., *Liczba, ilość, miara*. *Materiały z konferencji Naukowej w Jadwisinie, 11–13 maja 1972 r.*, Wrocław.

Bojar B., Korytkowska M., 1989, *Problemy opisu semantycznej kategorii stopnia*, w: Koseska-Toszewa V., Korytkowska M., red., *Studia gramatyczne bułgarsko-polskie*, t. 3: *Ilość. Gradacja. Osoba*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Duszkin M., 2010, *Wykładniki przybliżoności adnumeratywnej w języku polskim i rosyjskim*, Warszawa.

Feleszko K., 1980, *Funkcje form kategorii liczby w polskiej grupie imiennej*, Warszawa.

Głaz A., Prorok K., 2014, *Of triangles, trapeziums and ethnolinguists: The linguistic worldview revisited*, w: Kuzniak M., Libura A., Szawerna M., red., *From Conceptual Metaphor Theory to Cognitive Ethnolinguistics*, Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien.

Grzegorczykowa R., 1973, *Problemy kwantyfikacji w grupie werbalnej*, w: Topolińska Z., Grochowski M., red., *Liczba, ilość, miara*. *Materiały z konferencji Naukowej w Jadwisinie, 11-13 maja 1972 r.*, Wrocław.

Grzegorczykowa R., 1993, *Kategorie gramatyczne*, w: Bartmiński J., red., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław [wyd. II jako *Współczesny język polski*, Lublin 2001].

Grzegorczykowa R., 1996, *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, w: Grzegorczykowa R., Pajdzińska A., red., Językowa kategoryzacja świata, Lublin.

Grzegorczykowa R., Laskowski R., Wróbel H., red., 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. II zmienione, Warszawa [wyd. I – 1984].

Grzegorczykowa R., Szymanek B., *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, w: Bartmiński J., red., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, T. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław [wyd. II jako *Współczesny język polski*, Lublin 2001].

Kant I., 1957, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Warszawa.

Kardela H., 1990, *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*, w: Bartmiński J., red., *Językowy obraz świata*, Lublin.

Karolak S., 1989, *Kwantyfikacja referencyjna a kwantyfikacja numeryczna*, w: Koseska-Toszewa V., Korytkowska M., red., *Studia gramatyczne bułgarsko-polskie*, t. 3: *Ilość. Gradacja. Osoba*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Korżyk K., 1999, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu"*, w: Awdiejew A., red., *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa – Kraków.

Koseska-Toszewa V., red., 2007, *Polsko-bułgarska gramatyka konfrontatywna*, Warszawa.

Krumova Lilia, 1989, *Kategoria ilości i jej wyrażanie w języku bułgarskim i polskim*, w: Koseska-Toszewa V., Korytkowska M., red., *Studia gramatyczne bułgarsko-polskie*, t. 3: *Ilość. Gradacja. Osoba*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Lakoff G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago – London.

Langacker R. W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford.

Langacker R. W., 2009 [2008], *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, tłum. E. Tabakowska, M. Buchta, H. Kardela, W. Kubiński, P. Łozowski, A. Głaz, J. Jabłońska-Hood, H. Kowalewski, K. Stadnik, D. Bębeniec, J. Giczela-Pastwa, Kraków.

Majer-Baranowska U., 2005, *Podmiot w języku czy język w podmiocie?* w: Czermińska M., Gajda S., Kłosiński K., Legeżyńska A., Makowiecki A. Z., Nycz R., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd polonistów. Kraków, 22–15 września 2004*, t. 1, Kraków.

Niebrzegowska-Bartmińska S., 2007, *Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej*, Lublin.

Nowosad-Bakalarczyk M., 2015, *Ilościowe ujmowanie zdarzeń w języku. (Na materiale powieści Wiesława Myśliwskiego „Traktat o łuskaniu fasoli")*, w: Sokólska U., red., *Odkrywanie słowa – historia i współczesność*, Białystok.

Nowosad-Bakalarczyk M., 2013, *Linguistic Categories in Onomasiological Perspective. The Category of Quantity in Contemporary Polish*, w: Głaz A., Danaher D.S., Łozowski P., red., *The Linguistic Worldview Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London.

Nowosad-Bakalarczyk M., 2009, *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.

Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. II poprawione i uzupełnione, Wrocław – Warszawa – Kraków [wyd. I – 1993].

Roszko R., 1993, *Semantyczna kategoria określoności / nieokreśloności i semantyczna kategoria ilości w języku polskim i bułgarskim*, w: Koseska-Toszewa V., Mindak J., red., *Studia gramatyczne bułgarsko-polskie*, t. 2: *Określoność / Nieokreśloność*, Warszawa.

Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadka*, tłum. i redakcja naukowa E. Tabakowska, Kraków.

Stawnicka J., 2004, *Typy dyskretności werbalnej (na materiale języka polskiego)*, w: Czerwiński P., Fontański H., red., *Język rosyjski w konfrontacji z językami Europy w aspekcie lingwokulturoznawczym,* Katowice.

Stawnicka J., 2009, *Studium porównawcze nad kategorią semantyczno-słowotwórczą Aktionsarten w języku rosyjskim i polskim*, t. 1: *Czasowniki z formantami modyfikacyjnymi*, Katowice.

Szadura J., 2017, *Czas jako kategoria językowo-kulturowa*, Lublin.

Tabakowska E., red., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

Taylor J. R., 2001 [1989], *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, tłum. A. Skucińska, Kraków.

Taylor J. R., 2007 [2002], *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, red. naukowa E. Tabakowska, Kraków.

Topolińska Z., 1976, *Wyznaczoność (tj. charakterystyka referencyjna) grupy imiennej w tekście polskim I*, „Polonica" II.

Topolińska Z., 1977, *Wyznaczoność (tj. charakterystyka referencyjna) grupy imiennej w tekście polskim II*, „Polonica" III.

Urbańczyk S., Kucała M., red., 1999, *Encyklopedia języka polskiego*, wyd. III poprawione i uzupełnione, Wrocław – Warszawa – Kraków [wyd. I – 1978, wyd. II – 1992].

Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*. Wybór prac pod red. J. Bartmińskiego, Warszawa.

Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.

Wierzbicka A., 1988, *The Semantics of Grammar* (Studies in Language Companion Series 18), Amsterdam – Philadelphia.

Wróbel H., 1998, *Czasownik*, w: Grzegorczykowa R., Laskowski R., Wróbel H., red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. II zmienione, Warszawa.

W programie etnolingwistyki kognitywnej sformułowanym przez Jerzego Bartmińskiego (2009) badanie kategorii językowych zajmuje ważne miejsce. Założeniom etnolingwistyki odpowiada połączenie wszystkich szczegółowych typów kategorii pod ogólniejszym mianem **kategorii językowych**, a także takie ich wzajemne ustosunkowanie, które na pozycji nadrzędnej stawia **kategorie pojęciowe (semantyczne)**. Jeśli w badaniu języka przyjąć je za punkt wyjścia, to można dalej stawiać pytania o to, jakie pojęcia i w jaki sposób są kodowane w języku. Taka perspektywa badawcza – od znaczenia do formy – pozwala: 1) uwzględniać człowieka jako konceptualizatora doświadczanej rzeczywistości, który tworzy pojęcia i językowo je wyraża, 2) w sposób spójny opisać różne kategorie językowe, które współdziałają jako eksponenty tych samych treści. Przyjęcie takiej perspektywy daje w efekcie **holistyczny opis języka** – w szczególności pozwala łączyć zjawiska z różnych jego poziomów, np. słownictwo ze zjawiskami z poziomu gramatycznego. W artykule pokazuję ten sposób opisu na przykładzie kategorii ilości, która jest jedną z podstawowych kategorii nakładanych przez umysł ludzki na poznawany świat.

Słowa kluczowe: kategorie językowe, kategoria ilości (liczba, miara, stopień), holistyczny opis języka.

Holistic Account of Linguistic Categories. The Category of Amount

A crucial aspect of Jerzy Bartmiński's (2009) cognitive ethnolinguistics is research on linguistic categories. According to the tenets of this programme, all specific types of categories are subsumed under the umbrella term of **linguistic categories**, joined through a variety of relationships and with **conceptual** (**semantic**) **categories** at the top of the hierarchy. If such is the starting point for further inquiry, questions may be asked as to what concepts are coded in language and how. This direction of research, from meaning to form, allows one to (i) take into account the role of the conceptualiser, who experiences reality, constructs concepts, and expresses them in language; (ii) coherently describe the various linguistic categories, which function as different exponents of the same content. The approach eventually leads to a **holistic description of language**; in particular, it allows one to combine observations on diverse spheres of language, e.g. those from the realms of lexicon and grammar. The present study illustrates the procedure being proposed with the category of amount, one of the basic categories imposed by the human mind on the reality around us.

Key words: linguistic categories, category of amount (number, measure, degree), holistic description of language.

Ірина Бундза
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

„ALERGIA ALERGII NIE RÓWNA!" ПОЛЬСЬКІ ІМЕННИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХВОРОБ У СВІТЛІ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА

Тема статті пов'язана з проблемою функціонування абстрактних іменників *singularia tantum*, а саме іменників на позначення хвороб, у формах множини.

Числові особливості та можливість уживання іменників *singularia tantum* у формах множини були предметом зацікавлень польських, українських, російських мовознавців. Зокрема, значну увагу функціям числових форм і їхньому зв'язку з позамовною дійсністю приділяє польський учений Казімєж Фелешко [Feleszko 1980]; особливості граматичної категорії числа у слов'янських мовах досліджує Володимир Дегтярьов [Дегтярьов 1982], в українській мові – Любов Недбайло [Недбайло 1968]; проблему визначення меж іменників *singularia tantum* та *pluralia tantum* вивчає Анджей Дишак [Dyszak 2001]; семантико-граматичні функції назв рахованої предметності, граматичні функції назв нерахованої предметності, а також уживання іменників *singularia tantum* у множині та відповідні зміни значень досліджує український мовознавець Олена Безпояско [Безпояско 1991]; словниково-корпусний аналіз польських іменників *singularia tantum* на прикладі репрезентативних лексем проводить Лукаш Шалкевич [Szałkiewicz 2013], на прикладі іменника *ryzyko* – Мірослава Подгаєцька [Podhajecka 2007]; функціонування множинних форм власних назв у польській мові розглядає Зоф'я Калета [Kaleta 1998]; числові особливості польських і російських полісемічних іменників в аспекті граматичної категорії числа аналізує Йоланта Мітурська-Бояновська [Miturska-Bujanowska 2003]; особливостям числових форм іменника та проблемам квантифікації присвячені матеріали наукової конференції „Число, кількість, міра" [Topolińska i Grochowski, red. 1973].

Зазвичай абстрактні іменники не вживаються в плюральних формах з огляду на їхню семантику або ж через відсутність необхідності такого вживання. Однак у певних контекстах абстрактне значення іменника може конкретизуватися, що впливає на його числову характеристику. Так, наприклад, іменник *singularia tantum* ***drogocenność*** позначає певну ознаку, пор.: *Jak rzadko budzi się w nas świadomość niezwykłości i niepowtarzalności naszego życia, drogocenność naszego istnienia* [NKJP: „Dziennik Polski", 2002]. Відповідний іменник *pluralia tantum* ***drogocenności*** має значення 'дорогоцінні предмети; коштовності': *Zmieniają się m.in. sejfy, również te małe, służące do przechowywania drogocenności* [NKJP: „Dziennik Polski", 2004], тобто позначає конкретний предмет, якому властива ознака, що її називає іменник *singularia tantum*.

Семантичні процеси, пов'язані зі зміною числової форми, представимо на прикладі іменників, значеннєво пов'язаних з людиною як фізичною істотою, а саме іменників-назв хвороб та хворобливих станів. Матеріал дослідження становлять 22 іменники[1] та їхні множинні відповідники, реалізовані у 18122 контекстах (з них – 1264 контексти з формами множини).

Можливі контексти вживання іменників *singularia tantum* у формах множини описує ще Ян Лось у своїй граматиці 1925 року. Так, наприклад, автор подає, що форма множини можлива для абстрактних іменників, які в тексті набувають конкретного значення; для речовинних, якщо форма множини вказує на різні види. Зазначає однак, що іменники назви хвороб уживаються лише в однині [за: Szałkiewicz 2013: 27–28].

Аналіз вибраних лексем-назв хвороб на підставі словників різних періодів, які, разом з „Національним корпусом польської мови" [*Narodowy Korpus*..., http://nkjp.pl (odczyt: 20.07.2016)], є джерельною базою нашого дослідження, а саме: „Словника польської мови" за ред. В. Дорошевського [Doroszewski, red. 1958–1969], „Словника сучасної польської мови" за ред. Б. Дуная [Dunaj, red. 1996], „Великого словника нормативної польської мови" за ред. А. Марковського [Markowski, red. 2007], „Іншого словника польської мови" за ред. М. Банька [Bańko, red. 2000], „Універсального словника польської мови" за ред. С. Дубіша [Dubisz, red. 2003], „Великого словника польської мови" [Żmigrodzki, red. od 2007]) частково підтверджує тезу дослідника про сингулятивну природу польських назв хвороб. Як іменники без форм множини у лексикографічних джерелах представлені, наприклад, такі слова: *amnezja, angina, astma, dychawica, bezdech, leukemia, błonica, dyfteryt, botulizm, cukrzyca, daltonizm, dżuma, epilepsja, padaczka, gruźlica, grypa, kiła, syfilis, koklusz, krztusiec, malaria, miażdżyca, nadwrażliwość, skleroza, reumatyzm*. У випадку іменників *alergia, uczulenie, białaczka* словники подають інформацію про їхню повну числову парадигму. Цікаво, що інтернаціональний термін *leukemia* позначено як іменник *singulare tantum*, тоді як його польський відповідник *białaczka* – іменників з повною числовою парадигмою. Тим часом ці слова мали б бути повними семантичними відповідниками, оскільки словникова стаття лексеми *leukemia* відсилає до словникової статті лексеми *białaczka.* Подібно, відрізняється опис числових особливостей синонімів *alergia, uczulenie* і *nadwrażliwość*[2], оскільки словникова стаття останнього містить інформацію про відсутність форм множини, тоді як для перших двох передбачено обидва граматичні значення категорії числа.

По-різному у лексикографічних джерелах представлено числові характеристики лексем *przeziębienie* і *zapalenie*. У словникових статтях іменника *przeziębienie* інформацію про відсутність форм множини подано в SJPDor, тоді як в USJP, ISJP, WSJP зазначені обидві числові форми. Словникові статті імен-

[1] До уваги беремо лексеми, частотність реалізації яких у стилістично вирівняній версії „Національного корпусу польської мови" становить понад 200 контекстів [*Narodowy Korpus*..., http://nkjp.pl (odczyt: 20.07.2016)].

[2] Іменник *nadwrażliwość* має також значення 'надмірна вразливість'.

ника *zapalenie* в USJP та WSJP містять позначку *zwykle lp* (зазвичай у формі однини), натомість ISJP та SJPDor не інформують про числові особливості вживання цього іменника. У SWJPDun є дві словникові статті лексем *przeziębienie* і *zapalenie*: I 'іменник від дієслова *przeziębić / zapalić*'; II 'хвороба'. Позначку *blm* (без форми множини) містять лише словниковій статті I, у значенні ж 'хвороба' ці слова подані як іменники з повною числовою парадигмою.

З аналізу словникового опису назв хвороб випливає, що вони переважно належать до групи *singularia tantum*. Дані „Національного корпусу польської мови" [*Narodowy Korpus*..., http://nkjp.pl (дата перегляду: 20.07.2017] дають змогу дослідити реалізацію множинних форм у тексті та проаналізувати їхні значення.

У наступній частині статті представляємо детальний аналіз вибраних іменників-назв хвороб, а саме: *alergia, uczulenie, nadwrażliwość, grypa, cukrzyca, epilepsja / padaczka, gruźlica* на підставі словника та корпусу.

ALERGIA

Опираючись на словники польської мови та корпусний матеріал, з'ясовуємо, що іменник *alergia* вживається перев. ажно удвох значеннях: 1. 'надмірна чутливість організму'[3], пор. *Brał on zwykłe lekarstwa na alergię, które przepisał mu lekarz* [NKJP: „Gazeta Wyborcza", 1994], 2. 'неприязне ставлення до когось чи чогось'[4], пор.: *Ja mam alergię na komiksy, które są oparte na faktach, chcą oddać jakąś prawdę historyczną* [NKJP: „CKM", 1999], *Wyeliminujesz facetów, którzy mają alergię na mądre i pewne siebie kobiety* [NKJP: „Cosmopolitan", 2001].

Словники не містять жодних застережень щодо вживання іменника *alergia* у формі множини. Однак корпусний аналіз (1090 контекстів) показує, що форми множини[5], які становлять 25,5% усіх слововживань, стосуються лише першого значення лексеми *alergia*, пор.: *…wydzieliny „kuchennych" roztoczy mogą wywoływać zatrucia, alergie, biegunki i inne zaburzenia…* [NKJP: „Gazeta Wrocławska", 2002], *Lecznicza głodówka […] szczególnie skuteczna jest przy chorobach niedokrwiennych serca, alergiach…* [NKJP: „Dziennik Polski", 2000]. Наведені контексти ілюструють основну функцію граматичного значення множини – інформування про множинність денотатів у позамовній дійсності. Аналізуючи корпусний матеріал, можемо зауважити, що в близь-

[3] SWJP у межах першого значення виокремлює вужче – 'симптом алергії-хвороби'.

[4] У цьому значенні деякі словники подають кваліфікатори: перен. (USJP), розм. (SWJPDun). SJPDor не фіксує значення 'неприязне ставлення'.

[5] Ідеться про форми *alergie, alergii, alergiom, alergiami, alergiach*. Щодо форми *alergii*, то вона є синкретичною для родового відмінка однини та множини. Іноді з контексту важко визначити у якій формі вжито іменник, пор.: *Wspomaga on leczenie dróg oddechowych, alergii, uczuleń, oraz koi stres* [NKJP: „Gazeta Poznańska", 2004]. Тому до уваги бралися лише однозначні контексти, пор.: *Pomagamy też w przypadku nerwicy wegetatywnej, niektórych alergii, zaburzeń przemiany materii* [NKJP: „Nowiny Raciborskie", 2004].

ко 70% контекстів форми множини іменника *alergia* виконують також т. зв. функцію „розрізнення" („różnicowania"), пор.: *Żadnych obaw także nie mamy – niczego się nie boimy, nie mamy żadnych alergii* [NKJP: „Czas Ostrzeszowski", 2007], *Pacjenci zgłaszali się do nas z objawami ukąszeń owadów, czy też różnych alergii* [NKJP: „Dziennik Tczewski", 1999], *Nie należy też zapominać, że niektóre alergie się krzyżują* [NKJP: „Trybuna Śląska", 2003]. Причиною виникнення такого значення у формі множини може бути необхідність уточнити хворобу з огляду на алерген (про що свідчить й саме значення слова – 'неправильна реакція на щось[6]'), пор.: *Istnieją alergie takie jak alergia na kurz, czy alergia pokarmowa, które mogą nam dokuczać niezależnie od pory roku* [NKJP: „Trybuna Śląska", 2003], *Najmniejszą wrażliwość wykazują ludzie starsi […], następnie dzieci (20%, przy czym są one najwrażliwsze na alergie wywołane przez roztocze i sierść zwierząt)* [NKJP: Krzymowska-Kostrowicka A., „Geoekologia turystyki i wypoczynku", 1997], *Zdarza się, że niektóre osoby są uczulone na zapach żywicy z drewna sosnowego. Jeżeli okaże się, że ktoś w naszym otoczeniu cierpi na tego typu alergie*... [NKJP: „Gazeta Krakowska", 2003], *Małe dzieci często mają alergie pokarmowe* [NKJP: „Gazeta Krakowska", 2004]. Зважаючи на те, що хвороба вражає різні органи людського тіла, її ідентифікування може відбуватися й на основі цього критерію, пор.: *Osobom cierpiącym na alergie dróg oddechowych i astmę polecamy jonizatory powietrza* [NKJP: „Dziennik Zachodni", 2002], *90 proc. wszystkich chorób zawodowych to […] alergie skórne*… [NKJP: „Praca i Zdrowie", 2007]. Ще одним критерієм розрізнення є, наприклад, період тривання хвороби, пор. *Oprócz alergii całorocznych i sezonowych może pojawić się krótkotrwały katar* [NKJP: „Dziennik Łódzki", 2005].

Численні контексти вживання плюральних форм іменника *alergia* підтверджують тезу про те, що для абстрактних іменників основним механізмом творення форм множини є власне потреба диференціації їх за певними критеріями.

Назви хвороб у польській мові можуть набувати ознак конкретних іменників, що особливо відображається в контекстах з множинними формами. Йдеться про т. зв. процес конкретизації абстрактного значення, тобто обмеження простором чи часом, який проявляється в тому, що певна лексема називає не хворобу в цілому, а її конкретний прояв у конкретному тілі в конкретний час. Що стосується іменника *alergia*, то значення 'конкретний прояв хвороби' простежується в близько 20% контекстів[7], пор.: *Konsekwencją złej jakości powietrza, którym oddychamy są też powtarzające się alergie* [NKJP: „Trybuna Śląska", 2003], *…w Europie Środkowej na alergie zapada 20-21 proc. osób* (…) *Wśród osób w starszym czy średnim wieku alergie występują sporadycznie* [NKJP: „Cosmopolitan", 1999], *Najpierw okazało się, że wychowankowie nowo wybudowanego przedszkola*

---

[6] Підкреслення наше – І.Б.

[7] Можна також припустити, що якщо йдеться про конкретні випадки хвороби, то й про різні її види, однак форма множини, на нашу думку, тут сигналізує саме конкретний прояв хвороби, пор.: *…alergie takie jak alergia na kurz, czy alergia pokarmowa…* і *… powtarzające się alergie…*

zaczęli chorować na alergie, bo w pomieszczeniach panowało zbyt wysokie stężenie substancji toksycznych [NKJP: „Życie Warszawy", 2001].

Отже, словниковий і корпусний аналіз показує, що попри своє основне значення абстрактності, іменник *alergia* має властивість вживатися у формах множини, однак лише у значенні хворобливого стану людини. Плюральна форма слова *alergia* у досліджених текстах не лише інформує про чисельність денотатів, а й має додаткові значення розрізнення і конкретизації. Натомість не знайдено контекстів з формою множини, у яких би іменник *alergia* виступав у значенні 'неприязне ставлення до когось, чогось', хоча словники польської мови фіксують інформацію про повну числову парадигму для цього значення.

Корпус польської мови містить також інформацію про частотність уживання відповідних іменників у різного роду джерелах. Найбільшу кількість контекстуальних уживань іменника *alergia* виявлено в текстах інтернет-форумів і чатів, публіцистичних та розмовних текстах, що свідчить про загальновживаний характер лексеми.

UCZULENIE

Словники польської мови фіксують такі значення іменника *uczulenie*: 'надмірна чутливість організму; симптом цієї чутливості'[8], пор.: *30 lat temu przypadek uczulenia na pyłki u dziecka młodszego niż dziesięcioletnie stanowił kuriozum medyczne* [NKJP: „Gazeta Wyborcza", 1996], *Właśnie w tym miejscu można było natknąć się na dziewczynę z uczuleniem na twarzy. Obrzęk był tak duży, że zniekształcał rysy ekspedientki…* [NKJP: Chmielewski W., „Brzytwa" 2008]; 'вразливість на щось', пор.: *…opowiadania stanowiły obowiązującą lekturę wykształcenia gimnazjalnego, humanistycznego. Chodziło bowiem o uczulenie młodzieży na piękno i harmonię ludzkich wysiłków w tym wszystkim, co później nazwano sportem* [NKJP: „Wychowawca", 2006]; 'неприязне ставлення до когось, чогось'[9], пор:. *Z moimi kumplami nie byłoby to możliwe, bo większość ma chroniczne uczulenie na gadanie przez telefon* [NKJP: „Cosmopolitan", 1998]. У граматичній частині словникових статей немає інформації щодо обмеження вживання форми однини, що дає змогу припустити, що іменник має повну числову парадигму. У корпусі текстів виявлено 459 контекстів реалізації іменника *uczulenie*, з яких 25,93% становлять контексти з формою множини. Лише в поодиноких контекстах реалізуються значення 'вразливість на щось' (5 контекстів), пор.: *Napomknąłem, że on źle wygląda. Takie niewinne uwagi napawają Prosiaczka nabożnym lękiem. Osobliwe uczulenia ma na punkcie owłosienia czaszki. Najpoważniej w świecie rozważał możliwość wizyty u słynnego*

[8] У WSJPŻm значення 'надмірна чутливість організму' і 'симптом цієї чутливості' подано окремими пунктами, тоді як в USJP – одним, а інші словники не вказують значення 'симптом цієї чутливості'.

[9] Таке значення слова *uczulenie* подає лише WSJPŻm. Однак у цьому словнику не вміщено значення 'вразливість до чогось'.

uzdrowiciela H., gdy po kąpieli znalazł na grzebieniu kilka włosów [NKJP: Zimiecki T., „Ja, Franek…", 2001], ‘неприязне ставлення до когось, чогось’ (3 контексти), пор.: *Agresja z 17 września 1939 roku, potem kolejno Katyń (…) fatalnie pogłębiły antyrosyjskie, a więc i antykomunistyczne uprzedzenia Polaków. (…) Tylko jedna jedyna Polska wśród oddanych w Jałcie w sowieckie władanie państw środkowoeuropejskich była obarczona takimi uczuleniami, tylko ją tak wysokie bariery oddzielały od Rosji i komunizmu* [NKJP: Surdykowski J., „Duch Rzeczypospolitej", 1989], у яких форма множини використана передусім з метою підсилення значення слова, маючи при цьому переважно якісний характер, або ж диференціації понять, які це слово позначає.

У всіх інших контекстах форма множини іменника пов’язана зі значенням ‘надмірна чутливість організму; симптом цієї чутливості’. У контекстах з плюральною формою чітко простежується диференціація значення, що пов’язано, як й у випадку з лексемою *alergia*, із самим значенням слова, адже форма множини називає стани організму, викликані різними алергенами, пор.: *A uczulenia bywają bardzo rozmaite. Jeden jest uczulony na zapach kota, drugi na pierze w poduszce, trzeci na nadmiar wilgoci w powietrzu* [NKJP: Brandys M., „Z panem Biegankiem w Abisynii", 1962], *Można być także uczulonym na chlor, atrament, puder, tusz do rzęs, przedmioty metalowe (…). Na takie uczulenia nie ma lekarstw* [NKJP: „Dziennik Łódzki", 2002], *Są także uczulenia na sierść kota czy psa, a nawet na pióra ptaków* [NKJP: „Express Ilustrowany", 2002], або ж різні види такого стану, пор.: *Grzyby i pleśnie, które zadomowiły się na ścianach, mogą powodować różnego typu uczulenia, alergie, a nawet ataki astmy* [NKJP: „Gazeta Krakowska", 2008], *Lekarze alarmują, że w naszym środowisku jest coraz więcej „chemii", która działa uczulająco. Uczulenia te objawiają się podrażnieniem spojówek i skóry…* [NKJP: „Dziennik Łódzki", 2002], *Praca w pyle, z chemikaliami, smarami jest na ogół niewskazana przy różnych postaciach uczuleń, które coraz częściej dotykają naszą młodzież* [NKJP: „Wychowawca", 2005]. З уживанням форми множини іменника *uczulenie* пов’язаний процес конкретизації, тобто слово називає конкретний прояв, випадок хвороби, пор.: *Podaje wyniki badań w Japonii, gdzie odnotowano dziesięciokrotny wzrost uczuleń na pyłek cedru japońskiego* [NKJP: „Gazeta Wyborcza", 1994], *Ponieważ leczenie uczuleń jest nisko wyceniane przez NFZ – rejestruje się inne choroby, które alergiom towarzyszą, a są lepiej płatne* [NKJP: „Polityka", 2004], *Niezaprzeczalnym faktem jest jednak narastająca liczba uczuleń* [NKJP: „Dziennik Zachodni", 2007].

Проаналізований матеріал показує, що іменник *uczulenie* в польській мові може вживатися в обох числах переважно в значенні ‘надмірна чутливість організму; симптом цієї чутливості’. Плюральна форма, окрім основної функції – інформування про кількість, виконує також функцію розрізнення та конкретизації значення. Що стосується значення ‘вразливість до чогось’, то поодинокі приклади вживання форм множини свідчать про абстрактність поняття, яке називає іменник.

NADWRAŻLIWOŚĆ

У одному зі своїх значень іменник *nadwrażliwość* також уживається на позначення стану організму, викликаного певним збудником, тобто є синонімом іменників *alergia*, *uczulenie*, пор.: *To są przyczyny – twierdził – które wraz z nadwrażliwością na nowokainę spowodowały śmierć* [NKJP: Milewski S., „Ciemne sprawy międzywojnia", 2002], *Medycyna nie zna metod chemicznych na regulację nadwrażliwości na zmiany pogodowe* [NKJP: „Cosmopolitan", 1998]. Друге значення іменника *nadwrażliwość* 'надмірна вразливість' пов'язане, передусім, із психічним станом людини, пор.: *Każdy na swój sposób stara się zmienić to przeznaczenie, ten los. Ja także. Myślę, że jest to kwestia naszej nadwrażliwości, ciągłego i często bezskutecznego poszukiwania prawdy, harmonii, zgody ze światem* [NKJP: „Glamour", 2003], *Miewał okresy, kiedy się zamykał, izolował od innych. Ogromna wyobraźnia i nadwrażliwość nie ułatwiała mu życia* [NKJP: „Tygodnik Podhalański", 1999]. Усі словники польської мови подають інформацію про обмеження числової парадигми формами однини, що підтверджують також дані корпусного пошуку, оскільки серед 300 контекстів лише в одному іменник *nadwrażliwość* вжито у формі множини: *Polega ona na rozprowadzaniu na powierzchni zębów i między nimi cząsteczek kwarcu i sody pod dużym ciśnieniem – może wywoływać nadwrażliwości zębów, więc by temu zapobiec, higienistka powinna je na koniec pokryć lakierem z fluorem* [NKJP: „Polityka", 2002]. У наведеному прикладі лексема *nadwrażliwość* означає 'надмірну вразливість', однак форма множини, скоріш за все, вжита тут випадково, оскільки немає очевидної потреби її використання.

GRYPA

Іменник *grypa* позначає 'вірусне інфекційне захворювання' і в словниках польської мови поданий як *singulare tantum*, пор.: *Grypą zarażamy się drogą kropelkową od osób chorych* [NKJP: „Trybuna", 2006]. Корпус польської мови реєструє 37 контекстів з формою множини іменника *grypa*, що становить 1,37% усіх слововживань. Як й у випадку з назвами інших хвороб, вживання у формі множини передбачає конкретизацію значення: лексема *grypa* називає окремий випадок хвороби, а множинна форма – певну кількість випадків хвороби, пор.: *Ja ciągle coś robię, w ruchu ciała albo myśli, co za ulga! Grypy są potrzebne, żeby odpocząć* [NKJP: Kofta K., „Monografia grzechów…", 2006], *Od trzech miesięcy nie dostał pensji, a od grudnia "przechodził" już dwie grypy* [NKJP: Jagielski W., „Dobre miejsce do umierania", 2005], *Coraz częściej chorował. Zakładał, że to zwykłe grypy. Kilka w ciągu dwóch, trzech miesięcy* [NKJP: Malicki M., „Ostatnia", 2009]. У деяких контекстах форма множини позначає сукупність різних видів хвороби, пор.: *Załatwiamy wizy i staramy się nie zarazić grypą. Żadną z gryp* [NKJP: „Gazeta Pomorska", 2009]. Часто іменник *grypa* вживається у переліку поряд з іншими назвами хвороб, які мають форму множини, тобто є одним з однорідних членів речення. У такому контексті слово *grypa* також уживається в множині, пор.: *A z nią przeziębienia i grypy, katary, kaszle oraz cała masa innych niedogodności* [NKJP: „Dziennik Polski",

2006], *Jesień i zima wolne od katarów, gryp, schorzeń zatok i innych infekcji* [NKJP: „Trybuna Śląska", 2002]. Лексема *grypa* позначає поширену хворобу[10], часто буває предметом обговорення в різного роду статтях, на блогах і форумах. Саме тому вживання множинних форм іменника представлене в різних типах текстів. З інформації, поданої в корпусі, випливає, що немає прикладів вживання цього іменника лише в поезії та драмі.

CUKRZYCA

Словники польської мови подають таку дефініцію іменника *cukrzyca*: 'хвороба, пов'язана з поганим обміном речовин, яка супроводжується збільшенням кількості цукру в крові і виділенням цукру в сечу', пор.: *Cholinex bez cukru może być bezpiecznie stosowany przez chorych na cukrzycę, osoby walczące z nadwagą lub otyłością…* [NKJP: „Życie Warszawy", 2001]. У SJPDor окрім значення 'хвороба' подано також значення, з кваліфікатором *techn*. (технічний термін), 'продукт виробництва цукру, густа кристалічна маса з 95% цукру', пор.: *Cukrzyca przechodzi z mieszadła do rozdzielacza, który nad każdą wirówką ma szyber* [SJPDor: http://doroszewski.pwn.pl/haslo/cukrzyca/ (дата перегляду: 20.07.2017)], тоді як новіші лексикографічні джерела такого значення не фіксують. Як і більшість іменників-назв хвороб, слово *cukrzyca* визначено як *singulare tantum*. Корпус польських текстів містить 1 591 контекст реалізації іменника *cukrzyca*, з яких у 0,88% вжито форму множини. В результаті конкретизації значення іменник *cukrzyca* позначає окремий випадок хвороби і тому може вживатися у плюральній формі, пор.: *Cukrzyca typu 2 ujawnia się zazwyczaj po 35. roku życia. Jest najpowszechniejsza, gdyż stanowi około 85 proc. wszystkich cukrzyc* [NKJP: „Dziennik Zachodni", 2009]. Уживання форм множини можливе також тоді, коли є потреба конкретизувати різні види хвороби, пор.: *Ministerstwo Zdrowia, zamiast sprzyjać chorym skupia się na doraźnych, krótkotrwałych celach (…). Podwyższenie udziału chorego w zakupie insulin sprawdzonych i dobrej jakości o ok. 600 proc, z wyjątkiem jednej, biorąc pod uwagę różnorodność cukrzyc, jest wytrącaniem z ręki chorego i lekarzy skutecznych leków* [NKJP: „Dziennik Polski", 10.11.2003], *Dobre słowo należy się ode mnie sądeckim lekarzom. (…) Świetna, naładowana wiedzą (…) jest doktor Niemcowa. A doktor Jonakowska, a inni lekarze, niekoniecznie specjalizujący się w cukrzycach?* [NKJP: „Dziennik Polski", 2006]. У наступному прикладі форма множини використана як елемент мовної гри: беручи до уваги етимологію іменника, а саме його походження від слова *cukier*[11], автор використовує властивість останнього – 'бути солодким', пор. *Nie rozumiem dlaczego i jedna, i druga kasa nie pójdą wreszcie w cholerę a za wyrostek robaczkowy ustali się cenę jednakową w całym kraju. (…) Czy białostockie cukrzyce są bardziej słodkie od szczecińskich?* [NKJP: „Gazeta Wrocławska", 2003]. Авторові, звичайно, йдеться

[10] Пор. напр. http://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/grypa-i-przeziebienia/grypa-choroba-ktorej-nie-wolno-lekcewazyc-wywiad_37112.html (дата перегляду: 20.07.2017).

[11] Пор. напр. WSJPŻm [Żmigrodzki, red. od 2007].

не про ступінь „солодкості" хвороби, а про вартість її лікування в різних містах. Саме таке розрізнення спричинило вживання форми множини.

Іменник *cukrzyca* позначає досить поширену хворобу[12], тому вживається у різного типу текстах. Як й у випадку з лексемою *grypa*, корпус польських текстів не містить плюральних уживань лише в поезії та драмі.

EPILEPSJA, PADACZKA

Польські іменники *epilepsja* і *padaczka* є повними синонімами, однак корпус текстів уміщує майже вдвічі більшу кількість контекстів зі словом *padaczka*. Обидві лексеми позначають 'хворобу, яка характеризується нападами корчів і розладу свідомості', пор. *Padaczka jest jedną z 30 chorób przewlekłych, które znalazły się na liście leków bezpłatnych lub z odpłatnością ryczałtową* [NKJP: „Gazeta Wyborcza", 1999], *Kolejną jej dolegliwością jest postępująca epilepsja, która w połączeniu w mózgową torbielą powoduje codzienne cierpienia* [NKJP: „Gazeta Poznańska", 2003]. WSJP крім значення 'хвороба' нотує ще два значення лексеми *padaczka*, зазначаючи, що вони властиві розмовній мові, а саме: 'аварія якогось електронного або комп'ютерного пристрою', пор.: *Masz rację, po ostatniej „padaczce" systemu nie skonfigurowaliśmy jeszcze wszystkiego jak trzeba – z braku czasu oczywiście* [http://wsjp.pl, (дата перегляду: 20.07.2017)] і 'щось, що мовець оцінює як погане або невдале', пор.: *Która firma teraz ma pieniądze? Przecież teraz jest padaczka w interesie, wszyscy ledwie zipią. A tu jednak potrzebne są duże nakłady* [NKJP: „Gazeta Wrocławska", 2002]. Очевидно, такі значення іменника *padaczka* виникли як переносні. У корпусі текстів ці значення представлені лише поодинокими прикладами.

Словники польської мови містять інформацію про однинну природу лексем *padaczka* і *epilepsja*. Аналіз контекстів уживання цих слів показав, що використання плюральних форм не є поширеним, оскільки кількість прикладів з формою множини становить 1,77% (*padaczka*) і 1,75% (*epilepsja*), пор.: *Większość padaczek leczy się farmakologicznie. Zdarzają się jednak przypadki wymagające interwencji chirurgicznej* [NKJP: „Polityka", 2007], *Dzieci zatruły się clonazepamem, środkiem psychotropowym, wykorzystywanym najczęściej w leczeniu padaczek* [NKJP: „Gazeta Częstochowska", 2003], *Podług najbardziej uznanych kompendiów, powodować miała ona między innymi: konwulsje, epilepsje, wrzody żołądka…* [NKJP: „Polityka", 2008], *51 proc. dzieci i młodzieży ma problemy zdrowotne. (…) Zdarzają się też alergie, epilepsje, choroby serca i nadciśnienie* [NKJP: „Dziennik Malborski", 2000]. Форми множини іменників використані в контекстах для конкретизації значення. У наведених прикладах зауважуємо, що плюральна форма може бути зумовлена тим, що входить у склад однорідних членів речення, які мають форму множини, зокрема, додатків (*miała powodować konwulsje, epilepsje, wrzody żołądka*) чи підметів (*zdarzają się alergie, epilepsje, choroby serca*).

[12] Пор. напр. http://www.medonet.pl/magazyny/wszystko-o-cukrzycy,cukrzyca-przyczyny-objawy-i-leczenie-cukrzycy-typu-1-i-2,artykul,1580080.html (дата перегляду: 20.07.2017).

У корпусі натрапляємо на контексти, у яких кількість випадків хвороби передається за допомогою форм множини іменників *atak* (39 контекстів) і *napad* (11 контекстів), що, очевидно, пов'язане з характером хвороби, для якої характерні напади корчів, пор.: *Nie pracuje, bo nikt jej ze średnio 130 atakami padaczki w roku do pracy nie przyjmie* [NKJP: „Polityka", 2003], *Pod wpływem ostrego światła słonecznego Popielski dostaje ataków epilepsji, podczas których ma wizje przyszłych zbrodni* [NKJP: „Esensja", 2009], *Ola czuła się tam źle, wracała do domu poddenerwowana, a napady padaczki się nasiliły* [NKJP: „Dziennik Bałtycki", 2009], *Książę Lew Nikołajewicz Myszkin, rozmyślając nad szczególnym przeżyciem czasu poprzedzającego zazwyczaj jego napady epilepsji, dochodzi nieoczekiwanie do konkluzji…* [NKJP: Czaja D., Lekcje ciemności, 2009]. Можливо, саме наявністю контекстів з лексемами *atak* і *napad* можна пояснити незначну кількість прикладів з множинними формами іменників *padaczka* і *epilepsja*. За даними корпусу найчастіше ці іменники вжито в публіцистичних текстах і літературі, значно рідше (всього поодинокі приклади) або зовсім не представлено їх у драмі, поезії та текстах офіційно-ділового стилю.

GRUŹLICA

Іменник *gruźlica* означає 'інфекційну хворобу людей і тварин, яка вражає різні органи, зокрема легені' і, згідно зі словниковою інформацією, належить до групи *singularia tantum*, пор.: *Gruźlica jest nadal chorobą poważną, ale w tamtych czasach była śmiertelna* [NKJP: Koral D., „Wydziedziczeni", 1997]. Лексикографічні джерела польської мови як синоніми подають іменники *suchoty* і *tuberkuloza*, які, однак, є застарілими, про що свідчать відповідні кваліфікатори у словникових статтях, а також мала кількість контекстів з цими іменниками в корпусі текстів (104 і 8 контекстів відповідно), які вжито передусім у старіших текстах художньої літератури, пор.: *Ja mam suchoty i niedługo umrę mówiła, ale ty... Przecież ty nie masz suchot* [NKJP: Grynberg H., „Żydowska wojna", 1965], *Anka powtarzała swój stary numer, że myśmy zakupiły osiem miejsc... a wtedy, to ja specjalnie, z Poznania, wtrącałam to słowo „tuberkuloza"* [NKJP: Białoszewski M., „Donosy rzeczywistości", 1973]. Натомість уживання іменника *gruźlica* представлене в 1254 контекстах, з яких лише 0,4% містять форму множини, пор.: *Do nas trafiają przypadki najgorsze: przewlekłe choroby, raki, gruźlice, stany terminalne, agonalne* [NKJP: „Dziennik Polski", 1999], *Do przyznanych wcześniej pieniędzy na leczenie 100 gruźlic i nowotworów płuc, Zachodniopomorska Kasa Chorych dołożyła jeszcze na 260 astmatyków i oskrzelowców, po 1300 zł od głowy* [NKJP: „Gazeta Wyborcza", 1999]. Унаслідок конкретизації значення іменник *gruźlica* позначає окремий випадок хвороби, що уможливлює нумеричну квантифікацію, тобто використання числівників для позначення кількості (*100 gruźlic*). Найбільшу кількість контекстів уживання іменника *gruźlica* виявлено в публіцистичних текстах, літературі факту та художній літературі. Не представлено в корпусі прикладів, які походять з усних висловлювань.

У Таблиці 1 представлено результати словникового аналізу і корпусного дослідження кількості контекстів з формою множини. Як бачимо, більшість іменників *singularia tantum* допускають можливість використання у певних контекстах форм множини, а відсутність контекстів з формою множини можна пояснити, очевидно, нижчою фреквентністю цих слів порівняно з їхніми синонімами: *dychawica / astma*, *leukemia / białaczka*, *epilepsja / padaczka*.

Іменник	**Словникова інформація про вживання у формі множини**	**Відсоток контекстів з формою множини в NKJP**
alergia	lplm	25,5%
uczulenie	lplm	25,95%
białaczka	lplm	11,3%
przeziębienie	ST/lplm	34,29%
angina	ST	11,64%
zapalenie	ST/lplm	9,73%
reumatyzm	ST	3,13%
amnezja	ST	1,86%
padaczka	ST	1,77%
skleroza	ST	1,3%
grypa	ST	1,23%
cukrzyca	ST	0,88%
astma	ST	0,79%
tyfus	ST	0,79%
gruźlica	ST	0,4%
miażdżyca	ST	0,35%
nadwrażliwość	ST	0,33%
malaria	ST	0,19%
dychawica	ST	0
leukemia	ST	0
dżuma	ST	0
epilepsja	ST	0

Таблиця 1. Іменники назви-хвороб у словнику і NKJP [opracowanie własne]

У дослідженнях на тему функціонування однинних іменників (зокрема Л. Шалкевича [Szałkiewicz 2013]) зазначено, що процес конкретизації, який є передумовою вживання абстрактного іменника у формі множини, властивий переважно назвам хвороб, які є поширеними, напр. *alergia, uczulenie,*

przeziębienie, angina. У випадку назв інших хвороб конкретизація абстрактного значення відбувається переважно в професійному мовленні, що підтвердили також наші корпусні дослідження.

Підсумування:

Словники польської мови переважно інформують про обмежене вживання проаналізованих лексем у формах множини (за винятком іменників *alergia, uczulenie, białaczka*). Однак навіть використання стилістично вирівняної версії „Національного корпусу польської мови" дає змогу виявити певну кількість контекстів, у яких вжито плюральні форми цих слів (*grypa* – 1,37%, *cukrzyca* – 0,88%, *padaczka* –1,77%, *epilepsja* – 1,75%, *gruźlica* – 0,4%, *nadwrażliwość* – 0,33%). Припускаємо, що ці цифри могли б бути значно більшими, якби в дослідженні врахувати мовлення, представлене на інтернет-сторінках. Форми множини наведених іменників стали можливими передусім через конкретизацію значення (назва конкретного випадку чи певного виду хвороби), що вписується в загальнопольську тенденцію до конкретизації абстрактних понять, яку, зокрема, аналізує Ґражина Майковська [Majkowska 1981].

Перелік лексикографічних джерел і скорочень

ISJP – Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

SJPDor – Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa, www.doroszewski.pwn.pl (дата перегляду: 20.07.2017).

USJP – Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.

SWJP – Dunaj B., red., 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.

WSPP – Markowski A., red., 2004, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.

WSJP – Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków, www.wsjp.pl (odczyt: 20.07.2017).

NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego, http://nkjp.pl (odczyt: 20.07.2017).

Бібліографія

Безпояско О.К., 1991, *Іменні граматичні категорії*, Київ.

Дегтярев В.И., 1982, *Категория числа в славянских языках*, Ростов-на-Дону.

Недбайло Л.И., 1968, *Грамматическая категория числа в современном украинском языке: автореф. дис. канд.-та филол. наук,* Киев.

Dyszak A., 2001, *Rzeczowniki i czasowniki defektywne w systemie fleksyjnym współczesnej polszczyzny*, „Bulletin de la Société Polonaise de Linguistique" t. LVII.

Feleszko K., 1980, *Funkcje form kategorii liczby w polskiej grupie imiennej*, Warszawa.

Kaleta Z., 1998, *Zagadnienie liczby mnogiej nazw własnych* w: Rzetelska-Feleszko E., red., *Polskie nazwy własne: Encyklopedia*, Warszawa – Kraków.

Majkowska G., 1981, *Tendencja do specjalizacji i konkretyzacji znaczeniowej wyrazów abstrakcyjnych na wybranych przykładach*, „Studia Polonistyczne" t. IX.

Miturska-Bojanowska J., 2003, *Rosyjskie i polskie rzeczowniki polisemiczne w apsekcie kategorii liczby*, Szczecin.

Podhajecka M., 2007, *Czy rzeczownik ryzyko wciąż należy do singularia tantum?*, „Poradnik Językowy" z. 2.

Szałkiewicz Ł., 2013, *Singularia tantum w języku polskim. Analiza słownikowo-korpusowa*, Warszawa, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/200/ST_Lukasz_Szalkiewicz_ doktorat.pdf?sequence=1 (дата перегляду: 20.07.2017).

Topolińska Z., Grochowski M., red., 1973, *Liczba, ilość, miara. Materiały Konferencji Naukowej w Jadwisinie 11–13 maja 1972 r.*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

У статті представлено аналіз особливостей форм граматичної категорії числа польських іменників-назв хвороб, які, згідно зі словниковою інформацією, належать до групи *singularia tantum*. Досліджено здатність цих лексем уживатися у формах множини та виявлено значення, які для них у цих формах властиві. Дослідження проведено на базі Національного корпусу польської мови.

Ключові слова: граматична категорія числа іменника, іменники *singularia tantum*, іменники-назви хвороб, корпус текстів.

Polish Nouns Denoting Diseases in the Light of the Grammatical Category of Number

The article presents the analysis of the forms' peculiarities of the grammatical category of number of Polish nouns-names of diseases, which, according to the vocabulary information, belong to the group of *singularia tantum*. It is investigated their ability to be used in plural and meanings characteristic for them in these forms are revealed. The research was done on the basis of the National Corpus of the Polish language.

Keywords: grammatical category of number of a noun, *singularia tantum* nouns, nouns-names of diseases, corpus of texts.

Marcin Maciołek
Uniwersytet Śląski (Katowice, Polska)

FLEKSYJNE WYRZUTKI I SENTYMENTY. POLSKA KONIUGACJA OKIEM HISTORYKA JĘZYKA[1]

System temporalny dzisiejszej polszczyzny jest stosunkowo prosty, bo ograniczony zasadniczo do jednego czasu teraźniejszego (*piszę*, *mówię*, *czytam*), jednego przeszłego (*pisałem, napisałem, mówiłem, powiedziałem, czytałem, przeczytałem*) oraz jednego czasu przyszłego, który w przypadku czasowników dokonanych ma postać syntetyczną (*napiszę, powiem, przeczytam*), a w przypadku czasowników niedokonanych – analityczną (*będę pisał || będę pisać*, *będę mówił || będę mówić*, *będę czytał || będę czytać*). W zestawieniu z innymi językami indoeuropejskimi, na przykład romańskimi czy germańskimi, albo też z językami ligi bałkańskiej nie jest to zestaw nazbyt rozbudowany.

Warto jednak przypomnieć, że oprócz form koniugacyjnych znanych nam współcześnie w dawnej polszczyźnie (języku staropolskim) istniało jeszcze kilka czasów przeszłych, które służyły do wyrażenia: 1) czynności trwającej lub powtarzającej się w przeszłości, więc duratywnej i iteratywnej, ale niedokonanej – imperfekt (odpowiadał na pytanie *co było?*), 2) akcji jednokrotnej, dokonanej w przeszłości – aoryst (odpowiadał na pytanie *co się stało?*), 3) czynności dawno minionej albo czynności, która zdarzyła się wcześniej niż inna miniona – czas zaprzeszły. Poza tym istniał jeszcze czas przeszły złożony, który przejął funkcję imperfektu i aorystu, a którego kontynuację stanowi dzisiejszy czas przeszły prosty.

Imperfekt i aoryst, które można by określić jako czas przeszły (odpowiednio) trwały i chwilowy, miały postać syntetyczną: pierwszy z nich tworzyło się od tematu czasu teraźniejszego, a drugi od tematu bezokolicznika. Formy osobowe czasownika *widzieć* w imperfekcie i w aoryście w języku staropolskim przypuszczalnie wyglądały tak, jak to przedstawiono w Tabeli 1.

---

[1] Artykuł stanowi diachroniczne dopełnienie obrazu polskiej koniugacji, przedstawionego przez Jolantę Tambor w tekście „O czasownikowych regularnościach. Wyznaczniki fleksyjne" [Tambor 2013]. Niniejsze rozważania traktuję więc jako próbę uporządkowania wiedzy na temat fleksji werbalnej poprzez objaśnienie historycznej motywacji form koniugacyjnych, uchodzących z punktu widzenia gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny za nieregularne, wyjątkowe, osobliwe. Tego rodzaju objaśnienia dopełniam wiadomościami na temat tytułowych „wyrzutków", czyli czasownikowych form gramatycznych, które odeszły już w językową przeszłość, pozostawiając jednak po sobie liczne ślady we współczesnym języku – te ostatnie określam mianem „sentymentów". Tekst kieruję głównie do osób zajmujących się zawodowo nauczaniem języka polskiego jako obcego oraz cudzoziemców uczących się polszczyzny, ufając, że dzięki niemu formy traktowane zwykle jako tzw. wyjątki będą przez nich postrzegane nie jako przejawy kapryśności języka, lecz jako świadectwo jego historii. Zasadniczą osią porządkującą rozważania czynię jedną z podstawowych kategorii fleksyjnych czasownika (co sugeruje choćby polska nazwa tej części mowy), a mianowicie: czas.

Liczba	Osoba	Imperfekt	Aoryst
pojedyncza	1.	*widziech	*widziech
	2.	*widziesze	*widzie
	3.	*widziesze	*widzie
mnoga	1.	*widziechom	*widziechom
	2.	*widzieszecie || widzieście	*widzieście
	3.	*widziechą	*widziechą

Tabela 1. Formy osobowe czasownika *widzieć* w imperfekcie i aoryście [opracowanie własne][2]

Jak widać, wiele form aorystu zrównało się w staropolszczyźnie z formami imperfektu. Niewyrazistość odmiany stanowiła istotną trudność dla naszych przodków językowych, była więc niefunkcjonalna i dlatego najpewniej stała się przyczyną zaniku obu tych czasów w języku polskim. Poza tym istotną rolę odegrał w tym względzie rozwój kategorii aspektu, która w polszczyźnie uzyskała wykładniki słowotwórcze i przejęła wtórne aspektowe funkcje czasów przeszłych prostych. Odtąd różnicę między czynnością jednokrotną dokonaną w przeszłości (aoryst) a czynnością trwającą lub powtarzającą się w przeszłości (imperfekt) zaczęły wyrażać odpowiednie formy czasu przeszłego złożonego czasowników dokonanych i niedokonanych.

Z ustaleń językoznawców wynika, że w tekstach staropolskich zachowało się zaledwie 26 form imperfektu i aorystu (nie licząc postaci aorystycznych czasownika *być*)[3]. Do dziś natomiast oba te czasy utrzymały żywotność funkcjonalną w języku górno- i dolnołużyckim oraz językach południowosłowiańskich (z wyjątkiem słoweńskiego). W języku polskim, poza wspomnianymi poświadczeniami tekstowymi, pozostałości dawnego aorystu odnajdujemy w formach trybu przypuszczającego, który w języku staropolskim tworzono przez połączenie tzw. imiesłowu czasu przeszłego czynnego II koniugowanego czasownika oraz odmiany słowa posiłkowego *być* w aoryście, zob. Tabela 2.

Osoba	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
1.	widział bych	widzieli bychom
2.	widział by	widzieli byście
3.	widział by	widzieli bychą

Tabela 2. Tryb warunkowy czasownika *widzieć* w języku staropolskim [opracowanie własne]

[2] Podane w tabeli formy opatruję asteryskiem (gwiazdką), gdyż nie są one poświadczone w tekstach, a jedynie rekonstruowane, więc hipotetyczne.

[3] Informację tę podaję za: [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński i Urbańczyk 1964: 368].

Takie formy trybu warunkowego funkcjonowały w polszczyźnie do XVI wieku [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński i Urbańczyk 1964: 378–380], mimo że odmiana aorystu już wtedy zupełnie zanikła. Można by więc powiedzieć, że szczątki dawnego aorystu czasownika *być* zachowały się w języku polskim dlatego właśnie, że jego odmiana weszła w skład form trybu przypuszczającego i w formach tych niejako zakonserwowała się, zatraciwszy właściwe znaczenie czasu przeszłego. W ciągu kolejnego stulecia formy fleksyjne trybu warunkowego uległy analogii do powstającej (aglutynacyjnej) odmiany czasu przeszłego (*praeteritum*). Postaci 1. i 2. osoby liczby pojedynczej oraz 1. i 3. osoby liczby mnogiej dawnego aorystu upodobniły się do odpowiednich form osobowych czasu przeszłego[4]. Proces ten przedstawia Tabela 3.

Osoba	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
1.	widział bych ≥ widział-bym	widzieli bychom ≥ widzieli-byśmy
2.	widział by ≥ widział-byś	widzieli byście ≥ widzieli-byście
3.	widział by≥ widział-by	widzieli bychą ≥ widzieli-by

Tabela 3. Kształtowanie się trybu warunkowego w języku polskim [opracowanie własne]

Współczesny użytkownik polszczyzny nie dostrzega w cząstkach *bym*, *byś*, *by*, *byśmy*, *byście*, *by* reliktów dawnego aorystu. Zgodnie z dzisiejszym poczuciem językowym są to po prostu partykuły trybu warunkowego połączone z końcówką osobową, które zrosły się z dawnym imiesłowem, tworząc jeden wyraz gramatyczny. Śladem pierwotnej analityczności form trybu przypuszczającego jest przede wszystkim ruchomość jego zakończeń, tj. możliwość odłączania się od dawnego imiesłowu i zmieniania miejsca w obrębie struktury wypowiedzenia, por. *Jutro pojechałbym do Katowic* i *Jutro bym pojechał do Katowic* oraz *Czy poszłabyś ze mną na spacer?* i *Czy byś poszła ze mną na spacer?*

Podstawową formą wyrażania subkategorii przeszłości w języku staropolskim był, również odziedziczony z prasłowiańszczyzny, czas przeszły złożony (*praeteritum*), służący do wyrażania wszelkich czynności (akcji), które odbywały się (trwały, powtarzały lub zakończyły się) wcześniej w stosunku do aktu mówienia o nich. W odróżnieniu od imperfektu i aorystu ten czas przeszły należał do analitycznych (peryfrastycznych) form czasownika, składał się bowiem z historycznego imiesłowu czasu przeszłego czynnego II, czyli formy zakończonej (w zależności od rodzaju) w liczbie pojedynczej na *-ł, -ła, -ło,* a w mnogiej na *-li* lub *-ły*, i słowa posiłkowego *być* odmienianego w czasie teraźniejszym, przy czym układ tych składników mógł się zmieniać, tzn. słowo posiłkowe mogło występować zarówno po imiesłowie, jak i przed nim [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1964:

[4] Dawne aorystyczne *-ch* występuje do dziś m.in. w etnolekcie górnośląskim, ściślej: w formach 1. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego i trybu przypuszczającego, por.: *pszisztech*, *podziwjołch*, *godałach*, *śpjewołbych*, *pedziełabych* [Tambor 2006: 165–166].

370–372; Kowalska 1976: 21 i nast.; Wieczorkiewicz, Sinielnikoff 1965: 158–161], zob. Tabela 4.

Osoba	Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
1.	widział jeśm || jeśm widział	widzieli jeśmy || jeśmy widzieli
2.	widział jeś || jeś widział	widzieli jeście || jeście widzieli
3.	widział jest || jest widział	widzieli są || są widzieli

Tabela 4. Formy osobowe czasownika *widzieć* w czasie przeszłym złożonym [opracowanie własne]

W trakcie rozwoju języka polskiego w pierwszej kolejności nastąpił zanik członów *jest* i *są* w 3. osobie liczby pojedynczej i mnogiej – tak powstały dzisiejsze postacie *widział* i *widzieli*, w pozostałych zaś osobach doszło do scalenia obu elementów składowych: *widział jeśm przekształciło się w widziałem, widział jeś – w widziałeś, z widzieli jeśmy powstało widzieliśmy, a z widzieli jeście – widzieliście.* Tak ostatecznie ukształtował się znany nam dziś jedyny czas przeszły. I choć w poczuciu językowym współczesnych użytkowników polszczyzny zupełnie zatarła się świadomość jego dawnej złożoności, to w języku przetrwały ślady historycznej odrębności tworzących go niegdyś składników[5].

Pierwszym z nich jest ruchomość dzisiejszych końcówek osobowych *-m*, *-ś*, *-śmy*, *-ście*, tj. możliwość odrywania ich od tematu czasownika (dawnego imiesłowu) i łączenia z innymi wyrazami w zdaniu, co wynika ze swobodnego szyku komponentów czasu przeszłego złożonego, ściślej: osadzania słowa posiłkowego przed imiesłowem. Na zasadzie równorzędnych wariantów funkcjonują przecież wypowiedzenia typu: *Ty to zrobiłeś – Tyś to zrobił – Toś ty zrobił czy Co wy zrobiliście? – Coście (wy) zrobili? – Co wyście zrobili?* Choć trzeba od razu zaznaczyć, że współcześni Polacy coraz rzadziej korzystają z tej historycznie uzasadnionej ruchomości końcówek czasu przeszłego. Nawet jeśli ktoś w języku mówionym używa jeszcze konstrukcji z końcówką oderwaną od tematu czasownika, doklejając ją do innego składnika w zdaniu, to redagując wypowiedź pisemną, raczej się na taki zabieg językowy się nie odważy. A szkoda, wszak wielość wariantów w codziennym obcowaniu komunikacyjnym decyduje o stylistycznej atrakcyjności naszych wypowiedzi[6]. Unieruchomiona fleksyjnie zarówno w mowie żywej, jak i w piśmie

[5] Analityczne formy 1. oraz 2. osoby liczby pojedynczej i mnogiej czasu przeszłego zachowały się natomiast do dziś w języku czeskim, por. lp 1. *viděl jsem*, 2. *viděl jsi*, 3. *viděl*, lm 1. *viděli jsme*, 2. *viděli jste*, 3. *viděli* (w formach 3. osoby obu liczb stopniowo zaczęto opuszczać słowo posiłkowe, tak że w XV wieku pełne postaci, typu: *viděl jest*, *viděli jsú* należały już do rzadkości i wkrótce zanikły zupełnie) [zob. Lehr-Spławiński 1957: 139].

[6] Dość przypomnieć w tym miejscu choćby (sformułowaną przed kilkudziesięciu laty) wypowiedź Barbary Bartnickiej-Dąbkowskiej i Michała Jaworskiego: „Stałe umieszczanie końcówek osobowych po czasowniku, niewyzyskiwanie ich ruchomości, co się spotyka u niektórych – podrzędnych – autorów, nadaje stylowi cechy sztywnej monotonii" [Bartnicka-Dąbkowska i Jaworski 1968: 115].

jest już niemal zupełnie końcówka 1. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego *-m*. Niewiele osób powie zapewne: *Gdym poszedł do sklepu, tom spotkał kolegę*; większość wybierze wariant: *Gdy poszedłem do sklepu, to spotkałem kolegę*. Na dawną, lecz dziś wydatnie ograniczoną ruchomość końcówki *-m* wskazują chociażby formy znane z pieśni kościelnych, np.: ***Com przyrzekł*** *Bogu przy chrzcie raz, dotrzymać pragnę szczerze* czy *Ludu, mój ludu,* ***cóżem*** *ci* ***uczynił****, w* ***czymem zasmucił****, albo w czym* ***zawinił*** czy tekstów literackich *O,* ***gdybym*** *kiedy* ***dożył*** *tej pociechy, żeby te księgi zbłądziły pod strzechy* (Adam Mickiewicz, „Pan Tadeusz"), ***Gdym*** *jeszcze dzieckiem* ***był****, budzącym się na świat* (Adam Asnyk, „Echo kołyski"). Średnie i najmłodsze pokolenie Polaków łączy końcówki czasu przeszłego prawie wyłącznie z tematem czasownika, nie rozważając wcale możliwości dołączenia go do innego składnika w zdaniu (wyjątkiem są tu oczywiście spójniki hipotaktyczne *aby*, *gdyby*, *żeby*, które obligatoryjnie przyłączają końcówki osobowe czasownika występującego w zdaniu podrzędnym). Wypowiedzenia z końcówką osobową doklejoną w zdaniu do innej części mowy niż czasownik odczuwane są przez najmłodszych użytkowników polszczyzny albo jako staroświeckie, albo jako nacechowane patetycznie.

Drugi ślad pierwotnej analityczności dzisiejszych form czasu przeszłego – to nietypowe dla polszczyzny akcentowanie trzeciej sylaby od końca w 1. i 2. osobie liczby mnogiej: *wi-**dzie**-li-śmy*, *wi-**dzie**-li-ście* – w gruncie rzeczy takie samo jak wówczas, gdy były to jeszcze dwuwyrazowe połączenia *wi-**dzie**-li **je**-śmy*, *wi-**dzie**-li **je**-ście* (akcentowana sylaba słowa posiłkowego uległa redukcji). Choć trzeba dopowiedzieć, że i w tym zakresie obserwujemy współcześnie działanie tendencji upraszczającej. Jej przejawem jest dążenie do ujednolicenia akcentu w polszczyźnie potocznej i w związku z tym kładzenie w analizowanych formach przycisku nie na trzeciej, lecz na drugiej sylabie od końca wyrazu, więc zmiana akcentu properoksytonicznego na paroksytonezę. Obecnie norma użytkowa (potoczna) dopuszcza takie akcentowanie form 1. i 2. osoby liczby mnogiej czasu przeszłego [zob. Lubaś i Urbańczyk 1994: 19-20], mimo że to działanie językowe jest niezgodne z rozwojem historycznym polszczyzny.

Aby jeszcze bardziej uzmysłowić sobie dawną złożoność używanego współcześnie czasu przeszłego, dopowiedzmy, że w wielu językach indoeuropejskich o zdarzeniach minionych nadal informuje się przy użyciu konstrukcji analitycznych. Tak jest na przykład w języku niemieckim, w którym używa się m.in. Perfektu. Jest to jeden z trzech niemieckich czasów przeszłych (dwa pozostałe to Präteritum / Imperfekt i Plusquamperfekt, czyli czas przeszły prosty i czas zaprzeszły), złożony z odmiany czasownika posiłkowego *haben* 'mieć' lub *sein* 'być' w czasie teraźniejszym oraz imiesłowu czasu przeszłego, tzw. Partizip II, właściwego czasownika, por. *Ich bin ins Kino gegangen und habe den neuen Film gesehen* 'Poszedłem do kina i zobaczyłem nowy film'.

Formy czasu przeszłego złożonego jeszcze jakiś czas temu można było usłyszeć w jednej ze średniowiecznych pieśni, śpiewanej do dziś w okresie Świąt Wielkanocnych:

Krystus zmartwychwstał jest,
Ludu przykład dał jest,
Iż mamy zmartwychpowstać,
Z Panem Bogiem królować[7]*.*

W przytoczonym fragmencie z biegiem lat nie tylko zamieniono postać brzmieniową *Krystus* na nowszą *Chrystus*, ale też zastąpiono dawne formy czasu przeszłego złożonego konstrukcjami: *zmartwychwstan jest* i *dan jest*[8]. Ten drugi zabieg nie był bezzasadny, gdyż współcześni Polacy człony składowe *perfectum* rozumieli raczej jako odrębne czasowniki: *zmartwychwstał*, *jest* oraz *dał*, *jest.* Naturalnie, z historycznojęzykowego punktu widzenia, tzn. mając na względzie ewolucję czasu przeszłego złożonego w polszczyźnie, lepiej byłoby pominąć czasownik posiłkowy *jest*, jednak zaburzyłoby to rytmikę i melodię pieśni (notabene, użyty w zmodernizowanej wersji utworu imiesłów przymiotnikowy bierny *zmartwychwstan* nie jest całkiem właściwy, bo utworzono go od czasownika nieprzechodniego, ale chyba nie jest on zbytnio rażący).

Do czasów przeszłych odziedziczonych z epoki przedpolskiej należał również czas zaprzeszły (*plusquamperfectum*), który podobnie jak *praeteritum* miał postać analityczną (peryfrastyczną). Zbudowany był z tzw. imiesłowu czasu przeszłego czynnego II podstawowego czasownika oraz słowa posiłkowego *być* odmienianego w czasie przeszłym złożonym [zob. Klemensiewicz, Lehr-Spławiński i Urbańczyk 1964: 373; Kowalska 1976: 64; Wieczorkiewicz i Sinielnikoff 1965: 161][9]. Początkowo miał więc strukturę trójczłonową, przy czym kolejność części składowych – podobnie jak w przypadku czasu przeszłego złożonego – była dowolna (zob. Ta-

[7] Jest to jedna z najdawniejszych polskich pieśni religijnych. Jej najstarszy przekaz, zapisany przez Świętosława z Wilkowa w graduale katedry płockiej, pochodzi z 1365 roku (jest więc wcześniejszy niż pierwszy, zachowany do dziś, odpis „Bogurodzicy", zwany kcyńskim): *Xp*^{istu}*s zmartwich wstal ge. / ludu prziclad dal ge. / esz nam zmartwich wstaci / Sbogem croleuaci kyrie* [za: Cybulski, red. 2015: 31]. O popularności utworu i jego ciągłej żywotności zadecydowały: warstwa znaczeniowa i prostota formalna. Pieśń w jasny i zwięzły sposób wyrażała najważniejszą prawdę wiary, a mianowicie: Chrystus zmartwychwstał, co jest dowodem na to, że po śmierci także my powstaniemy z martwych i będziemy świętować z Bogiem w niebie.

[8] Po przeprowadzonej modernizacji tekst ten uzyskał więc postać: *Chrystus zmartwychwstan jest, / Nam na przykład dan jest, / Iż mamy zmartwychpowstać, Z Panem Bogiem królować* – taką właśnie wersję omawianej pieśni można odnaleźć we współczesnych modlitewnikach [zob. *Droga do nieba*... 1992: 435].

[9] Według Krystyny Długosz-Kurczabowej oraz Stanisława Dubisza czas zaprzeszły składał się z formy czasu przeszłego złożonego koniugowanego czasownika oraz imiesłowu czynnego II słowa posiłkowego *być* [Długosz-Kurczabowa i Dubisz 2006: 309; tak też: Łoś 1927: 174]. Jakkolwiek ujęcie to jest nieco odmienne od wyżej zaprezentowanego, to niczego nie zmienia, gdy idzie o dalszą ewolucję czasu zaprzeszłego w polszczyźnie (z formalnego, czysto powierzchniowego punktu widzenia połączenia: 1) imiesłów czynny II podstawowego czasownika + czas przeszły złożony słowa posiłkowego *być*, a także 2) czas przeszły złożony podstawowego czasownika + imiesłów czynny II słowa posiłkowego *być*, tworzą te same konstrukcje).

bela 5), toteż w efekcie przeobrażeń związanych z ewolucją form czasu przeszłego złożonego (ściślej: tendencją do ich syntetyzacji) także pierwotnie trójskładnikowe konstrukcje czasu zaprzeszłego przekształcały się w struktury dwuelementowe, dając – w zależności od układu wyjściowych komponentów – połączenia typu: *widział byłem* (← *widział był jeśm*), *byłem widział* (← *był jeśm widział*) czy wreszcie *widziałem był* (← *widział jeśm był*)[10]. Z czasem wskutek działania analogii (bądź kontaminacji różnych konstrukcji), choć wbrew regularnemu rozwojowi historycznemu, powstały formy w rodzaju: *widziałem byłem* i *byłem widziałem*[11].

Osoba	Liczba pojedyncza
1.	widział był jeśm || był jeśm widział || widział jeśm był
2.	widział był jeś || był jeś widział || widział jeś był
3.	widział był jest || był jest widział || widział jest był
Osoba	**Liczba mnoga**
1.	widzieli byli jeśmy || byli jeśmy widzieli || widzieli jeśmy byli
2.	widzieli byli jeście || byli jeście widzieli || widzieli jeście byli
3.	widzieli byli są || byli są widzieli || widzieli są byli

Tabela 5. Formy osobowe czasownika *widzieć* w czasie zaprzeszłym [opracowanie własne]

Czasu zaprzeszłego, o czym wspominano już wcześniej, używano głównie w celu ukazania następstwa zdarzeń minionych i do dziś w takiej funkcji można usłyszeć go jeszcze, choć niebywale rzadko, w mowie najstarszych Polaków, por. ***Pojechałem był*** *do Katowic i zobaczyłem Spodek*, *Niewielki strumień* ***wezbrał był*** *i zalał okoliczne pola* czy *Musieliśmy jechać autobusem, ponieważ burza* ***uszkodziła była*** *trakcję kolejową*[12]. *Plusquamperfectum* stosowane bywa także w odniesieniu do czynności już dawno minionej – dużo wcześniejszej niż moment mówienia, lecz niekoniecznie wcześniejszej niż inna czynność, o której mowa w zdaniu, np.: *A Vigilantius szukał właśnie poparcia dla dość szalonego przedsięwzięcia:* ***chciał był*** *bowiem transkrybować Biblię w klasyczne metra* (Jerzy Ziomek, „Renesans"), albo

[10] Szerzej na temat struktury czasu zaprzeszłego i szyku jego komponentów oraz przeobrażeń w polszczyźnie pisała Alina Kowalska w pracy „Ewolucja analitycznych form czasownikowych z imiesłowem na *«-ł»* w języku polskim" [Kowalska 1976: 64–83].

[11] Z historycznego punktu widzenia struktury te są błędne; powstały w czasie, gdy u użytkowników polszczyzny zatarła się świadomość budowy czasu zaprzeszłego, a więc w momencie, gdy zaczął on wycofywać się z użycia (wyraźne oznaki zaniku *plusquamperfectum* językoznawcy datują, począwszy od lat 80. XVIII wieku lub co najwyżej przełomu XVIII i XIX stulecia [por. Bajerowa 1964: 93–96; Kowalska 1976: 73–83]. Hipotetycznie można by przyjąć, że stanowią one kontynuację struktury czteroelementowej, tj. **widział jeśm był jeśm* oraz **był jeśm widział jeśm*, co jednak budzi poważne zastrzeżenia.

[12] Z tego powodu czas zaprzeszły bywa zaliczany do tzw. czasów względnych.

w wypowiedzeniach złożonych warunkowych, zorganizowanych wokół spójnika *gdyby*, *jeśliby*, *jeżeliby*, aby zaznaczyć, że warunek, o którym mowa w zdaniu podrzędnym, nie został spełniony i że w konsekwencji nie zaszło zdarzenie, o którym mowa w zdaniu nadrzędnym, por. *Gdyby* ***był doczekał*** *do dwunastej, uwagi jego z pewnością nie uszedłby nie pozbawiony znaczenia wypadek* (Bruno Jasieński, „Palę Paryż"). Są to jednak głównie użycia książkowe, w wielu przypadkach służące jedynie celom stylizacyjnym, jak na przykład w zdaniu: *Leon Baptysta odbył iście renesansowe studia w Bolonii, i to w warunkach studenckiej nędzy, gdyż* ***umarł był*** *w tym czasie jego ojciec* (Zbigniew Herbert, „Barbarzyńca w ogrodzie")[13].

Współcześnie, w codziennej żywej mowie, prawie w ogóle nie słyszy się form czasu zaprzeszłego. O czynności poprzedzającej inną czynność minioną lub o czynności, która odbyła się w odległej przeszłości, informujemy zwykle za pomocą przysłówków temporalnych, jak: *przedtem*, *najpierw*, *dawniej* itp. (analogicznie w odniesieniu do czynności późniejszej używamy przysłówków *później*, *potem*, *następnie*). Poza tym do wyrażania następstwa zdarzeń minionych służą również wypowiedzenia złożone z imiesłowem przysłówkowym uprzednim, który wskazuje właśnie na czynność wcześniejszą aniżeli ta, o której mowa w zdaniu nadrzędnym. Przy czym tego typu konstrukcje mają już także regresywny charakter, współcześnie używa się ich właściwie tylko w tekstach pisanych, sporadycznie sięgamy po nie natomiast w języku mówionym[14]. Zamiast więc mówić i pisać: ***Zjadłem był*** *obiad i położyłem się spać*, użytkownik dzisiejszej polszczyzny powie raczej *Najpierw zjadłem obiad, a potem położyłem się spać*, a napisze *Zjadłszy obiad, położyłem się spać* albo w ogóle – jak się najczęściej zdarza – zrezygnuje z informowania o stosunku czasowym dwu czynności przeszłych, por. *Zjadłem obiad i położyłem się spać*; w wielu przypadkach wynika on bowiem z sensu wypowiedzeń składowych (następstwa przyczynowo-skutkowego), również w zdaniach: *Pojechałem do Katowic i zobaczyłem Spodek*, *Niewielki strumień wezbrał i zalał okoliczne pola*, *Musieliśmy jechać autobusem, ponieważ burza uszkodziła trakcję kolejową*.

Od przeszłości zwróćmy się teraz ku przyszłości. W języku polskim czas przyszły – jak wiadomo – w zależności od aspektu danego czasownika ma postać prostą bądź złożoną. Czasowniki dokonane tworzą czas przyszły prosty (zob. *napiszę*, *zrobię*, *przeczytam*), formalnie tożsamy z czasem teraźniejszym: oba mają wszak takie same zestawy końcówek osobowych, właściwe poszczególnym koniugacjom (por. np. *pisz-ę* – *napisz-ę*, *pisz-esz* – *napisz-esz*, *pisz-e* – *napisz-e*; *robi-ę* – *zrobi-ę*,

[13] W przytoczonym wypowiedzeniu można by się co prawda dopatrzyć następstwa czasowego (najpierw umarł ojciec, a potem Leon Baptysta odbywał studia), wydaje się jednak, że mamy tu do czynienia z ogólnym sztafażem stylizacyjnym: autorowi chodziło o podkreślenie dawności opisywanych zdarzeń.

[14] Ponadto należy zauważyć, że imiesłowy przysłówkowe uprzednie tworzone są wyłącznie od czasowników dokonanych (por. *ujrzawszy*, *zobaczywszy*, *powiedziawszy*, ale nie: **widziawszy*, **mówiwszy*), podczas gdy formy czasu zaprzeszłego mogły być tworzone zarówno od czasowników dokonanych, jak i niedokonanych (por. *ujrzał był*, *zobaczył był*, *powiedział był*, *widział był*, *mówił był*). Tak więc konstrukcje imiesłowowe nie obsługują w pełni kontekstów gramatycznych, w których dawniej stosowano czas zaprzeszły. Na fakt ten zwraca również uwagę Hanna Jadacka [Jadacka 2006: 93].

rob-isz – *zrob-isz*, *rob-i* – *zrob-i*; *czyta-m* – *przeczyt-am*, *czyt-asz* – *przeczyt-asz*, *czyt-a* – *przeczyt-a*), co świadczy o tym, że czas przyszły prosty wyewoluował z form czasu teraźniejszego – nastąpiło to w związku z rozwojem kategorii aspektu [Długosz-Kurczabowa i Dubisz 2006: 310; Moszyński 2006: 316][15].

Od czasowników niedokonanych możliwy jest natomiast tylko czas przyszły złożony, który tworzy się dwojako, a mianowicie: w wyniku połączenia słowa posiłkowego *być* odmienianego w czasie przyszłym prostym (*będę*, *będziesz*, *będzie*, *będziemy*, *będziecie*, *będą*) z bezokolicznikiem danego czasownika (por. *będę widzieć*) lub nacechowanymi rodzajowo formami 3. osoby liczby pojedynczej i mnogiej czasu przeszłego (por. *będę widział*, *będę widziała*, *będziemy widzieli*, *będziemy widziały*)[16], zob. Tabela 6.

Osoba	**Liczba pojedyncza**
1.	będę widzieć || będę widział / widziała / widziało*
2.	będziesz widzieć || będziesz widział / widziała / widziało*
3.	będzie widzieć || będzie widział / widziała / widziało
Osoba	**Liczba mnoga**
1.	będziemy widzieć || będziemy widzieli / widziały
2.	będziecie widzieć || będziecie widzieli / widziały
3.	będą widzieć || będą widzieli / widziały

Tabela 6. Formy osobowe czasownika *widzieć* w czasie przyszłym [opracowanie własne][17]

Te dwie postaci analitycznego czasu przyszłego są jednakowo poprawne, mimo iż budzą nieraz wątpliwości normantywne zarówno Polaków, jak i cudzoziemców posługujących się językiem polskim. Jak pisze Hanna Jadacka, „użytkownicy języka spodziewają się, że w normie językowej jest wyraźna hierarchizacja tych form, podczas gdy są one zupełnie równoprawne" [Jadacka 2006: 92].

---

[15] Wskazany kierunek ewolucji (czas teraźniejszy → czas przyszły prosty) można sobie – jak sądzę – łatwiej uzmysłowić, gdy pomyślimy o sytuacjach, w których w odniesieniu do zjawisk przyszłych używamy form czasu teraźniejszego (tzw. *praesens propheticum*), jak na przykład w zdaniach: *Zaraz wracam*, *Stój, bo strzelam!*, *Jutro jadę do Lwowa*, *Wieczorem idę na spotkanie z przyjaciółmi*, *Wybieram się do Ciebie na wiosnę*.

[16] Tak bowiem interpretuje (odbiera) te formy użytkownik współczesnej polszczyzny.

[17] Formy oznaczone gwiazdką, tj. 1. i 2. os. lp, mają charakter potencjalny. Dziecko, mówiąc o sobie, nie posługuje się formami rodzaju nijakiego, lecz w zależności od płci wybiera formy męskie bądź żeńskie. Identycznie postępujemy, gdy zwracamy się do dzieci (wybór postaci rodzajowej czasu przyszłego złożonego również wtedy uwarunkowany jest płcią adresata wypowiedzi). Wskazane formy rodzaju nijakiego są jednak możliwe do utworzenia, tzn. dopuszczalne w świetle reguł systemu gramatycznego polszczyzny, a ich występowanie potwierdzają teksty literackie [Maciołek 2016: 32]. Uwaga ta dotyczy również form nijakich 1. i 2. os. lp czasu przeszłego i trybu przypuszczającego [Tambor 2013: 35].

Rodzimi użytkownicy polszczyzny jako błędne oceniają na ogół konstrukcje z bezokolicznikiem, których frekwencja w ostatnim czasie wydatnie maleje [por. Miodek 2000: 29][18], podczas gdy cudzoziemcom trudno pojąć, dlaczego do wyrażania przyszłości używa się w języku polskim struktur, których komponentem są formy czasu przeszłego. Dość przywołać tu obserwację Jana Miodka poczynioną w czasie, gdy był on lektorem na jednym z niemieckich uniwersytetów:

> Często wracam we wspomnieniach do dwuletniego pobytu wśród studentów zachodnioniemieckich i do językowych przygód związanych z dydaktyczną działalnością. Kiedy prowadziłem z mymi podopiecznymi konwersację w naszym języku, musiałem się bardzo pilnować – by zadając im jakieś pytanie – posługiwać się konstrukcjami typu *co pan (pani) będzie dziś robić?* (...) Gdy tylko w formule pytania znalazł się czas przyszły typu *co pan będzie robił?*, niemieccy słuchacze nie ukrywali gramatycznej dezorientacji: czy pyta nas pan o przyszłość (*co pan będzie*...?), czy o przeszłość (...*robił*)? I nawet jeśli w miarę doskonalenia swej sprawności językowej decydowali się coraz częściej na formy typu *co będziesz robił?*, to od strony teoretycznej zgłaszali do nich ciągle swe zastrzeżenia: jak można łączyć w całość gramatyczną kategorię przyszłości z kategorią przeszłości?! [Miodek 1987: 137–138][19].

---

[18] Kurczeniu się struktur z bezokolicznikiem sprzyja upowszechnianie się konstrukcji z imiesłowem – wyrazistych pod względem morfologicznym (chodzi tu o sygnalizowanie rodzaju podmiotu-wykonawcy czynności, o czym w dalszej części artykułu). Zdaniem niektórych badaczy, na ograniczenie użycia form z bezokolicznikiem wpływ miało również „dość powszechne mniemanie, że (...) są [one – dop. M.M.] rezultatem wpływów obcych na polszczyznę, germanizmami lub rusycyzmami" [zob. np. Buttler, Kurkowska i Satkiewicz 1973: 289–290]. Wydaje się, że zakres występowania obu konstrukcji może być uwarunkowany co najmniej dwoma czynnikami. Po pierwsze, szykiem części składowych: gdy słowo posiłkowe występuje w prepozycji, wówczas czasownik pełnoznaczny przybiera przeważnie formę imiesłowu (*będę czytał*), z kolei przed słowem posiłkowym częściej używany jest bezokolicznik (*czytać będę*) [Wieczorkiewicz i Sinielnikoff 1965: 162]. Po drugie, w opinii różnych autorów na wybór formy podstawowego czasownika wpływa także płeć nadawcy wypowiedzi oraz osoby, o której się mówi: konstrukcje z imiesłowami częściej pojawiają się przy podmiotach męskich, zaś te z bezokolicznikiem – przy pozostałych (spostrzeżenie to, dotyczące zasadniczo języka mówionego, potwierdzają także przeprowadzone na użytek niniejszego artykułu obserwacje) [por. też: Dunaj 1987: 19]; nie można wykluczyć, że za wyborem bezokolicznika w odniesieniu do podmiotów niemęskich stoją nie czynniki semantyczne, lecz fonetyczne: formy na *-ła*, *-ło* są po prostu dłuższe o jedną sylabę w stosunku do odpowiednich bezokoliczników, które mają taką samą liczbę zgłosek co forma męska (uwaga ta dotyczy również liczby mnogiej) [Nagórko 2010: 137].

[19] Analityczne postaci czasu przyszłego zawierające formę czasownika pełnoznacznego na *-ł*, odbieraną współcześnie jako czas przeszły, bywają kłopotliwe nie tylko dla Niemców, lecz także dla wielu Słowian. W językach północnosłowiańskich (rosyjskim, ukraińskim, białoruskim, czeskim, słowackim, dolno- i górnołużyckim) w formach czasu przyszłego złożonego ze słowem posiłkowym 'być' czasownik pełnoznaczny przybiera bowiem zwykle postać bezokolicznika. Większe zróżnicowanie (także gdy idzie o słowo posiłkowe) obserwujemy natomiast w językach południowosłowiańskich, wśród których używane w polszczyźnie formy na *-ł* przy czasowniku pomocniczym 'być' występują wyłącznie w języku słoweńskim [Dalewska-Greń 2007: 375–378].

Oprócz zapewnień współczesnych normatywistów co do poprawności obu typów struktur, tj. *będę widzieć* i *będę widział(a)*, trzeba by dopowiedzieć, że konstrukcje te używane są w języku polskim od najdawniejszych czasów; poświadczają je najstarsze teksty staropolskie [Długosz-Kurczabowa i Dubisz 2006: 310], choć filologiczna precyzja nakazuje dodać, że futuralne połączenia z bezokolicznikiem są starsze – tylko takie znał język prasłowiański, z którego wywodzi się polszczyzna. Konstrukcje zbudowane z osobowych form słowa posiłkowego *być* oraz postaci zakończonych na *-ł-* || *-l-* są wtórne – powstały w wyniku analogii do złożonych form czasu przeszłego złożonego lub (co bardziej prawdopodobne) stanowią zmodyfikowaną pod względem aspektu kontynuację dawnego *futurum exactum* [zob. Kowalska 1976: 123–124].

Poprawność (sensowność) struktur typu *będę widział(a)*, których jednym z komponentów jest forma odbierana – tak przez cudzoziemców, jak i Polaków – jako gramatyczny czas przeszły, łatwiej jest zrozumieć, jeśli uświadomimy sobie, że ów problematyczny (bo wprowadzający w pewną dezorientację) składnik to znany nam już historyczny imiesłów przeszły czynny II. Określenie „imiesłów" sugeruje, że nie chodzi tu wcale o formę osobową czasu przeszłego, por. (*on*) *widział* – participia te pełniły kiedyś funkcję pomocniczą; służyły do budowy określonych struktur temporalnych, a także trybu warunkowego, uwydatniając przy tym istotną cechę typologiczną polszczyzny, mianowicie: silnie rozwiniętą rodzajowość gramatyczną. Konstrukcje z imiesłowem przynoszą więc nie tylko informacje o tym, że dana czynność będzie wykonywana w przyszłości, ale też o płci osobnika, który tę czynność będzie wykonywał: *ja – mężczyzna – będę widział*, *ja – kobieta – będę widziała*, *my – sami mężczyźni lub towarzystwo mieszane – będziemy widzieli*, *my – kobiety – będziemy widziały*. Tym samym omawiane struktury futuralne są komunikacyjnie bogatsze niż połączenia z bezokolicznikiem, które zróżnicowania rodzajowego podmiotu, co oczywiste, nie wyrażają. Zapewne dlatego formy typu *będę pisał*, *będę mówił*, *będę czytał* są dziś częściej używane przez Polaków i przez wielu z nich uważane za jedynie poprawne. Jak konstatuje Jan Miodek: „Trudno nie przyznać, że mają oni gramatyczną intuicję!" [Miodek 2000: 29][20].

[20] Z użyciem analitycznych form czasu przyszłego wiąże się jeszcze jeden problem natury poprawnościowej, a mianowicie układ wchodzących w ich skład komponentów. W odniesieniu do konstrukcji z bezokolicznikiem od zawsze zezwalano na swobodny (przestawny) szyk członów; możliwa jest więc zarówno kolejność *będę widzieć*, jak i *widzieć będę*. Natomiast w przypadku połączeń z imiesłowem przeszłym dawniej norma poprawnościowa dopuszczała wyłącznie układ ze słowem posiłkowym *być* w prepozycji, tj. *będę widział* (jak w psalmie responsoryjnym: *W krainie życia będę widział Boga*), nie zaś: *widział będę*, por. „Struktury z imiesłowem mają szyk ustalony: słowo posiłkowe powinno się zawsze znajdować na pierwszym miejscu. Przestawianie członów (...) nie jest zalecane" [Buttler, Kurkowska i Satkiewicz 1973: 290; zob. też: Doroszewski i Kurkowska, red. 1980: 90; Tokarski 1978: 205]. Za takim stanowiskiem przemawiała też tradycja językowa; formy typu *czytał będę* trafiały się w zabytkach języka polskiego i tekstach literackich dość rzadko [Łoś 1927: 12; Kowalska 1976: 125]. Jednak w związku ze zmieniającym się zwyczajem językowym zalecenie to z czasem (przynajmniej przez część językoznawców, np. Jana Miodka) zostało uznane za zupełnie „nieżyciowe"; za tradycyjnym rozstrzygnięciem opowiedział się

Skierujmy wreszcie uwagę na czas teraźniejszy. I w jego przypadku natrafiamy na wiele form, których swoista osobliwość nakazuje nam sięgnąć w głąb dziejów języka, aby znaleźć wyjaśnienie ich wyjątkowości. Nie chodzi tu bynajmniej o jakieś wewnętrzne zróżnicowanie strukturalne czasu teraźniejszego, bo ten zawsze w języku polskim był jeden, choć używany w różnych funkcjach i znaczeniach (por. *praesens historicum* i *praesens propheticum*, znaczenie aktualne: performatywne, właściwe, generyczne oraz nieaktualne: habitualne, wielokrotne, omnitemporalne)[21], ale o nietypowość pewnych form osobowych w stosunku do pozostałych „klatek" paradygmatu w obrębie poszczególnych koniugacji. W zdecydowanej większości różnice te sprowadzają się do alternacji (wymian samogłoskowych i spółgłoskowych), jakie zachodzą w odmianie różnych czasowników, a które nie dają się częstokroć objaśnić na gruncie współczesnej polszczyzny (jak np. [a] : [e] w *widział* : *widzieli* czy [ɑ̨] : [1] w *widzę*, *widzą* : *widzisz*, *widzi*, *widzimy*, *widzicie*) – są one bowiem reliktem (refleksem) dawno wygasłych procesów fonetycznych[22]. Zaznaczyć trzeba, że wiele spośród tych zjawisk (np. przegłosy czy intensyfikacja miękkości) w znaczący sposób przyczyniło się do budowania odrębności języka polskiego w stosunku do innych języków słowiańskich (por. pol. *widział* i czes. *viděl*, ros. *вúдел*)[23]. Jednak nie na samych obocznościach wyczerpuje się „dziwność" niektórych form czasu teraźniejszego.

Za swoiste kuriozum – tak z perspektywy współczesnego Polaka, jak i uczącego się języka polskiego cudzoziemca – uznać należy choćby dzisiejszą odmianę najczęstszego w polszczyźnie czasownika, a mianowicie: *być*. Jego formy czasu teraźniejszego mają bowiem końcówki charakterystyczne dla czasu przeszłego (!), ściślej: są one tożsame z formami rodzaju męskiego, choć same rodzaju chyba nie wyrażają[24], zob. Tabela 7.

---

natomiast m.in. Bogusław Dunaj [por. Miodek 1987: 139; Dunaj 1987: 19]. Współcześnie zezwala się na przestawialność członów zarówno w przypadku konstrukcji z bezokolicznikiem, jak i z imiesłowem: „Tradycyjnie na pierwszym miejscu stawiamy formę słowa posiłkowego, ale powszechnemu obecnie układowi z czasem przeszłym na początku nie można niczego zarzucić" [Markowski, red. 2010: 1558; zob. też: Jadacka 2006: 92]. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że szyk z imiesłowem przeszłym w prepozycji, tak samo jak w dawnej polszczyźnie, stosuje się dziś wyjątkowo rzadko, poza tym jego użycie jest w poczuciu osób mówiących ewidentnie nacechowane stylistycznie.

[21] Przystępną charakterystykę tych funkcji (znaczeń) oraz sposoby ich ustalania prezentują m.in. Alicja Nagórko [Nagórko 2010: 135–137] i Małgorzata Smereczniak [Smereczniak 2016: 45–46].

[22] W przywołanym przykładzie są to odpowiednio: przegłos lechicki oraz jotacyzacja i palatalizacja przez samogłoskę przednią sfinalizowana w XIII w. fonologizacją miękkości.

[23] Objętość niniejszego artykułu nie pozwala, by omówić najczęstsze wymiany (oboczności) głoskowe zachodzące w tematach fleksyjnych polskich czasowników oraz przedstawić procesy historyczne, które do nich doprowadziły. Zagadnienie to pozwalam więc pozostawić sobie na inną okazję.

[24] Co najwyżej można by przyjąć, jak zresztą czynią niektórzy autorzy, że w czasie teraźniejszym kategoria rodzaju jest całkowicie zneutralizowana [Bańko 2004: 92; Derwojedowa, Karaś i Kopcińska, red. 2005: 317]. Ustalenie wartości rodzaju form *praesens* jest jednak

Osoba	Czas teraźniejszy	Czas przeszły
	Liczba pojedyncza	
1.	jestem	byłem || byłam
2.	jesteś	byłeś || byłaś
3.	jest	był || była || było
	Liczba mnoga	
1.	jesteśmy	byliśmy || byłyśmy
2.	jesteście	byliście || byłyście
3.	są	byli || były

Tabela 7. Zestawienie form odmiany czasownika *być* w czasie teraźniejszym i przeszłym [opracowanie własne]

Taka odmiana stanowi wyłączną właściwość polszczyzny. W tym kontekście mniejsze zdumienie użytkowników wywołuje nawet odmienność tematu 3. osoby liczby mnogiej na tle tematów pozostałych form osobowych, bo supletywizm ten nie jest charakterystyczny tylko dla języka polskiego, lecz znany także w wielu innych językach indoeuropejskich (jego źródło jest prastare – tkwi w języku praindoeuropejskim, z którego się one wywodzą[25]), zob. Tabela 8.

istotne z punktu widzenia składni. Jak przekonuje Mirosław Bańko, „skoro bowiem podmiot i orzeczenie muszą być zgodne co do rodzaju np. w czasie przeszłym (por. *Chłopiec pisał*, ale *Dziewczyna pisała*), to warto postulować między nimi uzgodnienie co do rodzaju także w pozostałych czasach (w przeciwnym razie komplikowałby się opis zdań z orzeczeniem szeregowym, zawierającym formy różne co do kategorii czasu, np. *Chłopiec pisał i nadal pisze*)" [Bańko 2004: 92]. Podobnie jak *być* odmieniają się w czasie teraźniejszym czasowniki *winien* i *powinien*, których formy ujawniają jednak zróżnicowanie rodzajowe, zob. np. *powinienem* || *powinnam*, *powinieneś* || *powinnaś*, *powinien* || *powinna*, *powinniśmy* || *powinnyśmy*, *powinniście* || *powinnyście*, *powinni* || *powinny*.

[25] Ta zupełnie nieregularna z punktu widzenia morfologii współczesnej polszczyzny, lecz stale powracająca w językach indoeuropejskich zmiana tematu fleksyjnego, z jaką spotykamy się w odmianie czasownika *być* w czasie teraźniejszym, ma związek z apofonią praindoeuropejską, a ściślej z obocznością *e : ø* w rekonstruowanym pierwiastku pie.: w liczbie pojedynczej temat omawianego czasownika miał postać pełniejszą (pie. **hes*-) niż w liczbie mnogiej (pie. **hs*-). Przyczynę tego supletywizmu tak objaśnia Antoine Meillet: „[...] język praindoeuropejski posiadał typ koniugacyjny czasu teraźniejszego, którego cechą było bezpośrednie dodanie końcówki do rdzenia oraz oboczność samogłosek wewnątrz tego rdzenia, wykazująca *e* w liczbie pojedynczej, a brak *e* w liczbie mnogiej [...]. Ten typ morfologiczny, niegdyś ważny wyszedł z użycia we wszystkich językach europejskich, ale formy czasownika «być» należące do tego typu przetrwały do dziś, ponieważ częste użycie szczególnie je utrwaliło w pamięci [...]" [Meillet 1958: 39].

Osoba	Język							
	polski	niemiecki	francuski	scs.	gocki	łacina	sanskryt	hetycki
3. os. lp	jest	ist	est	jestъ	ist	est	asti	eszi
3. os. lm	są	sind	sont	sǫtъ	sind	sunt	santi	asanzi

Tabela 8. Supletywizm tematów 3. osoby liczby pojedynczej i mnogiej czasu teraźniejszego czasownika *być* w wybranych (żywych i martwych) językach indoeuropejskich [opracowanie własne]

Oryginalność polskiego modelu odmiany czasownika *być* w czasie teraźniejszym znajduje swoje wytłumaczenie w historii polszczyzny. W najstarszym okresie jej rozwoju – co poświadczają teksty staropolskie, np. „Psałterz floriański", „Biblia królowej Zofii" czy „Rozmyślania przemyskie" – omawiany czasownik zachowywał w 1. i 2. osobie obu liczb formy odziedziczone z prasłowiańszczyzny, tj.: *jeśm* (≤ psł. **jesmь*), *jeś* (≤ psł. **jesi*), *jesmy* (≤ psł. **jesmъ*), *jeście* (≤ psł. **jeste*), które ostatecznie wyszły z użycia w początkach XVI stulecia. Około połowy XV wieku pojawiły się ich nowsze – znane nam dzisiaj – odpowiedniki, tj.: *jestem*, *jesteś*, *jesteśmy*, *jesteście* [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński i Urbańczyk 1964: 374][26]. Powstały one przez analogię do form czasu przeszłego złożonego, którego budowę i ewolucję w polszczyźnie przedstawiono wcześniej, przy czym za podstawę odmiany (temat fleksyjny) zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej przejęto formę 3. osoby liczby pojedynczej, tj. *jest*, a zredukowane formy 1. i 2. osoby słowa posiłkowego zaczęły pełnić funkcję końcówek, por. *jest-(e)m* jak *był-(e)m*, *jest-(e)ś* jak *był-(e)ś*, *jest-(e)śmy* jak *byli-śmy*, *jest-(e)ście* jak *byli-ście*, co należy uznać za przejaw ich pełnej gramatykalizacji. Fakty te tłumaczą nam również, skąd bierze się współczesna aglutynacyjność form czasu teraźniejszego czasownika *być* (z wyjątkiem *są*)[27], która uwidacznia się w możliwości odklejania końcówek *-m*, *-ś*, *-śmy*, *-ście* od tematu fleksyjnego i dołączania ich do innego składnika zdania (zwykle orzecznika wyrażonego rzeczownikiem lub przymiotnikiem albo podmiotu wyrażonego zaimkiem), z czym często, choć nie zawsze, wiąże się wyzerowanie (pominięcie, redukcja) samego tematu[28] [Bańko 2004: 49–50 i 103; Nagórko 2002: 79–80], por. *Ja jestem.* vs. *Jam jest.*, *Kto ty jesteś?* vs. *Ktoś ty jest?* lub *Ktoś ty?*, *Jesteśmy głodni!* vs. *Głodniśmy!*, *Jesteście świnie!* vs. *Świnieście!* Z dwu-, a

[26] Jak wynika z ustaleń Aliny Kowalskiej, najstarszy przykład nowej odmiany czasownika *być* – forma *jestem* zapisana w „Aktach grodzkich i ziemskich" – pochodzi z 1439 roku [Kowalska 2002: 82].

[27] Mirosław Bańko uznaje wskazane formy czasu teraźniejszego od *być*, podobnie jak formy czasowników *powinien* i *winien*, za „enklawy aglutynacyjności" w polszczyźnie [Bańko 2004: 49].

[28] Jak zauważa Alicja Nagórko, wskutek opuszczenia tematu czasu teraźniejszego czasownika *być* i dołączenia uwolnionej końcówki do rzeczownika lub przymiotnika w funkcji orzecznika można by odnieść wrażenie, że te części mowy odmieniają się przez osoby, por. *Świniam!*, *Świniaś!*, *Świnia!*, *Świnieśmy!*, *Świnieście!*, *Świnie!* i *Głodnym.*, *Głodnyś.*, *Godny.*, *Głodnieśmy.*, *Głodniście.*, *Głodni.* [Nagórko 2002: 80].

być może nawet trzykrotnie powtórzoną redukcją podstawy fleksyjnej omawianego czasownika spotykamy się w *Pozdrowieniu anielskim*: ***Zdrowaś*** *Maryjo, łaski* (lub: *łąśkiś*) *pełna*[29]*, Pan z Tobą,/* ***błogosławionaś*** *Ty między niewiastami,/ i błogosławiony owoc żywota Twojego, Jezus*. Końcówki form czasu teraźniejszego od *być* mogą przyłączać się również do spójników zdania podrzędnego, jak pokazuje zdanie z *Grobu Agamemnona* Juliusza Słowackiego: *Mówię – bom smutny – i sam pełen winy* (= bo jestem smutny) czy wypowiedzenie rozpoczynające *Modlitwę Pańską*: *Ojcze nasz, któryś jest w niebie* (= który jesteś w niebie). Należy jednak dodać, że ruchomość zakończeń czasu teraźniejszego rozpatrywanego czasownika (tak zresztą jak omówiona wcześniej ruchomość końcówek czasu przeszłego) jest we współczesnej polszczyźnie mocno ograniczona i kojarzona głównie z tekstami literackimi czy religijnymi.

Na koniec chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na odmianę czasowników, którą można uznać za wyjątkową zwłaszcza, gdy rozpatruje się ją na tle języków wschodniosłowiańskich; w gramatyce historycznej używa się nawet w odniesieniu do niej określenia „przedpolska innowacja koniugacyjna" [Długosz-Kurczabowa i Dubisz 2006: 293 i nast.]. Mam tu na myśli koniugację III (względnie III i IV), do której należą czasowniki typu: *czytać*, *słuchać*, *umieć*, *rozumieć*, a także *jeść* i *wiedzieć*[30]. To właśnie ten model odmiany (wbrew numeracji) poznają zwykle jako pierwszy cudzoziemcy rozpoczynający naukę języka polskiego jako obcego. Specyfikę koniugacji III łatwo można sobie uzmysłowić, gdy zestawimy choćby odmianę czasownika *znać* z jego ekwiwalentem w języku ukraińskim, rosyjskim i białoruskim, zob. Tabela 9.

---

[29] We współczesnych modlitewnikach występuje połączenie *łaski pełna*, realizujące schemat składniowy *pełna czego* (D.), np. *miłości*, *ciepła*, *radości*, *energii* itp. Ale w kościele podczas odmawiania tej modlitwy często słyszy się *łaskiś pełna*, co jest równoznaczne konstrukcji *jesteś pełna łaski* (ewentualnie *łaski jesteś pełna*). Końcówkowe *-ś* przy rzeczowniku *łaski* pojawiło się zapewne pod naporem konstrukcji okalających, tj. *Zdrowaś Maryjo* i *błogosławionaś Ty między niewiastami* – jest więc rezultatem morfoskładniowej analogii (w najstarszych odpisach tej modlitwy pojawia się konstrukcja *łaski pełna* zbieżne z czeskim odpowiednikiem *milosti plná*). Z punktu widzenia systemu języka polskiego za poprawne trzeba by uznać zarówno połączenie *łaski pełna*, jak i *łaskiś pełna*.

[30] Różnica w zakresie numeracji poszczególnych koniugacji, a tym samym ich liczby w polszczyźnie związana jest – jak wiadomo – z miejscem, w którym w przypadku czasowników omawianej grupy dokonuje się cięcia na temat fleksyjny i końcówkę. Przy podziale na cztery koniugacje zakłada się, że końcówkami III są (odpowiednio): *-am*, *-asz*, *-a*, *-amy*, *-acie*, *-ają* (jak w *czytać*, *śpiewać*, *znać*), a IV (kolejno): *-em*, *-esz*, *-e*, *-emy*, *-ecie*, *-ejq* (jak w *umieć*, *rozumieć*). Jeśli cięcie przesuniemy bardziej na prawo, pozostawiając samogłoskę *a* lub *e* po stronie tematu, wówczas koniugacje te połączą się w całość, dając koniugację III, którą znamionują końcówki *-m*, *-sz*, *-ø*, *-my*, *-cie*, *-q*. O wadach i zaletach podziału polskich czasowników na 3 lub 4 koniugacje w kontekście glottodydaktyki pisze Jolanta Tambor we wspomnianym na wstępie artykule „O czasownikowych regularnościach. Wyznaczniki fleksyjne" [Tambor 2013: 32].

Osoba	Język			
	polski	ukraiński	rosyjski	białoruski
	Liczba pojedyncza			
1.	zna**m**	зна**ю**	зна**ю**	зна**ю**
2.	zna**sz**	зна**єш**	зна**ешь**	зна**еш**
3.	zna	зна**є**	зна**ет**	зна**е**
	Liczba mnoga			
1.	zna**my**	зна**ємо**	зна**ем**	зна**ем**
2.	zna**cie**	зна**єте**	зна**ете**	зна**еце**
3.	zna**ją**	зна**ють**	зна**ют**	зна**юць**

Tabela 9. Odmiana czasownika *znać* i jego odpowiedników w językach wschodniosłowiańskich [opracowanie własne]

Sporządzone zestawienie odsyła nas do prasłowiańskiej podstawy paradygmatowej, w której czasownik **znati* odmieniał się według koniugacji III (w ujęciu A. Leskiena). Jej znamieniem był przyrostek tematyczny *-jo- || -je-*. Języki wschodniosłowiańskie, jak można wnioskować z brzmienia form podanych w Tabeli 9., w pewnym sensie zachowały tę cząstkę do dziś, przy czym nie jest to już sufiks tematyczny, a element końcówki (nastąpiła tu więc absorpcja morfologiczna). W polszczyźnie natomiast przyrostek ten zanikł niemalże bez echa. Zawarta w odziedziczonych z prasłowiańszczyzny formach grupa *-aje-*, powstała wskutek połączenia wygłosowej samogłoski tematu z sufiksem tematycznym, uległa w okresie przedpolskim kontrakcji, przekształcając się w jedną długą samogłoskę *a*, która po zaniku iloczasu w 2. połowie XV w. zmieniła się w głoskę pochyloną; w języku ogólnym nie ma tu śladu ścieśnienia, bo *å* (*a* pochylone) w końcu XVIII wieku zastąpiono przez *a* (por. *a* + *je* ≥ *ā* ≥ *å* ≥ *a*). Przykładowo, historię przeobrażeń formy *znasz* można by przedstawić tak: *zn**aje**sz* ≥ *zn**ā**sz* ≥ *zn**å**sz* ≥ *zn**a**sz* (postać brzmieniowa z samogłoską pochyloną do dziś utrzymuje się w gwarach). Kontrakcja nie dokonała się natomiast w formach 1. osoby liczby pojedynczej i 3. osoby liczby mnogiej, prawdopodobnie dlatego, że samogłoska stojąca tu przed *-j-* była ustna, a po *-j-* nosowa (w pozostałych formach samogłoski otaczające *-j-* były jednorodne, tzn. obie ustne). Postać *znaję* poświadczają zabytki staropolskie, np. „Psałterz puławski", zob.: *[...] bo złość moję ja **znaję** i grzech moj przeciwo mnie jest zawżdy* (Ps 50, 4). W okresie XIV-XV w. formę 1. osoby liczby pojedynczej wyrównano do odpowiedniej formy odmiany czasowników prasłowiańskiej koniugacji V (atematycznej), zamieniając dawne zakończenie *-ję* na *-m*. Tak więc przez analogię do *dam* formę *znaję* przekształcono na *znam*. W ten sposób ukształtowała się polska koniugacja *-am*, *-asz*. Jedynym śladem dawnej odmiany należących do niej czasowników (pozostałością po pierwotnym przyrostku tematycznym) jest spółgłoska *-j-* utrzymująca się do dziś w 3. osobie liczby mnogiej. Jej obecność w

tej formie budzi zresztą ciekawość wielu cudzoziemców uczących się polskiego[31]. Dlatego podręczniki i opisy systemu językowego polszczyzny przeznaczone dla obcokrajowców zwracają często uwagę na wyjątkowość czy nieregularność postaci 3. osoby liczby mnogiej w stosunku do pozostałych form koniugacji III [zob. np. Maciołek 2016: 25]. W synchronicznych opisach współczesnej polszczyzny przyjmuje się na ogół, że forma ta zawiera oboczną postać tematu rozszerzonego morfologicznie o *-j*. Tymczasem z diachronicznego punktu widzenia, jak przekonuje nakreślony tu obraz, jest ona prawdziwą skamieliną językową.

Podobnym przeobrażeniom uległy formy czasu teraźniejszego czasowników *umieć*, *rozumieć* oraz *śmieć*. Także one odmieniały się niegdyś: *umieję*, *umiejesz*, *umieje*, *umiejemy*, *umiejecie*, *umieją* itp. Grupa *-eje-* ściągnęła się w *e* długie (*ē*), które później uległo ścieśnieniu. Samogłoska *ė* (*e* pochylone) do dziś utrzymuje się w gwarach, natomiast w języku literackim w dobie nowopolskiej wyparło ją *e* (por. *e* + *je* ≥ *ē* ≥ *ė* ≥ *e*, np. *umi**eje**sz* ≥ *umi**ē**sz* ≥ *umi**ė**sz* ≥ *umi**e**sz*). Następnie w 1. osobie liczby pojedynczej dawne zakończenie *-eję* zostało zastąpione przez znane dziś *-em* na wzór odmiany *wiem*, *wiesz*. Pierwotna jota zachowała się tylko w formie 3. osoby liczby mnogiej, choć i tu wtargnęła analogiczna końcówka *-ą* (przez analogię do *wiedzą*); w języku potocznym funkcjonują wszak formy **umią*, **rozumią* oraz *śmią* – dwie pierwsze wykraczają poza normę, trzecia – uznana za poprawną – jest wariantywna w stosunku do *śmieją* i od niej częstsza. Dla pełni obrazu należy dodać, że w najnowszej polszczyźnie pozostałe formy czasu teraźniejszego od *umieć* i *rozumieć* przyjmują nierzadko kształt **umię*, **umisz*, **umi*, **umimy*, **umicie* oraz **rozumię*, **rozumisz*, **rozumi*, **rozumimy*, **rozumicie* (formy takie trafiają się w wypowiedziach nawet wykształconych Polaków). Następuje tu zatem przesunięcie omawianych czasowników z koniugacji III *-m*, *-sz* (lub ewentualnie IV *-em*, *-esz*) do II *-ę*, *-isz*, co historyka języka także nie dziwi: takie ruchy migracyjne (zmiany paradygmatu) miały już nieraz miejsce w przeszłości polszczyzny, np. stp. *słycham*, *słychasz* → nwp. *słyszę*, *słyszysz* czy stp. *widam*, *widasz* → nwp. *widzę*, *widzisz*[32].

Bibliografia

Bańko M., 2004, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.

Bartnicka-Dąbkowska B., Jaworski M., 1968, *Fleksja*, w: Doroszewski W., Wieczorkiewicz B., red., *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. 2, Warszawa.

Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1973, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa.

[31] Do dziś pamiętam sytuację, gdy przed paroma laty podczas hospitowanych przeze mnie zajęć lektoratowych student zapytał swojego nauczyciela o jej pochodzenie. Prowadzący konwersatorium nie był niestety w stanie odpowiedzieć na pytanie ucznia. Historia ta przekonuje mnie, że wiedza na temat przeszłości nauczanego języka – wbrew temu, co sądzą niektórzy – czasem się jednak przydaje, choć oczywiście zgadzam się z tym, że wykład z historii języka nie musi (czy nawet nie może) stanowić obligatoryjnego elementu lektoratu.

[32] Skrótami *stp*. i *nwp*. oznaczam odpowiednio formy staro- i nowopolskie.

Cybulski M., red., 2015, *Wybór tekstów z dziejów języka polskiego*, t. 1, *Do połowy XIX w.*, Łódź.

Dalewska-Greń H., 2007, *Języki słowiańskie*, Warszawa.

Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D., red., 2005, *Język polski. Kompendium*, Warszawa.

Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., 2006, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.

Doroszewski W., Kurkowska H., red., 1980, *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.

Droga do nieba. Modlitewnik opracowany przez kapłanów diecezji opolskiej i gliwickiej, 1992, Opole.

Dunaj B., 1987, *Czas przyszły czasowników niedokonanych w polszczyźnie – uzus i norma*, „Język Polski" nr 1–2.

Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.

Klemensiewicz Z., Lehr-Spławiński T., Urbańczyk S., 1964, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.

Kowalska A., 1976, *Ewolucja analitycznych form czasownikowych z imiesłowem na -ł w języku polskim*, Katowice.

Kowalska A., 2002, *Rozwój nowych form słowa posiłkowego:* jestem*,* jesteś*,* jesteśmy*,* jesteście, w: tejże, *Z historii polszczyzny ogólnej i regionalnej*, Katowice.

Lehr-Spławiński T., 1957, *Zarys gramatyki historycznej języka czeskiego. Głosownia i fleksja historyczna*, Kraków.

Lubaś W., Urbańczyk S., 1994, *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków–Katowice.

Łoś J., 1927, *Krótka gramatyka historyczna języka polskiego*, Lwów.

Maciołek M., 2016, *Tęczowa gramatyka języka polskiego w tabelach*, Katowice.

Markowski A., red., 2010, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.

Meillet A., 1958, *Wstęp do językoznawstwa indoeuropejskiego*, tłum. T. Milewski, Warszawa.

Miodek J., 2000, *ABC polszczyzny*, Wrocław.

Miodek J., 1987, *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Moszyński L., 2006, *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa.

Nagórko A., 2002, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.

Nagórko A., 2010, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.

Smereczniak M., 2016, *Czas i aspekt jako podstawowe kategorie czasowników. Wybrane zagadnienia w ujęciu glottodydaktycznym*, w: Maciołek M., *Tęczowa gramatyka języka polskiego w tabelach,* Katowice.

Tambor J., 2013, *O czasownikowych regularnościach. Wyznaczniki fleksyjne*, w: Tambor J., Achtelik A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice.

Tokarski J., 1978, *Fleksja polska*, Warszawa.

Wieczorkiewicz B., Sinielnikoff B., 1965, *Elementy gramatyki historycznej języka polskiego z ćwiczeniami*, Warszawa.

W artykule zaprezentowano współczesną polską koniugację przy uwzględnieniu optyki historycznej. Test stanowi swoistą próbę glottodydaktycznego uporządkowania wiedzy na temat fleksji werbalnej poprzez objaśnienie historycznej motywacji form koniugacyjnych, które z punktu widzenia gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny uchodzą za nieregularne, wyjątkowe, osobliwe. Tego rodzaju objaśnienia dopełniają wiadomości na temat czasownikowych form gramatycznych, które odeszły już w językową przeszłość, pozostawiając jednak po sobie liczne ślady we współczesnym języku. Osią porządkującą podjęte rozważania uczyniono jedną z podstawowych kategorii fleksyjnych czasownika, a mianowicie: czas.

Słowa kluczowe: koniugacja, czas gramatyczny, formy nieregularne, wyjątki fleksyjne.

Outlaws and Sentiments of Inflection. Polish Conjugation from the Perspective of Language Historian

This article presents contemporary Polish conjugation including historical perspective. It is an attempt to organize by glottodidactics the verbal inflection through explanations of conjugative forms' historical motivations, which from the point of view of contemporary Polish grammar are treated as irregular, special, peculiar. Those explanations supplement information about grammar verbal forms, which belong to language past now, but they remain numerous traces in contemporary language. The axis arranging the divagations is one of the basic inflection's categories of the verb: time.

Keywords: conjugation, grammar time, irregular forms, inflection exceptions.

Grażyna Filip
Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

O „NARRACJI NEGACJI" I INNYCH NATRĘTACH JĘZYKOWYCH NA PRZYKŁADZIE WYPOWIEDZI W MEDIACH

Uwagi wstępne

Przedmiot rozważań podjętych w artykule dotyczy poprawności językowej i w sposób bezpośredni nawiązuje do merytorycznych treści zajęć prowadzonych ze studentami filologii polskiej o specjalności edytorsko-medialnej oraz ze studentami dziennikarstwa i komunikacji społecznej. To również tematy szkoleń przeprowadzanych z dziennikarzami Akademickiego Radia Feniks.fm. Analizowany materiał przykładowy pochodzi z wypowiedzi publikowanych w mediach, przede wszystkim w stacjach telewizyjnych i radiowych, w latach 2016–2017.

Prezentowany tekst jest kontynuacją obserwacji wydanych przeze mnie w 2014 roku pod tytułem „Reguły gramatyczne a uzus społeczny, czyli «co żeście osiągnęli w przeciągu półtorej roku dwutysięcznego jedenastego i dwutysięcznego dwunastego»" [Filip 2014]. Zdanie wchodzące w skład formuły tytułowej przywołanego artykułu to sztuczna konstrukcja, będąca kondensatem form fleksyjnych i użyć jednostek leksykalnych zauważonych w konkretnych wypowiedziach telewizyjnych i radiowych. Z powodu – bo niezręcznie byłoby w tym kontekście pisać *dzięki*[1] – mediatyzacji współczesnego życia, formy i leksemy odnotowane w „Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN" z kwalifikatorem *nadużywane*, *potoczne* lub *niepoprawne* [por. Markowski, red. 2014] wchodzą do powszechnego użycia, tworząc społeczny uzus, któremu z czasem ustępuje skodyfikowana norma. Dominantą współczesnego sposobu przekazywania informacji są wypowiedzi mówione/słyszane i komunikacja wizualna.

Media, często mimowolnie,stają się językowymi autorytetami. Na tę ich funkcję językoznawcy od lat zwracają uwagę. We wspomnianym wcześniej tekście przywołałam opinię Stanisława Bąby i Bogdana Walczaka z początku lat 90. ubiegłego wieku, zgodnie z którą od jakości polszczyzny lansowanej przez media w znacznym stopniu zależy piękno i poprawność codziennych wypowiedzi [Bąba i Walczak 1992: 27]. Wpływ mediów na język to proces permanentny i nasilający się wprost proporcjonalnie do liczby powstających kanałów przekazu. Według opinii psychologów i socjologów znajduje to uzasadnienie we współczesnych realiach:

[1] Zgodnie bowiem z definicją zawartą w przytoczonym słowniku *dzięki* jest przyimkiem łączącym się z rzeczownikiem w celowniku, co tworzy wyrażenia oznaczające dodatnią przyczynę czegoś. Niepoprawne jest natomiast stosowanie tego połączenia w wyrażeniach wskazujących przyczynę czegoś niekorzystnego [Markowski, red. 2014: 226]. Dość częste stosowanie przyimka *dzięki* w kontekstach negatywnych również jest współczesnym językowym natrętem.

1) wszystko jest komputerem, a urządzenia niepołączone z innymi uważane są za zbędne lub ograniczające;
2) żyjemy tu, teraz i natychmiast, czyli równocześnie;
3) potrzebujemy stałego dostępu do informacji i kontaktu z innymi ludźmi;
4) koordynujemy się na bieżąco [Heidtman i Batorski 2016: 21].

Tak rozumianej problematyce komunikacji medialnej poświęcone są m.in. antologie redagowane przez Małgorzatę Kitę i Iwonę Loewe: „Język w mediach" [Kita i Loewe, red. 2012], „Język w Internecie" [Kita i Loewe, red. 2016a], „Język w telewizji" [Kita i Loewe, red. 2016b]. Autorzy tekstów składających się na wspomniane tomy poruszyli – korespondujące z podjętymi przeze mnie – zagadnienia np. medialnej kariery błędów językowych [Kita 2012a], palimpsestów słownych w języku mediów [Kacprzak 2012], językowych wyznaczników potoczności w polszczyźnie radia i telewizji [Podracki 2012], wypowiedzi pisanych w telewizji [Ropa 2016], konstrukcji analitycznych [Loewe 2016], wyrażania emocji w telewizyjnych komentarzach sportowych [Szkudlarek-Śmiechowicz 2016] oraz stosowania w nich peryfraz [Koper 2016]. W tym miejscu należy wspomnieć także o monografiach będących efektem analogicznych badań przeprowadzonych w lubelskim ośrodku naukowym (UMCS). Są to kolejno tomy pod redakcją Iwony Hofman i Danuty Kępy-Figury: „Współczesne media. Status – aksjologia – funkcjonowanie" [Hofman i Kępa-Figura, red. 2009], „Współczesne media. Wolne media?" [Hofman i Kępa-Figura, red. 2010], „Współczesne media. Kryzys w mediach" [Hofman i Kępa-Figura, red. 2012], „Współczesne media. Wartości w mediach" [Hofman i Kępa-Figura, red. 2014], „Współczesne media. Medialny obraz świata" [Hofman i Kępa-Figura, red. 2015], a także najbliższy moim zainteresowaniom tom „Współczesne media. Język mediów" [Hofman i Kępa-Figura, red. 2013]. Z uwagi na wymogi redakcyjne niniejszego tekstu nie sposób tu wymienić wszystkich prac naukowych poświęconych zagadnieniom medialnej odmiany języka/medialnych odmian języka. Wypowiedzi upubliczniane za pośrednictwem różnych rodzajów mediów stają się łatwo dostępną – i wdzięczną – materiałową podstawą lingwistycznych analiz. Tę świadomość starają się rozbudzić w studentach wykładowcy wszystkich polskich uczelni bez względu na kierunek i specjalność, których ukończenie nie determinuje przecież zawodu wykonywanego po zakończeniu edukacji na poziomie uniwersyteckim. Wielu obecnie czynnych zawodowo dziennikarzy rekrutuje się z kierunków innych niż dziennikarstwo i komunikacja społeczna.

Natręt językowy – zakres definicyjny

Pojęcie natręta językowego stosuję konsekwentnie w znaczeniu nieproszonych zjawisk językowych, uporczywie narzucających swą obecność intruzów, towarzyszących użytkownikom języka w procesie komunikowania się, niejednokrotnie wbrew chęciom i znajomości zasad poprawnościowych [por. Filip 2014: 40]. Zakres znaczeniowy tego terminu oparty jest na leksykalnej definicji rzeczownika *natręt* funkcjonującej w polszczyźnie ogólnej. Zastosowanie to jest przykładem częstego w stylu naukowym – wymienianego w klasycznych pracach z zakresu stylistyki – mechanizmu tworzenia specjalistycznej terminologii, jakim są przenie-

sienia metaforyczne[2]. W sposób analogiczny np. Bogdan Walczak zastosował rzeczowniki *przybłęda* i *wlaz* na określenie wyrazów obcego pochodzenia w języku polskim [Walczak 1987: 36–58].

Wyrażenie *natręt językowy* funkcjonuje w profesjolekcie językoznawczym zarówno w wypowiedziach mówionych, jak i publikacjach z zakresu kultury języka. Tradycją Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego (który reprezentuję) jest organizowanie w ramach corocznego Tygodnia Polonistów wykładów otwartych wygłaszanych przez językoznawcze autorytety z zakresu poprawności językowej. Analizowany termin pojawił się w wystąpieniach goszczących w Rzeszowie w latach 2014–2017 profesorów: Jana Miodka (2014 r. i 2017 r.), Jerzego Bralczyka (2015 r.) i Andrzeja Markowskiego (2016 r.).Wyrażenie to – chociaż w dystansującym nawiasie – stosuje np. Katarzyna Kłosińska, czego przykładem jest jej odpowiedź na pytanie przesłane w styczniu 2017 r. do Poradni Językowej PWN:

> Oczywiście, ma Pan rację. Biję się w piersi – *mea culpa*. Na swoje usprawiedliwienie mam to, że skupiłam się na znaczeniu słowa *jakby* – uznałam, że czytelnik ma wątpliwości, czy wyraz ten nie został użyty jako «natręt» językowy; dlatego zresztą zaklasyfikowałam je do kategorii «słownictwo». *Katarzyna Kłosińska, Uniwersytet Warszawski* [Kłosińska 2017].

W prowadzonych analizach językowych, a także podczas zajęć ze studentami termin *natręt językowy* stosuję jako semantyczny ekwiwalent pojęć błędu językowego i językowej usterki.W moim odczuciu łagodzi on i pomniejsza niemiłą dla odbiorców świadomość popełniania błędów, która w sposób niepożądany wyróżnia nadawcę na tle grupy. Zdaniem filozofów uwrażliwienie człowieka na podobieństwo jest naturalną potrzebą oswajania przestrzeni. Inność jako to, co nie daje się włączyć w obręb podobnego i znanego, jest odrzucane jako obce [por. Filip 2013: 185]. Zasada ta działa także odwrotnie. Świadomość, że nie jest się odosobnionym w popełnianiu błędów, neutralizuje dyskomfort. Przekonanie to zostało zresztą utrwalone w języku, czego wyrazem jest np. popularna fraza *witaj w klubie*, oparta na rzeczowniku *klub* oznaczającym stowarzyszenie ludzi określonego środowiska, zawodu, mających wspólne zainteresowania lub doświadczenia.

Stosowanie omówień motywowane jest więc także względami psychologicznymi. Reakcja na zwrócenie uwagi nawet w sytuacjach temu właściwych – jak zajęcia z zakresu poprawności językowej – bywa bardzo różna zależnie od właściwości charakterologicznych. Należy w tym miejscu przypomnieć podstawową zasadę grzeczności komunikacyjnej, zgodnie z którą w sytuacjach oficjalnych, jeżeli komunikat jest zrozumiały, nie należy mówiącemu zwracać uwagi na błędy. Kultura języka jest bowiem elementem kultury osobistej człowieka. Podobnie jak Małgorzata Kita wyznaję „humanistyczny pogląd, że błąd jest nieuchronny, uznaję prawo do popełniania błędu językowego – także na antenie, w przestrzeni pu-

[2] Jako reprezentatywny przykład w podręcznikach akademickich podawany jest powszechnie znany i stosowany termin ***fale** elektromagnetyczne*, o którego metaforycznej genezie, nawiązującej do obrazu wody, pamiętają nieliczni użytkownicy polszczyzny.

blicznej" [Kita 2012a: 82]. Wyjątkiem w tym względzie mogą być osoby uzurpujące sobie prawo do bycia kimś, kim w istocie nie są (wydaje się im, że są) zgodnie z klasyczną zasadą satyry jako figury retorycznej.

Przykładem świadomego użycia terminologii o charakterze omówienia jest tytuł publikacji Marty Kielczyk „Wpadki. Grzechy językowe w mediach" [Kielczyk 2017]. Autorka, dziennikarka TVP, swoją promującą książkę wypowiedź z 21 lutego 2017 r. rozpoczyna od stwierdzenia: „Grzechy językowe popełniamy często nieświadomie" [Kielczyk 2017]. Użycie rzeczowników *wpadka* i *grzech* służy tu osłabieniu negatywnych konotacji wyrazu *błąd*. W przypadku pierwszego z leksemów został w tym kontekście zaktualizowanyaspekt znaczeniowy 'zostać przyłapanym, zdekonspirowanym'[3]. Z kolei *grzech* przywołany w znaczeniu 'czyn łamiący jakieś zasady, normy, uchybienie, błąd' ma asocjacje usprawiedliwienia: etyczne, filozoficzne i psychologiczne – zdarza się każdemu, nikt od niego nie jest wolny. W przypadku wspomnianej książki dodatkowym zabiegiem retorycznym jest także struktura wypowiedzi będących humorystycznymi minifelietonami, charakterystyczna również dla innych publikacji poprawnościowych. Niektóre z natrętów językowych zebranych przeze mnie jako podstawa materiałowa niniejszych analiz zostały uwzględnione w przytoczonej książce, co uznaję za potwierdzenie trafności czynionych obserwacji językowych. Dotyczy to zwłaszcza użycia niepoprawnych, „grzesznych" form. Żartobliwym ekwiwalentem dla poruszanych tu zagadnień poprawności językowej jest także określenie „wypowiedzi poprawne inaczej" [por. Kita 2012a: 83].

Pojęciem natręta językowego obejmuję zatem powtarzające się w przestrzeni medialnej, a tym samym rozpowszechniane i utrwalane w świadomości odbiorców:

1) jednostki leksykalne użyte co prawda w formach poprawnych gramatycznie, lecz niezgodnie ze skodyfikowanym w aktualnych słownikach poprawnościowych zakresem semantycznym;
2) formy fleksyjne i konstrukcje składniowe niepoprawne z punktu widzenia obowiązujących norm poprawności językowej.

W niniejszym artykule omawiam przykłady reprezentujące pierwszy z powyższych aspektów definicyjnych. Częściowo z zakresem natręta językowego pokrywa się zakres wyrażenia *wyraz modny*, także stosowanego w publikacjach z zakresu języka [por. Walczak 1987; Słabczyński 2015]. W tym miejscu warto przytoczyć ciągle aktualną – mimo zmieniających się przez lata kwalifikacji poprawnościowych dla różnych leksemów i ich form – opinię Haliny Kurkowskiej (współautorki klasycznej publikacji „Kultura języka polskiego") na temat różnic między błędem a innowacją:

> Aby osiągnąć cel wypowiedzi, jej nadawca – jak stwierdziliśmy – może przekraczać granice normy, a nawet granice normy i systemu, tworząc innowacje. Czy każde przekroczenie jest błędem? Intuicja podsuwa nam przeczącą odpowiedź na to pytanie. Gdybyśmy wszystko, co nowe w języku uznali za błędne, a więc

[3] Terminu „wpadka" w dystansującym cudzysłowie używa w swoich analizach także Małgorzata Kita [2012: 82].

niepożądane, prowadziłoby to do absurdalnego wniosku, że niepożądany jest rozwój języka. A przecież jest rzeczą oczywistą, że język musi się nieustannie rozwijać, zmieniać po to, żeby móc funkcjonować jako środek komunikowania o rzeczywistości, nieustannie się zmieniającej i stale interpretowanej przez myśl poznawczą człowieka. Ta komunikatywna funkcja języka to jego funkcja podstawowa, racja jego istnienia. Wynika stąd, że to wszystko, co sprzyja pełnieniu przez język tej funkcji, jest w nim elementem pożądanym, potrzebnym. A więc pożądane są innowacje przydatne funkcjonalnie, niepożądane zaś te, które warunku przydatności komunikacyjnej nie spełniają [Kurkowska 1986: 21].

Narracja, retoryka i dialog – przykłady natręctwa

Prezentowane w tej części rozważań przykłady językowego natręctwa pochodzą z wypowiedzi mówionych, głównie polityków[4]. Należy zauważyć, że dziennikarze prowadzący programy telewizyjne i/lub radiowe wykazują dbałość o formę swoich wypowiedzi, chociaż – czego potwierdzeniem jest np. przywołana wyżej książka Marty Kielczyk – nie są wolni od leksykalnych lub/i syntaktycznych grzechów. Istotne są w tym względzie podstawowe różnice między ustną a pisaną odmianą języka. Wypowiedź pisana, nawet po wcześniejszym przemyśleniu i przygotowaniu, może podlegać kilkakrotnej jeszcze korekcie. Z kolei w przypadku komunikatu mówionego – nie odczytywanego – takich możliwości nie ma, zwłaszcza podczas rozmów relacjonowanych na żywo. Dyskusja uczestników programu pod wpływem emocji często przeradza się w spór, w trakcie którego mówiący zapominają o formach wyuczonych, przyswojonych na różnych etapach edukacji i zaczynają mówić kodem naturalnym, potocznym. Stopień nasycenia wypowiedzi potocznością jest zależny od środowiska, z którego pochodzi rozmówca, niemniej jednak to styl potoczny jest bazą zachowań językowych, od której są derywowane pozostałe odmiany funkcjonalne języka [por. Bartmiński 1993].

W tym miejscu doprecyzowania wymaga tytuł mojego artykułu. Ujęte w nim w cudzysłów wyrażenie „narracja negacji" jest cytatem z cieszącego się dużą oglądalnością polskiego serialu „Ranczo". Cechą utrzymanego w komediowej konwencji serialu są żartobliwe, ironiczne i satyryczne wypowiedzi bohaterów, z czego niektóre wzbogaciły już potoczną frazeologię i zyskały status skrzydlatych słów. Tytułowa „narracja negacji" to fragment wypowiedzi Arkadiusza Czerepacha, we wspomnianym filmie lokalnego urzędnika i politycznego karierowicza, który z przytoczonego wyrażenia uczynił hasło wyborcze promowanego przez siebie reprezentanta Polskiej Partii Uczciwości. Analizowana kwestia jest jednym z wielu przykładów filmowej satyry na współczesne realia polityczne i społeczne.

Warto więc zestawić ten przykład z poniższymi wypowiedziami polityków na antenach dwóch stacji telewizyjnych:

Kiedy politycy zamieniają się opcjami, zamieniają się też *narracjami*.

(Polsat News, 12 listopada 2016 r.)

[4] W przywoływanej tu kilkakrotnie publikacji Małgorzata Kita przypomina dziennikarską mądrość: „*Błędy sędziów kryją kraty, błędy lekarzy kryje ziemia, błędy dziennikarzy drukowane są na pierwszych stronach gazet*. Dodam: także, a może zwłaszcza błędy polityków" [Kita 2012a: 81].

Transmituję tylko jedną *narrację*
Pani Anders nie wiedziała, co to za *narracja*.
Nie słyszeliśmy takiej *narracji*.
(TVN, Wstajesz i Wiesz, 11 listopada 2016 r.)

Zgodnie z definicją zawartą w słowniku języka polskiego narracja to ‘sposób opowiadania w dziele literackim, prezentujący zdarzenia w porządku czasowym i logicznym’. W odniesieniu do tego rzeczownika odnotowane zostały następujące konteksty równoważne:

- Narracja w pierwszej, w trzeciej osobie. Narracja pierwszoosobowa, trzecioosobowa. Narracja prowadzona z perspektywy głównego bohatera [Polański, red. 2012:494].
- Żywa narracja, narracja pierwszoosobowaalbo w pierwszej osobie.
- Tok narracji [Markowski, red. 2014: 594].

Znaczenie tego wyrazu w różnych kontekstach odnosi się zatem do utworu literackiego, natomiast zacytowane wyżej przykłady z mediów implikują znaczenie poglądów, sposobu mówienia i rozumienia czy zajmowanego w danej sprawie stanowiska. Nawiązując do żartobliwej konwencji pisania o językowych potknięciach, można by więc wnioskować dalej: że to, co mówią politycy jest po prostu literacką fikcją i wówczas wyraz został zastosowany zgodnie zesłownikowym znaczeniem. Przytoczone fragmenty są wybranymi egzemplifikacjami, a wspomniany rzeczownik może znaleźć zastosowanie w różnych komunikatach, których przedmiotem jest czynność mówienia w ogóle, monologowania lub dialogowania, nie tylko w stylu publicystycznym. Efektem natręctwa jest występowanie rzeczownika *narracja* np. w recenzjach prac magisterskich, w których jest on stosowany w punkcie *Ocena formalnej strony pracy (poprawność języka, opanowanie techniki pisania pracy, spis rzeczy, odsyłacze)* jako kontekstowy synonim *toku wywodu/ sposobu pisania/opanowania technikipisania*.

Kolejnym przykładem natręta jest rzeczownik *dialog*, który we współczesnej polszczyźnie funkcjonuje w dwóch znaczeniach:

1) ‘rozmowa dwóch osób’: prowadzić, toczyć dialog’;
2) ‘różne działania mające na celu osiągnięcie porozumienia, prowadzone przez osoby pełniące ważne funkcje społeczne’: dialog międzypartyjny, rozbrojeniowy, między wyznawcami różnych religii’ [Polański, red. 2012: 150].

Według polskich norm poprawnościowych *dialog* może być ‘ożywiony, błyskotliwy, jałowy’. Można *nawiązać dialog* i *prowadzić dialog*. Czyjś *dialog* może *toczyć się z kimś*, *o czymś, np. o sztuce*; *dialog pisarza z czytelnikami*. W „Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN” zamieszczona jest uwaga, że rzeczownik ten jest obecnie „nadużywany w stylu publicystycznym: Dialog – lepiej – rozmowy z opozycją. Podjąć szczery i rzeczowy dialog – lepiej – podjąć szczere i rzeczowe rozmowy” [Markowski, red. 2014: 173]. Mimo że według przytoczonej wyżej leksykalnej definicji możliwe jest stosowanie tego wyrazu w szerszym znaczeniu działań prowadzonych przez osoby publiczne, kilkakrotne jego powtórzenie w

jednej wypowiedzi tego samego polityka ma znamiona językowego natręctwa, a całej wypowiedzi nadaje schematyczny charakter. Uwaga odbiorcy skupia się na formie, a nie na wypowiadanej treści. Dla cytowanego niżej polityka charakterystyczne są przy tym wypowiedzenia pojedyncze o małej liczbie składników, co całości komunikatu nadaje kategoryczny ton:

To jest człowiek *dialogu*.
Utrzymujemy *dialog*.
Mamy bardzo dobry *dialog*.
(Wstajesz i Wiesz, TVN 24, 28 kwietnia 2016 r.)

Dialog w ogóle stał się współczesnym fenomenem medialnym. Jest obecny w mediach masowych, a jego popularność stale wzrasta. Jest po prostu modny: „Z retoryczną przesadą można powiedzieć: w mediach – poza muzyką i reklamami – słychać (widać – ale kod nie wydaje się tu ważny) tylko rozmowy" [Kita 2012b: 223].

Przywołane przeze mnie na początku tych rozważań Małgorzata Kita i Iwona Loewe trafnie napisały: „Współcześnie w zglobalizowanej części świata nie do wyobrażenia są obszary komunikacji pozbawione mass mediów, a to z kolei oznaczać musi ekspansję stylu retorycznego" [Kita i Loewe, red. 2012: 11]. Dotyczy to nawet samego rzeczownika *retoryka*, kolejnego natręta we współczesnej przestrzeni medialnej. Należy więc przypomnieć znaczenie tego wyrazu. Leksem *retoryka*, opatrzony kwalifikatorem *książkowy*, ma w polszczyźnie dwa znaczenia:

1) 'sztuka wymowy, krasomówstwa';
2) 'nauka o zasadach pięknego wysławiania się: pusta, wybujała, okolicznościowa retoryka' [Polański, red. 2012: 706].

W świetle zacytowanej definicji warto zinterpretować przykłady pochodzące – analogicznie do poprzedniej analizy – z jednej wypowiedzi polityka goszczącego w studiu telewizyjnym:

„Nasza partia skoryguje *retorykę*".
„Poseł użył skrajnej *retoryki*".
„*Retoryka* wojny".
„Agresywna *retoryka*".
(Wstajesz i Wiesz, TVN 24, 9 listopada 2016 r.)

Niemal samoistnie włącza się mechanizm żartobliwego wnioskowania. Skoro retorykę można skorygować, to skorygowane zostaną krasomówstwo i nauka pięknego wysławiania danej partii. Zamiast wyrażenia *retoryka wojny* odpowiedniejsza byłaby *metaforyka wojny*, ale rzeczownik *metaforyka* – chociaż o podobnej budowie morfologicznej – nie jest tak powszechnie znany i powtarzany jak *retoryka*. W efekcie nasuwa się wniosek, że może i jest to retoryka, ale zgodnie z przytoczoną wyżej słownikową definicją raczej 'pusta, wybujała, okolicznościowa'.

Zjawisko natręctwa w ogóle, w tym językowego, jest nieuniknione. Używanie i rozpowszechnianie wyrazów w nowych funkcjach znaczeniowych może być przejawem innowacji usprawniającej komunikację, jeżeli znaczna część użytkowników

języka w takiej roli te wyrazy obsadzi. W następnych edycjach[5] słowników języka polskiego uzualne aspekty znaczeniowe mogą zostać uwzględnione. W swoim artykule z 2014 r. podałam przykład rzeczowników *ciąg* (prymarnie dotyczy czasu) i *przeciąg* (prymarnie dotyczy prądu powietrza), które miały kiedyś odwrotne znaczenia. Bohaterka „Nad Niemnem" Emilia Korczyńska nakazywała zamykać okna i drzwi w obawie przed ciągami powietrza, nie przeciągami. Zaprezentowane przeze mnie natrętne jednostki leksykalne mają cechę wspólną. Wszystkie przykłady pochodzą z języka polityki, co nadaje im status socjo- lub precyzyjniej profesjolektalny[6]. Nie stanowi to jednak przeszkody w ich ekstensji za pośrednictwem mass mediów.

Bibliografia

Bartmiński J., 1993, *Styl potoczny*, w: tegoż, red., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław.

Bąba S., Walczak B., 1992, *Na końcu języka. Poradnik leksykalno-językowy*, Warszawa – Poznań.

Filip G., 2013, *Mistrzowie gry na argumenty. Kałużyński, Treugutt, Bieńkowski*, Rzeszów.

Filip G., 2014, *Reguły gramatyczne a uzus społeczny, czyli „co żeście osiągnęli w przeciągu półtorej roku dwutysięcznego jedenastego i dwutysięcznego dwunastego"*, w: Kułakowska M., Myszka A., red., *Kultura mówienia dawniej i dziś*, Rzeszów.

Heidtman J., Batorski D., 2016, *Witajcie w świecie biznesu*, „Experience Magazine" Lato 2016.

Hofman I., Kępa-Figura D., red., 2013, *Współczesne media. Język mediów*, Lublin.

Hofman I., Kępa-Figura D., red., 2012, *Współczesne media. Kryzys w mediach*, Lublin.

Hofman I., Kępa-Figura D., red., 2015, *Współczesne media. Medialny obraz świata*, Lublin.

Hofman I., Kępa-Figura D., red., 2009, *Współczesne media. Status – aksjologia – funkcjonowanie*, Lublin.

Hofman I., Kępa-Figura D., red., 2014, *Współczesne media. Wartości w mediach*, Lublin.

Hofman I., Kępa-Figura D., red., 2010, *Współczesne media. Wolne media?*, Lublin.

Kacprzak A., 2012, *Palimpsesty słowne w języku mediów*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w mediach*. *Antologia*, Katowice.

Kielczyk M.,2017, *Grzechy językowe popełniamy często nieświadomie*, http://www.tvp.info/29165208/grzechy-jezykowe-popelniamy-czesto-nieswiadomie (odczyt: 18.03.2017).

[5] Wyraz *edycja* także może być natrętem lub – jak pisze Marta Kielczyk – grzechem, jeśli stosowany jest w innym niż 'wydanie książki' znaczeniu. Lepiej więc nie używać go w odniesieniu do kolejnych zawodów sportowych i konkursów [Kielczyk 2017].

[6] W przywoływanym artykule z 2014 r. analizowałam nowe znaczenia czasownika *czytać* jako rozumieć/czuć/domyślić się, występujące z kolei przede wszystkim w języku sportowców i komentatorów sportowych [Filip 2014: 47–48].

Kita M., 2012a, *Medialna kariera błędu językowego*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w mediach*. *Antologia*, Katowice.

Kita M., 2012b, *Medialna moda na dialog*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w mediach*. *Antologia*, Katowice.

Kita M., Loewe I., red., 2016a, *Język w Internecie*. *Antologia*, Katowice.

Kita M., Loewe I., red., 2012, *Język w mediach*. *Antologia*, Katowice.

Kita M., Loewe I., red., 2016b, *Język w telewizji*. *Antologia*, Katowice.

Kłosińska K., 2017, *Porady językowe*, http://sjp.pwn.pl/slowniki/natr%C4%99t.html (odczyt: 17.03.2017).

Koper M., 2016, *Peryfrazy w języku komentatorów sportowych*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w telewizji*. *Antologia*, Katowice.

Kurkowska H., 1986, *Teoretyczne zagadnienia kultury języka*, w: Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., *Kultura języka polskiego*, cz. 1, Warszawa.

Loewe I., 2016, *Konstrukcje analityczne w polskiej telewizji na progu drugiej dekady XXI wieku*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w telewizji*. *Antologia*, Katowice.

Markowski A., red., 2014, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.

Podracki J., 2012, *Potoczne elementy językowe w polszczyźnie radia i telewizji*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w mediach*. *Antologia*, Katowice.

Polański E., red., 2012, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków.

Ropa A., 2016, *O języku pisanym w telewizji*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w telewizji*. *Antologia*, Katowice.

Słabczyński R., 2015, *Masakra – wyraz modny współczesnej polszczyzny*, „Język Polski" z. 3.

Szkudlarek-Śmiechowicz E., 2016, *Wyrażanie emocji w telewizyjnych komentarzach sportowych*, w: Kita M., Loewe I., red., *Język w telewizji*. *Antologia*, Katowice.

Walczak B., 1987, *Między snobizmem i modą, a potrzebami języka*, Poznań.

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest problematyka poprawności językowej, która w sposób bezpośredni nawiązuje do merytorycznych treści zajęć prowadzonych ze studentami filologii polskiej o specjalności edytorsko-medialnej, ze studentami dziennikarstwa i komunikacji społecznej, a także omawiany jest podczas szkoleń z dziennikarzami Uniwersyteckiego Radia Feniks.fm. Analizowany materiał przykładowy pochodzi z wypowiedzi publikowanych w mediach, przede wszystkim w stacjach telewizyjnych i radiowych. Zaprezentowane użycia jednostek leksykalnych nie są zgodne z normami poprawnościowymi obowiązującymi w oficjalnej odmianie polszczyzny i funkcjonują na zasadzie natrętów językowych. Z uwagi na szeroki zasięg mediów podlegają językowej modzie i rozpowszechnieniu. Z czasem znajdują swoje miejsce w słownikach i leksykonach jako formy dopuszczalne w potocznej odmianie języka, a w niektórych przypadkach jako zalecane.

Słowa kluczowe: media, normy poprawności językowej, natręty językowe, słowa modne.

„Narration of Negation" and Other Language Aggravators on the Example of Media Statements

The subject of the analysis held in the article includes in the area of linguistic correctness and is connected directly with the merits of classes lead with students of Polish Philology on editorial – media specialization, students of Journalism and Social Communication and it is also discussed during courses with journalists from University Radio Feniks.fm. The source of analysed example material are statements published in the media, especially in TV and radio stations. The shown usages of lexical units and syntactic constructions are not accordant with correctness norms and they exist as language aggravators. Considering the wide cover of media, this aggravators become linguistic trends and are spreading. As the time passes, they find a place in dictionaries and lexicons as allowable forms in the informal speech and in some cases as recommended.

Keywords: media, linguistic correctness norms, language aggravators, trending words.

Renata Makarewicz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (Polska)

OSĄD JAKO KATEGORIA NEGOCJOWANIA POSTAW W ROZMOWIE PROWADZONEJ W PRZESTRZENI SZKOŁY

Prezentowany artykuł jest fragmentem większych badań nad poszerzonym dyskursem szkolnym[1]. Zawiera podstawowe informacje o metodologii i teoretycznym umocowaniu badań poświęconych mechanizmowi negocjowania postaw w rozmowie prowadzonej między nauczycielem a rodzicami ucznia w SFAD (systemowo-funkcjonalnej analizie dyskursu). Tekst poświęcony jest osądowi jako elementowi systemu teoretycznego, który autorka stosuje do opisu mechanizmów komunikacji w wybranym typie dyskursu. Osąd rozumiany jest jako określenia językowe odnoszące się do instytucjonalizowania uczuć i wartościowania osób w kontekście norm społecznych regulujących współżycie w grupie.

Podstawę teoretyczną prowadzonych w pracy analiz i uogólnień stanowią teksty Jamesa Martina, które znajdują się w tomie zatytułowanym „Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu" [Duszak i Kowalski, red. 2013]. Badacze z kręgu lingwistyki systemowo-funkcjonalnej przedmiotem analiz czynią wypowiedź umieszczoną w kontekście powstania i użycia. Poziom uszczegółowienia ich refleksji oscyluje od mikroanalizy aktu komunikacji do szerokiego opisu kontekstu kulturowego. Na wybór metodologii SFAD wpływ miały wielorakie czynniki, przy czym główny sprowadza się do obserwacji i opisu mechanizmów występujących w dyskursie wyprowadzonych z sytemu języka uporządkowanego gramatycznie. Wnioskowanie na podstawie semantyki słów i struktur gramatycznych, w jakie te słowa się grupują, daje możliwości odczytania dyskursu zarówno w jego warstwie leksykalnej, jak i wyborze znaków komunikacji z możliwych opcji sytemu gramatycznego danego języka w perspektywie celowości i skuteczności komunikacji. Oznacza to, że na podstawie obserwowanych w kontekście użycia wybranych struktur językowych można wnioskować o mechanizmach tworzenia się systemu komunikacji charakterystycznego dla określonego typu dyskursu.

Lingwistyka systemowo-funkcjonalna (LSF) odwołuje się do pojęcia *gatunku*, które w rozumieniu badaczy z kręgu LSF definiowane jest jako „zorganizowana i zorientowana na cel czynność, w którą angażują się członkowie danej kultury" [Martin 2013: 9]. Przykładami tak rozumianego gatunku mogą być różnorakie sytuacje życiowe, które wymagają przyjęcia określonej konwencji komunikacyjnej. Praktycznie wszystko, co ludzie mówią lub piszą, oznacza uczestnictwo w jakimś gatunku działalności językowej. Z perspektywy prowadzonych w artykule analiz mniej ważne są ustalenia poczynione przez Louisa Hjemsleva [za: Martin 2013: 8], zgodnie z którymi rejestr, czyli system semiotyczny, korzysta z innego systemu,

[1] Pojęcie *poszerzony dyskurs szkolny* został zastosowany przeze mnie w celu uszczegółowienia obszaru badawczego i pozytywnie przyjęty przez naukowców zajmujących się dyskursem edukacyjnym [zob. Makarewicz 2013: 190–200].

jakim jest język, nadrzędną zaś nad nimi kategorią jest pojęcie gatunku. Bardziej interesujące wydaje się określenie tego, jak sposób komunikacji zależny jest od relacji między językiem a przedmiotem rozmowy. Właśnie ta refleksja nad językiem w działaniu stanowi treść podjętych badań. Oczywiście, strukturę języka rozpatruje się w kontekście kulturowym, sytuacyjnym, a także po części psychologicznym.

W zarysowanym kształcie jest to metodologia bliska gramatyce kognitywnej. Natomiast gramatyka funkcjonalna jest jedną z ważniejszych teorii funkcjonalnych języka. W tym ujęciu język jest postrzegany jako sieć powiązanych ze sobą opcji, spośród których ludzie dokonują wyborów w trakcie mówienia. Relewancja [Sperber i Wilson 2011] jest pokrewną, acz odrębną teorią, która stanowiła istotną inspirację w przyjętej metodologii. Badacze ze szkoły gramatyki systemowo-funkcjonalnej próbują określić relacje paradygmatyczne, a więc odnoszą to, co zostało powiedziane, do tego, co mogło zostać powiedziane, i obserwują to z perspektywy określonych systemów wyznaczonych w opisie języka. Co istotne, gramatycy systemowo-funkcjonalni odnoszą to do kontekstu wypowiedzi, którą badają. Ustalenia te oparto na powszechnie znanych stwierdzeniach o relacji między językiem a kontekstem, które znamy z prac Bronisława Malinowskiego [Malinowski 2000] i później Johna Ruperta Firth'a [Firth 1969]. Rozwinięta przez uczniów Firth'a *teoria rejestru* (*register*), a więc powiązania języka z kontekstem sytuacyjnym, w którym został użyty, jest interesująca ze względu na prowadzone badania. Pojęcie *rejestru* można porównać do dyskursu nazwanego w artykule *poszerzonym dyskursem szkolnym*. Wyróżnia się on określoną przestrzenią komunikacji, ustalonym porządkiem relacji społecznych uczestników dyskursu, pojęciem wspólnoty kulturowej, do której należą uczestnicy dyskursu, a także jednoznacznym kontekstem sytuacyjnym. Te ustalenia w zupełności wyczerpują znamiona ogólnego określenia rejestru, zatem nie będę ich w tym miejscu szczegółowo rozwijać. Na uwagę zasługują trzy główne kategorie budujące strukturę opisu rejestru: *pole* (*field*), *sposób komunikacji* (*mode*) i *tenor* (*tenor*).

Pole (*field*) to określenie miejsca dyskursu. Chodzi tu nie o fizyczne wyznaczenie przestrzeni, ale raczej o instytucjonalne określenie bycia nauczycielką lub bycia rodzicami ucznia. Przykładem pola może być nauczanie lub komunikowanie rodzicom o wynikach nauczania. Zatem pole związane jest z czynnościami, które może wykonywać jednostka. To jest bardzo szerokie pojęcie, zawiera bowiem w sobie wiele różnorodnych możliwości działania, które podejmuje jednostka. Czynności, które wykonuje nauczyciel / nauczycielka, nie ograniczają się do prostych sekwencji zdarzeń. Jeśli akcent położyć na podmiot działania, to rejestr możliwości zostanie znacznie ograniczony. Przedmiotem zainteresowania w artykule stają się elementy językowe wartościujące czynności uczestników dialogu.

W prowadzonych badaniach sposób komunikacji (*mode*) uczestników dyskursu jest dwojaki. Badaniom poddano, po pierwsze, korespondencję wymienianą za pomocą e-dziennika, po drugie zaś, rozmowy prowadzone bezpośrednio podczas zebrań z rodzicami uczniów w szkole.

Kategoria nazywana tenor (*tenor*) dotyczy sposobu, w jaki ludzie odnoszą się wzajemnie do siebie w procesie interakcji. Elementem tenoru jest status społecz-

ny, a więc pozycja w strukturze, w której odbywa się komunikacja. Badania poszerzonego dyskursu szkolnego podejmujące problem formowania się systemu znaczeń interpersonalnych w oczywisty sposób odnoszą się także do tego problemu. Zachowania językowe wynikają z pewnych ustaleń społecznych i ujawniają się w każdej aktywności komunikacyjnej. Stanisław Grabias tak o tym pisze:

> Niemal w każdej sytuacji społecznej wyodrębniają się i utrwalają wzory zachowań regulujące porządek interakcji: przywilej jej rozpoczęcia i zakończenia, tempo, rodzaj obranego kodu, bardziej utarty lub bardziej zindywidualizowany tok jej przebiegu itp. Wzory te, w teorii interakcji nazwane „rolami społecznymi", są czynnikiem stabilizacji zachowania [Grabias 1994: 221].

Zachowania ludzi, w tym kontakty językowe, zależą od trwałości i stopnia oficjalności kontaktu oraz społecznej rangi uczestników interakcji. Tak określone warunki determinują także interakcje badane w zakresie poszerzonego dyskursu szkolnego. Ze względu na przyjęte warunki gromadzenia materiału badawczego, pozbawione danych szczegółowych o pojedynczych uczestnikach rozmowy, ograniczono się do ustaleń obecnych już w literaturze. Relacja między nauczycielem a rodzicami ucznia klasyfikowana jest przez Grabiasa jako społeczna rola trwała o randze nierównorzędnej [Grabias 1994: 222]. Realizacja tak pojętej relacji wyrażana jest przez użyte w komunikacji środki językowe.

Rozmowa jako przedmiot badań ma w polskim językoznawstwie utrwalone miejsce. Rozpatrywana jako gatunek wypowiedzi cechuje się kilkoma warunkami, których opis kieruje uwagę ku różnym jej aspektom. Jest to bowiem sposób międzyludzkiej komunikacji o skonwencjonalizowanym społecznie układzie ról, z centralną pozycją nadawcy i odbiorcy działań, które wynikają z konsytuacji oraz innych czynników pozajęzykowych. Tak określony wzorzec organizacji tekstu, istniejący jako pewna całość strukturalno-językowo-kognitywno-pragmatyczna, należy do obszaru konwencji kulturowych, w tym również reguł językowych [Gajda 1991: 67–68]. Przyjąć należy, że interlokutorzy porozumiewają się za pomocą konkretnych wypowiedzi, które budują z typowych form językowych. Rozmowa jako przedmiot badań wymaga odwołania do szeroko pojętych działań komunikacyjnych, tj. nie tylko zachowania werbalnego, lecz także niewerbalnego, w tym służącego odczytaniu aspektów towarzyszących ludzkim działaniom. W zależności od celu, jaki stawia się badaniom, przedmiotem dociekań są intencje rozmówców, treść dialogu, sposób i okoliczności tworzenia, jak również przekazywania replik dialogowych. W dążeniu do uogólnień powstających na podstawie szczegółowych opisów rozmowy pamiętać trzeba, że każda wypowiedź użytkownika języka jest indywidualna. W dialogu ujawnia się właściwy jednostce sposób obrazowania świata i hierarchizowania wartości, charakteryzuje także ją samą i jej działania. Podstawy kompetencji komunikacyjnej rodzą się wraz z nabywaniem języka ojczystego, który człowiek stopniowo opanowuje i posługuje się nim na co dzień.

Mówienie wiąże się z umiejętnością tworzenia tekstów, które z reguły są ukształtowane gatunkowo. Rozmowa jest gatunkiem, który ewaluował przez wieki. Powszechność dialogowania powoduje, że rozmowa, jakkolwiek zależna od

konwencji, wymyka się jednej strukturalnej, semantyczno-pragmatycznej i stylistycznej formie, istnieją bowiem jej gatunkowe odmiany.

O inwariancie gatunkowym rozmowy decyduje jej stała i stabilna postać wymiany replik. Jest ona utrwalona w świadomości użytkowników języka i charakteryzuje się elementami rozpoznawanymi jako wspólne na różnych etapach rozwoju historyczno-kulturowego (partnerzy rozmowy, zmiana ról nadawczo-odbiorczych, wymiana komunikacyjna, interakcja, kooperacja, temat). Konwencje kulturowe powodują, że możliwe staje się dostrzeganie niezmienności pewnych cech, które są niezależne od zmieniającej się rzeczywistości pozajęzykowej. Utrwalona społecznie wyrazistość gatunkowa rozmowy wpływa na zachowanie odbiorcy, sugerując mu określony krąg zachowań językowych. Utrwalona w znanej rozmówcom konwencji struktura rozmowy sprzyja powodzeniu komunikacji. Rozmowa prowadzona w przestrzeni szkoły ma swoje wyznaczniki, które pozwalają ją odróżnić od innych typów dialogowania[2].

Werbalny system komunikowania, a nade wszystko jego oralność, jest prymarnym wyznacznikiem rozmowy. Poświadczają to nie tylko źródła leksykograficzne, lecz także współczesne badania [por. Pisarkowa 1975; Ożóg 1990; Warchala 1991; Żydek-Bednarczuk 1994].

Inspiracją do prezentowanych badań były prace naukowe Jamesa Martina, w szczególności zaś opublikowany we współautorstwie z Davidem Rose artykuł „Wartościowanie w dyskursie i negocjowanie postaw" [Martin i Rose 2013].

Wartościowanie związane z *oceną* nie prowadzi do oceny sprawności językowej żadnej ze stron uczestniczących w badanej komunikacji, ani tym bardziej do oceny osób w ogóle. Ocena w rozumieniu Martina związana jest z siłą występujących w wypowiedzi emocji, jest systemem znaczeń interpersonalnych służących do negocjacji relacji społecznych. Jej zadaniem jest wyrażanie tego, co rozmówca czuje wobec rzeczy i osób, wyrażenie postawy wobec nich i odczytywanie komunikatów innych osób / rozmówców. Za Martinem przyjęto tym samym interakcyjną naturę dyskursu.

Pełny opis elementów oceny zostanie przedstawiony w przygotowanej do druku monografii [Makarewicz, w druku], natomiast w artykule znajduje się fragment badań dotyczący kategorii osądu (OS). Obok afektu (AF) i aprecjacji (AP), stanowi on zasadniczy element prowadzonych obserwacji. Wynikają one z zastosowanej przez Martina kategorii wartościowania (oceniania) uczuć, rzeczy i charakteru ludzi [Martin 2013: 25]. Osąd to instytucjonalizacja uczucia w kontekście norm zachowania, natomiast aprecjacja to instytucjonalizacja uczucia w kontekście norm regulujących to, jak wartościowane są rzeczy i działania [Martin i Rose 2013: 74]. Nakreślenie granicy między tak wyznaczonymi obszarami może być trudne. W prowadzonych badaniach kategorie wyznacza się arbitralnie i dopuszcza się możliwości istnienia marginesu interpretacji równoległych. Osąd występuje w jednej z dwu kategorii: osąd społeczny i sankcja społeczna. Uznanie społeczne obejmuje

[2] O różnicach między *rozmową* a *dialogiem* pisał Aleksander Wilkoń, który uporządkował terminologię i zhierarchizował względem siebie ich zakres znaczeniowy terminów w artykule „Gatunki mówione" [Wilkoń 2001].

podziw lub krytykę bez sankcji prawnych, a sankcja społeczna definicyjnie związana jest z konsekwencjami prawnymi. Obie kategorie mogą być wartościowane dodatnio lub ujemnie. Zatem osąd może być dodatkowo klasyfikowany według schematu zawartego w Tabeli 1.

OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	
	moralny	pochwała	
		potępienie	

Tabela 1. Schemat opisu osądu
[opracowanie własne]

Materiał badawczy obejmuje nagrania rozmów prowadzonych podczas wywiadówki oraz kopie korespondencji prowadzonej za pośrednictwem e-dziennika. W dniu spotkania z rodzicami rejestracji wypowiedzi uczestników wywiadówki dokonywali nauczyciele. W sumie nagrano 975 minut rozmów (około 16 godzin), co dało ok. 60 stron maszynopisu, to jest około 26 tysięcy słów. Kopie korespondencji między nauczycielem a rodzicami ucznia prowadzonej za pośrednictwem dziennika elektronicznego, czyli tak zwanego e-dziennika, to około 1500 kopii listów elektronicznych, to jest 62 tysiące słów. Teksty e-maili są pozbawione danych osobowych, o co zadbali administratorzy obsługujący e-dzienniki w szkołach. Szczegółowe badania były zatem prowadzone na znacznym korpusie obejmującym bez mała 90 tysięcy słów. Na potrzeby opisu wybrano reprezentatywne przykłady konstrukcji językowych odpowiadających wyznaczonym kategoriom badawczym. Przykład 2. to e-mail pisany przez rodziców do nauczycielki i poddany analizie w kategorii osądu. Jest to odpowiedź na list wysłany przez nauczycielkę do rodziców (przykład 1.), w którym informuje ona o uzdolnieniach dziecka. W opisach zamieszczonych w tabelach posłużono się skrótami literowymi, które oznaczają odpowiednio R – rodzice, N – nauczyciel.

Przykład 1.
Nauczyciel: Witam, Maksiu jest uzdolniony wokalnie. Proszę pomyśleć o zapisaniu go na dodatkowe zajęcia śpiewu. Może jakiś chór ??? A może zespół wokalny w domu kultury *Na górce* lub *Akancie*? Warto. Pozdrawiam. M. X

Przykład 2.
Mama ucznia: Dzień dobry, też to zauważyłam, ale nie byłam do końca pewna czy już Go posyłać gdzieś czy jeszcze poczekać, ale skoro Pani tak twierdzi to będziemy działać. Myślimy również o instrumencie, by Maksia wciągnąć w ten piękny świat muzyki. Dziękuję za uwagę i pozdrawiam serdecznie. Aleksandra X.

OSĄD	personalny	podziw	R: skoro Pani tak twierdzi
		krytyka	R: nie byłam do końca pewna
	moralny	pochwała	
		potępienie	

Tabela 2. Klasyfikacja osądu z przykładów 1. i 2.
[opracowanie własne]

Przykłady z przytoczonego listu kwalifikowane do kategorii osądu oparte są na konstrukcjach czasownikowych. Określenie *skoro pani tak twierdzi* jest wyrazem uznania dla kompetencji zawodowych nauczycielki. Jej zdanie jest dla rodziców ważne, skłania ich do działania. To osąd personalny wyrażający podziw. W tym samym liście znajduje się osąd personalny wyrażający krytykę. Skierowany jest do nadawcy listu *nie byłam do końca pewna.* Obserwowany mechanizm dowodzi, że osąd może być zwrócony dwukierunkowo, zarówno do odbiorcy – to częsty podmiot osądu, jak i do nadawcy, co jest zabiegiem znacznie rzadziej rejestrowanym.

Przykład 3.
Mama ucznia: Witam Oczywiście, rozmówię się z Kubą i wyjaśnię mu jego niewłaściwe zachowanie, ale Pani ze swojej strony też powinna mieć to na uwadze, że mój syn jest dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, wiec jego zachowania nie zawsze są robione po złości. odsyłam do artykułu http://www.adhd.info.pl/index.php?page=zyc/szkolaprzyjazna.php. Ja ze swojej strony staram się robić wszystko co możliwe.
Mama ucznia: Witam, Rozmowę proszę przeprowadzić na poziomie wychowawca-uczeń. Ja, jako rodzic, nie mam wpływu na regulamin wewnętrzny szkoły, a że w momencie informowania uczniów nie wytłumaczyła Pani Kubie, że nie może uczestniczyć w dyskotece ze względu na przekroczoną ilość uwag, więc tą niewątpliwa przyjemność zostawiam w Pani gestii. Wychodzę z tego założenia, nie ja dawałam karę nie ja ją egzekwuje. Z poważaniem

OSĄD	personalny	podziw	
		krytyka	R: nie wytłumaczyła pani R: pani (…) powinna mieć to na uwadze R: odsyłam do artykułu R: staram się robić wszystko, co możliwe
	moralny	pochwała	
		potępienie	R: ja jako rodzic, nie mam wpływu regulamin wewnętrzny szkoły

Tabela 3. Klasyfikacja osądu z przykładu 3.
[opracowanie własne]

W przykładzie 3. znajdują się konstrukcje językowe kwalifikowane jako wyraźnie zaznaczony osąd personalny o wydźwięku krytycznym. Każdy z zanotowanych fragmentów wypowiedzi zasługuje na odrębny komentarz. Fraza *nie wytłumaczyła pani* jest zarzutem stawianym wprost i odnosi się do czynności, które nauczyciel powinien wykonać, a zdaniem piszącej list mamy ucznia, nie dopełnił swoich obowiązków. Zdanie *Pani (…) powinna mieć to na uwadze* jest osądem dotyczącym wrażliwości i uważności na sprawy dziecka. To poważny zarzut braku kompetencji zawodowych. Potwierdzenie takiej interpretacji znajduje się w kolejnym z wybranych przykładów. Zdanie *Odsyłam do artykułu* jest ukrytym osądem, zgodnie z którym nauczycielka ma niewystarczająca wiedzę na temat postępowania z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To jest rzadko spotykany przykład jawnego podważania profesjonalizmu nauczyciela.

Osąd zawiera w sobie wyrażenie wartościowania personalnego lub instytucjonalnego. W powyższym rejestrze znajdują się przykłady z obu grup. Osąd moralny odnosi się do instytucji edukacyjnej. Zdanie *Ja jako rodzic, nie mam wpływu na regulamin wewnętrzny szkoły* wyraża niezadowolenie mamy ucznia wynikające z poczucia odsunięcia od decyzji formułowania regulaminu wewnętrznego. Wypisane w Tabeli 4. wyrazy, wyrażenia i zwroty pochodzą z wypowiedzi lub listów nauczycieli i rodziców uczniów.

W osądzie personalnym uczestnicy rozmowy odnoszą się do cech pozytywnych i wtedy wyrażają podziw. Mogą także wyrażać krytykę, gdy nazywają cechy negatywne. Okazuje się, że w obu tych przypadkach rozmówcy posługują się podobnymi konstrukcjami gramatycznymi, które różnią się wartością semantyczną. Zarówno podziw, jak i krytykę można wyrażać wprost lub ukrywać je w konstrukcjach opisowych sugerujących osąd poprzez odniesienia do zachowań osób uczestniczących w dialogu bądź osób trzecich, których rozmowa dotyczy, przy czym osąd pośrednio odnosi się do uczestnika dialogu lub instytucji, którą on reprezentuje. Zabiegiem jest też stawianie pytań retorycznych. Wyrażanie osądu następuje poprzez użycie pojedynczych czasowników, przysłówków, rzeczowników, co widać w przykładach *rozpłakała się*, *atakuje*, żałuję, niestety, *mobbing*. Ich wartość semantyczna jest na ogół wyrazista i znacząca. Osąd dotyczy tu różnych osób i sytuacji typowych dla poszerzonego dyskursu szkolnego.

W Tabeli 4. przedstawiono rejestr konstrukcji językowych, które w określonym kontekście zostały zaliczone do kategorii osądu.

Personalny	podziw	R: skoro Pani tak twierdzi
		R: Natalia bardzo wrażliwa
		R: kłopoty i stres z tym związany
		R: będę wdzięczna za informacje
		N: od pani konsekwencji w wychowaniu dziecka
		N: uzyskała zgodę dyrekcji
		R: dostałem w pierdziel linijką

		N: jestem egzaminatorem od 9 lat
		N: jest taka zaangażowana w sporcie
		N: naprawdę widzę poprawę
		N: naprawdę fajne dziewczynki
	krytyka	R: nie byłam do końca pewna
		R: twierdziła, że Tomek zawsze jej dokucza
		R: nie wytłumaczyła pani
		R: proszę, aby dała pani Oli więcej czasu
		R: system motywacyjny (nie jest dobry)
		R: słowa nie mają pokrycia w czynach
		N: wstawię się za nim (ukryty)
		R: czas zastanowić się nad swoim zachowaniem
		N: atakuje
		R: nauczyciel, który zauważa takie niepokojące sytuacje, nie zgłasza tego rodzicom
		R: to jasne i klarowne
		N: zaskoczyły mnie wyniki, bo były dość niskie
		R: czy pani ma takie prawo?
		N: jest (…) choroba istotna dla kształcenia
		R: za mocno wyraża swoje niezadowolenie
		N: masz kłopot ze sobą, bo masz dysleksję
		R: albo tylko udają
		R: bardzo zdziecinniały
		R: pani (…) powinna mieć to na uwadze
		R: i nawet by pani nie zauważyła
		N: myśli, że będziecie państwo niezadowoleni
		R: nie powinno to panią obchodzić
		N: wierzy pani we wszystko, co przekazuje pani dziecko
		R: niestety będę musiała zgłosić to do dyrekcji
		R: jest sens dyskutować?
		N: nie mogę odpowiadać za pracę innych
		N: nie ukrywać chorób psychicznych czy zaburzeń
		R: za jeden błąd nie stawia się jedynki
		R: pani w szkole podstawowej (…) nie liczyła

		R: odsyłam do artykułu
		R: niepedagogicznie jest rozmawiać z uczniem na temat innego ucznia
		R: pani X chce czegoś nauczyć dzieci
		R: staram się robić wszystko, co możliwe
		R: MOBBING
		R: ona jest bardzo sroga
moralny	pochwała	N: efekt choroby/ zmęczenia
		N: rodzic i nauczyciel współdziałał w wychowaniu dziecka
		R: prosiłabym o kontakt właśnie przez dziennik
		N: potrzebne do badań naukowych
		R: widzę po ocenach
	potępienie	R: ja jako rodzic, nie mam wpływu regulamin wewnętrzny szkoły
		R: powiadamiam policję
		R: tylko domniemanie
		R: oczywiście tego nie znalazłam
		R: kto to w ogóle wymyślił
		R: niby… wydawało się
		R: oceny oczywiście
		R: kruczkami prawnymi,
		R: szkoła wewnętrznie ustaliła

Tabela 4. Klasyfikacja osądu – materiał poszerzony [opracowanie własne]

Rozmówcy użyli 45 konstrukcji czasownika z określeniami oraz dwu, które nazwano konstrukcjami zdaniowymi, ponieważ ich struktura jest silniej umocowana składniowo. Tylko 10 osądów wyrażono konstrukcjami opartymi na rzeczowniku. Są następujące konstrukcje: *wrażliwa Natalia, dziecko nadpobudliwe psychoruchowo, z osobistych powodów, szczyt chamstwa, od pani konsekwencji, tylko domniemanie, kruczki prawne, to jasne i klarowne, czas trochę za krótki, oceny oczywiście, choroba istotna dla kształcenia, naprawdę fajne dziewczynki, na lajcie totalnym.* Jak widać, nie są to tylko połączenia rzeczownika z przymiotnikiem, lecz połączenia rzeczownika z rzeczownikiem i konstrukcje bardziej rozbudowane. W ostatniej wspomnianej grupie znajdują się użyte wzmacniająco przysłówki *naprawdę* i wzmacniające dopowiedzenie *oczywiście.* Obserwowano osąd wyrażany jest wprost, jak i bezpośrednio nieujawniony. Osąd dotyczy rodziców, nauczycieli i uczniów, jak i procesu kształcenia – czyli pośrednio instytucji szkoły.

Analiza ujawnia, że osąd najczęściej wyrażany jest konstrukcjami opartymi na czasowniku i wzmocnionymi wartościującymi go określeniami różnego typu. Interesujący z perspektywy SFAD jest użyty wyraz *oczywiście.* SGJP [Saloni, Woliński, Wołosz i in., red. 2015] klasyfikuje go podwójnie, jako dopowiedzenie i jako przysłówek odprzymiotnikowy od słowa *oczywisty.* W przywołanym przykładzie towarzyszy czasownikowi *nie znalazłam* i jest wyrazem osądu instytucjonalnego, co nie znaczy, że wartościowana jest tu szkoła, lecz raczej ludzie odpowiedzialni za proces publikowania dokumentów oświatowych. W tej grupie jest niewątpliwie nauczyciel, pracujący w tej szkole, zatem osąd pośrednio dotyczy także jego. Pozornie tak sformułowany osąd odnosi się do znaczeń ideacyjnych, jednak realnie ma umocowanie w rzeczywistości szkolnej i dotyczy grupy osób, ich odpowiedzialności za wykonywanie powierzonych im obowiązków. Zatem *oczywiście nie znalazłam* odnoszący się do poszukiwanych informacji jest ukrytym osądem pracowników szkoły, do której uczęszcza dziecko wygłaszającego ten pogląd rodzica. Drugie użycie ma charakter wzmocnienia rzeczownika *oceny*.

Wydaje się interesujący fakt, że osąd osób dokonuje się częściej poprzez konstrukcje czasownikowe. Przeczy to intuicyjnemu postrzeganiu funkcji językowych konstrukcji czasownikowych, które nazywają czynności i stany i służą raczej do relacjonowania niż wartościowania. Wskazany rejestr dowodzi, że w rozmowach wymagających zdolności negocjacyjnych, dialogach istotnych dla obu rozmówców pojawia się mechanizm dowodzenia racji oparty na nazywaniu czynności, nie zaś cech.

Artykuł podejmuje zagadnienia, które w znacznej mierze odnoszą się do emocji zakodowanych w języku. Ich realizacja jest umocowana kontekstowo. Wyrazy, które poza kontekstem są emocjonalnie neutralne, w konkretnym otoczeniu słownym i użyciu pragmatycznym nabierają zabarwienia emocjonalnego pozwalającego na ujawnienie osądu, aprecjacji lub afektu. Interesujące jest porównanie aktywności partnerów dialogu, którą prezentuje Tabela 5.

osąd	typ osądu	R	N	R+N
personalny	podziw	5	6	11
	krytyka	26	9	35
		31	15	46
moralny	pochwała	2	3	5
	potępienie	9	0	9
		11	3	14
				60

Tabela 5. Aktywność rodziców i nauczycieli w zakresie użycia osądu [opracowanie własne]

Aktywność uczestników rozmowy w przestrzeni szkoły w wybranym fragmencie negocjowania postaw ujawnia, że to rodzice częściej sięgają po kategorie osądu personalnego w postaci krytyki. W materiale wybranym do szczegółowego analizowania znalazło się 26 przykładów krytyki personalnej w wypowiedziach rodziców, podczas gdy nauczyciele sięgnęli po to narzędzie negocjowania postaw 9 razy. W kategorii osądu moralnego zanotowano w wypowiedziach rodziców 9 przykładów potępienia, czyli osądu moralnego negatywnego. Nauczyciele nie użyli takiej kategorii ani razu.

Negocjowanie postaw jest mechanizmem obecnym w każdym typie komunikacji interpersonalnej. Wyrażanie emocji za pomocą stosownie wybranych, relewantnych konstrukcji językowych prowadzi rozmówców ku osiąganiu założonych celów. Wyniki badania zaprezentowane w artykule ujawniają mechanizm językowy obecnego w strukturach gramatycznych potencjału emocjonalnego, służącego do osiągania założonego w rozmowie celu pragmatycznego. Okazuje się, że w rozmowie prowadzonej w przestrzeni szkoły partnerzy dialogu najczęściej w kategorii osądu posługują się konstrukcjami opartymi na czasowniku, uznając je za najbardziej relewantne. To konkluzja zaskakująca i sprzeczna z intuicyjnym odczuciem podpowiadającym typowe dla osądu (wartościowania) konstrukcje oparte na połączeniach rzeczownika z przymiotnikiem.

Prezentowane wyniki są fragmentem większej pracy, która zawiera w sobie pełniejszą analizę kategorii negocjowania postaw w procesie budowania oceny. Oryginalny materiał badawczy i zastosowana metodologia kierują uwagę czytelnika w stronę obszaru śladowo dotychczas obecnemu w polskiej literaturze językoznawczej. Badania dotyczące roli emocji w komunikacji prowadzonej w poszerzonym dyskursie szkolnym pozwolą odsłonić przyczyny braku porozumienia między szkołą a domem rodzinnym ucznia.

Bibliografia

Boniecka B., 2001, *Temat a miejsce rozmowy*, Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie", Uniwersytet Śląski, Katowice, kwiecień – maj 2001, http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/boniecka.htm (odczyt: 30.03.2017).

Firth R., 1969, *Papers in linguistics 1934–1951*, Londyn.

Gajda S., 1991, *Gatunki wypowiedzi potocznych*, w: Gajda S., Adamiszyn Z., red., *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, Opole.

Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.

Grzenia J., 2001, *Internet jako miejsce dialogu*, Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie", Uniwersytet Śląski, Katowice, kwiecień – maj 2001, http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/grzenia.htm (odczyt: 15.01.2017).

Duszak A., Kowalski G., red., 2013, *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Kraków.

Lubaś W., 2001, *Nazywanie osób w rozmowie*, Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie", Uniwersytet Śląski, Katowice, kwiecień – maj 2001, http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/lubas.htm (odczyt: 10.02.2017).

Makarewicz R., 2017, *Rozmowa w przestrzeni szkoły. Systemowo-funkcjonalna analiza poszerzonego dyskursu szkolnego*, Olsztyn.

Makarewicz R., 2013, *Socjo-deixis w komunikowaniu się nauczycieli z rodzicami uczniów na przykładzie szkół Permie*, „Przegląd Wschodnioeuropejski" t. IV.

Makarewicz R., 2013, *Teoretyczne podstawy poszerzonego dyskursu szkolnego. Wprowadzenie do opisu wyrażenia „gorszy uczeń" w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów*, w: Skowronek B., Rudnicka-Fira E., red., *Gorszenie w literaturze, języku, mediach i edukacji*, Kraków.

Malinowski B., 2000, *Kultura i jej przemiany,* Warszawa.

Martin J. R., 2013, *Język, rejestr, gatunek,* w: Duszak A., Kowalski G., red., *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Kraków.

Martin J. R., Rose D., 2013, *Wartościowanie w dyskursie i negocjowanie postaw*, w: Duszak A., Kowalski G., red., *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Kraków.

Ożóg K., 1990, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*, Kraków.

Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.

Saloni Z., Woliński M., Wołosz R., Gruszczyński W., Skowrońska D., red., 2015, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, http://sgjp.pl/leksemy/#90403/oczywiście (odczyt: 14.06.2017).

Sperber D., Wilson D., 2011, *Relewancja. Komunikacja i poznanie*, Kraków.

Taras B., 2001, *Słowo do słowa, zrobi się rozmowa, czyli kilka spostrzeżeń na temat rozmowy*, Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie", Uniwersytet Śląski, Katowice, kwiecień – maj 2001, http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/taras.htm (odczyt: 12.01.2017).

Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.

Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, w: Dobrzyńska T., Janus E., red., *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław.

Wilkoń A., 2001, *Gatunki mówione*, Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie", Uniwersytet Śląski, Katowice, kwiecień – maj 2001, http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/wilkon.htm (odczyt: 02.06.2017).

Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

W artykule zaprezentowano fragment badań nad poszerzonym dyskursem szkolnym. Szczegółowo przedstawiono rozważania nad kategorią osądu, która stanowi jeden z elementów negocjowania postaw w rozmowie prowadzonej w przestrzeni szkoły. Dialog nauczyciela z rodzicami uczniów poddano opisowi w aparacie pojęciowym systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu.

Słowa kluczowe: dyskurs, nauczyciel, rodzice ucznia, osąd.

Judgment as a category of negotiation attitudes in conversations in the school space

The article presents a fragment of research on the extended school discourse. It offers detailed reflection on the category of judgment, which constitutesone of the elements of negotiating attitudes in the school space. The teacher's dialogue with studentss' parents was described applying the conceptual apparatus of systemic functional discourse analysis.

Keywords: discourse, teacher, students' parents, judgment.

Monika Łaszkiewicz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin, Polska)

BADANIE UPRZEDZEŃ, SYMPATII CZY JĘZYKOWO-KULTUROWYCH WYOBRAŻEŃ? O POLSKICH BADANIACH NAD STEREOTYPAMI

Wzajemne postrzeganie się różnych narodowości we współczesnym świecie, zwłaszcza w dobie konfliktów, kryzysu migracyjnego, nieufności wobec „obcych", stało się ważnym społecznie i interesującym poznawczo tematem badań humanistycznych. Warto jednak zwrócić uwagę, że naukowe zainteresowania stosunkiem do obcych, opozycją swój – obcy i stereotypami narodowymi sięgają w Polsce początku XX wieku. W artykule postaram się omówić różne nurty badań nad stereotypami etnicznymi, skupiając się na podejściu socjologicznym, psychologicznym i lingwistycznym oraz zaprezentować wyniki tych badań. Na tym tle zaprezentuję wyniki własnych badań nad stereotypami etnicznie obcych w polskiej kulturze ludowej i w polszczyźnie potocznej, które sytuują się w nurcie badań etnolingwistycznych i wykorzystują metodologię zaproponowaną przez Jerzego Bartmińskiego w „Słowniku stereotypów i symboli ludowych" [Bartmiński 1980b, 1996].

Za prekursora polskich badań nad stereotypami należy uznać Jana Stanisława Bystronia, który w artykule „Megalomania narodowa" [Bystroń 1923] i w późniejszej książce pod takim samym tytułem [Bystroń 1935/1995] wprowadził termin „zbiorowe wyobrażenia" i skatalogował stereotypowe cechy „obcego", te zwierzęce i demoniczne – czarność, ślepe urodzenie, urodzenie w inny sposób, przykry zapach, to, że obcy uchodzili za ludożerców, że mają niskie pochodzenie oraz że byli czarownikami. Katalog ten (poparty materiałem źródłowym) służył do zobrazowania zjawiska megalomanii, dlatego też wyłaniający się z książki Bystronia obraz obcego jest jednostronny. Książka ta ukazała się niemal równocześnie ze znaną szeroko książką Waltera Lippmanna „Public opinion" [Lippmann 1922] i mogłaby stanowić egzemplifikację teoretycznych rozważań zawartych w pracy amerykańskiego autora[1]. Zasadniczą różnicą jest jednak wyraźnie wartościujący charakter „wyobrażeń", które Bystroń traktował jako coś negatywnego, złego i niebezpiecznego i umieszczał w dziedzinie „psychologii nienawiści". Konsekwencją takiego ujmowania „zbiorowych wyobrażeń" przez autora było nawoływanie do uwolnienia się od ich wpływu, między innymi przez podjęcie wysiłku intelektualnego [Walczyńska 1998: 306; Niewiara 2010: 171–172].

[1] Zwraca na to uwagę Marzena Walczyńska, która pisze, że zasługą Bystronia „jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na rolę wyobrażeń w społeczeństwie i próbę wyjaśnienia ich funkcji oraz zebranie ogromnego materiału dokumentacyjnego. Mimo iż nie formułuje *explicite* teorii stereotypu, a jego wywody są w dużej mierze intuicyjne, *Megalomania narodowa* mogłaby stanowić świetny materiał dowodowy dla *Public Opinion*" [Walczyńska 1998: 306].

Tę szkołę badań nad stereotypami (tzw. poznańską) rozwijali w kolejności dwaj wybitni socjolodzy, Florian Znaniecki i Józef Chałasiński, którzy zajęli się ogólniejszą kwestią obcości etniczno-kulturowej[2]. Florian Znaniecki w „Studiach nad antagonizmem do obcych" z roku 1931 podjął próbę odpowiedzi na pytanie, kim są obcy i co świadczy o ich obcości [Znaniecki 1931]. Zakwestionował istnienie dających się obiektywnie stwierdzić cech obcego i stwierdził, że źródłem obcości są cechy wyodrębniane subiektywnie i zmienne w zależności od okoliczności. Józef Chałasiński podkreślał znaczącą rolę stereotypów w sytuacji konfliktu etnicznego (w rozprawie z roku 1935 „Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej „Kolonia" na Górnym Śląsku" [Chałasiński 1935]).

Ten nurt etno-socjologiczny był przed II wojną światową reprezentowany także przez Józefa Obrębskiego prowadzącego badania na Polesiu w latach 1934–1937 (materiały wydała po latach Anna Engelking) [Obrębski 1936/2005a]. Na obraz tej grupy – zdaniem Obrębskiego – składają się cechy dotyczące wyglądu zewnętrznego (ubiór i strój, postawa fizyczna, wzrost, budowa ciała, ruchy, pigmentacja, sprawność cielesna), języka, cech psychicznych i kultury grupowej (np. typ gospodarki, zwyczaje małżeńskie, stopa życia).

Po II wojnie światowej nurt etno-socjologiczny był rozwijany przez antropologów. Należy tu Ludwik Stomma, który w „Antropologii wsi polskiej XIX wieku" wydzielił osiem aspektów, wokół których koncentrowały się ludowe wyobrażenia o obcych: 1) antropologia fizyczna, 2) język, 3) pochodzenie geograficzne, 4) religia, 5) walor intelektualny i duchowy (w tym moralność i obyczajowość), 6) wyposażenie materialne, 7) pochodzenie i pozycja społeczna, 8) wykonywane zajęcia [Stomma 1986: 29].

W naukach socjologicznych głównym przedmiotem zainteresowania jest badanie sympatii do innych narodów. U jego podstaw leży przekonanie, że stereotypy powstają poprzez generalizowanie, kiedy członkowie jednej grupy „wykazują powszechną tendencję do przypisywania wszystkim członkom grupy drugiej tych cech ujemnych, które występują tylko u niektórych jej członków" [Nowakowski 1957: 65–67]. Za główne czynniki kształtujące stereotyp socjolodzy uznają konkurencję interesów, różnice warunków ekonomicznych, zróżnicowane klasowe oraz odmienności kulturowe. Zdaniem Stefana Nowakowskiego tworzeniu się stereotypów sprzyjają szczególne warunki: rywalizacja i/lub poczucie zagrożenia. Główną funkcją stereotypów są funkcje obronne: „dzięki nim osiągamy orientację w otoczeniu narodowo-państwowym, rozpoznajemy w nim nasze miejsce, pozycję i rolę, dostrzegamy własną siłę i znaczenie, uzyskujemy poczucie bezpieczeństwa" [Błuszkowski 2006: 95–96].

[2] Stereotypy wyrastają z opozycji swój – obcy, która determinuje myślenie o świecie i kategoryzowanie zjawisk [Znaniecki 1931; Mróz 1979; Mirga 1984; Stomma 1986; Wilska-Duszyńska 1992; Benedyktowicz 1988, 2000]. Współczesne dyskusje (m.in. na łamach „Etnolingwistyki" t. 19 i t. 20, 2007–2008, w których analizowano funkcjonowanie opozycji swój – obcy w językach i kulturach słowiańskich) pokazują, że podział ten powinien być traktowany nie jako opozycja binarna, ale raczej jako gradualna, nie należy jej absolutyzować i traktować jako nieprzekraczalnej. Kategoryzowanie i przypisywanie kogoś do określonej grupy jest bowiem „kontekstualne" – uzależnione od okoliczności [Bartmiński 2007b].

Nurt socjologiczny w badaniach nad stereotypami		
Podejście „rezultatowe”	Podejście „poznawcze”	Podejście „kontekstowo-opiniowe”
stereotyp to wyobrażenia, przekonania na temat grup etnicznych	stereotyp to sposób widzenia, schemat przedstawieniowy	stereotyp to pogląd, opinia

Tabela 1. Zróżnicowanie nurtu socjologicznego w badaniach nad stereotypami [za: Sosnowski i Walkowiak 1979].

Znaczący wpływ na rozumienie stereotypu w Polsce miały prace filozofa Adama Schaffa, który przyjął, że stereotypy zawierają uogólnienia, które mogą być całkowicie niezgodne z rzeczywistością (fałszują ją), ale mogą również zawierać w sobie „ziarno prawdy”. Omawiając cechy stereotypu, Schaff stwierdził, że jest on związany z nazwą, jego przedmiotem są grupy ludzi, ma społeczną genezę, zawiera określony ładunek emocjonalny (co odróżnia stereotypy od neutralnych pojęć), że stwarza jedynie pozory całkowitej prawdziwości, jest długotrwały i oporny na zmiany, służy realizacji celów społecznych [Schaff 1978: 76–77]. Powtórzył te tezy w syntetycznej książce „Stereotypy a działanie ludzkie” [Schaff 1981]. Podkreślał, że poza zmniejszaniem wysiłku podmiotu poznającego świat funkcją stereotypu jest obrona interesów grupowych. W podobny jak Schaff sposób definiował stereotyp i jego funkcje Jan Błuszkowski w książce pt. „Stereotypy narodowe w świadomości Polaków: studium socjologiczno-politologiczne”, który dokonał krytycznej analizy cząstkowych definicji stereotypu i na podstawie przeprowadzonych badań eksperymentalnych dokonał opisu przedstawicieli 22 narodów [Błuszkowski 2003].

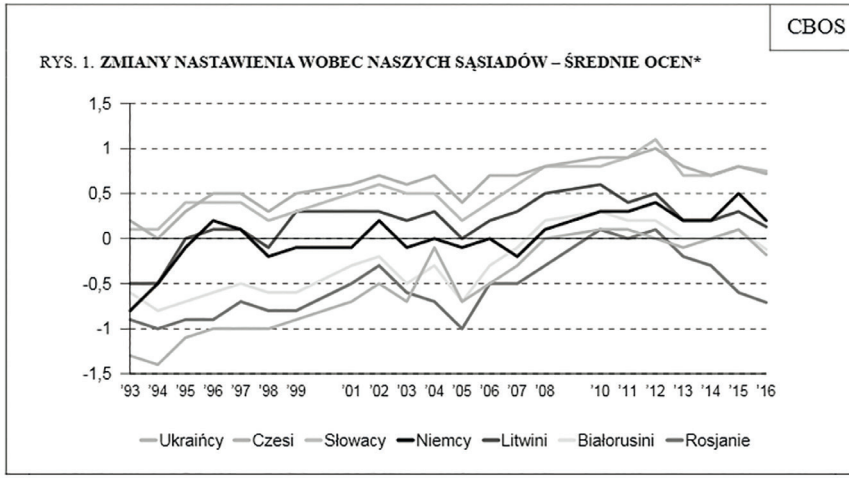
Badania Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego z 1999 r. prezentują 21 narodów – znanych Polakom i uznanych przez Polaków za ważne oraz przypisywane im cechy. Na tej podstawie udało się pokazać, że Polacy wyróżniają pięć podstawowych typów narodów, a z przynależnością do danej grupy łączą wartościowanie:

1. Narody demiurgiczne – nowoczesne, aktywne, nowatorskie i bogate: Amerykanie i Japończycy.
2. Narody będące dobrymi gospodarzami: Szwedzi, Niemcy, Kanadyjczycy, Holendrzy, Austriacy.
3. Narody ludyczne, lubiące zabawę i życie towarzyskie, wesołe: Francuzi, Włosi, Hiszpanie, Węgrzy, Czesi, Słowacy.
4. Narody oparte na tradycji, z której czerpią poczucie siły i znaczenia: Anglicy, Żydzi.
5. Narody biedne, zacofane, tradycjonalistyczne, pracowite i zdyscyplinowane: Białorusini, Litwini, Rosjanie, Ukraińcy, Turcy, Chińczycy [za: Błuszkowski 2006: 97–99].

Zestawienie to pokazuje, że poziom dystansu społecznego do przedstawicieli różnych narodów nie jest równy, że jedni są przez Polaków podziwiani i wartościowani wysoko, rola i dokonania innych są natomiast pomniejszane.

Badania i raporty CBOS[3] od wielu lat pokazują poziom sympatii i antypatii Polaków do innych narodów. Na ich podstawie można obserwować poprawę stosunku w długiej perspektywie czasowej, ale jednocześnie daje się zauważyć znaczne pogorszenie nastawienia Polaków do innych narodów od 2012 roku.

Do najbardziej lubianych przez Polaków nacji należą Czesi, Włosi oraz Słowacy. Niewiele mniejszą sympatią darzymy Anglików, Hiszpanów, Amerykanów oraz Węgrów. Z kolei z największym dystansem podchodzimy do Arabów i Romów, w stosunku do których niechętny stosunek deklaruje większość ankietowanych.



* Średnie mierzone na skali od –3 (maksymalna niechęć) do +3 (maksymalna sympatia)

Schemat 1. Zmiany nastawienia wobec naszych sąsiadów [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/ 2016/K_053_16.PDF (odczyt: 28.08.2016)]

Na podejście do stereotypów w **psychologii** duży wpływ mają badania i ustalenia badaczy zachodnich, szczególnie amerykańskich. Badania psychologiczne – jak zauważył Dariusz Doliński – koncentrują się wokół dwóch nurtów. Pierwszy, dotyczący treści, „zawartości" stereotypów, a więc tego, co grupa *x* sądzi o grupie *y* i odwrotnie. W pracach tego nurtu pomijane jest podłoże stereotypów i ich funkcje, a badania nastawione są na zdanie sprawy z wyników przeprowadzonych eksperymentów. Drugi nurt, zajmujący się genezą, warunkami, w jakich stereotyp się utrwala, koncentruje się na tym, jakie funkcje pełni stereotyp z perspektywy jednostki oraz czy wpływa na jej zachowania wobec innych. [Doliński 2001: 130–131].

Sposoby rozumienia pojęcia stereotypu w zależności od subdyscypliny psychologii są zróżnicowane (por. Tabela 2.).

[3] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_053_16.PDF (odczyt: 01.09.2016).

Trzy podejścia do problematyki stereotypów w psychologii		
Makropsychologia stereotyp to „rozpowszechnione w danej grupie przekonanie na temat tego, jakie są inne grupy”	Poznanie społeczne Stereotyp to „reprezentacje, schemat poznawczy grupy społecznej i jej członków w umyśle jednostki”	Psychologia kulturowa Stereotyp to „błędna, nieadekwatna pseudowiedza na temat innych grup etnicznych (narodowych)”

Tabela 2. Trzy podejścia do problematyki stereotypów w psychologii [za: Boski 2009: 491].

Zdaniem Mirosława Kofty stereotypy charakteryzują się tym, że są bardzo ogólne i zbyt uproszczone – nie pozwalają na różnicowanie jednostek w obrębie danej grupy; aktywizowane są automatycznie, dlatego też trudno z nimi walczyć, nawet jeśli ktoś jest świadomy tego, że posługuje się stereotypami; ze stereotypami powiązane są negatywne emocje [Kofta 1996: 206; Łukaszewski, Weigl 2001]. Początkowo w badaniach psychologicznych kojarzono cechy stereotypowe z cechami negatywnymi i nieprawdziwym obrazem. W takim ujęciu stereotypy nie tylko nie pomagają w poznawaniu świata, ale zafałszowują rzeczywistość [por. Kurcz 2001: 5]. Z czasem jednak (po przeprowadzeniu badań, które miały na celu porównanie stereotypowych cech przypisywanych członkom danej grupy etnicznej z określonym przez badacza charakterem narodowym tych grup), stwierdzono, że stereotypy są do pewnego stopnia trafne [por. Kurcz 2001: 5]. Zaczęto więc stereotyp pojmować szerzej – jako: „zespół przekonań dotyczący grup społecznych – przekonań, które mogą być trafne (*accurate*) lub nie, pozytywne lub negatywne” [Kurcz 2001: 5].

W psychologii poznawczej stereotypy są uznawane za schematy poznawcze i są traktowane jako niezbędny mechanizm służący orientacji w złożonym świecie, ponieważ przyspieszają procesy poznawcze. Co więcej, sprawiają, że potrafimy przewidywać cudze zachowania, a to daje nam poczucie bezpieczeństwa. Stereotypy pełnią funkcje społeczne, grupotwórcze, bo zwiększają poczucie wspólnoty. Stereotypy integrują grupę i ułatwiają komunikację w jej obrębie, jednocześnie jednak utrudniają kontakt między grupami. Leżą u podstaw konfliktów, posługiwanie się nimi sprzyja agresji, a ujawniają się w dyskryminowaniu i poniżaniu innych [Chlewiński 1992: 18–19; Kofta 1996: 198]. Takie rozumienie stereotypu, traktowanie go jako czegoś szkodliwego pociąga za sobą postulaty zapobiegania ich powstawaniu lub – gdy będzie na to już za późno – walki z nimi, dążenia do ich przezwyciężania [Kofta 1996: 214; Boski 2009: 501]. Łagodniejsze podejście reprezentuje między innymi Ida Kurcz, która traktuje ich istnienie jako coś nieuchronnego, leżącego w ludzkiej naturze [Kurcz 2001: 9].

W inny sposób do problemu stereotypów podchodzą językoznawcy. **Nurt lingwistycznych** badań nad stereotypami narodowymi w Polsce zainicjowali Walery

i Krystyna Pisarkowie. Walery Pisarek już w roku 1975 zajął się wyobrażeniami regionalnymi, Krystyna Pisarkowa zaś w pionierskiej rozprawie „Konotacja semantyczna nazw narodowości" [Pisarkowa 1976] potraktowała stereotyp jako nadwyżkę znaczeniową – stereotypy, jej zdaniem, są równoznaczne z konotacją semantyczną nazwy narodu, która towarzyszy znaczeniom pierwotnym. Analizy Pisarkowej, oparte na danych systemowych i przysłowiach, ujawniały nacechowanie emocjonalne i wartościowanie, u podłoża których leżą indywidualne oceny, doświadczenia i uprzedzenia. Te prace należy traktować jako początek polskich badań nad stereotypem na gruncie lingwistyki.

Językoznawcy o orientacji kognitywnej łączą stereotypy z językowym obrazem świata i obejmują mianem stereotypów nie tylko ludzi, lecz także – jak Lippmann i Putnam – przedmioty i zdarzenia. Takie rozumienie stereotypu leży u podstaw „Słownika ludowych stereotypów językowych" [Bartmiński, red. 1980a], w którym przedmiotem opisu było słońce, koń i wół, brat i matka, oraz „Słownika stereotypów i symboli ludowych" (wydawanego w Lublinie od roku 1996 [Bartmiński, red. 1996, 1999, 2012a, 2012b]), w którym jako stereotypy opisano światła niebieskie, ogień, kamień, ziemię, wodę, zjawiska meteorologiczne, metale, świat, a obecnie opracowywane są rośliny[4]; w kolejności będzie językowo-kulturowy obraz człowieka w jego wymiarach fizycznych, psychicznych i społecznych. W ramach seminariów doktorskich Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej w latach 1982–2015 zostały ukończone rozprawy doktorskie o stereotypach metali, zbóż, ziół, drzew, domu, ludowych świętych, narodów i grup etnicznych.

Bartmiński, kontynuując badania Pisarkowej i nawiązując do Uty Quasthoff i Hilarago Putnama, definiował stereotyp jako „subiektywnie determinowane wyobrażenie przedmiotu, obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące, oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych. To rozumienie stereotypu uwzględnia zarówno aspekt semantyczny, jak i formalny, nie przeciwstawia stereotypów językowych (formalnych) stereotypom mentalnym, lecz – przeciwnie – łączy je w możliwie szerokim zakresie" [Bartmiński 1998b: 64]. W tym ujęciu stereotyp jest nierozerwalnie związany z językiem i mechanizmami upraszczającego postrzegania świata, słowa są nośnikiem tych stereotypowych treści, a nazwa: „nieuchronnie aktywizuje określony typ doświadczeń, model poznawczy i wartościowanie, a w kolejności schemat odbioru i interpretacji […]. Pozajęzykowa wiedza o świecie oraz ta, która została utrwalona w języku, w znaczeniach słów, wzajemnie oddziałują na siebie, dając w efekcie określony językowo-kulturowy obraz przedmiotu" [Bartmiński i Panasiuk 1993/2001: 374; Bartmiński 1985, 2002, Niebrzegowska-Bartmińska 2012; Wasiuta 2008].

W swojej rozprawie doktorskiej nt. stereotypów etnicznych (przygotowywanej pod kierunkiem naukowym Niebrzegowskiej-Bartmińskiej w latach 2009–2014)

[4] W ramach projektu „Świat roślin w polszczyźnie ludowej i potocznej (drzewa, zboża, kwiaty, zioła, grzyby itp.). Słownik etnolingwistyczny 2015–2020", pod kierunkiem naukowym profesora Jerzego Bartmińskiego.

zrekonstruowałam – na możliwie najszerszym i najpełniejszym materiale źródłowym – wszystkie stereotypy grup etnicznie obcych Polakom, funkcjonujące w polskiej kulturze ludowej i w polszczyźnie potocznej. Przygotowane 54 opisy obcych (pojawiających się w różnogatunkowych tekstach ludowych i w polszczyźnie potocznej)[5] ułożyłam w 5 grup, przyjmując jako kryterium rodzaj relacji Polacy – obcy:

1. Grupy etniczne, które (prototypowo) mieszkały w Polsce, były uważane za współobywateli – są to WSPÓŁMIESZKAŃCY (Żyd, Żydówka, Cygan, Cyganka, Tatar litewski, Ormianin, Olęder).
2. Grupy etniczne położone najbliżej od granicy (terytorialnej i mentalnej) Polaków – to SĄSIEDZI (Ukrainiec, Litwin, Węgier, Czech, Słowak, Białorusin, Niemiec, Rosjanin).
3. Grupy etniczne, będące wrogami Polaków w odległej perspektywie czasowej – są to tzw. HISTORYCZNI NAJEŹDŹCY (Tatar, Turek, Szwed, Kozak).
4. Grupy etniczne położone za SĄSIADAMI (a więc jeszcze dalej od centrum), z którymi kontakt był jeszcze rzadszy – to CUDZOZIEMCY. Francuz, Wołoch, Anglik, Szkot, Grek, Austriak, Włoch, Hiszpan, Szwajcar, Fin, Duńczyk, Serb, Belg, Bułgar, Bośniak, Chorwat, Amerykanin, Brazylijczyk, Murzyn, Chińczyk, Arab, Filistyn, Pers, Indianin, Japończyk, Wietnamczyk, Fenicjanin, Samoańczyk.
5. Ostatnia grupa obejmuje obcych, którzy znajdują się na granicy świata ludzkiego i zwierzęcego / demonicznego – DZIKICH: (Dzikie ludzie, Lasowi ludzie, Drzewi ludzie, Kałmuki, Melodyny, Samojady, Wielkilud).

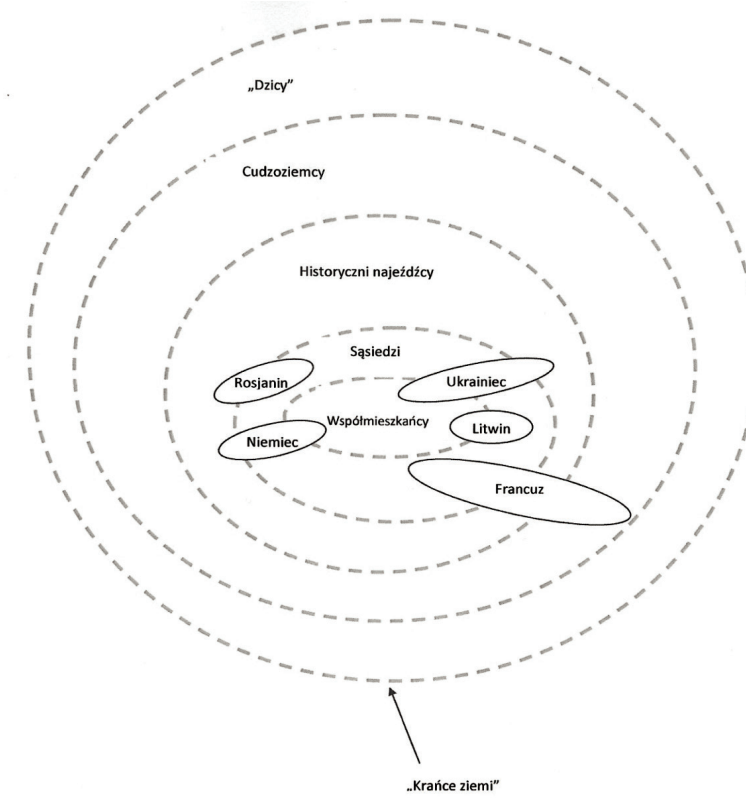
Na podstawie tego zestawienia można obserwować wybiórczość i selektywność mentalnej mapy świata Polaków –mieszkańcy świata, którzy są dla Polaków z jakichkolwiek powodów (gospodarczych, handlowych, towarzyskich, bezpieczeństwa) ważni (w tym także dlatego, że zagrażali), bywają opisywani bardziej szczegółowo, a i Polacy mają o nich wyrobioną opinię. Inni „obcy" bywają niedostrzegalni – „niewidzialni" (np. Norwegowie, Portugalczycy, Irlandczycy, Łotysze, Estończycy itp.) albo mówi się o nich tylko w jakimś konkretnym aspekcie (hodowli bydła, nowatorskim sposobie uprawy roli, handlu, lepszej broni, ciemnym kolorze włosów lub skóry, bogactwach mineralnych ich kraju tak w przypadku, np. Finów, Duńczyków, Serbów, Bułgarów, Indian).

Szczegółowość obrazów obcych w polskiej kulturze ludowej także bywa różna – od najbogatszych i najbardziej dokładnych opisów współmieszkańców Polski o obcym pochodzeniu, przez charakterystyki najbliższych sąsiadów i narody terytorialnie bliskie, z którymi kontakty były częste, oraz wyobrażenia wrogów-najeźdźców (w odległej przeszłości – Tatar, Szwed, Turek, Kozak i XX-wiecznych – Niemiec, Rosjanin, Ukrainiec) po relacje o mieszkańcach położonej za wielką wodą Ameryki. Im dalej na zachód (czy wschód), tym wiedza o świecie jest mniej szczegółowa

[5] Zestawienie prac (które powstały na gruncie różnych dyscyplin naukowych) dotyczących opisów poszczególnych polskich stereotypów pokazuje, że najczęściej przedmiotem badań w Polsce były stereotypy Żyda, Niemca, Rosjanina i Ukraińca – na co wpływ miały zapewne złożone wzajemne relacje, częstsze niż w przypadku innych grup kontakty, wspólna, trudna historia oraz bliskość terytorialna.

i częściej uzupełniana o nieprawdopodobne relacje na temat ludzi jednookich czy pokrytych od stóp do głów sierścią zamieszkujących „krańce ziemi".

Stereotypy obcych mogą zawierać różne cechy i mogą być wewnętrznie sprzeczne. Postrzeganie innych jest kontekstualne – ci sami obcy mogą być zarówno sąsiadami, jak i wrogami. Mogą więc być wartościowani pozytywnie ze względu na pewne cechy, a negatywnie ze względu na inne [Bartmiński 1998c, 2006; Bartmiński i Niebrzegowska 1998; Pacławska 2009; Łaszkiewicz 2011].



Rysunek 1. Schemat podziału świata uwzględniający płynność kategorii opisu na przykładzie wybranych stereotypów obcych [opracowanie własne]

Podsumowując uwagi o różnych polskich nurtach badań nad stereotypami, stwierdzam, że nie korespondują one ze sobą, nie respektują wzajemnych ustaleń i różnią się w kilku zasadniczych punktach[6].

[6] Co potwierdza także przedstawiony przez Błuszkowskiego „model wielowymiarowej analizy typologicznej stereotypów" [Błuszkowski 2003: 51].

Pierwszą zasadniczą różnicą między socjologią, psychologią a językoznawstwem jest zakres przedmiotu stereotypizacji. Socjologowie, psychologowie, politolodzy zajmują się stereotypami ludzi (grup zawodowych, etnicznych, narodowych). Językoznawcy włączają w krąg swoich zainteresowań, poza ludźmi i grupami społecznymi, także przedmioty, rośliny, zwierzęta, pojęcia, zdarzenia i zjawiska itp., zgodnie z koncepcją stereotypu przedstawioną w pracach Lippmanna i Putnama. W tym kontekście warto jeszcze zwrócić uwagę na badania porównawcze nad stereotypami ideologicznymi, które podjęli w ostatnim czasie współpracownicy projektu EUROJOS[7]. Opisując DOM, EUROPĘ, WOLNOŚĆ, PRACĘ i HONOR używają oni jednak terminu *koncept,* a nie *stereotyp*[8]. Uczyniono to z dwóch powodów, ze względu na: 1) traktowanie w polskim dyskursie humanistycznym stereotypów jako czegoś negatywnego, a tego zespół pracujący nad *Leksykonem aksjologicznym* nie podziela; 2) kontekst międzynarodowy. Badacze (zwłaszcza wschodniej Europy) zgodnie stwierdzili, że lubelski etnolingwistyczny program badania stereotypów odpowiada międzynarodowym badaniom nad konceptami (koncept = pojęcie logiczne + konotacja kulturowa + wartościowanie) [por. Gryshkova 2014].

Drugą kwestią jest różny nacisk kładziony na poznawczy charakter stereotypu. W badaniach polskich spotykamy się zarówno z poglądami o niezgodności stereotypów z faktami, o fałszowaniu przez nie rzeczywistości [Kofta 1996; Boski 2009] – przez teorie, które mówią o zgodności (do pewnego stopnia) z faktami, o istnieniu w stereotypach „ziarna prawdy" [Schaff 1981], po podejścia traktujące stereotypy jako pojęcia potoczne o prymarnej funkcji poznawczej [Bartmiński, red. 1980a; Bartmiński, red. 1996/1999/2012a/2012b; Quasthoff 1998].

Jeśli chodzi o nacechowanie emocjonalne stereotypów, to badacze dopuszczają istnienie stereotypów neutralnych / obojętnych [Wilska-Duszyńska 1971; Kapiszewski 1978; Bartmiński 1985], chociaż w badaniach humanistycznych dominuje pogląd, że „stereotypowa wiedza o innych rzadko kiedy jest «chłodna»" [Kofta 1996: 206]. Obserwuje się zarazem większe zainteresowanie stereotypami negatywnymi niż pozytywnymi. Odróżnia się jednak stereotypy od uprzedzeń [Chlewiński 1992].

Należy zwrócić uwagę na to, że początkowa niechęć badaczy do stereotypów narodowych [Bystroń 1935/1995] i „stereotypizowania" samego pojęcia ewoluuje ku przekonaniu, że stereotypy są nieuchronne [Kurcz 1994; Bartmiński 2017].

Różnie przyjmowany jest pogląd o długim i niezmiennym trwaniu stereotypów: od poglądów, że stereotypy bardzo trudno zmieniać, choć na gruncie psychologii poznawczej mówi się o okolicznościach, które mogą taka zmianę umożliwić (hipoteza kontaktu, współpraca na równych zasadach, praca nad sobą, wyzbywanie się złych nawyków). Językoznawcze rozumienie stereotypu (szczególnie w jego etnolingwistycznej odmianie) kładzie nacisk na zmienność, ambiwalencję

[7] O samym projekcie zob. [Bartmiński i Bielińska-Gardziel 2016].

[8] To, co w Lublinie bada się pod nazwą stereotypów, w Europie jest przedmiotem badań konceptologii.

i kontekstualność stereotypów [Bartmiński 1994, 2006; Panasiuk 1998; Niewiara 2000, 2010; Niebrzegowska-Bartmińska 2004; Pacławska 2009]. Dało to podstawę do wypracowania koncepcji profilowania bazowych wyobrażeń w różnie intencjonalnie ukierunkowanych dyskursach [Bartmiński 1993, 1995, 1998c, 2011; Bartmiński i Niebrzegowska 1998; Niebrzegowska-Bartmińska 2015]. Koncepcja profilowania stereotypów narodowych jest ważna z tego powodu, że otwiera drogę do dialogu międzykulturowego.

Polscy badacze zgodnie podchodzą do twierdzenia o związku stereotypu ze słowami, które powodują aktywizację jego treści. Jednak jedynie na gruncie językoznawstwa podtrzymywana jest teza, że stereotypów nie da się zwalczyć, nie da się ich unikać, natomiast – jak pisze Bartmiński [Bartmiński 2017] – można i warto szukać sposobów, by z nimi żyć.

Bibliografia

Bartmiński J., 1998a, *Czy „językowy" jest tylko stereotyp „formalny"*? (*W odpowiedzi Profesor Swietłanie Tołstojowej*), „Język a Kultura" t. 12.

Bartmiński J., 1994/2007, *Jak zmienia się stereotyp Niemca w Polsce?*, „Przegląd Humanistyczny" nr 5.

Bartmiński J., 2006/2009, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.

Bartmiński J., 1995, *Nasi sąsiedzi w oczach studentów* (*Z badań nad stereotypami narodowymi*), w: Walas T., red., *Narody i stereotypy*, Kraków.

Bartmiński J., 1996, *O „Słowniku stereotypów i symboli ludowych"*, w: Bartmiński J., red., *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, *Kosmos*, cz. 1, *Niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie*, Lublin.

Bartmiński J., 2011, *O stereotypach i profilowaniu kilka słów*, w: Bujnowska A., Szadura J., red., *Stereotypy – walka z wiatrakami?,* Lublin.

Bartmiński J., 2002, *O stereotypach narodowych – lingwistycznie*, „Etnolingwistyka" t. 14.

Bartmiński J., 2007a, *Opozycja „swój / obcy" a problem językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka" t. 19.

Bartmiński J., 1998b, *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu 'matki'*, „Język a Kultura" t. 12.

Bartmiński J., 1985, *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki* (cz. 1), w: Basaj M., Rytel D., red., *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej III*, Wrocław.

Bartmiński J., 2007b, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.

Bartmiński J., 2017, *What does it mean for stereotypes to "reside in language"?*, w: Dąbrowska A., Pisarek W., Stickel G., red., *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe*, Budapest.

Bartmiński J., 1980b, *Założenia teoretyczne słownika*, w: Bartmiński J., red., *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*, Wrocław.

Bartmiński J., 1998c, *Zmiany stereotypu Niemca w Polsce. Profile i ich historyczno-kulturowe uwarunkowania*, w: Bartmiński J., Tokarski R., red., *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin.

Bartmiński J., red., 2006, *Język – wartości – polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Lublin.

Bartmiński J., red., 1980a, *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*, Wrocław.

Bartmiński J., red., 1996, 1999, 2012a, 2012b, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, cz. 1. *Niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie*; cz. 2. *Ziemia, woda, podziemie*; cz. 3. *Meteorologia*; cz. 4. *Świat, światło, metale*, Lublin.

Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., 2016, *15 lat Konwersatrium EUROJOS*, „Etnolingwistyka" t. 28.

Bartmiński J., Niebrzegowska S., 1998, *Profile a podmiotowa interpretacja świata*, w: Bartmiński J., Tokarski R., red., *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin.

Bartmiński J., Panasiuk J., 1993, *Stereotypy językowe*, w: Bartmiński J., red., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, Wrocław.

Benedyktowicz Z., 2000, *Portrety „obcego". Od stereotypu do symbolu*, Kraków.

Benedyktowicz Z., 1988, *Stereotypy – obraz – symbol. O możliwościach nowego spojrzenia na stereotyp,* „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Etnograficzne" z. 24.

Błuszkowski J., 2006, *Przemiany stereotypów narodowych w procesie transformacji systemowej w Polsce*, „Studia Politologiczne" t. 10.

Błuszkowski J., 2003, *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków: studium socjologiczno-politologiczne*, Warszawa.

Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa.

Bystroń J. S., 1935/1995, *Megalomania narodowa*, Warszawa.

Bystroń J. S., 1923, *Megalomania narodowa. Źródła − teorie − skutki*, „Przegląd Współczesny" nr 22.

Chałasiński J., 1935, *Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej „Kolonia" na Górnym Śląsku*, Warszawa.

Chlewiński Z., 1992, *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplina,* „Kolokwia Psychologiczne" t. 1, Warszawa.

Doliński D., 2001, *Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych*, w: Kofta M., Jasińska-Kania A., red., *Stereotypy i uprzedzenia*. *Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa.

Gryshkova N., 2014, *Leksem, pojęcie, stereotyp, koncept, znaczenie, idea – propozycja regulacji terminologicznych*, w: Abramowicz M., Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, Lublin.

Kapiszewski A., 1978, *Stereotyp Amerykanów polskiego pochodzenia*, Wrocław.

Kofta M., 1996, *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, w: Marody M., Gucwa E., red., *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa.

Kurcz I., 2001, *Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice*, w: Kofta M., Jasińska-Kania A., red., *Stereotypy i uprzedzenia*. *Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa.

Kurcz I., 1994, *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Warszawa.

Lippmann W., 1922, *Public Opinion*, New York.

Łaszkiewicz M., 2011, *Bo Żydy to też ludzie. Relacje o Żydach z Biłgoraja i Krasiczyna*, „Rocznik Przemyski" nr 47, z. 2.

Łukaszewski W., Weigl B., 2001, *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej*? w: Kofta M., Jasińska-Kania A., red., *Stereotypy i uprzedzenia: uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Warszawa.

Mirga A., 1984, *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego" i „obcego". Próba konstrukcji teoretycznej zjawiska stereotypu*, „Zeszyty Naukowe UJ" nr DCCXXII, „Prace Etnograficzne" z. 19.

Mróz L., 1979, *Świadomościowe wyznaczniki dystansu etnicznego*, „Etnografia Polska" t. 23.

Niebrzegowska-Bartmińska S., 2004, *Badania etnolingwistyczne w Lublinie*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze" t. 13.

Niebrzegowska-Bartmińska S., 2015, *O profilowaniu językowego obrazu świata*, „Poradnik Językowy" z. 1.

Niebrzegowska-Bartmińska S., 2012, *Stereotypy a wartości w językowym obrazie świata*, w: Korytkowska M., red., *Z polskich studiów slawistycznych, seria 12, Językoznawstwo. Prace na XV Międzynarodowy Kongres Slawistów w Mińsku 2013*, Warszawa.

Niewiara A., 2010, *Polskie stereotypy narodowe,* „Lingvaria" nr 2.

Niewiara A., 2000, *Wyobrażenia o narodach w pamiętnikach i dziennikach z XVI–XIX wieku*, Katowice.

Nowakowski S., 1957, *Adaptacja ludności na Śląsku Opolskim,* Poznań.

Obrębski J., 1936/2005a, *Problem etniczny Polesia*, w: *Dzisiejsi ludzie Polesia i inne eseje*, oprac. A. Engelking, Warszawa.

Obrębski J., 1936/2005b, *Problem grup i zróżnicowań etnicznych w etnologii i jego socjologiczne ujęcie*, w: *Dzisiejsi ludzie Polesia i inne eseje*, oprac. A. Engelking, Warszawa.

Pacławska E., 2009, *Ukrainiec w oczach studentów na wschodzie i zachodzie Polski*, w: Niebrzegowska-Bartmińska S., Wasiuta S., red., *Stereotypy w języku i w kulturze*, Lublin.

Panasiuk J., 1998, *O zmienności stereotypów*, „Język a Kultura" t. 12.

Pisarek W., 1975, *Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych*, „Zeszyty Prasoznawcze" z. 1.

Pisarkowa K., 1976, *Konotacja semantyczna nazw narodowości*, „Zeszyty Prasoznawcze" z. 1.

Putnam H., 1975, *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, Cambridge.

Quasthoff U., 1973, *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt am Main.

Schaff A., 1978, *Stereotyp: definicja i teoria*, „Kultura i Społeczeństwo" t. 22, nr 3.

Schaff A., 1981, *Stereotyp a działanie ludzkie*, Warszawa.

Sosnowski A., Walkowiak J., 1979, *Kierunki badań i rozważań nad stereotypami w polskiej socjologii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" nr 2.

Stomma L., 1986, *Antropologia kultury wsi polskiej XIX wieku*, Warszawa.

Walczyńska M., 1998, *Jan Stanisław Bystroń jako prekursor teorii stereotypu na gruncie polskim*, „Język a Kultura" t. 12.

Wasiuta S., 2008, *Stereotype – a key-concept of Lublin ethnolinguistic,* „Filologija. Pasaulio vaizdas kalboje" nr 13.

Wilska-Duszyńska B., 1971, *Rozważania o naturze stereotypów etnicznych*, „Studia Socjologiczne" nr 3.

Wilska-Duszyńska B., 1992, *„Swoi" i „inni" – postawy studentów wobec etnicznie innych*, „Kultura i Społeczeństwo" nr 3.

Znaniecki F., 1931/1990, *Studia nad antagonizmem do obcych*, w: tegoż, *Współczesne narody*, Warszawa.

Temat stereotypów narodowych jest w Polsce przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. Badania prowadzone na gruncie socjologii, psychologii i językoznawstwa są zróżnicowane pod względem stosowanych metod i wykorzystanych źródeł. W dużym stopniu wynika to z różnic w teoretycznych założeniach dotyczących istoty stereotypu. Na podstawie dokonanego przeglądu wybranych podejść w badaniach nad stereotypami narodowymi można stwierdzić, że nurty badawcze nie korespondują ze sobą i nie respektują wzajemnych ustaleń. Językoznawcze rozumienie stereotypu (szczególnie w jego etnolingwistycznej odmianie) kładzie nacisk na zmienność, ambiwalencję i kontekstualność stereotypów, co znalazło przedłużenie w koncepcji profilowania wyobrażeń bazowych.

Słowa kluczowe: stereotyp narodowy, obcy, etnolingwistyka, profilowanie.

Research on Prejudice, Sympathy or Language-Cultural Imaginations? About Polish Research on Stereotypes

Ethnic and national stereotypes have been of interest to various scientific disciplines in Poland and research on them has long and rich tradition. The theory of stereotypes has been considered on the basis of e.g. sociology, psychology and linguistics. The research conducted differ in respect of methods applied and resources used, which to a large extent results from differences in theoretical assumptions of the subject matter of a stereotype. Based on Polish trends in research on stereotypes it should be claimed that they do not correspond with each other, do not respect mutual arrangements and differ in a few crucial aspects. Linguistic understanding of stereotypes (especially ethno-linguistic one) proves however their changeability, ambiguity and contextuality. This was the basis to the use by linguists the concept of profiling the underlying ideas.

Keywords: national stereotype, stranger, ethnolinguistic, profiling.

Христина Ніколайчук, Леся Король
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

СУЧАСНИЙ СТЕРЕОТИП ВИКЛАДАЧА (НА МАТЕРІАЛІ АНКЕТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЛЬВІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА)

Присвячується нашим студентам

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та збільшення значення інформації та знань у житті суспільства XXI століття, ймовірно, посилює вимогливість до представників усіх інтелектуальних професій. Не виникає жодного сумніву, що вагому роль в умовах інформаційного суспільства відіграє також педагог, зокрема вужче – викладач як працівник вищих навчальних закладів. Одним із основних питань, ключових для обох суб'єктів освітнього процесу („той, хто вчиться" і „той, хто навчає"), все ж залишається відповідність між очікуваннями студентів і реальним станом педагогічної діяльності викладача. Підказкою до вирішення цієї проблеми, вочевидь, можуть слугувати міркування самих студентів щодо якості навчального процесу.

Певні аспекти образу викладача в розумінні українських[1] студентів висвітлено передусім з ракурсу психології і соціології, рідше – педагогіки, в стат-

[1] Відомі також праці, присвячені дослідженню образу викладача як суб'єкта польської освітньої сфери, а зокрема йдеться про праці: М. Сульвілло (респондентами були студенти спеціальності „педагогіка ранньої зінтегрованої освіти" Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині. В анкеті запропоновано 3 питання: „1. Які Твої очікування щодо викладача? 2. Опиши поведінку викладача (безіменно), який, на Твою думку, найбільше відповідає Твоїм очікуванням. 3. Опиши поведінку викладача (безіменно), який, на Твій погляд, є найгіршим" [Сульвілло 2005: 104]); Є. Смак (студенти Опольського університету давали відповідь на 12 запитань, що стосуються способу ведення дидактичних занять, зокрема, технічні засоби навчання, лекції, вправи, тренування, семінари, розмови, бесіди, а також педагогічні практики. В анкетах охоплено такі аспекти навчального процесу: організація занять, активізація та самостійність студентів, доступність, зрозумілість викладу, дисципліна ведення занять, а також ставлення викладачів до студентів (доступність, доброзичливість, об'єктивність оцінки тощо). Відповідаючи на запитання анкети, студенти вибирають оцінки п'ятибальної шкали – дуже малий ступінь; малий ступінь; середній; великий ступінь; дуже великий ступінь [Смак 2005: 137]); Т. Клосінської (на матеріалі анкетування 207 студентів Опольського університету досліджено розуміння ролі, яку відіграє вчитель вищої школи [Клосінська 2005]). Роль і особисті якості вчителя польської мови вивчала М. Рулковська (дослідження проведено на основі анкетування 55 іноземних студентів з 9 країн. Підсумком аналізу є вміщений в кінці статті декалог вчителя польської мови [Rółkowska 2014]).

тях Н. Гапон і М. Дубняка[2] [Гапон і Дубняк 2009], В. Голубка[3] [Голубко 2011], Л. Жовтан[4] [Жовтан 2012], Н. Прядко[5] [Прядко 2013], Н. Рожанської[6] [Рожанська 2014], Т. Деділової, І. Токар, А. Філатова[7] [Деділова, Токар і Філатов 2016], О. Внукової[8] [Внукова 2016]. Динаміку розвитку бачення викладача в діахронічному аспекті (від часів Давньої Греції і дотепер) на матеріалі праць і поглядів визначних педагогів розкрито в праці Н. Прус [Прус 2016].

Мета цієї статті полягає в аналізі особливостей сучасних стереотипних (позитивних і негативних) уявлень про викладача, які побутують у межах студентської лінгвоспільноти Франкового університету. Важливо наголосити, що останнє емпіричне дослідження студентського „портрета" викладача, здійсненого в ЛНУ ім. І. Франка, і нашу працю розділяє 8 років [пор. Гапон і Дубняк 2009]. Отже, нашим завданням є також виявлення чи спростування динамічної моделі стереотипу викладача, що сформувалася в мовній свідомості студентів ЛНУ ім. І. Франка, протягом останнього неповного десятиліття.

---

[2] Шляхом методу наративу (рефлективного письма) дослідники опитали 102 студентів 2–3-х курсів філологічного та філософського факультетів та факультету міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка (далі ЛНУ ім. І. Франка). Студентам запропоновано наративну тему „Викладач очима студентів".

[3] Дослідження проведено серед студентів першого курсу (ймовірно, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, однак, ні конкретної назви навчального закладу, ні точної кількості респондентів у статті не подано). Як зазначає автор публікації, „студентам першого курсу було запропоновано на власний розсуд дати розгорнуті відповіді на два запитання: 1) виділити риси в особистості викладача, які їм особливо імпонують і 2) назвати риси, котрі вони не сприймають" [Голубко 2011: 11].

[4] У статті зроблено порівняльний аналіз уявлень про сучасного викладача вищої школи, що побутують, з одного боку, серед науковців (враховано праці, присвячені питанню педагогічної постаті викладача), з іншого – серед студентів (подано узагальнені результати опитувань студентів, які розробили інші дослідники). Висвітлено також результати анкетування 200 студентів різних напрямків навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Жовтан 2012].

[5] В опитуванні взяло участь 57 студентів 2–5 курсів фізико-математичного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Завдання респондентів полягало в наведенні прикметників, якими б, на їхню думку, вони могли охарактеризувати узагальнений образ реального й ідеального викладача.

[6] Дослідження образу викладача здійснено в травні-липні 2013 року в місті Миколаїв шляхом аналізу студентських есе на тему „Моє уявлення про ідеального викладача" (всього 96 есе студентів 1–5 курсу ЧДУ ім. Петра Могили).

[7] Увагу зосереджено лише на викладачах-лекторах. Унаочнено відмінності в формуванні постаті викладача серед чоловічої і жіночої частини студентства (факультет управління та бізнесу Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, спеціальність „Економіка підприємства").

[8] Дослідниця запропонувала „студентам Київського національного університету технологій та дизайну (КНуТД) проранжувати якості особистості педагога, які важливі для дотримання принципів формування позитивного іміджу викладача. В іншому завданні необхідно було також пронумерувати подані риси аналогічно попередньому завданню, але вже ті, які характеризують імідж реальних викладачів університету" [Внукова 2016: 18].

До того ж наша стаття порівняно з дотеперішніми напрацюваннями базується на результатах анкети[9] (а не методі наративу), що охоплює ширший спектр запитань і скерована до респондентів, народжених в останні роки XX (після 1995 року) – початку XXI століття. Прагнучи показати якомога об'єктивніші дані, ми залучили до анкетування 229 студентів шести різних факультетів:

Факультет		**Кількість респондентів (229 студентів)**
Філологічний факультет	Полоністи 1 курс *(П1)*	**18**
	Полоністи 2 курс *(П2)*	**25**
	Полоністи 3 курс *(П3)*	**18**
	Полоністи 4 курс *(П4)*	**19**
	Полоністи 5 курс *(П5)*	**6**
	Полоністи 6 курс *(П6)*	**5**
Економічний факультет (2 курс – *Е*)		**8**
Факультет журналістики (2 курс – *Ж*)		**22**
Історичний факультет	Історики 2 курс (*І1*)	**16**
	Історики 3 курс (*І2*)	**19**
Факультет педагогічної освіти (3 курс – *ПО*)		**61**
Географічний факультет (4 курс – *Г*)		**12**

Таблиця 1. Дані про респондентів [власне опрацювання]

*В*иконання першого завдання опитувальника передбачало дефініювання слова викладач (***1. Викладач – це …***[10]). Традиційне розуміння цієї професії, згідно зі словниковими тлумаченнями, зводиться до дидактичної функції педагога: „*книжн.* той, хто читає лекції, вчить у вищому навчальному закладі, в школі, на курсах і т.д." [Dubisz, red. 2008]; „хтось, хто читає лекції, наприклад в університеті, в школі чи на курсах" [Bańko, red. 2005]; „той, хто читає лекції, веде уроки в учбових закладах" [Білодід, ред. 1970]. Результати анкетування підтверджують одне із призначень викладача, адже він у розумінні студентів постає передусім як **джерело передачі інформації та досвіду (90%)**. Наприклад: викладач – це *особа, яка вкладає душу, знання й серце у пусті голови студентів*[11] *(П1); професія, завданням якої є навчати людей, передавати увесь багаж знань іншим поколінням* (П6); *книжка, що розмовляє про корисне та життєве* (Ж). **23%** студентів також конкретизує **місце праці** викладача: вищий навчальний заклад. Наприклад: викладач – *це посада в*

[9] Анкету укладено за взірцем тих опитувальників, які використовує в дослідженні мовних етностереотипів Люблінський науковий етнолінгвістичний осередок під керівництвом професора Є. Бартмінського [Bartmiński 2002].

[10] 7 студентів не відповіло на це запитання.

[11] Тут і далі подаємо оригінальні відповіді студентів (без жодних виправлень).

університеті чи інших вищих закладах, яка полягає у читанні лекцій, роботі на практичних та оцінюванні діяльності студентів (П4). **13%** опитаних стверджує **високий рівень освіченості** людей цієї професії. Наприклад: викладач – це *розумна людина, що присвятила більшу частину свого життя на навчання. Людина, яка передає свої знання іншим* (П4); *високоосвічена і високорозвинена людина, яка не лише навчає інших, але й навчається весь час сама. Це зразок для наслідування* (П5). В останній дефініції, як і в 6 інших, зазначено також важливу рису представника цієї професії: викладач – це ***semper tiro***, який виступає також в ролі **авторитету, взірця**.

Наукову складову особистості викладача виокремлює **6%** респондентів. Наприклад: викладач – це *людина, яка поєднує наукову діяльність з навчанням студентів* (П4); *особа, яка, безумовно, заслуговує на повагу, адже присвятила своє життя нелегкій справі – навчати інших та бути прикладом, а також розвивати нашу науку* (П5).

Зрідка простежується також домінантний антропоцентричний підхід до тлумачення аналізованого поняття, коли професійні якості педагога стають лише доповненням низки людських якостей, або взагалі не фігурують у творенні образу представника цієї професії. Вже в самому дефініюванні слова *викладач* вдається розпізнати передусім просто **представника людського роду** з цілим спектром **рис характеру**, зокрема: це **тонкий психолог** (11), який **вміє зацікавити** (11), **надихає** (6), є **другом** (9) і **помічником, порадник**ом (8); людина **вимоглива** (4), **працелюбна** (2), з **почуттям гумору** (1). Наприклад: викладач – це *людина, яка має і вміє знайти правильний підхід до студента* (П1); *особа, яка відчуває студента* (П3); *людина, яка дає нам знання, допомагає нам розібратися не тільки у науці, й в особистому житті* (І2); *людина, в якої хочеться вчитися, яким важким це б не був предмет, на чиї заняття хочеться йти, незважаючи на настрій і погоду за вікном* (П5); *розумна людина, яка має бути другом для студента* (ПО); *хороший співрозмовник, від якого потім не ховаєш очі на вулиці* (Ж).

Метою другого питання було з'ясувати, чи успішність виконання професійних обов'язків може бути обумовлена ґендерним аспектом (***2. Хороший викладач це: а) чоловік; б)* жінка*; в)* стать не має значення**). Стать виконавця аналізованої професії, як показують дослідження, не є ключовим елементом в ефективному досягненні педагогічних цілей, адже хорошим викладачем можуть бути **люди різної статті** (так вважає **95%** респондентів)[12]. Тільки **5%** студентів надають перевагу у виконанні цієї професії конкретній статі: **чоловіку – 7 респонденток, жінці – 4 респондентки**.

[12] Результати опитування студентів ЛНУ ім. І. Франка суперечать з даними анкетування студентів факультету управління та бізнесу Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. Студентська молодь Харкова надає перевагу викладачам протилежним їм за статтю: „Особливий інтерес представляють ґендерні відмінності в портреті ідеального викладача. Юнаки вважають, що ідеальним викладачем є обличчя жіночої статі, віком від 20 до 29 років. Дівчата бачать в ідеальному викладачі чоловіка у віці 30–39 років" [Деділова 2016: 138].

Соціальну перцепцію викладача ми дослідили, аналізуючи відповіді студентів на питання: ***3.Чи вважаєте ви професію викладача престижною? – Так, тому що …; –*** **Ні, тому що …**[13]. Більшість респондентів (**64%**) вважає професію викладача **престижною**. Підтвердженням цієї тези слугують різні аргументи. Найчастіше престижність професії викладача студенти обґрунтовують тим, що ця професія є **важливою і потрібною** у всі часи (20%): *це дуже важлива професія, без якої розвитку в країні не було б* (П1); *виховувати покоління майбутньої інтелігенції – річ надзвичайно важлива і шаноблива в суспільстві* (П2). Студенти також звертають увагу на **високий розумовий потенціал** (18%) викладачів як одну із прерогатив цієї професії порівняно з іншими: *викладач – це людина розумово обдарована, а бути розумним сьогодні, як на мене, престижно. Також викладач може надихнути когось, стати відкривачем чогось нового і незнаного* (П5). **Досконале володіння різноманітними навиками, уособлення позитивних рис характеру, здібностей, різнобічне спрямування діяльності викладачів**, згідно з анкетними даними, теж сприяє формуванню престижного статусу педагога вищої школи (12%). Наприклад: *для того, щоб бути викладачем треба володіти великою кількістю навичок (знати свій предмет, бути комунікабельним, терплячим та відкритим до інших)* (П3). Викладачі – це **еліта** нашого суспільства (6%), яка має безпосередній **вплив на його майбутнє** (16%): *викладачі – представники інтелігентного прошарку суспільства* (П6); *викладач „сіє зерна знань", які згодом проростуть і дадуть плоди, тому ця праця є не марною і винагородженою* (І2); *розвиток освіти у нашій країні має бути чи не найголовнішому місці, бо саме від того як сформує вчитель певні навики залежить ким буде нове покоління* (ПО); *вони творять майбутнє, від них залежатиме рівень життя наших дітей і онуків, адже: „що посієш, те й пожнеш"* (ПО)[14]. Відповідно, люди цієї професії користуються **авторитетним ставленням і повагою** соціуму (13%): *у всі часи це було престижно. Хороша зарплата, повага серед студентів, колег та старших перехожих людей* (І2); *викликає повагу в оточенні, має авторитет, завжди має можливість покращувати свій кар'єрний ріст* (І3). Остання наведена відповідь засвідчує також **можливість саморозвитку**[15], яку 11% респондентів зазначає як аргумент на користь престижності професії викладача: *викладач має можливість розвиватися*

[13] 11 студентів не відповіло на це питання.

[14] Варто зазначити, що саме студенти факультету педагогічної освіти акцентують передусім на доленосній ролі викладача у творенні майбутнього суспільства. Помітним у відповідях студентів- педагогів є також місійне призначення і обраність представників цієї професії. Достатньо промовистим є, зокрема, коментар однієї зі студенток цього факультету: ця професія для покликаних, тому кожен хто має таку професію, вважає її престижною (ПО).

[15] Саморозвиток, очевидно, передбачає не лише площину наукової і педагогічної діяльності в межах одного закладу, а й ширше – професійну динаміку і мобільність викладача, його готовність до змін. Пор.: робота викладача може стати хорошим пунктом в резюме для пошуків кращого місця роботи (П4).

протягом усього життя, стажуватися закордоном, ділитися своїми знаннями з іншими науковцями (П5). Про **високу заробітну плату** як один із чинників обумовлення престижу цієї професії зазначає 6 студентів, один з яких між іншим зазначає: *дуже не напрягаються, але мають досить велику зарплату* (П1). Одна із студенток факультету педагогічної освіти, щоправда, зазначає: *переважну більшість викладацького складу майже всіх університетів, котрі мають державне значення (не приватні) складають викладачі „поважного віку", відтак, для студентів ця професія видається престижною через думку про те, що це – високооплачувана, не занадто важка робота, через котру хочеться „*довше залишатися на займаній посаді*"* (ПО).

Цікаво, що для інших 67 респондентів **питання заробітної плати** викладачів є ключовим аргументом на користь **непрестижного статусу** цієї професії (загалом **36%** опитаних вважає професію викладача **непрестижною**). 11 з 67, які вказали на низьку заробітну плату викладачів, конкретизує: в умовах нашої держави. Наприклад: *наскільки мені відомо, їхня заробітна плата – мізерна* (П1); *бо в умовах нашої держави це просто повільне вимирання* (П2); *зусилля, які викладачі вкладають в свою роботу не оцінюються так, як має бути, зарплата нижча, ніж в офіціанта і це дуже сумно* (ПО). Непрестижність професії викладача респонденти обґрунтовують також тим, що **її не цінують, вона є невдячною** (17); **вимагає багато сили і часу, здоров'я** (15). Наприклад: *справжній викладач повинен постійно працювати над собою, він живе в т.зв. „закритій науковій общині", де переважна більшість часу йде на власні дослідження і викладання свого предмету, а таке більшості людей не підходить* (П4); *в нашій країні викладацька робота базується виключно на ентузіазмі. В зарубіжних країнах кардинально протилежна* (Г); *престижніше було викладати в СРСР* (І3), *люди не розуміють, як важко працюють викладачі, щоб нас чогось навчити. Суспільство не сприймає їх як вищий клас. Але я думаю, що найближчим часом професія викладача стане престижною* (П4).

Відповідаючи на ***4-е питання*** опитувальника, студенти перераховували ***риси типового викладача***[16], унаочнення яких подаємо в Таблиці 2:

Особистісна складова викладача (41%)[17]		
☺ **(+): 65%**	☹ **(-): 30%**	😐 **(±): 4**
ввічливий (31), комунікабельний (19), добрий (14), пунктуальний (14), відповідальний (13),	самовпевнений / самозакоханий / пихатий (21), байдужий (20), непунктуальний (7), незібраний (4),	серйозний (7), принциповий (2), педантичний, скромний

[16] 14 респондентів не відповіло на це питання.

[17] Розуміємо також, що розподіл рис викладача між двома умовними групами (особистісна складова викладача і професійна складова викладача) доволі нечіткий, адже на їхній межі містяться, наприклад, такі якості, як: пунктуальний, справедливий, цікавий тощо.

веселий (7), стриманий (6), врівноважений (5), щирий (5), впевнений (4), дружелюбний (4), інтелігентний (4), енергійний (4), працьовитий (4), терплячий (4), чесний (3), емоційний (2), організований (2), розсудливий (2), адекватний, амбітний, винахідливий, відкритий, готовий допомогти, кмітливий, креативний, логічно мислить, люб'язний, людяний, оригінальний, привітний, рішучий, спостережливий, уважний, цілеспрямований	завжди без настрою (4), сердитий (3), безвідповідальний (2), жорстокий (2), крикливий (2), консервативний (2), інколи нервовий (2[18]), нещирий (2), без почуття гумору, замкнутий, нечесний, трохи розчарований, хвалькуватий	
Професійна складова викладача (53%)		
☺ **(+): 36%**	☹ **(-): 46%**	😐 (±): **18**
розумний (62), справедливий (14), розуміє студента (5), компетентний (4), лояльний (4), вміє доступно подати матеріал (3), вміє зосереджуватися (3), вміє знайти підхід до кожного студента (3), володіє ораторським мистецтвом (3), досвідчений (3), вміє зацікавити студента	нудний (26), має застарілі (радянські) погляди та методи викладання (17), вважає свій предмет найважливішим[19] (10), не поважає студентів (10), несправедливий (9), занадто вимогливий (7), некомпетентний (7[20]), не вміє знайти спільної мови зі студентами (7), пояснює дуже складно (6), без особливого бажання заохотити до вивчення предмету (5[21]), незацікавлений роботою (5[22]),	строгий (33), вимогливий (23), зайнятий (3), розмовляє виключно літературною мовою

[18] 1 з респонденток доповнила: *не завжди компетентний, але завжди робить вигляд, що все знає* (ПО).

[19] 1 з респонденток доповнила: *попри те, що його предмет непотрібний студенту в майбутній професії, а вивчається для загального розвитку* (П3).

[20] 1 з респонденток доповнила: *особливо у старших викладачів, адже за багато років викладання інколи здають нерви* (П6).

[21] Наприклад: *не вміє зацікавити, а лише залякує поганою оцінкою або талоном* (П5).

[22] Наприклад: *який думає, як вичитати предмет, а не навчити* (ПО).

в своєму предметі (2), вміє оцінювати відповідь (2), чіткий (2), цікавий (2), відданий роботі, вміє вислухати студента, вміє задавати питання, лаконічний, любить і поважає студентів, успішний	зосереджений виключно на колі своїх зацікавлень (4), прискіпливий (4), читає лекції з листочка (4), теоретик без практичних вмінь (3[23]), часто обирає собі улюбленців (3), читає моралі (3), бере хабарі (2), подає банальні приклади (2), байдужий до часу студента, дає тільки книжний матеріал, говорить те, що я можу прочитати самостійно, іноді не може чи не хоче йти на компроміс, нав'язує непотрібну або часто застарілу інформацію (останнє не стосується вивчення іноземних мов), невпевнений у своєму виборі професії, не вміє відповісти на питання студентів, не приходить на пари, не попереджає завчасно про скасування пари, нечіткий, рідко визнає свої помилки і промахи, часто відходить від теми	

Таблиця 2. Риси типового викладача [власне опрацювання]

Згідно з результатами опитування, в образі типового викладача домінантою є передусім **професійна** складова, аксіологічна диспропорційність якої увиразнюється в бік негативного вектора (пор. 36% (+) : 46% (-) : 18% (±)). **Типовий викладач**, таким чином, – розумний (62), строгий (33), вимогливий (23), справедливий (14), але також нудний (26), має застарілі (радянські) погляди та методи викладання (17), вважає свій предмет найважливішим (10) і не поважає студентів (10). Сфера міжлюдських взаємин також залишається в полі зору респондентів. Типовий викладач як **особистість** постає в студентських коментарях з виразною схвальною оцінкою (пор. 65% (+) : 30% (-) : 5% (±)). Образ **типового викладача** збагачується, зокрема, такими рисами, як: увічливий (31), комунікабельний (19), добрий (14), пунктуальний (14), відповідальний (13), але також самовпевнений / самозакоханий / пихатий (21), байдужий (20).

У деяких відповідях (**6%**) знаходимо вказівки на **зовнішній вигляд, атрибути** тощо викладача: старий (12), охайний (4), носить окуляри (через поганий зір) (4), строгий і офіційний костюм чи плаття (4), втомлений, має велику сумку, має записник в руках, неусміхнений, старомодний, товстий.

[23] Наприклад: *вчить нас як вчити дітей, хоча сам цього ніколи не робив (тобто знає багато теорії, але має мало практики)* (ПО).

Ідеальний викладач (5-е питання)[24], згідно з результатами дослідження, повинен володіти такими якостями:

Особистісна складова викладача (43,5%)	**Професійна складова викладача (55,5%)**
ввічливий (41), добрий (32), комунікабельний (19), дотепний (17), відповідальний (16), пунктуальний (16), щирий (15), креативний (15), чесний (14), відкритий (12), дружелюбний (12), любить людей (12), привітний (11), веселий (10), розсудливий (10), стриманий (10), впевнений (9), мудрий (9), терплячий (9), інтелігентний (7), людяний (7), оптиміст (7), працьовитий (5), співчутливий (5), готовий дати пораду (4), енергійний (4), наполегливий (4), уважний (4), цілеспрямований (4), сумлінний (3), простий (3), харизматичний (3), активний (2), амбітний (2), емоційний (2), кмітливий (2), організований (6), спокійний (2), не боїться бути смішним, стресостійкий, чесний, щедрий, розповідає, дивлячись в очі, має власну думку	розумний (64), вміє доступно і цікаво подати матеріал (61[25]), розуміє студента (40), справедливий (40), компетентний (32), всебічно обізнаний (26), вимогливий (21), відданий своїй справі (21), вміє заохочувати (21), вміє знайти спільну мову зі студентами (20), строгий (18), об'єктивний (16), прагне дати студентові багато знань (12[26]), володіє ораторським мистецтвом (9[27]), здатний виявити та допомогти вирішити проблему, що виникає під час навчання (9), вважає студентів особами рівноцінними собі (8), прогресивний (8), вміє тримати дисципліну в дружелюбному стилі (6[28]), досвідчений (6), лаконічний (5), постійно розвивається (5), вміє навчити практичних навичок (4), чіткий (4), викликає повагу (3), говорить усе по темі (2), має свій хороший метод викладання (2), не бере хабарів (2), бере участь в міжнародних стажуваннях, вміє знайти потенціал у кожного студента і вказати на сильні сторони, готовий пожертвувати своїм часом заради студента, дбає про те, щоб відбулася дискусія, розмова, критично мислить, конкурентний, любить науку, альма матер та студентів, ненав'язливо виправляє помилку, повинен залишити свої особисті проблеми вдома, сприймає критику, талановитий, успішний, цінує думку студента; а також жартівливе (з приміткою =)): дає списати, відпускає з пар, добре пояснює

Таблиця 3. Риси ідеального викладача [власне опрацювання]

[24] 8 студентів не дало жодної відповіді.

[25] 2 респонденти доповнили: *навіть якщо предмет нудний* (П4), *з таким викладачем не лінь прокидатися о 7. 00, щоб не пропустити його предмет* (Ж).

[26] Наприклад: *людина, якій головне надати чесні знання а не міфічний бал у заліковку* (Ж).

[27] 4 респонденти зазначили: *говорить чітко і голосно (а не читає щось там з листочка), лекції веде без шпаргалок.*

[28] Наприклад: *повинен вміти і покричати, і пожартувати* (П2), *справжній викладач – той, якого не бояться студенти, але який при цьому не дозволяє сідати собі на голову* (П3).

Отже, студенти очікують від педагога вищої школи не лише досконалого виконання **професійних** ролей і володіння низкою фахових здібностей (**55,5%**) – не менш важливими і визначальними у навчальному процесі залишаються **особисті** якості викладача (**43,5%**)[29]. **Ідеальний викладач** – розумний (64), вміє доступно і цікаво подати матеріал (61), увічливий (41), розуміє студента (40), справедливий (40), добрий (32), компетентний (32), всебічно обізнаний (26), вимогливий (21), відданий своїй справі (21), вміє заохочувати (21), вміє знайти спільну мову зі студентами (20)[30]. **Більшість якостей ідеального викладача відповідає опису типового викладача** (звісно, йдеться про позитивний вектор оцінювання). **Серед рис, які студенти не подавали,** змальовуючи типового викладача, варто зазначити: дотепний (17), прогресивний (8), оптиміст (7), вміє тримати дисципліну в дружелюбному стилі (6), постійно розвивається (5), вміє навчити практичних навичок (4), наполегливий (4), простий (3), харизматичний (3), не боїться бути смішним, стресостійкий, бере участь у міжнародних стажуваннях, вміє знайти потенціал у кожного студента і вказати на сильні сторони, повинен залишити свої особисті проблеми вдома, сприймає критику.

Особливості **зовнішнього** вигляду у творенні образу **ідеального** викладача залишаються несуттєвими (всього **1%** відповідей): охайний (5), молодий (3), привабливий (2).

Відповіді студентів на ***6-е питання*** (***Сучасний викладач повинен…***[31]), відповідно до вихідної концепції емпіричного дослідження, мали б доповнити інформацію про сферу діяльності, обов'язки викладача XXI століття. Всупереч очікуванням, коментарі респондентів стосувалися здебільшого **рис (професійних чи характеру)** викладача (**90%**). Наприклад: сучасний викладач повинен *бути лояльним до студентів, освіченим та не занадто вимогливим* (ПО))[32]. **4%** відповідей стосуються **використання техніки, мультимедійних**

---

[29] Варто зазначити, що 8 років тому студенти ЛНУ ім. І.Франка, розмірковуючи над постаттю викладача, наголошували передусім на особистісній складовій викладача (викладач повинен 1) бути індивідуальністю (40%), 2) любити студентів (31%), 3) бути відмінним фахівцем (29%)): „Для більшості студентів є важливим, аби викладач був яскравою індивідуальністю, яка своїм прикладом мотивуватиме до формування неповторного особистісного світу молодої особистості. Водночас, значна частина студентів на перший план особистісних якостей ставить важливу, критеріальну якість для професії викладача – здатність педагога любити своїх студентів" [Гапон і Дубняк 2009: 108–109].

[30] Пор. результати опитування студентів Київського національного університету технологій та дизайну: „Ми виявили, що, на думку студентів, для того щоб мати позитивний імідж „ідеальному" викладачеві потрібно знати свій предмет, мати позитивну емоційну налаштованість, стильний одяг, бути доброзичливим, володіти педагогічним тактом, культурою мови, бути гуманним. На останніх позиціях було зазначено принциповість, релігійність, візуальну привабливість" [Внукова 2016: 18].

[31] 3 респонденти не відповіли на це питання.

[32] Пор. теж: *сучасний викладач повинен бути справжнім викладачем (як зазначено в пункті 5)* (П6).

засобів тощо: *сучасний викладач повинен зрозуміло пояснювати матеріал, показуючи презентацію, проводячи вікторину, залучати більше мультимедійних засобів* (І3). Серед інших варто зазначити такі відповіді: *розвивати у студентів критичне мислення, частіше посміхатися* (П2), *обговорювати проблемні питання на прикладі сучасних книг і фільмів, змусити думати нестереотипно, згуртувати студентів* (П4), *залучати до роботи всіх студентів* (І3), *вміти правильно розподіляти час на парі, досконало володіти українською мовою, володіти іноземною мовою* (Г4).

У нашій анкеті ми використали також т. зв. *but test*, який полягає в доповненні протиставних речень типу „А є Б, але… (має ознаку В)". Вважається, що „нормальний" (тобто стереотипний) А має ознаку, протилежну до ознаки В. Наприклад: ***7. Він / вона є викладачем, але***[33] *нудно читає лекції*. З цього випливає, що справжній викладач повинен проводити лекційні заняття цікаво.

З-посеред усіх відповідей помітними є 2 дві тематичні групи рис викладача. Перша з них **(63%)** стосується безпосередньо **професійності та способу виконання викладацьких обов'язків**. Наприклад: недостатньо кваліфікований (13), не кожен покликаний ним стати (11[34]), не любить своєї роботи (8), нудно веде лекції (8[35]), жахливо подає матеріал (7), не вміє зацікавити (7), не має достатнього досвіду (5), необ'єктивно оцінює (5), не вміє доступно пояснити свій предмет (4), використовує застарілі методи навчання (4[36]), диктує цілу пару, не відриваючи очей від своїх „папірців" (3), має жахливу дикцію, погано висловлює свої думки і погано контролює свої емоції, знаходиться в декреті. Є, щоправда, також позитивне бачення викладача: *я б хотіла, щоб він / вона був / була міністром освіти України* (П5).

З відповіді інших **13%** студентів можна зробити висновок, що сучасний викладач повинен бути **молодим** (щоправда, не конкретизовано верхньої межі молодості): *він / вона є викладачем, але є старими*[37]. Хоча, згідно з поодиноким прикладом, молодий викладач не завжди є взірцевим наставником для студентів: *він / вона є викладачем, але є дуже молода, пафосна, противна і без знань, придирається і несправедливо оцінює* (ПО).

Доповнюючи протиставні речення, студенти звертали увагу також на **риси характеру викладача, стиль спілкування з аудиторією (22%),** важливі для самого студента в процесі співпраці: *не вміє знаходити спільну мову зі сту-*

---

[33] 79 респондентів не відповіло на це запитання.

[34] 2 респонденти подають доповнення: *в душі вона балерина, а він космонавт* (І3), *так мріяла стати балериною* (Ж).

[35] 1 респондентка також доповнила: *не викладає цікаво, бо втратила інтерес когось вчити цікаво* (П5).

[36] 1 респондентка також додає коментар моралізаторського змісту: *використовує радянські методи викладання. У 21-сторіччі, панове, сором!* (П1).

[37] Є також цікаві доповнення: *я вважаю, що є море молодих, розумних викладачів, які ні чим не гірші від старших викладачів, повинен бути певний вік, до якого можна викладати* (Г), *вона молода і використовує цікаві, новітні методи навчання* (ПО), *вона молода і це добре* (ПО).

дентами (15), *зневажає студентів* (5), *вивищує себе* (4) *має замало любові до студента* (2), *за 3 роки навчання не запам'ятала наших імен* ☹ (П5), *виголошує дискримінаційні жарти* (І2), *є злий* (І3), *не завжди доброю та чесною людиною* (ПО), *кричить* (ПО), але також: *інколи у результаті тісного спілкування зі студентами, стає хорошим другом і порадником* (Е). Серед інших відповідей (**2%**) є, зокрема, такі: *йому / їй часто не вистачає часу на особисте життя* (П4), *краще бути дружиною програміста* (П4), *chce jeździć nad morze :)* (П4), *викладач повинен відповідно одягатись* (ПО).

Аналізуючи відповіді на наступне запитання (***8. Слово викладач викликає такі асоціації***), ми з'ясували, що передусім викладач асоціюється із навчальним процесом. Найбільш фреквентні варіанти при цьому вказують саме на **вищу школу**: університет (55), лекції (35), пари (30), сесія (30), модуль (16), залік (12), іспит (12), екзамен (12), практичні заняття (9), курсові роботи (11), аудиторія (5), кафедра (4), вища освіта, нудні / цікаві пари, 100-бальна система, диплом, паніка на семінарах, написати реферат. А також навчання (12), книжки (12), енциклопедія, знання (16), самостійні роботи, заняття, багато домашнього завдання, опитування, конспекти, недоспані ночі, бали, есе, уроки, школа, праця, трибуна, безсоння, листочки, отримання нової інформації.

При цьому викладач тут найчастіше асоціюється, як зазначалося раніше, із **джерелом передачі інформації і досвіду**: наставник (18), учитель (14), учитель але на ступінь вищий, той хто вчить, провідник студента у світ знань, порадник у навчанні, людина з досвідом; наукою*:* науковець (5), відданий науковець, інтелектуал. Він вчить (13), надихає на навчання, підтримує, оцінює, щось розповідає, перевіряє модулі. Респонденти подають такі риси, як: розум (14), інтелігентність (13), начитаність (13), освіченість (11), стриманість (10), моральність, відповідальність, впевненість, гарна інтонація. Він розумний (17), досвідчений (14), строгий (5), серйозний (5), мудрий, дуже мудрий, багато знає, цікавий, спокійний, справжній фахівець, дуже добрий, цікавий співрозмовник, приклад для наслідування, вміє працювати з аудиторією, не обов'язково строгий характер, його поважають і люблять.

У деяких випадках асоціація із викладачем має доволі конкретний образ: чоловік старшого віку, людина поважного віку, людина в окулярах, у строгому одязі; офіційно-діловий стиль одягу; офіційний стиль, окуляри, завжди бере з собою книгу.

Деякі асоціації мають виразно **негативну конотацію**, напр., *Людина старшого віку, яка не дасть ні ґрунтовних знань, ні задоволення від навчання* (ПО); *страшна людина з купою знань, яка виконує роботу, що їй не подобається* (П3); *кричить (різко); може злитись; нерви, багато нервів, розхитані нерви, рутина, монотонність; він нудний* (4), *нервовий, злий або добрий, „халявний", зарозумілий, занадто занурений у свої наукові інтереси, гордий, самозакоханий, несучасний.*

Студенти також можуть категоризувати викладачів залежно від наявності чи відсутності у нього певної риси, про що свідчать асоціації-запитання: *„дає списати?", „дуже строгий?", „він нормальний взагалі?".*

Доповнити цей асоціативний ряд мав на меті наступний пункт опитувальника ***9. Допишіть прикметники, які Вам найбільше асоціюються з викладачем, наприклад ..... (який?) викладач.*** Відповіддю на це завдання були найтиповіші риси викладача, найусталеніші означення, якими його характеризують. Вони охоплюють як позитивні, так і негативні риси у різних аспектах (Таблиця 4):

Суспільно-психічний аспект (в стосунку до людей)		
☺ **(+):**	☹ **(-):**	😐 **(±)**
розумний (78), цікавий (44), справедливий (44), мудрий (23), добрий (18), веселий (14), розуміючий (14), відповідальний (14), комунікабельний (14), доброзичливий (12), досвідчений (11), кваліфікований (10), пунктуальний (9), хороший (9), позитивний (9), терпеливий (8), впевнений у собі (5), впевнений (5), стриманий (4), відкритий (4), чесний (4), об'єктивний, толерантний (3), щирий, порядний, амбітний, розважливий, енергійний, компетентний, чудовий, стійкий, , спокійний, працелюбний, з почуттям гумору, творчий, харизматичний, кмітливий, відданий справі, закоханий у свій предмет, впливовий	нудний (49), злий (13), дивний (14), нецікавий (5), не завжди справедливий (4), безвідповідальний, грізний, тиранічний, не завжди розуміє студентів, байдужий, нечесний, зверхній, самозакоханий, некомпетентний, некреативний, нервовий, непунктуальний, непрофесійний	строгий / суворий (57), вимогливий (23), сучасний (14), серйозний (9), поважний (6), непередбачуваний
Культурний аспект:		
☺ **(+):**	☹ **(-):**	
ввічливий (14), обізнаний (14), вихований (11), інтелігентний (10), начитаний (8), культурний, освічений (6), ерудований, знавець своєї справи	неввічливий	
Фізичний аспект		
старий (23), старший (6), усміхнений, стильний, молодий, зовсім молодий		

Таблиця 4. Ад'єктивні асоціації зі словом *викладач* [власне опрацювання]

Як бачимо, у кожному з аспектів виразно домінує позитивна складова, що найчастіше характеризує викладача як розумну, відповідальну, розумію-

чу і комунікабельну людину. Викладач розумний (78), цікавий (44), мудрий (23), добрий (18) і ввічливий (14). Серед негативних характеристик студенти найчастіше наводять: нудний (48), дивний (14) і злий (13). До нейтральних зараховуємо частотні означення строгий (41) / суворий (16), вимогливий (23) і сучасний (14). Найфреквентнішою фізичною характеристикою був акцент на вік, а саме старий / старший (23) викладач.

Питання про ***10. Предмети характерні для викладача*** доповнює досліджуваний образ, адже нерідко вони стають невід'ємним елементом цього стереотипу. Зазвичай це **одяг і аксесуари**: окуляри (71), піджак (9), портфель (8), краватка (6), костюм, старий костюм, сорочка, жінка – підбори і течка, чоловік – шкіряний портфель; **матеріали для навчання** і організації навчального процесу: журнал (74), книжка (39), книги (37), підручники (22), стос підручників, словники (13), методичка, конспекти (25) (+ матеріали (14), письмові нотатки, ще купа нотаток і конспектів, папери, багато паперів, ксерокопії (5), блокнот, зошити (9), папки; **канцтовари та речі**, які використовуються у навчальному процесі: ручка (червона) (62), крейда (39), дошка (15) маркер (13); **пристрої та прилади**: ноутбук (26), сучасні ґаджети (5), планшет, проектор (6), телефон (9). Тобто типовий викладач одягається офіційно, носить окуляри, майже невід'ємним його атрибутом є журнал і ручка, книжки і рідше ноутбук.

Незважаючи на те, що в попередніх питаннях респонденти не надавали особливої ваги зовнішності викладача, але в окремому пункті нашого опитувальника (***11. Чи для Вас має значення зовнішній вигляд викладача (можливо, окремі елементи, наприклад, одяг, взуття, зачіска чи ін..)? Чому?***) переважна більшість опитаних студентів (71%) вказала, що зовнішній вигляд викладача має значення[38]: напр., *Презентабельність – це важливо* (П2); *звичайно, одяг відображає характер* (П4); *так, в такий спосіб він презентує себе (ПО); від цього залежить впевненість, а для викладача це важливо* (П3)*; коли викладач дбає про себе і гарно виглядає, це викликає довіру до нього (І3); так, людина, яка досягла успіху, повинна добре виглядати* (П5), *за 1 годину 20 хв не можливо не розглядати його зовнішній вигляд. Має бути доглянутий* (П2) та ін. Переважно (42%) студент звертає увагу не на сам одяг, а на його **охайність**[39]: *повинен бути охайним, бо є прикладом, бо*

[38] Попередні дослідження особливостей уявлення студентів про особистісні та професійні якості сучасного викладача, проведені Н. Гапон і М. Дубняком 2009 року, показали, що майже половина опитаних (45 %) вважає, що викладачі мають одягатися зі смаком; приблизно стільки ж (40 %) віддають перевагу класичному одягу; лише для 10 % респондентів головним у одязі викладача є акуратність і стриманість, а 5 % хотіли б бачити на викладачеві одяг з елементами національного стилю [Гапон і Дубняк 2009: 109]. Студенти ж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аналіз уявлень яких про викладача здійснила Л. Жовтан, зазначають, що першокласному викладачеві, перш за все, має бути властивий естетичний вигляд (4,5%), не конкретизуючи вимог до зовнішнього вигляду [Жовтан 2012].

[39] Н. Рожанська, досліджуючи уявлення про ідеального викладача студентів Чорноморського державного університету імені Петра Могили, виділяє таку ж вимогу студентів старших курсів (IV–V) до викладача. Для них на перше місце виходить не діло-

працює з людьми (Ж); *бо охайність додає бажання слухати матеріал, має бути доглянутим* (П6); *має значення охайність, а не те, чи одяг дорогий чи ні* (П6); *акуратний одяг, мінімальний макіяж і підбори* (П1); *дрес-код на другому місці. Головне, щоб був чистий одяг* (Е) та ін. Часто респонденти вказували, що **це не основне**: *це неголовне, але має бути одягнений стильно, стримано в офіційному стилі* (ПО). Поширеним аргументом було теж **сприйняття викладача як зразка у всьому** (15%). Наприклад: *тому що має подавати приклад як поведінкою, так і зовнішнім виглядом* (ПО); *дуже важливо, бо він має бути прикладом* (І2); *на відповідно одягненого викладача приємно дивитись і інколи це змушує задуматись про власний зовнішній вигляд* (П5); *повинен виглядати пристойно, бо є зразком для інших* (П4) та ін. Викладача частіше бачать **у діловому образі** (8%)[40]: *діловий стиль одягу* (5); *елегантний одяг* (5); *звичайно, зовнішній вигляд повинен відповідати професії* (П2); *класичний стиль, це не можуть бути кросівки і спортивний костюм* (П1) та ін. Були також „голоси" на користь **яскравого образу**: *Чим яскравіший вигляд викладача, тим більше зацікавлення його персоною, а тому і предметом* (П3); *має виглядати яскраво* (Ж).

Натомість 29% опитаних заперечили важливість визначеного візуального образу педагога вищої школи. Наприклад: *Ні, зовсім не важливо, головне як вчить* (І3); *у кожного свій смак* (П1); *аби добре вчили* (Е); *можливо тому, що викладачі завжди мають охайний і пристойний вигляд, тому не впадало в очі щось неналежне* (П4); *зовнішність не головне, у кожного свій стиль і смак, кожен – особистість, хоч приємно, якщо виглядає охайно і доглянуто* (П3); *лиш би добре пояснював тему* (П4).

Відповідь на наступне запитання: ***12. Чим відрізняється Ваше уявлення про викладача до і після вступу в вищий навчальний заклад?*** допомагає зрозуміти, наскільки уявлення про викладача (очевидно, стереотипне) збігається з його реальним образом і як реальний досвід вплинув на сприйняття особи викладача. 16% респондентів зазначили, що їхнє уявлення до і після вступу до вишу не змінилося або майже не змінилося. Ще 5 % респондентів не виділяють однозначного вектора зміни своїх поглядів, зазвичай покликаючись на досвід спілкування з різними педагогами, наприклад: *Усі люди різні* (З); *Є ті, які ще не вийшли з СРСР, а є і справжні сучасні викладачі* (П5); *вони всі дуже різні, але не всі злі. І не всім потрібно, щоб за ними бігали і щось просили* (І3); *До вступу цей образ був розмитий, після – зустріла багато різних людей* (Ж). *Колись я думала, що це людина, яка одразу народилась розумною* (І2); *До здавалось, що викладачі – надлюди, тепер розумію, що викладачі*

вий стиль, а охайність в одязі педагога [Рожанська 2014: 81]. Натомість у вищезгаданій праці Н. Гапон і М. Дубняка частка студентів, для яких акуратність є важливішою, ніж стиль одягу, була значно меншою (10%) [Гапон і Дубняк 2009: 110].

[40] Н. Рожанська зазначає, що скромний одяг ділового, класичного стилю на викладачеві важливий саме для студентів молодших курсів (I–III) [Рожанська 2014: 81]. Наше ж дослідження не виявило такої поляризації поглядів на це питання студентів ЛНУ імені І. Франка.

такі ж люди, як і всі зі своїми труднощами у роботі і поза нею (П3); *Спочатку думала, що як вчителі у школі, але тепер ставлення змінилося* (ПО); *Після вступу розумієш дійсно, хто це викладач* (П2); *Виділила для себе 2 типи: типовий і справжній / сучасний, які кардинально відрізняються* (П2) та ін.

Решта опитаних (79%) змінили свою думку. У 53% опитаних під час навчання у виші думка про викладачів покращилась. Серед основних чинників цього визначаємо **відсутність корупції**: *Раніше думала, що всі беруть хабарі, після зрозуміла, що таких одиниці* (П3)*; думала, що за оцінки доведеться платити, насправді – ні* (П4); *Змінилось у кращу сторону – думала, що половина корупціонери, а це не так* (П2); *Думала, що всі хабарники, але тут навпаки* (П6). Ще одним вагомим аргументом є **розуміння і доброта викладача**: *Багато хто дуже відкритий і добрий* (І2); *Не всі виявились строгими і вимогливими* (Е)*; До – що строгі і злі, після – строгі, але з розумінням студентів* (П2); *Думала, що так, як вчителі у школі. А тут ставляться як до дорослих людей* (П1). *Враховується і поважається кожна думка* (П4); *Вважала, що вони суворі і прискіпливі, але виявилось, що добрі і справедливі* (П2); *В школі вчителі поводять себе як батьки (кричать і сварять), а тут – навпаки* (П2). Опитування також показало, що студенти позитивніше сприймають **молодих педагогів**, ототожнюючи це поняття із енергійністю, креативністю, здатністю зацікавити: *Очікувала, що всі викладачі старшого віку, тому приємно здивувалась* (П2); *думала, що всі викладачі старі і серйозні, але це не так – більшість добрих і відкритих* (П3); до: *думала, що викладач старий, сердитий, відповідальний. Після: молодий, часто безвідповідальний, забудькуватий, але креативний і цікавий* (П4); *До вступу думала, що всі викладачі строгі, злі і старі, а насправді в нас на кафедрі практично всі молоді, милі, зацікавлені в роботі* (П4); *До вступу: викладач в моїх уявленнях – це строга старша людина, зацікавлена тільки своїм предметом. Після вступу: людина молода, але надзвичайно розумна, стильна, добра, сучасна* (П4); *Мені випала честь познайомитись з викладачами, які змінили моє уявлення про цю професію. Вони ставляться до студентів, як до рівних собі, розуміють їх, співпрацюють і готують цікаві матеріали* (П6) та ін.

У 26% опитаних думка після вступу до вишу погіршилась. Основними причинами називають, наприклад, **невміння пояснити матеріал**: *Думала, що такі як вчителі, але мудріші, цікавіші, сучасніші, а виявляється нудний і несучасний, хоча є особливі кадри* (І3); *Було деяке розчарування щодо методів викладання певних викладачів* (Е); *Вимагають багато, а пояснити матеріал переважно, не можуть* (І2); *До – цікаві, розумні, мудрі, після – старі, нудні, далекі від сучасності* (І3); *Думала, що це розумні люди; Не всі викладачі можуть дати потрібні знання* (П4); *Не думала, що на деяких лекціях буде так нудно* (П3); Важливими для студента є **особистісні якості викладача**: *Після вступу здаються злими* (ПО); *Думала, що буде нормальне ставлення і що викладачі будуть допомагати* (ПО); *Думала, що викладачі більш пунктуальні і відповідальні* (П5).

Отже, підсумовуючи цей пункт дослідження, можемо стверджувати, що для студента важливо, щоб викладач був добрим, але справедливим, поважав його як особистість, умів пояснити матеріал. Виділяємо також студентську нетолерантність до корупції в академічному середовищі, часто позитивніше сприйняття молодого педагога, який асоціюється із енергійністю, креативністю та здатністю зацікавити.

У наступному пункті ***13. Продовжіть речення „Я хотів / хотіла би бути викладачем, але…"*** ми ще раз звернулися до т. зв. *but testu*, який дав нам змогу додатково виявити стереотипні риси, пов'язані із цією професією. Передусім це **малооплачувана робота** (37%): *Знаючи оплату праці викладача це не зовсім перспективно* (П5); *Мене лякає зарплата викладача в нашій країні* (ПО); *Великий труд за копійки* (Е); *На зарплату можна оплатити лише компослуги* (І3); *Не впевнена, що проживу на зарплату аспіранта. Адже це довгий шлях і викладачем не одразу станеш* (П4). Ще одним вагомим аргументом **є непрестижність** цього фаху (35%): *Професія викладача у нас непрестижна* (ПО); *Не в цьому університеті* (П4); *Тільки в престижному закладі* (П4); *Не в Україні* (П6); *В нашій країні це не досить престижно і низька оплата* (П4); *Через владу у викладачів мало можливостей для розвитку* (І3); *Не бачу в цьому перспективи* (І2); *Немає кар'єрного росту* (П2); *Система нашої освіти відбиває таке бажання* (Ж) та ін.

Небажання бути викладачем у майбутньому часто обґрунтовують також **складністю цієї професії** (30%): **великими розумовим навантаженням** (12%), наприклад, *Потрібно багато працювати* (П2); *Потрібно довго вчитись* (П4); *Потрібно весь час вчитись* (ПО)*; Аспірантура тривалістю 4 роки – це довго* (П4); *Витратити ще 3 роки на аспірантуру, а потім може виявитись, що на кафедрі немає місця* (П4); *Щоб студенти мене поважали потрібно довгий час вчитись, а це не моє* (П3). *Це нелегка праця і треба впевнитись у виборі* (П5); *Не впевнена, що наукова діяльність мені під силу* (П5) та ін.; **емоційним навантаженням** (9%): *Ця робота потребує міцних нервів* (Ж); *Не хочу псувати собі нерви* (П2), *Робота вимагає багато зусиль, терпіння, забирає багато енергії і нервів* (П5) та ін.; **відповідальністю** (4%): *це велика відповідальність* (П3); *це відповідальність за майбутнє покоління* (ПО); *Це дуже велика відповідальність і праця над собою, щоб знайти підхід до кожного студента* (П6) та ін.; **боязню самих респондентів не впоратись із таким завданням** (6%), що свідчить про складність фаху і одночасно показує вимоги до викладача): *Не завжди можу заохотити аудиторію, цікаво викласти матеріал* (П3); *Боюсь аудиторії, якій буде нецікавий мій предмет* (П4); *Боюсь, що не зможу доступно пояснити матеріал, тобто не впораюсь зі своєю роботою* (ПО); *Не відчуваю себе настільки розумною, щоб передавати свої знання іншим* (П2); *Бракує віри в себе* (П1); *Потрібно мати талант до цього* (ПО); *Лінь не дозволить займатись науковою працею* (П4); *Я – прокрастинатор* ☺ (П2) та ін.

10% опитаних зазначили, що взагалі не хочуть бути викладачами, покликаючись знову ж таки на непрестижність та неперспективність роботи або на

інші зацікавлення чи плани на майбутнє. Наприклад: *Мені не подобається ця професія (Ж); Не хочу обмежуватись сидінням на кафедрі* (П6); *Це не моє* (П4); *Буденність, рутинність у роботі* (П2); *Це не залишить часу і сил для творчості* (П4)*; Ненавиджу повчати, особливо невдячних студентів* (П5); *Неповага студентів* (ПО); *Мене цікавить інша сфера діяльності* (І2); *Я уже працюю* (П5); *Не дай Боже...* (П3).

Натомість невелика група опитаних (3%) виявила ймовірність такого професійного вибору в майбутньому: *Можна спробувати* (П3); *Не знаю, як складеться життя. Можливо* (ПО); *Можливо, я оберу собі такий вид діяльності* (П6)*; Це моя мрія* (ПО).

Останнє питання нашої анкети стосувалось ***анекдотів / жартів про викладача***. Лише 7 опитуваних заповнили цей пункт питальника, але більшість із запропонованих жартів насправді виявляла стереотипні риси студена, а не викладача, який у них є лише тлом. Таку ж тезу висловила одна із респонденток, зазначивши: *У всіх, які знаю, головну роль відіграє студент* (П4). Лише один анекдот[41] демонструє стереотипні риси обидвох дійових осіб жарту. Тут ми бачимо кмітливого і дотепного студента, який протиставляється **зверхньому і зарозумілому професорові, який хоче довести** свою вищість. Інший респондент зазначив: *Не пам'ятаю анекдотів, але завжди вся сіль у їхній / викладачів / недолугості (а як то кажуть, у кожному жарті є доля правда)* (П2).

Декілька респондентів, не пригадавши анекдоту, залишили короткі коментарі. Наприклад: *Викладач пожартував, студенти зробили вигляд, що зрозуміли і посміялись разом з ним* (П5); *„викладач жартує"* (П5), що свідчать про дивне / незрозуміле почуття гумору у педагогів; *Викладач – це анекдот* (І3), ймовірно йдеться про те, що у викладачів є багато рис, над якими можна посміятись.

Отже, на основі проведеного дослідження сучасних стереотипних (позитивних і негативних) уявлень про викладача у студентській спільноті можемо подати нову дефініцію образу викладача. Це передусім розумна, освічена, строга, вимоглива, але справедлива людина, не має значення якої статі, як старшого, так і молодшого віку (однак вік тут має додаткові конотації: старий = нудний і несучасний, але також досвідчений; молодий = енергійний, су-

---

[41] У їдальню заходить студент, хоче сісти і поїсти. А вільно лише біля викладача.
Студент: – Можна присісти біля Вас?
Викладач: – Ну, знаєте, гуси зі свинями не їдять.
Студент: – Ну добре, то я полетів.
Пізніше на парі викладач думає: „Я тобі покажу!" і ставить запитання:
Викладач: – Що б Ви обрали: мішок з грішми чи знаннями?
Студент: – З грішми.
Викладач: – А треба брати зі знаннями.
Студент: – Ну, кому чого бракує.
Нарешті на іспиті викладач хоче „завалити" студента, а той усе знає. Викладач не витримує і пише в заліковці „козел". Студент виходить, а потім повертається і питає: „Що це Ви підписались, а оцінку не поставили?". ☺

часний, креативний, простіший у спілкуванні) охайно одягнена (переважає офіційний стиль одягу), в окулярах і з книгою або сучасними допоміжними ґаджетами, яка виконує престижну, складну але малооплачувану і безперспективну роботу (при цьому не є корупціонером). Викладач уміє доступно пояснити матеріал, знайти спільну мову зі студентами. Наші висновки цілком підтверджує теза із праці Н. Прус, в якій виділяються незмінні характеристики іміджу педагога ще від часів Давньої Греції: „Незалежно від епохи, незмінними протягом століть залишилися такі компоненти іміджу як висока моральність, власний приклад, професіоналізм. Саме вони стають основними характеристиками справжнього ідеального педагога в його навчальній діяльності. Поступово формується образ-стереотип справжнього вчителя, починають звертати увагу вже й на зовнішній вигляд, поведінку, здатність адаптуватися до нових умов, швидкість в прийнятті рішень" [Прус 2016: 336].

Не виявлено суттєвих відмінностей у створенні образу викладача серед студентів різних курсів ЛНУ ім. І. Франка, на відміну, наприклад, від дослідження Л.В. Жовтан, яка пише: „У процесі навчання у студентів формується уявлення про „образ" викладача, який від курсу до курсу змінюється, узагальнюється та збагачується новими рисами" [Жовтан 2012: 1]. Єдиним пунктом розходження думок наших респондентів було питання про ідеального викладача: у відповідях студентів 1–3 курсів переважає особистісний підхід до студента, взаєморозуміння з аудиторією, а старші курси (від 4-го) передусім звертають увагу на компетентність педагога, практичну цінність занять, інноваційність навчання.

Бібліографія

Білодід І.К., ред., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, Київ, http://sum.in.ua (дата перегляду: 10.02.2017).

Внукова О.М., 2016, *Позитивний імідж викладача як показник його педагогічної майстерності,* „Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»" вип. 36, т. II (18).

Гапон Н., Дубняк М., 2009, *Викладач очима студентів*, „Вісник Львівського університету" вип. 25, ч. 1.

Голобородько Є. П., 2009, *Викладач вищого навчального закладу: реалії та перспективи*, „Науковий вісник ХДМІ" вип. 1 (1).

Голубко В., 2011, *Образ викладача вищої школи у візії студентів,* в: Ісаєвич Я.Д., ред., *Гуманітарні аспекти формування особистості працівника МНС,* Львів.

Деділова Т.В., Токар І.І., Філатов А.В., 2006, *Ґендерний аспект уявлень студентів про діяльність викладача,* „Наука і освіта" № 1.

Жовтан Л.В., 2012, *Професійно-творчий портрет викладача вищої школи з позицій науковців і студентів*, http://dspace.ltsu.org/jspui/bitstream/123456789/181/1/Prof_tvorch_portret_vukladacha.pdf (дата перегляду: 10.02.2017).

Клосінська Т., 2005, *Багатоаспектна роль учителя вищої школи,* „Вісник Львівського університету" вип. 19, ч. 1.

Прус Н.О., 2016, *Динаміка розвитку образу педагога протягом століть,* „Молодий вчений" № 2.

Прядко Н.О., 2013, *Особливості оцінки студентами особистості викладача,* „Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки" вип. 114.

Рожанська Н.В., 2014, *Уявлення про ідеального викладача студентів Чорноморського державного університету імені Петра Могили*, „Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу „Києво-Могилянська академія"]. Серія: Соціологія" вип. 222, т. 234.

Смак Є., 2005, *Студентська оцінка як джерело удосконалення якості навчання в Опольському університеті*, „Вісник Львівського університету" вип. 19, ч. 1.

Сульвілло М., 2005, *Академічний учитель у поглядах студентів*, „Вісник Львівського університету" вип. 19, ч.1.

Bartmiński J., Lappo I., Majer-Baranowska U., 2002, *Stereotyp Rosjanina i jego profilowanie we współczesnej polszczyźnie*, „Etnolingwistyka" t. 14.

Bańko M., red., 2005, *Multimedialny słownik skolny języka polskiego*, Warszawa (wersja elektroniczna).

Dubisz S., red., 2008, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa (wersja elektroniczna).

Rółkowska M., 2014, *O rolach i cechach osobowościowych dobrego lektora języka polskiego jako obcego – na podstawie opinii studentów*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 21.

У статті проаналізовано результати опитування студентів Львівського національного університету імені Івана Франка, на підставі яких описано стереотип викладача в мовній свідомості сучасної української молоді. Особливості студентського сприйняття особистості викладача, зокрема домінантні профілі досліджуваного стереотипу, висвітлено з урахуванням аксіологічної оцінки.

Ключові слова: стереотип, анкета, студент, викладач, мовна свідомість.

Modern Stereotype of Teacher (on Material of Questionnaire of the Students of Ivan Franko National University of Lviv)

The authors of the article analyze the results of a survey of students at Ivan Franko Lviv National University. The results describe the lecturer's stereotype in language awareness of the modern Ukrainian youth. Distinction of the student perception of the teacher's personality, in particular dominant profiles of investigated stereotype, is highlighted with consideration of axiological evaluation.

Keywords: stereotype, questionnaire, student, lecturer, language awareness.

ПОЛОНІСТИЧНА ДИДАКТИКА: ПОЛЬСЬКА МОВА ЯК РІДНА І ЯК ІНОЗЕМНА

DYDAKTYKA POLONISTYCZNA: JĘZYK POLSKI JAKO OJCZYSTY I JAKO OBCY

Ewa Lipińska
Uniwersytet Jagielloński (Kraków, Polska)

JĘZYK OJCZYSTY – KOD WSPÓLNY CZY WŁASNY?

Wstęp

W niniejszym artykule uwypuklę złożoność pojęcia *język ojczysty* na przykładzie polszczyzny. Przypomnę jego definicję oraz rozbudowane nazewnictwo, omówię odmiany, składające się na *idiolekt*, czyli osobniczy środek porozumiewania się, który w istocie stanowi *język wyjściowy* w procesie w opanowywania języka obcego. Nie sposób jednak pominąć kwestii tożsamości jednostki oraz postrzegania ojczyzny tak z perspektywy krajowej, jak i zagranicznej[1]. Zacznę jednak od specyfiki polskości, aby dalsze rozważania osadzić we właściwym kontekście.

1. Specyfika *polskości*

Słowniki[2] podają znaczenie słowa *polskość* w podobny sposób – jako: zespół cech charakterystycznych dla Polski (jej wyglądu, historii, państwowości, granic terenu) czy też stanowiących o polskim charakterze (czegoś), o byciu Polakiem[3].

Na terenie państwa polskiego mieszkają prawie sami Polacy, którzy utożsamiają się z jego kulturą, mówią językiem urzędowym – polskim, obowiązującym w tym kraju[4]. Zawierają jednonarodowe związki małżeńskie, transmitując polskość z pokolenia na pokolenie. Innymi słowy – Polska jest krajem wysoce jednorodnym językowo, kulturowo oraz tożsamościowo, co wykazał spis ludności z 2011 r., w którym po raz pierwszy w historii polskich spisów powszechnych zadano pytania o przynależność narodowo-etniczną. Na podstawie wyników

> można stwierdzić, że wśród mieszkańców Polski dominuje ludność o jednorodnej polskiej tożsamości narodowej, obejmująca 35 251 tys., co stanowi 91,6%. Około 834 tys. (2,17%) osób posiada zarówno polską, jak i inną niż polska tożsamość narodowo-etniczną. Deklarujący wyłącznie niepolską przynależność narodową lub etniczną stanowią grupę liczącą 554 tys. (1,44%) osób, z czego 38 tys. – to identyfikujący się z dwiema niepolskimi narodowościami [*Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego*… 2012].

---

[1] Chodzi o sytuację (e/i)migracyjną, a więc o taką, gdy jednostka osiedla się na obczyźnie, a nie o taką, kiedy znajduje się poza krajem rodzinnym wbrew swej woli, np. wskutek zmiany granic państwowych.

[2] Zob. [Żmigrodzki, red. od 2007, http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=3029&id_znaczenia=5111504&l=14 (odczyt: 12.01.2017); *Słownik języka polskiego*, http://sjp.pl/polskość (odczyt: 12.01.2017); Doroszewski, red. 1958–1969, http://sjp.pwn.pl/doroszewski/polskosc;5476593.html (odczyt: 12.01.2017); Dunaj, red. 1998].

[3] Specyfice Polaków jako narodu P. Tarasiewicz poświęcił artykuł pod tym samym tytułem. [Tarasiewicz 2011].

[4] Nasza konstytucja określa język oficjalny państwa, gwarantując jednocześnie szeroki zakres praw członkom mniejszościowych grup językowych, czyli prezentuje model *monolingwalny umiarkowany*, co plasuje nas wśród takich państw, jak: Austria, Bułgaria, Chorwacja, Hiszpania, Serbia i Słowacja [Pawłowski 2004].

Okazało się też, że wśród stałych mieszkańców Polski prawie 99,7% stanowią obywatele Rzeczypospolitej Polskiej, 0,2% – cudzoziemcy, a dla niespełna 0,1% nie ustalono obywatelstwa. Warto zaznaczyć, że dane spisu ludności z 2011 r. wskazują na wzrost poczucia odrębności narodowej i etnicznej (wymienianych jako tożsamość pojedyncza bądź łącznie z polską). Wśród tożsamości etnicznych prym wiodą śląska i kaszubska, a dalej romska oraz łemkowska. Narodowości inne niż polska to: niemiecka, ukraińska, białoruska, rosyjska, amerykańska, angielska.

Specyfika polskości w Polsce opiera się więc głównie na jej homogeniczności, czego nie da się powiedzieć o polskości za granicą, na którą wpływają nie tylko zespół cech charakterystycznych dla miejscowej ludności oraz kraju osiedlenia (np. angielskości, hiszpańskości, niemieckości), lecz także zróżnicowane elementy kultury polskiej (np. góralskość, śląskość) przywiezione/odziedziczone przez (e/i) migrantów. Przejawia się to w widoczny sposób w języku, który odbiega od macierzystej postaci.

Osoby mieszkające na stałe w swojej ojczyźnie nie zastanawiają się zazwyczaj nad tym, kim są, kim się czują, jako kto są postrzegane przez innych, ale też nie są o to pytane. Problem nabrzmiewa za granicą. Emigracja powoduje bowiem tak dużą zmianę,

> że u wielu osób rodzi chęć dystansowania się od swojej grupy etnicznej i identyfikacji z inną grupą. Następuje poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?". Nierzadkie są przypadki wzmocnienia czy narodzin patriotyzmu, uczucia nieznanego lub niedoświadczanego w kraju. Zdarzają się również sytuacje całkowitego zanegowania własnego pochodzenia, świadomego odcięcia się od niego [Lipińska 2013: 33].

Podejmując próby sprecyzowania wieloznacznego pojęcia *tożsamość*, dokonano jej rozróżnienia na: jednostkową, grupową, społeczną, narodową, etniczną, kulturową, regionalną. Przenikają się one i uzupełniają [zob. Waszczyńska 2014], choć w istocie odrębną kategorię stanowi tożsamość jednostkowa, pozostałe zaś dotyczą zbiorowości.

Tożsamość jednostkowa (indywidulana / osobista) opiera się na samookreśleniu danej osoby, na sprecyzowaniu własnych specyficznych atrybutów, kompetencji, upodobań. „Wiąże się to w sposób istotny z postrzeganiem siebie jako niepowtarzalnej jednostki oraz doświadczaniem i rozpoznawaniem wśród innych obiektów otoczenia samego siebie, swej poznawczej i niepowtarzalnej odrębności" [Opozda 2007: 50]. Pozostałe typy wchodzą w zakres tożsamości grupowej, która jest często utożsamiana ze społeczną, do czego się przychylamy, uważając, że obydwie nazwy można stosować alternatywnie. Chodzi tu bowiem o „poczucie przynależności do określonej grupy społecznej, identyfikację z wartościami, celami, zasadami, jakimi kierują się jej członkowie" [Opozda 2007: 50].

Tożsamość jest zjawiskiem niestałym, które zmienia się pod wpływem różnych okoliczności[5]. „Może ona się odnosić się do wielu aspektów osobowości: funk-

[5] Jedną z nich jest wiek. Dzieci powielają poglądy rodziców, młodzież często odzwierciedla postawy rówieśników lub osób ważnych w ich życiu (niekoniecznie są to rodzice), a na

cjonowania psychicznego, interakcji z innymi jednostkami i konfrontacji z wartościami kulturowymi" [Mamzer 2003: 49]. Przemiany identyfikacyjne powodują rewizję spojrzenia na język prymarny i odziedziczone wartości kulturowe.

Terminy *tożsamość etniczna* i *tożsamość narodowa* są używane wymiennie, choć nie zawsze mają identyczne znaczenie [zob. np. Barwiński 2004; Waszczyńska 2014]. W obydwu przypadkach chodzi o zbiorowość ludzi, która ma jakieś cechy charakterystyczne, wyróżniające ją spośród innych grup, odczuwa swoją jednakowość, ale i odrębność. Stosowanie jednego lub drugiego terminu zależy często od przyjętej perspektywy. Jest to np. miejsce, w którym się o tym mówi, w którym się je bada: *etniczność* występuje częściej w kontekście (e/i)migracji (mieszkania poza krajem) i problemów z tym związanych, *narodowość* zaś ma zasięg szerszy, bardziej kojarzy się z krajem rodzinnym. Zdaniem M. Barwińskiego,

> odpowiedź na pytanie: *co to jest naród?* w dużej mierze zależy od tego, kogo pytamy, w jakich okolicznościach i w jakim okresie historycznym. Inaczej do tego problemu podchodzi bowiem etnograf czy geograf ludności, zupełnie inaczej polityk, a jeszcze inaczej historyk lub socjolog [Barwiński 2004: 59–60].

Podczas Światowej Konferencji Polityki Kulturalnej (w Meksyku, w 1982 r.) przyjęto, że *tożsamość kulturowa* to obrona tradycji, historii oraz moralności, a także duchowych i etnicznych wartości, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wartości te „nie mogą jednak nigdy oznaczać nieograniczonej wierności wobec tradycji i przeszłości, nie mówiąc o stagnacji" [Bartz 1995: 139–140, za: Waszczyńska 2014: 57]. Zwrócono uwagę na ewentualną zmienność tożsamości kulturowej, która może wynikać z jej redefinicji dokonywanej przez każde pokolenie. M.S. Szczepański i A. Śliz podkreślają grupowy wymiar tożsamości kulturowej:

> Tożsamość kulturowa to jedna z odmian tożsamości społecznej (zbiorowej) – należy pojmować ją jako względnie trwałą identyfikację pewnej grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym, tworzonym przez zespół idei, przekonań, poglądów, z konkretnymi zwyczajami i obyczajami, z danym systemem aksjologicznym i normatywnym. Owa identyfikacja powinna umacniać wewnętrzną jedność grupy i stanowić o jej specyfice. Tożsamość taka wyraża się w zasadzie: „Jesteśmy tacy, jacy jesteśmy, jesteśmy inni, a to że jesteśmy inni, ma stanowić powód do dumy, a nie do zawstydzenia" [Szczepański i Śliz 2010].

Warunkiem zaistnienia *tożsamości regionalnej* jest „zakorzenienie w przestrzeni", do której odnoszą się powiązane z nią symbole, takie jak: język, religia, etniczność, kultura, miejsca ważne dla przestrzeni codziennej, krajobraz i ich

---

starszą młodzież wpływa nowe otoczenie (związane z dalszą edukacją, pracą, sąsiedztwem itp.) i nierzadko dokonuje się wtedy reorientacji identyfikacyjnej. O tożsamości najlepiej jest rozmawiać z osobami w wieku 18–35 lat, na etapie rozwojowej samodzielności, dojrzałymi, z ukształtowanym *ego*. Wtedy właśnie są podejmowane kluczowe decyzje zawodowe oraz osobiste, także te związane z zakładaniem rodziny; towarzysz życia zaś może mieć duży wpływ na postrzeganie świata i siebie samego [Lipińska 2015].

znaczenia [Waszczyńska 2014: 59][6]. *Tożsamość regionalna* pozwala odnieść się do otaczającej rzeczywistości przy jednoczesnej łączności z przeszłością znanego, „własnego" terytorium. Zdaniem Szczepańskiego i Śliz tożsamość regionalna bywa niekiedy łączona z tożsamością etniczną (grupą etnograficzną, grupą etniczną). Ważnym jej aspektem jest podtrzymywanie dialektu regionalnego, tradycji, zwyczajów i obyczajów regionalnych, pomoc w budowaniu szkół czy świątyń.

> Tożsamość regionalna i, przez analogię, lokalna są szczególnymi przypadkami tożsamości społecznej (zbiorowej) i kulturowej opartej zarazem na tradycji regionalnej (lokalnej), odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, regionu (miejsca), jego specyficznych cech społecznych, kulturowych (symbolicznych), gospodarczych czy nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych regionów (miejsc) [Szczepański i Śliz 2010].

Tożsamość regionalna wiąże się z pojęciem *prywatnej* (małej) ojczyzny. Określenie to wprowadził S. Ossowski, kontrastując je z ojczyzną *ideologiczną*: „ojczyzna prywatna jest różna dla różnych członków narodu, a zasięg jej może być większy lub szerszy. Ojczyzna ideologiczna jest jednakowa dla wszystkich, bo jest całemu narodowi przyporządkowana w całości" [Ossowski 1967][7].

Prywatna (mała) ojczyzna uważana jest za najbliższe, naturalne otoczenie człowieka, środowisko społeczne, z którym dana jednostka ma bezpośredni kontakt. Przynależność do niego ma podłoże emocjonalne, osobiste. Oznacza znajomość tradycji, ale także bezpieczne umocowanie, związane z przebiegiem życia (biografią). To najbliższy świat, w którym żyje się na co dzień. Profesor Leszek Kołakowski tak zdefiniował małą ojczyznę:

> [T]o miasto czy wieś, w której się urodziliśmy, to środek świata. To przestrzeń niewielka, w której się obracamy – nasze domy, ulice, cmentarze, kościoły, to przestrzeń niewielka wielkim wysiłkiem ludzkim zabudowana, przez wojny niszczona i odbudowywana, to centrum świata[8].

Ojczyzna *ideologiczna* natomiast to całe terytorium narodowe, najczęściej związane z państwem. Obejmuje wszystkich członków określonego narodu, z którymi dana jednostka nie ma bezpośredniej styczności, tylko wyobrażenie i przekonanie o wspólnym byciu. Opiera się więc na więzi ideologicznej, na przekonaniach. Zdaniem U. Płatek, ojczyzna *ideologiczna* jest określona „nie przez

---

[6] Regionalizm jest współcześnie postrzegany jako z jednej strony aktywność lokalnych działaczy regionalnych (regionalistów − pasjonatów), ale też organizacji/towarzystw, np. miłośników danej ziemi, na rzecz danej społeczności lokalnej i jej miejsca (miejscowości, okolicy, regionu), a z drugiej – powiązanie z procesami rozwojowymi samorządności i demokracji [Waszczyńska 2014: 68].

[7] *Ojczyzna ideologiczna* współgra z terminem *narodowy*, *ojczyzna prywatna* zaś – z *etnicznością*.

[8] Wypowiedź pochodzi z uroczystości nadania Leszkowi Kołakowskiemu w roku 1993 tytułu honorowego obywatela Radomia, będącego jego miastem rodzinnym [zob. *Mała Ojczyzna*...].

bezpośrednie przeżycia jednostki względem ojczystego terytorium", lecz przez przekonanie jednostki „o jej uczestnictwie w pewnej zbiorowości zajmującej dany obszar". To uczestnictwo umożliwia dzieciom / wnukom emigrantów, które nigdy nie były w ojczyźnie rodziców / dziadków, nazywać kraj pochodzenia przodków swoją ojczyzną [Płatek 2007].

2. Język ojczysty

Język ojczysty[9] jest pierwszym opanowywanym i doświadczanym przez człowieka kodem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on istotny udział w poznawaniu świata i kształtowaniu osobowości. W sposób szczególny pełni funkcje w obszarze intelektualnym, estetycznym i emocjonalnym. Dla Polaków mieszkających za granicą jest też „nośnikiem ciągłości więzi rodzinnych i związków emocjonalnych z krajem pochodzenia, a znajomość tego języka ułatwia dziecku ewentualny powrót do ojczyzny" [Małaśnicka-Miedzianogóra 2011: 111].

W niniejszym tekście odnoszę się do polszczyzny, która jest częścią monolitycznej polskości w Polsce[10]. Kod ten ma wiele nazw[11], np.: *ojczysty*, *macierzysty*, *pierwszy* (*prymarny*), *rodzimy*, *narodowy* (*ogólny*, *standardowy*), *etniczny*, *odziedziczony*. Dotyczą tego samego pojęcia i są stosowane wymiennie, choć różnią je niuanse. Tu odniesiemy się do trzech ostatnich określeń. Język etniczny to nasz język ojczysty, który jednak jest częściej widziany w kontekście zagranicznym. Bywa kojarzony z folklorem, nierzadko ma podtekst regionalny, odnosi się do prywatnej ojczyzny. Ma on mniejszą moc terminologiczną niż język narodowy (ogólny, standardowy) oznaczający sumę regionalnych i socjalnych odmian języka, który jest używany przez daną wspólnotę językową. O języku *odziedziczonym*[12] mówi się w przypadku (e/i)migrantów (rzadziej reemigrantów), a nie Polaków mieszkających w Polsce. Tu występuje podobieństwo z językiem etnicznym. Język *odziedziczony* ma węższy zakres użycia, gdyż posługują się nim pokolenia polonijne, a więc nie ci ludzie, którzy opuścili Polskę, osiedlili się gdzie indziej, lecz ich dzieci i wnukowie. „Jest to kod nabywany w sposób naturalny, funkcjonujący w otoczeniu innym niż rodzimy żywioł językowy. Stanowi znacznik więzi grupowej oraz nośnik tożsamości; zapewnia dostęp do szeroko rozumianej kultury i umożliwia jej przekazywanie" [Lipińska i Seretny 2016: 50].

2.1. Odmiany polszczyzny

Polszczyzna krajowa uważana jest za jednorodny, wspólny kod wszystkich Polaków mieszkających w Polsce. Tymczasem, jak pisze A. Dąbrowska: „Język polski nie jest jednakowy na całym obszarze, nie jest także identycznie użytkowany przez wszystkie grupy społeczne" [Dąbrowska 2004: 221]. Składa się z wielu różnych

[9] Szerzej o języku ojczystym zob. [Lipińska 2003, 2006, 2012].

[10] O polszczyźnie zagranicznej zob. [Lipińska, Seretny, Turek 2016; Lipińska, w druku].

[11] W tym przypadku dotyczy rodzimych użytkowników języka; w przypadku cudzoziemców mówi się o języku *obcym* lub *drugim*. Szerzej na ten temat zob. [Lipińska 2003, 2006, 2012].

[12] Termin dość nowy w glottodydaktyce. Na gruncie polskim rozpowszechniany od 2012 r. Szerzej na ten temat: [Lipińska 2012; Lipińska i Seretny 2016].

elementów[13] (odmian), jak np.: biolekt, socjolekt, familiolekt, profesjolekt, żargon, regiolekt, gwara, dialekt, formujących język osobniczy każdego z nas, czyli idiolekt[14]. Można to ująć graficznie tak, jak pokazano w diagramie poniżej, przy czym poszczególne odmiany nie występują w równych proporcjach.

Diagram 1. Idiolekt – model kodu rodzimego użytkownika (native speakera) [opracowanie własne]

Warianty polszczyzny da się, w pewnym uproszczeniu, zebrać w dwie grupy. Pierwsza odnosi się do zasięgu geograficzno-terytorialnego (odmiany terytorialne), druga – do socjalnej charakterystyki uczestników komunikacji (odmiany środowiskowe) [zob. Przybylska 2014, za: Grzelak 2014: 46]. Patrząc pod tym kątem, omówimy składowe modelu.

2.1.1. Odmiany terytorialne

Wśród odmian terytorialnych zazwyczaj wymienia się dialekty, gwary oraz odmiany regionalne[15]. Dwa pierwsze określenia używane są często zamiennie, synonimicznie, mimo że dialekt jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do gwary [zob. np. Płóciennik i Podlawska 2008]. Przypomnijmy, co oznaczają[16]:

- Gwara – mowa ludności wiejskiej z niewielkiego terytorium, przeważnie z kilku lub kilkunastu wsi.

[13] Co do wewnętrznego zróżnicowania języka badacze nie mają wątpliwości. Pisze o tym np. E. Grzelak [Grzelak 2014]. Na podstawie czynników wpływających na modyfikacje języka, autorka omawia typologie odmian języka polskiego Z. Klemensiewicza (1953 r.), A. Furdala (2000 r.), A. Wilkonia (2000 r.), S. Urbańczyka (1979 r.).

[14] Słownictwo to *differentia specifica* odmian językowych, ale odmienności występują też w obrębie składni oraz w wymowie.

[15] W diagramie wszystkie odmiany terytorialne ujęto razem pod nazwą *język regionalny*. Dana jednostka mówi albo gwarą wiejska, albo miejską (lub ma takie naleciałości), a nie obydwoma naraz.

[16] Na podst. [Polański 1999: 232, 118].

- Dialekt[17] – to odmiana języka ogólnonarodowego, używana przez ludność wiejską na określonym obszarze; oznacza zespół kilku lub kilkunastu gwar. Wyróżnia się swoistymi cechami, przede wszystkim fonetycznymi i leksykalnymi.

Wyrazy, formy, cechy wymowy, zwroty, właściwe jednemu z dialektów (lub jakiejś gwarze) polszczyzny, a odbiegające od ogólnej normy językowej, to *dialektyzmy* (*gwaryzmy*).

Chociaż gwara ma terytorialnie mniejszy zasięg, nazwa ta jest stosowana w szerszym znaczeniu, służy bowiem do określania gwar środowiskowych, zawodowych, języków specjalistycznych, żargonu, a nawet języka polonijnego. Nadużywanie tego terminu powoduje, że niektóre określenia stają się nieprzejrzyste (jak np. gwara zawodowa – w znaczeniu: język specjalistyczny czy gwara więzienna – w znaczeniu: żargon, zob. dalej). Z tego względu pozostajemy przy rozumieniu terminu *gwara* jako mowy ludności wiejskiej z niewielkiego obszaru. Odrębnym przypadkiem są *gwary miejskie*[18], w których występują *regionalizmy*, czyli jednostki systemu językowego, „reprezentujące terytorialną odmianę języka ogólnego w stosunku do odpowiadających jej jednostek typowych dla reszty obszaru językowego" [Polański 1999: 485]. Są one silnie związane z kulturą regionu.

O ile *dialektyzmy* nie są akceptowane w języku ogólnym, o tyle *regionalizmy* są „dopuszczane przez normę ogólnopolską. Pojawiają się w języku ludzi wykształconych i nie są uznawane za towarzysko czy kulturalnie naganne" [Dąbrowska 2004: 234; zob. też Nowak 2011: 329]. Tak wyjaśnia ich specyfikę H. Karaś:

> Regionalizmy występują w języku wszystkich mieszkańców regionu, także warstwy wykształconej (inteligencji) zarówno w mowie, jak i w piśmie, w związku z czym są aprobowane przez normy języka ogólnego, czym różnią się od dialektyzmów. Regionalizmy stanowią zatem ogniwo pośrednie między składnikami języka ogólnego a elementami dialektów ludowych (dialektyzmami). Z tymi pierwszymi łączy je kodyfikacja (aprobata normatywna), a z drugimi – nieogólnopolski zasięg (ograniczenie terytorialne ich występowania) [Karaś 2009].

Odmiany terytorialne kurczą się lub zanikają. W miastach tworzą się językowe konglomeraty, powstające z wariantów lokalnych kodów i tych, których nosicielami jest ludność napływowa, rodzą się specyficzne socjolekty / profesjolekty (np. język korporacyjny = *korpomowa*), panuje dążność do kosmopolityzmu. Pewne mocniej zakorzenione elementy miejskich odmian z pewnością utrzymają się jeszcze długo, zwłaszcza, że – jak wspomniano – nie są uznawane za naganne,

---

[17] Wyodrębnia się dialekty: wielkopolski, małopolski, mazowiecki, śląski i kaszubski (po II wojnie światowej powstały tzw. nowe dialekty mieszane na ziemiach zachodnich i północnych) [zob. np. Dąbrowska 2004; Reichan 1999].

[18] Niektóre z nich są kultywowane, ciągle żywe. Przykładem jest *gwara miejska* Poznania. A. Piotrowicz i M. Witaszek-Samborska zwracają uwagę na celowe jej wykorzystywanie przez twórców kultury do wzmacniania poczucia lokalnej tożsamości wśród poznaniaków. Ponadto wykorzystuje się ją „w różnych dziedzinach życia w celach perswazyjnych, ludycznych i ekspresywnych oraz do promocji miasta [Piotrowicz i Witaszek-Samborska 2016: 24].

w przeciwieństwie do dialektyzmów. Natomiast gwary ulegają przeobrażeniom i przechodzą „od mowy niewykształconych mieszkańców wsi (lata 40., 50.) do ogólnie mowy mieszkańców wsi (lata 60., 70.), mowy średniego i najstarszego pokolenia mieszkańców wsi (lata 80.), mowy najstarszych mieszkańców wsi (po roku 1990) i jednego z kodów językowych, używanych na wsi, często odmiany sąsiedzkiej, rodzinnej (współcześnie)" [Pelcowa 2013: 381]. Świadczy to o ich zanikaniu[19], co jest zjawiskiem niepokojącym, gdyż postępuje dość szybko i nie wiadomo, czy wkrótce nie trzeba będzie ich uznać za języki ginące, „które pozostają jeszcze w użyciu, ale włada nimi wyłącznie pokolenie ludzi w podeszłym wieku"[20] [Nowak 2011: 347]. Tak się właśnie dzieje na polskich wsiach i w małych miejscowościach:

> Najstarsze osoby form gwarowych nie dostrzegają, bo nie znają czynnie języka ogólnopolskiego, który wchodzi wraz z nowym typem kultury i nowymi desygnatami. Średnie pokolenie zna formy dawne i nowe, ale gwary używa głównie w sytuacjach nieoficjalnych, młodzi przejmują polszczyznę ogólną[21], a elementy gwarowe są u nich zachowane już w niewielkim stopniu [Pelcowa 2013: 385].

Autorka jest zdania, że gwara „podlega innej parametryzacji, jest sposobem mówienia mniej przydatnym, bo lokalizującym osobę w rzeczywistości wiejskiej i w grupie o niższym statusie społecznym" [Pelcowa 2013: 382]. Nie jest to sytuacja pożądana dla migrantów z małych miejscowości do miast. Mimo to powinno istnieć przyzwolenie środowiskowe na jej używanie, a więc zachowywanie i transfer pokoleniowy, ponieważ stanowi ona „istotny element identyfikacji regionu i jego miejsca w globalnej rzeczywistości" [Pelcowa 2013: 382]. Podobnego zdania jest K. Szamryk, który zastanawia się: „Dlaczego mamy się wyzbywać tego, co jest nam bliższe i świadczy o naszym pochodzeniu?" [Szamryk 2016]. Oznajmia również, że „regionalizmów nie należy się wstydzić" [Szamryk 2016].

Regionalizmy i dialektyzmy zdradzają pochodzenie mówców i choć niektórzy je ukrywają, pracują nad pozbyciem się ich, czasem są okazją do spotkania „swoich", do budowania kręgów środowiskowych – szczególnie w dużych miastach i poza krajem. Odmienny od ogólnego lecz „własny" sposób mówienia kojarzy się „z przynależnością do regionalnej wspólnoty, z domem i swojskością" [Piotrowicz i Witaszek-Samborska 2016: 30]. Jest to pewnego rodzaju „dziedzictwo kulturowe regionu, miejsca, «małej ojczyzny»" [Pelcowa 2013: 389]. To forma przekazu, sposobu myślenia i interpretacji otaczającego świata, szacunek dla mowy przodków, jej pielęgnowanie i ochrona [Pelcowa 2013: 388–389].

---

[19] Obecnie posługuje się nimi 15-20% ludności Polski, 70 lat temu – ok. 80% [Pelcowa 2013: 381]. „Dawniej niechętnie odnoszono się do osób, które nie mówiły gwarą, obecnie taki sam stosunek jest do tych, którzy gwarą mówią" [Pelcowa 2013: 382].

[20] „Języki ginące wymierają po upływie jednego lub dwóch pokoleń. Zdarza się jednak, że dzieci uczą się języka od dziadków, mimo iż rodzice trwale już się nimi nie posługują" [Nowak 2011: 347].

[21] Jest to rezultat „powszechności radia i telewizji, obowiązku edukacyjnego oraz migracji społecznych" [Szamryk 2016].

W świetle wcześniejszych refleksji trzeba podkreślić rolę odmian terytorialnych i ich związku z tożsamością regionalną, patriotyzmem lokalnym i prywatnymi (małymi) ojczyznami.

Ujęty w diagramie język ogólny też zaliczymy do odmiany terytorialnej, nadrzędnej, o najszerszym zasięgu, obowiązującą dla wszystkich *native speakerów* jako język urzędowy, dominujący w Polsce, obecny także poza nią. Zgadzamy się poniekąd z uwagą T. Piekota, że odmiana ta, którą autor nazywa normatywnoszkolną, „praktycznie nie istnieje i jest raczej tworem postulowanym, wyrażającym to, jak Polacy powinni mówić, a nie to, jak mówią rzeczywiście" [Piekot 2008: 15]. Jednak taki właśnie wzorzec, obwarowany regułami i określony normami, musi istnieć jako punkt odniesienia (szczególnie w edukacji).

2.1.2. Odmiany środowiskowe

Do odmian środowiskowych zalicza się *socjolekty*, za które uważa się „odmiany języka narodowego związane z istnieniem trwałych grup społecznych połączonych jakimś rodzajem więzi" [Dąbrowska 2004: 247]. Chodzi tu głównie o sposoby porozumiewania się w obrębie własnej grupy zawodowej i / lub środowiskowej. Każda z odmian środowiskowych ma swoiste, sekretne słownictwo (umyślnie zmieniane i / lub zniekształcane, nowo tworzone, a czasem zapożyczane z obcych języków), co wyłącza osoby spoza danego kręgu z możliwości uczestnictwa w komunikacji. Innymi słowy – jeśli ktoś mówi jak członkowie danej grupy i rozumie, co oni mówią, należy do niej, jest w niej i czuje się w niej bezpieczny.

Wśród odmian środowiskowych da się wyróżnić dwa podtypy: *socjolekty publiczne* i *prywatne*, korespondujące z językowymi wariantami oficjalnym i nieoficjalnym. Podział taki współgra m.in. ze sferami życia wyróżnionymi w ESOKJ[22]: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną – przy czym dwie ostatnie należą również do sfery publicznej. Ponadto odzwierciedlają dystans przestrzenny wskazujący na bliskość partnerów kontaktu społecznego. Według A. Pease'a [Pease 1997] istnieją cztery strefy proksemiczne: 1) intymna (15–45 cm), którą pozwalamy przekroczyć najbliższym: partnerom/małżonkom, rodzicom, dzieciom, bliskim przyjaciołom, krewnym; 2) osobista (46–122 cm), do której „wpuszczamy" znajomych bliższych i dalszych; 3) społeczna (1,22–3,6 m) zachowywana wobec obcych ludzi; 4) publiczna (powyżej 3,6 m) stosowana w relacjach z dużą grupą osób (zazwyczaj obcych lub mniej znanych) w wystąpieniach, np. wykładach, przemówieniach o masowym zasięgu[23]. Strefa intymna i osobista implikuje używanie socjolektów prywatnych, zaś dwie pozostałe – publicznych.

Socjolekty publiczne to głównie *profesjolekty*, czyli języki specjalistyczne (profesjonalne, zawodowe, fachowe) oraz żargony[24]. Rozumie się przez nie języki

[22] „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie" [*Europejski system*..., 2003]. Do wymienionych sfer życia odnoszą się działania dydaktyczne.

[23] Dystans przestrzenny jest warunkowany kulturowo. Ma duże znaczenie w edukacji [zob. Lipińska 2004].

[24] Spotyka się stosowane wymiennie określenie *slang*. Tu przyjęto wizję Piekota [Piekot 2008], który kontrastuje go z żargonem na zasadzie: powszechnie dostępny (slang) ≠ celowo tajny (żargon).

określonych grup społecznych (m.in. uczniów, sportowców, żołnierzy, ale też subkultur (np. młodzieżowych, politycznych) czy przestępców), uważanych za niższe pod względem kulturalnym, co nadaje tym kodom ujemny odcień emocjonalny [zob. Polański 1999; Szulc 1994]. Piekot [Piekot 2008: 37] uważa, że profesjolekty są niezrozumiałe z powodu terminologii, żargony zaś – z powodu intencjonalnych zabiegów utajniających.

Trzeba zaznaczyć, że każdy użytkownik języka należy do kilku grup społecznych, a więc potrafi się posługiwać wieloma socjolektami – zarówno publicznymi, o których była mowa, jak i prywatnymi, o czym poniżej.

Do prywatnych socjolektów zalicza się biolekty, familiolekty oraz idiolekty. Biolekty to – według A. Wilkonia [zob. Handke 1994: 16] – warianty języka uzależnione od płci [zob. np. Lipińska 2003: 36–40] (z czym biolekty są częściej kojarzone) i wieku.

Przyczyny różnic językowych u chłopców i dziewczynek leżą w niejednakowości mózgów męskich i żeńskich, lecz wynikają również z czynników społecznych, którymi są przede wszystkim dom i szkoła. Rodzice nie traktują tak samo synów i córek m.in. w kategoriach „co wypada, a co nie" (na ogół chłopcom wolno więcej), w codziennych rozmowach (z dziewczynkami częściej porusza się tematy dotyczące czynności domowych i pożytecznych, chłopcy zaś są wciągani w świat hobbystyczny, swobodnego odkrywania otoczenia). Nie można też pominąć stosunków panujących w rodzinie. Określają one bowiem role społeczne pełnione przez poszczególnych jej członków, na co zwrócił uwagę B. Bernstein [Bernstein 1980: 587–588]. Stwierdzono na przykład, że dziewczęta – zwłaszcza najstarsze z rodzeństwa – w rodzinach *pozycjonalnych*[25] używają języka w sposób bardziej zindywidualizowany i zróżnicowany niż ich bracia. W szkole nauczyciele więcej czasu poświęcają uczniom niż uczennicom, choć nierzadko ma to charakter dyscyplinujący. Trzeba też pamiętać, że placówki edukacyjne są mocno sfeminizowane, co rzutuje na relacje społeczne między uczniami / uczennicami a uczącymi, ujawniające się w języku.

Te uwarunkowania socjalne powodują niejednakowość języka kobiet i mężczyzn. Nazywa się go *genderlektem*, czyli dialektem płci, charakterystycznym dla każdej z nich – dodatkowo wzbogaconym kontekstem kulturowym.

W przypadku biolektu, opartego na kryteriach wiekowych, mówi się o wieku: kalendarzowym (metrykalnym), biologicznym (odzwierciedlającym stan rozwoju, zdrowia w danym momencie życia), psychologicznym (związanym z funkcjonowaniem intelektualnym człowieka oraz sprawnością motoryczną) i społecznym (uwzględniającym liczbę pełnionych ról społecznych) [Zaśko-Zielińska 2009: 118].

---

[25] W rodzinach typu *pozycjonalnego*, który dominuje wśród robotników, każdy członek rodziny ma wyznaczoną pozycję i pełni tylko tę rolę, która została przez nią określona: ojca, matki, dziecka. Komunikacja jest zwykle jednostronna, tzn. albo jest się nadawcą, albo odbiorcą. Natomiast w rodzinach *nastawionych na osobę*, typie częściej występującym w klasie średniej, stosunki są zwykle partnerskie, co oznacza, że komunikacja werbalna jest wielostronna, że dzieci nie tylko odbierają, lecz także nadają komunikaty, a więc mają doświadczenie językowe zupełnie inne, bogatsze od rówieśników z rodzin *pozycjonalnych* [Bernstein 1980: 587–588].

Wydaje się, że można połączyć wiek biologiczny z psychologicznym i traktować jako wiek osobniczy[26]. Poza tym wiek społeczny (w znaczeniu jak wyżej) ma na tyle mocne powiązania z wiekiem kalendarzowym[27], że można go włączyć do czynników środowiskowych, wpływających na rozwój języka czy 'sprawności społecznej', przez co T. Nowak rozumie „umiejętność odgrywania różnych ról społecznych i językowych" [Nowak 2011: 325]. Poprzestaniemy zatem na dwóch wiekach: kalendarzowym[28] i osobniczym. Gdy są kompatybilne, mamy do czynienia z sytuacją idealną, jeśli nie – przy podziale na poziomy zaawansowania, przydziale do klas szkolnych powinien przeważyć wiek osobniczy. Biolektalne uwarunkowania wiekowe mają duże znaczenie w badaniach nad akwizycją języka w kontekście norm rozwojowych oraz wpływu czynników środowiskowych. O ile biolekt uwarunkowany wiekowo się zmienia, o tyle biolekt uwarunkowany płciowo może ulegać jedynie modyfikacjom.

Familiolekt występuje też pod nazwami: język (styl) rodzinny, język familijny, familekt, dyskurs familijny, dyskurs prywatności [Wojciechowska 2016: 34]. Niektórzy badacze uważają, że nie jest to język wąskiego grona rodzinnego, lecz „służy komunikacji w kręgu rodzinno-przyjacielsko-sąsiedzkim" [Handke, red. 1991: 5, za: Dunaj, Przybylska, Sikora 1999: 228], a „familijność atmosfery stwarza miejsce rozmowy – dom, warunki prywatnego mieszkania, nieformalny charakter kontaktu" [Kamińska 1991: 25, za: Dunaj, Przybylska, Sikora 1999: 228]. W takiej postaci pojęcie to rozmywa się, staje się podobne do innych socjolektów, dlatego optujemy za rozumieniem go jako „języka, którym mówi się w rodzinie" [Grybosiowa 1991: 51, za: Dunaj, Przybylska, Sikora 1999: 228]. Właściwości języka familijnego to:

> [e]lementy językowe właściwe odmianie ogólnej języka, jednostki o charakterze kolokwialnym, żargonowym, dialektalnym, ekspresywizmy i neologizmy (zwłaszcza antroponimiczne), kreatywne zachowania językowe charakteryzujące poszczególnych uczestników aktów komunikacyjnych, odzwierciedlające ich stosunek do najbliższych i innych ludzi, poglądy, sposoby wartościowania itp. [Benenowska 2014: 123].

To kod klanowy[29], kameralny, prywatny, dostępny tylko dla wtajemniczonych. Jest nośnikiem tożsamości, tradycji rodzinnych, pamięci pokoleniowej. Można uznać, że familiolekt jest *językiem pierwszej socjalizacji*.

---

[26] Wszelkie znaczące różnice między tymi wiekami, skutkujące dysfunkcjami, podlegają specjalnym zbiegom terapeutycznym.

[27] Dla przykładu: trudno oczekiwać od 12-latka, aby potrafił pełnić / odgrywać rolę małżonka, szefa czy studenta, które też wcale nie są obowiązkowo wpisane w biografię każdego z nas.

[28] Wartościowym punktem odniesienia jest także obraz pisma określający wiek. Wyróżnia się pismo: szkolne (6–18 lat), dojrzałe (19–60 lat), starcze (powyżej 60 lat). Według WHO ostatnie kryterium dzieli się na: wiek podeszły (60–75 lat), starczy (76–90) i sędziwy (powyżej 90 lat) [Zaśko-Zielińska 2009: 121].

[29] W rodzinie Kossaków język familijny był dość wyrazisty. Zachowały się jego próbki dzięki bogatej epistolografii rodzinnej, ale głównie dzięki twórczości (opisom atmosfery panującej w Kossakówce) Magdaleny Samozwaniec, która w stosunku do niego używa takich określeń: stylizacja życia i słownictwa, szyfr, rodzinna mania, odrębny język, domowy język, mowa Tatki (…), kossakowski humorek" [Wojciechowska 2016: 34, zob. też: Benenowska 2014].

W trakcie socjalizacji jednostka przyswaja nawyki mowne grupy, czyli wzorce językowe właściwe swojemu otoczeniu. Główną rolę w procesie socjalizacji językowej odgrywa rodzina, czyli grupa odniesienia, która dostarcza dziecku kategorii pojęciowych, dzięki którym może ono interpretować rzeczywistość. W toku socjalizacji jednostka buduje swoją biografię socjolingwistyczną[30], przyswaja język pierwszej socjalizacji i kształtuje własny idiolekt [Nowak 2011: 322].

Idiolekt (język osobniczy) określa się jako indywidulany język każdej jednostki, w którym ujawnia się jej pochodzenie regionalne i społeczne, wykształcenie, wiek, zawód, tradycje rodzinne, opanowanie normy ogólnopolskiej, a także umiejętność posługiwania się odmianami stylistycznymi w zależności od sytuacji komunikacyjnych [Płóciennik i Podlawska 2008: 154]. Kształtuje się też pod wpływem idiolektów opiekunów, familiolektu oraz innych odmian i języków znanych danej osobie. Rozwija się zgodnie z jej gustem stylistycznym i zmienia pod wpływem różnych okoliczności, zwłaszcza z wiekiem i poziomem wykształcenia.

O ile język ogólny (narodowy), oznaczający sumę regionalnych i socjalnych odmian języka, używany przez daną wspólnotę językową, ma nie tylko szeroki zasięg, lecz stanowi wyznacznik poprawności, o tyle idiolekt odnosi się do pojedynczego kodu, nieznormalizowanego i wymykającego się schematyzacji, niepowtarzalnego środka komunikacji[31]. Jest więc swego rodzaju unikatową składanką, którą posługuje się w mowie i piśmie wyłącznie dana osoba.

3. Język wyjściowy

Każdy człowiek opanowuje taki kod, w jakim jest zanurzony. W pierwszej kolejności są to idiolekty opiekunów, potem familiolekt. Następnie rozwija się język edukacyjny, polszczyzna standardowa, jednocześnie z biolektem wiekowym i genderlektem. Potem lub w międzyczasie – żargony i profesjolekty, a z biegiem lat tworzy się i rozrasta jego idiolekt.

Dzieci przychodzą do szkoły ze zróżnicowanym doświadczeniem i umiejętnościami językowymi, co jest uwarunkowane m.in. „wpływem środowiska rodzinnego (wykształceniem i pozycją społeczną rodziców, modelem wychowawczym w rodzinie), lokalnego i regionalnego (ok. 50% dzieci opanowuje w dzieciństwie odmianę dialektalną i mówi nią na co dzień)" [Synowiec 1999: 120–121]. Z kolei postać języka ogólnego opanowywanego w szkole zależy w dużej mierze od nauczycieli, którzy muszą dbać o czystość polszczyzny, co, niestety, w instytucjach oświatowych nie jest już normą. H. Synowiec zwraca uwagę na obniżanie się poprawności językowej nauczycieli, na brak troski o kulturę słowa, a pamiętać trzeba, że wypowiedzi uczącego wypełniają niemal 2/3 dialogów lekcyjnych [Sy-

[30] Biografia socjolingwistyczna obejmuje sytuacje komunikacyjne, których jednostka doświadczyła jako bierny obserwator i czynny interlokutor. Składają się na nią udział jednostki w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych oraz znajomość repertuaru możliwości językowych [zob. Nowak 2011: 323].

[31] Różnice między idiolektami dotyczą przede wszystkim cech fonetycznych i leksykalnych [zob. m.in. Szulc 1994: 89; Nowak 2011: 323].

nowiec 1999]. Ich wpływ na język uczniów jest więc ogromny. Uczący powinni też stronić od komunikowania się z uczniami za pomocą socjolektów, aby nie narzucać im osobniczej czy dialektalnej wersji językowej (mimo iż może ona być wszystkim znana). K. Szamryk, zwolennik zachowywania regionalnych odmian polszczyzny uważa, że „nauczyciel, który uczy w szkole, powinien posługiwać się językiem ogólnym" [Szamryk 2016]. Mówiąc o nauczycielach, mamy na myśli głównie polonistów, ale wszyscy uczący – także katecheci, instruktorzy, trenerzy itp. powinni troszczyć się o jakość polszczyzny używanej przez nich i ich podopiecznych.

Zwykle sądzi się, że w chwili rozpoczęcia opanowywania nowego języka (docelowego) kodem wyjściowym jest język standardowy, edukacyjny. Tak rzeczywiście jest i być powinno podczas sukcesywnej akwizycji języka obcego systemem akademickim lub mieszanym [zob. Lipińska 2003: 48]. Można wtedy oczekiwać, że uczący się osiągnie pewien poziom zaawansowania w języku docelowym, który się mierzy i ocenia. Na przykład da się stwierdzić, że osoba X opanowała w danym czasie i określonych warunkach niemiecki na poziomie A2. Natomiast jeśli ktoś nie posługuje się językiem ogólnym lub posługuje się nim w ograniczonym zakresie, jego kodem wyjściowym staje się słuchowo-ustna wersja polszczyzny w jakiejś odmianie (terytorialnej / środowiskowej). Nie zawsze będzie to jednak „nauka" języka, a raczej naturalistyczne, tzn. nienadzorowane jego nabywanie[32], i to w wersji, jaką słyszy od podobnych sobie użytkowników, więc językiem docelowym może stać się jakaś odmiana niemieckiego. Nie da się zmierzyć ani ocenić poziomu jej zaawansowania.

Trzeba także zdawać sobie sprawę z tego, że sytuacje, kiedy językiem docelowym jest standardowa polszczyzna w funkcji języka pierwszego, a kodem wyjściowym – język regionalny (szeroko rozumiany), nie należą do rzadkości. Tak bywa w Polsce na wsiach i w małych miejscowościach, a także w szkołach polonijnych za granicą. Przypadkiem szczególnym są tereny przygraniczne lub obszary zamieszkiwane przez mniejszości narodowe / etniczne, gdzie kodem wyjściowym nie jest odmiana polszczyzny, ale gwarowa odmiana języka mniejszościowego, docelowym zaś polski ogólny w funkcji języka drugiego. To zagadnienie warte jest opracowań i badań, zwłaszcza w kontekście narastających ruchów migracyjnych.

Bibliografia

Barwiński M., 2004, *Pojęcie narodu oraz mniejszości narodowej i etnicznej w kontekście geograficznym, politycznym i socjologicznym*, Łódź, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1element.hdl_11089_12834/c/Geogra_Socio_Oecon_5__2004_58_73.pdf (odczyt: 03.02.2017).

Benenowska I., 2014, *Analiza listów małżeńskich Marii i Stefana Jasnorzewskich pod kątem cech języka familijnego*, http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1562/ Benenowska%20Analiza%20listow%20malzenskich%20Marii%20i%20Stefana%20Jasnorzewskich.pdf?sequence=1 (odczyt: 20.02.2017).

[32] Szerzej o różnicach między uczeniem się a nabywaniem, znajomością języków a bilingwizmem zob. prace Lipińskiej [Lipińska 2003, 2006, 2013].

Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły*, w: Shugar G.W., Smoczyńska M., red., *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa.

Dąbrowska A., 2004, *Język polski*, Wrocław.

Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa, http://sjp.pwn.pl/doroszewski (дата перегляду: 12.01.2017).

Dunaj B., Przybylska R., Sikora K., 1999, *Język na co dzień*, w: Pisarek W., red., *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków.

Dunaj B., red., 1998, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Readers's Digest Przegląd, Warszawa.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.

Grzelak E., 2014, *Zróżnicowanie wewnętrzne języka etnicznego a uniwersalne koncepcje kodów wspólnotowych. Od lingwistyki do semiotyki*, „Studia Europea Gnesnensia" nr 9.

Handke K., 1994, *Język a determinanty płci*, w: Anusiewicz J., Handke K., red., *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze,* Wrocław.

Karaś H., 2009, *Gwary polskie. Przewodnik multimedialny*, http://www.gwarypolskie.uw.edu.pl/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (odczyt: 20.02.2017).

Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności,* Kraków.

Lipińska E., 2012, *„Język polski" – przegląd terminologii stosowanej w glottodydaktyce polonistycznej*, w: Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.

Lipińska E., 2004, *Niewerbalne środki przekazu w nauczaniu i organizacji egzaminów*, w: Seretny A., Martyniuk W., Lipińska E., red., *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Lipińska E., 2015, *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy" z. 8.

Lipińska E. (w druku), *Polska polityka językowa wobec zagranicznego języka ojczystego*, Toruń.

Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.

Lipińska E., 2006, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy" z. 10.

Lipińska E., Seretny A., Turek P., 2016, *Ta sama, lecz nie taka sama polszczyzna Polaków zza granicy, cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka*, „Poradnik Językowy" z. 2.

Mała ojczyzna, Leksykon Lublin, http://teatrnn.pl/leksykon/node/983/mała_ojczyzna (odczyt: 14.01.2017).

Małaśnicka-Miedzianogóra M., 2011, *Język polski jako język ojczysty – język polski jako język obcy*, w: Czetwertyńska G., Karczewska A., Żurek S.J., red., *Polskość ponad granicami*, Lublin.

Mamzer H., 2003, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań.

Nowak T., 2011, *Język w świetle odkryć nauki*, Kraków.

Opozda D., 2007, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przegląd Pedagogiczny" 1, http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item /503/Danuta%20Opozda%20Wychowawcza%20funkcja%20rodziców%20w%20rozwoju%20tożsamości.pdf?sequence=1 (odczyt: 04.02. 2017).

Ossowski S., 1967, *Dwojaki patriotyzm*, w: tegoż, *O ojczyźnie i narodzie*. *Dzieła*, t. III, Warszawa, https://www.h-net.org/~eopolska/Konstytucjonalism/Roz6/dwojaki_patriotyzm.htm (odczyt: 06.02.2017).

Pawłowski A., 2004, *Język w konstytucjach wybranych państw europejskich*, „Poradnik Językowy" z. 4 (613).

Pease A., 1997, *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Kraków.

Pelcowa H., 2013, *Dynamika zmian w polskich gwarach i dialektach w ostatnim siedemdziesięcioleciu*, w: Dunin-Dudkowska A., Małyska A., red., *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – Procesy – Tendencje. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin.

Piekot T., 2008, *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*, Wałbrzych.

Piotrowicz A., Witaszek-Samborska M., 2016, *Gwara miejska Poznania w przestrzeni publicznej jako narzędzie wzmacniania poczucia lokalnej tożsamości*, „Poradnik Językowy" z. 10.

Płatek U., 2007, *Profil emigranta polskiego w społeczeństwie i kulturze Australii*. Praca magisterska napisana w Instytucie Socjologii pod kier. prof. UZ dr hab. M. Chałubińskiego, Zielona Góra, http://przeglad.australink.pl/prace/platek.pdf (odczyt: 03.02.2017).

Płóciennik I., Podlawska., 2008, *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa.

Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.

Reichan J., 1999, *Gwary polskie w końcu XX w*., w: Pisarek W., red., *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków.

Słownik języka polskiego (SJP), http://sjp.pl (odczyt: 12.01.2017).

Synowiec H., 1999, *Język polski w szkole,* w: Pisarek W., red., *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków.

Szamryk K., 2016, *Durślak bliższy mi niż durszlak*, http://www.poranny.pl/wiadomosci/podlaskie/art/9244111,konrad-szamryk-jezykoznawca-z-uniwersytetu-w-bialymstoku-durslak-blizszy-mi-niz-durszlak,id,t.html (odczyt: 20.02.2017).

Szczepański M.S., Śliz A., 2010, *Dylematy regionalnej tożsamości. Przypadek Górnego Śląska*, http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html?file=tl_files/fotki%20kk/Dylematy%20regionalnej%20-%20Marek%20S.%20Szczepanski%2C%20Anna%20Sliz %2C.pdf (odczyt: 20. 02.2017).

Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

Tarasiewicz P., 2011, *Specyfika Polaków jako narodu*, „Cywilizacja" nr 37, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3824/Specyfika%20Polaków.pdf?sequence=1 (odczyt: 02.02.2017).

Waszczyńska K., 2014, *Wokół problematyki tożsamości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego" nr 6, http://www.tnp.org.pl/Wokol_problematyki_tozsamosci.pdf (odczyt: 02.02.2017).

Wojciechowska A., 2016, *O komunikacji w kręgu familijnym Kossaków*, „Poradnik Językowy" z. 10.

Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych, GUS, Warszawa, 2012, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lu_nps2011_wyniki_ nsp2011_22032012.pdf (odczyt: 10.10.2015).

Zaśko-Zielińska M., 2009, *Próba charakterystyki biolektu – język a wiek*, „Acta Universitatis Wratislaviensis" nr 3196, „Studia Linguistica" XXVIII.

Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków, http://wsjp.pl (odczyt: 12.01.2017).

W artykule usystematyzowano (w sposób uproszczony i skrótowy) odmiany języka, z uwypukleniem wielowarstwowości polszczyzny, która nie zawsze jest wspólnym kodem wszystkich Polaków. Zaproponowano tu podział socjolektów na publiczne i prywatne, ukazując ich wpływ na kształtowanie się idiolektu. Odmiana ta odgrywa większą, niż się zdaje, rolę nie tylko w codziennym funkcjonowaniu jednostki, jej poczuciu tożsamości / przynależności do określonych grup społecznych i terytorialnych, lecz także w kontekście opanowywania nowych języków. W tekście poruszone są zagadnienia związane z nomenklaturą dotyczącą języka ojczystego, specyfiki polskości oraz istotą tożsamości regionalnej i prywatnej ojczyzny.

Słowa kluczowe: polskość, tożsamość, język ojczysty, odmiany języka, język wyjściowy.

Mother tongue – common or own language?

Language variants were systemized in this article (in an abridged and abbreviated form). Multilayering of the Polish language, which is not always a common language for all Poles was highlighted. A new break-up of sociolects into public and private, highlighting their influence on idiolectic formation, was proposed. Sociolects play a bigger than expected role, not only the everyday functioning of the individual, and his/her sense of identity / affiliation to a social and territorial group, but also in the context of learning new languages. In this paper themes relating to nomenclature of the mother tongue, specificity of polishness and the core of regional identity and private homeland were discussed.

Keywords: polishness, identity, mother tongue, language variants, source language.

Jolanta Nocoń
Uniwersytet Opolski (Polska)

EDUKACJA JĘZYKOWA W ZAKRESIE JĘZYKA OJCZYSTEGO W CZASACH ZMIANY KULTUROWEJ

Dynamicznie zachodzące od przełomu XX i XXI wieku przeobrażenia w świecie ludzkiej cywilizacji i kultury spowodowały, że przed współczesną zinstytucjonalizowaną edukacją pojawiły się nowe wyzwania. Oczywiste jest, że proces dydaktyczny nie może zamykać się na tę zewnętrzną rzeczywistość, szczególnie wówczas, gdy dokonujące się w niej procesy budzą niepokój z punktu widzenia dotychczas uznawanych ideałów i norm kulturowych, społecznych, etycznych, estetycznych itp., których szkoła, z racji funkcji, jakie pełni w społeczeństwie, jest / powinna być orędownikiem. Rozbieżności między efektami edukowania (się) młodego pokolenia w pozaszkolnym procesie socjalizacji a opisanymi w programie nauczania i wychowania wymaganiami edukacji szkolnej, z jej normami oraz systemami postaw i wartości[1], powinny stać się obiektem nie tylko biernego, krytycznego zainteresowania nauczycieli, ale przede wszystkim inspiracją do podjęcia określonych działań edukacyjnych na lekcjach.

Przemiany dokonujące się w czasach transformacji kulturowo-cywilizacyjnej dotykają różnych sfer życia człowieka, również języka i komunikacji, skłaniając do przemyślenia zadań i priorytetów szkolnego kształcenia językowego. Niektóre z tych procesów to: awans języka angielskiego do pozycji *lingua franca* współczesnego świata, multilingwizm, ekspansja kultury mowy i kultury obrazu, rozprzestrzenianie się kultury popularnej wypierającej kulturę elitarną, dehumanizacja postaw życiowych oraz nowe formy komunikowania się (nowe media elektroniczne). Pisałam na te tematy w kilku wcześniejszych artykułach, do których siłą rzeczy będę tu nawiązywała [zob. Nocoń 2012, 2014, 2015, 2016]. Tym razem chciałabym zwrócić większą uwagę na jeden z procesów w istotny sposób kształtujących współczesną rzeczywistość kulturowo-komunikacyjną – na osłabienie, a nawet odrzucenie wielu dotychczas obowiązujących kanonów, w tym zmianę zwyczajów komunikacyjnych i norm zachowań językowych, a przede wszystkim na ich konsekwencje w postaci niepożądanych zmian w strukturze kompetencji językowej i komunikacyjnej młodego pokolenia oraz postaw wobec języka i komunikacji werbalnej. Wychodzę z założenia, że sytuacja komunikacyjno-kulturowa, w jakiej znalazła się edukacja językowa w zakresie języka ojczystego na początku XXI wieku, musi skłonić nie tylko nauczycieli, lecz także decydentów oświaty i autorów podstaw programowych do refleksji nad koniecznością zmiany zadań stawianych szkolnemu kształceniu językowemu oraz nowej niż dotąd ich hierarchii.

[1] Nie wszystkie zmiany dokonujące się w ludzkim świecie należy postrzegać jako zagrożenie dla kanonu kulturowego. W artykule odnoszę się jednak wyłącznie do tych przeobrażeń, które budzą niepokój z punktu widzenia celów edukacji językowo-komunikacyjnej.

Ze względu na niewielkie rozmiary artykułu w dalszej jego części odniosę się tylko do wybranych zagadnień.

Mowa (nie)ograniczająca

Szkoła to miejsce obcowania z kulturą pisma, a to oznacza konieczność rozwijania i doskonalenia umiejętności mówienia i pisania w regule piśmienności, a także czytania i słuchania tekstów w tej regule tworzonych. Są to kompetencje konieczne nie tylko do odbioru tekstów kultury tzw. wysokiej (w opozycji do popularnej), istota piśmienności nie sprowadza się bowiem do samej substancji, w jakiej realizowany jest komunikat werbalny, ale także do specyficznego, piśmiennego stylu myślenia, co w istotny sposób wpływa na sposób konstruowania i percepcji tekstu zarówno pisanego, jak i mówionego [zob. Skudrzyk 2005: 144]. Kulturowy zwrot ku oralności, zajmowanie coraz większej przestrzeni społecznej przez mowę dźwiękową[2], za pośrednictwem m.in. mediów masowych, samo w sobie nie musi powodować negatywnych skutków dla edukacji językowo-komunikacyjnej pokolenia wstępującego, o ile mowa ta będzie realizowana na poziomie piśmienności. Tak się jednak nie dzieje – nabywane w procesie socjalizacji wzorce werbalnego komunikowania się wskazują na ekspansję „mówioności" w sferze komunikacyjno-językowej [Skudrzyk 2005: 137][3] ze wszystkimi negatywnymi skutkami tego procesu. Chodzi przede wszystkim o problemy z opanowaniem języka abstrakcji (i kodu rozwiniętego) na rzecz mowy sytuacyjnej, ukontekstowionej w tu i teraz, konkretnej, i w efekcie o ograniczenia w poznawaniu i rozumieniu świata oraz dostępie do bardziej wysublimowanych form kultury. Na bazie zubożonego kodu językowego powstaje specyficzny interdialekt, daleki od złożoności i bogactwa polszczyzny literackiej, który mimo to przejmuje wszystkie jej funkcje, zyskując tym samym status odmiany uniwersalnej. Jak pokazują badania, nasila się zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego, czyli braku umiejętności „radzenia sobie w sytuacjach wymagających porozumienia się za pomocą słowa pisanego, mimo opanowania umiejętności czytania i pisania" [Skudrzyk 2005: 58], szerzy się też tzw. nowa reguła tekstowości – tekst pisany przyjmuje cechy wypowiedzi mówionej, np. hipotaksa zastępowana jest parataksą, a linie tematyczne polami tematycznymi [Skudrzyk i Warchala 2010: 151]. W ten sposób język staje się barierą ograniczającą człowieka we wszystkich sferach życia społecznego i intelektualnego, prymitywizującą proces myślenia oraz poznania i uniemożliwiającą pełnię rozwoju (edukacji) JA.

Interdialekt, o którym tu mowa, cechuje silne nasycenie potocznością[4], co nie zaskakuje, gdyż mowa dźwiękowa jest jedną z domen odmiany potocznej

[2] Tzn. wszelkie komunikowanie się w formie przekazów akustycznych.

[3] Zdaniem Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali, „mówioność" szerzy się przede wszystkim za pośrednictwem nowych mediów, które odgrywają współcześnie dominującą rolę w socjalizacji językowej (także i kulturowej) pokolenia wstępującego. Mediom tego typu przysługuje status wspólnego, pokoleniowego doświadczenia komunikacyjnego [Skudrzyk i Warchala 2010: 97].

[4] Drugim czynnikiem najsilniej warunkującym warstwę językową stylu potocznego jest nieoficjalność.

języka. Przyczyny ekspansji potoczności we współczesnej kulturze komunikacyjnej[5], w tym poszerzanie się sfery właściwej dla mowy potocznej na publiczne sytuacje komunikacyjne, wyjaśnia się na wiele sposobów. Na przykład, zdaniem Małgorzaty Kity, dzieje się tak dlatego, że odmiana potoczna języka cechuje się multifunkcyjnością i można jej potencjałem dosyć swobodnie operować, co pozwala na funkcjonowanie tej odmiany poza typowymi dla potoczności ramami komunikacyjnymi [Kita 2007: 34]. Oceny tego zjawiska są jednak skrajnie różne – widzi się w nich albo proces odświeżania języka, „naturalny proces rozwojowy wywołany istniejącymi zjawiskami społecznymi" [Lubaś 2001: 234], albo degradację języka, szczególnie w Internecie i mediach. Jednak sama już konceptualizacja potoczności sprawia językoznawcom trudność, nie są zgodni też co do terminologii[6].

Według podejścia stylistyczno-komunikacyjnego[7] specyfika odmiany potocznej na poziomach systemu językowego „polega […] na dość swobodnym operowaniu systemem, na łamaniu jego rygorów i na zacieraniu reguł kategorialnych opozycji, co prowadzi w konsekwencji do swoistej defektywności systemu, do ograniczania zakresu abstrakcyjności na rzecz konkretyzacji i na uzależnieniu się od kontekstu tekstowego i oczywiście komunikacyjnego" [Lubaś 2001: 221]. W rezultacie odmianie tej przypisuje się takie cechy językowe, jak: niski stopień spójności tekstu, defektywna składnia (potoki składniowe, anakoluty itp.), skrótowość, mniej staranna wymowa, naleciałości regionalne i środowiskowe, deiksa kontekstowa oraz osłabiona kontrola mówiącego nad tekstem [Kurkowska i Skorupka 1959: 234–241; Markowski, red. 1999: 1660; Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 99]. Postrzega się ją tym samym jako „gorszą" polszczyznę: pospolitą, zwyczajną, banalną, przy tym niestaranną, o niskim stopniu normatywności i nacechowaną głównie negatywną ekspresywnością [Skudrzyk i Warchala 2013: 36]. Nie dostrzega się jej spontaniczności, plastyczności, zabarwienia humorystycznego i bogactwa synonimicznego – cech o konotacji niekoniecznie negatywnej.

---

[5] Wkraczanie polszczyzny potocznej w inne odmiany funkcjonalne języka polskiego zaczęło się już pod koniec ubiegłego wieku: „W XX w. jesteśmy świadomi ekspansji potoczności w różnych stylach – od artystycznego po naukowy i po części nawet urzędowy, co prowadzi do upublicznienia potocznej odmiany języka" [Lubaś 2001: 233].

[6] Władysław Lubaś wymienia kilkanaście określeń-nazw, m.in.: język (styl, odmiana, wersja, wariant, mowa, pododmiana, odmianka, podjęzyk, podtyp) potoczny (mówiony, ustny, kolokwialny, oralny, bytowy, naturalny) [Lubaś 2001: 220]. Do tego można jeszcze dodać np. polszczyznę potoczną itp.

[7] Podejście to koncentruje się na formalno-strukturalnej charakterystyce języka danej odmiany, inne jej cechy uznając za nielingwistyczne. Eksponentów, wyznaczników potoczności szuka się zatem w repertuarze typowych środków językowych, a samą odmianę definiuje jako odmianę stylistyczną języka mówionego właściwą dla codziennych potocznych rozmów [Kurkowska i Skorupka1959: 234] lub jako jedną z odmian nieoficjalnych mówionych (obok np. gwar środowiskowych i zawodowych), używaną na co dzień we wszystkich sytuacjach nieoficjalnych, obsługującą wszystkie obszary życia codziennego i mającą swoją normę językową – tzw. normę potoczną [Markowski, red. 1999: 1660].

Z kolei w podejściu semantyczno-kulturowym[8] styl potoczny definiowany jest jako swoisty językowy obraz i sposób doświadczania świata oraz określona postawa wobec świata, co uwidacznia się w specyficznej semantycznej organizacji słownictwa, określonym światopoglądzie i charakterystycznej aksjologii[9]. Odmianę potoczną języka motywują takie wartości, jak: antropocentryzm, fizykalizm, biologizm, empiryzm, racjonalna „zdroworozsądkowość", wspólnotowe widzenie świata, utylitarny, praktyczno-życiowy punkt widzenia, nastawienie na kontakt oraz dialogowość [zob. Bartmiński 1993]. Takie spojrzenie przyznaje polszczyźnie potocznej status innej, ale nie gorszej od pozostałych odmian języka.

W dydaktyce i praktyce edukacyjnej dominuje podejście waloryzujące potoczność negatywnie, w kategorii niepożądanych cech wypowiedzi uczniowskich, mówionych i pisanych, sprzecznych ze szkolnym ideałem języka w użyciu. Jeśli wziąć pod uwagę współczesny kontekst kulturowo-komunikacyjny, to problem jest znacznie głębszy, wymaga spojrzenia z innych jeszcze perspektyw niż wyłącznie niestosowności i niepoprawności stylu, i dostrzeżenia znacznie poważniejszych konsekwencji ekspansji potoczności, przede wszystkim potocznego stylu myślenia, które powinny stać się przedmiotem refleksji nauczycieli polonistów.

Zgoła odmiennej niż dotąd interpretacji wymagają nieuzasadnione funkcjonalnie interferencje międzystylowe w tekstach uczniowskich i zjawisko hybrydalności stylu z wyraźnym wpływem na ten styl mowy codziennej, kolokwialnej. Problem ten zwykle wyjaśniany jest w sposób chyba nazbyt uproszczony, jako skutek niskiego poziomu kompetencji językowej i tzw. ubóstwa języka. Hybrydy stylowe sprowadzające się do wymieszanie języka ogólnego z potocznym zyskują współcześnie jednak nowy wymiar, gdyż wtręty tego typu, ze względu na ich rozpowszechnienie w publicznych sytuacjach komunikacyjnych, przede wszystkim w mediach i Internecie, mogą być traktowane przez uczniów jako norma językowo-komunikacyjna. W szkole wprawdzie uczy się o odmianach języka, w tym o stylu potocznym, ale proces dydaktyczny koncentruje się zwykle na wyposażeniu uczniów w wiedzę deklaratywną (wiedzę o) i piętnowaniu obecności potocyzmów i kolokwializmów w tekstach uczniów. Tymczasem uczniom brakuje świadomości, że pewne wyrazy i wyrażenia, których używają, należą do różnych odmian języka, a posłużenie się nimi warunkowane jest m.in. sytuacyjnie. Zatem niefunkcjonalne

[8] W podejściu tym przyjmuje się antropologiczno-językową koncepcja stylu, uznając że styl to coś więcej niż repertuar form językowych jednorodnych funkcjonalnie, to pewna zasada konceptualizacji świata. W tym podejściu tworzywo językowe uznawane jest za wtórne, motywowane pewnymi wartościami stylowymi, takimi jak: ontologia przedstawianego świata, typ racjonalności, punkt widzenia i obraz świata, podstawowe intencje komunikacyjne [Bartmiński 1993: 116].

[9] W konsekwencji odmiennie niż w podejściu stylistyczno-komunikacyjnym postrzegana jest leksyka odmiany potocznej. Obejmuje ona słownictwo odnoszące się do człowieka, jego najbliższego otoczenia, podstawowych stosunków międzyludzkich, w tym także tzw. słownik elementarny, tzn. słownictwo statystycznie najczęściej używane w kontaktach międzyludzkich, występujące we wszystkich typach tekstów. Tym samym polszczyzna potoczna nie obsługuje wyłącznie sfery rzeczywistości codziennej [zob. Lubaś 2001: 229–231].

interferencje międzystylowe nie powinny być wiązane wyłącznie z kompetencją językową, ale i z kompetencją kulturowo-komunikacyjną.

Silne naleciałości odmiany potocznej w języku uczniów[10], którym posługują się oni w sytuacjach edukacyjnych, wskazywać mogą na znacznie poważniejsze problemy niż jedynie niefunkcjonalna hybrydalność mowy. Za językiem upotocznionym kryje się bowiem potoczny obraz świata, tym samym znacząco ograniczona wiedza o świecie, blokująca możliwości poznania, które wykraczałoby poza życiowy konkret w naukową abstrakcję (w wiedzę specjalistyczną). Posługiwanie się polszczyzną potoczną jako kodem dominującym ujawnia zatem bariery poznawcze, z którymi uczniowie muszą się mierzyć, jest objawem ograniczeń kognitywnych i problemów z przyswojeniem naukowej i profesjonalnej konceptualizacji świata.

Program kształcenia językowego powinien uwzględniać jeszcze jeden proces dokonujący się dynamicznie i ekspansywnie we współczesnej kulturze: jej multimedialność i zwrot w kierunku wizualności, będące efektem coraz bardziej widocznej dominacji nowych mediów nad tradycyjnymi środkami komunikacji społecznej i przeniesienia centrum komunikowania się w przestrzeń elektroniczną. W ikonosferze świat jest pokazywany, w logosferze – opisywany. W obu przypadkach uruchamia się percepcja wzrokowa, ale przebiegająca w odmienny sposób. Odbiór tekstu werbalnego to proces o strukturze linearnej, toczący się zdanie po zdaniu i zmierzający do odtworzenia wewnętrznego porządku logicznego między narastającymi w układzie hierarchicznym sensami. To wysiłek twórczy wzrastający wraz z obszernością tekstu – dochodzenie do istoty przekazu następuje stopniowo, globalnej całości tekstu na poziomie znaczeniowym nie da się ogarnąć jednym rzutem oka, jak dzieje się to w przypadku obrazu. Z kolei odbiór tekstu ikonicznego[11] charakteryzują: polisensoryczność, migawkowe, wycinkowe widzenie świata, zdezintegrowane i fragmentaryczne, bez powiązań logicznych między elementami tworzącymi wizualną całość, kolekcja jako zasada konstruowania obrazu przedstawionej rzeczywistości, współwystępowania tworzących ten świat elementów [Skudrzyk i Warchala 2010: 259]. Jest to proces wymagający mniej wysiłku intelektualnego od odbiorcy, szybszy, ale i zdecydowanie bardziej powierzchowny. Przy tym obcowanie z ikonosferą i ograniczenie kontaktu z

[10] Małgorzata Kita wyodrębnia dwie grupy użytkowników języka potocznego. Pierwsza to jednostki wielojęzyczne – język potoczny jest dla nich tylko jednym ze składników kompetencji komunikacyjnej, druga grupa to jednostki komunikujące się wyłącznie z użyciem języka potocznego [Kita 2007: 35]. W pierwszym przypadku „Użycie języka potocznego poza prymarną sferą jego działania – jako rezultat wyboru dokonanego przez człowieka – jest […] elementem działania świadomego i celowego" [Kita 2007: 36]. W drugim posługiwanie się odmianą jedynie potoczną to cecha degradująca i dyskwalifikująca człowieka, ograniczająca mu dostęp do prestiżowych zawodów i stanowisk, a język w tym przypadku staje się „więzieniem, miejscem zamkniętym – które ograniczając swobodę ekspresji i dostęp do dóbr cywilizacyjnych, ogranicza sposób widzenia i pojmowania świata w kategoriach abstrakcyjnych" [Kita 2007: 36].

[11] Częste obcowanie z tekstem ikonicznym i ikoniczno-werbalnym przy braku kontaktu z dłuższym tekstem werbalnym może zmienić strukturę mózgu kosztem tych ośrodków mózgowych, które odpowiadają za teksty językowe [zob. Small i Vorgan 2008].

dłuższymi tekstami werbalnymi powoduje, że odbiór tych drugich sprawia coraz większą trudność. Problemy z percepcją przekładają się też na problemy z tworzeniem (redagowaniem) spójnych, złożonych, linearnych tekstów werbalnych, których wewnętrzna struktura semantyczna i formalna zaczyna przypominać kolaż posklejany z równoległych fragmentów w przypadkowej kolejności, które łączy jedynie hipertemat.

(Anty)kultura mowy

Szkoła to miejsce obcowania z polszczyzną literacką, etosem kultury języka oraz etycznymi i estetycznymi wzorcami wypowiedzi, z takim używaniem języka i takimi postawami wobec niego, z którymi w interakcjach komunikacyjnych poza lekcjami uczniowie niezbyt często mają okazję się zetknąć. Współcześnie zdają się obowiązywać (przynajmniej w przekonaniu pokolenia wstępującego) zgoła odmienne ideały społecznych kontaktów werbalnych niż preferowane w szkole – takie, jakie dominują w tych sferach komunikacji, z którymi uczniowie najczęściej obcują czynnie lub biernie na co dzień. A są to media publiczne, w tym przede wszystkim Internet, oraz kontakty z rówieśnikami (często także za pośrednictwem mediów). Nabywane w ten sposób indywidualne doświadczenia językowo-komunikacyjne składają się na proces socjalizacji językowej, w wyniku którego przyswajane są wzorce i nawyki komunikowania się, które uznane zostają za normę. Ponieważ ze względu na niewystarczającą kompetencję uczniowie z reguły nie są w stanie odnieść się wartościująco do komunikowania w mediach, uznają je za naturalne, akceptowalne społecznie i przyjmują jako własne. Na lekcjach języka polskiego przełączają kod na zgoła odmienny język, pod warunkiem oczywiście, że opanowali tę zdolność.

Szczególny niepokój budzi zjawisko rozprzestrzeniania się tzw. negatywnej komunikacji, widoczne aż nazbyt w mediach publicznych i społecznościowych, m.in. w programach telewizyjnych (wywiadach, talk-show itp.), wpisach na forach, czatach, blogach itp. (z najskrajniejszym hejtem), wypowiedziach polityków, rozmowach prywatnych i zawodowych. Coraz częściej mówi się wręcz o kryzysie języka, a jednym z jego objawów jest brutalizacja zachowań językowych we wszystkich typach kontaktów. Sprowadza się ona m.in. do wykorzystywania języka jako broni do zwalczania przeciwnika, ale nie poprzez etyczną perswazję i rzeczową oraz logiczną argumentację, lecz przemoc werbalną pozbawiającą adresata godności, mającą sprawić mu przykrość, w skrajnych przypadkach zniszczyć. Coraz powszechniej publicznie dosadnie wyrażane są własne negatywne oceny i emocje wobec drugiego człowieka, otaczającego świata, zdarzeń, procesów i zjawisk czy też nieakceptowanych idei, przekonań i sądów. Liczę się JA, moje przekonania i moje interesy, które często skrywane są za fasadą walki o dobro wspólne. Agresywny, napastliwy język służy nie porozumieniu, lecz konfrontacji, przekracza granice etyczne, operuje półprawdą i postprawdą, manipulacją i agresją, zakłamuje wizerunek drugiego człowieka i świata. To język nienawiści, nietolerancji i odrzucenia, tzw. czarnego PR [zob. np. Dąbrowska i Nowakowska, red. 2005; Puzynina 1997].

Oprócz negatywnej komunikacji niepokój polonisty szkolnego budzić powinien prymitywizm językowy, przyjmujący bardzo zróżnicowaną postać we współ-

czesnej kulturze komunikacyjnej[12]. Wiąże się on m.in. z przekraczaniem granic językowego dobrego smaku, zarówno w kontaktach publicznych, jak i prywatnych, czy też z językiem prostackim, często ordynarnym i nieprzyzwoitym, rażącym indywidualne lub społeczne poczucie piękna mowy. To nie tylko używanie wulgaryzmów, przekleństw i wyzwisk, również w przestrzeni publicznej, ale i podejmowanie tematów zakazanych, uznawanych za wstydliwe, niebezpieczne, kontrowersyjne, przykre lub niemoralne [Dąbrowska 2008: 175] i to w sposób dosadny[13]. Prymitywizm językowy ujawnia się także w przekraczaniu społecznych konwencji zachowań językowo-komunikacyjnych, w tym m.in. konwersacyjnych i grzecznościowych, oraz w obniżeniu się społecznej i indywidualnej wrażliwości językowej. Liberalizm w stosunku do sposobu używania języka przez Polaków, obojętność wobec przekraczania norm i konwencji, uleganie modzie językowej, a nawet przejmowanie zachowań etycznie i estetycznie nagannych zdaje się być dzisiaj dla wielu czymś naturalnym[14].

Współczesny kryzys mowy można łączyć też z nasileniem się pragmatycznego podejścia do komunikowania się, co ma związek z jednej strony z postawą MIEĆ, z drugiej ze zjawiskiem dehumanizacji kultury. Interakcje werbalne nastawione zostają przede wszystkim na wymierny skutek, komunikacyjny sukces, a nie na piękno mowy, które schodzi na dalszy plan. Mowa ma być użyteczna, wydajna (stąd tendencja do mówienia krótkiego, konkretnego, na temat), nie musi zachwycać, nie musi też być poprawna.

(Nowe) zadania kształcenia językowego

Kształcenie językowe zawsze zorientowane było na rozwój językowy uczniów oraz na kulturę języka, choć może niekoniecznie znajdowało to swój wyraźny wymiar w praktyce lekcyjnej. Zatem przeobrażenia w kontekście kulturowo-komunikacyjnym nie stawiają przed współczesną edukacją językowo-komunikacyjną całkiem nowych zadań, co najwyżej przydają im innej wagi niż dotąd i odmienną strukturę. Wydaje się, że na co najmniej dwa obszary kształcenia językowego należałoby dzisiaj spojrzeć z nieco innej perspektywy.

Nauczyciele języka polskiego duże znaczenie przykładali i przykładają do kultury języka. Postrzegają ją jednak ciągle wąsko, zawężając do walki z wulgaryzmami i z błędami językowymi, ortograficznymi i interpunkcyjnymi. Tym samym

---

[12] Prymitywizm językowy można rozumieć na dwa sposoby: jako język prosty i ubogi oraz jako język niespełniający przyjętych norm.

[13] „Zmniejszaniu się obszaru tabu sprzyja tzw. kultura obnażania (w sensie dosłownym i przenośnym), przesunięcie granic prywatności, związane choćby z powszechnym posługiwaniem się telefonami komórkowymi, rozpowszechnieniem prasy kolorowej ostro walczącej o czytelników, otwartość mówienia przez osoby publiczne (aktorzy, piosenkarze) o sprawach prywatnych, granicząca często z ekshibicjonizmem. Zjawisko to określa się mianem kultury zwierzeń" [Dąbrowska 2008: 176].

[14] Osłabienie oczekiwań i postaw normatywnych znalazło swój wyraz w koncepcji dwupoziomowej normy językowej: z jednej strony skodyfikowana norma wysoka, wzorcowa, obowiązująca we wszystkich kontaktach publicznych i w piśmie, z drugiej norma o statusie niższym, potoczna, dopuszczalna w ustnych kontaktach prywatnych zob. [Markowski, red. 1999].

proces edukacyjny skoncentrowany zostaje na aspekcie poprawnościowym, a więc na tradycyjnej, normatywnie rozumianej kulturze języka. Tymczasem zdecydowanie większa uwaga należałaby się kulturze wypowiedzi, która jest pojęciem szerszym niż kultura języka. Jej przedmiotem są społeczno-kulturowe konwencje regulujące zasady językowego komunikowania się między ludźmi, wzorce zachowań językowo-komunikacyjnych, którym przypisać można takie cechy, jak m.in.: stosowność, uprzejmość, etyczność, piękno, a nie jedynie poprawność. Wyjątkowe znaczenie zyskuje tym samym nie tyle kształcenie językowe, ile wychowanie językowe, skupione na kształtowaniu takich postaw wobec języka i komunikacji werbalnej, które blokowałyby zachowania językowe niezgodne z kulturowymi konwencjami społecznego komunikowania się, a szerzące się w pozaszkolnych sferach komunikacji werbalnej, przede wszystkim w nowych mediach.

Większej uwagi w procesie kształcenia językowego wymagają również niepożądane zmiany w strukturze kompetencji językowej i komunikacyjnej młodego pokolenia, a przede wszystkim te symptomy, które związane są z zanikaniem (zmierzchem) kultury pisma [zob. Skudrzyk 2005]: nieopanowanie reguły piśmienności, rozpad linearnej struktury tekstu odbieranego i tworzonego przez ucznia oraz posługiwanie się swoistym uniwersalnym interdialektem, będącym zlepkiem form językowych pochodzących z różnych stylów i odmian polszczyzny, z wyraźnie zaznaczoną kolokwializacją i potocyzacją. Potrzeba więcej ćwiczeń, które nie koncentrowałyby się jedynie na leksykalnych interferencjach międzystylowych w wypowiedziach uczniów (mówionych i pisanych), ale zwracałyby się w stronę składni i wewnętrznej linearnej struktury tekstu. Nauczyciel języka polskiego powinien stać się dzisiaj w jakiejś mierze glottodydaktykiem skupionym na wspomaganiu rozwoju językowego swoich wychowanków, którym język ojczysty (pierwszy) sprawia często nie mniejsze, choć inne problemy niż język obcy.

Szkolni poloniści powinni mieć pełną świadomość zmian dokonujących się we współczesnym kontekście kulturowo-komunikacyjnym i ich edukacyjnych konsekwencji. To pozwoli dostrzec problemy uczniów i zrozumieć ich przyczyny, co jest warunkiem skuteczności edukacji językowo-komunikacyjnej. Również nowe programy nauczania nie mogą pomijać faktu, że świat się zmienił, zatem powielanie niezmiennych, tradycyjnych modeli dydaktycznych, celów, zadań i treści kształcenia oddala edukację szkolną od tego przeobrażonego świata.

Bibliografia

Bartmiński J., 1993, *Styl potoczny*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Wrocław.

Dąbrowska A., Nowakowska A., red., 2005, *Język a Kultura*, t. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Wrocław.

Dąbrowska A., 2008, *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, w: Dąbrowska A., red., *Język a Kultura*, t. 20: *Tom jubileuszowy*, Wrocław.

Kita M., 2007, *Gra funkcjami w języku potocznym*, w: Boniecka B., Grabias S., red., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.

Kurkowska H., Skorupka S., 1959, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa.

Lubaś W., 2001, *Język potoczny*, w: Gajda S., red., *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole.

Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.

Nocoń J., 2014, *Edukacja polonistyczna w szkole XXI wieku – szanse i zagrożenia*, w: Gajda S., Jokiel I., red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, t. 2, Opole.

Nocoń J., 2016, *Język polski – ojczysty nieobcy czy obcy? Wyzwania edukacji językowej w czasach ponowoczesnych*, w: Awramiuk E., Karolczuk M., red., *Z problematyki kształcenia językowego VI*, Białystok.

Nocoń J., 2012, *Od Grice'a do Eco – o kulturze wypowiedzi w szkole*, „Polonistyka" nr 8.

Nocoń J., 2015, *Wychowanie językowe w szkole a współczesna sytuacja kulturowo-komunikacyjna*, w: Nocoń J., red., *Języka a Edukacja 4. Wychowanie językowe*, Opole.

Puzynina J., 1997, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin.

Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.

Skudrzyk A., Warchala J., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.

Skudrzyk A., Warchala J., 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, w: Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U., red., *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, Kraków.

Small G., Vorgan G., 2008, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, New York.

Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

Przemiany dokonujące się we współczesnej kulturze dotykają różnych sfer życia człowieka, również języka i komunikacji, skłaniając do przemyślenia zadań i priorytetów szkolnego kształcenia językowego. Szczególna uwaga należy się tym wzorcom językowego komunikowania nabywanym przez uczniów w procesie socjalizacji, które odbiegają od ideałów szkolnych. W artykule omawiam niektóre z nich, zwracam uwagę na konsekwencje w postaci niepożądanych zmian w strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej młodego pokolenia oraz postaw wobec języka i komunikacji werbalnej. Dochodzę do wniosku, że przeobrażenia w kontekście kulturowo-komunikacyjnym nie stawiają przed współczesną edukacją językową całkiem nowych zadań, niemniej wymagają spojrzenia na kształcenie językowe z innej perspektywy i przeorientowania procesu dydaktycznego.

Słowa kluczowe: kształcenie językowe, sprawność językowa, kultura wypowiedzi, kontekst kulturowo-komunikacyjny.

Native Language Linguistic Instruction in Times of Cultural Change

The ongoing cultural shifts impact various areas of human life, including language and communication. Therefore, the tasks and priorities that drive linguistic instruction at school should also be reconsidered. Special attention needs to be paid to those models of language-based communication acquired by pupils through socialisation that fall short of the ideal patterns present in the classroom. In this paper, I discuss some of those models, indicating their consequences in terms of undesirable changes in the structure of the linguistic and communicative competence presented by young

people, as well as their attitudes towards language and verbal communication. I reach the conclusion that the transformations in the cultural and communicative context do not call for assigning entirely new tasks to the contemporary linguistic instruction, albeit they do require a different approach to school-taught theory of language and a re-orientation of the didactic process.

Keywords: linguistic instruction, linguistic efficiency, speech culture, cultural and communicative context.

Bożena Olszewska
Uniwersytet Opolski (Polska)

NOWA SZKOLNA POLONISTYKA CZY POWRÓT DO ŹRÓDEŁ? ROZWAŻANIA O KSZTAŁCENIU LITERACKIM WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Pytanie postawione w tytule artykułu brzmi prowokująco, odpowiedź na nie wymaga namysłu i odwołań do przeszłości szkolnej polonistyki, głównie międzywojennej, która stanowi ważny kontekst dla przeprowadzonej w 1998 roku „wielkiej" reformy oświatowej – strukturalnej[1] i programowej, w wyniku której w Polsce pojawiły się trzy typy szkół: szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna. Ta ostatnia zastąpiła dawne szkolnictwo średnie. Absolwent gimnazjum może wybrać naukę w trzyletnim liceum, czteroletnim technikum lub szkole zawodowej, przy czym oferta tej ostatniej została mocno okrojona. Łącznikiem między obecnym systemem oświaty a tym sprzed wojny jest struktura – powrót do gimnazjum, ale i zbieżności programowe.

To właśnie w tym okresie mieliśmy trzystopniowe szkoły: szkołę powszechną, gimnazjum kończące się tzw. małą maturą oraz liceum[2]. Oba gimnazja, tj. międzywojenne, jak i współczesne, wyrosły z przeświadczenia i silnej potrzeby utworzenia tego typu szkół i dążności do opracowania koncepcji kształcenia i wychowania odpowiadającej potrzebom chwili [Ignasiak-Smela 2014: 77], co znalazło wyraz w literaturze szkolnej, doborze tematów i gatunków sprawdzających się w dydaktyce, wśród których prym wiodła czytanka. Jednak nowe gimnazjum nie jest kalką

[1] Schemat obowiązującego ustroju szkolnego obejmuje, od szczebla najniższego: przedszkole, oddziały przedszkolne dla dzieci sześcioletnich, szkoła podstawowa (6 lat), gimnazjum (3 lata), liceum profilowane (3 lata) i szkoła zawodowa (2 lata), po niej liceum uzupełniające (2 lata). Nauka w liceum kończy się maturą. Po niej można podjąć naukę w szkole policealnej, kolegium (obecnie w fazie likwidacji) lub na studiach licencjackich (3 lata) i uzupełniających studiach magisterskich (2 lata) albo jednoletnich studiach pięcioletnich. Po nich można podjąć studia doktoranckie [*Projekt reformy...* 1998].

[2] Warto nadmienić, że do roku 1932 obserwujemy dualizm w zakresie szkolnictwa (I wariant: 4 klasowa szkoła powszechna, gimnazjum niższe (3 klasy) i gimnazjum wyższe od klasy czwartej do ósmej z wydziałami: matematyczno-przyrodniczym, humanistycznym, klasycznym) i II wariant: siedmioklasowa szkoła powszechna i pięcioletnim gimnazjum z wydziałami: matematyczno-przyrodniczym, humanistycznym i klasycznym), który był rezultatem niełatwej sytuacji, w jakiej znalazło się nowe państwo. Edukacją objęto bowiem dzieci z trzech różnych zaborów [Mackowicz 1984: 9]. W wyniku reformy szkolnej, której autorem był ówczesny minister oświaty – Janusz Jędrzejewicz, uporządkowano system oświaty. Zlikwidowano dwutorowość kształcenia. Po sześciu latach kształcenia w szkole powszechnej uczniowie mogli odpłatnie kontynuować naukę na poziomie średnim – w czteroletnim gimnazjum i dwuletnim liceum [Grabowska 1976].

starego, przedwojennego. Wystarczy przyjrzeć się założeniom edukacyjnym, celom oraz uczniom[3], by dostrzec różnice. Są one rezultatem dokonanych przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych, technicznych, które przekładają się na odmienną wizję absolwenta współczesnej szkoły oraz obserwowanego procesu akceleracji. Inne są bowiem oczekiwania i potrzeby dzisiejszego nastolatka niż tego z lat dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku. Staje on przed innymi wyzwaniami, musi być przygotowany do pełnienia ról na miarę człowieka XXI wieku. Powinnością polonisty – i to na każdym etapie kształcenia – jest przygotowanie ucznia do nowych zadań, wyposażenie w niezbędne umiejętności pozwalające mu się komunikować na różnych poziomach i w różnych warunkach, wdrożenie do samokształcenia, docierania do źródeł informacji i umiejętności ich selekcjonowania, pobudzenie do samodzielnego myślenia, kreatywności, pracy, w tym również w zespole, wchodzenie w interakcje, wykształcenie umiejętności słuchania, mówienia, czytania i pisania. Dopiero tak ukształtowany młody człowiek, świadomy języka i kultury, kulturowego dziedzictwa narodu i Europy, może sprostać współczesności. To z kolei sprawia, że na cenzurowanym miejscu staje szkoła i nauczyciel, zwłaszcza ten ostatni staje się chłopcem do bicia. Wiele zatem starych, ale też i nowych problemów wymaga zastanowienia i rozwiązania. Układają się one w ciąg pytań, wyrosłych na gruncie szkolnej komunikacji, w których podmiotem staje się / jest uczeń i nauczyciel. Ten pierwszy uczestniczy w wyborze treści, drugi – je stymuluje.

Czego i jak uczyć?

Ważne są tu treści kształcenia oraz metody. Jedne i drugie wynikają z nadrzędnych celów, które w trzecim tysiącleciu sprowadzają się do kształcenia samodzielności i kształcenia sztuki porozumiewania się na wszystkich etapach kształcenia. W obszarze przedmiotu, nazywanego w szkolnej nomenklaturze językiem polskim[4], wspomniane cele realizowane są w procesie czytania tekstów kultury, rozpoznawania ich języków, pogłębiania kodów kultury. W nauczaniu literatury, kultury nie chodzi o sam aspekt techniczny, poznanie i stosowanie teoretyczno-literackiego instrumentarium, lecz – a może przede wszystkim – wychowanie, kształtowanie, formowanie młodego człowieka. Efektem takiego myślenia jest szeroko rozumiana kultura osobista ucznia, przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze w wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, „tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka" [*Podstawa programowa...* 2009: 601]. Doskonale ten problem rozumieli międzywojenni dydaktycy, którzy w

[3] Wtedy nacisk kładziono na kwestię wychowania obywatelskiego, przygotowania uczniów do czynnego udziału w życiu kraju. Stąd działania edukacyjne koncentrowały się na kwestiach wychowawczych. Efektem końcowym tak pojętej edukacji miał być zaangażowany obywatel, lojalny i twórczy, gotowy do poświęceń w obronie ojczyzny i umiejący dla niej pracować. Ważną rolę odegrała tu literatura – często pisana na zamówienie – odpowiadająca potrzebom chwili, związana z ideologią sanacyjną. Z podobnym zjawiskiem spotkamy się w okresie realizmu socjalistycznego.

[4] Nazwa przedmiotu nie wydaje się trafna, gdyż nie oddaje precyzyjnie zakresu. Nie chodzi tylko o sprawne posługiwanie się mową, ale również czytanie literatury, wejście w tradycję kultury, myśli, obyczaju [Uryga 1996: 11].

ministerialnych dokumentach wyraźnie określali zadania szkoły – wiązać nauczanie z wychowaniem i dbać o związek szkoły z otaczającą rzeczywistością, co miało swoje konsekwencje w doborze materiału nauczania. Autorzy podręczników do szkół powszechnych i gimnazjów posiłkowali się tekstami pisanymi na zamówienie [Budrewicz 2003] oraz utworami pisarzy polskich i zagranicznych, od starożytności po współczesność, pozostali, czyli licealni, częściej klasyką. Wykorzystywano też pozycje ze spisów lektur. Starano się uwzględniać potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży, ich zainteresowania, co było wtedy krokiem milowym w edukacji – w czasach współczesnych jest już normą. Wspomniane zależności uwidaczniają się już na najniższym szczeblu nauczania w zintegrowanym doborze materiału nauczania i uczenia się. Dzisiaj nikt nie pisze tekstów na zamówienie. W podręcznikach do szkoły podstawowej czy gimnazjum znajdują się teksty lub ich fragmenty z literatury polskiej i obcej, przeznaczone dla czytelnika dziecięcego oraz dorosłego, odpowiednie dla jego wieku. Są wśród nich arcydzieła literatury („Iliada", „Pan Tadeusz"), teksty kultury – reprodukcje dzieł malarskich dawnych i współczesnych, teksty z kultury popularnej. Nie znaczy to, że w szkole międzywojennej pomijano w kształceniu polonistycznym analizę i interpretację dzieł kultury pozawerbalnej. Koncepcja kulturoznawcza zaznaczyła swoje *status quo* na lekcjach języka polskiego (lekcje muzealne, pomoce dydaktyczne – reprodukcje obrazów, filmy, płyty, rysunki, tablice ścienne). Również redakcje czasopism dziecięco-młodzieżowych, takich chociażby jak „Płomyk" kładły nacisk na treści kulturowe, służąc uczniowi i nauczycielowi pomocą w postaci zamieszczanych w piśmie reprodukcji, utworów literackich, inspirowanych np. malarstwem historycznym, proponując pogadanki, zachęcając do słuchania audycji radiowych. Warto nadmienić, że te ostatnie były popularne w polskiej szkole również po wojnie – w latach 60. XX wieku, a pod koniec tego dziesięciolecia i w latach 70. wzbogacono tę formę edukacji polonistycznej audycjami telewizyjnymi. W dwudziestoleciu międzywojennym kulturę pojmowano szeroko, rozciągając ją na teatr, radio i telewizję, co znajduje kontynuację w dzisiejszych programach nauczania. Postęp techniczny sprawił, że w czasach współczesnych ważnym zagadnieniem w polonistycznej edukacji stały się nośniki elektroniczne. Ważnym źródłem informacji jest Internet. Eksplozja obrazu rozpowszechnionego przez mass media sprawiła, że polonista zmuszony zostaje do pogłębienia uczniowskich umiejętności uczestniczenia w kulturze, również popularnej. Nie zmienia to faktu, że nadal najważniejszy w polonistycznej edukacji jest tekst literacki: pisany i mówiony. Kształcenie literackie należy traktować jako istotny element składowy kształcenia kulturowego. Dla mnie – jak i dla autorów „Podstawy …" – najistotniejszego ze względu na materię przedmiotu, tradycję polonistycznego kształcenia i cele (kształtowanie trwałych czytelniczych potrzeb, kontaktów z literaturą, uczenia się literatury i uczenia się bycia człowiekiem). I choć model współczesnej edukacji sprowadza się do wychowania do szeroko pojętej lektury, czyli uczenia odbioru szeroko rozumianego tekstu: tekstu literackiego, tekstu werbalnego nieliterackiego oraz tekstu kultury (dzieła malarskie, fotografie, plakat, rysunek, rzeźba, film, spektakl teatralny, Internet, komiks, piosenka), nie zmienia to faktu, że w praktyce – podobnie jak to było w międzywojniu – nacisk kładzie się na tekst literacki, co pokazują

zachowania i postawy nauczycieli, a także dokumentują podręczniki do kształcenia kulturowo-literackiego. W tych do szkoły ponadgimnazjalnej pojawiają się głównie teksty z literatury wysokiej, ułożone w większości z nich w porządku chronologicznym lub gniazdowym. Zasadniczy problem sprowadza się do wyboru tekstów, w dalszej kolejności metod ich opracowania. Zawsze bowiem dochodzi na tym tle do sporów, dyskusji, lekturowych kompromisów. Zawsze poloniści stają w obronie arcydzieł[5], które w powszechnej opinii należałoby wyrzucić, bo są dla młodzieży nudnym, przestarzałym, zatęchłym reliktem przeszłości, tekstem niezrozumiałym. Świadczą o tym chociażby wypowiedzi międzywojennych nauczycieli, którzy udzielali krótkich odpowiedzi, jakże bliskich w logice argumentowania tym współczesnym: „gdybyśmy przyjęli zasadę: albo czytać arcydzieła literatury z pełnym ich zrozumieniem, albo wcale – toby je należało ze szkół całkowicie usunąć" [Wojciechowski, Szober i Nawroczyński 1923]. Egzemplifikacją był „Pan Tadeusz", który młodzież miała przeżywać po swojemu i inaczej na każdym szczeblu edukacji – w klasie V, w klasie VII. Nie interpretować, ale go przeżywać! [Wojciechowski, Szober i Nawroczyński 1923: 79; Ignasiak-Smela 2014: 80–81]. Podobne hasła odnajdziemy i dzisiaj. Autorki cyklu podręczników „To lubię!" w podtytule, który bardzo wyraźnie określa cele, zamieszczają taki człon: „przeczytać – przeżyć – zrozumieć – skomentować" [Dyduch, Jędrychowska i Kłakówna i in. 2006]. A więc przeżycie jest jednym z elementów obcowania z dziełem, niezbędnym w drodze do jego zrozumienia, zinterpretowania, uświadomienia istnienia wartości, które nas wewnętrznie kształtują, doskonalą. Formują człowieka w wymiarze humanistycznym – wrażliwego i otwartego na innych i świat, na siebie. Uczeń ma być zainteresowany tym, co czyta. Musi to być dla niego ważne, zrozumiałe, przyjemne [Jędrychowska, Kłakówna, Potaś i in. 1999]. Na szczęście istnieją dokumenty regulujące te kwestie. Zawierają one wytyczne i kierunki kształcenia, określają cele edukacyjne, dobór tekstów lekturowych. We współczesnej szkole jest to „podstawa programowa", w międzywojennej – posługiwano się zamiennikami: „podstawa dydaktyczna", „zasadnicza podstawa konstrukcyjna programu", założenia podstawowe", „podstawy ideowe programów" [Kołodziej 2011: 23]. To, co łączy oba dokumenty – „podstawę międzywojenną" z obecną, sprowadza się do kilku charakterystycznych cech: otwartości, elastyczności, co przekłada się na swobodę w doborze materiału, dobieraniu treści kształcenia do potrzeb i możliwości ucznia, kompetencji nauczyciela, warunków społecznych charakterystycznych dla danego regionu. Starano się dostosowywać materiał nauczania do środowiska, w którym funkcjonowała szkoła. Nauczyciel cieszył się zaufaniem władz oświatowych. Wierzono w jego mobilność, kreatywność, indywidualność. Dzisiaj również kładzie się nacisk na te nauczycielskie cechy. Dalsze porównywanie obu dokumentów wykaże, że już w międzywojniu dbano o korelację międzyprzedmiotową, łączono nauczanie języka polskiego z historią, geografią, rzeczywistością pozaszkolną itp. Zwracano uwagę na regionalizm, którego orędownikami byli Stanisław Tync i Jó-

[5] Chodzi tu o takie utwory, jak: „Pan Tadeusz", „Konrad Wallenrod", „Dziady. Część III" Adama Mickiewicza i „Maria" Antoniego Malczewskiego [Irzykowski 2001: 312–313; Chrząstowska 2000: 457–462].

zef Gołąbek. Stał się on istotnym ogniwem i współczesnej polonistyki szkolnej. Ważne miejsce zajmowała integracja wewnątrzprzedmiotowa. Wnikliwa analiza międzywojennych dokumentów i porównanie z obecnie obowiązującymi pozwoliłaby na sformułowanie wielu szczegółowych wniosków. Ale już krótki przegląd, dokonany na potrzeby tego artykułu, wskazuje na aktualność, żywotność tamtych zapisów, na co już wcześniej zwrócił uwagę Witold Bobiński:

> Cele edukacji polonistycznej, filozofia kształcenia, wizja polonisty dawnego, przedwojennego gimnazjum wyższego nie są dziś wcale zmurszałe. Przeciwnie, należałoby o nich pamiętać jak o zwierciadle, w którym powinni się raz po raz przeglądać współcześni fachowcy nauczania języka i literatury [Bobiński 2002: 53].

Tak więc we współczesnej podstawie programowej owo „nowe" ma zakotwiczenie w tamtej epoce. Zjawiskiem niepokojącym są powielekroć powielane zapisy dydaktyczno-pedagogiczne dotyczące kształcenia kulturowego, przesłaniające te odnoszące się bezpośrednio do kształcenia literackiego, co widać w gimnazjum. Niepokoi bowiem odczuwalny „zamach na wszystkość" [Bobiński 2002: 56], który wymusza na poloniście bycie specjalistą od wąskich dyscyplin wiedzy o kulturze. Polonista w swojej pracy z tekstem musi uwzględniać wiele perspektyw badawczych, nie tylko tych *stricte* polonistycznych literaturoznawczych i językoznawczych, lecz także interdyscyplinarnych (aksjologiczną, historyczną, kulturową, socjokulturową, psychologiczną, medialną). Nie ma w tym nic zdrożnego, nagannego. Nauczyciel musi rozwijać się i kształcić całe życie. Chodzi o to, by przybliżając uczniowi świat kultury, nie zapominać o literaturze, nie marginalizować jej znaczenia, nie podążać za modnymi trendami kultury masowej. Wychodzić od niej, nawiązywać, nie przesłaniać, ale pokazywać wartość literatury, jej pierwotność w stosunku do współczesności, obcować z tradycją jako ważnym elementem kultury europejskiej i narodowej, pokazywać jej żywotność, stałą obecność we współczesności. I takie było założenie reformatorów. W 10. punkcie szczegółowych wymagań dla gimnazjalistów odnajdziemy bowiem taki *passus:* „[uczeń – dop. mój – B.O.] znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych, wskazuje przykłady mieszania gatunków" [*Podstawa programowa...* 2009: 37]. W szkole ponadgimnazjalnej przechodzi na wyższy poziom. Uczeń „konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury, np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi" [*Podstawa programowa...* 2009: 47]. Zgodnie z założeniem reformatorów, szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna mają tworzyć spójny programowo etap kształcenia, co widać nie tylko w tym konkretnym przypadku, lecz także w innych zapisach ministerialnego dokumentu[6], jak i w

[6] Dotyczą one np. nie dublowania autorów czy dzieł na poziomie gimnazjum i liceum. Przykładem może być Henryk Sienkiewicz, obecny tylko w gimnazjum, lub Stefan Żeromski – tylko w liceum. Przy twórcach, których nazwiska pojawiają się na każdym etapie edukacji (Jan Kochanowski, Adam Mickiewicz czy Juliusz Słowacki), zaleca się wybór innych utworów. Od tej zasady bywają jednak wyjątki (Czesław Miłosz, Zbigniew Herbert, Wisława Szymborska).

zaleceniach, w komentarzu. Czytamy w nim: „Trzeba nieustannie zwracać uwagę na rozwój ucznia, jego dojrzewanie, należy mu stawiać coraz wyższe wymagania, jednak zawsze w odniesieniu do sprawności, które zyskał wcześniej. Obowiązuje zasada: podstawę programową języka polskiego trzeba czytać w całości, dla wszystkich etapów edukacyjnych, ze świadomością osiągnięć ucznia z poprzednich etapów edukacyjnych i wymagań, jakie będą stawiane na etapach wyższych" [*Podstawa programowa...* 2009: 73]. Ta zasada nie jest niczym nowym, gdyż stosowano ją w szkołach po reformie Jędrzejewicza[7]. Zgodnie z nią nadal nauczyciel ma głos decydujący jako podmiot organizujący proces dydaktyczny, programujący zadania, cele, wybierający teksty literackie i kultury, których opracowanie służy realizacji programu w sposób ciekawy i interesujący dla ucznia. Novum sprowadza się do nazewnictwa i unijnych wymogów. Zgodnie z nimi wiadomości i umiejętności, które zdobywa uczeń na obu etapach kształcenia, przedstawione są w „Podstawie…" jako efekty kształcenia, cele nauczania ujęte są w ramy wymagań ogólnych, a treści nauczania – wymagań szczegółowych [Ignasiak-Smela 2014: 87]. W obrębie tych ostatnich autorzy dokumentu wymieniają umiejętności niezbędne w uczeniu odbioru tekstu, nie pomijając zagadnień związanych z aksjologią, rozumieniem podstawowych pojęć: wartości pozytywne i negatywne (szkoła podstawowa, np. przyjaźń – nienawiść) oraz związane z nimi postawy (gimnazjum, np. patriotyzm-nacjonalizm), umiejętnością prowadzenia refleksji na tematy egzystencjalne (gimnazjum: miłość, śmierć, przyjaźń, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara, solidarność…; liceum: prawda, piękno, nadzieja, wolność, równość), dostrzegania różnych postaw, np. społecznych, obyczajowych, religijnych, etycznych, kulturowych (gimnazjum), dostrzegania w świecie konfliktów wartości, a w utworach literackich i innych tekstach kultury dostrzegania wartości uniwersalnych i narodowych (liceum) [*Podstawa programowa* 2009: 38, 48]. Wymieniają teksty kultury, które powinny być omówione na kolejnych etapach kształcenia z rozpisaniem na daną klasę. Ich liczbę dostosowują do możliwości odbiorczych uczniów, dlatego stawiają na jakość czytania, mądre i świadome działanie nauczyciela.

Spis lektur czy kanon?

Spis czy kanon, kanon czy spis – zawsze – niezależnie od reformy – zarówno nazwa, jak i ich zawartość wzbudzają emocje[8]. Twórcy „Podstawy…" obecnie obowiązującej posługują się terminem *spis lektur*, gdyż bardziej przystaje on do warunków szkolnych i założeń reformy. W uzasadnieniu podają: „Spis lektur to bardziej propozycja hierarchizacji niż gotowa hierarchia i dlatego w swej istocie nie jest kanonem" [Żurek 2009: 57]. Tak pomyślany wykaz lektur odpowiada założonej w „Podstawie…" podmiotowości nauczyciela. Oznacza to, że ma on prawo ostatecznego wyboru lektury, z jednym zastrzeżeniem, mówiącym o ograniczeniu swobody na kolejnych, wyższych stopniach edukacji. Tam naczelnym kryte-

[7] Świadczy o tym zapis z „Podstawy..." [*Podstawa programowa...* 2009: 9], por. też [Ignasiak-Smela 2014: 87].

[8] Wystarczy powołać się na cykl artykułów zamieszczonych w „Polonistyce". Na temat kanonu wypowiadali się tacy znawcy, jak: [Chrząstowska 2000; Inglot 1995; Kaniewski 2005; Patrzałek 1995; Zeler 1996].

rium staje się aspekt poznawczy. Nauczyciel zobligowany zostaje do realizacji kanonu, czyli spisu arcydzieł literatury polskiej i obcej. Utwory oznaczone gwiazdką muszą być omówione, w przypadku pozostałych nauczycielowi pozostawiono wybór. Zawsze jednak powinien zachęcać uczniów do czytania utworów spoza kanonu, służąc radą i nakłaniając do własnych poszukiwań, inspirować. Polonista może zaproponować więc tytuły nieobecne w wykazie – takie, które, jego zdaniem, są wartościowe, ważne dla jego wychowanków. W tym ostatnim zakresie współczesny nauczyciel ma chyba większą swobodę aniżeli jego kolega sprzed wojny[9]. Jednak obowiązująca zasada doboru tekstów lekturowych nie odbiega od tej zaobserwowanej w szkole międzywojennej. Wtedy też na poziomie szkoły powszechnej, której odpowiednikiem dzisiaj jest szkoła podstawowa, o doborze utworów decydowały dwa kryteria: pragmatyczne i estetyczne; w gimnazjum: poznawcze i estetyczne, a w liceum – poznawcze. Tu uczeń – zgodnie z tradycją sięgającą międzywojnia – zapoznaje się z arcydziełami literatury polskiej i światowej, począwszy od antyku a skończywszy na współczesności, którą przed wojną znaczyły nazwiska Leopolda Staffa, a teraz twórcy XX i XXI wieku, tacy jak: Gustaw Herling-Grudziński, Julian Stryjkowski, Tadeusz Konwicki, Józef Mackiewicz, Stanisław Lem, Franz Kafka, George Orwell, Isaac Bashevis Singer, Gabriel Garcia Marquez, Umberto Eco, a z zakresu rozszerzonego: Ryszard Kapuściński, Henryk Grynberg, Krzysztof Kąkolewski. Różnica sprowadza się jedynie do obecności we współczesnej szkole licealnej dwóch zakresów nauczania: podstawowego i rozszerzonego. Mniej różnic zachodzi na II poziomie edukacyjnym, na którym pojawiają się teksty z literatury dziecięcej, uzupełnione współczesnymi utworami o tematyce bliskiej psychice dziecka. W gimnazjum współczesnym pojawiają się lektury młodzieżowe, uwzględniające zainteresowania czytelnicze nastolatków (Andrzej Sapkowski, Ursula Le Guin), jak i utwory z klasyki, np. „Dziady. Cz. II" Adama Mickiewicza, „Romeo i Julia" Wiliama Szekspira, komedia Moliera, „Zemsta" Aleksandra Fredry; w dawnym przeważały arcydzieła klasyki, ułożone w porządku chronologicznym, począwszy od utworów związanych z życiem starożytnego Wschodu, przez antyczną Grecję i Rzym, wczesne średniowiecze z tekstami treściowo i ideowo powiązanymi z polskimi realiami w klasie I, przechodząc w drugiej do utworów od czasów najdawniejszych do końca wieku XVII, w trzeciej śledząc dzieje literatury od wieku XVIII do 1863, by w klasie IV skupić uwagę nad „wybranemi przejawami życia polskiego oraz uwzględniając najważniejsze jego związki z życiem kulturalnym Europy w okresie od roku 1863 po czasy najnowsze" [*Program nauki*… 1934: 133]. Przedwojenny gimnazjalista przechodził kurs historycznoliteracki, współczesny poznaje literaturę polską, europejską i światową w pigułce. Akcent położono na współczesność. Pojawia się ona w ca-

[9] Trudno bowiem to dziś ustalić, gdyż utwory do swobodnego wyboru przez nauczyciela a dostosowane do poziomu uczniów danej klasy miały ukazywać się w osobnych broszurach, do których dostęp dziś jest utrudniony. Nie ma ich w liczących się bibliotekach krajowych. Skąpych informacji dostarczają zapisy zamieszczane w Dziennikach Urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wiele materiałów po prostu się nie zachowało.

łym trzyletnim cyklu kształcenia w różnych konfiguracjach – tekst macierzysty, tekst okołotekstowy, kontekst.

Jak pracować z tekstem?

To pytanie podstawowe dla polonisty szkolnego każdej epoki, każdego historycznego czasu. Obcowanie z tekstem, każdym tekstem kultury, wymaga umiejętności analizy i interpretacji, co nie jest takie proste. Na przestrzeni kilkudziesięciu lat obserwowaliśmy różne szkoły, metodologie. Przeżyliśmy różne wypaczenia, mody, jak socjologizm. Pozytywne zmiany za sprawą Bożeny Chrząstowskiej zaczęły dokonywać się w latach 70. ubiegłego wieku. Dziś działania polonisty dokonują się według czytelnego schematu: odbiór – analiza – interpretacja – tworzenie tekstu własnego [*Podstawa programowa* 2009: 85]. I choć ukoronowaniem tego długiego procesu jest matura, to przecież na każdym etapie jest on realizowany w zakresie wyznaczonym przez możliwości ucznia, jego predyspozycje intelektualne warunkowane wiekiem. A zatem w szkolnej interpretacji istotne są metody literaturoznawcze i dydaktyczne. Te pierwsze muszą zostać „przełożone" na język dydaktyki, język ucznia. Polonista musi znaleźć „sposób na tekst", sposób zrozumiały i interesujący dla ucznia. Musi to zrobić profesjonalnie, zgodnie z arkanami wiedzy literaturoznawczej, językoznawczej, psychologicznej, z pasją. Uruchomić intuicję. Na szczęście szkolna polonistyka ma za sobą okres literackich wypaczeń, gdy tekst służył rozumieniu, tłumaczeniu faktów zewnętrznych i był traktowany instrumentalnie. Dziś podstawą odbioru jest wnikliwa obserwacja tekstu, jego struktury, zrozumienie relacji nadawczo-odbiorczych, literackiego kodu. Coraz mniej widzimy analityczno-interpretatorskich błędów, gdy utwór postrzegano dychotomicznie. Rozdział na treść i formę zawdzięczamy w pewnej mierze poczynaniom – skądinąd doskonałych – międzywojennych dydaktyków, co dokumentują ówczesne „rozbiory analityczne" dla szkół ich autorstwa[10]. I choć pojawiają się w nich wspomniane uchybienia, niedociągnięcia, to nie sposób nie dopowiedzieć, że w owych czasach zawarte tam propozycje miały charakter nowatorski. Sposób odczytania tekstu, dogłębna analiza utworów, odwoływania do innych tekstów, kodów pozawerbalnych pomocnych w odbiorze wskazują na pionierskość prac, są świadectwem postępowej myśli metodycznej. To właśnie te pomoce dydaktyczne były jasnym płomyczkiem w szkolnej polonistyce nauki odbioru tekstu, wyznaczyły kurs czytania tekstu w szkole. To właśnie do tych pozycji i tego pomysłu odwołali się po przeszło 50. latach autorzy popularnych w latach 80. i 90. XX wieku „Zadań do lektury", cyklu książek metodycznych pod redakcją Gertrudy Wichary i Tadeusza Patrzałka, przeznaczonych dla nauczycieli szkół podstawowych i licealnych, a wydawanych przez Wrocławski Oddział Doskonalenia Nauczycieli, a następnie Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Publikacje te w dużej mierze przyczyniły się do podniesienia polonistycznych kompetencji. Na-

[10] Ukazywały się one zwłaszcza w pierwszym dziesięcioleciu i najczęściej dotyczyły większych objętościowo utworów, np. „Pana Tadeusza" Adama Mickiewicza, „Trylogii" Henryka Sienkiewicza. Ich autorami byli cenieni dydaktycy: S. Adamczewski, Z. Jątkiewiczowa, Z. Ślósarska, H. Życzyński. Spotkać je możemy w obudowie metodycznej do podręczników L. Komarnickiego, M. Kridla.

uczyciele korzystający z tych zbiorów doskonalili umiejętność tworzenia zadań, w tym stawiania pytań[11], która powinna być jednym z najważniejszych składników kształcenia zawodowego nauczycieli [Olszewska 2006: 243; Patrzałek 1990: 5]. W odróżnieniu od twórców międzywojennych współcześni autorzy „Zadań…" starali się, by ich propozycje metodyczne, rozwiązania „były inspirowane odświeżającymi praktykę szkolną pomysłami; aby były niebanalne i nieschematyczne" [Patrzałek 1990: 9]. O powodzeniu tych publikacji, ich metodycznej trafności świadczy ich żywotność. Poloniści chętnie do nich sięgają i wykorzystują na lekcji, gdyż podstawowe założenia tej pomocy metodycznej pozostają nadal aktualne. Autorzy poszczególnych zestawów nie odwołują się do jednej, teoretycznie czystej metodologii i metody pracy z tekstem, lecz realizują kilka. W postępowaniu z dziełem literackim kierują się kilkoma zasadami: być jak najbliżej testu; pokazywać to, co swoiście literackie, nawet kosztem świata przedstawionego; ukazywać typowość, nie gubiąc jednocześnie jego indywidualności; w pierwszej kolejności uczyć czytania utworu, a dopiero następnie teorii literatury [Patrzałek 1990: 10]. Zasady te obowiązują na wszystkich poziomach edukacji z tą jednak różnicą, że na każdym z nich nacisk kładzie się na inne elementy, przekładające się na końcowe efekty. A te wymagają innych metod, narzędzi pracy. W szkole podstawowej w klasach IV–VI oswajamy ucznia ze sztuką słowa, powoli, drobnymi kroczkami, w gimnazjum – działania sprowadzamy do metody interpretowania [Uryga 2009: 10], a w liceum chodzi nam już o sprawności, umiejętność interpretacji, w tym interpretacji porównawczej. Zawsze musimy pamiętać, by tekst traktować funkcjonalnie. Każdy polonista wypracowuje sobie swój zestaw kroków, własny „kodeks" postępowania. Realizacja poszczególnych punktów pozwala zorganizować prawidłowy proces czytania lektury. W tym dla szkoły podstawowej regulatorem jest czas, swoboda wyboru, wzbudzenie zainteresowania. Nauczyciel musi uzbroić się w cierpliwość i pozwolić dziecku „wejść" w tekst poprzez „grę wstępną" – odwołanie do emocji, doświadczeń, wyobraźni; stworzyć sytuacje dogodne dla zdobycia nowych doświadczeń; dać czas na czytanie, przyjrzenie się utworowi, pobycie z nim sam na sam; skłonić do obserwacji jego komponentów (powtarzających się wyrazów, „dziwnych" wyrazów nieobecnych w języku potocznym, kompozycji, tematycznej dominanty) i ich funkcji; pokazać słowa klucze, pozwolić na własne odkrycia i zauroczenia, błędy; pojęcia z poetyki zastąpić omownią; za dużo nie objaśniać, sięgać po konteksty i konsytuacje niezbędne do oświetlenia utworu; dać mu swobodę w dojściu do celu i szanować jego wybór; nie trzymać się kurczowo spisu lektur [Matejak 1997: 23]. Na tym etapie kształcenia najlepiej sprawdzają się metody zabawowe, przekład intersemiotyczny, inscenizacje, konkursy, głosowe interpretacje, gry dramatyczne, działania twórcze. W gimnazjum uczeń winien odczytać przekaz, zbadać poszczególne elementy oraz cały tekst, proponując własne

[11] Wypowiadali się na ten temat sami nauczyciele w ankietach przeprowadzanych we wrocławskich szkołach jeszcze w latach 80. I 90. XX wieku, w swoich wypowiedziach na spotkaniach, seminariach oraz w artykułach drukowanych w „Warsztatach Polonistycznych" [np. Olejnik 1993: 42–44].

jego odczytanie z uwzględnieniem potrzebnych kontekstów: biograficznego, historycznego, egzystencjalnego. Wymagana jest od niego aktywna postawa i dlatego nauczyciel musi sięgnąć po metody aktywizujące typu: dyskusja, debata, drama, projekt edukacyjny, happening. W liceum od ucznia wymaga się umiejętności interpretacji z wykorzystaniem kontekstów literackich, kulturowych, filozoficznych, religijnych; rozumienia dzieł dawnych z uwzględnieniem współczesnych reguł odbioru. A na poziomie rozszerzonym przeprowadzenia interpretacji porównawczej utworów literackich; ich estetycznego wartościowania; konfrontowania tekstu literackiego z innymi tekstami kultury. Zadaniem polonisty jest kształtowanie u uczniów świadomości językowego, znakowego i strukturalno-semantycznego charakteru tekstu. Nic dziwnego, że licealni poloniści odwołują się do metod literaturoznawczych (strukturalno-semiotycznej, mitograficznej, hermeneutyki), traktując metody dydaktyczne – zarówno akromatyczne, jak i ergomatyczne – jako wspomagające proces czytania i odbioru tekstu. A to oznacza przebudowę modelu lekcji. W jej strukturze pojawią się segmenty służące realizacji zadań spoczywających na poloniście szkoły ponadgimnazjalnej. Zaliczyć do nich należy: osobisty kontakt z tekstem, pierwsze jego odczytanie, werbalizacja pierwszych wrażeń, hipotezy interpretacyjnej; analiza tekstu oparta na jego obserwacji i wyodrębnieniu komponentów na wszystkich poziomach tekstu; synteza sprowadzona do określenia relacji między poszczególnymi elementami oraz ich funkcji znaczeniowej; ocena tekstu w kontekście kulturowym; interioryzacja (przeżycie tekstu) [Ambroszko 1999: 45]. Ten ostatni – choć dzisiaj może i niemodny – okazuje się ważny. „Potrzeba rozumienia (odkrywania znaczeń) nie wyklucza potrzeby wrażliwości (i jej kształtowania), umożliwiającej reagowania na bodźce sensualne i uczuciowe, na przeżywanie wartości zakodowanych w tekście literackim" [Ambroszko 1999: 45]. I taki jest sens obcowania z literaturą, o czym wiedzieli już międzywojenni nauczyciele. I może dlatego ta ostatnia reforma była nam tak bliska, budziła nadzieję, że w polskiej szkole zapanuje ład, mądrość. Reformatorzy – podobnie jak ich międzywojenni poprzednicy – uwzględniali psychologię rozwojową ucznia, wartości intelektualne i moralne oraz współczesną wiedzę i postęp techniczny. Ci, którzy obecnie przymierzają się do kolejnej reformy, zachowują się tak, jakby tego nie dostrzegali. Nie wiedzieli, że udany proces dydaktyczny rozciąga się na lata, wymaga współpracy i porozumienia, ciągłości. Odrzucają tradycję na rzecz własnej próżności, chęci zmiany na siłę, zaistnienia w historii. Międzywojenna szkoła pokazuje jedność i współpracę polonistów wszystkich szczebli, siłę solidarności, która wydaje dobre owoce, która jest miarą sukcesu.

Konkluzja

Intencją artykułu nie była szczegółowa analiza zjawisk dotyczących polonistyki szkolnej obecnej i dawnej. Nie chodziło też o gloryfikację czy ostrą krytykę którejkolwiek, lecz pokazanie, że nie da się odciąć o korzeni. Uczenie literatury, uczenie odbioru tekstu kultury zasadza się na wartościach stałych i niezbywalnych, jest procesem stwarzania czytelnika, ale przede wszystkim człowieka. Nie da się odejść od podstawowych w edukacji celów formacyjnych, zastępując je modnymi hasłami, i nie da się odejść od rozumnego czytania, odbioru tekstu kultury. Można

wykorzystywać metody bliższe uczniowi, „nowe" lub „przenicowane", dostosowane do danego czasu. Polonistyczny warsztat może być wzbogacany o nowe narzędzia. Jednak podstawowy korpus ma charakter ponadczasowy. Nowa polonistyka jest osadzona w „starym", ale użyty przymiotnik nie ma znaczenia pejoratywnego, negatywnie wartościującego. Pokazuje tylko sfery działań łączących tradycję ze współczesnością.

W tym dialogu teraźniejszości z przeszłością ważny jest też i polonista, jego osobowość, stosunek do uczniów. Współczesny nauczyciel, tak samo jak ten przedwojenny, musi czuć się odpowiedzialny za wychowanków i cały proces polonistycznego kształcenia. I choć może on sobie pozwolić na większą niż dawniej swobodę działań – konstruować własny program, to nadal nie może zapominać o tym, by podjęte decyzje edukacyjne były racjonalne, tzn. wykonalne.

Bibliografia

Ambroszko J., 1999, *Kilka myśli metodycznych na temat lekcji literatury*, „Warsztaty Polonistyczne" nr 3.

Bobiński W., 2002, *Koncepcja optymalnego podręcznika do kształcenia literacko-kulturowego w gimnazjum* (maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kier. J. Kowalik), Kraków.

Budrewicz Z., 2003, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków.

Chrząstowska B., 2000, *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka" nr 8.

Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Wiatr K., 2006, *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie: klasa 4 szkoły podstawowej: przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować,* Kraków.

Grabowska W., 1976, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

Ignasiak-Smela A., 2014, *Literatura dla dzieci i młodzieży w gimnazjalnej edukacji polonistycznej XX i XXI wiek* (maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kier. B. Olszewskiej), Opole.

Inglot M., Patrzałek T., 1995, *Nad kanonem literackim w szkole*, w: Chrząstowska B., Uryga Z., red., *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, Warszawa.

Irzykowski K., 2001, *Programy nauki języka polskiego (Dyskusja w Akademii Literatury)*, w: Jazownik J., red., *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1938*, cz. 1, Zielona Góra.

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Potas M., Steczko I., 1999, *Kształcenie kompetencji kulturowej. Wychowanie do lektury*, w: tychże, red., *To lubię! Książka nauczyciela, I gimnazjum*, Kraków.

Kaniewski J., 2005, *Problem kanonu w edukacji – od podstaw do matury*, „Polonistyka" nr 2.

Kołodziej P., 2011, *Przedwojenna „podstawa programowa"*, „Polonistyka" nr 10.

Mackowicz A., 1984, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Matejak I., 1997, *Jak oswajam uczniów ze sztuką słowa?*, „Warsztaty Polonistyczne" nr 1.

Olejnik A., 1993, *Jak „zadania do lektury" pomagają mi w kształceniu literackim moich uczniów*, „Warsztaty Polonistyczne" nr 3.

Olszewska B., 2006, *Pytanie – arcyważna umiejętność. O kształceniu umiejętności formułowania pytań do tekstów literackich*, w: Bańkowska E., Mikołajczuk A., red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa.

Patrzałek T., 1990, *Zadania do lektury w pracy polonisty*, w: tegoż i Wichary G., red., *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, Warszawa.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, w: *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, nr 14, 23.04.1999, Warszawa.

Podstawa programowa z komentarzem. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2009, t. 2, Warszawa.

Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania, 1934, Lwów.

Projekt reformy systemu edukacji, 1998, Warszawa.

Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków.

Uryga Z., 2009, *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*, „Polonistyka" nr 7.

Wojciechowski K., Szober S., Nawroczyński B., 1923, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego*, Warszawa.

Zeler B., 1996, *Kanon – lektura – odbiór czytelniczy*, w: Heska-Kwaśniewicz K., Socha I., red., *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, Katowice.

Żurek J. S., 2009, *Komentarz,* w: *Podstawa programowa z komentarzem. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa.

Pytanie o „starą" i „nową" polonistykę szkolną jest wciąż aktualne. Pojawia się w wielu dyskusjach na temat polonistycznego kształcenia. Namysł nad nim prowadzi do kilku spostrzeżeń: uczenie literatury, uczenie odbioru tekstu zasadza się na wartościach stałych i niezbywalnych; jest procesem; stwarza czytelnika, ale przede wszystkim człowieka. Cele formacyjne są ważne i nie da się ich zastąpić modnymi hasłami, tak jak nie da się odejść od rozumnego czytania, odbioru tekstu. Można wykorzystywać jedynie metody bliższe uczniowi, „nowe" lub „przenicowane", dostosowane do danego czasu. Polonistyczny warsztat może być wzbogacony o nowe narzędzia. Jednak podstawowy „korpus" ma charakter ponadczasowy. Nowa polonistyka jest osadzona w „starym", ale użyty przymiotnik nie ma znaczenia negatywnie wartościującego. Pokazuje sfery działań łączących tradycję ze współczesnością.

Słowa kluczowe: polonistyka szkolna, kształcenie literackie, treści, metody.

New Polish Language and Culture Education at School or Back to the Roots? Discussion on Literary Education at Modern School

The question of the „old" and „new" Polish language and culture education at school is still valid. It reappears in many discussions about Polish studies, which leads to a number of observations: literary education and teaching text reception are based on lasting and indispensable values; it is a process; it creates a reader but first and foremost a person. Formation goals are crucial and may not be replaced with trendy slogans, similarly it is impossible to renounce intelligent reading and text reception. However, it is possible to use „new" methods that are more accessible to the student, or ones that have been adjusted to current times. While methods used in Polish language and culture education may always be expanded and enriched, its core is timeless. The new teaching model is rooted in the „old" one, but this attribute is not meant to be pejorative. Instead, it shows the connection between traditional and modern approaches.

Keywords: Polish language and culture education at school, literary education, meanings, methods.

Barbara Borowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (Polska)

JAK UCZYĆ CZYTAĆ I PISAĆ METODAMI GLOTTODYDAKTYKI OJCZYSTOJĘZYCZNEJ?

Wprowadzenie

We współczesnym świecie rosną wymagania w zakresie komunikowania się. Właściwe zachowania komunikacyjne są potrzebne nie tylko w szkole, ale przede wszystkim poza szkołą. W życiu dorosłego człowieka pozwalają one zdobyć pracę, właściwą posadę. Wiemy, że człowiekowi elokwentnemu, właściwie używającemu języka, żyje się łatwiej. Ustawiczne kształcenie się jest istotnym wymogiem współczesnego społeczeństwa, a wszelkie trudności w tym zakresie chociażby w czytaniu, rozumieniu tekstu czy pisaniu stanowią główną przeszkodę w osiągnięciu najwyższych ocen w nauce oraz w dążeniu do szybkich zmian, nie tylko technologicznych. Z obserwacji prowadzonych przez autorkę wśród studentów edukacji początkowej wynikają duże braki podstawowej wiedzy dotyczącej istotnych zagadnień językowych potrzebnych do nauki czytania i pisania. Wielu studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna sądzi, że uczyć czytania i pisania może każdy, kto zna alfabet. Podobne stwierdzenia można wyczytać w publikacjach profesora Bronisława Rocławskiego, w których często porusza problem niewłaściwego przygotowania nauczycieli do kształcenia edukacji językowej dzieci [Rocławski 2010 i 2012]. Za trudności w czytaniu i pisaniu najczęściej nauczyciele obarczają winą dziecko i rodziców, nie dostrzegając własnych elementarnych braków. Jednak optymizmem napawa fakt, że powyższe stwierdzenia nie dotyczą wszystkich nauczycieli i studentów, są również i tacy pedagodzy, którzy z pasją zgłębiają wiedzę potrzebną im do pracy z dziećmi i konsekwentnie walczą o dobrą oświatę przedszkolną i wczesnoszkolną.

Artykuł przedstawia teoretyczne podstawy nauczania czytania i pisania, stosowane w glottodydaktyce ojczystojęzycznej stworzonej i ciągle doskonalonej przez profesora B. Rocławskiego z krótkim odniesieniem do badań prowadzonych w 2016 roku przez autorkę artykułu. Główna myśl rozważań skupia się na tezie, że: nauczyciel glottodydaktyk potrafi nauczyć każde dziecko właściwych zachowań komunikacyjnych.

Synteza i analiza wyrazowa

Autor metody nazwanej „glottodydaktyką ojczystojęzyczną" postuluje rozpoczęcie ćwiczeń wdrażających do nauki czytania i pisania już w wieku trzech lat. W okresie tym dzieci są rozbudzone poznawczo i gotowe do zabaw z sylabami oraz z literami. Zwlekanie z nauką czytania powoduje stratę czasu i zahamowanie rozwoju dziecka. Zdaniem B. Rocławskiego, sukces w nauce czytania i pisania zależy od zainteresowania samego dziecka otaczającym go światem oraz właściwej zachęty ze strony nauczyciela, a nie od realizacji kolejnych fragmentów podręczni-

ka czy programu nauczania, dlatego w koncepcji tej metody nie ma podręcznika, który wskazywałby kolejne, konieczne etapy nauki czytania.

W metodzie „glottodydaktyki ojczystojęzycznej" nauka czytania i pisania wymaga spełnienia dwóch istotnych warunków: dobrej biernej znajomości całego alfabetu oraz umiejętności syntezy i analizy fonemowej wyrazów.

Podstawą nauki czytania jest **oś syntezy**, czyli działania syntetyczne składania z mniejszych cząstek w większe. Podstawą nauki pisania jest **oś analizy** (dzielenia wyrazów), którą nauczyciel glottodydaktyk rozpoczyna, gdy dziecko nie ma już kłopotów z syntezą. Z kolei **oś litery** służy do działań graficznych, jako wiązki cech dystynktywnych, oraz wiązania liter z fonemami (w połączeniu z osią syntezy i analizy) [Borowska 2016: 111–124].

Proces syntezy i analizy sprawia dzieciom wiele kłopotów, dlatego punktem wyjścia do ćwiczeń fonetycznych jest **synteza sylabowa**, ponieważ dziecko styka się z nią już od urodzenia. Początkowo nauczyciel wypowiada słowa jednosylabowe, potem dwusylabowe, następnie trzy-, czterosylabowe itd. Podział wyrazów powinien przebiegać między samogłoską i spółgłoską lub między spółgłoskami (np.: *ko-tek, War-sza-wa*). Po opanowaniu tych czynności nauczyciel przechodzi do **syntezy morfemowej**, która składa się z tematu słowotwórczego i morfemu przyrostkowego, czyli formantu (np.: *dom-ek, pies-ek*). Granica podziału w morfemie przebiega między spółgłoską a samogłoską. Kolejnym etapem jest **synteza logotomowa** (z gr.: *logos* – słowo; *tom* – część), czyli część wyrazu, która nie jest ani sylabą, ani morfemem. Wyrazy dzieli się na tyle części, na ile jest to możliwe, a podział przebiega cały czas między spółgłoską a samogłoską (np.: *sar-enk-a, sob-ot-a*). Nie wolno wymagać od uczniów, aby sami dokonywali takiego podziału wyrazów. Czwartym etapem jest **synteza logotomowo-fonemowa**, która polega na odłączeniu ostatniego fonemu od wyrazu (np.: *samolo-t, pomido-r, state-k*). Kolejny etap polega na syntezie **fonemowo-logotomowej**, w której na zasadzie odwrotności przechodzimy do odłączenia pierwszej głoski od reszty wyrazu (np.: *k-oteczek, sz-ałas, w-orek*). Zadaniem dziecka jest połączenie wyrazu w całość i podanie jego pełnego brzmienia. Kiedy dzieci opanują wymienione etapy, nauczyciel może przejść do syntezy **fonemowej**. Ćwiczenia należy rozpocząć od krótkich wyrazów (np.: *u-l, o-s-a, n-o-s*) aż po wyrazy cztero- i pięciofonemowe, pamiętając o poprawnym wybrzmiewaniu głosek. Zadaniem ucznia jest poprawne złożenie wyrazu. Gdy dzieci radzą sobie dobrze ze składaniem wyrazów, nauczyciel powinien wprowadzić **utrudnienia**, które mają wytworzyć w dziecku umiejętność wykonywania poza syntezą jeszcze jednego zadania. W ten sposób tworzymy rezerwę intelektualną, która zostanie wykorzystana na etapie czytania do identyfikowania liter [Borowska 2016: 111–124].

Proces analizy nauczyciel powinien wprowadzić jednocześnie z syntezą. Dzieci dokonują **analizy sylabowej, logotomowo-fonemowej i fonemowo-logotomowej, następnie fonemowej i fonemowej z utrudnieniami.** Jeśli na etapie syntezy wszystkie procesy przebiegają prawidłowo, to podczas procesu analizy nauczyciel może przejść od analizy sylabowej do fonemowej. Na każdym etapie stosuje się utrudnienia, aby wyzwolić rezerwę intelektualną uczniów. W metodzie glottody-

daktyki ojczystojęzycznej obowiązuje odpowiednia kolejność wprowadzania głoski i litery. Najpierw uczymy poprawnego wybrzmienia głoski, następnie omawiamy cechy dystynktywne i sposób jej artykulacji, potem zapisujemy literę małą i wielką do zeszytu oraz omawiamy ich cechy dystynktywne, kolejny etap polega na zapisaniu wyrazu z tą literą i przeczytaniu lekcji z elementarza Rocławskich *Świat głosek i liter* [Rocławscy 1995].

Czytanie rozpoczyna się od związania głoski z literą „O", ponieważ układ ust w czasie wybrzmiewania jest podobny do znaku graficznego. Nie wprowadza się wyrazów podstawowych (np. *O-osa*), lecz literę pokazuje się na tle innych, by dostrzec jej cechy dystynktywne. Bardzo ważna jest dobra bierna znajomość liter, gdyż jest ona mocno związana z ich czynną znajomością. W czasie czytania uczniowie muszą zastąpić literę właściwą głoską. Ważne jest przestrzeganie poszczególnych etapów tej metody, czyli przechodzimy z dziećmi do kolejnego etapu nauki dopiero po opanowaniu przez nie etapów poprzednich, np. zapoznanie dzieci z literami może nastąpić wtedy, kiedy osiągną one etap głoskowania wyrazów, jeżeli podczas czytania dzieci potrafią łączyć wybrzmiewane głoski i zapamiętywać je, wówczas następuje etap czytania ze zrozumieniem [Borowska 2016: 111–124].

Techniki czytania

W myśl założeń B. Rocławskiego nauka czytania powinna rozpoczynać się wówczas, gdy zostanie ustalony poziom sprawności komunikowania się dziecka, określany na podstawie poziomu rozwoju percepcji, zasobu słownikowego, znajomości jednostek językowych, odbieranych za pomocą wzroku i słuchu, oraz poziomu słuchu fonemowego, a także pamięci. Poznanie dziecka i jego możliwości pozwalają na rozpoczęcie właściwych ćwiczeń doskonalących kompetencje językowe, które umożliwiają naukę czytania i pisania [Rocławski 2000].

Przygodę z nauką czytania można rozpocząć od wprowadzenia klocków LOGO® autorstwa profesora B. Rocławskiego, które służą do nauki wymowy, czytania, pisania i matematyki. Dobrze przygotowany pedagog wprowadza pomoce dodatkowe, które urozmaicają zabawę klockami (glottodywaniki, piosenki, zeszyty z ćwiczeniami), a wersja anglojęzyczna klocków LOGO® pozwala także na prowadzenie edukacji w języku angielskim. W zabawach dzieci mają możliwość zestawiania i porównywania liter, a tym samym mają możliwość poznania litery poprzez jej cechy dystynktywne, odróżniające ją od wszystkich innych liter. Tak poznawane litery łatwo są zapamiętywane i rozpoznawane. Dzieci, bawiąc się klockami logo, już od najmłodszych lat mają kontakt z literami zarówno drukowanymi, jak i pisanymi, wielkimi i małymi oraz poprawnie ułożonymi w przestrzeni. Do zabaw, niezwykle ważnych dydaktycznie, glottodydaktyk używa także dywanika literowego. Dzieci skaczą na znalezioną na dywaniku literę, która ma szansę być szybko zapamiętana. W ten sposób dzieci chłoną litery, które są szybko i bardzo dobrze łączone z głoskami [Borowska 2015: 458–468].

W systemie edukacyjnym profesora B. Rocławskiego występują trzy techniki czytania: płynne, „ślizganie się" po sylabach i „ślizganie się" po głoskach (literach). Wszystkie inne sposoby spotykane w praktyce szkolnej autor tej metody traktuje jako pseudotechniki, którym stanowczo się przeciwstawia. Szczególnie krytycznie

odnosi się do techniki zwanej głoskowaniem lub literowaniem. W „ślizganiu się", czyli płynnym łączeniu głosek i sylab podczas czytania, dajemy szansę czytającemu na pokonanie trudności związanych ze znajomością liter i syntezą fonemową. Te złożone problemy wymagają sporego wysiłku, dlatego należy rozłożyć je w czasie. Do techniki „ślizgania się" dzieci powinny być przygotowywane poprzez ćwiczenia, w których wydłużane są głoski w wyrazach. Ważne jest, aby uczniowie przystępowali do czytania z chwilą pojawienia się wyrazu w zasięgu wzroku. Czas „ślizgania się" nie powinien być dwu- lub trzykrotnie dłuższy od czasu, w jakim dziecko wymawia wyrazy w swobodnych wypowiedziach. Wydłużać można tylko głoski trwałe, czyli te, które można długo wypowiadać w izolacji, a ich brzmienie pozostanie bez zmian. Należą do nich samogłoski: i, y, e, a, o, u (poza ą, ę) oraz część spółgłosek: m, n, z, s, sz, ch, ż, w, f, r, ś, ź. Umiejętność poprawnego wydłużania głosek trwałych oraz sama świadomość istnienia spółgłosek mających tę wspólną z samogłoskami cechę może okazać się dla dziecka bardzo przydatna przy nauce czytania.

Jeśli dziecko szybko rozpoznaje litery, wówczas powinno czytać, „ślizgając się" z litery na literę w tempie normalnego wymawiania wyrazów. Na przyspieszanie „ślizgania się" duży wpływ ma umiejętność szybkiego rozpoznawania często występujących wyrazów: *nie, do, na, po, przy, jest, był, się, który, dla* itd. Do czytania tekstu nauczyciel powinien przygotować dziecko poprzez sprawdzenie, które litery mogą sprawiać trudność w czasie wiązania ich z odpowiednimi fonemami i które fragmenty wyrazów mogą być trudne do odczytania. Należy mieć pewność, że dziecko przeczyta tekst bez napięcia i z pełnym zrozumieniem. Pierwsze czytanie przez dzieci może zaważyć na dalszych ich losach w czytaniu i pisaniu, dlatego najpierw powinno czytać krótkie sylaby i wyrazy, a potem prosty tekst. W glottodydaktyce w początkowym etapie nauki czytania podajemy dzieciom teksty z literami podstawowymi, a następnie krótkie wyrazy, gdzie są oznaczone kolorem czerwonym litery niepodstawowe. Od samego początku uczymy właściwego czytania wyrażeń przyimkowych, które dzieci powinny odczytywać tak, jakby stanowiły jeden wyraz [Rocławski 2012b].

Dzieci mogą stosować technikę „ślizgania się", kiedy dobrze opanują umiejętność syntezy wyrazów z głosek wraz z utrudnieniami. Dziecko, trzymając w ręku klocek z literą, przesuwa go powoli („ślizga się") w czasie wymawiania głoski, gdy kończy ją wymawiać, zatrzymuje klocek. „Ślizganie się" z wydłużaniem głosek jest tylko początkowym etapem, w którym od czytania krótkich wyrazów i sylab przechodzi się do krótkich tekstów. Czas stosowania tej techniki skracany jest w miarę doskonalenia umiejętności „ślizgania się" z litery na literę po to, aby przejść do globalnego czytania wyrazów. Nie należy przyspieszać tempa czytania ponad poziom umiejętności dziecka. Istotny jest dobór odpowiednich tekstów, adekwatnych do umiejętności uczniów. Doskonaląc czytanie, zastępujemy tę technikę czytaniem płynnym, które kończy się umiejętnością cichego czytania. Natomiast „literowanie utrudnia dziecku dojście do czytania dojrzałego i może w ogóle pozbawiać dziecko treści. Literując, dziecko tworzy tylko szatę foniczną tekstu. O takich uczniach mówi się, że czytają bez zrozumienia" [Rocławski, 2012a: 28–29].

Uczniowie, kształceni metodami glottodydaktyki, szybko zdobywają poziom dojrzałego czytelnika, lubią czytać, chętnie sięgają po książki i stają się czytelnikami. Powyższe stwierdzenia warto odnieść do badań empirycznych, prowadzonych przez autorkę, na próbie 120 uczniów, w najstarszych grupach przedszkolnych województwa lubelskiego i w Warszawie. W badanych placówkach nauczyciele pracują z dziećmi metodami glottodydaktyki ojczystojęzycznej, ale często rodzice uczą dzieci w domu literowania. Podany dzieciom krótki tekst do przeczytania składał się z 69 fonemów, które tworzyły 16 wyrazów. Dzieci, czytając metodą literowania, potrafiły dokonać syntezy tylko krótkich wyrazów dwugłoskowych, z dłuższymi wyrazami miały problem, więc czytały bez zrozumienia tekstu. Natomiast „ślizgając się" z głoski na głoskę lub z sylaby na sylabę, bez problemu dokonywały syntezy wyrazów i odtwarzały treść czytanego tekstu, a tym samym czytały ze zrozumieniem.

Techniki pisania

Język polski, chociaż zaliczany jest do języków mających pismo alfabetyczne, nie ma pisma w pełni alfabetycznego. W ciągu wieków, od czasu powstania pisma polskiego, doszło do wielu zmian, które doprowadziły do tego, że jedna głoska (fonem) może być dziś zapisana dwiema literami, a nawet jedną z trzech, czterech czy pięciu liter. Bez tej wiedzy nie można dzieci uczyć czytania i pisania, nie można uczyć poprawnej wymowy. Dziecko od urodzenia (a nawet już w życiu płodowym) poznaje odmianę mówioną języka ojczystego. Z odmianą pisaną może się poważnie zetknąć dopiero w najstarszej grupie przedszkolnej i w szkole podstawowej. Metoda B. Rocławskiego wymaga od dziecka dobrej orientacji w przestrzeni, dlatego już u dzieci w najmłodszej grupie wiekowej wyrabia się umiejętność orientacji w schemacie własnego ciała. Punktem odniesienia w czasie zabaw jest serce i lewa strona. Po opanowaniu tej umiejętności przechodzi się do orientacji w przestrzeni, która jest bardzo ważna przy porównywaniu, identyfikowaniu, rozpoznawaniu oraz kreśleniu liter [Rocławski 2000].

Równolegle z nauką czytania nauczyciel wprowadza umiejętność pisania. Autor prezentowanej metody opracował pismo „pętelkowe", które ma prowadzić do płynnego pisania. Istnieje także wersja „bezpętelkowa". W przygotowaniu do pisania stosuje się rysowanie po śladzie z wyraźnie zaznaczonym kierunkiem pisania. W kreśleniu liter kładzie się nacisk na prawidłowy kierunek, czemu służą ćwiczenia na materiale literowym z zaznaczonymi strzałkami i kierunkiem pisania po to, by dziecko samo mogło dokonywać kontroli prawidłowości pisania. Po zakończeniu etapu usprawniania ręki uczniowie ćwiczą pisanie liter w liniaturze. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawne kreślenie i łączenie liter, grupując je według podobieństwa, drogi kreślenia i sposobu łączenia. W ten sposób kształtuje u dzieci melodię pisania. Bardzo ważną rolę odgrywa dobór pomocy do pisania. Narzędzia muszą pozostawiać ślad, gdy posuwamy je po kartce bez naciskania. Dzieci często ściskają mocno narzędzie do pisania, co powoduje usztywnienie małej motoryki trzech trzymających narzędzie do pisania palców, a w konsekwencji do zmęczenia i zniechęcenia. Glottodydaktyk pokazuje, jak dobierać narzędzie do pisania i cierpliwie uczy, jak się nim posługiwać. W ten sposób dzieci uczą się

miękkości i elastyczności. Nauka pisania jest zdecydowanie trudniejsza od nauki czytania, dlatego trwa dłużej, a skutki niewłaściwego nauczania pisania widoczne są od wielu lat nie tylko wśród uczniów [Rocławski 2001].

Możliwość stosunkowo szybkiego opanowania techniki czytania i pisania znacznie przybliża dziecko do czytania książek i korzystania z literatury. Radość z czytania powinni ukazać dzieciom już od urodzenia rodzice, a od najmłodszej grupy przedszkolnej – nauczyciele.

Podsumowanie

Czytanie i pisanie należą do istotnych umiejętności człowieka, dlatego są podstawowymi elementami edukacji początkowej. Uczniowie są nastawieni na sukces, który powinni odnieść, czytając chętnie i dużo, dlatego współczesny nauczyciel ma czuwać nad wychowaniem językowym dzieci i młodzieży na każdym etapie kształcenia, ale przede wszystkim w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Nauczyciel glottodydaktyk powinien uczyć dzieci poprawnej odmiany mówionej i pisanej języka ojczystego, czyli właściwych zachowań komunikacyjnych. Glottodydaktyka ojczystojęzyczna daje możliwość indywidualnego podejścia do każdego ucznia i respektuje właściwą rytmiczność rozwoju, rozbudza myślenie twórcze i poznawcze, uczy pracy indywidualnej i zespołowej oraz odpowiedzialności za wykonane zadanie, daje radość i satysfakcję każdemu dziecku, przygotowuje do nauki szkolnej w znacznie lepszym stopniu niż metody, stosowane powszechnie w kształceniu początkowym, zmniejsza możliwość szkolnych porażek, a poprzez stosunkowo szybkie opanowanie techniki czytania przybliża dzieciom literaturę, co pomaga wyrobić w uczniach postawę świadomych i chętnych czytelników. Dzieci, pracujące metodą glottodydaktyki ojczystojęzycznej, czują się bezpieczne, a jednocześnie szczęśliwe z pokonywania trudności, z odkrywania tajemnic świata i z nabywania nowych umiejętności.

Glottodydaktyka ojczystojęzyczna nie jest dla każdego nauczyciela, któremu wydaje się, że może uczyć dzieci. Jest dla nauczyciela, który pragnie dać szczęście każdemu dziecku i pierwszy śpieszy z pomocą tym uczniom, których natura nie wyposażyła w szczególne zdolności. Dzieci, kształcone tą metodą, lubią chodzić do szkoły, nawet wtedy, gdy jest to szkoła bardzo wymagająca, ale muszą w niej pracować nauczyciele właściwie przygotowani do zawodu.

Bibliografia

Borowska B., 2015, *Glottodydaktyka ojczystojęzyczna jako innowacyjna metoda nauki czytania i pisania*, w: Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów / Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ.

Borowska B., 2016, *Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego*, w: Domagała-Zyśk E., Borowicz A., Kołodziejczyk R., red., *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak*, Lublin.

Rocławscy I., B., 1995, *Przewodnik metodyczny do elementarza „Świat głosek i liter”*, Gdańsk.
Rocławski B., 2012a, *Badanie tempa i techniki czytania*, Gdańsk.
Rocławski B., 2012b, *Glottodydaktyk-nauczyciel XXI wieku*, Gdańsk.
Rocławski B., 2000, *Nauka czytania i pisania*, Gdańsk.
Rocławski B., 2001, *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*, Gdańsk.

Język polski jest nie tylko nośnikiem tradycji i kultury, ale również narzędziem dostępu do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa, dlatego stałym dążeniem polityki polonijnej jest objęcie regularnym nauczaniem języka polskiego jak największej liczby dzieci polskich i polskiego pochodzenia za granicą. Istotnym trwałym efektem dla nauczycieli polonijnych będzie ukształtowanie w uczniach właściwej postawy wobec czytania i pisania w języku polskim, zwłaszcza wśród dzieci w nauczaniu początkowym.

Prezentowany artykuł przedstawia teoretyczne podstawy nauczania czytania i pisania, stosowane w metodach „glottodydaktyki ojczystojęzycznej” w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli w systemie edukacyjnym stworzonym i ciągle doskonalonym przez autora tych metod prof. Bronisława Rocławskiego. Główna myśl rozważań skupia się na tezie, że nauczyciel glottodydaktyk potrafi nauczyć każde dziecko poprawnie czytać i pisać w języku polskim, a przekazana wiedza i umiejętności pozwolą wpłynąć na znakomity rozwój psychiczny, intelektualny i społeczny dzieci oraz na poprawę życia rodzinnego poprzez odciążenie rodziców od zadań edukacyjnych w domu.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, edukacja językowa, innowacyjna metoda, nauka czytania i pisania, pomoce dydaktyczne.

Teaching to Read and Write Using Native Language Glottodidactics

The constant learning is an important requirement of modern life, and any difficulties in this area, even in reading, text comprehension, and writing are a major obstacle to achieve the highest degrees in learning and to aspire to quick changes not only in technology. Working with children using the mother tongue glottodidactics approach, created and constantly perfected by professor Bronisław Rocławski, enables them to achieve success both at school and outside it even since the kindergarten level.

This article presents the main principles of B. Rocławski's mother tongue glottodidactics method as an innovative approach to teaching reading and writing to preschoolers and young learners. The author of this article shares her thoughts and knowledge gained at the summer school workshops of glottodidactics and glottotherapy run by professor B. Rocławski. The author is also a licensed teacher of this method. She effectively introduces this method among her students of preschool early childhood education in the Institute of Pedagogy of Catholic University of Lublin.

Keywords: Polish language education, language education, innovative methods, learning to read and write, teaching aids.

Monika Biesaga
Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk (Kraków)

ZASTOSOWANIE „WIELKIEGO SŁOWNIKA JĘZYKA POLSKIEGO PAN" W NAUCZANIU POLSZCZYZNY JAKO JĘZYKA DRUGIEGO I OBCEGO. ZASOBY, NARZĘDZIA I TECHNIKI

Pantha rei – rzeczywistość ma charakter zmienny, płynny, transgresyjny. Wypowiedziane wiele tysięcy lat temu przez Heraklita z Efezu słowa wydają się nabierać szczególnej mocy we współczesnym świecie. Czy, jakże często, podróżując, emigrując, poszukując swoich korzeni, nie dochodzimy do wniosku, że nasza ojczyzna ma również swoje miejsce w nas samych, gdziekolwiek się znajdujemy?

Kilka miesięcy temu miałam przyjemność rozmawiać z jedną z czołowych polskich lingwistek, która podzieliła się ze mną swoimi doświadczeniami z wielomiesięcznego pobytu naukowo-dydaktycznego na innym kontynencie. Warto dodać, że owa zmiana zamieszkania przypadała na lata, kiedy nie istniał, oczywisty dzisiaj, dostęp do Internetu, zaś kontakt telefoniczny był na tyle utrudniony, że prawie niemożliwy. Wyznała mi ona, że po kilkunastu tygodniach poza krajem nie marzyła o niczym innym bardziej niż o chwili rozmowy w ojczystym języku. Słowa te zrobiły na mnie ogromne wrażenie.

Dziś świat się zmienił. Dzięki powszechnemu dostępowi do łączy internetowych możemy nawiązać wirtualną łączność z krajem czy środowiskiem ojczystym, niemal jakbyśmy tam byli. No właśnie, czy aby na pewno *niemal*? Być może właśnie tak wygląda nasze istnienie w globalizującym się i multikulturowym świecie. Żeby stanowić część swojej ojczyzny, wcale nie musimy być jej mieszkańcami czy obywatelami. Wystarczy, że ta część jest w nas i dbamy, by nie zanikła, a wręcz rozwijała się.

Od kilku lat w internetowym „Wielkim słowniku języka polskiego PAN" (dalej – WSJP PAN [Żmigrodzki, red. od 2007]) przyglądamy się bacznie, kim są nasi użytkownicy. Ponieważ opracowanie dostępne jest całkowicie za darmo w Internecie pod adresem www.wsjp.pl, otrzymujemy z wyspecjalizowanych serwisów analitycznych wyczerpującą informację o naszych czytelnikach. Bardzo długo wydawało nam się, że, opisując stan słownictwa współczesnej polszczyzny, pracujemy dla osób mieszkających w Polsce. Uczniowie, studenci, może nauczyciele języka polskiego – tak wyobrażaliśmy sobie osoby odwiedzające naszą stronę. Być może również przedstawiciele Polonii w Stanach Zjednoczonych czy Francji, przypuszczaliśmy. Tymczasem zasięg słownika, opisującego skądinąd piękny, niemniej w skali globalnej rzadko używany język, przeszedł nasze wszelkie oczekiwania. Jeżeli spojrzymy na mapę, ukazującą terytoria, na których czytany był „Wielki słownik języka polskiego PAN" w 2016 roku, okaże się, że niemal na całej kuli ziemskiej znajdują się osoby, które odczuwają potrzebę uzyskania rzetelnej informacji o polszczyźnie, do jakiej dostęp gwarantują przede wszystkim słowniki, zwłaszcza jednojęzyczne.

Ilustracja 1. Użytkownicy WSJP PAN w 2016 roku (stan na listopad, źródło: Google Analytics)

Jeżeli poprowadzimy analizę głębiej, okaże się, że Polska jest rzeczywiście krajem, z którego terytorium pochodzi najwięcej wizyt na stronie. Natomiast tuż za nią znajdują się państwa, w których szczególnie często zamieszkują osoby o polskich korzeniach (Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Ukraina, Stany Zjednoczone) lub też obcokrajowcy zainteresowani z różnych względów poznaniem języka polskiego. Stąd w słowniku kładziony jest szczególny nacisk na treści i rozwiązania mające służyć lepszemu poznawaniu języka polskiego i kultury polskiej.

W niniejszym tekście omówię pokrótce historię projektu [por. Żmigrodzki 2011] i zaprezentuję różnorodne zasoby słownika dostępne dla czytelników. Szczególną uwagę postaram się zwrócić na te spośród nich, które służyć mogą nauczycielom języka polskiego za granicą i nauczycielom języka polskiego jako obcego [por. Biesaga, Przybylska 2014].

„Wielki słownik języka polskiego" jest pierwszym od ponad pięćdziesięciu lat dużym akademickim słownikiem języka polskiego, następcą opracowywanego w latach 1958–1969 jedenastotomowego „Słownika języka polskiego" pod red. Witolda Doroszewskiego [Doroszewski, red. 1958–1969]. Ze względu na ewoluujące potrzeby użytkowników i zmiany w technice opisu leksykograficznego konieczne było powstanie nowego słownika dzisiejszej polszczyzny. Ma to być niekomercyjne opracowanie, pisane przez naukowców w zgodzie z wymogami współczesnej leksykografii, ale z myślą przede wszystkim o jak największej liczbie czytelników. Ze

Ilustracja 2. Kraje z największą liczbą wizyt na stronie WSJP PAN w 2016 roku (stan na listopad, źródło: Google Analytics)

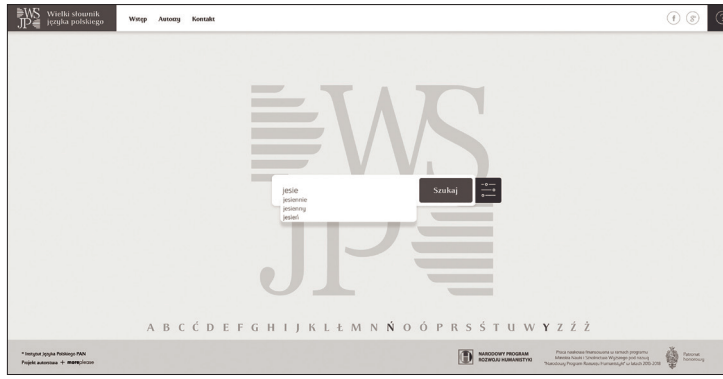
względu na te cele prace nad „Wielkim słownikiem języka polskiego" finansowane są w całości przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, samo zaś opracowanie dostępne jest za darmo i bez konieczności rejestracji w Internecie pod adresem www.wsjp.pl. Warto dodać, że w 2013 roku słownik uzyskał jako jedyny tego typu projekt honorowy patronat Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Prace koncepcyjne nad powstaniem opracowania rozpoczęły się w roku 2003. W roku 2007 słownik uzyskał pierwszy grant Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Kierownikiem projektu od tego momentu jest prof. dr hab. Piotr Żmigrodzki. Przy tworzeniu WSJP PAN pracuje w chwili obecnej czterdziestu językoznawców. Niektórzy odpowiedzialni są za opis pojedynczych wyrazów, inni specjalizują się w bardzo specyficznych obszarach deskrypcji słownikowej, jak frazeologizmy, etymologia czy chronologizacja.

Słownik od momentu swojego powstania zaprojektowany został jako narzędzie internetowe. Jego witryna jest na bieżąco aktualizowana w zgodzie z trendami grafiki komputerowej i potrzebami użytkowników, niejednokrotnie zgłaszanymi przez nich wprost. Codzienne zatwierdzane są do prezentacji nowe hasła, objętość opracowania zwiększa się zatem w sposób dynamiczny. Oprócz wersji strony internetowej na urządzenia tradycyjne dostępna jest również opcja przeglądania w trybie urządzenia mobilnego. W momencie otwarcia słownika na telefonie komórkowym czy na tablecie wersja mobilna słownika włączy się automatycznie.

Jeżeli chodzi o źródło wiedzy o znaczeniach czy charakterystyce gramatycznej wyrazów, związków frazeologicznych, przysłów i innych jednostek, podstawę opisu w słowniku stanowi internetowy Narodowy Korpus Języka Polskiego [Narodowy Korpus... 2008–2012], zawierający ponad 1.5 miliarda słów w kontekstach. Jest on również w razie potrzeby uzupełniany dodatkowymi źródłami. Dzięki temu dane słownikowe odzwierciedlają aktualny uzus języka polskiego.

Po wejściu na stronę główną słownika ukaże się nam jego wyszukiwarka. Od kilku miesięcy umożliwia ona wyszukiwanie dynamiczne. Po wpisaniu kilku pierwszych liter wyrazu system słownika podpowie nam wszystkie dostępne w bazie pojedyncze słowa, rozpoczynające się od tego ciągu znaków.

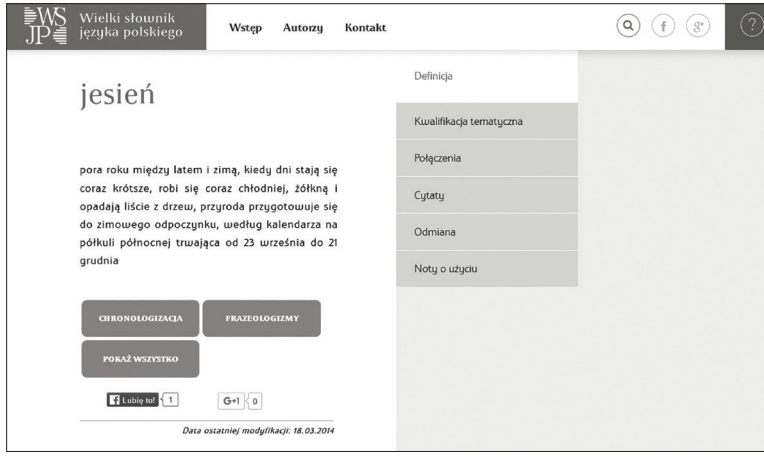


Ilustracja 3. Strona główna WSJP PAN

Dzięki wbudowanemu analizatorowi fleksyjnemu łatwiejsze jest również poszukiwanie frazeologizmów, przysłów i innych jednostek nieciągłych. Nie trzeba, jak w drukowanych słownikach, domyślać się, pod którym wyrazem pojedynczym autorzy zamieścili opis frazeologizmu. Wystarczy, że wpisze się jedno ze słów składowych hasła i rozpocznie wyszukiwanie, słownik wyświetli nam wszystkie hasła zawierające to słowo w swojej podstawowej lub wariantywnej formie.

Ilustracja 4. Otrzymane wyniki wyszukiwania prostego (słowo wyszukiwane: *jesień*)

Po wejściu na stronę hasła ukaże nam się jako domyślna jego definicja. Warto zwrócić uwagę na sformułowania w niej użyte. W odróżnieniu od wielu starszych słowników eksplikacje w WSJP PAN są napisane przyjaznym dla użytkownika językiem, również sposób konceptualizacji jest bliski potocznemu postrzeganiu świata. Dzięki temu odbiorca uczący się języka będzie w stanie łatwiej uchwycić przedstawiane znaczenie.



Ilustracja 5. Widok wyjściowy strony hasła słownikowego

Poniżej definicji znajdziemy następujące przyciski:

a) chronologizacja – po jego kliknięciu zobaczymy, w jakich słownikach wyraz hasłowy był notowany wcześniej;

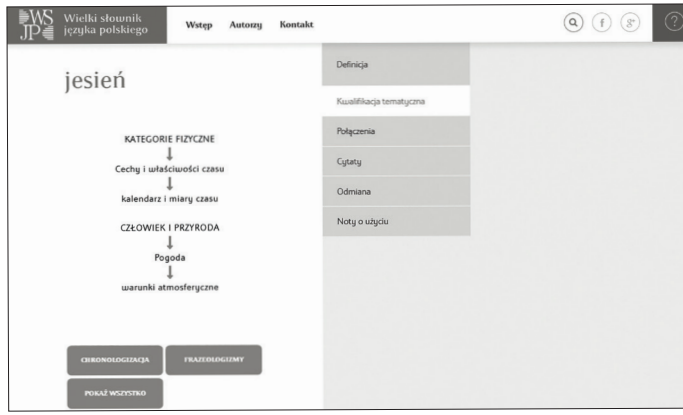
b) frazeologizmy – zostaną wyświetlone frazeologizmy zawierające wyraz hasłowy;

c) pokaż wszystko – otworzy się podgląd hasła przygotowany do drukowania;

d) przyciski sieci społecznościowych, dzięki którymi możemy podzielić się z osobami znajomymi treścią czytanego hasła.

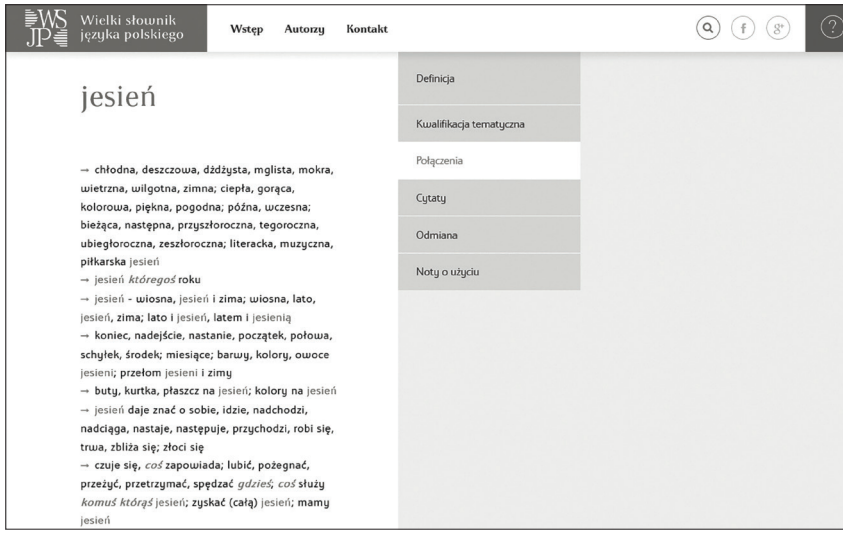
Jak łatwo można zauważyć, poszczególne typy informacji w haśle umieszczone są w osobnych zakładkach. Jest to użyteczne rozwiązanie, stosowane tylko w niewielu słownikach elektronicznych (m.in. w niemieckim projekcie *elexiko* [www.elexiko.de]). Umożliwia ono użytkownikowi czytelny podgląd zawartości hasła i szybkie przechodzenie do interesujących go informacji bez konieczności fatygowania wzroku.

Poniżej definicji znajduje się zakładka *Kwalifikacja tematyczna*. Dzięki niej, po przeczytaniu eksplikacji, użytkownik ulokuje nowopoznane znaczenie w nadrzędnych kategoriach semantycznych, co pomoże w lepszym zrozumieniu sensu.



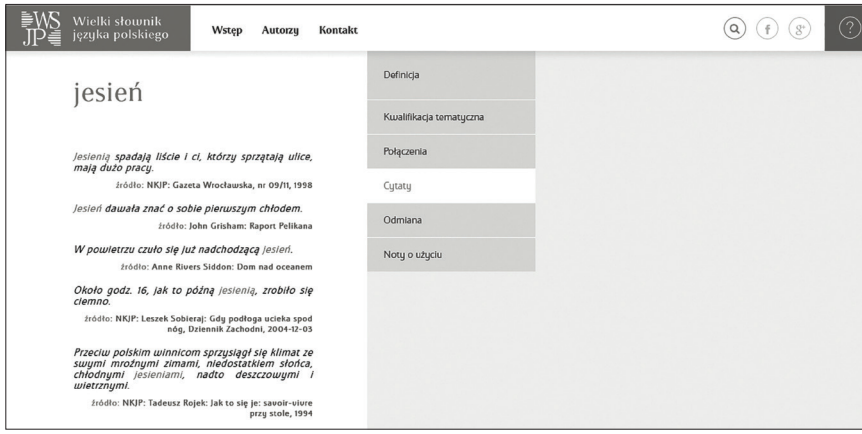
Ilustracja 6. Kwalifikacja tematyczna znaczenia

Następnie zapoznać się można z sekcją ważną szczególnie dla osób uczących się języka polskiego i tłumaczy. Jest to dział *Połączenia*, który notuje statystycznie najistotniejsze kolokacje, czyli dosłowne znaczeniowo cegiełki składające się z wyrazu w danym znaczeniu i innego słowa. Tego typu połączenia podzielone są pod względem gramatycznym, na przykład kolokacje rzeczownika z przymiotnikiem (*chłodna, deszczowa jesie*ń) czy rzeczownika jako podrzędnika czasownika (*czuje się*, *coś zapowiada jesień*). Dział *Połączenia* stanowi cenną pomoc przy tworzeniu własnych tekstów. Pozwala upewnić się co do trafności przypuszczalnego połączenia wyrazowego. Dzięki temu zmniejsza się prawdopodobieństwo mieszania struktur semantyczno-gramatycznych z różnych języków czy tworzenia połączeń semantycznie prawidłowych, lecz niespotykanych w autentycznym uzusie.



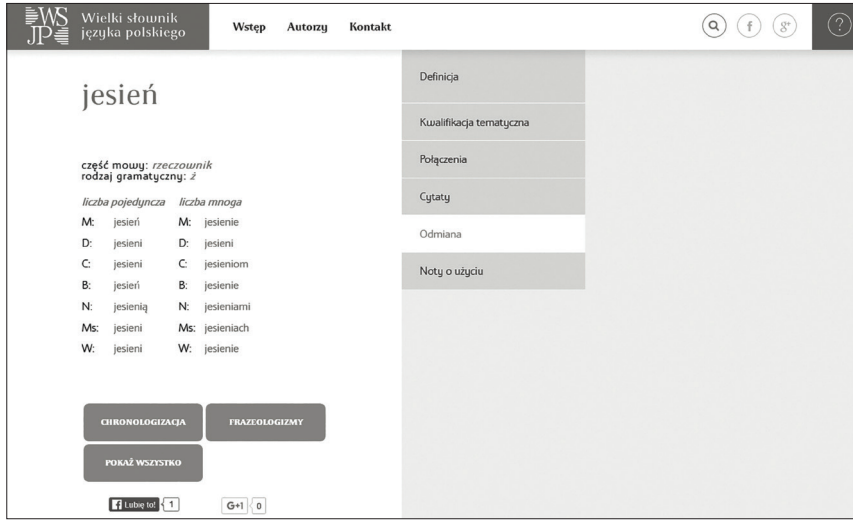
Ilustracja 7. Najczęstsze kolokacje dla słowa w danym znaczeniu

Następna z zakładek, *Cytaty*, zawiera autentyczne użycia wyrazu w danym znaczeniu. Intencją autorów „Wielkiego słownika...” jest takie ich dobranie, aby ilustrowały w jak najlepszym stopniu dany sens i zakres jego użycia. Jeżeli znaczenie przynależy do języka specjalistycznego czy jest charakterystyczne dla określonego typu tekstów, przytoczone cytaty starają się te prawidłowości odzwierciedlić. Gdy słowo ma określone wymagania składniowe, najczęściej w przypadku czasowników, cytaty obowiązkowo będą ilustrowały schematy składniowe.



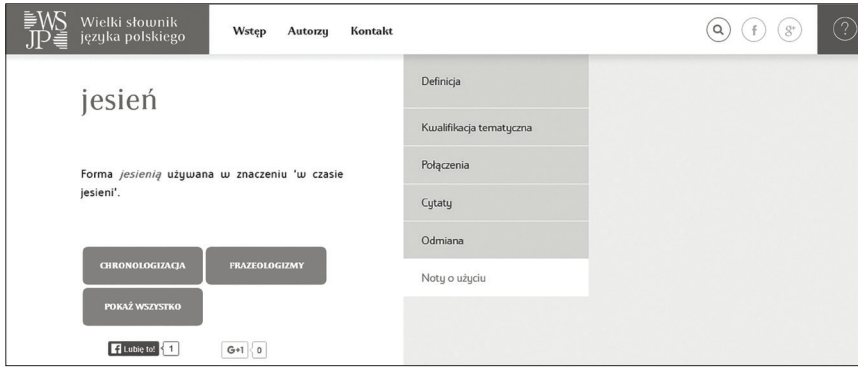
Ilustracja 8. Przykładowe autentyczne użycia dla wyrazu w danym znaczeniu

Również następna zakładka, *Odmiana*, służyć ma w szczególności osobom uczącym się języka polskiego. Jako jedyny słownik polszczyzny WSJP zamieszcza pełny wzorzec fleksyjny wyrazu w danym znaczeniu, co nie było możliwe w słownikach drukowanych, posługujących się schematycznymi tabelami. Jeżeli któraś z form wzorca jest niezalecana przez słowniki poprawnościowe, będzie ona oznaczona w paradygmacie odmiany jako kwestionowana.



Ilustracja 9. Wzorzec odmiany wyrazu w danym znaczeniu

Ostatnia z zakładek, *Noty o użyciu*, przynosi informacje o charakterze pragmatycznym, które nie mieszczą się w żadnym z pozostałych działów danych hasłowych, będą natomiast użyteczne dla użytkownika języka.



Ilustracja 10. Informacje pragmatyczne (nota o użyciu) dla wyrazu w danym znaczeniu

Poza różnorodnymi typami danych w samym artykule hasłowym udostępniono bardziej wymagającym merytorycznie użytkownikom słownika, w tym nauczycielom języka polskiego, możliwość przeglądania jego zasobów przy użyciu wyszukiwania zaawansowanego. Wejście na tę podstronę dokonuje się poprzez kliknięcie szarego prostokąta, znajdującego się obok przycisku *Szukaj*.

Ilustracja 11. Lokalizacja przycisku umożliwiającego wyszukiwanie zaawansowane w słowniku

Po wejściu na stronę wyszukiwarki zaawansowanej zobaczymy, że możemy przeszukiwać zasoby słownika według poniższych kryteriów:

a) obecność ciągu znaków w formie hasłowej, definicji, cytacie lub połączeniach;
b) obecność dowolnych form fleksyjnych wyrazu w formie hasłowej, definicji, cytacie lub połączeniach;
c) słownictwo z kwalifikatorami, mające określony zakres użycia;
d) słownictwo ze względu na kwalifikację tematyczną;
e) słownictwo ze względu na język jego pochodzenia;
f) słownictwo ze względu na przynależność gramatyczną.

Zastosowanie jednego lub kilku kryteriów wyszukiwania umożliwi nam uzyskanie zbioru haseł słownikowych, który następnie wykorzystać będzie można w różnych sposób na lekcjach języka polskiego, dotyczących słownictwa, gramatyki, pragmatyki językowej, jak również historii języka czy kultury polskiej.

Na początek użytkownik ma możliwość wyboru, czy chce przeszukiwać partie słownika (hasła, definicje, cytaty, połączenia) pod względem obecności danego ciągu znaków (opcja 1a), czy chciałby uzyskać dowolne formy wyrazu (opcja 1b). Obie opcje wymagają wpisania ciągu znaków (np. *jesienią*) lub formy podstawowej wyrazu (*jesień*). Jeżeli na przykład przeszukamy wszystkie cytaty słownikowe pod kątem obecności w ich treści jakiegoś słowa (np. *mróz, przebiśnieg, przed-*

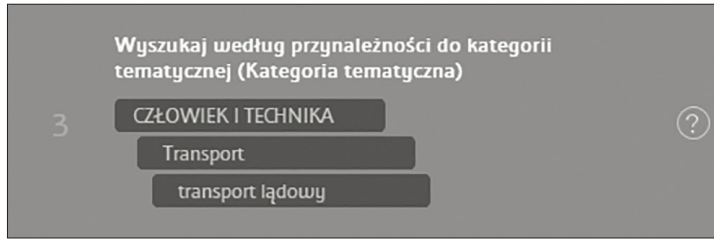
Ilustracja 12. Wyszukiwanie zaawansowane ciągu znaków lub dowolnej formy fleksyjnej wyrazu

wiośnie), uzyskamy ciekawe i autentyczne użycia, które mogą posłużyć do skonstruowania brzmiącego naturalnie dyktanda czy ułożenia ćwiczenia z lukami, wprowadzającego jakąś grupę słów.

W przypadku kolejnej opcji przeszukiwania bazy słownika, związanej z kwalifikatorami, nie trzeba wpisywać poszukiwanego ciągu znaków czy słowa. Trzeba natomiast wskazać, o jakie wyrazy i jednostki nieciągłe o zawężonym zakresie użycia nam chodzi. Możemy pobrać dla uczniów na przykład tylko słownictwo książkowe, potoczne, urzędowe, związane z jakąś gałęzią wiedzy czy regionalne (krakowskie, poznańskie czy śląskie). Funkcja przeglądania bazy pod względem kwalifikatorów sprawdzi się świetnie przy nauczaniu języka polskiego na wyższych poziomach zaawansowania, kiedy uczymy, że tę samą treść można wyrazić za pomocą różnych słów czy wyrażeń, akceptowanych lub nie w określonych sytuacjach.

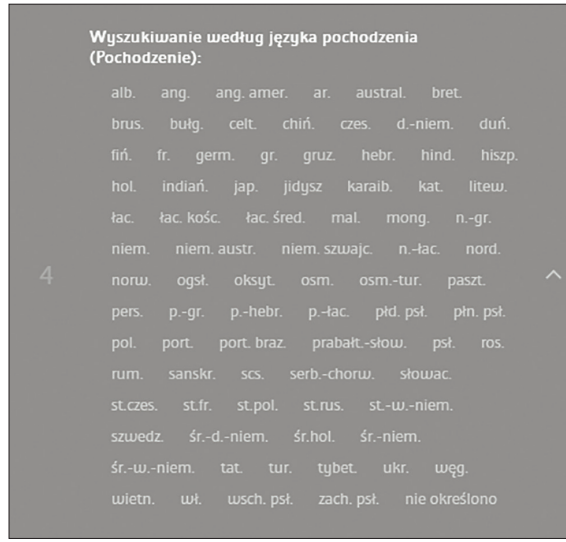
Ilustracja 13. Wyszukiwanie zaawansowanego według kwalifikatorów zakresu użycia

Następnym kryterium przeszukiwania słownika jest przynależność leksyki do szerszego lub węższego kręgu tematycznego. Ta funkcja sprawdzi się świetnie przy przedstawianiu uczniom słownictwa związanego z określonym tematem. Dzięki przeglądaniu WSJP otrzymamy wybór różnorodnych jednostek, w tym najnowszego słownictwa, które często trafia z pewnym opóźnieniem do podręczników języka polskiego.



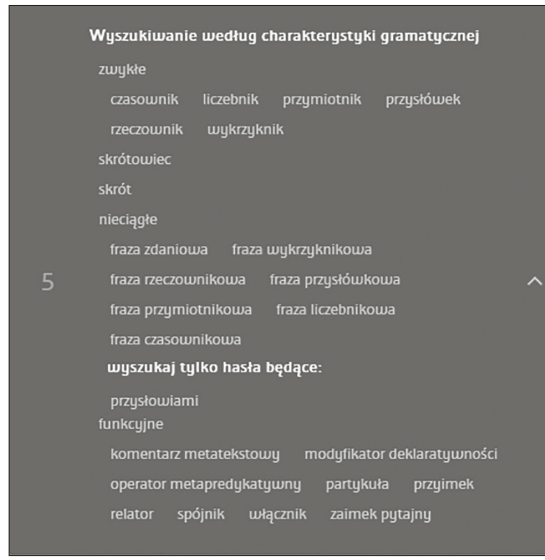
Ilustracja 14. Wyszukiwanie zaawansowane według kwalifikacji tematycznej słownictwa

Przedostatni sposób zaawansowanego przeszukiwania przyda się szczególnie na lekcjach omawiających wpływ innych języków na historię polszczyzny. Mamy bowiem tutaj możliwość wybrania z zasobów „Wielkiego słownika języka polskiego" wyrazów zapożyczonych z określonych języków. Uzyskane rezultaty pozwolą zastanowić się na lekcji na przykład nad wpływem języka angielskiego na współczesną polszczyznę.



Ilustracja 15. Wyszukiwanie zaawansowane według języka pochodzenia

Dzięki ostatniemu kryterium wyszukiwania, gramatycznemu, pozyskać możemy z bazy słownika wyrazy lub jednostki nieciągłe reprezentujące określone części mowy (np. czasownik, rzeczownik) lub będące określonymi jednostkami formalnymi (np. przysłowie, skrót, skrótowiec).



Ilustracja 16. Wyszukiwanie zaawansowane według części mowy lub typu hasła (charakterystyka gramatyczna)

Jak łatwo sobie wyobrazić, w celu efektywnego przeprowadzenia lekcji możemy łączyć ze sobą kryteria wyszukiwania. Możemy na przykład szukać tylko czasowników potocznych czy rzeczowników należących do pola tematycznego *słownictwo oceniające*. Bez względu na opcję przeszukiwania zasobów słownika otrzymamy szybko wiarygodną grupę słów, którą będzie można wykorzystać do różnych celów na lekcjach języka polskiego.

Co ważne, zasoby dostępne w WSJP PAN, dzięki analizie korpusów językowych i innych źródeł autentycznych użyć, odzwierciedlają kształt leksykalny współczesnej polszczyzny, są wyczerpująco opisane znaczeniowo, pragmatycznie i gramatycznie. Dzięki temu dają nauczycielowi i uczniom wgląd w to, jak przedstawia się w chwili obecnej studiowany przez nich język.

Bibliografia

Biesaga M., Przybylska R., 2014, *Wielki słownik języka polskiego w pracy nauczyciela polonisty*, w: Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R., red., *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, Kraków.

Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.

Narodowy Korpus Języka Polskiego, 2008–2012, http://nkjp.pl/ (odczyt: 13.07.2017).

Żmigrodzki P., 2011, *Polish Academy of Sciences Great Dictionary of Polish. History, presence, prospects*, „Studies in Polish Linguistics" vol. 6.

Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, http://wsjp.pl/ (odczyt: 13.07.2017).

http://elexiko.de/ (odczyt: 13.07.2017).

Celem tekstu jest przybliżenie czytelnikom internetowego „Wielkiego słownika języka polskiego" Polskiej Akademii Nauk (http://wsjp.pl/). W artykule omówiona została pokrótce historia projektu. Przedstawione zostały również różnorodne typy informacji leksykograficznych, które udostępniane są odbiorcom. Szczególna uwaga zwrócona została na te spośród zasobów i narzędzi słownikowych, które służyć mogą nauczycielom języka polskiego za granicą i nauczycielom języka polskiego jako obcego, jak również osobom uczącym się polszczyzny.

Słowa kluczowe: leksykografia, glottodydaktyka, słownik jednojęzyczny, dydaktyka języka.

How to Teach Polish as a Second and Foreign Language with the Help of The Great Dictionary of Polish. Resources, Tools, Methods

This paper presents The Great Dictionary of Polish PAS online project (http://wsjp.pl/). Firstly, a history of this lexicographical work is characterized. Then the types of information included in the reference work are enlisted. Lastly, the content and the tools especially useful for language teachers and learners are indicated.

Keywords: lexicography, foreign language teaching, monolingual dictionary, language didactics.

Marcin Maciołek, Aleksandra Kalisz
Uniwersytet Śląski (Katowice, Polska)

„PIOSENKA JEST DOBRA NA WSZYSTKO", CZYLI O WYKORZYSTANIU UTWORÓW SŁOWNO-MUZYCZNYCH NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

1. Badania nad tekstem

Współcześnie tekst stał się obiektem wielokierunkowego zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, nie tylko filologów, badaczy literatury i języka, lecz także kulturoznawców, socjologów czy psychologów. Zajmują się nim również prasoznawcy, specjaliści od reklamy, mediów, teatru i inni. W dzisiejszej humanistyce pojęcie tekstu wyszło więc zdecydowanie poza krąg pierwotnego, wąsko filologicznego, zatem werbalnego sensu. Doszło do jego uogólnienia, poszerzenia zakresu znaczeniowego, co w istocie umożliwia analizowanie i porównywanie wytworów oraz zachowań znaczących przynależnych do różnych obszarów kultury, pozwala odkryć ich wspólne cechy strukturalne, stanowiąc zarazem dogodną płaszczyznę integracji dotychczas rozproszonych badań specjalistycznych.

Szczególnie ożywiony charakter w tym względzie mają działania podejmowane przez językoznawców. W Polsce intensywny rozwój tekstologii (teorii tekstu) nastąpił na przełomie lat 60. i 70. XX wieku, choć niektórymi zagadnieniami, które wchodzą w jej zakres, zajmowano się już wcześniej. Lingwistyczne analizy tekstu obejmują m.in.: problemy dotyczące mechanizmów spójności semantycznej (globalnej) i strukturalnej (linearnej) tekstu, więc jego kohezji i koherencji; kwestie aktualnego rozczłonkowania zdania, czyli – w większości ujęć – dwudzielnej, tematyczno-rematycznej struktury wypowiedzenia; opis wykładników i konwencji delimitacji tekstu, w tym również analizę środków metatekstowych. Dynamicznie – zwłaszcza w ośrodkach lubelskim i katowickim – rozwijają się badania nad gatunkami mowy (rozpatrywanymi także w ujęciu diachronicznym), by przywołać choćby syntezy genologiczne (opracowania autorskie i redagowane) Marii Wojtak i Ewy Bulisz [Wojtak i Bulisz 2004, 2008, 2015], a także Bożeny Witosz [Witosz 2005], Danuty Ostaszewskiej i Romualda Cudaka [Ostaszewska i Cudak 2008].

Polskie badania nad tekstem, inspirowane w znacznej mierze pracami zagranicznych uczonych, mają wyraźnie interdyscyplinarny, a w ostatnim czasie także integracyjny charakter (chodzi tu o brak ścisłej granicy między podejściem językoznawczym i literaturoznawczym do tekstu). Takie właśnie konsolidujące ujęcie przedstawianych treści – w duchu antropologii słowa – przyjęli autorzy wydanego w 2009 roku podręcznika „Tekstologia" [Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009]. A przecież jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu koniecznie proponowano uściślić rozpowszechniony na gruncie polskim przez Jerzego Bartmińskiego termin *tekstologia*, dodając przydawkę gatunkującą: *lingwistyczna* lub *językoznawcza*,

aby w ten sposób uniknąć skojarzenia z tradycyjną gałęzią literaturoznawstwa, zajmującą się genezą, formami przekazu oraz kolejnymi edycjami konkretnych dzieł literackich [Dobrzyńska 1993: 302].

Ustalenia lingwistów w zakresie prowadzonych eksploracji nad tekstem coraz częściej uzyskują wymiar popularny i dydaktyczny. Ćwiczenia doskonalące umiejętność odbioru oraz wytwarzania tekstów: słuchania i mówienia, czytania i pisania, a zatem ich analizy i interpretacji, a także tworzenia różnych form gatunkowych (oficjalnych i nieoficjalnych, artystycznych i użytkowych, naukowych i publicystycznych itd.) można spotkać praktycznie we wszystkich podręcznikach przeznaczonych do kształcenia językowego dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów. Zdaniem Teresy Dobrzyńskiej:

> wiedza na temat zasad budowy spójnej wypowiedzi oraz umiejętność tworzenia i rozpoznawania różnego typu tekstów powinna też stać się podstawą nauczania języków obcych – pojmowanego jako wprowadzenie w odrębny system komunikacji i odmienny świat kultury, operujący swoistymi sposobami organizacji tekstu i odrębnym systemem gatunków mowy [Dobrzyńska 1993: 303].

2. Piosenka – tekst i gatunek

> Gdy myślimy o tekście w sensie typologicznym, to myślimy równocześnie o jego ukształtowaniu gatunkowym. Gatunek (model) jest reprezentacją tekstu, model gatunku zatem stanowi równocześnie model tekstu [Witosz 2004: 46].

Podejmowana tu refleksja nad piosenką w nauczaniu języka polskiego jako obcego niejako wymusza uściślenie tego, czym jest owa konstrukcja słowno-muzyczna. Nie sposób odmówić jej wyraźnie tekstowego charakteru, za czym przemawia spójna całość – zazwyczaj składająca się ze zwrotek i regularnego refrenu – osadzona w wyraźnych ramach zwieńczonych tytułem. Dokonując jednak głębszej analizy tekstologicznej piosenki, nie można poprzestać wyłącznie na jej strukturalnym wymiarze. Pozostaje jeszcze jej składnik stylistyczny, istotna z pragmatycznego punktu widzenia relacja zachodząca pomiędzy nadawcą tekstu a jego odbiorcami, a także ukazywany za pomocą słowa określony obraz świata.

Wznosząc się zatem ponad tekstową warstwę piosenki, niewątpliwie dostrzec można jej aspekt genologiczny. I choć według tradycyjnej genologii uchodzi za gatunek literacki [Bernacki i Pawlus 1999; Sławiński, red. 1998], ma także wyraźnie użytkowy charakter, za którym przemawia związek z kulturą oralną wraz z typową dla niej ludycznością. W pierwszej kolejności należy jednak zwrócić uwagę na dwukodowość płynącego przekazu, jest to wszak połączenie tekstu słownego i muzycznego. Jak zauważa Anna Barańczakowa [Barańczakowa 1983: 5], oba elementy nie stanowią swoistej wypadkowej piosenki, ale za sprawą nieustannego stykania się tworzą relację zależności, którą wieńczy osoba samego wykonawcy. Z pragmatycznego punktu widzenia mamy więc do czynienia z nadawcą, pewną grupą odbiorców oraz szeroko pojętym zdarzeniem komunikacyjnym, zachodzącym w momencie odtwarzania danego utworu słowno-muzycznego.

Osadzenie piosenki w kulturze oralnej pozwala zatem spojrzeć na nią z perspektywy gatunku użytkowego [Niewiara 2004: 203] i uwzględnić – za wskazaniem

Marii Wojtak – jej aspekt strukturalny, pragmatyczny, poznawczy oraz stylistyczny [Wojtak 2014: 63–64], a jednocześnie widzieć w niej konstrukt niejednorodny, wyraźnie złożony. Z uwagi na zachodzące w tym gatunku zjawisko absorpcji nie sposób jednak poprzestać na samej złożoności. Wojtak ten rodzaj osobliwości określa mianem gatunków w formie kolekcji. Składa się on bowiem z konstrukcji zawierających różne formy trwale ze sobą występujące w jednej przestrzeni pod ustalonym tytułem. Istotne spoiwo tego zbioru stanowi rama delimitacyjna oraz określona zasada kompozycyjna. Wśród utrwalonych i powtarzalnych prawidłowości kompozycyjnych badaczka wymienia: kompozycję sylwiczną, w której gatunki łączą się ze sobą pod względem tematycznym oraz funkcjonalnym, układy blokowe charakteryzujące się połączeniami jednorodnymi pod względem genologicznym w otwarte lub zamknięte segmenty oraz strukturę opartą na kontaminacji. Niezwykle ważne dla tego rodzaju konstrukcji jest występowanie określonej funkcji globalnej, która znacznie odbiega od funkcji poszczególnych gatunków składających się na dany wzorzec. Charakterystyczną cechą takiego zbioru są także cele komunikacyjne występujące w różnych układach – hierarchicznym, koniunkcyjnym lub subsydiarnym [Wojtak 2011: 44–56]. Gatunek w formie kolekcji jest zatem tworem wielostylowym, czego z pewnością nie sposób odmówić samej piosence. Nie odbiega więc od standardowych gatunków użytkowych, poszerzając tym samym zakres Bachtinowskiego pojęcia gatunku złożonego.

Przywołana tu perspektywa genologiczna otwiera nowe możliwości wykorzystywania utworów słowno-muzycznych także w nauczaniu języków obcych. Daje nie tylko sposobność pracy ze słowem czy określonym tekstem kultury, ale również konkretnymi gatunkami mowy, w których – wraz z systematycznym poznawaniem języka – zanurzany jest słuchacz-cudzoziemiec.

3. Piosenka w nauczaniu i uczeniu się języka obcego

W dominującym współcześnie komunikacyjnym podejściu do nauczania języków obcych praca z piosenkami na zajęciach lektoratowych jest powszechnie stosowanym działaniem dydaktycznym[1]. Badania prowadzone przez psycholingwistów zajmujących się akwizycją języka dowiodły bezsprzecznie, że utwory muzyczne odgrywają znaczącą rolę w procesie uczenia się. Słuchanie piosenki angażuje obie półkule mózgowe – zarówno lewą, w której zlokalizowane są ośrodki mowy, jak i prawą, odpowiedzialną za wrażenia estetyczne i akustyczne. Właściwe utworom słowno-muzycznym powtórzenia, refreny, rymy, rytm i melodia mają właściwości mnemotechniczne. Wiadomo skądinąd, że różne działania wykonywane na piosence uaktywniają pamięć semantyczną (zapamiętywanie

[1] Należy jednak przypomnieć, że początkowo nawet przy tym podejściu nie doceniono roli piosenki w procesie przyswajania języków obcych. Uważano na przykład, że język utworów muzycznych nie jest językiem naturalnej komunikacji, choć sama piosenka jako wytwór kultury jest tekstem autentycznym, oraz że jest ona zbyt mocno zakorzeniona w procesie automatycznego zapamiętywania, typowym dla krytykowanej behawioralnej teorii uczenia się. Ponadto trudność w oddzieleniu słów od melodii przekonywała, że nauczanie przez piosenkę nie jest nauczaniem funkcjonalnym [Siek-Psikozub i Wach 2006: 20].

nowych wyrazów i reguł) oraz epizodyczną (przyjemne zdarzenie w miejscu, w którym uczeń się na ogół tego nie spodziewa), obniżają napięcie emocjonalne towarzyszące przyswajaniu języka obcego (np. lęk wypływający z obawy przed popełnieniem błędu), zwłaszcza u osób dorosłych, stwarzając tym samym lepszy klimat dla procesu nauczania. Ponadto stymulują różne typy inteligencji – zawsze muzyczną i werbalną, a w zależności od stawianych przez nauczyciela zadań, także kinetyczną (np. przy tzw. piosenkach akcji / ruchu), wzrokową (np. wizualizacja treści), interpersonalną i wewnątrzosobową (np. podczas rozmowy o pierwszych wrażeniach i wymianie opinii na temat wysłuchanego utworu)[2].

Decydując się na wykorzystanie piosenki do celów glottodydaktycznych, należy pamiętać jednak o kilku zasadach istotnych przy jej wyborze. Warto zwrócić uwagę na jakość nagrania i tempo utworu. By móc pracować nad tekstem piosenki, słowa muszą być dobrze słyszalne. Za głośna muzyka i nadmiar instrumentów utrudniają segmentację tekstu, więc wyodrębnienie poszczególnych wyrazów. Zbyt szybkie tempo komplikuje rozumienie treści. Ważne jest także to, o czym jest piosenka. Należy unikać utworów pozbawionych logicznego sensu bądź obraźliwych dla uczących się lub ich dyskryminujących. Niemniej istotna jest też jakość użytego w piosence języka. Nie powinno się sięgać po teksty zawierające nagromadzenie wyrazów wulgarnych, obelżywych. Przede wszystkim jednak należy ocenić potencjalną wartość glottodydaktyczną piosenki, jej przydatność na zajęciach z języka obcego, mierzoną m.in. odpowiedniością utworu do realizowanego przez nas tematu (*Czy piosenka może pomóc wprowadzić bądź utrwalić określone słownictwo?*), atrakcyjnością treści (*Czy piosenka prowokuje do rozmowy na określony temat?*), bogactwem pewnych form lub konstrukcji gramatycznych, tj. stosunkowo częstą powtarzalnością danej struktury językowej (*Czy piosenkę można wykorzystać przy wprowadzaniu nowego lub utrwaleniu już poznanego zagadnienia gramatycznego?*).

Szczególnie cenne wydaje się zakotwiczenie celów glottodydaktycznych w piosence popularnej, z którą uczeń może zetknąć się również po zakończeniu zajęć, słysząc ją w radiu albo – co dziś jest bardzo powszechne – odtwarzając samodzielnie w internecie, np. na serwisie YouTube. Ponowne usłyszenie piosenki powoduje aktywację zawartych w niej wyrazów, połączeń i struktur gramatycznych, na które nauczyciel zwrócił uwagę uczących się podczas lekcji. Jednocześnie zadania wykonywane na piosence popularnej są zwykle łatwiej akceptowane przez uczniów słabo motywowanych i skłaniają ich do realizacji określonych działań (w przeciwieństwie do tych samych lub podobnych ćwiczeń wykonywanych na innych, bardziej tradycyjnych materiałach).

4. Wykorzystanie piosenek w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Jedną z pierwszych inicjatyw wydawniczych, gdy idzie o zastosowanie piosenek popularnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, jest wydana w 2004 roku (wznowiona w 2006 i 2009) publikacja Anny Majkiewicz i Jolanty Tambor

[2] Szerzej na ten temat w pracy Teresy Siek-Psikozub i Aleksandry Wach pt. „Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego" [Siek-Psikozub i Wach 2009].

„Śpiewająco po polsku" – książka wraz z dołączoną do niej płytą CD, zawierająca 19 polskich piosenek, przeznaczonych na wszystkie poziomy zaawansowania językowego, od początkującego po zaawansowany [Majkiewicz i Tambor 2004 i nast.][3]. Jej autorki sięgnęły po utwory znanych polskich wykonawców: Czesława Niemena („Włóczęga"), Irka Dudka („Lady Głupota", „Zostań babą"), zespołów: Piersi („Całuj mnie!!!"), Brathanki („W kinie, w Lublinie"), T. Love („Gloria", „I love you"), Czerwone Gitary („Ty się boisz myszy!", „Dozwolone od lat osiemnastu", „Matura"), Pod Budą („Zamieszkamy pod wspólnym dachem", „Damska torebka"), De Mono („Zostańmy sami"), Formacja Nieżywych Schabuff („Klub Wesołego Szampana"), Budka Suflera („Nowa wieża Babel"), Niebiesko-Czarni („Niedziela będzie dla nas"), a także Kabaretu OT.TO („Niebezpieczna kawiarnia", „Zasmażka", „Wakacje"). O wyborze piosenek zadecydowało „nagromadzenie [w nich – M.M., A.K.] pewnych zjawisk leksykalnych lub gramatycznych" [Majkiewicz i Tambor 2009: 4]. I tak zawarte w pracy utwory można wykorzystać – zgodnie z propozycją autorek – na zajęciach dotyczących: alfabetu („Gloria"), narzędnika („Całuj mnie!!!"), miejscownika („W kinie, w Lublinie"), biernika („I love you"), czasownika z rekcją dopełniaczową („Ty się boisz myszy!"), czasu teraźniejszego i przeszłego („Włóczęga"), trybu przypuszczającego („Klub Wesołego Szampana") i rozkazującego („Zostańmy sami" i „Zamieszkamy pod wspólnym dachem"), procesualności („Nowa wieża Babel"), mowy zależnej („Niebezpieczna kawiarnia"), liczebników („Dozwolone od lat osiemnastu"), a także przy nauczaniu leksyki: nazw przedmiotów codziennego użytku („Damska torebka"), nazw potraw („Zasmażka"), nazw miesięcy („Wakacje") i dni tygodnia („Niedziela będzie dla nas"), określeń czasu („Matura") czy słownictwa potocznego („Zostań babą"). Poza ćwiczeniami na rozumienie ze słuchu w książce zamieszczono również dodatkowe zadania, związane z poszczególnymi piosenkami, a kształcące inne sprawności językowe. Uzupełnienie stanowią zamieszczone na końcu publikacji noty o wykonawcach.

W zakresie podręczników kursowych przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego teksty popularnych piosenek znanych polskich wokalistów odnaleźć można między innymi w książce Agnieszki Madei i Barbary Morcinek pt. „Polski mniej obcy" [Madeja, Morcinek 2007]. Wykorzystano tu takie utwory, jak: „Remedium" Maryli Rodowicz (lekcja 21.), „Kraków, Piwna 7" zespołu Pod Budą (lekcja 8.), „Kto się ceni" Golec uOrkiestry (lekcja 13.), „Supermenka" Kayah (lekcja 16.), „Zwierzenia Ryśka, czyli jedzie pociąg..." Ryszarda Rynkowskiego (lekcja 22.), „Za dziesięć trzynasta" Irka Dudka (lekcja 23.), „Na językach" Kayah (lekcja 27.) oraz „Koniec" Elektrycznych Gitar (lekcja 30.), a ponadto kolędę „Nowy rok bieży"

[3] Z innych tego typu publikacji wymienić należy prace Ewy Lipińskiej: „Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego" [Lipińska 2004] oraz „To samo słońce. Podręcznik doskonalący sprawność rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców na poziomie zaawansowanym" [Lipińska 2016] – pierwsza zawiera ćwiczenia odnoszące się do tekstów 15 piosenek autorstwa Andrzeja Sikorowskiego, w drugiej natomiast do celów glottodydaktycznych wykorzystano także piosenki artystyczne pięciorga wykonawców: Ewy Demarczyk, Leszka Długosza, Marka Grechuty, Stanisława Soyki i Grzegorza Turnaua.

w wykonaniu Górali Łąckich. Zawarte w tym podręczniku piosenki, choć zasadniczo umieszczone w sekcjach „rozumienie ze słuchu" („Kto się ceni", „Supermenka", „Za dziesięć trzynasta", „Na językach", „Koniec", „Nowy rok bieży") i „rozumienie tekstu" („Kraków, Piwną 7", „Zwierzenia Ryśka, czyli jedzie pociąg..."), oprócz rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem – w zamierzeniu autorek – mają służyć także kształceniu (doskonaleniu) umiejętności mówienia i pisania[4] poprzez: parafrazowanie treści usłyszanego utworu (np. opowiedzenie tego, co przydarzyło się bohaterowi utworu „Kraków, Piwna 7", albo o marzeniach bohatera-wykonawcy piosenki „Zwierzenia Ryśka, czyli jedzie pociąg..."), zainicjowanie dyskusji na forum grupy (na temat wizji pracy przedstawionej w piosence „Kto się ceni"), napisanie relacji z podróży (zainspirowanej utworem Maryli Rodowicz pt. „Remedium"). Należy podkreślić, że treść piosenek uwzględnionych w podręczniku A. Madei i B. Morcinek pozostaje w ścisłym związku z problematyką jednostek lekcyjnych, do których je włączono.

5. Piosenka na lekcji języka polskiego jako obcego

Na zajęciach lektoratowych piosenkę można wykorzystać właściwie w każdej fazie lekcji. Można posłużyć się nią w ogniwie wstępnym (w ramach tzw. rozgrzewki językowej), dominancie, czyli ogniwie centralnym, albo w zakończeniu, na przykład jako formę usystematyzowania, powtórzenia i utrwalenia materiału. Piosenki stosowane w ogniwie końcowym nierzadko pełnią również funkcję terapeutyczną: pozwalają zatrzeć wspomnienie ewentualnych porażek lekcyjnych czy – zwyczajnie – pozostawiają miłe wrażenie po lekcji, zwiększając tym samym motywację do nauki języka obcego na przyszłość. Wysłuchaniu piosenki w zasadniczej części zajęć może towarzyszyć koncentracja na wybranym słownictwie bądź określonej strukturze gramatycznej, następnie ćwiczonych przy użyciu różnych technik konwencjonalnych. Zdarza się również, że piosenka prowokuje do rozmowy, dyskusji na związany z nią temat. Rzadziej natomiast utwór muzyczny bywa stosowany w charakterze przerywnika podczas wykonywania zadań wymagających dużej koncentracji umysłu albo przy zamianie danego typu ćwiczenia na inny, podobny.

5.1. „Odmieniam ciągle imię twoje"

Przykładem utworu słowno-muzycznego, który z powodzeniem można wykorzystać we wstępnej fazie zajęć jako formę wprowadzenia przy omawianiu nowego zagadnienia gramatycznego, a mianowicie: odmiany imion i nazwisk, może być piosenka „Odmieniam ciągle imię twoje" śpiewana (w oryginale) przez Marię Koterbską. Jej słowa napisał w 1957 roku Jarosław Ławrynowicz (Aleksander Rymkiewicz), a muzykę skomponowali Bogusław Klimczuk i Adam Wiernik. Przed wysłuchaniem piosenki uczniowie otrzymują jej transkrypt z lukami w refrenie wraz

[4] Jest to zupełnie naturalne, ponieważ – jak piszą Anna Seretny i Ewa Lipińska – „słuchanie nie występuje samodzielnie, to znaczy oddzielenie ćwiczeń w słuchaniu od ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu jest prawie niemożliwe; nie można też testować umiejętności słuchania samej w sobie" [Seretny i Lipińska 2005: 140].

z poleceniem, aby na podstawie kontekstu uzupełnili puste miejsca odpowiednimi formami odmiany imienia *Janek*. Następnie odtwarzamy nagranie, by kursanci mogli sprawdzić, czy wykonali zadanie poprawnie. Naturalnie uzupełnianie luk w transkrypcie może odbywać się także w trakcie słuchania piosenki. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że stosunkowo długa, bo ponadminutowa, wstępna przygrywka umożliwia uczestnikom zajęć spokojne zapoznanie się z tekstem piosenki; poza tym brakujące formy pojawiają się w refrenie, co daje uczniom możliwość sprawdzenia wykonania zadania, a ponowne (dwukrotne) odtworzenie nagrania nie jest na ogół konieczne.

Po wysłuchaniu utworu nauczyciel wspólnie z uczniami jeszcze raz odczytuje brakujące w tekście formy, ustalając jednocześnie ich przypadek gramatyczny. Choć to ćwiczenie dotyczy analizy fleksyjnej, tradycyjnie kojarzonej z zadaniami stawianymi rodzimym użytkownikom języka, warto zrobić je również z cudzoziemcami, by mogli uświadomić sobie źródło ewentualnych błędów, jak na przykład złe zinterpretowanie kontekstu i wybór niewłaściwego przypadka albo dobór nieodpowiedniej w danym przypadku końcówki równoległej (pamiętajmy wszak, że osoba ucząca się języka obcego musi umieć dokonać zarówno poprawnej syntezy, jak i analizy formy językowej; pierwsza służy mówieniu i pisaniu, więc wytwarzaniu tekstu, druga – rozumieniu, czyli percepcji wypowiedzi). Poza tym pojawiające się w piosence różne formy fleksyjne imienia *Janek* nie pokrywają się w pełni z kolejnością przypadków powszechnie stosowaną (funkcjonującą) w nauczaniu polskiej gramatyki (tj. M., D., C., B., N., Ms., W.), por.:

Odmieniam ciągle imię twoje
w przypadkach wszystkich,
w myślach moich:
do ciebie szepczę: „Miły **Janek**" (M.),
gdy nie ma **Janka** (D.) – smutno mi.
Budzę się co ranka,
ku **Jankowi** (C.) biegnie myśl.
Ach, tak kocham **Janka** (B.)!
Z **Jankiem** (N.) mam się spotkać dziś!
I co dzień, co dzień bez ustanku
dla **Janka** (D.), z **Jankiem** (N.) lub o **Janku** (Ms.).
W przypadkach wszystkich,
w sercu moim
o tobie, **Janku** (W.), myślę wciąż.

Na podstawie przeprowadzonego ćwiczenia uczniowie z łatwością skonstatują, że w polszczyźnie jako języku fleksyjnym imiona – należące do kategorii nazw własnych – podlegają odmianie tak samo jak rzeczowniki pospolite. Za ich odmiennością przemawiają nie tylko czynniki składniowo-semantyczne, lecz także długa tradycja literacka, o czym świadczą tytuły takich na przykład utworów, jak: „Do Anny" Daniela Naborowskiego, „Do Magdaleny" i „O Jędrzeju" Jana Kochanowskiego, „Na Tomka" Jana Andrzeja Morsztyna czy „Do Justyny. Tęskoność na wiosnę" Franciszka Karpińskiego. Uwagi te odnoszą się również do nazwisk, por.: „Do

Mikołaja Firleja" Jana Kochanowskiego, „Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki" Ignacego Krasickiego, „W pamiętniku Zofii Bobrówny" Juliusza Słowackiego, „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego" Stanisława Staszica, „Do Marka Aurelego" Zbigniewa Herberta, i dotyczą także nazw obcych, por. „Do Jonathana Swifta" Czesława Miłosza. Należy więc uzmysłowić kursantom, że opanowanie i odpowiednie stosowanie zasad odmiany imion i nazwisk jest jedną z podstawowych umiejętności językowych, znamionujących osoby naprawdę dobrze mówiące po polsku – zarówno cudzoziemców, jak i wykształconych Polaków. Jak pisze Hanna Jadacka,

> zdobycie odpowiedniej biegłości w tej dziedzinie jest wyjątkowo ważne dlatego, że form fleksyjnych nazwisk [i imion – dop. M.M., A.K.] używamy bardzo często. O ile można sobie wyobrazić, że ktoś w swojej (choćby i wieloletniej) praktyce językowej nie będzie musiał posługiwać się pewnymi typami struktur (np. liczebnikami zbiorowymi), o tyle usunięcie nazwisk [i imion – dop. M.M., A.K.] nie wchodzi w ogóle w rachubę [Jadacka 2006: 39].

Aby zlikwidować ewentualne niepokoje uczących się związane z deklinowaniem imion i nazwisk, nauczyciel powinien koniecznie wyjaśnić, że nie wymaga ono przyswajania jakichś nowych, specjalnych modeli gramatycznych, a jedynie dopasowania konkretnych imion i nazwisk do odpowiednich, dobrze już znanych studentom, paradygmatów (schematów) odmiany nazw pospolitych. Jedyna trudność polega więc wyłącznie na umiejętnym skorzystaniu z analogii między tymi dwiema klasami wyrazów, tj. nazwami własnymi i pospolitymi. Aby kursanci mogli to sobie uzmysłowić, warto pokusić się o zestawienie odmiany imienia *Janek* w liczbie pojedynczej z jakimś podobnie zakończonym rzeczownikiem pospolitym żywotnym, np. *baranek*, *jelonek*, *małżonek*, *synek* itp.

W przywołanej piosence Marii Koterbskiej uwagę zwraca jednak forma *Janek* zanurzona we frazie: *do ciebie szepczę: „Miły Janek"*. Raczej oczekiwalibyśmy w tym miejscu postaci fleksyjnej *Janku* – i to właśnie ją wpisują na ogół studenci, uzupełniając brakujące słowa w tekście jeszcze przed wysłuchaniem nagrania (obecność formy *Janek* zamiast spodziewanej *Janku* zaskakuje zazwyczaj także osoby wypełniające luki w trakcie słuchania utworu). Sytuacja bezpośredniego zwracania się do kogoś wymaga użycia wołacza. Nauczyciel powinien wyjaśnić, że tak jest jednak wyłącznie w normie wzorcowej, charakterystycznej dla wypowiedzi o charakterze publicznym, oficjalnym. Tymczasem w polszczyźnie potocznej, w ustnych kontaktach nieoficjalnych, w języku familijnym (gdzie prym wiedzie norma użytkowa) w funkcji apelatywnej i przywoławczej stosowane są zarówno formy wołacza, jak i mianownika, por. *Ola, gdzie byłaś?* i *Olu, gdzie byłaś?* czy *Łukasz, zostaw to!* i *Łukaszu, zostaw to!* Wydaje się więc, że we wskazanym fragmencie piosenki mamy do czynienia właśnie z taką sytuacją: w funkcji wołacza użyto tu mianownika. Tendencja ta, żywa współcześnie, jest – jak widać – obecna w naszym języku już od co najmniej kilkudziesięciu lat. Choć robi wrażenie trwałej i umacniającej się, to jednak (wciąż) nie ma podstaw ku temu, aby obwieszczać śmierć wołacza; w stylu oficjalnym, np. w połączeniach zaimków honoryfikatywnych *pan* i *pani* z imieniem (lub tytułem naukowym albo pełnioną funkcją), forma ta trzyma się mocno [Łuczyński 2007; Nagórko 2010: 169].

5.2. „Będziesz moją panią"

Spośród wielu utworów słowno-muzycznych wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na szczególną uwagę zasługują te, które oprócz bogatej treści –mogącej stać się inspiracją do tematycznej osnowy zajęć – zawierają określoną strukturę gramatyczną, stanowiącą asumpt zarówno do utrwalania wcześniej poznanego materiału, jak i do niebanalnego wprowadzenia nowego zagadnienia. Do takich niewątpliwie należy piosenka Marka Grechuty „Będziesz moją panią", zawierająca liczne formy czasu przyszłego złożonego i w artystyczny sposób wyrażająca stan zakochania.

Zaproponowane tu ćwiczenia uwzględniają fazę wprowadzającą w treść prezentowanego utworu, zadania wykonywane w trakcie jego odsłuchiwania, a także polecenia podsumowujące, które służą zarówno utrwaleniu występującego w piosence słownictwa, jak i obecnych w niej struktur gramatycznych.

Zanim dojdzie do odtworzenia utworu, istotne jest, aby w pierwszej kolejności przemówił jego tytuł, wszak stanowi on wyraźny sygnał otwarcia całego tekstu. Jest nie tylko nośnikiem znaczenia, lecz także elementem doskonale wprowadzającym w tematykę piosenki. Przy tej okazji warto uświadomić słuchaczom, że pojawiająca się w tytule *pani* nie jest zaimkiem honoryfikatywnym, ale oznacza 'ukochaną, wybrankę serca'. Dzięki tytułowi możliwe jest więc nie tylko przewidywanie treści utworu, a także poszerzanie bazy leksykalnej o nowe związki frazeologiczne, jak *dama serca*, *wybranka serca* czy *moja kobieta*. Wsparciem do dalszego poszukiwania sensu w piosence mogą być przygotowane wcześniej ilustracje oddające nastrój dominujący w utworze.

Aby recepcja piosenki mogła przebiegać sprawnie i bez niepożądanych zakłóceń, ważne jest uprzednie zaznajomienie odbiorcy ze słownictwem pojawiającym się w tekście. Wprowadzenie leksyki metodą obrazkową czy łączenie leksemów z ich definicjami to tylko dwa przykłady typów ćwiczeń, które można przeprowadzić, zanim uczący się wysłuchają nagrania.

Dobrym pomysłem na utrwalenie wprowadzonych słów jest natomiast wykorzystanie ich w tzw. wstępnym słuchaniu. Do tego celu może posłużyć bingo leksykalne, polegające na skreślaniu usłyszanych wyrazów z wcześniej przygotowanego zestawu słów składających się na tekst piosenki. Inną formą organizacji tej części zajęć może być praca w parach polegająca na układaniu we właściwej kolejności rozsypanych fragmentów utworu w trakcie jego odsłuchiwania.

Właściwe słuchanie jest z kolei znakomitą okazją do uzupełniania niekompletnego tekstu piosenki lub korygowania tych słów, które zostały do niego wprowadzone w miejsce oryginalnych wyrazów na zasadzie synonimii czy też paronimii: *damą – kobietą*, *barwą – kolorem*, *nocą – mocą* itp.

Jak już wspomniano, niemałą rolę w przywołanym utworze odgrywa pojawiająca się w nim struktura gramatyczna, jaką jest czas przyszły złożony. Występowanie w piosence konstrukcji złożonych z osobowej formy czasownika posiłkowego *być* oraz bezokolicznika lub pseudoimiesłowu (por. *będziesz zbierać*, *będziesz się uśmiechać*, *będziesz liczyć* vs. *będą grały*, *będą śpiewały*, *będziesz miała*) jest nie tylko sposobnością do zapoznania kursantów z regułami tworzenia czasu przy-

szłego od czasowników niedokonanych, lecz także okazją do omówienia zakresu użycia obu typów analitycznych form przyszłych (tj. połączeń czasownika posiłkowego *być* z bezokolicznikiem lub imiesłowem) we współczesnej polszczyźnie[5].

Dobrym sposobem na podsumowanie lekcji mogłoby być napisanie listu miłosnego zawierającego formuły obligatywne, wyrażające zobowiązania nadawcy do zrobienia czegoś dla ukochanej osoby, jak np.: *będę zawsze wynosił śmieci*, *nie będę godzinami stała przed lustrem*.

5.3. „Gdybyś kochał, hej!"

Na zajęciach z języka obcego piosenkę stosuje się również w celu utrwalenia wprowadzonego wcześniej materiału gramatycznego i/lub leksykalnego. Przykładem utworu, który z powodzeniem można wykorzystać jako podsumowanie bądź uzupełnienie lekcji dotyczącej reguł tworzenia trybu przypuszczającego w polszczyźnie, jest piosenka popularnego w latach 70. XX wieku zespołu Breakout „Gdybyś kochał, hej!". Jej treść, na co wskazuje już sam tytuł, stanowi świetną okazję do rozmowy na temat zdarzeń hipotetycznych, określonych pewnym warunkiem, a także do podjęcia dyskusji skoncentrowanej wokół pierwszej miłości i towarzyszących jej przeżyć.

We wstępnej fazie zajęć, jeszcze przed wysłuchaniem piosenki, możemy poprosić słuchaczy o dokończenie kilku wypowiedzeń warunkowych sensownym zdaniem nadrzędnym zawierającym czasownik formie trybu przypuszczającego. Zdania wyjściowe mogłyby mieć na przykład następującą postać: *Gdybym żył wiecznie,...*, *Gdybym został prezydentem swojego kraju,...* albo *Gdybym miał złotą rybkę,...* Następnie prosimy o uzupełnienie wypowiedzenia *Gdybyś kochał...*, stanowiącego tytuł i zarazem motyw przewodni piosenki, którą kursanci usłyszą dopiero za moment. Dlatego też uczniowskie propozycje dokończenia tego wypowiedzenia warto zapisać na tablicy, a na dalszym etapie porównać je z tymi, które faktycznie znajdują się w tekście utworu.

Przed wysłuchaniem piosenki należy objaśnić pojawiające się w niej słownictwo. W przypadku omawianego utworu doskonale sprawdzi się metoda obrazkowa. Za sprawą elementów graficznych treść stanie się dla słuchacza bardziej plastyczna, a tym samym łatwiejsza w odbiorze. Uczący się mogą następnie, indywidualnie lub w parach, budować definicje nowo poznanych wyrazów.

Dalsze propozycje ćwiczeń wiążą się już bezpośrednio z pracą nad tekstem. Pierwsze zadanie może polegać na skorygowaniu treści utworu. Uczniowie otrzymują tekst, w którym wymieniono niektóre wyrazy faktycznie występujące w piosence na inne, umyślnie wprowadzone przez nauczyciela – uczący się muszą te „farbowane lisy" rozpoznać i zamienić na właściwe słowa. Warto jednak pamiętać o tym, by dokonane przez lektora zmiany nie były przypadkowe, lecz przemyślane (leksemy wprowadzone do tekstu powinny pozostawiać w jakimś związku semantycznym z wyrazami faktycznie występującymi w piosence). Zob.:

[5] Zob. artykuł Marcina Maciołka w niniejszym tomie.

Byłbyś wiatrem a ja **ziemią**, hej ……*polem*……
Byłbyś **rajem**, ja topolą, hej ……*niebem*……
Byłbyś słońcem a ja **mrokiem** ……*cieniem*……
Gdybyś tylko zmienił się

Kolejne ćwiczenie (związane już z trybem przypuszczającym) mogłoby polegać na uzupełnieniu brakujących fragmentów utworu:

Gdybyś lubił mnie choć trochę, hej!
Gdybyś kochał, jak nie kochasz mnie
Gdybyś nie był, jaki jesteś
Zechciał tak, jak nie chcesz mnie

Byłbyś wiatrem, a ja polem, hej!
Byłbyś niebem, ja topolą, hej!
Byłbyś słońcem, a ja cieniem
Gdybyś tylko zmienił się

Zadanie to stanowi wdzięczną okazję do tego, by raz jeszcze zwrócić uwagę uczących się na uwarunkowaną historycznie ruchomość zakończeń trybu przypuszczającego w polszczyźnie, a równocześnie zastanowić się nad znaczeniem zdań okolicznikowych warunku. W tym typie wypowiedzeń złożonych podrzędnik, rozpoczynający się od *gdyby*, wskazuje na fakt (warunek), który jest konieczny, by dokonał się stan rzeczy opisany w zdaniu nadrzędnym, por. *Gdybyś mnie kochał, byłabym szczęśliwa*. Warto jednak zaznaczyć, że w przypadku wypowiedzeń warunkowych takich jak te, które występują w analizowanym utworze, „mówiący na podstawie dokładnej znajomości stosunków zdaje sobie sprawę i ma to przekonanie, że warunkowa treść jest lub była «n i e d o s p e ł n i e n i a»; oczywiście także jej następstwo nie może lub nie musi się spełnić" [Klemensiewicz 1968: 96]. Są to więc zdania nierzeczywiste, kontrfaktyczne (*modus irrealis*). Przy tej okazji można by zaproponować studentom zabawę polegającą na ułożeniu kolejnych strof piosenki, zbudowanych na wzór występujących w tekście, jednak z zamianą form 2. osoby liczby pojedynczej na osobę 1.

Dopełnieniem pracy z utworem zespołu Breakout może być redakcja tekstu: napisanie kartki z pamiętnika nieszczęśliwie zakochanej dziewczyny lub nieszczęśliwie zakochanego chłopaka, rozpoczynającej się od słów: *Gdyby mnie kochał(a)...*

5.4. „Na językach"

Jak wspominaliśmy na wstępie, piosenka jako gatunek w formie kolekcji nie stanowi konstrukcji generycznie jednorodnej. Anektuje bowiem inne gatunki przy jednoczesnym uwzględnieniu ich autonomii. Oznacza to, że wszystkie konstrukty partycypują w jednym wydarzeniu w jednakowy sposób, a ich występowanie odbywa się na prawie równorzędności [Wojtak 2006]. Wybór komponentów wchodzących w skład utworu słowno-muzycznego może być nieograniczony i w pełni zależny od jego twórcy. Tym sposobem treść piosenki może przyjmować formę:

rozmowy, prośby, rozkazu, porady, pamiętnika, a czasem – wywodzącej się z komunikacji oralnej – plotki. Temu ostatniemu komunikatowi przyjrzymy się nieco bliżej.

Jak podaje „Słownik współczesnego języka polskiego" pod redakcją Bogusława Dunaja, *plotka* to 'niesprawdzone lub niepotwierdzone, często fałszywe informacje przekazywane z ust do ust, zwykle szkodzące opinii tego, kogo dotyczą'[6] [Dunaj, red. 1997: 757]. Według brytyjskiego antropologa Robina Dunbara plotka jest spoiwem łączącym nawet duże grupy społeczne. Pełni szereg funkcji służących umacnianiu więzi międzyludzkich. Jako składnik rozmowy dostarcza nie tylko cennych informacji na temat zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu interlokutorów, ale przede wszystkim zapewnia odpowiednią rozrywkę. Pozwala również podtrzymać rozmowę, gdy ta zdaje się zmierzać ku końcowi. Coraz częściej jednak staje się celem samym w sobie. Spotykamy się zatem po to, żeby poplotkować o kimś lub o czymś czy też oplotkować jakieś wydarzenie. Nikogo więc nie powinno dziwić, że niemal 60% toczonych rozmów dotyczy wyłącznie spraw prywatnych [Dunbar 2009]. Co istotne, to nie interlokutorzy są tematem przytaczanych historii, lecz osoby z ich najbliższego otoczenia.

Niemałą rolę w czasie rozmowy odgrywa sam rozpowszechniający daną pogłoskę. Dzięki informacjom dostarczanym innym dodatkowo zyskuje aprobatę słuchaczy, podnosząc w ten sposób swój status w grupie. Nie dziwi więc, że zaproponowane przez Magdalenę Bilińską rozumienie plotki oparte o koncepcję formuł definiujących Anny Wierzbickiej w pierwszej kolejności uwzględnia zamierzenia nadawcy. Chęć powiadomienia innych o tym, *co wiem*, jest nadrzędną funkcją tego komunikatu. W dalszej kolejności istotna w plotce jest intencja rozszerzania przekazywanej treści. Udostępnione informacje mogą bowiem znaleźć swoje ujście w kolejnych rozmowach. Wówczas „powtarzanie całej plotki lub jej centralnej części będzie rozumiane jako wykonanie działania realizującego intencję" [Bilińska 2009: 94]. W tym kontekście formuły: *Mówię to, bo chcę, żeby inni też to wiedzieli o X* lub *Przekazując te informacje, możemy spowodować, żeby inni też się o X dowiedzieli* zostają w pełni zrealizowane, co stawia nadawcę przekazywanych treści w pozycji tego, który wypełnił swoją nadrzędną misję komunikacyjną.

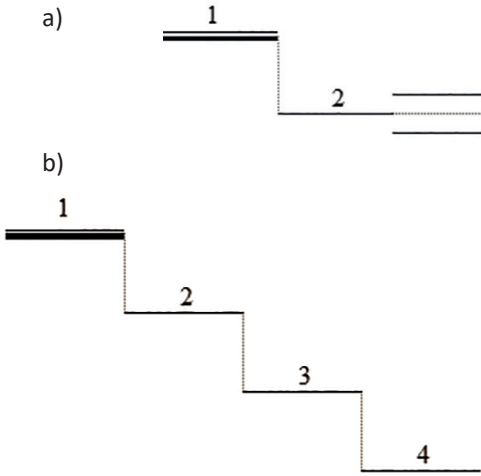
Okazją do zapoznania uczących się z omawianym gatunkiem jest piosenka Kayah „Na językach". W artystyczny sposób piosenkarka przedstawiła mechanizm rozpowszechniania plotki. Znajduje on odzwierciedlenie zarówno w warstwie pojęciowej, jak i w strukturze składniowej. Analizując treść utworu, studenci bez większych trudności dostrzegą, że w przypadku plotki mamy do czynienia z informacją podawaną z ust do ust, tzn. komunikat przekazywany jest za pośrednictwem kilku nadawców, wśród których można wyróżnić nadawcę pierwotnego

[6] Zawarty w przywołanej definicji negatywny obraz plotki wzmacniają dodatkowo następujące kolokacje: *puścić plotkę*, *roznosić* czy *rozsiewać plotki* [zob. Dunaj, red. 1997: 757]. Sam mechanizm rozprzestrzeniania się plotki można porównać do choroby zakaźnej o wysokim stopniu zaraźliwości, na co wskazywałyby użyte w przytoczonych połączeniach czasowniki: *roznosić*, *rozsiewać*. Plotkowanie jest więc czynnością negatywnie postrzeganą, a ponadto stawia w złym świetle tego, który plotki rozpowszechnia (por. określenia *plotkarz*, *plotkara*).

(osobę, od której plotka wyszła), nadawców wtórnych (pośredniczących w przekazie) i aktualnego (tego, który w danym momencie powtarza zasłyszaną informację), plotka ma wszak charakter iperceptywny. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na pojawiające się w piosence zaimki nieokreślone z postfiksem *-ś* oraz osobowe i wskazujące, które zapewniają anonimowość, stanowiąc swoisty kamuflaż dla osób rozpowszechniających komunikat, zob.:

Powiem wam, że kogoś znam,
kogoś, kto zna ponoć jego samego.
Ten ktoś mi powiedział, że tamten powiedział,
by on mi powiedział, żebym poszła do niego.

Z kolei na płaszczyźnie składniowej uwagę przykuwają pojawiające się w tekście utworu wypowiedzenia wielokrotnie złożone o hipotaktycznym (nadrzędno-podrzędnym) stosunku między poszczególnymi członami składowymi, co przecież jest dość nietypowe dla piosenki jako takiej, lecz za to charakterystyczne dla plotki. Struktura graficzna tych zdań ujęta w formie wykresów schodkowych, które nauczyciel może wespół z uczniami sporządzić podczas zajęć, dobrze ilustruje sposób transmisji informacji przekazywanej przez plotkujących, zob. Schemat 1a–b:



Schemat 1. Wykresy schodkowe przedstawiające strukturę wypowiedzeń: a) *Powiem wam, że kogoś znam,/ kogoś, kto zna ponoć jego samego.* oraz b) *Ten ktoś mi powiedział, że tamten powiedział, by on mi powiedział, żebym poszła do niego* [opracowanie własne]

W niniejszym artykule chcieliśmy zaprezentować możliwości, jakie niesie ze sobą wykorzystanie utworów słowno-muzycznych na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Piosenka, co – jak mamy nadzieję – pokazały analizowane przez nas przykłady, to znakomity materiał wspomagający naukę języka obcego. W naturalny i przyjemny sposób pozwala wprowadzić nowe słownictwo oraz określone struktury gramatyczne, a także je utrwalić. Stymuluje interakcję na lekcji, prowokując do rozmowy na związany z nią temat. Poprzez swoje ukształtowanie niejednokrotnie umożliwia zaznajomienie kursantów z różnymi gatunkami mowy.

Stwarza okazje do kształtowania właściwie wszystkich sprawności językowych, a jednocześnie otwiera uczących się na obcą kulturę. Wierzymy, że przedstawione przez nas techniki pracy z wybranymi polskimi piosenkami okażą się pomocne dla osób zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego oraz zainspirują je do poszukiwania własnych rozwiązań dydaktycznych.

Bibliografia

Barańczak A., 1983, *Słowo w piosence. Poetyka współczesnej piosenki estradowej*, Warszawa.

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.

Bernacki M., Pawlus M., 1999, *Słownik gatunków literackich*, Bielsko-Biała.

Bilińska M., 2009, *Plotka jako gatunek mowy i tekstu*, „Językoznawstwo" nr 1 (3).

Cudak R., red., 2009, *Polska genologia. Gatunek w literaturze współczesnej*, Warszawa.

Dobrzyńska T., 1993, *Tekst*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Wrocław.

Dunaj B., red., 1997, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.

Dunbar R., 2009, *Pchły, plotki a ewolucja języka*, tłum. T. Pańkowski, Warszawa.

Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.

Klemensiewicz Z., 1968, *Zarys składni polskiej*, Warszawa.

Lipińska E., 2004, *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego*, Kraków.

Lipińska E., 2016, *To samo słońce*. *Podręcznik doskonalący sprawność rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców na poziomie zaawansowanym*, Kraków.

Łuczyński E., 2007, *Wołacz we współczesnej polszczyźnie*, „Język Polski" t. LXXXVII z. 2.

Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice.

Majkiewicz A., Tambor J., 2004*, Śpiewająco po polsku*, Katowice (wyd. II – 2006, wyd. III – 2009).

Nagórko A., 2010, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.

Niewiara A., 2004, *Piosenka – gatunek ewoluujący?*, w: Ostaszewska D., red., *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2: *Tekst a gatunek*, Katowice.

Ostaszewska D., Cudak R., red., 2007, *Polska genologia literacka*, Warszawa.

Ostaszewska D., Cudak R., red., 2008, *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa.

Seretny A., Lipińska E., 2005, *Rozumienie ze słuchu*, w: tychże, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Siek-Psikozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań.

Sławiński J., red., 1998, *Słownik terminów literackich*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Witosz B., 2004, *Tekst i / a gatunek. Jeden czy dwa modele?*, w: Ostaszewska D., red., *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2: *Tekst a gatunek*, Katowice.

Witosz B., 2005, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice.

Wojtak M., 2008*, Analiza gatunków prasowych. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i kierunków pokrewnych*, Lublin.

Wojtak M., 2006, *Gatunek w formie kolekcji a kolekcja gatunków*, w: Krążyńska Z., Zagórski Z., red., *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, t. 15, Poznań.

Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.

Wojtak M., 2014, *Genologiczna analiza tekstu*, „Prace Językoznawcze" z. XVI/3.

Wojtak M., 2011, *Osobliwe byty gatunkowe i tekstowe w ich uwikłaniach komunikacyjnych*, w: Ostaszewska D., red., *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 4: *Gatunek a komunikacja społeczna*, Katowice.

Wojtak M., 2003, *Wyznaczniki gatunkowe notatki prasowej*, „Prace Językoznawcze" z. V.

Wojtak M., Bulisz E., red., 2015, *Porozmawiajmy o gatunkach artystycznych i użytkowych*, Lublin.

Utwory słowno-muzyczne odgrywają szczególną rolę w procesie uczenia się. Słuchanie piosenek aktywizuje obie półkule mózgowe, a właściwe im powtórzenia, refreny, rymy, rytm i melodia mają właściwości mnemotechniczne. Różnego rodzaju działania dydaktyczne wykonywane przy wykorzystaniu tekstu piosenki angażują pamięć semantyczną i epizodyczną, obniżają napięcie emocjonalne towarzyszące przyswajaniu języka obcego i tym samym stwarzają dogodny klimat dla procesu nauczania. Utwory słowno-muzyczne angażują też różne typy inteligencji, dlatego z całą pewnością warto po nie sięgać również w nauczaniu / uczeniu się języka polskiego jako obcego. W artykule omówiono m.in. czynniki, które decydują o wyborze utworów słowno-muzycznych do celów glottodydaktycznych, oraz przedstawiono na wybranych przykładach, w jaki sposób można wykorzystywać piosenki na zajęciach lektoratowych z języka polskiego.

Słowa kluczowe: tekst, piosenka jako gatunek, piosenki w nauczaniu, dobór piosenek, rola piosenek w nauczaniu języka polskiego.

„A Song is Good for Everything" – How to Use Songs During Polish as a Foreign Language Classes

Works comprising text and music play a vital role in the learning process. Listening to songs treated as an autonomic linguistic genre can activate both hemispheres of the brain, as their characteristic repetitions, choruses, rhymes, rhythms and melody have the mnemotechnic properties. All sorts of didactic measures carried out while using the lyrics engage semantic and episodic memory, which results in reducing the psychological tension associated with learning a foreign language, and thus generates a convenient ground for the learning process. Works comprising text and music also engage various types of intelligence, so it is worthwhile to make use of such techniques while learning Polish as a foreign language. In this article we are discussing factors that determine the adequate choice of works comprising text and music for the glottodidactic purposes, as well as presenting the examples of how to adopt songs at the Polish lectorates (language courses).

Keywords: text, song as a genre, songs as teaching aids, the selection of songs, the role of songs in teaching Polish as a foreign language.

Barbara Lena Gierszewska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego (Kielce, Polska)

ROLA YOU TUBE W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

W ostatniej dekadzie internetowe filmy i materiały audiowizualne You Tube stały się jedną z najważniejszych części kultury Internetu. Oczywiście są inne serwisy o podobnym przeznaczeniu, ale to YouTube działa w sposób coraz bardziej uproszczony, niezawodny i błyskawiczny, pozwalając każdemu publikować materiały w dowolnym miejscu i czasie. Nazywany „trzecią falą telewizji", „substytutem utraconych więzi", za McLuhanem „światem w pigułce" jest nową galaktyką, która na naszych oczach zastępuje epokę Gutenberga. Humaniści, w tym poloniści, muszą oswoić się ze zmianą, zaakceptować nową sytuację, ale równocześnie przekonywać siebie i swoich uczniów do tradycyjnej lektury, pogłębiania wiedzy przez naukę własną również poza środowiskiem Internetu.

You Tube jest największym i najczęściej eksplorowanym serwisem umożliwiającym odtwarzanie i zamieszczanie plików audiowizualnych w sieci. Jak podano na oficjalnej stronie serwisu w kwietniu 2017 roku, jego użytkownicy oglądają miliard godzin filmów dziennie, nie licząc innych materiałów audiowizualnych, audialnych i wizualnych. Co minutę trafiają do sieci kolejne filmy i proste rejestracje wideo (od nanofilmików po gigaprodukcje) oraz prezentacje multimedialne. W przeliczeniu na czas oglądania (i słuchania lub tylko słuchania) mamy do czynienia z setkami godzin dodawanego materiału na minutę [You know]. Z każdym dniem przybywa aktywnych użytkowników You Tube, którzy zarówno oglądają, jak i dodają audiowizualne (oraz wizualne i audialne) dane do sieci. Prowadzą również vlogi, których zasadniczą część stanowią pliki wideo publikowane przez autorów w kolejności chronologicznej lub innym porządku. Nie do przecenienia są historyczne już teksty kultury, które wcześniej funkcjonowały na innych nośnikach (filmy oglądane w kinie, zapisane na kasetach VHS i płytach DVD; filmy i programy telewizyjne oraz radiowe i zarejestrowane na taśmach, kasetach magnetofonowych, dyktafonach etc.). Wszystkie materiały zrealizowane amatorsko oraz profesjonalnie na potrzeby mediów przedinternetowych, umieszczone na You Tube, otrzymują jak gdyby drugie życie i często zdobywają nową publiczność.

You Tube staje się również dla polonistów atrakcyjnym systemem kultury zapośredniczonym cyfrowo, by użyć sformułowania Jean Borgess i Joshuy Greena [Burgess i Green 2011: 31], coraz chętniej wykorzystywanym w dydaktyce, edukacji i samokształceniu oraz traktowanym jako ważne środowisko pracy twórczej i w ogóle spędzania czasu. Zresztą, czy się to komuś podoba czy nie, polonistyka w XXI wieku (podobnie jak cała humanistyka) zaznacza swoją obecność w Internecie, znajdując tu rzesze zwolenników, w tym nie tylko osób złaknionych informacji i wiedzy, lecz także nauczycieli zdających sobie sprawę ze zmieniającej się pozycji mentora w dobie zaawansowanych technologii cyfrowych i dostrzegających w tej zmianie możliwości dla własnej kariery. Celem humanistyki cyfrowej (w tym cyfrowej polonistyki) jest zdigitalizowanie, uporządkowanie i udostępnienie w sieci

jak największej liczby źródeł i opracowań dziedzinowych obejmujących swoim zasięgiem ogół działań twórczych, naukowych, popularnonaukowych, popularnych i praktycznych przedsięwzięć na rzecz innych [Bomba 2015: 90–94; Radomski 2015: 5–15]. Dzisiaj nauczyciele nie mogą bowiem nie dostrzegać problemu zarówno „zmierzchu pisma", jak i potencjału drzemiącego w „intermedialnej edukacji", w której polu stają się bardziej nawigatorami, inspiratorami pobudzania ciekawości swoich podopiecznych niż dydaktykami w tradycyjnym rozumieniu [Szkudlarek 2009: 123–133].

Serwis You Tube daje ogromne możliwości edukacyjne, a internetowe filmy i rejestracje wideo są dzisiaj jedną z najważniejszych części kultury Internetu preferowaną zwłaszcza przez młodych ludzi. Uczniowie i studenci kochają naukę „na luza" jaką proponuje YT, jakkolwiek nauczyciele nie zawsze podzielają ten entuzjazm. Ci drudzy obawiają się podanych „jak na tacy" treści, które owszem, pomagają w nauce, mogą inspirować, rozwijać kreatywność, bawić, ale również skutkować utratą zdolności krytycznego myślenia czy bezrefleksyjnym przyjmowaniem tez wypowiedzianych przez kogokolwiek i gdziekolwiek. W ostatnich latach na szczęście przybywa na You Tube projektów na wysokim poziomie merytoryczności, które świetnie wpisują się w ideę „cyfrowej szkoły", co nie oznacza jednak, iż zniknęły te najsłabsze dydaktycznie i treściowo. Można tylko ubolewać, iż rozumienie You Tube jako przyjaznego miejsca w procesie edukacyjnym spotyka się z oporem nauczycieli polonistów (głównie starszej generacji), dystansujących się w pracy z uczniem od tego i pozostałych serwisów sieciowych. Stąd w polskiej szkole wciąż trudno o przyzwolenie na naukę języka polskiego z wykorzystaniem Internetu, uważanego za metodę mało poważną, choć cieszącą się ogromnym zainteresowaniem uczniów.

Badany serwis staje się jednak ważnym miejscem autopromocji całej rzeszy nadawców (twórców?) treści mieszczących się w szerokim zakresie „polonistyki". Wypowiedzi naukowców, literatów, krytyków, dydaktyków, metodyków na tematy interesujące i ważne, za pośrednictwem Internetu mogą być inspiracją dla innych polonistów, choć bywa, że stają się zarzewiem sporów, głosów krytycznych czy ożywionych dyskusji. Uważam, że to wielka wartość, i*ż w sieci jest coraz większy dostęp do treści związanych z polskim językiem, literaturą i* sztuką, przygotowanych z najwyższą kulturą akademicką. Do serwisu You Tube (i wielu innych o podobnym przeznaczeniu) trafia bowiem z każdym dniem więcej wypowiedzi autorstwa historyków i teoretyków dziedziny, w tym głosy największych autorytetów, które niewątpliwie stanowią ucztę duchową i pobudzają kreatywność odbiorców. Warto zwrócić uwagę również na możliwość bezpośredniego docierania do publiczności (w tym nauczycieli języka polskiego, uczniów i studentów), co cenią sobie zwłaszcza youtuberzy tworzący zasoby dla innych i chętnie dzielący się materiałami *pro publico bono*. Fascynujące jest to, jak potężny jest to dzisiaj ruch, który w jednym serwisie potrafił zjednoczyć profesjonalnych twórców, uczonych, literatów, artystów, praktyków różnych specjalności z całą rzeszą genialnych amatorów, którzy na równych prawach dostępu do sieci proponują swoje projekty innym. W docieraniu do odbiorcy internetowego liczy się rzetelna wiedza, zapotrzebowanie

na dany przekaz, pomysł na zaistnienie w cyberprzestrzeni i charyzma nadawcy, jakkolwiek nie do przecenienia bywa znane nazwisko czy renoma youtubera. Przykładowo na stronę youtuberki Ayumiko, która zamieściła w sieci *Inwokację* Adama Mickiewicza w formie rapowanego tekstu do nauki tegoż na pamięć, w ciągu dwóch lat doczekała się 114 867 wyświetleń i 1500 „polubień" [Ayumiko]. Notabene (i wtedy robi się przykro…) wywiad Kazimiery Szczuki z wielką literaturoznawczynią Marią Janion przez 6 lat obejrzało niespełna 24 tysiące osób.

Oczywiście nie mam wątpliwości, że poloniści (i w ogóle humaniści) w zdobywaniu erudycji nie mogą się obejść bez kontaktu ze słowem drukowanym, zatem mają stałą potrzebę czytania nowych tekstów, a bywa, że i pisania własnych. W ostatnich latach przybywa autorów, którzy w różnej formie dzielą się w sieci swoimi przemyśleniami na temat języka, literatury, kultury. Blogują, są obecni na Facebook'u, udzielają wywiadów, zezwalają na zamieszczanie ich opinii i całych wykładów na You Tube. Czasami umieszczają w domenie publicznej swoją twórczość. Są często o wiele bardziej popularni od swych mistrzów i profesorów, którzy mocno przywiązani do tradycji i utartych schematów pracy, nie chcą przyjąć do wiadomości digitalnej zmiany. W mojej ocenie znacząca część spuścizny naukowej i literackiej pozostaje tym samym poza Internetem, co jest ogromną stratą dla całego społeczeństwa.

Witryna, portal, a może nawet cała platforma internetowa, gromadzące, porządkujące, indeksujące i udostępniające na życzenie zarówno źródła, jak i dorobek innych literaturoznawców, językoznawców i kulturoznawców, nie wspominając o twórczości samych pisarzy i artystów oraz jej dokumentowania, powinny być w XXI wieku zachętą do budowania przez autorów własnej pozycji w Internecie. Opcja interaktywności, dająca możliwość kontaktu za pośrednictwem sieci z innymi twórcami i odbiorcami, również przemawia za tym, by opowiedzieć się za „cyfrową polonistyką".

W środowisku polonistów są entuzjaści cyfrowej humanistyki, sceptycy i osoby zdystansowane, ale „za", oraz zdecydowani przeciwnicy metody, którą coraz częściej uznaje się za optymalną w czasach hipertekstu i społeczeństwa sieciowego, by użyć sformułowania Manuela Castellsa [Radomski 2008: 5–22]. Osobiście najbliższe jest mi stwierdzenie, że Internet z wpisaną w niego elastycznością i pragmatycznością może być przydatny, w wielu przypadkach nieodzowny, jednak nawet jego niewątpliwa użyteczność i bezproblemowy dostęp do stale powiększających się źródeł i materiałów informacyjnych nie zastąpi polonistom samodzielnych wyborów tekstów oraz innych danych do namysłu i indywidualnych badań. Jednocześnie świadomie (można rzec: całym sercem) popieram dążenia do reprezentacji w Internecie nowych, dotychczas nie rozpoznanych, zapomnianych i ukrytych poza siecią materiałów przydatnych do zgłębiania wiedzy o polskim języku, literaturze i kulturze.

Powracając do edukacyjnego potencjału You Tube, jak wykazała Sandra Gwóźdź na przykładzie Katowic, youtubizacja edukacji jest faktem [Gwóźdź 2014: 165–175]. Wprawdzie nauczyciele wciąż odnoszą się z dystansem do udziału mediów cyfrowych jako pomocy w nauczaniu, ale uczniowie już od kilku lat więk-

szość czasu przeznaczonego na odrabianie lekcji spędzają, serfując w Internecie… Stąd przybywa pomysłów i sposobów na popularyzowanie nauki w sieci, w tym wiedzy polonistycznej. You Tube nie musi być zresztą formą kultury „tylko do odczytu", ale przyjazną strefą kreatywności dla jej uczestników. YouTube staje się medium demokratyzującym przestrzeń współczesnej twórczości audiowizualnej – jak pisze Marta Majorek [Majorek 2015]. YouTube coraz częściej znaczy *YouLearn* i w procesie transferu wiedzy zajmuje drugą pozycję po Wikipedii.

Platforma You Tube została więc ujęta w „humanistyczną sieć", co stwierdził m.in. Rafał Kochanowicz (notabene odnosząc się do cytowanej już pracy „Youtube: wideo online a kultura uczestnictwa" Jean Burgess i Joshuy Greena) [Kochanowicz 2014: 178–181]. Bartek Chaciński nazwał You Tube „tubą rewolucji edukacyjnej", z którą szkoła, nauczyciele i rodzice powinni się liczyć [Chaciński 2013: 78–80]. Należy jednak dodać, jak pisze Anna Michniuk, że

> Przyswajanie wiedzy z pomocą Internetu, a szczególnie przy wykorzystaniu filmów zamieszczonych na portalu YouTube, możliwe jest jednak tylko pod pewnymi warunkami. Przede wszystkim wymaga od odbiorcy dużej samokontroli, bowiem wyłącznie od niego zależy, jak będzie wyglądał proces kształcenia. To uczeń decyduje, kiedy, jak i jaką porcję informacji chce sobie przyswoić. Musi zatem posiadać umiejętność koncentracji, która pozwoli mu powstrzymać się od swobodnego przeszukiwania zasobów serwisu w celach rozrywkowych, niezwiązanych z podjętą nauką [Michniuk 2014: 43].

Szczególną rolę w przygotowywaniu uczniów do sprawdzianów, egzaminów, matury z języka polskiego czy studentów do egzaminów z literatury odgrywa dziś You Tube. Zasoby tego serwisu są najbardziej przydatne tam, gdzie nie ma możliwości dotarcia do tradycyjnych baz informacji. Cykle filmów o prądach, epokach i gatunkach literackich, biografie twórcze pisarzy, programy o książkach, ekranizacje lektur, zapis wideo spektakli scenicznych, udostępnione przez telewizję i inne media, doskonale dopełniają wiedzę podręcznikową i inspirują uczniów / studentów do samodzielnego zdobywania informacji. Nauczyciele, chcąc dogonić uczniów, próbując zainteresować ich niestandardowymi dotychczas formami przekazywania wiadomości, muszą wejść do ich świata – do cyberprzestrzeni.

Obserwując nawyki młodych ludzi, część nauczycieli zdała sobie sprawę, iż wykorzystując You Tube i inne serwisy internetowe, można znacząco polepszyć efekty pracy z uczniem / studentem. Są tacy, którzy emitują autorskie programy na YouTube, odnosząc spektakularne sukcesy jako prowadzący wirtualne lekcje języka polskiego. Zwłaszcza przed maturą cieszą się one ogromnym powodzeniem uczniów. Polonistka z Lublina Izabela Kasperek od 2015 roku prowadzi kanał edukacyjny „Wiedza z wami". Jak dotąd, ma stałe grono obserwatorów liczące ponad 100 tysięcy osób. Notabene pani profesor widzi swoją przyszłość jako nauczyciel tylko w Internecie (myśli o założeniu wirtualnej szkoły), pracy w jej ocenie zdecydowanie bardziej satysfakcjonującej intelektualnie i finansowo niż dotychczasowa posada w liceum. Przykładowo lekcję pt. „Jak zdać maturę ustną z polskiego na 100 procent" zamieszczoną w marcu 2017 roku obejrzało w ciągu miesiąca (bagatela!) 61416 uczniów, nauczycieli i rodziców [*Wiedza z wami* 2017].

Działania nauczycieli jako wirtualnych edukatorów, stale obecnych na You Tube, mają bezpośredni wpływ na własnych uczniów i w ogóle realizującą obowiązek szkolny społeczność Internetu. Swoją aktywną i kreatywną postawą udowadniają, że są częścią tej grupy osób. Służąc innym własną wiedzą i doświadczeniem, w jakimś sensie humanizują szkołę i całą sieć. Uczniowie oczekują merytorycznego wsparcia również poza szkołą i coraz częściej otrzymują je w sieci, m.in. na ulubionym You Tube.

W niniejszym artykule chciałam uświadomić: wartość You Tube nie do przecenienia w edukacji polonistycznej zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli oraz wykładowców wyższych uczelni. Dzięki wielości i różnorodności projektów odnoszących się do obowiązującej podstawy programowej z języka polskiego dla różnych typów szkół oraz daleko poza nią wykraczających, You Tube staje się na naszych oczach ulubionym miejscem zdobywania i poszerzania wiedzy. Uczniowie mają do dyspozycji profesjonalnie opracowane przez nauczycieli lekcje języka polskiego, przysłowiowe „bryki" autorstwa kolegów, jak również pogłębione intelektualnie analizy i syntezy lektur, epok literackich, dostępnych w formie fragmentów i całych wykładów akademickich. Znajdziemy tu także pełne teksty literackie w formie audio, możemy liczyć na rozmowy z żyjącymi pisarzami oraz badaczami języka i literatury polskiej. Zawartość serwisu You Tube pod kątem możliwości pomocy uczniom w edukacji polonistycznej jest imponująca, jakkolwiek należy podkreślić, iż łatwy i natychmiastowy dostęp do informacji nie zwalnia nikogo od własnej pracy nad sobą. Czytanie i uczenie się z książek zawsze ma sens, a zdobywanie wiedzy krok po kroku rozwija myślenie i daje wiele satysfakcji w życiu. Tylko jak przekonać uczniów i studentów, że warto pokonywać trudy tradycyjnej nauki z książką, z pomocą znajomego nauczyciela, a Internet, w tym Wikipedię i You Tube, potraktować jako zbiór danych do awaryjnego czy okazjonalnego wykorzystania, na który można liczyć o każdej porze i w każdym miejscu.

Reasumując, poloniści mogą nadal funkcjonować bez komputerów, Internetu, Wikipedii i You Tube. Ale, jak zapewniał m.in. Czesław Miłosz, „komputer jest bardzo wygodny". Umberto Eco już od dawna przekonuje, że nie wyobraża sobie pisania bez Wikipedii, gdzie może sprawdzić pisownię nazwisk, zweryfikować fakty etc. Serwis You Tube jest zatem prezentem nie do przecenienia dla humanistów. To przecież wspaniale, że na życzenie możemy korzystać z ogromnej bazy tekstów i danych o charakterze audiowizualnym. Możemy przenieść się do sali wykładowej Uniwersytetu Łódzkiego i wysłuchać wykładu o przyszłości semiotyki wspomnianego Umberto Eco, który uczony wygłosił 24 maja 2015 roku, to znaczy po wręczeniu mu doktoratu honoris causa. Dzięki tym udogodnieniom stajemy się innymi ludźmi. Choć nadal możemy napawać się urodą *Imienia róży* – powieści Eco czytanej w domowym zaciszu.

Bibliografia

Ayumiko, 2017, *Inwokacja – Pan Tadeusz A. Mickiewicza*, https://www.youtube.com/watch?v=XX7HuW6wsmI&t=7s (odczyt: 18.04.2017).

Bomba R., 2015, *Przechwytywanie wszystkiego: sprawozdanie z Transmediale*, „Przegląd Kulturoznawczy" nr 1.

Burgess J., Green J., 2011, *You Tube. Wideo online a kultura uczestnictwa*, przeł. T. Płudowski, Warszawa.

Chaciński B., 2013, *Tuba rewolucji*, „Polityka" nr 2.

Gwóźdź S., 2014, *Internetyzacja edukacji na przykładzie serwisu YouTube*, „Rola Informatyki w Naukach Ekonomicznych i Społecznych" z. 1.

Kochanowicz R., 2014, *You Tube złapany w humanistyczną sieć*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Literatura i Kultura Popularna" nr 20.

Majorek M., 2015, *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności*, Kraków.

Michniuk A., 2014, *YouTube – YouLearn: nauka przez YouTube?*, „E-mentor" nr 4.

Radomski A., 2008, *Kultura 2.0 a humanistyka*, „Episteme" nr 6.

Radomski A., 2015, *Humanistyka cyfrowa w praktyce: analiza i wizualizacja obrazów*, „Roczniki Kulturoznawcze" t. 6, nr 4.

Szkudlarek T., 2009, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Warszawa.

Wiedza z wami, 2017, *Jak zdać maturę ustną z polskiego na 100 procent. CSK Lublin*, https://www.youtube.com/watch?v=hfvzEHvQUb0 (odczyt: 15.04.2017).

You know what's cool? A billion hours, 2017, „Official YouTube Blog", https://youtube.googleblog.com/2017/02/you-know-whats-cool-billion-hours.html (odczyt: 7.04.2017).

Fakt, że na You Tube nie wypowiadają się najwięksi znawcy polskiej literatury i języka i nie chcą włączać się w dyskusję z młodymi, powoduje, że dane do nauki języka polskiego dostępne cyfrowo są (jak dotąd) nie zawsze satysfakcjonujące poznawczo i źródłowo.

Cyfrowa polonistyka powinna wspierać współczesną szkołę i zachęcać nauczycieli do dzielenia się wynikami własnych ustaleń, jak i metodami dydaktycznymi. Problem w tym, że cyfrowa polonistyka jest z jednej strony bardzo uboga (ciągle niewielka część źródeł oraz teoretycznego, historycznego i krytycznego dorobku naukowego jest dostępna on-line), z drugiej strony, nie jest reprezentatywna, gdyż pomija w dużej mierze twórczość polonistycznych autorytetów.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, cyfrowa polonistyka.

The Role of You Tube in Polonist Education

The fact that on You Tube there are no statements concerning the scientific research given by the greatest experts of Polish literature and language, who do not want to join in a discussion with the young ones, causes the situation in which data for learning Polish digitally available are (so far) not always satisfying either as the aspect of cognition or the source.

Digital Polish philology should support the modern school, and encourage teachers to share the results of their findings as well as didactic methods. The problem is that Polish digital philology on one hand is very poor (still a small part of sources and theoretical, historical and critical scientific achievements is available on-line), on the other hand, what has already appeared, is not representative because it largely omits the work of literary-minded authorities.

Keywords: media education, digital Polish philology.

Maja Moskwa
Uniwersytet Jana Kochanowskiego (Kielce, Polska)

O MOŻLIWYCH POŻYTKACH Z OGLĄDANIA I SŁUCHANIA ZAMIAST CZYTANIA LEKTUR SZKOLNYCH

> „Po co brnąć przez kilka tomów powieści, skoro w dwie godziny można obejrzeć film nakręcony na jej podstawie? Po co czytać gazetę, skoro można zerknąć na wiadomości? Neurologia daje odpowiedź: bo mózg – jak mięśnie – potrzebuje intensywnej gimnastyki" [Cieślińska 2016: 76].

XXI wiek to nie tylko narodziny nowego milenium, ale przede wszystkim początek nowej epoki – epoki cyfrowej. Rozwój technologii użytkowych w ostatniej dekadzie przyspieszył tak bardzo, że niekiedy dorosły człowiek nie jest w stanie nadążyć za nowościami na różnych polach nauki i techniki. Postęp przyniósł również zmiany w standardach porozumiewania się ludzi. XX-wieczne słowo pisane zostało zastąpione wiadomością tekstową oraz komunikacją bezpośrednią. Sztuka pisania konwencjonalnych listów, zupełnie nieznana młodym ludziom, została zastąpiona wygodną pocztą e-mailową, już od dawna bywa że bezpośrednie rozmowy „twarzą w twarz" z najbliższymi sprowadzamy do kontaktów via telefon komórkowy, możliwych do wykonania w każdym momencie i właściwie bez limitów. Coraz większym uznaniem cieszą się zapośredniczone internetowo spotkania online w programie Skype lub innym o podobnym przeznaczeniu.

Zwłaszcza młodzież szkolna preferuje odwiedziny portali społecznościowych, blogów czy różnego rodzaju czatów i tym samym rezygnuje z kontaktu z rówieśnikami „w realu". Nastolatkom w zupełności wystarcza przekazywanie i otrzymywanie skrótowych informacji w wiadomościach tekstowych czy szybkich e-mailach. Tempo życia drastycznie wzrosło. Ludzie nie mają czasu na spotkania, wymianę myśli, dyskusję. Czas wolny, zwykle ograniczony do minimum, spędzają przed telewizorem, ekranem komputera czy innego mobilnego urządzenia. Wiele osób, zarówno w wieku szkolnym, jak i dorosłych, codziennie pokonuje duże dystanse, dojeżdżając do miejsc nauki czy pracy, co oznacza konieczność spędzania w środkach transportu publicznego wielu godzin każdego dnia.

Przytoczone przykłady ukazują, z jednej strony, potęgę internetu i nowych mediów – platform nie do przecenienia, jeśli chodzi o zasoby informacyjne i w ogóle dostęp do wiedzy, z drugiej, potwierdzają spadającą w oczach ucznia atrakcyjność tradycyjnych form edukacji (szkoła, nauczyciel, podręcznik, czasopismo, lektura). Nie neguję wartości klasycznej edukacji, gdyż ta w moim przekonaniu jest bezsporna. Gwarantuje ona młodemu człowiekowi poszerzanie horyzontów myślowych, daje możliwość zdobycia wiedzy ogólnej oraz opanowania podstaw przedmiotów nauczanych w szkole. Tradycyjna szkoła kładzie też duży nacisk na czytanie. Niestety, dzisiaj nie zawsze przekłada się to na oczytanie, czyli „dyspono-

wanie dużą ilością wiadomości nabytych przez przeczytanie wielu książek" [Drabik, Sobol, red. 2007].

Dzieci począwszy od starszych klas szkoły podstawowej oraz młodzież coraz częściej radzą sobie z przygotowywaniem się do lekcji dzięki Wikipedii i podobnym stronom internetowym. Takie metody i techniki nauki wydają się zwłaszcza młodym ludziom jedynym sposobem sprostania wymaganiom współczesnej szkoły, co oznacza osiągnięcie najlepszego efektu w jak najkrótszym czasie. Narzekają na brak czasu na relaks czy skupienie się na czynnościach wymagających przemyślenia i przeanalizowania „zadanego" przez nauczycieli materiału. Przysłowiową *piętą Achillesa* uczniów jest dzisiaj czytanie dłuższych tekstów, wymagających wielu godzin spędzonych nad książką. W większości przypadków młodzież unika lektury, gdyż przeraża ją sama czynność, którą uważa za nudną czy wręcz mało przyjemną; spora grupa uczniów deklaruje chęć przeczytania lektur obowiązkowych, jednocześnie przyznając się, że nie czyta, gdyż nie ma na to czasu. Uczniowie przygotowują więc referaty, projekty czy zwykłe prace domowe, bazując w znakomitej większości na przeglądaniu sieci i wynajdowaniu fragmentarycznej wiedzy, niezbędnej do wykonania konkretnego zadania. I nie widzą w tym zachowaniu niczego nagannego. Z pomocą współczesnej szkole, nie radzącej sobie z nadmiarem treści do przekazania przez nauczycieli przedmiotów oraz do opanowania przez uczniów, przyszła nowa generacja nośników wiedzy, takich jak filmy, audiobooki i e-booki. Filmy dokumentalne, ekranizacje lektur szkolnych, książki do słuchania lub czytania na ekranie, dostępne dzięki urządzeniom mobilnym, zostały entuzjastycznie przyjęte przez uczniów. Normą jest dzisiaj uczenie się o starożytnym Egipcie przede wszystkim z Wikipedii, ewentualnie korzystając z wybranego portalu edukacyjnego [*Imperium Romanum*, (odczyt: 02.09.2016)]. Godzą się z tym zapracowani rodzice, upatrując „w necie" antidotum na bolączki związane z poszukiwaniem w tradycyjnych źródłach wiedzy informacji, aby pomóc dziecku w odrabianiu lekcji etc. Poza tym ludzie, pokonując trasy szkoła – dom czy praca – dom, a często są to długie podróże, mogą jednocześnie cieszyć się ulubioną lekturą przyswajaną w formie słuchanej, oglądanej czy czytanej na lekkich, poręcznych urządzeniach cyfrowych. Na razie bardziej sceptyczni okazali się nauczyciele, wyrażający obawy, czy aby na pewno szkoła powinna iść „z duchem czasu" i odejść od tradycyjnych metod i technik edukacyjnych, by stała się bardziej cyfrowa. Duża część kadry pedagogicznej opowiada się za klasycznymi lekcjami „z podręcznikiem" i samodzielną pracą uczniów w domu, z lekturami do przeczytania włącznie. Argumentują swoją postawę przekonaniem, iż komputer, tablet, smartfon i internet nie sprzyjają uczeniu krytycznego i analitycznego myślenia, nie prowokują do dochodzenia do własnych wniosków i komentarzy. A jednak w wielu przypadkach warto zastąpić tradycyjną książkę papierową jej digitalnym odpowiednikiem.

Pokolenia obecnych rodziców czy dziadków, czyli ludzie urodzeni i wychowani według standardów XX-wiecznych, nadal cenią wartość przekazu zawartego w książce papierowej, gdyż już od czasów szkolnych byli uczeni korzystania z takiej formy pozyskiwania wiedzy i doznawaniu różnych emocji towarzyszących lektu-

rze. Każda istotna informacja musiała być wyszukiwana wśród wielu innych, zagadnienia istotne oddzielane były od niepotrzebnych w procesie czytania całych pozycji zawierających różne rodzaje faktów. Dzieci zaczynały przygodę z lekturą począwszy od krótkich, prostych tekstów, zebranych w podręcznikach, a przechodząc przez kolejne etapy edukacji, poszerzały umiejętność czytania, sięgając po coraz dojrzalsze i coraz trudniejsze pozycje. Programy nauczania obejmowały szereg różnego typu książek i dawały nauczycielom czas na ich gruntowną analizę, w tym wyjaśnienie kwestii niezrozumiałych czy problematycznych. Każdy uczeń „zaliczał" kolejne lektury, spędzając potrzebną ilość czasu na ich rzeczywistym czytaniu. Ogromną rolę w procesie poznawania literatury spełniali rodzice, którzy w tamtych czasach spędzali znacznie więcej czasu w domach niż dzisiaj. Młody człowiek czytał, sprawdzał nieznane zwroty w papierowych słownikach czy leksykonach lub konsultował się z rodzicami, pytając, analizując czy podsumowując przeczytane treści. Był to proces czasochłonny, ale przynoszący wymierne rezultaty w postaci pokoleń, nawykowo korzystających z książek w celach edukacyjnych i zawodowych oraz uważających czytanie za świetny relaks.

W dzisiejszych czasach zdobywanie wiedzy wygląda zupełnie inaczej. Dostęp do wspomnianych wcześniej źródeł informacji, obecnych w każdym domu, znacznie uprościł sposoby zdobywania wiedzy. Aby uzyskać odpowiedź, wystarczy zadać właściwe pytanie, a cały proces trwa zaledwie kilka sekund. Ponadto program szkolny wygląda zupełnie inaczej niż dwadzieścia lat temu. Dzisiaj młodzież zasypywana jest informacjami, programy nauczania przewidują tylko chwilę na kolejne zagadnienia, listy lektur zostają ograniczane, a czasu na ich omawianie jest śmiesznie mało. Taka sytuacja nie sprzyja zagłębianiu się w treść, zastanawianiu się nad niuansami utworów czy przeżyciami bohaterów. Po powrocie do domu uczniowie przystępują do odrabiania niekończących się prac domowych, co zdecydowanie nie zachęca do dodatkowego wysiłku, jakim jest niewątpliwie czytanie kolejnych tomów nawet najwspanialszych powieści i opowiadań.

Czas nie jest jedyną przeszkodą na drodze do rozkochania się w czytaniu lub przemawiającą za rezygnacją z lektury. Okazuje się bowiem, że najtrudniejsze dla młodych ludzi jest po prostu samo czytanie. Otóż z powodu ograniczeń w nauce czytania na początkowym etapie edukacji szkolnej dzieci nie wynoszą umiejętności rozumienia tekstów pisanych. Zwiększone tempo lekcji przynosi w efekcie jedynie wiedzę dotyczącą pobieżnego przeglądania, czyli skanowania danych treściowych w umyśle ucznia. Z każdym rokiem wzrasta umiejętność uczniów, jeśli chodzi o wykorzystanie internetu dla potrzeb szkolnych, ale równocześnie maleje grupa uczniów radzących sobie z lekturą dzieł literackich. Dzieci i młodzież, wychowani na krótkim i zwięzłym przekazie cyfrowym, nie radzą sobie z dłuższymi i bardziej wymagającymi skupienia tekstami, co nie wpływa korzystnie na ocenę w szkole i w końcu prowadzi do zniechęcania i frustracji, bywa że skutkującej całkowitym odejściem od książek. Nawet uczniowie zdolni, bardzo inteligentni i chętni do poszerzania swojej wiedzy poza szkołą, borykają się z poważnymi problemami przy czytaniu niektórych lektur szkolnych czy innych opracowań. Przykładowo powieść Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*, będąca nadal w kanonie lektur obowiązko-

wych w gimnazjum, jest całkowicie niezrozumiała dla młodego człowieka, który nie ma absolutnie żadnej styczności z archaicznymi formami języka polskiego. Już pierwsza strona tego dzieła może skutecznie zniechęcić do dalszego czytania. Bardzo podobnie wygląda czytanie dzieł Stefana Żeromskiego, poruszających przecież ważne sprawy społeczne i odnoszących się do głęboko ludzkich problemów. Niestety, ani językiem, ani metaforą w żaden sposób nie przemawiają do współczesnej młodzieży, wychowanej w wygodnym, pokojowym i nowoczesnym świecie. Co zatem robić, aby perły polskiej literatury (i nie tylko polskiej) nie okazały się jedynie obiektami muzealnymi, podziwianymi z powodu przesłania lub estetyki okładek czy obwolut?

Moim zdaniem, należy po prostu wyjść naprzeciw oczekiwaniom młodzieży XXI wieku i przekazywać młodym ludziom wiedzę w formie takiej, jaka jest w ich odczuciu najlepiej przyswajalna, czyli posiłkując się zasobami cyfrowymi, ze szczególnym uwzględnieniem przekazów audiowizualnych i audialnych. Co ciekawe, nie ma potrzeby tworzenia nowych form podawania wiadomości, gdyż one od dawna istnieją, wystarczy po prostu wola nauczyciela, rodzica, aby po nie sięgnąć. Naturalnie wiele osób słusznie twierdzi, że sztukę czytania powinno się pielęgnować w jej tradycyjnej formie. Jak najbardziej to rozumiem i zgadzam się ze stwierdzeniem, że nie da się poznać doskonałej literatury poprzez film czy spektakl teatralny, gdyż przecież nie chodzi li tylko o warstwę informacyjną, czyli dane treściowe, zawarte na stronach powieści. I cierpię mentalnie, podobnie jak wielu nauczycieli, że młodzież w polskich szkołach „Wesele" Stanisława Wyspiańskiego, „Pana Tadeusza" Adama Mickiewicza czy „Zemstę" Aleksandra Fredry zna dzięki adaptacjom filmowym Andrzeja Wajdy. Zdaję sobie sprawę, że lektury są bardzo ważnym narzędziem, aby nauczyć dzieci czytania, a młodzież zachęcić do interpretowania zawartych w nich przemyśleń, odkrywania piękna i dystynktywności stylu pisarza. Ale co robić, gdy uczniowie nie czytają, a jeżeli już uda się ich zachęcić do pochylenia się nad lekturą, nauczyciele nie mają czasu lub nie wykorzystują tego faktu na problemowe, językowe i formalne omówienie książki, na dyskusję i zrozumienie intencji twórcy, dlaczego tak, a nie inaczej napisał utwór.

O życiu społeczeństwa sieci, obywającego się bez czytania, pisze się w Polsce bardzo dużo. Wypowiadają się literaturoznawcy, językoznawcy, psycholodzy, socjolodzy, kulturoznawcy, nauczyciele i bibliotekarze oraz sami twórcy. Pisała na ten temat m.in. polska noblistka Wisława Szymborska. Wiersz poetki pt. „Nieczytanie" świetnie pasuje do opisywanej przeze mnie sytuacji, więc pozwolę sobie zacytować dwa fragmenty. Pierwszy: „Żyjemy dłużej, / ale mniej dokładnie / i krótszymi zdaniami". I drugi: „Siedem tomów – litości. / Nie dałoby się tego streścić, skrócić, / albo najlepiej pokazać w obrazkach. / Szedł kiedyś serial pl. Lalka". Szymborska odnosi się do skomplikowanej sytuacji kulturowej i komunikacyjnej, w jakiej znalazł się człowiek przełomu XX i XXI stulecia. Starsi i nieliczni młodzi ciągle czerpią przyjemność z czytania (np. z lektury Prousta „W poszukiwaniu straconego czasu", na które to dzieło powołuje się w cytowanym wierszu), ale zdecydowana większość jest „na nie" opasłym lekturom. Młodzież buntuje się przeciwko czytaniu, bywa, że pertraktuje z nauczycielem: może zamiast „Przedwiośnia" Ste-

fana Żeromskiego obejrzeć film Filipa Bajona, a jeśli pani (pan) profesor „stanie okoniem", są na szczęście „bryki"… Notabene są też audiobooki, ale to „prawie jak czytanie" – mówią uczniowie liceum, gdyż słuchanie tej konkretnej powieści trwa 11 godzin zegarowych. Uważam, że w przypadku lektur szkolnych treść jest bardzo ważna, zaryzykuję nawet stwierdzenie, że zwłaszcza dla dziecięcego adresata może jest istotniejsza niż forma literacka. Jak pisała współczesna autorka książek dla dzieci i młodzieży Joanna Olech, „Powinnością literatury dla dzieci jest objaśnianie świata we wszystkich jego aspektach, również dramatycznych, za pomocą języka sztuki" [Olech 2007: 65]. W naszym błyskawicznie zmieniającym się i przyspieszającym świecie – o czym była mowa wcześniej – musimy uważać, aby nie zostać w tyle z marzeniami o ideale. Jeżeli jedynym sposobem zapoznania uczniów ze wspomnianymi „Krzyżakami" jest przedstawienie wersji filmowej, to nauczyciel powinien skorzystać z dzieła Aleksandra Forda, reżysera, który z uwagą wobec powieści Henryka Sienkiewicza oraz z wielką dbałością o detale starał się podkreślić potęgę polskiego oręża w pierwszej dekadzie XV stulecia (od śmierci królowej Jadwigi do bitwy pod Grunwaldem). Oczywiście, w tym punkcie wiele osób znających powieść Sienkiewicza będzie nieusatysfakcjonowanych z powodu wprowadzonych do filmu przez reżysera koniecznych – zdaniem tegoż – skrótów czy eliminacji całych scen, ale można mieć równocześnie nadzieję, że znajdą się i tacy, którzy po seansie zechcą sięgnąć po lekturę, czego by nie uczynili, gdyby nie spotkanie z „Krzyżakami" przed ekranem. Pewnie znajdą się pośród uczniów, rodziców i nauczycieli również i tacy, którzy będą w ogóle przeciwni *Krzyżakom*, uznając tak powieść Sienkiewicza, jak i film Forda za jedną z tzw. belferskich książek „słusznych", ale nie przystających do kanonu XXI stulecia, pisanych archaicznym i trudnym językiem, wprawdzie o historii i sprawach społecznych, ale tendencyjnie [Konferencja dydaktyczna... 2016].

Wracając do rozważań, czy i w jakim stopniu można mówić o pożytkach z oglądania filmów lub słuchania audiobooków (słuchowisk), które to przekazy miałyby dopełnić lub zastąpić rytuał czytania lektur szkolnych, należy zacząć od stwierdzenia, że ten fakt kulturowy, edukacyjny nie jest nowy. Wcześniej chodziło się ze szkołą do kin specjalizujących się w lekturowych seansach, potem o uczniach pamiętała telewizja, sfilmowane lektury krążyły na kasetach VHS… Rozwój mediów cyfrowych spowodował tylko poszerzenie oferty (nie tylko filmy będące adaptacjami utworów literackich, ale profesjonalne i amatorskie omówienia, recenzje, wywiady z twórcami, plakaty etc.).

Jest faktem bezspornym, że każda powieść, przeniesiona na ekran filmowy, staje się od tego momentu dziełem nie pisarza, ale reżysera i współtwórców adaptacji. To reżyser zwykle decyduje, w jakim zakresie będzie to wierna ekranizacja, jakiej użyje konwencji, jaki zastosuje klucz do pierwowzoru i w jakiej formie dokona przekładu dzieła literackiego na język filmu. To wszystko jest jasne, a jednak jako nauczyciele coraz częściej czujemy się nieswojo, podejmując decyzję, aby pokazać uczniom dzieło filmowe w zastępstwie kanonicznej lektury. Pragnąc zapoznać naszą młodzież z zawartością obowiązkowych lektur, jednocześnie godzimy się na ich „nieczytanie". Stajemy nierzadko przed dylematem: zorganizować seans

filmowy (alternatywnie: zaproponować samodzielne obejrzenie filmowej adaptacji powieści w internecie), czyli przystać na kinematograficzny „ersatz", czy może nie ustępować. Wybór przez nauczyciela drugiej opcji („nie odpuszczać" czytania) jest z pewnością postawą godną, etyczną, wychowawczą, ale czy słuszną? Nauczyciel podejmujący taką decyzję (czytanie!; oglądaniu i słuchaniu zamiast czytania mówimy „nie") tym samym godzi się z faktem, że lekturę przeczytają jednostki, a większość uczniów nie będzie miała żadnej orientacji na temat utworu literackiego i jego autora, nie wspominając o streszczeniach z Wikipedii czy umieszczonych na portalu Bryk.pl, Ściąga.pl.

Myślę, że nauczyciel postawiony w takiej sytuacji ma wybór prosty. Film, spektakl teatralny, słuchowisko, audiobook zamiast tradycyjnej lektury nie musi być wyborem nie do zaakceptowania nawet przez ortodoksyjnych literaturoznawców. Pamiętajmy, że wielkie dzieła literackie (oraz te mniej znane, ale należące do kanonu lektur szkolnych) doczekały się teatralnych i filmowych adaptacji (niektóre były przenoszone na ekran wielokrotnie; prym wiedzie prawdopodobnie „Opowieść wigilijna" Karola Dickensa z 1834 roku, którą filmowano dwudziestokrotnie). Nauczyciel, który zna lekturę i obejrzał film powstały na jej podstawie najlepiej wie, czy polecić daną adaptację uczniom, czy może należy z tej opcji poznawania dzieła literackiego przez pryzmat filmowego obrazu po prostu zrezygnować. Dla własnego komfortu jako dydaktyka może zaproponować filmowe dopełnienie lektury. Od wielu lat nauczyciele języka polskiego w klasie IV szkoły podstawowej tak podchodzą do „Akademii Pana Kleksa", proponując dzieciom analizę porównawczą książki Jana Brzechwy oraz muzycznego filmu fabularnego z 1984 roku w reżyserii Krzysztofa Gradowskiego [Kaniewska 2006: 34–36; Szary 2007: 100–103]. Dudley Andrew, Alicja Helman, Małgorzata Choczaj wyróżniają jako szczególnie przydatne do wykorzystania w szkole filmowe adaptacje literatury określane mianem „krzyżowania" oraz „transformacji". Pierwszy typ adaptacji, w którym mamy do czynienia z przypadkiem „pełnego zachowania litery tekstu", byłby priorytetowy dla edukacji literackiej, ale występuje rzadko, zatem do wykorzystania w szkole zamiast tradycyjnej lektury pozostaje drugi, polegający na podjęciu przez reżysera „próby oddania wymowy dzieła [literackiego] przy jednoczesnym dostosowaniu jej do wymogów danej sztuki (w tym wypadku dzieła filmowego)" [Andrew 1984: 115; Helman 1998: 8–9; Choczaj 2011: 12–13].

Wybór filmu oglądanego wspólnie zamiast lektury (czasami udaje się nauczycielowi połączyć czytanie choćby fragmentów tekstu literackiego z oglądaniem filmu) daje nauczycielowi może wątpliwą, ale jednak satysfakcję, że wszyscy uczniowie znają treść wybranego dzieła. Jeśli jest to dość wierna jego adaptacja filmowa, możliwe jest analizowanie, dyskutowanie nad treścią, omawianie kluczowych problemów bohaterów. Wiem z doświadczenia, że film potrafi zaktywizować do dyskusji całą klasę, co się niestety rzadko zdarza na zajęciach z klasycznym tekstem literackim.

Jestem nauczycielem pracującym w liceum z oddziałami integracyjnymi. Codziennie mam do czynienia z uczniami borykającymi się z różnymi problemami zdrowotnymi, począwszy od łagodnych typu dysleksja, dysgrafia czy dysortogra-

fia, poprzez problemy społeczne, takie jak: fobie czy poczucie wyobcowania, aż do poważnych schorzeń (np. takich jak autyzm). Do szkoły, w której uczę, uczęszczają również uczniowie niedosłyszący, głusi, niedowidzący, niewidomi oraz niepełnosprawni fizycznie. Stanowią oni pokaźną grupę w naszej społeczności, będąc, oczywiście, jej pełnoprawnymi członkami. Kadra pedagogiczna (w tym i ja), pracując z tymi uczniami, musi dostosowywać środki i sposoby nauczania do ich możliwości percepcyjnych. Wielu uczniów z tej grupy to osoby ambitne, zdolne i chętne do nauki, jednak z ograniczeniami, spowodowanymi różnymi rodzajami niepełnosprawności. Dlatego rolą nauczycieli jest nie tylko zachęcanie do dalszej pracy, ale ułatwianie tego zadania przez dobór takich metod, technik, narzędzi, które pozwolą tym młodym ludziom na osiągnięcie najlepszych wyników przy wkładzie pracy, możliwym w ich przypadkach chorobowych.

Trudno nie zauważyć, jak bardzo pomocne w nauce młodzieży z niesprawnością różnego typu okazały się nowe media. Komputery, specjalistyczne ich oprogramowanie, dostępne w sieci i poza nią bazy filmów, audiobooków i e-booków przyczyniły się w ogromnym stopniu do poprawy standardów edukacyjnych i egzystencjalnych tych młodych ludzi. I tak, wielu uczniów niepełnosprawnych, zwłaszcza tych z deficytami uczenia się, chętnie sięga po audiobooki, które, dostarczając pełnych tekstów literackich czy dokładnych informacji na dany temat, pozwalają na przyswajanie wiedzy w sposób wygodny i efektywny. Audiobooki to dobry wybór nie tylko dla osób niepełnosprawnych. Mają wielu zwolenników, którzy, mając podzielność uwagi, potrafią słuchać i wykonywać różne czynności manualne równocześnie. Sama zachęcam uczniów do korzystania z audiobooków i e-booków w drodze do szkoły czy podczas powrotu do domu jako rozwijającą alternatywę dla portali społecznościowych czy gier internetowych. Poza tym wiele osób, określanych mianem „słuchowców", o wiele lepiej zapamiętuje informacje podane w postaci mówionej, gdyż ich mózgi lepiej reagują na bodźce słuchowe. W takich przypadkach korzystanie z papierowej wersji lektur szkolnych stanowi nieporozumienie, gdyż jest w stanie jedynie trwale zniechęcić młodego człowieka z deficytami do sięgania po jakiekolwiek lektury.

Brak zrozumienia tekstu pisanego doprowadza do niskiej samooceny i w rezultacie do zaprzestania wszelkich starań w celu poprawy wyników nauczania ze wszystkich przedmiotów. A przecież rozwiązanie tego typu problemów jest tak proste. Tekst słuchany zapada „słuchowcom" w pamięć i nawet po dłuższym czasie nie mają oni żadnych problemów z odtworzeniem raz usłyszanych informacji. Nie można tu pominąć kolejnego digitalnego nośnika informacji, którym jest e-book. Książki w formie cyfrowej stanowią przykład łączenia tradycji z nowoczesnością. Czytniki e-booków w niewielkim formacie, lekkie, mieszczące się w każdej torbie stanowią dobry sposób na zachęcanie młodych ludzi do sięgnięcia po lekturę. W jednym urządzeniu pomieści się kilkaset, czasem nawet więcej pozycji do czytania wyjątkowo łatwych do odtworzenia w każdej sytuacji i każdym niemal miejscu. Młody człowiek, korzystając z technologii, bez której nie może się już obejść, jednocześnie sięga do tradycyjnej metody przyswajania wiedzy i nawet, nie do końca zdając sobie z tego sprawę, rozmiłowuje się w czytaniu.

Poza tym nowoczesne czytniki wyposażone są w słowniki, pomagające użytkownikom w sytuacjach problematycznych – jak napotkanie archaizmu czy słowa zapożyczonego z innego języka. Jest to istotną zaletą tych urządzeń, gdyż młodzi ludzie zdecydowanie szybciej zniechęcają się do danego projektu, niż sięgają po literaturę ułatwiającą im zrozumienie jego problematyki. Posiadanie podręcznych narzędzi ułatwiających dostęp do informacji sprawia, że uczniowie nie czują się bezradni w obliczu nieznanego. Młodzież przyzwyczajona do smartfonów chętniej też sięga do urządzeń oferujących łatwy dostęp do szukanych fragmentów, dostosowujących się do użytkowników czy oferujących pomoc fachową w trakcie czytania.

Z autopsji wiem, że możliwości czytników cyfrowych są nieocenione w przypadku użytkowników z dysfunkcjami. Na przykład osoby słabowidzące mogą dostosować jasność ekranu oraz wielkość czcionki do potrzeb indywidualnych. Ponadto czytniki najnowszej generacji mogą się łączyć z internetem, co daje dodatkowy dostęp do innych dzieł o podobnej tematyce, pomocnych opracowań, interpretacji czy analiz tekstu. Młodzi ludzie w ten sposób połykają bakcyla samodzielnego dochodzenia do wiedzy, do coraz bardziej szczegółowych i zaawansowanych informacji.

Bibliografia

Andrew D., 1984, *Concepts in Film Theory*, New York.

Choczaj M., 2011, *O adaptacji, ekranizacji, przekładzie intersemiotycznym i innych zmartwieniach teorii literatury, filmu i mediów*, „Przestrzenie Teorii" nr 16.

Cieślińska I., 2016, *Czytanie książek. 11 powodów, dla których warto to robić*, „Gazeta Wyborcza" nr 229, dodatek „Tylko Zdrowie".

Drabik L., Sobol E., red., 2007, *Słownik Języka Polskiego*, 2007.

Helman A., 1998, *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*, Poznań.

Imperium Romanum, http://www.imperiumromanum.edu.pl/geografia/krainy-sasiednie-rzymu/egipt-starozytny/ (odczyt: 02.09.2016).

Kaniewska B., 2006, *Witajcie w Akademii Ambrożego Kleksa*, „Polonistyka" nr 3.

Konferencja dydaktyczna: Jak czytać Sienkiewicza?, Wydzial Filologiczny i Wydzial Historyczny Uniwersytetu Gdańskiego, 2016, http://ire.edu.pl/konferencja-jak-czytac-sienkiewicza-2/ (odczyt: 02.09.2016).

Olech J., 2007, *Książki dla dzieci i medium dla idiotów lub pożegnanie sierotki Marysi*, „Guliwer" nr 4.

Szary A., 2007, *Magiczna siła wyobraźni*, „Guliwer" nr 4.

Wraz z digitalną zmianą wzrasta popularność cyfrowych nośników wiedzy. Rynek filmów, audiobooków i e-booków niemal natychmiast odpowiada szeroką ofertą na rosnące zapotrzebowanie odbiorców, w tym uczniów. Szkolnym filologom (nauczycielom języków) trudno jednak pogodzić się z faktem, iż młodzież szkolną coraz trudniej jest zachęcić do czytania tradycyjnych książek i czasopism. Czy współczesna szkoła powinna zrozumieć zmieniające się praktyki uczniowskie w zakresie przyswajania lektur? Czy nowe technologie mogą być pomocne w promowaniu tradycyjnego czy-

telnictwa? Czy film / słuchowisko / spektakl teatralny może pomóc nauczycielowi w interpretowaniu tekstów literackich? – o tym rozważa autor artykułu.

Słowa kluczowe: nowe technologie, szkoła, oglądanie, słuchania, tradycyjne czytelnictwo.

About Possible Advantages Coming from Watching or Listening Instead of Reading

Together with the digital change increases popularity of data carriers. The film, audio books and e-books market almost instantly responds by a wide range to growing demands of the customers, including students. School philologists (language teachers) hardly reconcile themselves to the fact that it is more and more difficult to encourage school students to read traditional books and magazines. The author of the article considers the following questions: Should the contemporary school understand the changing students' practices in reading acquisition? Could new technologies be helpful in promoting the traditional readership? Can the film / radio drama / theater performance help the teacher in interpreting literary texts?

Keywords: new technologies, school, watching, listening, traditional readership.

Katarzyna Konczewska
Polskie Towarzystwo Językoznawcze (Polska)

ZASOBY INTERNETOWE JAKO PORADNIK KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO I GLOTTODYDAKTYCZNEGO NAUCZYCIELI NA BIAŁORUSI NA PRZYKŁADZIE WITRYNY WWW.POLSKASTREFA.ORG

Na współczesną edukację znaczący wpływ ma rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych. Dzięki Internetowi mamy dostęp do nieograniczonych zasobów informacji oraz różnorodnych narzędzi ułatwiających poszukiwanie danych. Od dłuższego czasu zasoby internetowe pozwalają nauczycielom wychodzić poza standardy edukacji, pomagają wzbogacać i urozmaicać treści kształcenia, metody i formy pracy. Jednak większość tych zasobów, w tym przeznaczonych do kształcenia zarówno polonistycznego [Holajda 2012: 121–137; Ślósarz 2008], jak i glottodydaktycznego [Data 2010: 375–382], jest tworzona z myślą o „uniwersalnym" użytkowniku i nie bierze pod uwagę specyficznych zapotrzebowań konkretnych ośrodków nauczania. Właśnie z konieczności uzupełnienia pewnej luki potrzeb dydaktycznych nauczycieli języka polskiego na Białorusi powstał portal **www.polskastrefa.org**, którego prezentacja jest przedmiotem naszego artykułu.

Nauczanie języka polskiego na Białorusi ma swoją specyfikę[1]. Nauczyciele muszą przezwyciężyć wiele trudności, w tym: nauczanie języka polskiego jako języka ojczystego, a jednak często obcego; zakaz korzystania na lekcjach w szkołach państwowych z podręczników i pomocy wydanych w Polsce; brak podręczników uwzględniających potrzeby uczniów wychowanych w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Nauczyciele w szkołach na Białorusi mają nauczyć polskiego Polaków z pochodzenia, często niewładających językiem polskim, tylko słyszących go czasem na przykład od dziadków. Taki uczeń zna tradycje polskie, ponieważ są one kultywowane w domu, jednak język polski nie jest dla niego językiem prymarnym. Mimo obszernego, jak mogłoby się wydawać, rynku podręczników i pomocy do nauczania polskiego, nauczyciele na Białorusi często muszą „miksować" różne wydania, by dostosować je do potrzeb swoich uczniów. Podręczniki do nauczania polskiego dla uczniów szkół polskich poza granicami kraju zakładają, iż język ten jest ich językiem prymarnym. Podręczniki i pomoce do nauczania polskiego jako obcego są skierowane przede wszystkim do odbiorców anglo- i niemieckojęzycznych, najczęściej młodzieży studenckiej, co przekłada się także na ich treść. Podręczniki do nauczania polskiego skierowane do osób rosyjskojęzycznych zakładają, że dla odbiorcy obcy jest zarówno ten język, jak i kultura; podręczników zaś skierowanych do osób białoruskojęzycznych albo do Polaków na Białorusi w ogóle brak. Mimo że Polacy na terenach wchodzących dawniej w skład Rzeczypospolitej

[1] O sytuacji w szkolnictwie polskim na Białorusi zob. [Kryszyń 2012; Konczewska 2013; Konczewska 2014].

mają swoje specyficzne potrzeby. Zauważono to na polonistyce lwowskiej, gdzie zaczęły powstawać dobre pomoce do nauczania polskiego, skierowane do rodzimego użytkownika i uwzględniające jego potrzeby. Na Białorusi brakuje takiej inicjatywy, dlatego powstał pomysł na stworzenie witryny internetowej, która zawierałaby wszystkie materiały niezbędne w pracy nauczycielskiej w nauczaniu języka polskiego w każdej formie i na każdym poziomie. Pomysł na jego stworzenie powstał w 2013 r. podczas I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, którego byłam prelegentem jako jedna z dwóch osób prezentujących Białoruś. Dr hab. Anna Seretny, niezwykle doświadczony dydaktyk o wysokich kwalifikacjach, z którą miałam przyjemność poprowadzić krótką rozmowę w trakcie posiedzenia jednej z sekcji, upewniła mnie w przekonaniu o ważności tego przedsięwzięcia. Jako nauczyciel z 18-letnim stażem posiadający wyższą kwalifikację nauczycielską, mający doświadczenie prowadzenia zajęć z polskiego w każdej formie, na każdym poziomie, z uczniami w wieku od 7 do 65 lat, wiedziałam, że białoruskim nauczycielom polskiego brakuje takiego źródła, gdzie w jednym miejscu, bez konieczności szukania w sieci Internetu, mogliby znaleźć wszystko, co jest im potrzebne w ich pracy, a do tego koniecznie z uwzględnieniem specyfiki naszego środowiska. Witryna www.polskastrefa.org została uruchomiona w święto Komisji Edukacji Narodowej, 14 października 2015 roku.

Strona główna witryny zawiera materiały zmienne i stałe. Do tych zmiennych należą pojawiający się co tydzień kalendarz wydarzeń, który informuje o najważniejszych datach kolejnego tygodnia, a także anonse zapowiadające nowe materiały. Materiały stałe zawierają różne informacje. Przede wszystkim są to linki do najważniejszych dla nauczyciela polskiego poza krajem portali: *Włącz Polskę!*, *Polska Szkoła, ORPEG*, *Klub Nauczyciela Uczę.pl*, *Stowarzyszenie Bristol*, a także do innych ważnych w nauczaniu języka polskiego witryn: *Culture.pl*, *Historia dla Polonii*, *Scenariusze lekcji*, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, *Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego*, *BUWiWM*, *Wybierz studia*, *Study in Poland*, *Instytut Książki*, *Wielki słownik języka polskiego*. Ponadto na stronie głównej znajdują się: informacja o patronach roku, wykaz wszystkich działających online akademickich Poradni Językowych oraz linki do nich, wykaz i łącza do akademickich Szkół Językowych prowadzących nauczanie języka polskiego, zestaw czasopism dydaktycznych ze wszystkich przedmiotów, wykaz blogów prowadzonych przez nauczycieli polskiego każdego poziomu nauczania. Z myślą o wolnym czasie został zamieszczony link do najważniejszych polskich mediów informacyjnych, a także do portalu kulinarnego *Kuchnia Polska*. Na „imponujące bogactwo hiperłączy" witryny zwróciła uwagę w swojej pozytywnej ocenie portalu dr hab. Anna Ślósarz, kierownik Zespołu Badań Technik Multimedialnych, Zdalnych i Mobilnych w Edukacji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Rozdział ***Dla nauczycieli***, najobszerniejszy na portalu, składa się z kilku rubryk: *Metodyka*, *Podręczniki*, *Materiały* i *Scenariusze lekcji*. Rubryka *Metodyka* zawiera niezbędne w pracy nauczycielskiej materiały dotyczące dydaktyki nauczania języka polskiego, w tym glottodydaktyki, ponieważ często język polski jest dla uczących się językiem de facto obcym, nawet dla tych, którzy mają polskie pocho-

dzenie. W tej rubryce nauczyciele mogą znaleźć m.in. opis różnorodnych metod aktywizujących (Dywanik pomysłów, Kolaż, Myślące kapelusze, Piramida priorytetów, Ale kino, Burza mózgów, Mapa nieba, Mapa mózgu itd.), techniki dyktanda (dyktando wybranych reguł i form, dyktando z objaśnieniem, dyktando z lukami itd.), podstawy pracy nad wymową podczas czytania tekstu, a także zagadnienia pedagogiki Montessori oraz jej systemu, testy diagnozujące preferowane style uczenia się. Są także materiały dotyczące przygotowania do Olimpiady Literatury i Języka Polskiego i do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego, a także e-booki poświęcone glottodydaktyce, czasopisma z zakresu dydaktyki języka polskiego, programy (w tym autorskie) do nauczania języka polskiego w różnych formach i na różnych poziomach (w tym szczegółowe na każdy semestr), bazy materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego, podstawy programowe, w tym dla młodszych dzieci.

Rubryka *Podręczniki* informuje, jak zamawiać podręczniki i pomoce nauczania, zapoznaje z nowościami w tej dziedzinie, zawiera bibliografie poszczególnych ważnych działów, np. „Elementy kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego jako obcego", „Warsztat lektora języka polskiego", „System certyfikacyjny języka polskiego jako obcego", „Nauczanie języka polskiego jako obcego", a także katalogi wydawnictw.

Ze względu na cele witryny najobszerniejsza w tym rozdziale jest rubryka *Materiały* składająca się z licznych podrozdziałów udostępniających różnego rodzaju materiały z poszczególnych tematów: język, literatura, kultura, karty zadaniowe, gry i zabawy, historia i wiedza o społeczeństwie, scenariusze przedstawień i akademii, logopedia.

Rubryka *Scenariusze lekcji* zawiera zarówno gotowe scenariusze lekcyjne o różnorodnej tematyce, jak i materiały pomocne w przygotowaniu własnego scenariusza.

Rozdział ***Studia w Polsce*** jest skierowany przede wszystkim do maturzystów i nauczycieli. Składa się z trzech rubryk. Pierwsza z nich *Chcesz studiować w Polsce? Podpowiemy Ci, jak!* opisuje różne ścieżki dostania się na studia w Polsce. Rubryka *Uczelnie polskie* prezentuje opinie o polskich uczelniach wyższych, rankingi uczelni i poszczególnych kierunków, poradniki dotyczące wyboru studiów, wywiady z przedstawicielami niektórych z nich. Najobszerniejsza w tym rozdziale rubryka *Materiały* zawiera bogaty zestaw materiałów niezbędnych do przygotowania się do egzaminów na studia w Polsce. Z myślą o wszystkich uczniach są tam materiały nie tylko z języka polskiego, lecz także z matematyki, fizyki, biologii, chemii, pomocne w przygotowaniu się do każdego egzaminu na studia, w tym na poziomie zarówno podstawowym, jak i rozszerzonym. W rozdziale *Studia w Polsce* znajdziemy także informację o warunkach rekrutacji na studia w Polsce oraz praktyczne wskazówki dla tych, którzy już zostali studentami, m.in. dotyczące legalizacji pobytu i ubezpieczenia.

Rozdział ***Polski dla wszystkich***, mający na celu przybliżenie języka polskiego wszystkim chętnym oraz zapoznanie z podstawową wiedzą o polskiej kulturze i historii, zawiera różnorodne materiały, w tym.: „Informator dla cudzoziemców

w Polsce", „Poradnik dla wyjeżdżających do Polski", „Podstawowe wiadomości o Polsce", „Ogólne informacje geograficzne o Polsce", „Chronologia władców Polski", „Polskie święta i tradycje", „Polscy laureaci Nagrody Nobla", „Kalendarium życia Jana Pawła II", „Najpiękniejsze polskie kolędy", „Polski śpiewnik".

Rozdział ***Wiedza o Polsce*** składa się z trzech rubryk. W rubryce *Kultura* są materiały opisujące najważniejsze polskie święta i tradycje według roku obrzędowego. Rubryka *Zwiedzamy Polskę* ukazuje bogate zabytki kraju nad Wisłą i podpowiada, jak najwygodniej po nim podróżować; znajdziemy tu m.in. materiały: „Polski portal turystyczny", „Turystyka bez ryzyka", „Polska. Pociągiem. Tanio", „Muzea w Polsce", „Muzea krakowskie. Bezpłatne wejścia", „Najważniejsze muzea Warszawy", „Parki narodowe", „Polska przyroda", „Zamki i pałace", „Polskie miasta", „Zabytki UNESCO". Rubryka *Historia i nie tylko* zawiera materiały dotyczące polskiej historii, m.in.: „Deportowani na wschód", „Deportacje Polaków z Kresów", „Powstanie styczniowe", „Powstanie listopadowe", „Polskie cmentarze", „Kampania wrześniowa 1939", „Cud nad Wisłą 1920", „Sierpień 1980", „Powstanie warszawskie", „Muzeum Powstania Warszawskiego", „Zbrodnia wołyńska", „Zbrodnia katyńska", „Obława Augustowska 1945", „Polonia na świecie", „Unia Europejska".

Należy zwrócić uwagę na to, że zawarte w poszczególnych rozdziałach i rubrykach materiały są różnorodne pod względem metod prezentacji; są tu m.in. wybory poezji, prezentacje multimedialne, linki do portali o odpowiedniej tematyce, artykuły metodyczne, zestawienia bibliograficzne.

Oddzielną uwagę należy poświęcić rozdziałowi ***Zasoby Edukacyjne***, który powstał z myślą zarówno o nauczycielach, jak i rodzicach oraz uczniach i zawiera linki do portali o różnej tematyce. Dla ułatwienia poruszania się po tym rozdziale materiały zostały podzielone na grupy: „E-podręczniki", „Materiały ogólne", „Publikacje metodyczne", „Scenariusze lekcji", „Testy", „Szkoła młodsza", „Lektury", „Historia", „Dla rodziców". W planach pracy nad witryną jest stworzenie przewodnika po zasobach edukacyjnych, który naszym zdaniem będzie pomocny nie tylko dla nauczycieli, lecz także dla rodziców i uczniów.

Statystyka witryny www.polskastrefa.org wskazuje, że w ciągu 1 roku i 5 miesięcy funkcjonowania jej stałymi użytkownikami zostało 13 814 osób z 51 krajów. Najwięcej jest z: Białorusi – 170 tys. osób, Ukrainy – 36 774 osoby, Polski – 9 959 osób, Rosji – 5 395 osób, Armenii – 2 288 osób, Gruzji – 1 982 osoby. Materiały witryny były przeglądane ponad 227 tys. razy, a największą popularnością cieszą się rubryki: *Dla nauczycieli* – 39 648 wejść, *Wiedza o Polsce* – 24 075 wejść, *Zasoby edukacyjne* – 21 220 wejść, *Studia w Polsce* – 16 841 wejść, *Polski dla wszystkich* – 14 424 wejścia. Załączniki z różnego rodzaju materiałami ściągano ponad 88 tys. razy.

Witryna posiada na Facebooku swoją stronę, która ma już 2 804 polubienia. Materiały na tej stronie są skierowane do różnorodnego, nie tylko nauczycielskiego, audytorium, dlatego są to krótkie posty zawierające nie tylko treści przydatne w nauczaniu języka polskiego, ale także opowiadające o polskich tradycjach, kulturze, historii, różnego rodzaju ciekawostkach związanych z Polską.

Należy zwrócić uwagę, że w celu pozyskiwania użytkowników zarówno na witrynie, jak i na stronie na Facebooku nie były prowadzone żadne działania marketingowe, ponieważ witryna nie dostaje żadnych dotacji i jest prowadzona wyłącznie z własnych środków.

Materiały witryny, których obecnie jest kilkaset, są ciągle uzupełniane. Są to materiały zarówno autorskie, jak i pochodzące z bezpłatnych zasobów internetowych, o czym informuje zamieszczona na stronie głównej wzmianka o prawie autorskim. Witryna jest ciągle modernizowana, jednak należy przyznać, że od strony technicznej wymaga poważnych ingerencji, które na razie nie są możliwe ze względu na brak środków.

Przytoczona statystyka świadczy o tym, że witryna www.polskastrefa.org spełnia swoje podstawowe cele i założenia, a duża liczba użytkowników, także spoza Białorusi, pozwala wnioskować, że jej zawartość spełnia wymogi i zapotrzebowania nauczycieli polskiego w różnych środowiskach, dlatego jest planowany jej dalszy rozwój i wdrożenie nowych pomysłów, m.in. różnorodne warsztaty i konferencje online dla nauczycieli.

Bibliografia

Data K., 2010, *Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 17.

Holajda D. K., 2012, *Wykorzystanie Internetu w kształceniu polonistycznym*, „Media i Społeczeństwo" nr 2.

Konczewska K., 2013, *Nauczanie języka polskiego na Wschodzie: zagadnienia „gorsze" i „lepsze"*, w: Skowronek B., Rudnicka-Fira E., red., *Gorszenie w literaturze, języku, mediach i edukacji*, Kraków.

Konczewska K., 2014, *Nauczanie języka polskiego na Grodzieńszczyźnie. Diagnozy i perspektywy*, w: Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R., red., *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków.

Kryszyń T., 2012, *Język polski na Białorusi*, „Acta Baltico-Slavica" t. 36.

Ślósarz A., 2008, *Media w służbie polonisty*, Kraków.

http://polskastrefa.org (odczyt: 20.07.2017).

Artykuł prezentuje witrynę www.polskastrefa.org jako poradnik kształcenia polonistycznego i glottodydaktycznego nauczycieli na Białorusi. Zwracając uwagę na coraz bardziej rosnącą rolę zasobów internetowych we współczesnej edukacji, autor zwraca uwagę na to, że przeważająca ich większość jest tworzona z myślą o „uniwersalnym" użytkowniku i nie bierze pod uwagę specyficznych zapotrzebowań konkretnych ośrodków nauczania. Nauczanie języka polskiego na Białorusi ma swoją specyfikę i właśnie z myślą o białoruskich nauczycielach języka polskiego, ich problemach i zapotrzebowaniach została uruchomiona prezentowana witryna.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego na Białorusi, zasoby internetowe, dydaktyka języka polskiego, glottodydaktyka.

Internet Resources as a Guide of the Polonistic and Glottodidactic Education of Teachers in Belarus on the Example of a Website www.polskastrefa.org

The article presents the website www.polskastrefa.org as a guide for educating polonistic and glottodidactic teachers in Belarus. Considering the ever-growing role of online resources in modern education, the author points out that the overwhelming majority of them are created for the „universal" user, and ignores the specific needs of specific learning centers. Teaching Polish language in Belarus has its own specificities, and just for the Belarusian teachers of Polish language, their problems and needs was launched site presented.

Keywords: Polish teaching in Belarus, Internet resources, Polish language teaching, glottodidactics.

Ivana Dobrotová, Kamila Przybylska
Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu (Republika Czeska)

POLONISTYKA NA UNIWERSYTECIE PALACKIEGO W OŁOMUŃCU

1. Studia polonistyczne – historia

Uniwersytet im. Palackiego w Ołomuńcu jest najstarszym uniwersytetem na Morawach, a drugim – zaraz po Uniwersytecie Karola w Pradze – najstarszym uniwersytetem w całej Republice Czeskiej. Początki uczelni sięgają końca XVI wieku. 22 grudnia 1573 r. utworzono w Ołomuńcu kolegium jezuickie, co uważa się za początek istnienia dzisiejszego Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu.

Początki studiów w zakresie slawistyki, w tym także studiów polonistycznych, sięgają pierwszego roku akademickiego, w którym po II wojnie światowej wznowiono pracę uczelni[1]. Już w 1946 roku na Uniwersytecie Palackiego istniało 11 lektoratów języków obcych, z których pięć było lektoratami języków słowiańskich (lektorat słowackiego, rosyjskiego, serbochorwackiego i słoweńskiego)[2]. Pierwszym lektorem języka polskiego był Józef Niemec z Orłowej [Sobotková i in. 2014: 207].

Zmiana organizacji studiów w roku akademickim 1948/49 spowodowała powstanie nowych międzywydziałowych jednostek zwanych departamentami. Początkowo lektorat polonistyczny wszedł w skład Departamentu Slawistycznego, ale po kolejnej reorganizacji i zmniejszeniu liczby departamentów wszystkie departamenty językowe utworzyły ogólny Departament Filologiczny. Studentom rozpoczynającym studia w roku akademickim 1948/49 oferowano możliwość wyboru kierunku nauczycielskiego lub nienauczycielskiego (badawczego). Pierwsza grupa studentów miała uprawnienia do nauczania w szkołach III stopnia, natomiast druga była przygotowywana do pracy w szeroko pojętej kulturze. W obu przypadkach studiowanie języka polskiego połączone było z dodatkowym przedmiotem. Na studiach nauczycielskich najczęściej wybieraną kombinacją było łączenie polonistyki z językiem niemieckim i historią. Na studiach badawczych studenci mieli możliwość łączenia języka polskiego z językiem czeskim, rosyjskim lub z pięcioma innymi językami obcymi [Sobotková 2015: 208–211]. Na obu kierunkach (polonistyce nauczycielskiej i badawczej) po ośmiu semestrach nauki student przystępował do egzaminów państwowych, a z przedmiotu głównego musiał złożyć i obronić pracę dyplomową.

W 1950 roku na mocy ustawy o szkolnictwie wyższym wprowadzone zostały – na wzór szkolnictwa wyższego w ZSRR – nowe jednostki organizacyjne – katedry[3].

---

[1] Ustawa o wznowieniu działalności uniwersytetu została uchwalona 21 lutego 1946 roku przez Tymczasowe Zgromadzenie Republiki Czechosłowackiej (Dz.U. nr 35/1946).

[2] Przez krótki czas był także prowadzony lektorat języka ukraińskiego i bułgarskiego.

[3] Ustawa o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 58/1950).

Jednostki te przetrwały do dziś, a polonistyka weszła w skład Katedry Slawistyki. Kilka lat później nastąpiło rozdzielenie dotychczasowej jednostki na Katedrę Bohemistyki i Katedrę Pozostałych Gałęzi Slawistycznych, która po kilku latach zmieniła nazwę na Katedrę Slawistyki. W 1966 roku w wyniku kolejnej zmiany organizacyjnej sekcja rusycystyki, początkowo wchodząca w skład Katedry Slawistyki, została oddzielona i stworzyła odrębną Katedrę Rusycystyki. Slawistyka, która w początkowym okresie istnienia obejmowała studia z zakresu języka czeskiego, rosyjskiego, polskiego, serbochorwackiego i innych języków słowiańskich, została zredukowana do polonistyki, paleoslawistyki i porównawczych studiów slawistycznych. W tym samym 1966 roku, na mocy umowy między Czechosłowacką Republiką Socjalistyczną a Polską Rzeczpospolitą Ludową, powstał istniejący do dziś lektorat języka polskiego, który w latach 1966–1969 prowadziła Barbara Bartnicka [Sobotková 2015: 131].

Od roku 1994 kształcenie polonistyczne na Uniwersytecie Palackiego odbywa się w Sekcji Filologii Polskiej będącej częścią Katedry Slawistyki wraz z rusycystyką i ukrainistyką.

2. Polonistyka dziś – pracownicy

Aktualnie w Sekcji Filologii Polskiej Uniwersytetu Palackiego pracuje troje pracowników oraz jeden polski lektor delegowany przez MNiSW na okres maksymalnie 5 lat.

Doc. PhDr. Ivana Dobrotová, Ph.D. jest absolwentem Uniwersytetu im. Palackiego w Ołomuńcu, gdzie sukończyła dwukierunkowe studia filologiczne na kierunku „Filologia polska i rosyjska". Od roku 1995 jest pracownikiem Katedry Slawistyki Wydziału Filozoficznego UP w Ołomuńcu. W 2014 została kierownikiem Sekcji Filologii Polskiej. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na współczesnym języku polskim, bada tendencje rozwojowe i tendencje do internacjonalizacji języka polskiego w kontekście porównawczym, interesuje się mediolingwistyką, mianowicie badaniem tekstów publicystycznych pod kątem analizy obrazów medialnych Polski w czeskiej prasie. Jej wcześniejsze prace skoncentrowane były na języku reklamy.

Najważniejsze publikacje z ostatnich lat to monografia poświęcona językowi reklamy pt. „Językowy obraz świata w polskiej reklamie" [Dobrotová 2011], artykuły na temat wizerunku Polski w czeskiej prasie [Dobrotová 2014c, 2014d, 2016].

Kolejny obszar zainteresowań reprezentują artykuły naukowe poświęcone językowi polskiemu [np. Dobrotová 2015, 2014a, 2014b]. Jest współautorką słowników „Tematický česko-polsko-ruský polsko-česko-ruský slovník pohraničí" [Chlebda i Dobrotová, red. 2015], oraz słownika „*Česko-polský a polsko-český slovník termínů Evropské unie*" [Burešová-Wania, Dobrotová i Bureš 2014].

W latach 2012–2015 była kierownikiem dwóch projektów unijnych realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska – Rzeczpospolita Polska pt. „Uniwersytety na rzecz pogranicza" (partnerem był Uniwersytet Opolski) oraz „Czesko-polskie centrum leksykograficzne" (partnerem była PWSZ w Raciborzu).

Jest członkiem stowarzyszenia Bristol, przewodniczącą Komisji Nauk Humanistycznych Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego, członkiem Rady Naukowej studiów doktoranckich „Porównawcza filologia słowiańska" na UP w Ołomuńcu oraz „Język polski" na Uniwersytecie Ostrawskim.

Dr Michał Hanczakowski jest absolwentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, a obecnie pracownikiem naukowym Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na polskich i czeskich związkach literackich w okresie wczesnonowożytnym. Zajmuje się zagadnieniami *travell writing* i egodokumentów w polsko-czeskim ujęciu komparatystycznym. Ekskursy w kierunku współczesności czyni tylko w wypadkach związanych z zagadnieniami społecznego funkcjonowania historiografii w XIX i XX wieku, w tym również w obrębie kultury masowej.

Jego najważniejsze publikacje w ostatnich latach to przekrojowe opracowanie związków polsko-czeskich w kontekście aksjologicznym [Hanczakowski 2015b], retoryczna analiza postaci Karola IV w *Rocznikach* Jana Długosza [Hanczakowski 2016], analiza użycia terminu *pogranicze* w XVI- i XVII-wiecznej polszczyźnie [Hanczakowski 2015c] oraz omówienie komiksów związanych tematycznie z rocznicą spalenia Jana Husa [Hanczakowski 2015a].

Dr Jan Jeništa, Ph.D. jest absolwentem ołomunieckiej polonistyki oraz ukrainisyki. W latach 2006-2013 był doktorantem Uniwersytetu Palackiego na kierunku „Porównawcza filologia słowiańska". Temat jego pracy doktorskiej – „Młoda polska proza w kontekście środkowoeuropejskim". Do zainteresowań naukowych badacza należy przekład literacki, przekład specjalistyczny, współczesna kultura i literatura polska, a także tłumaczenie polskiej literatury na język czeski (Chutnik, Dehnel, Macierzyński, Springer, Witkowski). Do jego najważniejszych publikacji można zaliczyć: „Pogranicze w czeskiej perspektywie oglądu" [Jeništa 2015], „Titul prozaického textu jako překladový problém na příkladu nové polské prózy" [Jeništa 2014], „Hranice experimentu. Překlady nejnovější polské prózy do češtiny" [Jeništa 2013].

Mgr Kamila Przybylska – lektorka skierowana do pracy na UPOL przez polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Na Uniwersytecie Palackiego pracuje od roku akademickiego 2016/2017. Kamila Przybylska ukończyła filologię polską o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w roku 2012, a następnie kontynuowała edukację na tej samej uczelni, gdzie zdobyła uprawnienia do nauki języka polskiego obcokrajowców, kończąc Podyplomowe Studia Dydaktyki Kultury i Języka Polskiego jako Obcego. Lektorka rozpoczęła w 2014 roku porównawcze studia słowiańskie na Uniwersytecie Palackiego. Do jej zainteresowań naukowych należy dialektologia, ze szczególnym uwzględnieniem gwar podhalańskich, oraz dydaktyka kultury języka polskiego.

3. Studia polonistyczne na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu

Na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu uczymy w roku akademickim 2016/17 ok. 50 studentów na studiach polonistycznych i ok. 100 studentów z pozostałych kierunków na kursach językowych i zajęciach z polskiego filmu. Na stu-

diach doktoranckich porównawczej filologii słowiańskiej studiuje aktualnie ok. 15 studentów.

Polonistyka ma umowy współpracy w ramach programu Erasmus z 18 uczelniami wyższymi, z których rocznie około dwudziestu studentów przyjeżdża na naszą sekcję w ramach wymiany studenckiej.

W ofercie studiów na rok akademicki 2016/17 znalazły się następujące kierunki polonistyczne:

1. Studia licencjackie (3-letnie):
   a) filologia polska dwukierunkowa,
   b) filologia polska jednokierunkowa,
   c) język polski w sferze biznesu, turystyki i prawa.
2. Studia nawiązujące magisterskie (2-letnie):
   a) filologia polska dwukierunkowa,
   b) język polski dla tłumaczy.
3. Studia doktoranckie (program czteroletni, Ph.D.):
   a) porównawcza filologia słowiańska.

Celem studiów licencjackich jest uzyskanie podstawowych wiadomości z zakresu gramatyki języka polskiego i literatury polskiej w kontekście języków słowiańskich (rosyjskiego i ukraińskiego). Studenci rozpoczynają naukę języka polskiego od poziomu początkującego, a do ukończenia studiów uzyskują poziom B2. Absolwent filologii polskiej powinien być w stanie wykorzystać swoją wiedzę teoretyczną z zakresu językoznawstwa, literatury i kultury polskiej w praktyce zawodowej. Po ukończeniu studiów licencjackich absolwent może kontynuować naukę na nawiązujących studiach magisterskich.

Wymagania akredytacyjne na studiach licencjackich to 180 punktów (studia jednokierunkowe) lub 90 punktów (studia dwukierunkowe), które student musi uzyskać podczas sześciu semestrów nauki na UPOL. Przedmioty dzielą się na przedmioty obowiązkowe („A"), obowiązkowe do wyboru („B") oraz pozostałe („C").

Przedmiotów typu „A" jest 29 (w przypadku filologii dwukierunkowej) oraz 35 (dla jednokierunkowej). Student otrzymuje za nie odpowiednio 60 lub 86 punktów. Do przedmiotów typu „A" zaliczany jest:

a) blok przedmiotów z zakresu literatury (wstęp do literaturoznawstwa, historia literatury polskiej),
b) blok przedmiotów z zakresu języka polskiego (wstęp do językoznawstwa, fonetyka i fonologia polska, ortografia i interpunkcja, polska gramatyka (morfologia, składnia, stylistyka), językowe ćwiczenia: gramatyka, językowe ćwiczenia: konwersacje),
c) blok przedmiotów z zakresu teorii przekładu (wstęp do teorii przekładu, wstęp do teorii tłumaczenia),
d) blok przedmiotów z zakresu kultury polskiej (historia Polski, polskie realia),
e) język angielski.

Przedmioty typu „B" stanowi grupa 32 przedmiotów, z których student musi wybrać kilka tak, aby łącznie zdobyć 20 punktów (dla studiów dwukierunkowych) lub 57 punktów (dla jednokierunkowych).

Wśród przedmiotów typu „B" wyszczególniono:

a) blok przedmiotów z zakresu przekładu i tłumaczenia (język polski w praktyce tłumaczeniowej, literatura polska w praktyce tłumaczeniowej, przekład tekstu literackiego, przekład tekstu specjalistycznego, tłumaczenie tekstu specjalistycznego),
b) inne języki słowiańskie (język rosyjski, język ukraiński),
c) literatura i kultura światowa / europejska (wstęp do klasycznej filozofii, historia filozofii, romantyzm europejski, europejski realizm krytyczny, modernizm europejski, historia sztuki antycznej, wybrane problemy z historii Europy Środkowej),
d) język i literatura polska (osobliwości literatury polskiej XIX, osobliwości literatury polskiej XX wieku, język polski w mediach),
e) blok przedmiotów z zakresu polskiej kultury (Żydzi w polskiej kulturze, regionalne aspekty polskiej kultury, polski film).

Za przedmioty typu „C" studenci muszą uzyskać minimum 4 (dla studiów dwukierunkowych) lub 17 punktów (dla studiów jednokierunkowych), a wybrać mogą wszystkie kursy dostępne w ofercie uniwersytetu.

Na poziomie studiów licencjackich kandydaci oprócz studiów filologicznych mogą wybrać kierunek „Język polski w sferze biznesu, turystyki i prawa". Przedmiotów typu „A" jest w tym wypadku 45, a suma punktów to 105.

Oprócz przedmiotów obowiązkowych z zakresu literatury, języka, kultury i teorii przekładu studenci mają blok przedmiotów z zakresu ekonomii. Zajęcia prowadzone są na Wydziale Ekonomii UPOL (wstęp do prawa, makroekonomia, mikroekonomia, marketing, zarządzanie, ekonomika ruchu turystycznego). Inne obowiązkowe przedmioty w ramach tego kierunku to korespondencja handlowa, ćwiczenia z tłumaczenia i ćwiczenia z przekładu.

Za przedmioty do wyboru typu „B" studenci muszą uzyskać 55 punktów. Mają możliwość wyboru spośród:

a) przedmiotów oferowanych na filologii polskiej,

b) oferowanych tylko dla tego kierunku (zarządzanie kadrami, psychologia dla menadżerów, przepływy pieniężne i podejmowanie decyzji finansowych w sektorze przedsiębiorstw prywatnych, prawo handlowe itp.).

Za przedmioty typu „C" student musi uzyskać minimum 20 punktów i, podobnie jak w przypadku studiów filologicznych, może wybrać dowolne przedmioty z całej oferty Uniwersytetu Palackiego.

Po ukończeniu studiów licencjackich najlepsi studenci mogą kontynuować naukę na nawiązujących studiach magisterskich. Na kierunku „Polska filologia" istnieje możliwość studiów dwukierunkowych. Poziom znajomości języka dla studentów przyjmowanych na studia to B2. Poziom znajomości języka polskiego dla absolwenta kierunku „Filologia polska" nawiązujących studiów magisterskich to C2.

Minimalna liczba punktów, które student powinien uzyskać podczas czterech semestrów nauki, to 60. Za przedmioty typu „A" student powinien uzyskać 20 punktów. Oferowane przedmioty to teoria komunikacji językowej, kultura języka,

literatura po 1946 roku, teoria literatury oraz literatura staropolska w nowych kontekstach.

Przedmioty typu „B", za które student powinien otrzymać minimum 36 punktów, to:

a) niektóre przedmioty z oferty studiów licencjackich,
b) przedmioty oferty studiów magisterskich (literatura polska po 1989 roku, komparatystyka literacka, czesko-polskie konteksty literackie, porównawcza filologia słowiańska, praktyka edytorska).

Drugą propozycją dla absolwentów studiów licencjackich jest nowy kierunek otwarty w roku akademickim 2016/17 – „Język polski dla tłumaczy". Studenci muszą uzyskać minimum 120 punktów podczas czterech semestrów nauki. Przedmiotów typu „A" jest na tym kierunku 12, a uzyskana liczba punktów to 40. Do przedmiotów obowiązkowych należą:

a) blok przedmiotów z zakresu nauki o języku (tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny, kultura języka, czeski dla tłumaczy, stylistyka),
b) blok przedmiotów z zakresu nauki o kulturze (polska powojenna kultura, kompetencje kulturowe z perspektywy przekładu tekstu literackiego),
c) blok przedmiotów z dziedziny przekładu i tłumaczenia (teoria przekładu, praktyka przekładu, praktyka tłumaczenia).

Blok przedmiotów typu „B" (minimum 70 punktów z 38 przedmiotów do wyboru) jest podzielony na trzy moduły:

a) językowy (kursy angielskiego, ukraińskiego i rosyjskiego),
b) tłumaczeniowy (przekład tekstu artystycznego, język w ruchu turystycznym, praktyka przekładu tekstu specjalistycznego),
c) pozostałe przedmioty (język polski w mediach, Żydzi w kulturze polskiej, porównawcza filologia słowiańska).

Do zakończenia studiów licencjackich oraz magisterskich niezbędne jest uzyskanie minimalnych wartości punktowych przewidzianych dla każdego z kierunków. Student musi także zdać egzaminy państwowe z zakresu językoznawstwa oraz literaturoznawstwa, a także napisać i obronić pracę dyplomową (licencjacką lub magisterską).

4. Projekty realizowane przez Sekcję

Sekcja polonistyki Uniwersytetu Palackiego stara się w aktywny sposób uczestniczyć w szeregu projektów współfinansowanych przez Unię Europejską. Ołomuniecczy poloniści wyspecjalizowali się w projektach realizowanych w ramach tzw. projektów transgranicznych, w tym wypadku projektów polsko-czeskich, co zrozumiałe ze względu na specyfikę naszych zainteresowań badawczych i potrzeb dydaktycznych.

Pierwszy projekt tego typu realizowany był we współpracy z Uniwersytetem Opolskim pod nazwą „Czesko-polskie partnerstwo kulturowo-dydaktyczne", którego kierownikiem była M. Sobotková. W kolejnych latach w ramach takiej samej współpracy transgranicznej zrealizowano też inne projekty. Pierwszym z nich był projekt „Czesko-polskie centrum leksykograficzne", którym kierowała I. Dobro-

tová, zaś członkami zespołu byli I. Burešová-Wania, P. Bureš, M. Hanczakowski, M. Wągiel oraz A. Starzyńska. Polskim partnerem projektowym była w tym wypadku Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, a kierownikiem polskiej części był M. Balowski. Następnie zrealizowano projekt transgraniczny „Uniwersytety na rzecz pogranicza", którym kierowała I. Dobrotová, a członkami zespołu byli J. Jeništa, I. Pernická i M. Wągiel oraz autorzy polsko-czesko-rosyjskiego „Słownika pogranicza" M. Machalová, Z. Vychodilová, L. Stěpanová. Polskim partnerem projektowym był Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Opolskiego pod kierunkiem W. Chlebdy [Dobrotová i Hanczakowski 2015: 154–156].

Zy środków unijnych finansowane były również inne projekty, w których polonistyka ołomuniecka brała udział. Wymienić tu należy przede wszystkim grant z roku 2004 finansowany ze środków programu Socrates Lingua 1. Projekt pod nazwą „Slavic Network" realizowany był w ramach sieci uczelni, w skład której weszły: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Uniwersytet Lubląński, Uniwersytet Sofijski im. św. Klemensa z Ochrydy, Uniwersytet Marcina Lutra w Halle i Wittenberdze. Czeski zespół pracował pod kierunkiem M. Sobotkovej, a obejmował następujących uczestników: J. Fiala, I. Dobrotová, H. Pilátová, V. Kubák, I. Perůtková i M. Buka. Realizacja tego grantu została bardzo wysoko oceniona i w efekcie w roku 2006 zyskał on nagrodę European Language Label. Efekty prac można wciąż poznać na stronie internetowej http://slavic-net.upol.cz/ (odczyt: 10.02.2017). Innym dużym projektem tego typu był projekt INKULTUS realizowany w ramach projektów funduszy strukturalnych ESF, który nastawiony był na wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań w ramach kształcenia kulturowego. W sekcji polonistyki za projekt ten odpowiadał M. Hanczakowski. Również z środków ESF finansowany był inny duży projekt dotyczący przedmiotów i zagadnień translatologicznych. W projekcie tym pod nazwą IFIT z ramienia polonistyki brali udział J. Jeništa, I. Szulc i M. Wągiel.

Nasza sekcja uczestniczy też w mniejszych projektach grantowych. W roku 2005 realizowany był projekt „Czterogłos polonistyczny/Polonistický čtyřhlas" opracowany w ramach grantów wyszehradzkich przez P. Zavřelovą i M. Kratochvílovą. W ramach tego projektu nasz uniwersytet nawiązał czy też rozwinął współpracę z następującymi ośrodkami: Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetem Komeńskiego w Bratysławie oraz Katolickim Uniwersytetem Pétera Pázmánya na Węgrzech. Do mniejszych projektów grantowych wypada zaliczyć również granty Forum Polsko-Czeskiego finansowane przez ministerstwa spraw zagranicznych Polski i Czech. W ramach tego typu projektów realizowano we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim projekt „Obraz Polski w czeskiej prasie", w którym udział wzięli R. Kulmiński, M. Hanczakowski, a w zespole znalazła się również I. Dobrotová [Dobrotová i Hanczakowski 2015: 156–157].

Ostatnia kategoria grantów, w której polonistyka w Ołomuńcu jest aktywna, to wewnętrzne granty uniwersyteckie. W chwili obecnej poloniści biorą udział w grantach typu IGA ukierunkowanych na włączanie studentów i doktorantów w działalność naukową. Do najważniejszych grantów tego typu należą projekty

„Młode pokolenie środkowoeuropejskich prozaików i prozaiczek", którego koordynatorem był J. Jeništa, natomiast członkami zespołu studenckiego – współautorzy M. *Bořilová, M. Hořák i A.* Tarnawska-Grzegorzyca oraz projekt „Fonematyka polszczyzny z perspektywy funkcjonalizmu aksjomatycznego" mgr. M. Wągla (wynikiem projektu jest m.in. strona http://polfon.upol.cz/ (odczyt: 10.02.2017)) [Dobrotová i Hanczakowski 2015: 158–159].

Bibliografia

Burešová-Wania I., Dobrotová I., Bureš P., 2014, *Česko-polský a polsko-český slovník termínů Evropské unie*, Olomouc.

Chlebda W., Dobrotová I., red., 2015, *Tematický česko-polsko-ruský polsko-česko-ruský slovník pohraničí*, Opole.

Dobrotová I., 2016, *Czeskie przekazy medialne poświęcone wyborom prezydenckim w Polsce w roku 2015 – próba analizy statystycznej*, „Studia Slavica" r. XX.

Dobrotová I., 2015, *Czy wiadomo, jakiej komunikacji potrzebuje Zaolzie?,* w: Chlebda W.M., Dobrotová I., red., *Pograniczość i pogranicza w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Opole.

Dobrotová I., 2014a, *Czy współczesny użytkownik potrzebuje słowników? Wątpliwości metodologiczne*, w: Dobrotová I., Hanczakowski M., red., *Porównawczy aspekt leksykografii – teoria i praktyka*, Olomouc.

Dobrotová I., Hanczakowski M., 2015, *Projekty realizowane przez Sekcję Filologii Polskiej Katedry Slawistyki Uniwersytetu im. Palackiego w Ołomuńcu*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 1 (15).

Dobrotová I., 2014b, *Jazyková politika v zahraničí versus didaktická praxe*, „Česká polonistická studia: tradice a současnost (filologie – historie – politologie – právo)" v. 56.

Dobrotová I., 2011, *Językowy obraz świata w polskiej reklamie*, Ołomuniec.

Dobrotová I., 2014c, *Nowomowa jako narzędzie budowania medialnego wizerunku Polski w czeskiej prasie*, „Studia Slavica" r. XVIII.

Dobrotová I., 2014d, *O potrzebie językoznawczych badań nad wizerunkiem medialnym Polski w Czechach*, w: Benešová M., Rusin-Dybalska R., Zakopalová L., red., *Proměny polonistiky. Tradice a výzvy polonistických studií*, Praha.

Hanczakowski M., 2015a, *Hus, anniversaries and Opráski. Around the comic image of Hohn Hus and the Hussites*, „Perspektywy Kultury" r. 13.

Hanczakowski M., 2016, *Karol IV jako egzeplum literackie w „Rocznikach" Jana Długosza*, „Studia Slavica" r. XX.

Hanczakowski M., 2015b, *Od Doubravy do Bohuslava Balbína. Sąsiedztwo kulturowe Polski i Czech do XVII wieku*, w: Hanusiewicz-Lavallee M., red., *Wśród krajów Północy. Kultura Pierwszej Rzeczypospolitej wobec narodów germańskich, słowiańskich i naddunajskich: mapa spotkań, przestrzenie dialogu*, Warszawa.

Hanczakowski M., 2015c, *Pojęcie pogranicza w literaturze dawnej*, w: Chlebda W. M., Dobrotová I., red., *Pograniczość i pogranicza w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Opole.

Jeništa J., 2013, *Hranice experimentu. Překlady nejnovější polské prózy do češtiny*, w: Müglová D., red., *Tradícia a inovácia v translatologickom výskume IV*, Nitra.

Jeništa J., 2015, *Pogranicze w czeskiej perspektywie oglądu*, w: Chlebda W. M., Dobrotová I., red., *Pograniczość i pogranicza w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych, Opole*.

Jeništa J., 2014, *Titul prozaického textu jako překladový problém na příkladu nové polské prózy*, „Rossica Olomoucensia. Časopis pro ruskou a slovanskou filologii" r. 53.

Sobotková M., 2015, *Filologia polska oraz studia doktoranckie na kierunku porównawcza filologia słowiańska w latach 2003–2015 w Ołomuńcu*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 1 (15).

Sobotková M. i in., 2014, *Polonistika v Olomouci v minulosti a dnes / Polonistyka w Ołomuńcu dawniej i dziś*, Olomouc.

http://polfon.upol.cz/ (odczyt: 10.02.2017).

Autorki przedstawiają najważniejsze fakty związane z sekcją polskiej filologii i studiami doktoranckimi porównawczymi filologii słowiańskiej oferowanych przez Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu. W artykule przedstawiono również projekty, w których uczestniczy sekcja filologii polskiej od roku 2004. Projekty te są częścią działań, w które jest zaangażowana sekcja polskiej filologii UPOL i które – wraz z nauczaniem glottodydaktycznym i działaniami badawczymi – określają charakter Polonistyki w Ołomuńcu.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, studia polonistyczne, dydaktyka, projekty, granty.

Polish Studies at the University of Palacky in Olomouc

The authors present the most important facts relating to the Polish Studies and Comparative Slavonic Philology doctoral studies offered by Palacký University in Olomouc. The article also presents projects in which Polish Studies Section has participated since 2004. The projects are a part of activities that Polish Studies Section is involved in – and along with glottodidactics and research activities – it determines the character of Polish Studies in Olomouc.

Keywords: Palacky University in Olomouc, Polish studies, didactics, projects, grants.

Алла Архангельська
Університет ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ, ЛІТЕРАТУРИ ТА КУЛЬТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ ЗАЦІКАВЛЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ ОЛОМОУЦЬКОЇ СЛАВІСТИКИ

У контексті процесів глобалізації наукових знань та розширення й поглиблення міжнародної науково-дослідницької співпраці особливого значення набуває поінформованість молодих науковців з різних країн про те, які провідні дослідницькі проблеми перебувають у центрі уваги їхніх зарубіжних колег. Мета запропонованої статті – ознайомити українських полоністів з тими аспектами польської мови, культури та літератури, які стали об'єктом зацікавлень молодих дослідників оломоуцької славістики, сприяти встановленню нових чесько-українських контактів, поширенню дослідницьких ідей та появі спільних наукових проектів.

На кафедрі славістики Університету ім. Ф. Палацького в Оломоуці у межах „докторської" (аспірантської) навчальної програми „Філологія" від 2003 року діє дві спеціалізовані ради із захисту кандидатських дисертацій (статус Ph.D.). Одна з них базується на секції полоністики кафедри славістики й інтегрує чеську, польську, російську та українську філологію до спеціальності „Порівняльне слов'янське мовознавство" та „Порівняльне слов'янське літературознавство", залучаючи до об'єкта студій широке коло питань і взаємних зв'язків слов'янського мовознавства, літературознавства та лінгвокультурології на тлі чеської мови, літератури й культури. Інша – „Російська філологія" – зосереджена на секції русистики і, відповідно, зорієнтована на русистику у зв'язках з іншими слов'янськими мовами, літературами й культурами, зокрема чеською та польською. Обидві „докторські" навчальні програми забезпечують студентам належний рівень підготовки протягом 4 років їхнього навчання.

Обидва центри підготовки молодих науковців орієнтуються на міждисциплінарну парадигму міжслов'янських студій і гарантують здобувачам високоякісну підготовку до здійснення планів наукового дослідження, яка дала б їм можливість реалізувати себе як наукових співробітників у науково-дослідницьких установах і спеціалізованих дослідницьких центрах, як викладачів у вищих навчальних закладах об'єднаної Європи, як працівників дипломатичних установ та різного роду міжнародних організацій, органів місцевого самоврядування, як перекладачів тощо.

Вступні іспити проходять у формі захисту плану-проспекту майбутнього дисертаційного дослідження та співбесіду з актуальних для написання наукової праці питань мовознавства, літературознавства і лінгвокультурології. Студенти-аспіранти відвідують спеціальні заняття й семінари, викладають окремі навчальні дисципліни, складають кандидатські іспити з філософії, іноземної мови та мов, які заявлені в темі наукового дослідження, після дру-

гого року навчання щорічно складають проміжні іспити і захищають один із розділів свого дисертаційного дослідження, отримуючи за весь час навчання 240 кредитів. Студенти цих навчальних програм беруть участь у міжнародних студентських обмінних та дослідницьких програмах Erasmus+, Cepus та інших, стають учасниками або й керівниками ґрантових проектів, якими Міністерство освіти та деканат філософського факультету забезпечує студентську науково-дослідницьку працю, мають можливість піврічного стажування у країнах, мови яких вивчають, беруть участь у міжнародних конференціях різного рівня, мають змогу публікувати свої праці в рецензованому часописі кафедри славістики „Rossica Olomucensia. Časopis pro ruskou a slovanskou filologii", що від 2016 року входить до науковометричної бази даних Erich Plus (The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).

До 2016 року успішно завершили навчання за „докторською" навчальною програмою та захистили дисертації 17 аспірантів. Сьогодні за цією програмою на оломоуцькій славістиці навчаються 7 студентів з України.

Представимо далі кілька найцікавіших праць молодих учених, дотичних до питань полоністики і порівняльного слов'янського мовознавства.

Мгр. Аґата Тарнавська-Ґжеґожица, дисертаційна праця „Категорія абсурду як образ некогерентності світу у творчості Ежена Йонеска, Семюела Беккета, Славоміра Мрожека і Вацлава Гавела" (2012), науковий керівник проф. Марія Соботкова.

Праця присвячена проблемі абсурду як образу невпорядкованого світу у працях Ежена Йонеско, Семюеля Беккета, Славоміра Мрожека та Вацлава Гавела. Дослідниця намагається окреслити межі поняття абсурду в історичній перспективі, проводить паралелі з театром абсурду, шукає точки дотику й розбіжності між абсурдом і гротеском та суміжними з ним поняттями, дефінує поняття драми абсурду.

Метою дисертантки було простежити, як кожен із авторів зображує алогічність життя і що в ньому людину особливо бентежить. На її переконання, погляди на абсурдність життя в авторів значною мірою збігаються, проте їхнього героя турбують дещо відмінні речі, що в їхньому баченні є найбільш позбавленими сенсу. І Беккет, і Йонеско, і Мрожек, і Гавел наголошують на неминучому зв'язку абсурду з людським буттям, передусім екзистенційним, і його проявами: обмеженістю людського спілкування, кризою мови комуністичного режиму із появою „мови переможців" – новомови, у якій людина втрачає орієнтацію і власну тотожність, маніпуляціями з мовою, що знаходить особливо яскраве вираження у творах Вацлава Гавела; бажанням влади, проблемами відповідальності; проблемами життя і смерті як неминучого кінця.

І хоча, за спостереженнями дисертантки, Мрожек і Гавел зображують світ реалістичний, а Йонеско і Беккет – фантастичний та ірреальний, загальні екзистенційні проблеми, з якими змагаються їхні герої, є значною мірою спільними: абсурдна реальність виступає як трагічна надбудова абсурдності людської долі. І хоча поняття абсурду є надчасовим, дослідниця зіставляє й протиставляє західноєвропейську та середньоєвропейську драму абсурду, що є можливим лише на тлі тексту, простору і часу.

Мгр. Ян Єнішта, дисертаційна праця „Молода польська проза в центральноєвропейському контексті" (2012), науковий керівник проф. Марія Соботкова.

Ян Єнішта зосередив свою увагу на творчому доробку Сильвії Хутнік, Войцеха Кучока, Дороти Масловської, Мирослава Нахача, Міхала Вітковського та Славомира Шутого – авторів, що народилися між 1970 та 1985 рр. У роботі проаналізовано їхні твори в контексті сучасної прозової творчості на теренах центральної та східної Європи, зокрема чеських, словацьких, українських та німецьких письменників і письменниць. Виокремлено спільні риси та формально-естетичні орієнтири літераторів колишнього східного блоку: естетика кемпу, критичне зображення суспільства, мовне та жанрове експериментування. Описано діяльність творчого об'єднання польських прозаїків „народжені у 70-х" – від їхнього першого виступу 2001 року до розпаду групи й індивідуалізованого, зрілого етапу творчості окремих представників молодого письменства. Проаналізовано специфіку й функціонування книжкової інфраструктури в Польщі, Чехії, Словаччині та Україні, оскільки питання „книжкового бізнесу" та оцінка творів у мас-медіа були для молодої генерації літераторів надзвичайно важливими.

Окремий розділ присвячено польсько-українським контактам упродовж останніх 20-ти років та пошуку паралелей у творчості молодих прозаїків, зокрема відлуння феміністського дискурсу у творах Софії Андрухович, ностальгічних мотивів у Сергія Жадана та Міхала Вітковського на тлі феноменів „молодої прози": естетики кемпу з її розумінням поганого смаку, відразливого й потворного, іншого розуміння гендерної ідентичності, того, завдяки чому творчість молодих авторів уважали екзотичною та атрактивною. Запропоновано критичний аналіз перекладів творів Кучока, Нахача, Вітковського, Масловської та інших, які визначалися особливою креативністю та мірою творчої свободи, на чеську мову в проекції на стратегії й тактики перекладу, відтворення в перекладному тексті назв творів, діалектизмів, фрагментів соціолекту, архаїзмів.

Сьогодні Ян Єнішта є викладачем секції полоністики і автором численних перекладів творів польських та українських авторів чеською мовою. Назвемо лише, що видані на сьогодні:

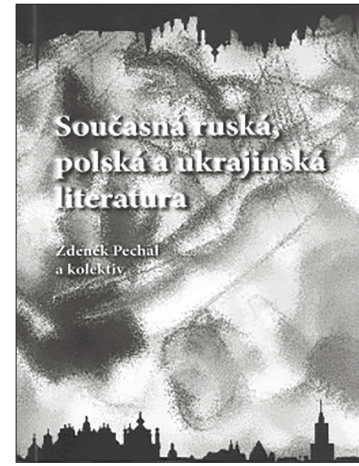
Militz A., 2015, *Ani víru ani ctnosti člověk nepotřebuje ke své spáse (Příběh Jany Černé)*, Olomouc.
Chutnik S., 2014, *Kapesní atlas žen*, Praha (у співавторстві з іншими перекладачами).
Witkowski M., 2012, *Královna Barbara*, Praha.
Jankowicz G., Zakopalová L., eds., 2011, *Antologie současné polské poezie. Překlad básní Jacka Dehnela, Edwarda Pasewicze a Piotra Macierzyńského*, Praha.
Dębski Ł., 2009, *Café Szafé*, Praha.
Žadan S., 2008, *Berlín, o nějž jsme přišli*, v: Kindlerová R., red., *Expres Ukrajina. Antologie současné ukrajinské povídky*, Kniha Zlín.
Witkowski M., 2007, *Chlípnice (Lubiewo)*, Praha.

Мгр. Маґдалена Закшевська-Вердуґо, дисертаційна праця „Літературний переклад як філологічно-культурна проблема (на підставі аналізу перекладів текстів Д. Масловської, М. Вітковського і С. Схути російською мовою" (2016), науковий керівник проф. Марія Соботкова.

Дисертація Маґдалени Закревської присвячена філологічно-культурній інформації в перекладах сучасної польської літератури російською мовою (на матеріалі творів Дороти Масловської, Міхала Вітковського та Славоміра Схути) (під терміном *філологічна інформація* дисертантка розуміє мовно-літературний складник інформації). Досліджувані проблеми розділено на дві групи. На першому рівні домінує мовний складник культурного контексту перекладу польського оригіналу російською мовою. У центрі уваги – окремі мовні феномени: сленг, професійне мовлення, жаргони, запозичення й варваризми, вульгаризми та інвективи. На другому рівні увагу зосереджено на сфері літературознавчої та культурної інформації текстів, презентовано переклад інтертекстуальних елементів, що виявляються на трьох рівнях: *текст – текст, текст – жанр, жанр – культура і фразеологія*.

Аби образ філолого-культурних проблем був повним, дисертантка вводить **третій рівень** – рівень зовнішньої перспективи, рецепції польських авторів у Росії на тлі синхронно-діахронного сприймання польської літератури в цій країні (з урахуванням констант постколоніального дискурсу, культурних відносин між Росією і Польщею, компаративістського погляду на розвиток сучасних літератур і політики російських видавництв, які погодилися публікувати твори названих авторів у російських перекладах. Синхронний і діахронний підхід дали змогу виявити збіги й розбіжності в сучасній культурній та літературній ситуації обох народів.

Молодь з оломоуцької славістики бере активну участь у колективних наукових дослідженнях. Хочемо представити увазі українських колег останню із спільних монографічних праць, присвячених, зокрема, й польській літературі.



Колективна монографія „Сучасна російська, польська та українська література" за редакцією Зденєка Пехала [Pechal, red. 2013] має компаративний характер. Її мета – презентувати чеському читачеві представників трьох слов'янських літератур і окреслити загальні проблеми теорії перекладу з огляду на питання відтворення мовних особливостей тексту оригіналу сучасної російської, польської та української прози засобами чеської мови. Кожен з її розділів відкриває загальний огляд представленої в ньому літератури. Матеріали, присвячені окремим авторам, мають аналогічну структуру: короткі біографічні дані, аналіз творчості. Висновки та

узагальнення містять рефлексії до фрагментів перекладів їхніх літературних творів. Укладачі й автори намагалися якомога ширше охопити творчість тих авторів, які представили новий погляд на історію й улаштування суспільства, хоча й свідомі: дібрані ними автори та їхня творчість не є репрезентативними зразками окремих слов'янських літератур. Укладачі колективної монографії представляють лише один із кутів зору на стан літературного процесу та його найяскравіших представників у Польщі, Росії й Україні. Монографія презентує праці, присвячені найбільш яскравим та неординарним, з погляду авторів, його представникам. Ось чия творчість привернула увагу молодих оломоуцьких славістів у просторі польської та української літератур:

Польська література
Magdalena Zakrzewska. **Izabela Filipiak**
Izabela Szulc. **Manuela Gretkowska**
Magdalena Zakrzewska. **Jerzy Pilch**
Izabela Szulc. **Andrzej Stasiuk**
Michal Hanczakowski. **Olga Tokarczuk**
Українська література
Hana Mrázková. **Táňa Maljarčuk**
Lucie Doleželová. **Marija Matios**
Marie Janíčková. **Stepan Procjuk**
Anna Dostálová. **Anton Sančenko**
Helena Pazdiorová. **Serhij Žadan**

Маємо на кафедрі славістики кілька цікавих мовознавчих праць, об'єктом зіставного дослідження яких стала й польська мова.

Серед них праця **мгр. Петри Фойту,** дисертаційне дослідження „Фразеологічні інтернаціоналізми в російській мові" (2013), науковий керівник проф. Людмила Степанова.

Фразеологічні інтернаціоналізми в російській мові розглянуто в широкому слов'янському (білоруська, польська, чеська, верхньолужицька, хорватська і болгарська) та неслов'янському (англійська, німецька, іспанська, італійська з паралелями у шведській, нідерландській, угорській, норвезькій, латиській та литовській мовах) зіставному контексті. У центрі уваги праці Петри Фойту – умови та передумови виникнення інтернаціональних фразеологізмів та співвідношення фразеологічних фондів окремих мов з погляду їх генетичної близькості / віддаленості та ареальної спільності. Вихідною стала теза професора Валерія Мокієнка про близькість польської фразеології до східнослов'янського фразеологічного ареалу, у той час як інші західнослов'янські мови виявляють очевидну близькість з німецькою. Працю створено в парадигмі ареальної фразеології.

Вихідними параметрами аналізу фразеологічних одиниць (далі ФО) стали спільні та національно-специфічні фразеологізми (як за образною основою, так і за значенням). Серед спільних виокремлено повні еквіваленти, ФО зі спільною образною основою та ФО, утворені за спільною фразеологічною мо-

деллю. Серед національно-специфічних – фразеологічно еквівалентні та безеквівалентні одиниці. Визначено, що ФО, що мають у більшості європейських мов еквіваленти на рівні подібних ФО, слід уважати інтернаціональними. Фразеологічними європеїзмами автор уважає ФО, що мають у більшості європейських мов еквіваленти на рівні спільних ФО. Біблійні та античні ФО визначено як генетичні. Окрему увагу зосереджено на аналізі фразеологічних кальок і типологічних фразеологічних інтернаціоналізмів із принагідними зауваги щодо причин виявлених розбіжностей, спільних у європейських мовах.

Окремий розділ праці присвячено опису слов'янського фразеологічного ареалу та місця російської фразеології в ньому. З урахуванням статистичних даних виявлено, що найближчими до російської є фразеологія білоруської, української, болгарської та польської мов. Найвіддаленішими є фразеології словацької, чеської та верхньолужицької мов. Дисертантка дійшла висновку, що співвідношення фразеологічних фондів європейських мов не збігаються з їхньою генетичною характеристикою. Зокрема, польська і особливо болгарська фразеологія насправді є ближчими до східнослов'янського фразеологічного ареалу, ніж до західнослов'янського, а фразеологічні фонди південнослов'янських мов є ближчими до російської, ніж до західнослов'янських мов. Наявні збіги фразеологічних масивів цих мов із західнослов'янськими мовами зумовлені впливами на них німецької (приміром, верхньолужицька виявляє більше збігів з німецькою мовою, ніж з російською).

Мгр. Тетяна Архангельська, дисертаційне дослідження „Симетрія і асиметрія граматичної категорії роду і семантичної категорії статі у слов'янських мовах" (2014), науковий керівник проф. Людмила Степанова.

У центрі уваги дисертантки – дослідження симетрії та асиметрії з погляду взаємодії категорій граматичного й біологічного роду (статі) у системах маскулінних та фемінінних найменувань двох західнослов'янських (польської та чеської) і двох східнослов'янських (російської та української) мов. У праці виокремлено теоретичні засади й передумови дослідження симетричних та асиметричних проявів взаємодії категорій роду й статі в системах особових найменувань, запропоновано замість бінарної шкали *симетрія – асиметрія* чотиричленну шкалу: *симетрія – дисимметрія – антисиметрія – асиметрія*.

На таких вихідних засадах у праці досліджено й зіставлено в мовах, що вивчалися, симетричні й асиметричні явища з огляду на різні типи найменувань особи чоловічої та жіночої статі, виявлено міжмовні збіги у концептуалізації маскулінного та фемінінного та національно-специфічні риси світобачення й світосприймання народу-носія мови, втілені у генералізувальних маскулінізмах, у специфікованих назвах особи чоловічої та жіночої статі. Окремо розглянуто в зіставному плані питання компенсації номінативних фемінінних лакун та тенденції фемінізації у досліджуваних мовах, статус і сучасний стан маскулінізма у генералізувальній функції, процеси неофемінізації у російській, українській, польській та чеській мовах, виявлено та схарактеризовано динаміку та номінаційну активність компенсаторів фемінінних лакун у зіставному контексті.

Тетяна Архангельська – співавтор словника „Образ людини у фразеології" [Stěpanova, Svašková і Arkhangelska 2016] (польська його частина).

Мгр. Маркета Свашкова, дисертаційна праця „Зовнішність людини у фразеологічному образі світу (на матеріалі російської, чеської та польської мов, з паралелями у іспанській та англійській мовах)", науковий керівник проф. Людмила Степанова.

Маркета Свашкова ставить собі за мету з'ясувати міру спільного та відмінного в мовному образі зовнішності людини, випрацювати узагальнений погляд на вербалізацію цієї концептосфери, розглянути наукову коректність постановки питання про „європейський" образ світу у цьому фрагменті дійсності. Поєднуючи дослідницькі принципи фразеології, когнітивної лінгвістики та лінгвокульурології, аспірантка планує з синхронного та діахронного погляду зіставити виокремлену сферу найменувань, виявити типологічне й генетичне.

Зважаючи на те, що сучасна Польща межує як з Чехією, так і з Росією (хоча й на рівні невеликої автономної території, проте історично значні території Польщі тривалий час перебували у складі Російської імперії), дисертантка планує простежити міру аломорфності й ізоморфності у мовному втіленні уявлень про зовнішність людини в польській мові у напрямку *західнослов'янські спільності – східнослов'янські спільності*, оскільки попередні результати її досліджень показують, що зовнішність людини у польськомовному фразеологічному втіленні є набагато ближчою до російського, ніж до чеського фразеологічного простору. Дисертантка висловлює цікаву думку: за її спостереженнями, через найбільшу опрацьованість фразеологічних проблем у російській лінгвістиці дослідники інших мов часто запозичують метамову російських праць, зокрема дефініції та принципи параметризації, і механічно пристосовують до них зібраний матеріал без огляду на специфіку досліджуваних мов, особливості їхньої структури та фразеологічного матеріалу. Шукаючи розбіжності фразеологічного образу зовнішності людини в досліджуваних мовах, дослідниця виявляє порівняно незначну їх кількість, проте планує глибоко й детально дослідити їх на семасіологічному та ономасіологічному рівні.

Маркета Свашкова – співавтор словника „Образ людини у фразеології" [Stěpanova, Svašková і Arkhangelska 2016] (чеська його частина).

Мгр. Александра Стажинська, дисераційна праця „*Syberia* у польській і *Сибирь* у російській мовній картині світу", науковий керівник доц. Івана Добротова.

У дослідженні Олександра Стажинська здійснює спробу реконструювати образ Сибіру шляхом виокремлення ознак, що формують цей образ у проекції на сприйняття цього поняття носіями польської та російської мов на підставі аналізу системних і текстових даних; зіставити ці явища та виявити їх культурні конотації у двох мовах з використанням обраних дослідницьких параметрів. Здійснено паралельні лексико-семантичні описи цього концепту в польській і російській мовах та культурах, виявлено універсальні й національно-культурні його особливості. Основою профілювання стали профілі

предмета, що опираються на тексти, зокрема й літературні тексти XIX–XX століть різних жанрів (щоденники, спогади, подорожні записки, нариси про Сибір) російською та польською мовами, що різняться жанрово та за часом свого виникнення.

У розумінні мовного образу світу аспірантка рухається від концепції школи Єжи Бартмінського, тому намагається відтворити й структурувати в аспектній та фасетній формі „когнітивну дефініцію" Сибіру у сприйнятті представниками двох лінгвокультур. Матеріалом дослідження стали тлумачні та аспектні (етимологічні, топонімічні, діалектні, соціолектні, синонімічні, антонімічні) словники обох мов. Праця виконувалася у рамках „докторської" програми „Порівняльна слов'янська філологія".

У рамках іншої „докторської„ програми („Російська мова") **мгр. Олександра Стажинська** розпочала працю над темою „Концепт «вік» у російській і польській мовній картині світу", науковий керівник проф. Людмила Степанова.

У цьому дослідженні здійснено спробу реконструювати мовний образ віку людини в польській та російській лінгвокультурах з урахуванням системних та корпусних даних, виявити у зіставному вивченні його культурні конотації. Точкою відліку в аналізі заплановано обрати основний історичний та культурний контекст окремих субконцептів окресленої концептосфери, що містять і екстралінгвальну інформацію, отриману із текстів забобонів, упереджень, вірувань тощо, зафіксованих у етнографічних джерелах, та малих форм фольклору – прислів'їв і приказок, що експлікують народні уявлення про вік людини.

Після систематизації та опису зібраного матеріалу заплановано використати дані корпусів текстів (сучасні тексти польською та російською мовами), вилучивши з них колокації, типові конструкції, що містять базові одиниці на шкалі *дитинство, юність / молодість, старість*, їх деривати в поєднанні з іменниками, та виявити фреквенції найменувань із сфери „вік людини" у досліджуваних мовах. У центрі уваги перебуватиме створення „когнітивної дефініції", до фасетної параметризації якої можуть бути долучені синоніми, опозиції, зовнішність, локалізація, дії, символи тощо. Окремо заплановано вивчити фразеологічне втілення вікових характеристик людини у російській та польській мовах із залученням фразеологічних словників, корпусів текстів та мовного інтернет-простору. Заплановано створити й видати двомовний словник „Вік людини у польській та російській картинах світу".

Праця **мгр. Тетяни Камишанової** „Кіберкультура як продукт нових масс-медіа в інформаційному суспільстві" (науковий керівник доц. Івана Добротова) присвячена дослідженню кіберкультури з культурологічного та лінгвістичного погляду. Як основний дослідницький матеріал обрано польські, чеські, російські та українські інтернет-меми у формі тексту, зображення або відео. Основною метою дослідження є загальний опис кіберкультури як нового вектора розвитку культури, пошук основних характерних для неї явищ і рис та аналіз специфічних особливостей мови інтернету.

Як базовий обрано меметичний підхід, що його активно опрацьовує польська школа культурологів (заклад теорії та історії культури Силезького університету). Він спирається на теорію Річарда Доукінза, який застосував і теоретично обґрунтував цей підхід до вивчення розповсюдження егоїстичних генів у культурному вимірі. За Доукінзом, зміст культури залежить від „еквівалентів" генів – мемів, покликаних створити якомога більше власних копій та розповсюдитись у максимально можливій кількості й у максимально можливому просторі. У вимірі кіберкультури такими мемами є інтернет-меми у формі тексту, зображення або відео. Меми, що перемагають у процесі „природного відбору", тобто виявляються цікавими для більшості користувачів, формують зміст кіберкультури. Усе це стає можливим завдяки інтерактивності інтернету як „нового нового" засобу передачі інформації (теорія Левінзона), де чіткий поділ на авторів та реципієнтів, на відміну від нових мас-медіа, відсутній.

Особливості кіберпростору описані з опорою на концепцію Маршала МакЛугана, за якою засіб передачі інформації є сам по собі інформацією („the medium is the message"). На думку дослідника, кіберпростір як різновид „нових нових" мас-медіа варто розглядати крізь призму засобів інформації, що йому передували й вносили нові „розширення" у форму та зміст інформації завдяки своїй формально-технічній конструкції. У праці простежено цей шлях від винайдення друку через телеграф, фотографію, телебачення тощо до безпосередньо комп'ютера й інтернету.

„Рання" кіберкультура відокремлена в дослідженні від сучасної, якій присвячено особливу дослідницьку увагу з огляду на специфічність користувачів та певну маргінальність явищ, пов'язаних з кіберпростором, адже сучасна кіберкультура є демократичною, інтерактивною, глобальною культурою, що виникла в результаті змін у суспільстві, яке Мануель Кастелас називає „інформаційним". Риси, характерні для цієї культури, описані на прикладі інтернет-мемів, які відображають її сутність.

Остання частина праці присвячена лінгвістичному аналізу явищ, характерних для мови інтернету. Виявлено основні ознаки, притаманні „кібермові" загалом шляхом аналізу інтернет-мемів на морфологічному, синтаксичному, лексичному та фразеологічному рівнях у зіставному контексті, виявлено, зокрема, типові мовні ігри, що є характерними в польському, чеському, російському та українському мовопросторах.

Мгр. Христина Новодворська, праця „Макрополе лексем *тиша* і *мовчання* в українській, польській, чеській та російській мовах на основі корпусів (аксіологічний та функціональний аспект)", науковий керівник доц. Івана Добротова.

„Докторське" дослідження є свого роду продовженням магістерської праці студентки Христини Новодворської „Порівняння значення лексем *cisza* і *milczenie* в польській і російській мовах на основі корпусів", виконаного у Ягеллонському університеті (Краків) на основі Польсько-російського і російсько-польського паралельного корпусу та на базі Національного корпусу

польської мови. Студентка переконалася, що праця на матеріалах корпусів дає змогу віднайти найбільш характерні іменникові, прикметникові та дієслівні колокації лексем, уточнити їх дефініції, із залученням порівняльних методів виявити частотність уживання аналізованих лексем в обох мовах.

У попередньому магістерському дослідженні увага дослідниці була зосереджена на колокаціях та морфологічних властивостях лексем *тиша* та *мовчання*. Метою „докторської" праці став комплексний аналіз макрополя *тиша і мовчання* в аксіологічному та функціональному аспектах. Окрім того, в дисертаційному дослідженні заплановано розширити матеріал за рахунок даних доступних корпусів текстів української та чеської мов.

Ще кілька праць порівняльного плану із залученням матеріалу польської мови молоді науковці виконують із палеославістики. Одна з них – дослідження **мгр. Анни Чури** „Старослов'янська суспільно-політична лексика", науковий керівник доц. Мирослав Вепршек.

У праці заплановано детально проаналізувати суспільно-політичні назви *вождь, цар, князь, король, властелин, владика / владатель, игоумень / игумен, областель, воєвода*. Метою дисертантки є здійснення детального *етимологічного* й *семантичного* аналізу виокремлених з метою дослідження слів у старослов'янській мові в проекції на їхній семантичний обсяг та семантико-прагматичні зміни у сучасних слов'янських мовах; опис семантичного розвитку цих лексем в обраних слов'янських мовах, аналіз відбиття тогочасних реалій у засобах лексичного вираження, порівняння різних лексикографічних джерел з урахуванням характеристик старослов'янських пам'яток.

Кожне з обраних слів має бути схарактеризоване шляхом: морфологічного та словотвірного аналізу; етимолого-семантичного опису; вивчення й аналізу системних зв'язків у межах цього виду лексики (синонімічних, гіпонімічних та гіперонімічних); опису специфіки їхнього відображення у слов'янських пам'ятках до XV ст. Працю заплановано виконати на матеріалі трьох мов: старослов'янської, чеської та української із зверненням до фактів польської мови на підставі Корпусу польської мови.

Щиро сподіваємося, що представлені у статті праці молодих учених та їхні науково-дослідницькі вподобання зацікавлять українського читача, сприятимуть чесько-українській міжнародній науковій інтеграції та забезпечать нові можливості для співпраці та міжособистісних контактів науковців обох країн, відкриють нові горизонти міжнаукових та міжкультурних зв'язків між львівською полоністикою та оломоуцькою славістикою.

Бібліографія

Pechal Z., red., 2013, *Současná ruská, polská a ukrajinská literatura*, Olomouc.

Stěpanova L., Svašková M., Arkhangelska T., 2016, *Člověk ve frazeologii. Rusko-česko-polský frazeologický slovník*, Olomouc.

Статтю присвячено презентації українському науковому співтовариству полоністичних досліджень молодих учених кафедри славістики Університету ім. Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка), присвячених проблемам польської мови, літератури та культури і виконаних у парадигмі порівняльного слов'янського мовознавства. Інформація, зосереджена в статті, покликана сприяти міжнародній чесько-українській науковій інтеграції та встановленню плідних контактів між українськими та чеськими полоністами.

Ключові слова: міжнародна наукова інтеграція, оломоуцька славістика, полоністика, молоді дослідники, напрями наукових досліджень.

Current Issues in the Polish Language, Literature, and Culture as an Object of Interest of Young Scientists of the Department of Slavic Studies of Palacky University in Olomouc

The paper deals with the presentation of the Polish studies research of young scientists of the Department of Slavic Studies of Palacky University in Olomouc (the Czech Republic) which is devoted to the issues of the Polish language, literature, and culture to the Ukrainian scientific community. The study is done in the paradigm of the comparative Slavic linguistics. The information in the paper is designed to promote the international Czech-Ukrainian scientific integration and establish the fruitful contacts between Ukrainian and Czech Polish studies researchers.

Keywords: international scientific integration, Department of Slavic Studies of Palacky University in Olomouc, Polish studies, young scientists, areas of scientific research.

ПОЛОНІСТИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ І ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНЦІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE NA UKRAINIE I PROBLEMY NAUCZANIA UKRAIŃCOW JĘZYKA POLSKIEGO

Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński (Kraków, Polska)

W PUŁAPCE INTERKOMPREHENSYWNEJ KOMUNIKATYWNOŚCI

1. Wprowadzenie

Polski i ukraiński należą do rodziny języków słowiańskich, pierwszy do podgrupy zachodniej, drugi – do wschodniej. Współczesnemu ukraińskiemu jednakże bliżej do zachodniosłowiańskiej polszczyzny niż do wschodniosłowiańskiego rosyjskiego[1]. O podobieństwie między językami przesądzają bowiem nie tylko korzenie (klasyfikacja genetyczna), lecz także wzajemne kontakty. Wspólna codzienność mówiących, podobne doświadczenia, historia, a także oddziaływanie jednakowych lub zbliżonych czynników społecznych i geograficznych powodują, że języki upodobniają się do siebie, co pozwala je łączyć w tzw. ligi (klasyfikacja geograficzna). Ukraiński i polski należą do ligi rokytnickiej[2], dla której języków cechami wspólnymi są m.in.: rozbudowany system szczelinowy w konsonantyzmie, liczne alternacje spółgłoskowe i samogłoskowe w obrębie rozbudowanej fleksji rzeczownika i czasownika, porządek SVO[3] oraz wspólna leksyka [zob. Majewicz 1989: 173].

Zbliżony systemem organizacji i funkcjonowania obu systemów językowych sprawia, że u osób ukraińskojęzycznych poznających polszczyznę sprawności receptywne w początkowej fazie rozwijają się niemal samoistnie, szybko stając się podstawą produkcji językowej. Produkcja ta, aczkolwiek skuteczna, płynna i adekwatna do kontekstu, bywa jednak wątpliwej jakości. Upływający czas nie przynosi zaś jej poprawy, gdyż uśpiona podobieństwem czujność oraz niewykształcony nawyk uczenia się nie sprzyjają rozwojowi językowemu. Opisywany stan rzeczy określany jest niekiedy mianem pułapki komunikatywności[4], a wpadają w nią przede wszystkim uczący się języków pokrewnych, gdyż jej podłożem jest podobieństwo międzyjęzykowe.

Celem tekstu jest przybliżenie zagadnienia interkomprehensji oraz przedstawienie takich sposobów jej wykorzystania w procesie kształcenia językowego, które, podnosząc poziom wrażliwości (meta)językowej uczących się, umożliwią im zamierzone, a nie bezwiedne czerpanie z pokładów podobieństwa międzyjęzykowego, a tym samym – uniknięcie pułapki. Jest to szczególnie ważne dla tych

[1] Systemy: leksykalny, gramatyczny i fonetyczny ukraińskiego mają więcej cech wspólnych z polszczyzną niż z rosyjskim [zob. http://ukr-mova.in.ua (odczyt: 15.10.2016)], dlatego zdaniem niektórych badaczy, ukraiński powinien być zaliczany do grupy zachodnio-, a nie wschodniosłowiańskiej [zob. Шевельов 1951].

[2] Wraz z litewskim, kaszubskim i białoruskim.

[3] Szyk zdania: Subject Verb Object: podmiot – orzeczenie – dopełnienie.

[4] Terminem *pułapka komunikatywności* jako pierwsi posłużyli się Skalscy [Skalska i Skalski 1995]. Używają go również Rudziński [Rudziński 1995] i Ostromęcka-Frączak [Ostromęcka-Frączak 2004].

osób, które z opanowaniem polszczyzny wiążą swoją przyszłość edukacyjną i / lub zawodową.

2. Interkomprehensja

Rozumienie języków bliskich i / lub spokrewnionych bez konieczności ich usystematyzowanej nauki jest znanym od stuleci zjawiskiem, które refleksją naukową objęto na początku ubiegłego wieku. Przez długie lata interkomprehensja przywoływana była głównie na potrzeby analiz uwarunkowań komunikacji w regionach wielojęzycznych[5] (wymiar społeczny) lub działań podejmowanych przez różnojęzycznych użytkowników a służących porozumiewaniu się (wymiar komunikacyjny). Na zasadność jej wykorzystania w procesie kształcenia językowego (wymiar dydaktyczny) zwraca się uwagę dopiero od niespełna trzydziestu lat[6] [Perea, za: Gębal 2016: 6].

Wielowymiarowość i wieloaspektowość zjawiska sprawia, że odsyłający do niego termin nie jest rozumiany jednolicie[7] [por. Zawadzka 2013: 124]. Jedni badacze interkomprehensję utożsamiają z formą komunikacji ustnej i pisemnej, w której różnojęzyczni użytkownicy porozumiewają się, posługując się własnym pierwszym językiem (J1) (ujęcie komunikacyjne – rozumienie „szerokie" właściwe analizom o podłożu socjolingwistycznym), inni – jedynie z umiejętnością odbioru tekstów pisanych w drugim języku (J2) bez konieczności czynnej jego znajomości (ujęcie komunikacyjne – rozumienie „węższe"). Dla wielu stanowi ona swoistą perspektywę badawczą podkreślającą uniwersalny charakter receptywnych umiejętności użytkownika języka (ujęcie psycholingwistyczne). Część autorów natomiast mianem tym określa podejście do nauczania / uczenia się języków, głównie pokrewnych, uwrażliwiające na podobieństwa międzyjęzykowe i międzykulturowe (perspektywa glottodydaktyczna).

3. Interkomprehensja w dydaktyce języka

Nauczanie / uczenie się języków wykorzystujące zjawisko interkomprehensji ma na celu uświadomienie uczącym się, że zwłaszcza te typologicznie i genetycznie bliskie przenikają się wzajemnie, stanowiąc swoiste *continuum* (uwypuklenie podobieństw pomaga szybciej oswajać inność). Pokazuje też, jak w procesie opanowywania nowego kodu aktywować posiadane zasoby wiedzy językowej[8],

[5] Np. zamieszkałych przez mówiących różnymi dialektami tego samego języka.

[6] W dobie globalizacji niezwykle cenna i ważna dla człowieka stała się umiejętność odnajdywania się w wielojęzycznych i wielokulturowych kontekstach, w czym pomocna miała być znajomość angielskiego. Wkrótce zauważono jednak słabość takiego podejścia: sprowadzona do *lingua franca* angielszczyzna została bowiem odarta z kontekstu kulturowego (*culture-free use of language*), stając się kodem pozbawionym głębi; jej dominację zaczęto też postrzegać jako zagrożenie dla bogactwa i zróżnicowania językowego Europy. W podejściu opartym na interkomprehensji zaczęto upatrywać szansy na odwrócenie tej tendencji.

[7] Zob. https://www.anmb.ro/ro/files/cercetare/eng/rei/definitions.pdf (odczyt: 15.10.2016).

[8] Dzięki znajomości konwencji zapisu możliwa jest sprawniejsza identyfikacja ciągów i podciągów znaczących; znajomość struktur gramatycznych w J1 lub innych opanowanych

kształtuje również umiejętność pożytkowania tej pozajęzykowej[9] [Doyé 2005]. W nauczaniu opartym na interkomprehensji przyjmuje się bowiem, że uczący się nie są nowicjuszami nieśmiało stawiającymi pierwsze kroki w nowo poznawanym kodzie, lecz osobami dysponującymi potencjałem możliwym do wykorzystania w procesie odkodowywania danych językowych[10].

Podejście interkomprehensywne ma mocne oparcie w psycholingwistyce. Procesy receptywne uruchamiane w trakcie opanowywania J1 nie są bowiem właściwe określonemu kodowi, lecz mają charakter uniwersalny, co oznacza, że mogą być aktywowane w trakcie poznawania kolejnych[11]. Zadaniem nauczyciela jest więc dostarczanie uczącym się odpowiedniego, nakierowanego na rozumienie *inputu*[12], a następnie pomoc w odnalezieniu właściwego toku wnioskowania na jego podstawie lub w uruchomieniu odpowiedniej do sytuacji strategii działania.

Do tej pory przygotowano szereg materiałów ułatwiających chętnym poznawanie języków pokrewnych [zob. Gębal 2016]. Ciekawym projektem jest EuroCom umożliwiający szybki rozwój sprawności czytania ze zrozumieniem, a zwłaszcza jego część – EuroComSlav, w której wyróżniono siedem obszarów odpowiedniości dla języków słowiańskich. Nazwano je „sitami", gdyż uświadomienie uczącym się ich obecności pozwala im na „przesiewanie" tekstów napisanych w pokrewnym J2 i „wyławianie" z nich elementów paralelnych z J1. I tak:

- **sito 1**: *internacjonalizmy* – umożliwia odnalezienie znanych już wyrazów o obcej proweniencji (głównie greckiej, łacińskiej i angielskiej);
- **sito 2**: *leksyka panslawistyczna* – pozwala na wyłowienie leksyki wspólnej językom słowiańskim (jednostek takich jest około 1500 lub nawet więcej[13]);
- **sito 3**: *odpowiedniki grup fonetycznych* – dzięki niemu uczący się poznają najważniejsze historyczne zmiany językowe i ich skutki, wskutek czego mogą sprawniej doszukiwać się podobieństw między wyrazami (wspólne począt-

---

językach pozwala wnioskować co do ich znaczenia w kodzie docelowym. Jeśli zaś idzie o słownictwo, to zdaniem Doye'a [Doye 2013], przeciętny Europejczyk ma w swoim słowniku potencjalnym nawet do 4000 wyrazów, które zna w innym języku indoeuropejskim ze względu na wspólne korzenie kulturowe naszego kontynentu (jest to głównie leksyka łacińskiej i greckiej proweniencji).

[9] Uwarunkowania komunikacji nie mają wyłącznie natury językowo-kulturowej. O porozumienie / zrozumienie łatwiej, gdy uczestnicy wymiany mają wspólną wiedzę ogólną, znają schematy interakcyjne obowiązujące w danej wspólnocie komunikacyjnej oraz skrypty właściwe kulturze docelowej, gdy potrafią właściwie odczytywać sygnały komunikacji niewerbalnej, umieją rozpoznać funkcję illokucyjną tekstu czy zastosowane w nim konwencje typograficzne itp.

[10] Poziom interkomprehensji w dużej mierze zależeć więc będzie zarówno od inteligencji werbalnej uczących się, jak i ich przeszłości językowej oraz edukacyjnej [zob. Doyé 2013].

[11] Na założeniu tym opiera się *Modular Intecomprehension Model* (*modularny model interkomprehensji*) przedstawiony przez Sarıçobana i Aktaşa [Sarıçoban i Aktaş 2011].

[12] Specjalnie opracowanych zestawów tekstów, odpowiednio skonstruowanych zadań, ćwiczeń.

[13] Zob. www.eurocomslav.de (odczyt: 15.10.2016).

kowo językom słowiańskim słownictwo na przestrzeni wieków ulegało przekształceniom fonetycznym, w związku z tym współczesne wyrazy różnią się na tyle, że to, co je faktycznie łączy, umyka niespecjalistom);

- **sito 4**: *konwencje ortograficzne* – przybliża uczącym się logikę konwencji zapisu, pomaga im zauważyć, że słowa, choć zapisane w różny sposób, niejednokrotnie brzmią podobnie i mają zbliżone znaczenie (część języków z rodziny słowiańskiej używa alfabetu łacińskiego, część zaś cyrylicy);
- **sito 5**: *składnia panslawistyczna* – zadaniem tego sita jest pokazanie uczącym się konstrukcji wspólnych dla składni języków słowiańskich (np. strony biernej, negacji wielokrotnej, szyku zdań pytających, konstrukcji zdań względnych i warunkowych, hipotaksy [zob. Zawadzka 2013: 129]);
- **sito 6**: *morfologia* – większość języków słowiańskich to języki fleksyjne, dzięki czemu struktura kolejnego kodu należącego do rodziny jest zazwyczaj dla uczących się przejrzysta (rozumieją m.in., na czym polega odmiana rzeczownika przez przypadki, znają pojęcie liczby i rodzaju rzeczownika, formy czasu teraźniejszego, przyszłego, przeszłego itp.);
- **sito 7**: *interslawistyczne afiksy* – lista interslawistycznych prefiksów i sufiksów pomaga uczącym się odkrywać znaczenia słów, których temat jest im znany.

[na podst. Zybatow 2007: 3–4]

„Przesiewanie przez sita" docelowo powinno mieć charakter równoczesny, a nie sekwencyjny, choć początkowo uwaga użytkowników może zostać ukierunkowana na wyszukiwanie określonych podobieństw.

Zalety podejścia opartego na interkomprenesji trudno przecenić. Uczący się szybko przekonują się bowiem, że choć jeszcze nie znają J2, tj. nie potrafią się w nim porozumiewać, wiele już rozumieją. Dokonujący się postęp[14] podnosi zaś ich motywację do nauki. Od samego początku mogą też obcować z ciekawymi tekstami, a nie jedynie z miałkimi czytankami podręczników, co umożliwia im poznawanie realiów oraz kultury kraju docelowego, a także, ze względu na intensywne przetwarzanie danych językowych w trakcie lektury – głębszą internalizację treści. Podejście to również rozwija umiejętność uczenia się *per se* (uczy przez odkrywanie – *learning by doing*), sprzyja budowaniu postaw autonomicznych, pokazuje też, jak wypracowane strategie przenosić w nowe obszary poznania.

4. Interkomprehesja mimowolna jako podłoże pułapki komunikatywności

Umiejętność dostrzegania i / lub odkrywania podobieństw czy też równoważności między elementami systemu J1 i J2, którą pożytkuje nauczanie interkomprehensywne (interkomprehensja świadoma, strategiczna), nie zawsze wymaga kształtowania, gdyż u mówiących językami bardzo sobie bliskimi często rozwija się samoistnie (interkomprehensja bezwiedna, spontaniczna, mimowolna). I tak na przykład Ukraińcy stawiający pierwsze kroki w polszczyźnie szybko przekonują się, że są w stanie nie tylko w pełni rozumieć formułowane w niej wypowiedzi,

[14] Badania pokazują, że już po 15–20 godz. treningu uczący się są w stanie rozumieć teksty w pokrewnym J2 na poziomie A2/B1 [zob. Zawadzka 2013].

lecz także niemal od razu swobodnie porozumiewać się za jej pomocą[15]. Dzięki genetycznej bliskości obu języków wiele wyrazów, wyrażeń, zwrotów „opanowali" bowiem, zanim jeszcze zaczęli się uczyć – ich słownik potencjalny liczy tysiące jednostek (zob. sito 2), a większość z nich to wyrazy często używane w codziennej komunikacji. Dzięki typologicznej bliskości kodów natomiast znaczna część zjawisk językowych, które dla dużej grupy uczących się naszego języka jako obcego są pojęciowo trudne do opanowania, dla osób ukraińskojęzycznych jawią się jako oczywiste[16].

Bezwiedna, mimowolna interkomprehensja sprawia więc, że niełatwe zazwyczaj początki nauki polszczyzny nie są udziałem Ukraińców – brak trudności szybko zaś rodzi przekonanie, że znając ukraiński, można bez wysiłku opanować polski[17]. Fakt, że w formułowanych przez nich komunikatach szwankuje wymowa, pojawiają się błędy gramatyczne, składniowe czy leksykalne, nie zmienia ich nastawienia. Niedostatki te rzadko bowiem powodują zablokowanie komunikacji – przepływ informacji zachodzi dzięki podobieństwu międzyjęzykowemu. Zadawalając się skutecznością i płynnością przekazu, zarzucają więc systematyczną naukę gramatyki i słownictwa lub jej nie podejmują (nawet jeśli są uczeni). W rezultacie wiele konstrukcji, którymi się posługują, tworzonych jest według modelu obowiązującego w ukraińskim z polsko-ukraińskim lub ukraińsko-polskim wypełnieniem leksykalnym. Popełniane przez nich błędy nie są też w odpowiedni sposób korygowane – bezwiedna interkomprehensja jest także udziałem nauczycieli – w wyniku czego się utrwalają, nabierając charakteru systemowego (kompetencja zamrożona).

Spowolnienie przyswajania języka „ze względu na zbyt entuzjastyczną ocenę własnej kompetencji językowej" [Ostromęcka-Frączak 2004: 31] określa się mianem pułapki komunikatywności – sukces komunikacyjny, zamiast prowadzić do rozwoju kompetencji językowej, staje się bowiem przyczyną utrwalania błędów, utwierdzając jednocześnie autorów wypowiedzi w przekonaniu, że mówią dobrze [Skalska i Skalski 1995: 51]. Ponieważ w przypadku ukraińskojęzycznych uczących się polskiego podłoże sukcesu stanowi podobieństwo międzyjęzykowe, można ją nazwać pułapką interkomprehensywnej komunikatywności.

5. Strategiczne wykorzystanie interkomprehensji na przykładzie nauczania leksyki

Interkomprehensja kontrolowana tak wydatnie wspomagająca pierwsze kroki w poznawaniu języka, jeśli jest bezwiedna, często staje się podstawą do nie-

[15] W tekście mowa jest przede wszystkim o sytuacji w klasie językowej, choć niektóre z omawianych zjawisk mają charakter szerszy.

[16] Zdecydowanie trudniej jest bowiem zrozumieć, 'po co jest biernik', niż nauczyć się jego końcówek.

[17] Tymczasem, co słusznie podkreśla Krucka [Krucka 1995: 123], bardzo skomplikowana, niełatwa do uporządkowania mozaika podobieństw i różnic stwarza barierę często trudną do pokonania. W podobnym duchu wypowiadają się Rudziński [Rudziński 1995] i Ostromęcka-Frączak [Ostromęcka-Frączak 2004].

uprawomocnionych i / lub zbyt daleko posuniętych analogii, „więżąc uczących się między językami". By stała się czynnikiem wspierającym, a nie hamującym proces rozwoju kompetencji językowej, konieczne są działania systemowe o charakterze kontrastywno-konfrontatywnym ukierunkowane na rozbudzanie i rozwijanie wrażliwości (meta)językowej uczących się, które pokażą im, jak wykorzystywać drzemiący w nich potencjał.

5.1. Nauczanie wszerz i w głąb

Standardowo nauczanie leksyki w języku obcym przebiega dwutorowo: najpierw na niższych poziomach (A1-B1.1) jest ona nauczana wszerz (budowanie repertuaru leksykalnego polegające na zwiększaniu liczby jednostek leksykalnych pozostających w dyspozycji osoby uczącej się), a dopiero od poziomu B1.2 – w głąb (pogłębianie znajomości tego repertuaru przy jednoczesnym ciągłym jego poszerzaniu). W przypadku osób słowiańskojęzycznych jednakże, ze względu na rozległość ich słownika potencjalnego, nauczanie to od samego początku powinno przebiegać **równolegle**, tj. i wszerz, i w głąb, i musi cechować go **intensywność**.

Nauczając **wszerz**, tj. wprowadzając leksykę najczęściej używaną i / lub aktywizując potencjalną, należy r o z b u d o w y w a ć j ą t e m a t y c z n i e, zdecydowanie wykraczając poza zakres oczekiwany na poziomie najniższym. W tym celu można wykorzystywać słowniki obrazkowe [np. Seretny 2003] lub materiały przeznaczone dla uczących się na poziomie progowym[18]. Uwagę należy poświęcić jednakże nie tylko leksyce nominalnej, lecz przede wszystkim werbalnej. To czasowniki stanowią bowiem jądro zdania, umożliwiając tworzenie wypowiedzi, a są one, ze względu na często inną w obu językach rekcję, trudne do opanowania[19].

Znaczna część młodych Ukraińców uczących się polszczyzny chce studiować w Polsce, a to wiąże się z koniecznością opanowania przez nich języka danej dziedziny wiedzy. Dydaktyka słownictwa w ich przypadku musi uwzględniać i ten aspekt – uczący się od samego początku powinni więc poznawać podstawową l e k s y k ę s p e c j a l i s t y c z n ą z określonego obszaru, czytając proste teksty tematyczne.

Nauczanie wszerz wiąże się też z w y k o r z y s t y w a n i e m l e k s y k a l n o - s e m a n t y c z n e g o p o t e n c j a ł u s ł o w o t w ó r c z e g o języka. Uczącym się należy więc zwracać uwagę zarówno na powiązania łatwiej dostrzegalne – *robić*, ***z**robić*, ***od**robić*, ***prze**robić*, jak i na te mniej oczywiste – *stół*, ***stol**nica*, ***stoł**owy*. Czynić to jednak trzeba roztropnie, by nie dokonywali zbytnich uogólnień [zob. Zgółkowa 1995]. Pomocna w rozciąganiu słownika mentalnego w tym zakresie

[18] Listę pozycji można znaleźć w opracowaniu pod redakcją Janowskiej i in. [Janowska i in., red. 2016].

[19] Trudności gramatyczne osób ukraińskojęzycznych są od lat przedmiotem wnikliwych analiz Krawczuk [m.in. Krawczuk 2008, 2012], która podkreśla, że poprawne opanowanie języka spokrewnionego z ojczystym wymaga od uczących się pracy, a od nauczyciela – wielu przemyślanych działań dydaktycznych. Za niezwykle cenne badaczka uważa te, które pozwalają uczącym się uświadomić sobie podobieństwa/różnice między obu kodami [Krawczuk 2008] oraz te, które uczą ich obserwowania świata oczami innego narodu i dostrzegania w otaczającej rzeczywistości tego, co wcześniej umykało uwadze [Krawczuk 2012].

może być technika tworzenia diagramów słowotwórczych[20], gdyż jednocześnie unaocznia ona użytkownikom kodów pokrewnych, jak często ich intuicja językowa może być zawodna.

Zapoznając uczących się ze słownictwem, trzeba im stale uświadamiać, że o jakości wypowiedzi decyduje precyzja w posługiwaniu się środkami leksykalnymi, a znać słowa to nie tylko znać ich znaczenia, lecz także umieć się nimi posługiwać poprawnie i adekwatnie do kontekstu, a ponadto – właściwie łączyć je z innymi w aktach komunikacji (nauczanie **w głąb**). Powinni też wiedzieć, że nieodpowiednia i / lub nieistniejąca leksyka w połączeniu ze wschodnim akcentem i użyciem struktur gramatycznych właściwych ukraińskiemu a przypominających te, którymi w Polsce posługują się ludzie niewykształceni, często prowadzą do stygmatyzacji.

Z uczącymi się od samego początku należy się więc pochylić and aspektem użycia jednostek leksykalnych, ich zabarwieniem uczuciowym, nad odmiennością znaczeń lub treści konotowanych przez nie w obu językach. Należy to robić, stosując w praktyce podejście leksykalne, które koncentruje ich uwagę nie na pojedynczych słowach, lecz na całych frazach, zwrotach, wyrażeniach [Lewis 1993]. Jeśli bowiem za Lewandowską-Tomaszczyk przyjąć [Lewandowska-Tomaszczyk 2002: 223], że naturalność wypowiedzi wynika z tego, że jest ciągiem „preferencji morfologicznych, składniowych, znaczeniowych używanych przez rodzimych użytkowników języka w danym kontekście", a preferencje te wynikają ze znajomości socjokulturowych uwarunkowań komunikacji w J1 oraz zasad, według których przekaz językowy jest budowany i wykorzystywany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej, to wypowiedzi Ukraińców często nie brzmią naturalnie. Działania uwrażliwiające ich na „okoliczności" użycia słów natury językowej (sąsiedztwo innych środków wyrazu) i sytuacyjnej (kontekst socjokulturowy) mogą znacząco podnieść poprawność formułowanych przez nich wypowiedzi.

Wspomniane powyżej działania służące intensywnemu poszerzaniu zasobu słownikowego uczących się są możliwe, gdyż niemal od początku procesu kształcenia mogą pracować z tekstami trudniejszymi. Podniesienie wymagań należy zaś widzieć jako bodziec zachęcający / zmuszający ich do uczenia się, brak dodatkowych stymulacji usypia bowiem ich czujność, utwierdzając w przekonaniu, że wszystko jest łatwe i proste, że polski można poznać, nie ucząc się go wcale.

5.2. Nauczanie oparte na kontraście[21]

Wprowadzając leksykę najczęściej używaną i / lub aktywizując słownik potencjalny w tym zakresie, trzeba też od samego początku zwracać uwagę na leksemy o podobnym i różnym znaczeniu. Ukraińcy uczący się polskiego często popełniają bowiem (niezamierzone) błędy leksykalne polegające na nadaniu danemu wyrazowi (bądź frazeologizmowi) polskiemu znaczenia lub formy przysługującej jego leksykalnemu odpowiednikowi w ukraińskim [zob. Szulc 1984: 267]. Błędy te, jak słusznie

[20] Zadaniem uczących się jest „intuicyjne" tworzenie form pokrewnych [Seretny 2015: 149].

[21] Analiza kontrastywna pozwala nie tylko prognozować błędy, które mogą popełniać uczący się języka docelowego, lecz także im zapobiegać dzięki odpowiednio zaplanowanym i ukierunkowanym działaniom dydaktycznym.

zauważa Baraniwska [Баранівська 2007: 133], wynikają z dążenia do utożsamień etymologicznych, czyli konstruowania na podstawie języka ojczystego wyrazu polskiego lub tłumaczenia słów polskich na język ukraiński na zasadzie podobieństwa brzmienia. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest bardzo duża liczba „prawdziwych przyjaciół tłumacza"[22], czyli par wyrazowych identycznych lub na tyle podobnych pod względem formalnym i semantycznym[23], że ich użycie w polszczyźnie na zasadzie analogii do ukraińskiego nie jest obarczone dużym ryzykiem błędu [Chodacka i Schoffel 2000: 171]. Zaobserwowawszy w licznych przypadkach zbieżności[24], uczący się, niestety, często dokonują także nieuprawomocnionych uogólnień, tj. z góry zakładają, że wszystkie pary wyrazowe, które cechuje podobieństwo formalne, muszą mieć takie samo znaczenie w obu językach. W rezultacie albo używają słów w znaczeniu innym niż zamierzali, albo posługują się nimi nieprecyzyjnie[25].

Jednym z działań dydaktycznych, cennym i pożytecznym w pracy z osobami ukraińskojęzycznymi, jest stosowanie tłumaczenia, bo, choć wydawać by się mogło, że „podobieństwa, czy wręcz równoległości syntaktyczno-leksykalne, będą stanowić pewne ułatwienie w procesie tworzenia wypowiedzi z wykorzystaniem tłumaczenia (…) w rzeczywistości jednak jest inaczej, gdyż (…) im kody są sobie strukturalnie bliższe, tym częściej pojawiają się błędy interferencji" [Lipińska, Seretny i Turek 2016: 186].

Tłumaczenie umożliwia uczącym się stopniowe przezwyciężanie trudności wynikających z formalnych, funkcjonalnych i dystrybutywnych różnic w użyciu środków językowych J1 i J2 [por. Dunin-Dudkowska 2011: 389]. Powinny mu jednak podlegać przede wszystkim teksty (różnej długości), w mniejszym stopniu zaś pojedyncze, izolowane zdania. Kontekstualizacja pozwala bowiem uwypuklić różnice między problematycznymi jednostkami, wspierając jednocześnie proces semantyzacji poprawnych struktur. Pomaga więc uczącym się uświadomić sobie zależność między użyciem danego wyrazu / zwrotu a warunkującym go kontekstem[26] [por. Przechodzka 2004: 57]. Zaletą zadań opartych na tłumaczeniu jest także konieczność korzystania podczas ich realizacji z opracowań leksykograficz-

[22] Pojęcie „prawdziwi (lub wierni) przyjaciele tłumacza" zostało utworzone na podobieństwo terminu „fałszywi przyjaciele tłumacza" (*faux amis du traducteur*). W literaturze przedmiotu można też spotkać określenie *identical cognates.*

[23] Niekiedy za prawdziwych przyjaciół uznawane są także takie pary leksemów, których znaczenia w danym kontekście są zbieżne, natomiast w innych kontekstach ta zgodność nie występuje [zob. m.in. Chodacka i Schoffel 2000].

[24] Międzyjęzykowe ukraińsko-polskie relacje homonimiczne nie są w pełni zbadane ani omówione w podręcznikach do nauki tych języków jako obcych. W warunkach bilingwizmu homonimy prowokują do przenoszenia osobliwości języka macierzystego do docelowego [Karaszczuk i Pryjmaczok 2006: 164].

[25] Nawet w genetycznie spokrewnionych językach podobnie brzmiące wyrazy przechodziły różną niekiedy ewolucję.

[26] Przywróceniu tłumaczeniu dydaktycznemu miejsca należnego mu w glottodydaktyce polonistycznej poświęcony został jeden z tomów Biblioteki LingVariów [zob. Lipińska i Seretny, red. 2016].

nych[27], do których uczący się władający językami pokrewnymi sięgają zazwyczaj rzadko, przekonani, że „wszystko wiedzą i rozumieją".

Innym działaniem, które może podnieść poziom świadomości (meta)językowej, jest tworzenie na bazie tekstu wyjściowego tematycznych siatek składniowo-semantycznych o charakterze kontrastywno-konfrontatywnym [zob. Seretny 2015: 152]. Siatki te następnie mogą się stać podstawą „wprawek w pisaniu", czyli redagowaniu krótkich tekstów (tzw. esejów szkolnych), w których należy użyć jak największej liczby elementów danego układu[28]. Zebrane wyrazy, ich połączenia, wywoływane przez nie skojarzenia dostarczają wówczas uczącym się gotowych językowych form utekstowienia treści, co sprawia, że w wypowiedziach rzadziej podążają tropem własnego języka.

Poza ćwiczeniami tłumaczeniowymi, tworzeniem siatek czy zestawień, warto również wykorzystywać takie działania, jak:

- wielokrotne powtórzenia, znane z metody audiolingwalnej, dzięki którym dochodzi do automatyzacji poprawnych struktur leksykalnych (automatyzacja jako funkcja powtórzeń);
- konfrontowanie form J1 i J2, których funkcja i / lub znaczenia są często mylone (pokazanie uczącym się mechanizmu powstania usterek językowych);
- wspólna analiza błędów i ich wspólna poprawa (poszukiwanie podłoża błędów)

[na podst. Komorowska 1980: 120–128].

Na nieco późniejszym etapie pomocne może być także zdekontekstualizowane nauczanie leksyki uwrażliwiające uczących się na zjawisko bliskoznaczności i formuliczności[29]. Sześcioetapowa procedura opracowana przez Julian [Julian 2000] z powodzeniem może zostać rozszerzona o aspekt konfrontatywno-kontrastywny. Zadaniem uczących się będzie więc kolejno:

- znalezienie w J2 wyrazów bliskoznacznych do wyrazu wyjściowego, np. do czasownika *mówić* oraz poszukanie ich odpowiedników w J1 (burza mózgów i / lub praca ze słownikiem)[30];
- określenie cech semantycznych wyszukanych wyrazów, np. 'głośno', 'cicho' itp. i porównanie ich z cechami odpowiedników w J1;
- sporządzenie mapy, schematu zebranych wyrazów, czyli próba ich organizacji;
- określenie kontekstu, w jakim najczęściej wyrazy te się pojawiają, ustalenie ich odmiany, łączliwości składniowej i semantycznej w aspekcie porównawczym;

[27] Słowników dwu- i jednojęzycznych, słowników synonimów, antonimów, wyrażeń frazeologicznych, łączliwości składniowo-semantycznej itp. [zob. np. Mędak 2011; Zgółkowa 2008; Bańko, red. 2000, 2006; Żmigrodzki, red. od 2007].

[28] Pisanie znacznie bardziej niż mówienie wpływa na efektywność zapamiętywania nowego materiału językowego [Iluk 2012: 17].

[29] Jest ono bardzo przydatne przy przełamywaniu leksykalnego plateau [zob. Seretny 2015a].

[30] W tym celu można wykorzystać technikę matryc znaczeniowych [Seretny 2015: 125].

- użycie wybranych wyrazów w zdaniach w ich znaczeniu dosłownym, a następnie przetłumaczenie zdań na J1;
- użycie wybranych wyrazów w zdaniach w ich znaczeniu figuratywnym, a następnie przetłumaczenie ich na J1.

Realizując kolejne zadania, uczący się stają się detektywami poszukującymi znaczeń słów, dzięki czemu precyzja w posługiwaniu się nimi przestaje być dla nich pojęciem abstrakcyjnym. Stają się też świadomi różnic i w odniesieniu nie tylko do samych znaczeń wyrazów, lecz także ich łączliwości, konotacji itp. Ćwiczenie to pomaga w poszerzaniu, a przede wszystkim w pogłębianiu znajomości zasobu słownikowego, uwzględniając relatywizację tekstową znaczeń w ujęciu kontrastywnym i konfrontatywnym.

6. Podsumowanie

Najczęstszymi ofiarami pułapki interkomprehensywnej komunikatywności są użytkownicy języków pokrewnych. Wydostanie się z niej nie jest łatwe, wymaga wspólnych, przemyślanych działań i nauczyciela, i uczniów. Uczący się polskiego Ukraińcy muszą sobie uzmysłowić, że podobieństwo, choć znacząco ułatwia naukę, może stać się przyczyną nie tylko braku zauważalnych postępów, lecz także niepowodzeń adaptacyjnych. Język, jego jakość, poprawność bardzo często stają się bowiem miernikami akceptacji w nowym środowisku[31] [por. Mazur 1995: 33]. Jeśli więc z opanowaniem polszczyzny wiążą swoją przyszłość (osobistą, edukacyjną czy zawodową), muszą być świadomi tego, że równie ważne jak to, że mówią, jest to, *jak mówią*. Nauczyciele wprowadzający Ukraińców w świat słów polszczyzny, rozumiejąc naturę pułapki, jej podłoże, muszą zaś tak ukierunkować proces kształcenia językowego, by w jego wyniku w mowie uczących się było jak najmniej leksykalnych sygnałów obcości pozwalających przypisać ich do tzw. Wschodu, gdyż stereotypowo nie jest to przypisanie aprecjatywne, lecz często, choć niezasłużenie – deprecjatywne.

Bibliografia

Bańko M, red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

Bańko M., 2006, *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią*, Warszawa.

Chodacka M., Schoffel H.J., 2000, *Es gibt auch 'Echte Freunde' in der Fremdsprache*, „Studia Germanica Posnaniensia" XXVI.

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć: poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

Doyé P., 2005, *Intercomprenesion*, Council of Europe.

[31] Jedynie w przypadku angielskiego poprawna wymowa nie jest aż tak ważna ze względu na jego duże zróżnicowanie regionalne, geograficzne [zob. np. https://benjamins.com/sites/z.156/content/webresources.html (odczyt: 15.10.2016)], a także funkcję, jaką pełni (*lingua franca*). Standardowy angielski jest jednakże zawsze mile widziany, a poprawność językowa cudzoziemców wzbudza szacunek zarówno u Brytyjczyków, jak i Amerykanów.

Doyé P., 2011, *General educational aspects of Intercomprehension*, http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel8/42.pdf (odczyt: 30.09.2016).

Doyé P., 2013, *Intercomprehension*, w: Byram M., Hu A., red., *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London – New York.

Dunin-Dudkowska A., 2011, *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis" t. 18.

Europejski system opisu kształcenie językowego [ESOKJ], Warszawa 2003.

Gębal P., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.

Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie – jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole" nr 4.

Julian P., 2000, *Creating word meanings awareness*, „ELT Journal" nr 1.

Janowska I. i in., red., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.

Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa.

Karaszczuk H., Pryjmaczok O., 2006, *Homonimia międzyjęzykowa (polsko-ukraińska)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" vol. XXIV.

Krawczuk A., 2008, *Kłopoty z opanowaniem polskiej rekcji w procesie nauczania Ukraińców sprawności pisania*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków.

Krawczuk A., 2012, *O kognitywnych uwarunkowaniach współczesnej glottodydaktyki: kategorie gramatyczne w nauczaniu Ukraińców języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis" t. 19.

Krucka B., 1995, *Rusycyzmy składniowe w język Polaków ze Wschodu na tle polsko-rosyjskich kontaktów językowych*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Lewandowska-Tomaszczyk B. i in., 2001, *Polsko-angielska gramatyka kontrastywna konstrukcji złożonych oparta na materiale korpusowym – projekt badawczy*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, Wrocław.

Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London.

Lipińska E., Seretny A., red., 2016, *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., Turek P., 2016, *Błędy pragmatyczne uczących się języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.

Lisiecka-Czop M., 2007, *Prawdziwi przyjaciele tłumacza a dydaktyka przekładu*, „Rocznik Przekładoznawczy" nr 3–4.

Majewicz A.F., 1989, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.

Mazur J., 1995, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Mędak S., 2011, *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników*, Kraków.

Ostromęcka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław.

Przechodzka G., 2004, *Ćwiczenia translacyjne jako jedna z technik wspomagających nauczanie języka polskiego jako obcego,* w: Seretny A., Martyniuk W., Lipińska E., red., *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Rudziński G., 1995, *Wysoka sprawność komunikacyjna jako problem kształcenia językowego*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Sarıçoban A., Aktaş D., 2011, *A new intercomprehension model: Reservoir model*, „The Journal of Language and Linguistic Studies" nr 7 (2).

Seretny A., 2003, *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Kraków.

Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Seretny A., 2015a, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2 (16).

Shopov T. K., 2010, *Intercomprehension analysis: innovative work in the area of languages*, http://kul.kiev.ua/images/chasop/2010_3/316.pdf (odczyt: 28.09.2016).

Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.

Zawadzka A., 2013, *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Mazur J., red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin.

Zgółkowa H., 1995, *Techniki rozszerzania repertuaru leksykalnego w kształceniu sprawności komunikacyjnej*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Zgółkowa H., 2008, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań.

Zybatow L., 2007, *EuroComSlav and EuroComTranslat – the Answers to the Challenges of the EU-enlargement*, http://docplayer.org/8624398-Eurocomslav-and-eurocomtranslat-the-answers-to-the-challenges-of-the-eu-enlargement.html (odczyt: 15.10.2016).

Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl (odczyt: 15.10.2016).

Баранівська О., 2007, У*країнсько-польська орфографічна, граматична і лексична інтерференція в навчанні української мови як іноземної*, „Теорія і практика викладання украхнської мови як іноземної" вип. 2.

Шевельов Ю., 1951, *Нарис сучасної української літературної мови*, Мюнхен.

https://www.anmb.ro/ro/files/cercetare/eng/rei/definitions.pdf (odczyt:15.10.2016).

https://benjamins.com/sites/z.156/content/webresources.html (odczyt: 15.10.2016).

http://ukr-mova.in.ua (odczyt: 15.10.2016).

Języki polski z ukraińskim łączy wspólna leksyka, zbliżona morfologia i składnia, podobne brzmienie. Wielość cech wspólnych sprawia, że osoby ukraińskojęzyczne uczące się polszczyzny często wpadają w pułapkę interkomprehensywnej komunikatywności – niewiele się ucząc, dużo rozumieją, bez problemów się porozumiewają; ich produkcja językowa jednakże daleka jest od poprawności, a upływający czas nie przynosi poprawy.

Celem tekstu jest przybliżenie zagadnienia interkomprehensji oraz przedstawienie takich sposobów jej wykorzystania w procesie kształcenia językowego Ukraińców, które, podnosząc poziom wrażliwości ich (meta)językowej, umożliwią im zamierzone, a nie bezwiedne czerpanie z pokładów podobieństwa międzyjęzykowego.

Słowa kluczowe: interkomprehensja, języki pokrewne, nauczanie / uczenie się języka, słownictwo.

In the Trap of Intercomprehensive Communicativeness

Polish and Ukrainian have common vocabulary, parallel morphosyntactic structures and alike sound system. Due to these similarities Ukrainians learning Polish often fall into the trap of intercomprehensiveness – they do not have to work hard so as to understand a lot or to communicate without problems. Their production however is very often far from being correct and what is more – it does not improve in time.

The purpose of the text is to place the issue of intercomprehension in the context of learning/teaching a related language and to present measures which will help learners develop their (meta)language awareness and, consequently, let them consciously benefit from the resources of interlanguage similarities.

Keywords: intercomprehension, language family, language learning/teaching, vocabulary.

Jerzy Kowalewski
Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki (Ukraina)

KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE NA WSPÓŁCZESNEJ UKRAINIE

Przymiotnik „współczesny" został użyty w tytule nieprzypadkowo. Rozważania należałoby bowiem rozpocząć od historycznego opisu nauczania języka polskiego na Ukrainie i jak ta historia wpływa na to, co dziś. Jednak zmieniało się wszystko: terytorium Ukrainy jako pojęcia geograficznego i politycznego, a wraz z tym status języka polskiego w różnych jej częściach. Oprócz tego zawężenie rozważań tylko do Ukrainy po 1990 roku, a języka polskiego tylko do „jako obcego" nie oddaje tego, co w dziedzinie edukacji polonistycznej na Ukrainie się dzieje, zwłaszcza że wiele z fenomenów tego nauczania ma swoje źródła przed 1990 rokiem, a nawet przed 1939 rokiem (edukacja w polskich szkołach USRR za Zbruczem), a może jeszcze dalej – w czasach niezwykle dynamicznego szkolnictwa polskiego lat pierwszej wojny światowej i lat przemian drugiej dekady XX w. Uściślijmy więc, że mowa będzie o nauczaniu języka polskiego „inaczej" lub „innych" (zatem w ujęciu glottodydaktycznym) niż młodych Polaków w Polsce w polskim systemie edukacji. Sama granica między owymi „innymi" i „inaczej" przebiega gdzieś w okolicach procesu zanikania języka polskiego jako ojczystego – u osadników i ich dzieci, osób, które znalazły się na Ukrainie przypadkiem (np. uciekinierów wojennych obu wojen) i ich dzieci. To zanikanie dotyczyło wszystkich – we wsiach szlacheckich i chłopskich, osadników w miastach; dotyczy i dziś – szczególnie kolejnych pokoleń, np. dzieci dyplomatów. Stan zachowanego języka polskiego u obecnych mieszkańców Ukrainy jest przedmiotem badań dialektologów, przy czym pamiętać trzeba, że trudno już wyznaczyć granicę między badaniami dialektologicznymi a badaniami nad akwizycją nauczanego języka polskiego[1].

Historię nauczania języka polskiego na terenach „od Sanu do Donu" trzeba zostawić historykom – choć tylko pobieżne spojrzenie na tę historię pokazuje, jak niewiele, mimo upływu ok. 100 lat, się zmieniło. Na przykład „od zawsze" w grupach były zarówno dzieci polskie (np. uchodźcy, zesłańcy), jak i dołączające się dzieci miejscowe i często – tak jak teraz – te miejscowe przeważały. Często, jak i teraz, nauczyciele byli nieprzygotowani do nauczania „inaczej" i po prostu uczyli czytać i pisać: nie glottodydaktycznie, ale polonistycznie. Analizując dokumenty sprzed wieku, możemy niejednokrotnie odnieść wrażenie, że są to dokumenty współczesne: od podobnych problemów materialnych punktów nauczania po ubolewanie nad efektywnością nauczania [Stępień, red. 1998].

[1] Powszechny dostęp do języka polskiego u tych, którzy w sposób szkolny się polszczyzny nie uczą, dodatkowo sprawę komplikuje. Chyba nie ma już „informatorów" zupełnie izolowanych od wpływu języka mediów, języka współczesnej polskiej ulicy (wyjazdy), języka szkoły polonijnej, kontaktu z polszczyzną Polaków z Polski (ksiądz, konsul, nauczyciel, wycieczki i in.) i z innych rejonów Ukrainy, a nawet świata (działacze polscy, księża miejscowi itd.).

Jednak to dopiero na niezależnej Ukrainie można mówić o trwałym fenomenie powszechnej nauki języka polskiego. Dominowały kolejno różne formy szkolnictwa – od trzech, potem dwu istniejących w czasie USRR (po 1945) tzw. polskich szkół we Lwowie (obecnie nr 10 i 24), poprzez powstające (i zanikające) punkty nauczania społecznego, tzw. szkoły sobotnie (niektóre z nich trwają nieprzerwanie od 1990 roku, są oficjalnie zarejestrowane w systemie edukacyjnym Ukrainy, inne – choć bez oficjalnej rejestracji – mogą poszczycić się wieloletnim istnieniem, dobrą organizacją, stałą kadrą i ugruntowaną pozycją w miejscowym środowisku, jeszcze inne miały i mają charakter kilkuletniej, a nawet kilkumiesięcznej przygody) do zajęć w ukraińskich szkołach, gdzie język polski jest drugim lub trzecim (obok np. angielskiego) językiem obcym. Dynamicznie rozwija się też nauczanie dorosłych w szkołach sobotnich, w szkołach językowych, na wielu lektoratach i kilkunastu polonistykach. Dynamicznemu rozwojowi szkolnictwa nie dotrzymywał kroku rozwój miejscowej kadry nauczycielskiej: od 1990 roku na Ukrainę podążali nauczyciele z Polski (kierowani do pracy przez MEN) – corocznie około 30. Wspomagali oni miejscowe szkoły lub tworzyli nowe, działali na rzecz miejscowych środowisk polskich, pracowali w szkołach ukraińskich, prowadząc zajęcia fakultatywne. Na początku lat 90. XX w. prawie nie było nauczycieli miejscowych, a poloniści – absolwenci ukraińskich slawistyk – nie podjęli pracy w szkołach ukraińskich (na fakultetach), tym bardziej w szkołach sobotnich – nie znam takiego przypadku. Uczyły zatem osoby znające język polski, ale często bez przygotowania pedagogicznego, choć byli wśród nich też nauczyciele, np. języka ukraińskiego. Sytuacja poprawiała się z roku na rok dzięki kursom prowadzonym przez ówczesny PCN[2] w Lublinie, ale też na Ukrainie. Rzadko – choć zdarzało się – pracę w szkolnictwie polonistycznym podejmowali po powrocie do kraju obywatele Ukrainy, absolwenci polonistyk w Polsce. W tej dynamicznej historii ostatniego ćwierćwiecza odnotować trzeba fakt powstania Związku Nauczycieli Polskich na Ukrainie (6 XII 1996)[3] oraz Centrum Metodycznego w Drohobyczu[4]. W 2008 roku Dro-

[2] Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie, obecnie część Ośrodka Rozwoju Edukacji za Granicą (ORPEG) – jednostki Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN).

[3] Dziś struktury ZNPnU należy już uznać za skostniałe, większość nowych nauczycieli nie należy do Zjednoczenia. Powstają nowe formy samo doradztwa metodycznego, np. Ogólnoukraiński Zespół Polonistów: https://www.facebook.com/groups/407035616159415/?multi_permalinks=578952462301062%2C578546675674974&notif_t=group_activity&notif_id=1484614846254688 (odczyt: 06.03.2017).

[4] Pełna nazwa: Ogólnoukraińskie Koordynacyjno-Metodyczne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej w Drohobyczu. Pierwsze na Ukrainie centrum metodyczne pojawiło się najpierw we Lwowie przy kuratorium oświaty, ale ono nie działało. Drohobyckie centrum metodyczne zaistniało ok. roku 2009–2010. W 2006 roku Adam Chłopek został prezesem ZNPnU i podjął starania o przeniesienie centrum lwowskiego do Drohobycza. Do 2010 roku Centrum Metodyczne Języka i Kultury Polskiej w Drohobyczu działało przy ZNPnU, a od 2010 roku w strukturach Instytutu Modernizacji Treści Oświaty Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy. Nową formą doradztwa metodycznego jest też Platforma Dobrych Praktyk prowadzona przez fundację „Wolność i Demokracja": http://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/centrum-metodyczne (odczyt: 18.01.2017).

hobycki Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki opuścili pierwsi absolwenci studiów podyplomowych o specjalności „Nauczyciel języka polskiego". Do dziś jest to jedyne miejsce uzyskania kwalifikacji pozwalających na pracę w charakterze nauczyciela języka polskiego w ukraińskich szkołach w formie podyplomowej. Około 100 polonistów opuszczało też corocznie mury kilkunastu ukraińskich polonistyk[5] – czasami podejmowali oni pracę w szkołach. Na tę mozaikę nauczycieli-polonistów nakładał się nieskoordynowany program szkoleń, kursów, warsztatów, które nie miały i, niestety, nie mają do dzisiaj jakiejś jednolitej wizji, w którym kierunku powinno iść nauczanie języka polskiego na Ukrainie, a najczęściej są luźną inspiracją do indywidualnych działań. Trywializując nieco, można powiedzieć, że każdy uczył, jak chciał i jak umiał. Nauczyciele języka polskiego z Polski rekrutowali się – poza pojedynczymi przypadkami – z nauczycieli polskich szkół podstawowych (poloniści i nauczyciele klas początkowych, czasami rusycyści), dominowało zatem kopiowanie doświadczeń ze swych macierzystych szkół – co nie odpowiadało potrzebom uczących się polszczyzny od podstaw. Pierwsi pionierzy jadący „na Wschód", zaopatrzeni w „wyprawki" MEN-u (artykuły papiernicze) i jakieś podręczniki, skrypty, ksera, dopiero na miejscu – zderzywszy się z rzeczywistością – dopracowywali się własnych metod[6]. Nie było to jednak nauczanie oparte na glottodydaktycznym rzemiośle, a więc nauczanie komunikacyjne – tu, paradoksalnie, najlepiej radzili sobie rusycyści, którzy nauczali języka polskiego podobnie jak rosyjskiego w Polsce, a więc jako obcego. Warto zauważyć, że MEN do dziś nie przyjął metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo) za tę właściwą i adekwatną dla szkolnictwa polskiego za wschodnią granicą. Choć obecnie nauczyciele wyjeżdżający do pracy na Wschodzie mają zajęcia przygotowawcze z tej metodyki, znają też dostępne na rynku podręczniki, to jednak zasadniczo nie

[5] Trzeba odróżnić pojęcie polonistyki od ośrodka polonistycznego. Za polonistykę przyjmiemy taki ośrodek, w którym absolwenci otrzymują dyplom polonisty – jako kierunek lub jako specjalność w ramach innego kierunku. Obecnie (rok akademicki 2016/2017) można się doliczyć 18 tak rozumianych polonistyk: Charków (2), Chersoń, Chmielnicki, Czerkasy, Drohobycz (3), Iwano-Frankiwsk, Kamieniec Podolski, Kijów (3), Lwów, Łuck, Mariupol, Odessa, Równe. Źródło: badania własne w ramach projektu „Koordynacja i wsparcie wyższego szkolnictwa polonistycznego" – projektu MNiSW (potem Senatu RP) realizowanego przez fundację „Wolność i Demokracja". Szczegółowe informacje: http://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/szkolnictwo-wyzsze/osrodki-polonistyczne-na-ukrainie/polonistyki/ (odczyt: 17.01.2017).

[6] Nauczyciele byli często nieprzygotowani do nauczania jpjo w grupach początkujących, a swoje doświadczenie zdobywali w trakcie nauki, na podstawowych błędach metodycznych i dydaktycznych: „Okazuje się, że dobrze posługuje się językiem polskim tylko czworo (...). Pozostałe dzieci patrzą na mnie wielkimi, zdziwionymi oczami i nie rozumieją nic. Jak nawiązać kontakt? Jak uczyć? Jak nie zniechęcić? (...). Mówię, śpiewam, wygrzebuję z pamięci zuchowe pląsy i rysuję, rysuję. – To jest głowa. To są oczy. To jest mój dom. – W kilku zdaniach ile problemów gramatycznych! A teraz *Stary niedźwiedź* i liczebniki, a potem *Ulijanka* i *Umyj się, uczesz się*. Uff!!! (…) Jechałam tu z myślą, że będę uczyć języka ojczystego. Jakie było moje zdumienie i przerażenie, kiedy okazało się, że jest to dla nich język obcy, nie muszę pisać" [Iwaniec 2001: 154–155].

uczą metodą komunikacyjną[7], gdyż nie są glottodydaktykami, nie czują tej metody, nigdy jej nie praktykowali. Obecne zasady kierowania nauczycieli[8] uniemożliwiają wyjazd np. neofilologom ze specjalizacją nauczania jpjo, polonistom z taką specjalizacją, o ile nie pracowali wcześniej w szkole w Polsce: nie mają bowiem wymaganej oceny pracy. Z tego też powodu wyjechać nie mogą ponownie (po przerwie) nauczyciele z sukcesem pracujący już na Wschodzie w latach np. 90. XX w. Niestety, nie widać nawet woli podjęcia dyskusji nad zmianą tych zasad. Mimo że w 2009 roku MEN opublikował „Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą"[9], w której kwestia nauczania języka ujęta jest wyraźnie w ramy komunikacji językowej, kontynuacja praktyczna tego dokumentu – materiały zgromadzone na portalu „Włącz Polskę"[10] – już nie mają charakteru glottodydaktycznego, w jedynie ok. 10% tzw. atomów / modułów można odnaleźć ślady ukierunkowania glottodydaktycznego[11]. Nie są też glottodydaktyczne (choć mogą mieć jakieś elementy komunikacyjne) materiały zgromadzone na portalu „Polska Szkoła"[12]. Również nauczyciele wywodzący się z miejscowych środowisk, absolwenci polonistyk w Polsce, którzy wrócili w rodzinne strony, nie uczyli komunikacyjnie, gdyż kończyli polonistyki „tradycyjne" i byli przygotowani – jak wszyscy ich koledzy z roku – do pracy w szkołach w Polsce, nie zagranicą[13]. Prowadzone przez PCN kursy i szkolenia nie miały zdecydowanego ukierunkowania glottodydaktycznego[14]. Absolwentom polonistyk ukraińskich również obce były „sztuka i rzemiosło" (termin z publikacji glottodydaktycznych Uniwersytetu Śląskiego) nauczania jpjo – sami nie byli uczeni języka polskiego metodą komunikacyjną, a zajęcia z metodyki na ukraińskich polonistykach (o ile w ogóle były) raczej nie dotyczyły nauczania komunikacyjnego. Jeżeli nałożymy na to brak komunikacyjnych programów nauczania, odpowiednich do wieku uczniów podręczników komunikacyjnych, za to powszechną dostępność podręczników, którym glottodydaktyka była

---

[7] Na podstawie wizytacji szkół sobotnich w ramach projektu „Biało-czerwone ABC. Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie". Projekt MSZ (potem Senatu RP) realizowany przez fundację „Wolność i Demokracja" w latach 2014–2016.

[8] http://www.orpeg.pl/images/Upload/polonia/2016/Zasady_rekrutacji_do_pracy_dydaktycznej_za_ granic%C4%85_z_7.10.16r.pdf (odczyt: 17.01.2017).

[9] Dostępny np. na http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf (odczyt: 17.01.2017).

[10] http://www.wlaczpolske.pl/ (odczyt: 17.01.2017).

[11] Próby takiego wydzielenia dokonałem w 2015 roku. Można je zobaczyć: http://polacy.info.pl/wp-content/uploads/2014/07/Podrecznik-internetowy_Wlacz-Polske.pdf (odczyt: 13.01.2017).

[12] http://www.polska-szkola.pl/db/web/database/podreczniki-pomoce (odczyt:17.01.2017).

[13] Pierwsi absolwenci studiów podyplomowych i magisterskich o specjalności „Nauczanie języka polskiego jako obcego" opuścili mury polskich uniwersytetów (np. Uniwersytetu Jagiellońskiego) na początku XXI w.

[14] To samo dotyczy kursów ośrodka Stowarzyszenia „Wspólnota Polska" w Ostródzie.

obca[15], możemy sobie wyobrazić, czego uczono: czytać, pisać, recytować (z pamięci), opowiadać coś o świecie zewnętrznym, np. opisywać swoją rodzinę, dom, szkołę, środowisko itd.[16] Potrzebę nauczania komunikacyjnego dostrzeżono w roku 2004, kiedy to dostępne stały się egzaminy certyfikatowe z jpjo, a obywatele Ukrainy licznie zaczęli do nich przystępować. Same egzaminy (poza poziomem B1) nie miały części komunikacyjnej, jednak sytuacje wokół egzaminów (rozmowa wstępna, konieczność komunikatywności podczas części ustnej egzaminu) motywowała do nauki komunikacji językowej. Motywacją do nauki mówienia, rozmowy, prezentowania tradycji, obyczajów stały się rozmowy w konsulatach w celu uzyskania Karty Polaka. Epizodem glottodydaktycznym można też nazwać okres 2008–2010, kiedy to w Centrum Metodycznym w Drohobyczu pracował metodyk-glottodydaktyk z krakowskiego ośrodka glottodydaktycznego i starał się promować metodykę komunikacyjną i odpowiednie podręczniki. Niestety, w 2010 roku Centrum zrezygnowało ze współpracy z glottodydaktykiem, ale kilka zapoczątkowanych wówczas prac miało kontynuację w latach następnych, np. komunikacyjne testy w konkursie „Znaszli ten kraj?"[17], programy nauczania przygotowane w Centrum Metodycznym[18], a opublikowane w 2010 roku, wydany w 2013 roku poradnik metodyczny „Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie" [Kowalewski 2013]. W znacznie większym stopniu glottodydaktyka była obecna w nauczaniu dorosłych. Na prowadzonych kursach korzystano z podręczników kra-

[15] W latach 90. XX w. na Ukrainę trafiały podręczniki z Polski: z polskich szkół podstawowych (rzadko z liceów – gimnazjów wówczas nie było) do języka polskiego, geografii, historii oraz specjalnie przygotowane podręczniki autorstwa Heleny Meterowej wydane przez lubelską Fundację im. A. Goniewicza wraz z zeszytami ćwiczeń – w tym „Pokochaj polską mowę" [Metera 1995] i „Strzeż polskiej mowy" [Metera 1995]. Wiele materiałów w nich zawartych można było wykorzystać w nauczaniu komunikacyjnym, nie czyniono tego jednak.

[16] Innego zdania jest Maria Zielińska: w swoim artykule dowodzi podejścia komunikacyjnego w nauczaniu polszczyzny w szkołach sobotnich obwodu lwowskiego, przy czym podejście komunikacyjne widzi w doskonaleniu każdej z umiejętności językowych. W zakończeniu zauważa jednak, że: „проблемою можна вважати те, що деякі вчителі все ще навчають учнів за старим структурним принципом, який не сприяє результативному перебігу комунікації в природних ситуаціях. Що стосується основних способів вивчення польської мови, які не цілком притаманні комунікативному підходу, то слід виділити такі, як: опанування лексичного матеріалу поза ситуаційним контекстом, в ізоляції; брак інформаційних прогалин в імпровізованих комунікативних ситуаціях, іншими словами, передбачуваність у відповідях, що може спричинити комунікаційні труднощі в реальних ситуаціях; системне вивчення граматичного матеріалу польської мови; необґрунтоване використання української мови під час занять, перекладу як засобу контролю; зведення письма до орфографії (неправильне розуміння самого терміна „письмо"), коли недостатню увагу вчителі приділяють формуванню навичок писемного мовлення, відмінностям усних і писемних висловлювань, офіційного і неофіційного стилів, мовним зворотам, які характерні для різних стилів і жанрів" [Зелінська 2010: 310].

[17] Konkursy organizowane corocznie przez Konsulat Generalny RP we Lwowie od 2007 roku dla uczniów szkół sobotnich lwowskiego obwodu konsularnego.

[18] http://znpu.pp.ua/centrum-metodyczne/materialy-dydaktyczne/programy-nauczania/ (odczyt: 18.01.2017).

kowskiej serii wydawnictwa Universitas, które niewątpliwie zmuszały do nauczania komunikacyjnego. Jednak mowa tu tylko o grupach bardziej zaawansowanych, gdyż podręcznik W. Miodunki „Cześć, jak się masz?" [Miodunka 1993] dla początkujących nie był na Ukrainie używany (jako napisany po angielsku). Najpopularniejszym podręcznikiem dla początkujących był wówczas podręcznik B. Konopki „Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych, część pierwsza" [Konopka 1997], który choć nie odwoływał się do metodyki komunikacyjnej, to jednak skutecznie uczył – metodą porównawczą z językiem rosyjskim – czytać, pisać i podstaw gramatyki. Przełomem był rok 2005, gdy na rynku pokazał się podręcznik „Hurra!!! Po polsku 1" [Małolepsza i Szymkiewicz 2005] i zdobył świat, w tym Ukrainę. Nauczyciele, pracując z tym podręcznikiem (powszechnie kserowanym na Ukrainie do dziś), sami uczyli się komunikacji językowej i metodyki nauczania jpjo, której jedną z zasad jest kształcenie zintegrowane: wszystkie sprawności językowe obecne są w jednej jednostce lekcyjnej i skupione są wokół tematu – co w tym podręczniku zostało wyraźnie pokazane już w spisie treści. Na to wszystko nakłada się przyrost słownictwa związany ściśle z zagadnieniami gramatycznymi. Gramatyka pełni tu rolę służebną wobec komunikacji – poznajemy (i ćwiczymy) te zagadnienia, które są potrzebne do skutecznej i – w miarę – poprawnej komunikacji językowej. Przy okazji uczyli się też uczenia polskiego po polsku, ale też, niestety, uczenia języka w oderwaniu od kultury. W poszukiwaniu śladów kierunku glottodydaktycznego na Ukrainie koniecznie trzeba wspomnieć studia podyplomowe zorganizowane przez Uniwersytet Śląski na Uniwersytecie Lwowskim w latach 2009–2010. Studenci ci, już jako nauczyciele, przekazywali metodę komunikacyjną dalej. Ostatnie lata to próba promocji metody komunikacyjnej również w innych ośrodkach polonistycznych za pomocą projektu „Koordynacja i wsparcie wyższego szkolnictwa polonistycznego na Ukrainie" (od 2015)[19]. Dużym krokiem w kierunku glottodydaktyki jest też projekt „Biało-czerwone ABC…" (od 2014)[20], w tym podręcznik komunikacyjny „Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty" (4 części) [Kołak, Malinowska, Rabczuk i Zackiewicz, t. 1, 2015; t. 2, 2015; Jastrzębska, Kołak-Danyi, Malinowska i Zackiewicz, t. 3, 2016; t. 4, 2017][21] przeznaczony dla szkół sobotnich, dostarczony wszystkim szkołom będącym w Projekcie (większość wszystkich szkół na Ukrainie) za darmo i zalecony do nauki dzieci i młodzieży. Ostatnie lata to też coraz większa obecność innych podręczników komunikacyjnych, zarówno z Polski (np. bardzo dynamiczna ekspansja na ukraiński rynek serii „Polski krok po kroku" [Stempek i Stelmach 2010], w tym podręcznika „Junior" dla młodzieży [Stempek, Kuc i Grudzień 2015]), jak i drukowanych na miejscu, przede wszystkim serii „Język polski" [Bileńka-Swystowycz, Kowalewski i Jarmoluk 2013; 2014; 2015], przeznaczonych dla szkół ukraińskich, w których język polski jest nauczany jako drugi język obcy, ale też np. popularnego podręczni-

[19] Projekt rządu RP (potem Senatu RP) realizowany przez Fundację „Wolność i Demokracja".

[20] Pełna nazwa: „Biało-czerwone ABC… Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie". Projekt rządu RP (potem Senatu RP) realizowany przez Fundację „Wolność i Demokracja".

[21] Przygotowany przez zespół „Polonicum" Uniwersytetu Warszawskiego.

ka „Jestem stąd" [Krawczuk i Kowalewski 2013]. Z drugiej strony wciąż na Ukrainie powstają podręczniki niemające nic wspólnego z nauczaniem komunikacyjnym, glottodydaktyką, a czasami nawet z poprawnym językiem polskim.

Należy w tym miejscu postawić pytanie, czy metoda komunikacyjna jest tą najlepszą z możliwych? Wszak już dwa pokolenia uczniów jakoś się języka polskiego nauczyło, wielu z nich wyjechało do Polski na studia, zostało w niej na stałe i z sukcesem w niej funkcjonuje. Nie mam żadnych kompetencji, żeby odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Nie dysponuję też żadnymi badaniami porównawczymi między efektywnością nauczania komunikacyjnego a – nazwijmy to – nauczaniem „chaotycznym"[22]. Na rzecz nauczania komunikacyjnego przemawia jego powszechność w nauczaniu języków obcych w świecie, w tym jpjo w Polsce i na zagranicznych lektoratach (tam, gdzie są lektorzy z Polski), jak też wielokrotne doświadczenie braku umiejętności komunikacyjnych (i językowych w ogóle) u spotykanych czy egzaminowanych uczniów. Warto zauważyć, że młode pokolenie polonistów ukraińskich dostrzega potrzebę integracji ukraińskiego szkolnictwa polonistycznego z glottodydaktyką polonistyczną: „W polskich szkołach sobotnio-niedzielnych na Ukrainie powinno się nauczać języka polskiego jako drugiego, biorąc pod uwagę fakt, że mimo wszystko są to szkoły polonijne" [Buń 2016: 184]. Dopiero w 2016 roku zostały przeprowadzone badania (testy) umiejętności komunikacyjnych uczniów szkół sobotnich. W badaniach wzięło udział 484 uczniów[23] z 22 szkół sobotnich. Wyniki badań przedstawiają się następująco w Tabeli 1:

Poziom:	1. rok nauczania	2. rok nauczania	3. rok nauczania
Poniżej A1[24]	59 (35,5%)	31 (19,1%)	4 (2,6%)
A1	99 (59,6%)	89 (54,9%)	84 (53,8%)
A2	7 (4,2%)	34 (21%)	50 (32,1%)
B1	1 (0,6%)	6 (3,7%)	15 (9,6%)
B2	0	2 (1,2%)	3 (1,9 %)

Tabela 1. Liczby uczniów osiągających dany poziom zaawansowania językowego w kolejnych latach nauczania [opracowanie własne]

[22] Nauczanie „chaotyczne" obecne jest też w podręcznikach przygotowywanych na Ukrainie: dana lekcja składa się z przypadkowo dobranych zagadnień gramatycznych, ortograficznych, tematu czytanki (a więc słownictwa). Nie znajdziemy też w nich zagadnień komunikacyjnych. Nauczanie to doczekało się też poradnika metodycznego „Język polski. Poradnik metodyczny dla nauczycieli (nauczanie języka polskiego w placówkach pozaszkolnych)" [Książek-Zamłyńska i in. 2014]. Wcześniej konspekty takich lekcji zamieszczane były na łamach „Głosu Nauczyciela" (pisma Centrum Metodycznego w Drohobyczu). Lekcje „otwarte" prowadzone w ten sposób można do dziś oglądać przy okazji różnego typu szkoleń, kursów, warsztatów metodycznych.

[23] Liczba uczniów uczących się pierwszy rok: 166 (34,3%), drugi rok: 162 (33,5%), trzeci rok lub więcej lat: 156 (32,2%).

[24] Nieklasyfikowani ze względu na osiągnięcie poniżej 10% punktów z co najmniej dwu umiejętności językowych lub niezakończenia testu.

Zgodnie z przyjętymi w programach nauczania założeniami, uczeń uczący się „od zera" powinien osiągnąć poziom A1 po roku nauczania (ale osoby polskiego pochodzenia lub z jakimiś nabytymi wcześniej, np. w nauczaniu początkowym, umiejętnościami powinny osiągnąć poziom A2), A2 po dwu latach i B1 po trzech – czterech latach nauczania. Poziom B2 z kolei, zgodnie z założeniami certyfikacji jpjo, osiągają (są poddawane testom) osoby, które ukończyły 16 lat. Jak widać, aż ponad 1/3 uczniów nie osiągnęła poziomu A1, w wielu też przypadkach osiągnięty poziom A1 jest bardzo słaby. Jedynie nieco ponad 1/4 uczniów osiąga przewidziany poziom A2 w drugim roku nauczania. Aż połowa uczniów nie osiąga poziomu A2 nawet po trzech latach (i więcej) nauczania, a zakładany B1 jedynie co dziesiąty.

Analizując umiejętności komunikacyjne – składową testów, można zauważyć, że z niską ogólną kompetencją językową idzie w parze niska kompetencja komunikacyjna[25].

[25] Zadania były przygotowane na podstawie podręcznika „Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty" (cz. 1). Wszystkie szkoły sobotnie miały ten podręcznik w roku szkolnym 2015/2016. Zdający wiedzieli, że pytania będą z zagadnień występujących w tym podręczniku. Poziom podręcznika: A1, stąd warto zauważyć duży odsetek nieradzących sobie z komunikacją uczniów uczących się drugi rok (średnio ponad 50%) i trzeci i więcej lat (średnio ok. 30%). W przypadku zadań złożonych za wykonane uznawano te, które były wykonane w ponad 50%. Zadania: 1. Powitaj dziadka wieczorem. (67,6% tych, którzy poradzili sobie z tym zadaniem wybrało formę „dobry wieczór", 4,5% „cześć", 2,9% „witam", 2% „witaj"). 2. Powitaj księdza lub siostrę zakonną. 3. Pożegnaj nauczyciela po lekcji. 4. Przedstaw dowolnego członka rodziny nauczycielowi. 5. Poproś w sklepie o podanie bluzki w czerwonym kolorze. 6. Określ dzień tygodnia. 7. Podaj dzisiejszą datę. 8. Zapytaj o godzinę. 9. Zapytaj o drogę na pocztę. 10. Podaj stan pogody (3 informacje). 11. Poproś o dokładkę przy obiedzie. 12. Powiedz, co chciałabyś / chciałbyś zjeść dziś na obiad. 13. Opisz swoje ubranie. 14. Napisz słownie: Mam rząd 4., miejsce 138. 15. Napisz słownie: Do szkoły jadę autobusem 34. 16. Zaproś kolegę na urodziny. 17. Złóż życzenia nauczycielowi z okazji Dnia Nauczyciela. 18. Poproś w sklepie o 25 dag szynki (Szynka Staropolska, 39 zł za kilogram). 19. Podaj swoją narodowość lub obywatelstwo. 20. Przeproś nauczyciela za spóźnienie. 21. Zamów coś do jedzenia (na basenie w bufecie). 22. Podaj, ile masz lat. 23. Poproś kolegę o podanie adresu mejlowego. 24. Poproś panią w autobusie o skasowanie biletu. 25. Wyraź opinię o ostatnio obejrzanym filmie. 26. Zaproponuj spotkanie koledze, podaj termin i miejsce. 27. Rozpocznij rozmowę telefoniczną z sekretarką w szkole (chcesz rozmawiać z dyrektorem). 28. Przekaż informację, w jakich językach mówisz. 29. Powiedz komplement swojej mamie. 30. Która forma jest poprawna? A) Nazywam się Wiktoria Doroszewicz. B) Nazywam się Doroszewicz Wiktoria. 31. Jak podpiszesz zeszyt do języka polskiego? A) Język polski. Paweł Kacperski. B) Język polski. Pawła Kacperskiego. 32. Przy przedstawieniu się użyjemy zwrotu: A) Bardzo mi przykro. B) Bardzo mi miło. 33. Która forma może być powitaniem, która pożegnaniem, która i powitaniem i pożegnaniem, a która ani powitaniem, ani pożegnaniem? (Cześć! Dziękuję. Dzień dobry. Dobry wieczór. Dobranoc. Proszę. Pa! Hej! Do jutra!). 34. Jak zwrócimy się do nauczyciela Pawła Kacperskiego? A) Panie Pawle. B) Panie nauczycielu. C) Panie Kacperski. D) Proszę pana. (25 % wybrało B), 24,6% A), 11,8% C)). 35. Odpowiedz na słowa skierowane do Ciebie: A) Co u ciebie słychać? B) Dziękuję. C) Ta twoja zupa: palce lizać. D) Co dla Ciebie? E) Co ci dolega? F) Na jaki wzrost? G) Masz modną koszulę! (75,8% testowanych nie poradziło sobie z E); 72,9% z D); 66,7% z F); 44,2% z A); 40,7% z C); 26% z B); 23,6% z G)). 36. Jak nie powiemy w sklepie w Polsce: A) …za dwa osiemdziesiąt. B) …za dwa złote, osiemdziesiąt groszy. C) …za zero

Nr zadania:	1. rok nauczania	2. rok nauczania	3. rok nauczania
1	86 (51, 8%)	46 (28,4%)	43 (27,6%)
2	141 (84,9%)	128 (79%)	61 (39,1%)
3	128 (77,1%)	110 (67,9%)	72 (46,2%)
4	125 (75,3%)	87 (53,7%)	60 (38,5%)
5	129 (77,7%)	102 (63%)	92 (59%)
6	82 (49,4%)	59 (36,4%)	38 (24,4%)
7	72 (43,4%)	68 (42%)	32 (20,5%)
8	77 (46,4%)	49 (30,2%)	34 (21,8%)
9	131 (78,9%)	103 (63,6%)	79 (50,6%)
10	151 (91%)	116 (71,6%)	108 (69,2%)
11	127 (76,5%)	92 (56,8%)	67 (42,9%)
12	101 (60,8%)	67 (41,4%)	38 (24,4%)
13	124 (74,7%)	94 (58%)	74 (47,4%)
14	119 (71,7%)	98 (60,5%)	60 (38,5%)
15	136 (81,9%)	115 (71%)	105 (67,3%)
16	114 (68,7%)	64 (39,5%)	49 (31,4%)
17	143 (86,1%)	120 (74,1%)	124 (79,5%)
18	122 (73,5%)	94 (58%)	109 (69,9%)
19	100 (60,2%)	63 (38,9%)	40 (25,6%)
20	58 (34,9%)	38 (23,5%)	26 (16,7%)
21	128 (77,1%)	103 (63,6%)	91 (58,3%)
22	34 (20,5%)	22 (13,6%)	11 (7,1%)
23	106 (63,9%)	74 (45,7%)	67 (42,9%)
24	124 (74,7%)	115 (71%)	98 (62,8%)
25	113 (68,1%)	79 (48,8%)	71 (45,5%)

dwadzieścia złotego. 37. Jak nie powiemy w sklepie w Polsce: A) Proszę czerwony długopis. B) Poproszę czerwony długopis. C) Proszę pani dać mi czerwony długopis. D) Czy są czerwone długopisy? 38. Jak czytamy taki znak: @ ? A) Piesek. B) Małpa. C) Ogonek. 39. Która forma jest prawidłowa? A) Mamo, życzę Ci wszystkiego najlepszego! B) Mamo, pozdrawiam Cię z Twoim świętem. C) Mamo, gratuluję Ci święta. 40. Jak zwrócisz się do lekarki (Barbara Maksymowicz)? A) Pani lekarko… B) Pani doktor… C) Pani lekarz… D) Pani Barbaro… E) Pani Basiu… F) Pani Maksymowicz… (Najwięcej testowanych wybrało formę A) – 33,3%; dalej – w kolejności: C) – 26,2%; D) – 26%; F) – 8,9%; E) – 1%). 41. Pochwal: A) Fryzurę koleżanki. B) Buty kolegi. C) Sukienkę siostry.

26	140 (84,3%)	89 (54,9%)	72 (46,1%)
27	134 (80,7%)	104 (64,2%)	89 (57,1%)
28	109 (65,7%)	67 (41,4%)	60 (38,5%)
29	105 (63,3%)	71 (43,8%)	30 (19,2%)
30	23 (13,8%)	21 (12,9%)	17 (10,9%)
31	124 (74,7%)	116 (71,6%)	102 (65,4%)
32	38 (22,9%)	21 (13%)	20 (12,8%)
33	35 (21,1%)	31 (19,1%)	20 (12,8%)
34	115 (69,3%)	108 (66,7%)	91 (58,3%)
35	100 (60,2%)	63 (38,9%)	48 (30,8%)
36	63 (37,9%)	34 (21%)	26 (16,7%)
37	121 (72,9%)	133 (82,1%)	135 (86,5%)
38	60 (36,1%)	74 (45,7%)	95 (60,9%)
39	88 (53%)	68 (42%)	48 (30,8%)
40	166 (100%)	149 (92%)	144 (92,3%)
41	116 (69,9%)	66 (40,7%)	42 (26,9%)

Tabela 2. Wyniki badań komunikacyjności uczniów szkół sobotnich na Ukrainie [opracowanie własne]

Z badań wynika to, co od lat jest ogólnie znane, choć nie było udokumentowane: szkoły sobotnie nie uczą komunikacji językowej: podstawowych umiejętności komunikacyjnych, a większość uczniów pozostaje na swoich poziomach językowych, tych, z jakimi do szkoły przyszli. Podobnie wyglądają wyniki analiz innych konkursów („Znaszli ten kraj", „Co wiem o Polsce"). Nawet osoby znające ogólnie język polski na poziomie przynajmniej B1 (np. kandydaci do egzaminów certyfikatowych z jpjo, olimpijczycy, uczestnicy konkursów) mają ogromne problemy z komunikacją językową, grzecznością językową oraz wiedzą realioznawczą – nie tylko niewiele wiedzą o Polsce, ale też nie potrafią „opowiedzieć" Ukrainy po polsku. Należałoby teraz podobne badania przeprowadzić wśród uczniów szkół ukraińskich, gdzie jest nauczany język polski, a który powinien (według programów i obowiązujących podręczników) być nauczany metodą komunikacyjną.

Zarysowana wyżej sytuacja nauczania jpjo metodą komunikacyjną trwa już blisko ćwierć wieku. Przez te lata do szeroko rozumianej oświaty polskiej na Wschodzie kierowano ofertę metodyczną z Polski. Ofertę tę można podzielić na:

- Kursy metodyczne (materiały kursowe).
- Poradniki metodyczne: ogólne dla nauczycieli jpjo i specjalistyczne dla nauczycieli na Ukrainie (lub szerzej na Wschodzie).
- Poradniki metodyczne (tzw. książki nauczyciela) dołączane do podręczników.
- Materiały dla nauczycieli wyjeżdżających na Wschód.

- Materiały dydaktyczne do zajęć dodatkowych, np. scenariusze okolicznościowych imprez szkolnych.
- Doradztwo metodyczne i pomysły na lekcje, konspekty w czasopismach dla nauczycieli, np. w „Rocie", „Kwartalniku Polonicum".

Nie sposób wymienić tu wszystkich tytułów, wiele z tych poradników miało charakter kserograficznych odbitek (taką formę kolportażu uprawiał np. CODN[26]); z sentymentu przypomnę tu pozycję „100 pomysłów do 100 lekcji" [Kowalewska i Kowalewski 1999]. Nie warto też wspominać pozycji, które nigdy nie zaistniały na Ukrainie, np. „Vademecum lektora języka polskiego" [Bartnicka, Kacprzak i Rohozińska, red. 1992], choć np. ta praca zbiorowa mieści wiele interesujących i wciąż aktualnych artykułów. Właściwie aż do roku 2005 – roku wydania „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego" [Lipińska i Seretny 2005] – nie było popularnej publikacji, która służyłaby jako przewodnik dla przyszłych lektorów. Wiedza i umiejętności glottodydaktyczne przekazywane były na kursach, na wykładach mistrzów zawodu (którzy swoje kompetencje też zdobywali samodzielnie, wzorując się na osiągnięciach glottodydaktyk języków obcych). „ABC metodyki…" powstało jako zaspokojenie potrzeby skryptu dla studentów polonistycznych studiów glottodydaktycznych i jest do dziś właściwie kompendium wiedzy na temat: jak uczyć jpjo. Zostało tam zapisane wszystko to, co istotne, są konkretne przykłady ćwiczeń dla poszczególnych sprawności językowych. Późniejsze uzupełnienia[27] są niezwykle cenne, ale samo „ABC metodyki…" jest pozycją zupełnie wystarczającą dla nauczyciela[28]. Z poradników napisanych specjalnie dla nauczycieli jadących na Wschód wymienić należy „Uczymy języka polskiego na wschodzie. Poradnik metodyczny" [Foland-Kugler 1998] oraz „Co warto wiedzieć?" [Dąbrowska, Dobesz i Pasieka 2010]. Poza ogólnymi zasadami nauczania jpjo uwrażliwiały na odmienności w nauczaniu polszczyzny na Wschodzie. Bogatą obudowę metodyczną miała też lubelska seria H. Metery – jednak, podobnie jak podręczniki, nie miała charakteru glottodydaktycznego.

Badania prowadzone w szkołach sobotnich w latach 2014–2015 (w ramach projektu „Biało-czerwone ABC…") pokazały, że praktycznie żaden z poradników nie jest obecny na Ukrainie – nawet jeżeli w kilku (!) przypadkach był obecny w

[26] Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, jednostka MEN. To przy CODN (do 2008) istniał Zespół ds. Polonii zajmujący się kierowaniem nauczycieli do pracy na Wschodzie.

[27] Wymieńmy: „Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego" [Lipińska i Seretny, red. 2006]; „Planowanie lekcji języka polskiego" [Janowska 2010], „Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych" [Janowska 2011]. Warto wspomnieć też o tomach Uniwersytetu Śląskiego próbujących połączyć sztukę i rzemiosło nauczania jpjo („Sztuka i rzemiosło" [Achtelik, Kita i Tambor, red. 2010] i następne tomy), które jednak, łącząc w sobie teksty metodyczne i naukowe, nie miały charakteru poradnika.

[28] Jak same autorki przyznają, „ABC metodyki…" było przeniesieniem na grunt glottodydaktyki polonistycznej doświadczeń glottodydaktyki w Polsce; pozycją zupełnie podstawową – na którą autorki często się powołują – są tu „Podstawy metodyki nauczania języków obcych" H. Komorowskiej [Komorowska 1993]. W 2013 r. ukazał się tom „Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce" [Lipińska i Seretny 2013], który jest uzupełnieniem i rozwinięciem „ABC metodyki…".

miejscowej biblioteczce, nie miał wpływu na proces dydaktyczny. Wywiad środowiskowy wskazuje na fakt oczywisty – choć nieudokumentowany – że program nauczania[29], jak też metodę nauczania, sugeruje podręcznik.

W celu uzupełnienia tej luki na lwowskiej polonistyce przygotowywany jest nowy poradnik metodyczny[30]. Różni się od poprzednich tym, że przyjmuje pewną wizję kształcenia polonistycznego na Ukrainie – specyficznej tradycyjnej polskiej szkoły glottodydaktyki polonistycznej wyrosłej z europejskiej tradycji nauczania komunikacyjnego języków obcych, ale też potrzeby nauczania / promocji kultury polskiej. Wizja kształcenia wynika też bezpośrednio z odpowiedzi na – z jednej strony – oczekiwania uczących się polszczyzny (lub ich rodziców), z drugiej strony – na postulaty wychowawcze: wychowanie powinno prowadzić ku odnajdywaniu własnej tożsamości narodowej: tak polskiej (u osób polskiego pochodzenia), jak i ukraińskiej (u osób takiego pochodzenia niemających – zasada nauczania interkulturowego zapisana w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego" [*Europejski system*..., 2003]), a najczęściej przecież mieszanej, najczęściej ukraińsko-polskiej, ale też innej. Osoby niepolskiego pochodzenia poprzez kontakt z językiem polskim, a poprzez język z „przestrzenią polskiej kultury" [Garncarek 2006] powinny traktować polską kulturę jako „mniej obcą", z przyjaźnią, sympatią, chęcią do współpracy i współistnienia z Polakami na Ukrainie – tymi miejscowymi, jak też np. turystami, naukowcami, dyplomatami itd. Wypracowanie wspólnoty mentalnościowej, znalezienie płaszczyzny porozumienia cywilizacyjnego i na płaszczyźnie uznawanych wspólnie wartości jest zasadniczym celem kilkuletnich spotkań na lekcjach języka polskiego. Autorom poradnika obce jest ujmowanie lekcji jako mechanicznego poznawania faktów o języku polskim, nabywania zautomatyzowanych umiejętności językowych, ćwiczenia sprawności językowych jako celu samego w sobie. Język ma być kluczem do kultury, sama lekcja spotkaniem w przestrzeni wartości, nauczyciel zaś przewodnikiem po świecie kultury i wartości. Lekcja jako spotkanie komunikacyjne nie kończy się z chwilą „dzwonka" – podobnie zresztą wraz z nim nie zaczyna. Przestrzeń szkoły, klasy lekcyjnej, sposób bycia nauczyciela, dyrektora szkoły, przyjęte zasady na lekcjach – to wszystko jest aktem komunikacji. Lekcja czy lektorat wraz z całą przestrzenią wokół lekcji ma być pozytywną narracją o Polsce, Polakach, Polakach na Ukrainie, Ukrainie w aspekcie polskim, Ukrainie i Polsce w szerszym kontekście Europy i wartości europejskich. Zawsze jednak obecny powinien być filtr lokalności, uczniowskiego tu i teraz – zwłaszcza przy zgłębianiu przestrzeni polskiej kultury.

---

[29] Według badań własnych (ankiety, rozmowy) w ramach projektu „Biało-czerwone ABC…" wykorzystywanie programów nauczania przedstawia się następująco: Liczba zbadanych placówek: 89; liczba placówek, które korzystają z programów opracowanych wg podręczników: 24; liczba placówek, które nie określiły źródeł programu autorskiego: 20; liczba placówek, które nie zadeklarowały żadnego programu: 10; liczba placówek, które korzystają z programów drohobyckich: 10 (w tym jeden dla fakultetów); liczba placówek, które korzystają z innych programów: 17; liczba placówek, które korzystają z programów opracowanych według „Podstawy programowej…" [*Podstawa programowa*... 2009]: 2; brak danych: 6.

[30] Dokładniej na temat powstającego poradnika zob. artykuł w tym tomie autorstwa A. Krawczuk i J. Kowalewskiego.

Bibliografia

Achtelik A., Kita M., Tambor J., red., 2010, *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice.

Bartnicka B., Kacprzak L., Rohozińska E., red., 1992, *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa.

Buń Z., 2016, *Nauczanie języka polskiego w polskich szkołach sobotnio-niedzielnych na Ukrainie – stan obecny*, w: Majewska-Wójcik A., Klimek-Grądzka J., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin.

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.

Foland-Kugler M., 1998, *Uczymy języka polskiego na wschodzie. Poradnik metodyczny*, Warszawa.

Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

Iwaniec M., 2001, *Jadę do Rumunii*, w: Zawadowska J., Staroń K., Sielatycki M., red., *Polscy nauczyciele na Wschodzie 1989–2000*, Warszawa.

Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka polskiego*, Kraków.

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.

Kowalewska M., Kowalewski J., 1999, *100 pomysłów do 100 lekcji*, Warszawa.

Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.

Kowalewski J., 2013, *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie*, Kraków.

Książek-Zamłyńska M., Maćkowicz M., Chłopek A., Januszkiewicz B., 2014, *Język polski. Poradnik metodyczny dla nauczycieli (nauczanie języka polskiego w placówkach pozaszkolnych)*, Drohobycz.

Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., red., 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, 2009, http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf (odczyt: 8.07.2017).

Stępień S., red., 1998, *Polacy na Ukrainie. Zbiór dokumentów. Cz. 1: lata 1917–1939*, t.1, Przemyśl.

Зелінська М., 2010, *Комунікативно орієнтоване навчання мови національної меншини в польських суботньо-недільних школах*, в: Мацко Л., ред., *Матеріали науково-практичної конференції*, Черкаси.

http://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl (odczyt: 18.01.2017).

http://polacy.info.pl/wp-content/uploads/2014/07/Podrecznik-internetowy_Wlacz-Polske.pdf (odczyt: 13.01.2017).

http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2012/11/Podstawa_programowa_ INTERNET.pdf (odczyt: 17.01.2017).

http://www.polska-szkola.pl/db/web/database/podreczniki-pomoce (odczyt: 17.01.2017).

http://www.orpeg.pl/images/Upload/polonia/2016/Zasady_rekrutacji_do_pracy_dydaktycznej_za_ granic%C4%85_z_7.10.16r.pdf (odczyt: 17.01.2017).

http://www.wlaczpolske.pl/ (odczyt: 17.01.2017).

http://znpu.pp.ua/centrum-metodyczne/materialy-dydaktyczne/programy-nauczania/ (odczyt: 18.01.2017).

Podręczniki przywołane w artykule

Bileńka-Swystowycz Ł., Kowalewski J., Jarmoluk M., 2013, *Język polski 5*, Czerniowce.

Bileńka-Swystowycz Ł., Kowalewski J., Jarmoluk M., 2014, *Język polski 6*, Czerniowce.

Bileńka-Swystowycz Ł., Kowalewski J., Jarmoluk M., 2015, *Język polski 7*, Czerniowce.

Jastrzębska A., Kołak-Danyi K., Malinowska M., Zackiewicz D., 2016, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 3, Warszawa.

Jastrzębska A., Kołak-Danyi K., Malinowska M., Zackiewicz D., 2017, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 4, Warszawa.

Kołak K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 1, Warszawa.

Kołak K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 2, Warszawa.

Konopka B., 1997, *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych, część pierwsza*, Warszawa.

Krawczuk A., Kowalewski J., 2013, *Jestem stąd*, Lwów.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.

Metera H., 1995, *Pokochaj polską mowę*, Lublin.

Metera H., 1995, *Strzeż polskiej mowy*, Lublin.

Miodunka W., 1993, *Cześć, jak się masz*, Kraków.

Stempek I., Kuc P., Grudzień M., 2015, *Polski krok po kroku: junior*, Kraków.

Stempek I., Stelmach A., 2010, *Polski krok po kroku*, Kraków.

Artykuł przedstawia obecny stan nauczania języka polskiego na Ukrainie – w ujęciu diachronicznym i synchronicznym – w kontekście nauczania komunikacyjnego. Stawia tezę o potrzebie takiej metody nauczania języka polskiego na Ukrainie w połączeniu z nauką kompetencji kulturowych: socjokulturowych i realioznawczych. Próbuje znaleźć przyczynę małej popularności metody komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego na Ukrainie. Prezentuje dane przeprowadzonych w 2016 roku testów kompetencji językowych i kulturowych uczniów szkół społecznych.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego na Ukrainie, metodyka nauczania jpjo, nauczanie kultury polskiej obcokrajowców, szkoły języka polskiego na Ukrainie.

Situation of the Polish Education in Contemporary Ukraine

The author presents the concept of the book based on the situation of the Polish education in Ukraine in diachronic and synchronic terms in the context of communicative approach. He argues for the need of having such an approach in teaching of Polish language in Ukraine in conjunction with teaching of cultural competences. The author tries to identify the reason of low popularity of the communicative approach in teaching Polish in Ukraine. The author presents the results of the tests conducted in 2016 on cultural and language competences of the students of the community schools.

Keywords: teaching Polish in Ukraine, methods of teaching of Polish as a foreign language, teaching of Polish culture to the foreigners, Polish language schools in Ukraine.

Katarzyna Czarnecka
Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk
(Kraków, Polska)

SZKOLNICTWO PO POLSKU NA UKRAINIE SOWIECKIEJ W LATACH 1918–1939

U schyłku I wojny światowej na terenie Ukrainy działały instytucje oświatowe podległe tak Polskiemu Komitetowi Wykonawczemu na Rusi[1], jak i – równolegle – nowym strukturom bolszewickiej władzy. W roku szkolnym 1917/1918 Wydział Oświaty PKW sprawował nadzór nad 36 szkołami średnimi, 1265 początkowymi i 9 zawodowymi – zlokalizowanymi na prawobrzeżnej Ukrainie. Naukę w nich pobierało łącznie ponad 83,5 tys. uczniów [Korzeniowski 2011: 73]. Wszelkie instytucje szkolne sukcesywnie likwidowano bądź podporządkowano nowo powstałej władzy. Na mocy postanowień Ludowego Komisariatu Oświaty z 1918 r. o szkolnictwie reformy oświatowe inicjowano mimo działań wojennych. Gubernialne Wydziały Oświaty Ludowej inspirowały otwieranie polskich szkół w opuszczonych siedzibach dotychczasowych placówek oraz reorganizację placówek istniejących, głównie ich odpowiednie ukierunkowanie ideologiczne. Sieć bezpłatnych, świeckich i powszechnych szkół – także dla mniejszości, w tym polskiej – miała objąć edukacją dzieci i młodzież do 17. roku życia. Nierzadko w tych samych lokalizacjach prowadziły równocześnie działalność edukacyjną instytucje starego typu (w godzinach porannych) oraz instytucje powołane przez nowe władze. Oto zarządzenie opublikowane w „Głosie Komunisty" (1919/2, s. 4):

> Poleca się wszystkim szkołom ludowym, gimnazyom i średnim zakładom naukowym, w których w godzinach wieczorowych zajęcia się nie odbywają lub w tych godzinach nie wszystkie pokoje są zajęte, niezwłocznie oddać je od g. 4 do 10 wieczorem do rozporządzenia otwierających się w nich szkół początkowych ogólnokształcących oraz kursów dla szerokich mas ludu pracującego.

Pierwszym z problemów, w obliczu którego stanęły nowe władze, był deficyt pedagogów. Dotąd zasilający kadry nauczycielskie przedstawiciele inteligencji w obawie przed represjami decydowali się na ucieczkę do Polski. Poza tym – pożądany był pedagog nowego pokroju, nauczyciel-komunista, dla którego priorytetem miało być „urzeczywistnienie zasad szkoły sowieckiej" („Głos Komunisty" 1919/48, s. 4). „Wiadomo wszystkim – pisano na łamach kijowskiego „Sierpa" – jakie wychowanie otrzymała od zwyrodniałej do szpiku kości burżuazji nasza inteligencja, na którą jedynie możemy (a przynajmniej mogliśmy liczyć) co do wychowania dzieci, w naszych instytucjach państwowych" („Sierp" 1922/18–19, s. 13).

[1] Polski Komitet Wykonawczy na Rusi (PKW) był instytucją opartą na polskich organizacjach na prawobrzeżnej Ukrainie powołaną przez Narodową Demokrację w 1917 r. [Chojecki 1937: 30 i nast.].

Kadrę rekrutowano spośród sympatyków nowej władzy, nie weryfikując przy tym kwalifikacji pedagogicznych. Jednym z najistotniejszych kryteriów w przypadku szkół z nauką języka polskiego było po prostu władanie polszczyzną. Wskazano minimalną liczbę uczniów pozwalającą na otwarcie szkoły – 25 dzieci. Utrudnieniem było znaczne rozproszenie ludności polskiej na terenie republiki [Iwanow 1991: 178; Kupczak 1994: 103].

Języki mniejszości narodowych, w tym polski, wprowadzano nie tylko do szkolnictwa, lecz także do administracji i sądownictwa na obszarach zamieszkanych przez daną mniejszość. Wdrażana przez przywódców bolszewickich od początku lat dwudziestych polityka *korenizacji* zakładała bowiem wykorzystanie języka narodowego jako narzędzia do wychowania komunistycznego i indoktrynacji mniejszości narodowych w duchu nowego systemu. W odniesieniu do społeczności polskiej w efekcie miała powstać swoista „broń ideologiczna" w niedalekiej przyszłości skierowana przeciwko II Rzeczpospolitej [Iwanow 2014: 62 i nast.].

Do roku 1921 kwestiami oświaty mniejszości narodowych na Ukrainie sowieckiej zajmowały się równocześnie Ludowy Komisariat Oświaty i Ludowy Komisariat do spraw Narodowości, problemem był brak precyzyjnego rozdzielenia kompetencji [Kawecka 1971: 48]. W roku 1921 utworzono instytucje docelowo ukierunkowane na pracę z mniejszościami narodowymi – Polskie Biuro Oświatowe przy Ludowym Komisariacie Oświaty Republiki Ukraińskiej oraz Inspektoraty Polskie przy Terenowych Wydziałach Oświaty LKO. Organem nadzorującym było Biuro Polskie przy Komitecie Centralnym Komunistycznej Partii (bolszewików) Ukrainy [Kawecka 1961: 7; Kupczak 1994: 198].

Na wdrażanie przekształceń w dziedzinie oświaty w początkowym okresie poważnie rzutował chaos gospodarczy czasów komunizmu wojennego utrzymujący się do lat 1921–22. Problem finansowania szkolnictwa zepchnięto na komórki lokalne, które wymuszały na miejscowej ludności prace społeczne bądź podatek na utrzymanie szkół. Zdarzało się, że placówki utrzymywały się wyłącznie ze środków pozyskanych od mieszkańców, por.:

> U nas w Koziatynie, staraniem Sekcji Polskiej, otworzono zeszłego roku szkołę polską, do której uczęszczała większość miejscowych dzieci. Uradowało to bardzo robotników i włościan naszej gminy (…). Myśmy robotnicy i włościanie wspólnemi siłami starali się utrzymać szkołę, wiedząc, że rząd nie może wziąć ją na zupełne utrzymanie („Sierp" 1922/10, s. 6).

Uruchamiane na Ukrainie szkoły z polskim językiem nauczania, zwane – jak inne szkoły początkowe w ZSRS – *szkołami pracy*, były przeznaczone dla dzieci w wieku 8–15 lat i składały się z dwóch etapów: 4- i 3-letniego, przy czym drugi stopień miał charakter zawodowy (dopuszczano po nim możliwość kontynuowania nauki w szkole średniej). Zasadniczy rozwój szkolnictwa prowadzonego po polsku nastąpił od roku szkolnego 1924/25, kiedy to finansowanie na powrót uległo centralizacji, a odpowiedzialność za edukację spoczęła na Centralnym Polskim Biurze Oświatowym. Przyrastała liczba sowieckich placówek z polskim językiem nauczania. W roku szkolnym 1924/25 na Ukrainie było 255 takich szkół skupiających

14 606 uczniów, w roku 1926/27 354 szkoły i 22 500 uczniów, w roku 1929/30 – 381 szkół, w roku 1933/34 – 456 szkół i 51 904 uczniów.

Z uwagi na rozproszenie ludności polskiej na terenie republiki wyżej wymienione liczby dotyczą głównie szkół 2–3-klasowych, w roku szkolnym 1925/26 tylko 17 placówek realizowało nauczanie w systemie 7-klasowym, w roku 1926/27 było ich 20 [Kupczak 1994: 204; Stroński 1998: 21]. Otwierano także placówki mieszane, w których język polski był wykładany jako jeden z dodatkowych przedmiotów.

Ważnym faktem dla rozwoju szkolnictwa po polsku na Ukrainie było proklamowanie we wrześniu 1925 r. polskiego autonomicznego rejonu narodowego im. Juliana Marchlewskiego (zwanego *Marchlewszczyzną*) w części Wołynia zamieszkanej przez proporcjonalnie największą liczbę ludności polskiej na tle całej republiki. Przykładowo, jak podaje H. Stroński, już w okresie 1925–28 liczba sowieckich szkół z polskim językiem nauczania wzrosła na terenie *Marchlewszczyzny* ponaddwukrotnie – z 15 do 32 [Stroński 2012: 348–349]. Rzadko jednak stawiano nowe budynki z przeznaczeniem na cele oświatowe. Regułą było adaptowanie pomieszczeń lub całych nieruchomości odebranych bogatszym chłopom (tzw. *kułakom*) lub Kościołowi katolickiemu:

> Wjeżdżając do Horodyszcz, zdaleka [!] zauważysz, drogi czytelniku, tę niesprawiedliwość, jaka istniała od wieków w społeczeństwie ludzkim i tę przebiegłość, z jaką możni „tego świata" zabierali sobie najlepsze kąski: (…) naprawo [!] widnieją gmachy klasztorne i kościół, które za „dobrych" polskich czasów były siedzibą zakonnic (czytaj pasorzytów [!]) i rozsadników ciemnoty ludowej w postaci „słowa bożego". (…) Nareszcie przyszedł kres temu. (…) W murach, gdzie dawniej bogate pannice uśmierzały swoje namiętności, dzisiaj po odremontowaniu umieszczono szkołę (…) („Sierp" 1925/29, s. 7).

Warunki do nauki były różne, na łamach prasy pojawiały się informacje o braku podstawowego wyposażenia, oświetlenia, opału, a nawet oszklenia okien:

> „[W Nowej Uszycy na Podolu] Odczuwa się silny brak kulturalno-ośw. sił, pedagogicznego personelu, rewolucyjnych broszurek, podręczników szkolnych, sztuk dla sceny, a najważniejsza – zupełny brak drzewa dla szkół, co daje się bardzo dotkliwie odczuwać. Brak też niezbędnych przedmiotów szkolnych, jak to: tablic, ławek i t.p." („Sierp" 1922/22, s. 9).

Dotkliwa bieda wsi rzutowała także na frekwencję uczniów – brak odzieży i obuwia nie pozwalał na dotarcie na lekcje, tworzono więc fundusze pomocowe, w kołchozach na potrzeby szkół zasiewano tzw. *kulturhektary*, z których dochody pozwalały na zakup odzieży i organizację wyżywienia dla uczniów [Stroński 1998: 21]. Narzucano także kolejne podatki na i tak ubogą ludność chłopską, przykładowo we wsi Olczedajów na Podolu „włościanie na zebraniu postanowili pomóc szkole dając po kilkanaście funtów ziarna na opał i książki. Dowodzi to tego, że włościanie zrozumieli znaczenie szkoły radzieckiej" („Sierp" 1925/1, s. 10).

Dzieci wiejskie opuszczały lekcje w sezonie prac polowych, nieobecności odnotowywano także w okolicy świąt kościelnych. Jak donosił na łamach „Bądź Gotów!" młody korespondent: „W naszej szkole polskiej są jeszcze uczniowie, którzy

ulegają wpływom religijnym i w święto religijne nie przyszli do szkoły, a poszli do kościoła" („Bądź Gotów!" 1930/7, s. 8).

Nauka religii nie była rzecz jasna uwzględniona w programie nauczania *szkoły pracy*, jako że jednym z celów pracy kulturalno-oświatowej z miejscowymi Polakami była ich ateizacja. W murach szkół podejmowano jawną walkę z Kościołem, wciągając do niej uczniów:

> 25-XII w dzień t.zw. „bożego narodzenia" [!], kiedy klechy katoliccy zwoływali swe pobożne owieczki do kościoła, uczniowie Czerwińskiej szkoły polskiej z inicjatywy pionierów i aktywu uczniów, urządzili międzynarodowy wieczór antyreligijny. Zaprosiliśmy uczniów z białoruskiej i żydowskiej 7-latki. Śpiewaliśmy i deklamowali pieśni i wiersze antyreligijne, urządzano zabawy i t. d.
> Naogół [!] w tym wieczorze dzieci (…) dobrze zapamiętały hasła: „religja to nasz wróg klasowy – dzieci ludu pracującego zwalczają religję" (…) („Bądź Gotów!" 1930/1, s. 15).

Miejscowa ludność z reguły nie akceptowała jednak nowego, świeckiego formatu szkoły, dochodziło do protestów, bojkotów, kierowano do władz petycje. Inicjowano nielegalne lekcje religii w prywatnych domach [Kawecka 1971: 60].

Program nauczania w szkołach pierwszego stopnia (4-klasowych) obejmował – poza językiem polskim – matematykę, przyrodę, naukę o społeczeństwie, nauczanie politechniczne, wychowanie fizyczne, rysunki i śpiew, geografię i język ukraiński (od klasy III), a także język rosyjski (w ostatniej, IV klasie). Na drugim stopniu nauczania dochodziły ponadto fizyka z astronomią, chemia, język niemiecki, historia walki klas, przysposobienie wojskowe i nauczanie polityczne [Iwanow 1991: 188].

Podporządkowane sowieckiej ideologii były zajęcia pozalekcyjne – koła dramatyczne (teatralne), chóry, orkiestry szkolne, koła korespondentów gazet dziecięcych i młodzieżowych, koła polityczne, młodych bezbożników, koła paramilitarne OSO-Awjochem i in. Dzieci redagowały własne gazety ścienne oscylujące wokół najistotniejszych zagadnień propagandowych. W 1925 r. odbyła się wszechukraińska wystawa dziecięcych polskich gazet ściennych, którą relacjonował na 3 stronach periodyk „Sztandar Pioniera" (1925/14, s. 5–7).

Wśród aktywności pozalekcyjnych w *szkołach pracy* szczególne miejsce zajmował ruch pionierski, od 1922 r. skupiający dzieci w wieku 10–16 lat w całym ZSRS – także w szkołach z polskim językiem nauczania na Ukrainie. Dzieci władające polszczyzną miały polską wersję pionierskiego hasła: „Do walki za sprawę robotniczą – bądź gotów!" i odzew „Zawsze gotów!", a na znaczku przypinanym do mundurka – polski napis „Bądź gotów!". Identyczny tytuł – „Bądź Gotów!" – nosił dwutygodnik skierowany do dzieci w wieku szkolnym, wydawany w Charkowie latach 1929–32.

Poza *szkołami pracy* na Ukrainie sowieckiej działały instytucje dla najmłodszych dzieci z kadrą władającą językiem polskim – były to ogródki dziecięce (przedszkola), powstające najczęściej w miastach, przy fabrykach, a także jasełka (żłobki), otwierane na wsiach w miesiącach prac polowych. Jak donosiło rejonowe pismo „Sztandar Socjalizmu":

> 11 maja otwarto jasełka dziecięce – do lnu odrazu [!] wyszło – 35 kobiet. (…) Do tego czasu nasza kolektywnica nie mogła spokojnie oddawać się pracy. Ona pracując, zawsze ją gryzło sumienie, co z dziećmi w domu? Obecnie kolektywnica matka – spokojna o swe dzieci. Ona spokojnie oddaje się pracy, stara się wykonywać i przewykonywać [tj. 'przekraczać'] normy („Sztandar Socjalizmu" 1934/30, s. 2).

Po ukończeniu *szkoły pracy* młodzież władająca językiem polskim mogła podjąć edukację w polskojęzycznych szkołach zawodowych. Były one mniej liczne od szkół pracy, lokalizowano je w ośrodkach miejskich, głównie w Kijowie. Poza Kijowem działały m.in. Technikum Industrialno-Mechaniczne w Żytomierzu, Technikum Medyczne w Korosteniu i Technikum Gospodarki Mleczarskiej w Nowym Zawodzie. Warunki panujące w wymienionych szkołach pozostawiały wiele do życzenia. Przykładowo początek roku szkolnego 1934/35 w ostatniej z wymienionych szkół relacjonowano następująco:

> Dotychczas okna nie oszklone. W gabinetach i pokojach studenckich spokojnie hula wiatr. Brakuje moc podręczników, a zwłaszcza z mikrobiologji, botaniki, geografji ekonomicznej, szykowania karmów i t. p. Zupełnie brakuje przyrządów doświadczalnych z fizyki, chemji. Technika [tj. technikum] posiada jedynie jeden mikroskop na 84 studentów („Szturmowiec Pól" 1934/116, s. 2).

Popularnością cieszyła się Polska Zawodowa Szkoła Mechaniczna w Kijowie dla absolwentów siedmiolatek w wieku 16–18 lat, przygotowująca do zawodu stolarza, ślusarza-mechanika i kowala [Kupczak 1994: 211]. W roku szkolnym 1926/27 uczęszczało tu 37 uczniów („Do Światła" 1927/3, s. 12). W wielu ukraińskich szkołach zawodowych funkcjonowały polskie oddziały – np. w Technikum Poligraficzno-Dziennikarskim w Charkowie czy w Technikum Medycznym w Kijowie [Stroński 1998: 164].

Z początkiem roku szkolnego 1930/31 podjęto decyzję o *politechnizacji* zarówno *szkół pracy*, jak i szkół zawodowych. Chodziło o uzupełnienie dotychczasowego programu nauczania o dodatkową obowiązkową pracę na rzecz wskazanego kołchozu lub fabryki. Wiązało się to również z przedłużeniem roku szkolnego do 12 miesięcy (tzw. *bezprzerwny rok szkolny*, por. „Marchlewszczyzna Radziecka" 1931/42, s. 3). Jak pisano na łamach „Poradnika Oświatowego":

> Punkt wyjścia politechnizmu stanowi zespolenie nauki z pracą wytwórczą. Przyczym [!] praca ta winna nosić charakter nie rzemieślniczy, lecz winna być podporządkowana zadaniu poznania ogólnych zasad naukowych i to nietylko [!] jednego procesu wytwórczego, lecz wielu innych. (…) Politechnizm (…) wymaga nietylko [!] pracy wytwórczej dziatwy w przedsiębiorstwie i warsztatach, lecz również łączności tej pracy z nauczaniem teoretycznym w szkole („Poradnik Oświatowy" 1931/1, s. 69–70).

Mimo ambitnych planów *politechnizacja* zazwyczaj była ograniczana do zajęć warsztatowych w placówce szkolnej, w kołchozach lub w fabrykach, które zawierały ze szkołami umowy. Zdarzało się jednak, że przybierała karykaturalne formy, gdy na przykład „dziatwa przerwała 17 ha buraków cukrowych, powyrywała

chwasty na przestrzeni 50 ha, wykopała 40 ha buraków, zbejcowała [tj. zabezpieczyła przed szkodnikami] 2,100 pudów ziarna do siewów i pozatym [!] własnoręcznie uprawiła 9 ha ziemi szkolnej" („Poradnik Oświatowy" 1931/1, s. 28).

Szkoły pracy i szkoły zawodowe nie zaspokajały potrzeb edukacyjnych zamieszkującej sowiecką Ukrainę ludności polskojęzycznej. Poza edukacją dzieci i młodzieży pozostawał problem analfabetyzmu dorosłych. Kwestia ta dotyczyła zresztą całego ZSRS. „Ciemnoty i nieuctwa mamy cały ocean" – oceniał Nikołaj Bucharin na łamach wydawanego w Moskwie polskojęzycznego pisma oświatowego „Ku Nowej Szkole" (1924/1, s. 5). Według spisu powszechnego z 1926 r. na Ukrainie 48,2 proc. dorosłych Polaków potrafiło czytać i pisać – w języku polskim, ukraińskim lub rosyjskim [Kawecka 1981: 9]. Z myślą o alfabetyzacji ludności niepiśmiennej (lub „małopiśmiennej"), ale też postrzegając szansę bezpośredniego oddziaływania ideologicznego na dorosłych, tworzono punkty likwidacji analfabetyzmu, tzw. *likpunkty* (zwane także *liknepami*):

> Niepiśmienny człowiek, nie mogąc korzystać z drukowanego słowa, nie wie[,] co się poza jego wioską dzieje. Przyjmuje on za dobrą monetę wszelkiego rodzaju pogłoski prowokacyjne, przez wrogów ludu szerzone, i nie znając ani praw swych[,] ni obowiązków, daje się oszukiwać na każdym kroku. W tych warunkach o skutecznej walce z wiejskimi wyzyskiwaczami nie może być mowy („Sierp" 1922/14, s. 6).

W roku 1925/26 na Ukrainie działało 175 takich placówek przeznaczonych dla ludności polskojęzycznej [Kupczak 1994: 233]. Zajęcia edukacyjne odbywały się najczęściej zimą lub wiosną, poza sezonem prac polowych, były prowadzone 1–2 razy w tygodniu przez nauczycieli miejscowych *szkół pracy*, bez podziału na grupy wiekowe. „Niepiśmienny po świecie chodzi jak ślepy – twórzmy sami setkami nowe likniepy" – nawoływano na łamach prasy („Trybuna Radziecka na Kołach" 1930/1, s. 5).

Edukacją niepiśmiennych zajmowali się także wolontariusze uczący czytania i pisania współpracowników z fabryki czy kołchozu, zrzeszeni w ramach stowarzyszenia „Precz z niepiśmiennością!" działającego od 1924 r. W 1927 r. na Ukrainie miało ono 6 tys. oddziałów i liczyło ponad 300 tys. członków (dane dotyczą wszystkich używanych w republice języków), należała tu także starsza młodzież. Organizacji przyświecało hasło: „Niech każdy piśmienny dołoży ze swej strony wszelkich starań, by nauczyć czytać i pisać choćby jednego niepiśmiennego" („Do Światła!" 1927/1, s. 10).

Dodatkową działalność kulturalną i wspierającą edukację w duchu nowego systemu prowadziło Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Praca" zawiązane w Moskwie w 1922 r. Na Ukrainie – w Kijowie i Charkowie – otworzyło ono swoje filie w 1923 r. W ramach działalności stowarzyszenia w miastach powstawały kluby robotnicze (przy fabrykach), na wsiach zaś – chaty-czytelnie bądź *sielbudy*, zwane też domami włościańskimi. Stowarzyszenie objęło opieką kluby już istniejące (np. otwarty w 1920 r. w Kijowie pierwszy Polski Klub Robotniczy im. Ludwika Waryńskiego i Róży Luksemburg). W roku 1925/26 działało na Ukrainie 9 polskich klubów i 88 *sielbudów* i 20 bibliotek [Kupczak 1994: 233]. W placówkach, ści-

śle podporządkowanych polityce sowietyzacji, działały biblioteki, organizowano projekcje filmowe, emitowano audycje radiowe, z odczytami przybywali lokalni działacze, występy dawały objazdowe teatry i orkiestry.

Wciąż problemem był brak polskojęzycznej kadry pedagogicznej. W szkołach 4-letnich edukacją wszystkich uczniów zajmował się zwykle jeden pedagog, który prowadził zajęcia w kilku oddziałach jednocześnie. Zatrudnianym na stanowiskach nauczycieli osobom brakowało nie tylko wiedzy merytorycznej i metodycznej, ale przede wszystkim (z punktu widzenia partii) przygotowania politycznego. Początkowo charakter dokształcający miały 3–6-miesięczne kursy nauczycielskie, okazały się jednak niewystarczające. W 1923 r. zorganizowano w Kijowie czteroletnie Polskie Technikum Pedagogiczne (na wzór mińskiego i leningradzkiego). „Nasza wieś, osada fabryczna – pisano na łamach „Sierpa" – domaga się nowej inteligiencji, przekonania i ideałami spokrewnionej z masami pracującemi. Takiej inteligiencji dostarczy właśnie technikum pedagogiczne" („Sierp" 1923/32–33, s. 1). Placówka obejmowała swoich uczniów kompleksową opieką – poza nauką mieli zapewnione miejsce w internacie, wyżywienie we wspólnej jadalni oraz stypendia rządowe. W roku 1926/27 pobierało tu naukę 127 osób, z czego 27 na czwartym, ostatnim roku. W kolejnych latach pracę z dziećmi podejmowali nie tylko absolwenci Technikum, lecz także słuchacze trzeciego i czwartego roku.

O odpowiednie kadry nauczycielskie dla polskojęzycznych szkół średnich i zawodowych – na Ukrainie i w całym ZSRS – miał zadbać powołany w roku 1930/31 Polski Instytut Wychowania Społecznego (od 1933 r. – Polski Instytut Pedagogiczny), jedyna sowiecka polska wyższa uczelnia pedagogiczna. Oferowała cztery kierunki: historyczno-ekonomiczny, literacko-językowy, techniczno-matematyczny, agrobiologiczny i fakultet oświaty zawodowej – dla nauczycieli, głównie absolwentów Polskiego Technikum Pedagogicznego. Uczelnia miała przede wszystkim stać się:

> ośrodkiem budownictwa nauki komunistycznej, kultury proletariackiej. (…) Instytut powinien po marksistowsku prowadzić pracę naukowo-badawczą (…), poddać gruntownej krytyce dorobek wiedzy burżuazyjnej w najrozmaitszych dziedzinach („Poradnik Oświatowy" 1931/1, s. 56–57).

Do nauki w PIP przystępowały osoby ze środowisk chłopskich i robotniczych, także chcący podnieść kwalifikacje zawodowe czynni nauczyciele. W roku 1931/32 słuchaczy było 416, w 1933 – 686, także spoza Ukrainy (z Białorusi i Rosji). Uczelnia reprezentowała niski poziom. Kadrę rekrutowano spośród emigrantów politycznych, lokalnych dygnitarzy i działaczy partyjnych, którzy mogli się wykazać znajomością polszczyzny. Mimo to nauka wielu przedmiotów, także kluczowych, jak język polski czy historia Polski, odbywała się po rosyjsku lub po ukraińsku. Placówka miała charakter propagandowy, choć o wielu brakach było wiadomo już w momencie otwarcia, cele ideologiczne przeważyły nad racjonalnym podejściem [Kupczak 1994: 236 i nast.; Stroński 1998: 23].

Polski Instytut Pedagogiczny na Ukrainie miał także kilka wydziałów zamiejscowych, tzw. *robfaków*, czyli jednorocznych fakultetów robotniczych kształcących nauczycieli i wychowawców ogródków dziecięcych (przedszkoli) – w Kijowie, Marchlewsku, Kamieńskoje, Hreczanach. Ośrodki te przygotowywały kandydatów

na studia w Polskim Instytucie Pedagogicznym. Rocznie *robfaki* kończyło ponad 200 absolwentów. W Polskim Rejonie Narodowym im. Marchlewskiego pedagodzy mieli często po 16–17 lat [Kupczak 1994: 213 i nast.; Stroński 1998: 142]. „Trzeba otwarcie powiedzieć – przyznawał w 1931 r. „Poradnik Oświatowy" – że nauczyciel jest teraz «towarem deficytowym»" (1931/1, s. 26).

Kolejną bolączką odczuwaną na wszystkich etapach edukacji był brak podręczników – brakowało kompetentnych autorów, zdolnych skompletować i zredagować odpowiednią podstawę edukacyjną. Fakt niedostatku książek następująco usprawiedliwiano na łamach republikańskiego pisma „Sierp":

> Podręczniki „robią się", lecz sprawa to nie taka łatwa[,] jak się zdaje. Wydanie podręcznika składa się z szeregu procesów: napisanie lub przetłumaczenie, przeredagowanie, złożenie w drukarni, zrobienie korekty, wydrukowanie i t. d. Na to wszystko trzeba nie tylko pieniędzy (te są), lecz dostatecznej ilości czcionek polskich i kwalifikowanych pracowników – Polaków [!]. Tego właśnie brak i to tamuje robotę. W każdymbądź [!] razie szereg podręczników jest w druku. Wkrótce szkoły nie będą odczuwały braku książek („Sierp" 1925/1, s. 4).

Początkowo korzystano z podręczników sprowadzanych z Polski za pośrednictwem Czerwonego Krzyża i z zasobów przedrewolucyjnych. Książki te nie mogły być odpowiednim narzędziem do kształtowania młodego Polaka sowieckiego, ponieważ nie spełniały wymogów ideologicznych. W jednym z numerów „Sierpa" z 1922 r. zamieszczono wykaz podręczników zatwierdzonych przez Polskie Biuro Oświatowe. Znalazły się wśród nich m.in. znane również dzieciom i młodzieży w II Rzeczypospolitej *Elementarze* Mariana Falskiego oraz Bronisławy Smolińskiej, *Czytanki* Cecylii Niewiadomskiej i Stanisława Karpowicza[2], *Historia literatury polskiej* Ignacego Chrzanowskiego, *Atlas geograficzny* Eugeniusza Romera i in. („Sierp" 1922/14, s. 8). W zamieszczonym obok okólniku zastrzeżono:

> Podręczniki, które nie weszły do załączonego spisu książek (…) winne [!] być konfiskowane przez nauczycielstwo i wychowawców. Równocześnie Okr.[ęgowe] P[olskie] B[iuro] O[światowe] zwraca uwagę, iż w niektórych podręcznikach, wyszczególnionych w spisie, znajdują się materiały nie zgodne [!] z duchem ideologji proletarjackiej, takie więc materiały należy omijać, wcale nie opracowując („Sierp" 1922/14, s. 8).

Dawnymi podręcznikami, zwłaszcza do przedmiotów ścisłych, szkoły posługiwały się do roku 1927, później korzystanie z nich zostało całkowicie zabronione [Iwanow 1991: 191; Kupczak 1994: 227].

Utworzone w 1924 r. Centralne Wydawnictwo Ludów ZSRR – Centrwydaw (*Центрвидав*) – publikujące m.in. sowieckie podręczniki szkolne dla mniejszości, początkowo miało siedzibę w Moskwie, następnie druk dużej części podręczników i materiałów pomocniczych został przekazany na Ukrainę (Ukrdrežnacmenwydaw – Ukraińskie Państwowe Wydawnictwo Mniejszości Narodowych) oraz do Mińska, jednak pozostawał nadzorowany centralnie.

[2] W „Sierpie": Kasprowicza – z błędem w nazwisku.

Zgodnie z założeniami Ludowego Komisariatu Oświaty podręczniki do szkół polskojęzycznych miały być pisane od podstaw. W praktyce realizacja tego nie była możliwa, zwłaszcza w przypadku podręczników do nauk ścisłych, ponieważ brakowało kompetentnych autorów. Podręczniki matematyczne, przyrodnicze, a także z zakresu historii, były tłumaczeniami ich odpowiedników rosyjskojęzycznych, np. „Historia Ukrainy" Jaworskiego z 1926 r. (równolegle w użytku był podręcznik ukraińskojęzyczny: Матвій Яворський „Нарис історії України"), „Przyroda żywa. Podręcznik przyrody: V rok nauki", ułożyli M. Brodzki, W. Pidlisnik i Rozum [brak inicjału] pod redakcją E. Finkelstejna (z dopiskiem: „Przekład z drugiego wydania poprawionego", Charków – Kijów 1931) itd. Jak podaje „Poradnik Oświatowy" (1931/1, s. 113–125), w 1930 r. na Ukrainie ukazało się 19 podręczników polskojęzycznych, w tym także tłumaczeń (w całym ZSRS – 33).

Autorskie podręczniki polskojęzyczne przygotowywano przede wszystkim do nauki języka polskiego i do edukacji początkowej. Pierwotnie elementarze dla dzieci były oparte na powszechnym w II Rzeczypospolitej „Elementarzu" Mariana Falskiego. W „Słowie wstępnym" do „Elementarza dla dzieci" z 1924 r. autorzy usprawiedliwiali się:

> Krótki stosunkowo okres czasu nie dał możności wydania w roku bieżącym oryginalnego elementarza, zastosowanego do nowych wymagań pedagogicznych oraz warunków naszej pracy. Zmuszeni więc jesteśmy poraz [!] wtóry wydać zeszłoroczną przeróbkę «Elementarza dla dzieci» M. Falskiego rozszerzając takowy do 4 arkuszy druku przez dodanie szeregu popularnych opowiadań [*Elementarz...* 1924: 4].

„Popularne opowiadania" – podobnie jak w pozostałych elementarzach – były nasycone treściami propagandowymi i manipulacyjnymi. Czytanki dotyczyły zmiany ustroju i prawa własności: „Za pana huta była pana. Klub był to pana dom. (…) Robotnicy pracowali, a pan jadł i pił" [Czarnecka 1931: 29], „Lud pracujący wygnał cara i panów. Fabryki, pola i lasy stały się własnością robotników i pracujących włościan. Na straży stoją Rady. Rady to siła ludu" [Brudzińska 1930: 53]; braterstwa robotników i chłopów: „Rolnik daje robotnikowi chleb, mleko, mięso i inne produkty. Robotnik daje rolnikowi traktory, siewniki, ubranie, obuwie i inne wyroby" [Brudzińska 1930: 47]; organizacji arteli i kooperacji (później – kolektywów): „Mamo i tato, do kolektywu! Kolektyw – to siła" [Czarnecka 1931: 33], „Przez kooperację do socjalizmu" [Brudzińska 1930: 66].

Jako temat czytanek pojawiały się także klub robotniczy, chata-czytelnia, kącik pionierski: „W klubie fabrycznym mamy kącik pionierski. Tam odbywają się zebrania pionierów i październiaków [tj. organizacji dla młodszych dzieci]. Tam słuchamy radjo-gazety. Radjo dali nam szefowie [tj. patronująca klubowi fabryka]" [Czarnecka 1931: 74], „Do klubu na gazetę, na zabawę. Mama zabiera nas do klubu. Tam wesoło" [Brudzińska 1930: 55]. Częstymi motywami ilustracji były: pięcioramienna gwiazda, sierp i młot, chorągiewki bądź sztandary w dziecięcych dłoniach. Stałe miejsce na początku podręczników zajmował portret Lenina.

Na strony podręczników przenosiła się także walka z tzw. kułakami – zamożniejszymi chłopami prowadzącymi gospodarstwa indywidualne: „Brygada «Młot»

sortuje żyto kolektywu. Raptem tryjer tr… tr… tr… i stanął. Brygada do tryjera. Tam kamyk. – Kto był wczoraj w stodole kolektywu? Kto to zrobił? – Tam był Antoni, kum kułaka Ludwika – woła Jurek. Kułak psuje maszyny" [Czarnecka 1931: 65]. Wszechobecna była także walka z religią.

W podręcznikach dla starszych uczniów tekstami nacechowanymi ideologicznie były ilustrowane zagadnienia ortograficzne i gramatyczne, np.:

> Zadanie 6. Wypiszcie czasowniki i zwróćcie uwagę na końcówki.
> 1. Pracuję nad sobą, bo chcę stać się prawdziwym bolszewikiem.
> 2. Ty również pracujesz wiele.
> 3. Pionier pracuje szturmowo.
>
> [Wojsławska i Dziubiński 1932: 26]

> Zadanie 197. Z następującego urywka wybierzcie czasownik w czasie teraźniejszym:
> Wstępuję do kolektywu. W kolektywie uprawiają rolę maszynami, hodują racjonalnie bydło. Uczę się dobrze gospodarować. Pomagam w wykonaniu pięciolatki. Chodzę na zebrania. Biorę udział w likwidacji niepiśmienności.
>
> [Wojsławska i Sosnowska 1933: 58]

Czytanki dla starszych klas zawierały teksty współczesnych autorów: Heleny Bobińskiej, Władysławy Lije. Dominowały przekłady z języka rosyjskiego i ukraińskiego: Diemjana Biednego, Włodzimierza Majakowskiego, Aleksandra Serafimowicza. Zamieszczano również utwory dawniejsze: wiersze Ignacego Krasickiego, Wincentego Pola, opowiadania Henryka Sienkiewicza, Marii Konopnickiej.

Tematyka walki klasowej, powszechnej kolektywizacji, współzawodnictwa pracy dominowała także w podręcznikach dla dorosłych. W podręcznikach dla *liknepów* podawano ponadto wzory pism, przeliczniki miar, opisy budowy maszyn rolniczych, porady związane z hodowlą zwierząt gospodarskich.

Przeciętny nakład jednego tytułu wynosił 15 tys. egzemplarzy [Iwanow 1991: 191]. Wzmożenie działalności wydawniczej nastąpiło na początku lat trzydziestych, jednak na brak podręczników w szkołach miały wpływ ciągłe zmiany polityczne i cenzura. Nierzadko niewygodny fakt lub nazwisko powodowały, że cały nakład był niszczony i po roku użytkowania tytuł wycofywano ze szkół, aby przygotować poprawioną wersję.

Podręczniki były materiałem deficytowym do końca „eksperymentu polonijnego", tj. do połowy lat trzydziestych. Przykładowo w okręgu żytomierskim w latach 1928–30 na 1250 słuchaczy *liknepów* przypadało jedynie 25 podręczników [Kupczak 1994: 234]. W 1935 r. skarżono się na przykład, że w polskiej szkole w miejscowości Kamieńskoje „uczniowie[, a] nawet i nauczyciele niemają [!] zupełnie podręczników" („Głos Metalowca" 1935/43, s. 2).

W związku z niedostatecznym zaopatrzeniem szkół w podręczniki wspomagającą funkcję pełniły niektóre tytuły prasowe. Do dzieci i młodzieży były skierowane pisma „Sztandar Pioniera" (1924–25) i „Bądź Gotów!". Do pracy w *liknepach* przeznaczony był kwartalnik „Do Światła", pozycja „(…) do pracy z analfabetami

i małopiśmiennymi. Drukuje się dużemi i wyraźnemi literami i napisana jest zrozumiałym i dostępnym językiem" („Do Światła" 1927/1, s. 15). Do nauczycieli kierowano kwartalnik „Poradnik Oświatowy", który zawierał wskazówki metodyczne związane z wychowaniem społecznym i pracą oświatową, relacje ze szkół i placówek kulturalnych i publikował uchwały państwowe dotyczące edukacji.

Szczyt rozwoju szkolnictwa skierowanego do Polaków na Ukrainie miał miejsce w drugiej połowie lat dwudziestych. Od roku 1930, w związku z oporami, na jakie natrafiała masowa kolektywizacja wsi, zmienił się stosunek władz centralnych do mniejszości narodowych w ZSRS, zaostrzeniu uległa zwłaszcza sowiecka polityka wobec Polaków. W 1930 r. zlikwidowano centralne i terenowe Biura Polskie. Nastąpiły pierwsze represje i deportacje Polaków z terenów przygranicznych w głąb kraju (początkowo dotyczyły tylko „elementów kułackich"). Od 1933 r. represjonowano również nauczycieli szkół polskojęzycznych. Rozpoczęła się kampania przeciwko szkolnictwu mniejszościowemu jako „wypaczeniu polityki narodowościowej" [Stroński 1998: 141 i nast.].

W 1934 r. komisja do spraw mniejszości przy Narodowym Komisariacie Oświaty przeprowadziła kontrolę polskich szkół na Ukrainie, w efekcie której podjęła decyzję o pozostawieniu 118 spośród 280 – resztę bądź przekształcano w ukraińskie, bądź zamknięto. Aresztowano 38 spośród 69 wykładowców Polskiego Instytutu Pedagogicznego (uczelnię zlikwidowano całkowicie w 1935 r.). Zawieszano działalność klubów polskich, zdejmowano z nich polskie szyldy, przekształcając w placówki ukraińskie. W 1938 r. zakończyło działalność Polskie Technikum Pedagogiczne w Kijowie. Z dniem 1 sierpnia tego roku oficjalnie przestały istnieć pozostałe szkoły dla mniejszości polskiej. Nauczycieli aresztowano. W roku szkolnym 1938/39 na terenie Ukrainy sowieckiej nie działał już ani jeden ośrodek polskojęzycznej edukacji [Stroński 1998: 141 i nast.; Iwanow 2014: 295 i nast.].

Bibliografia

Chojecki Z., 1937, *Społeczeństwo polskie na Rusi*, Warszawa.

Iwanow M., 1991, *Pierwszy naród ukarany. Polacy w Związku Radzieckim 1921–1939*, Warszawa – Wrocław.

Iwanow N., 2014, *Zapomniane ludobójstwo. Polacy w państwie Stalina. „Operacja polska" 1937–1938*, Kraków.

Kawecka K., 1961, *Problemy rozwoju oświaty i kultury Polonii radzieckiej*, w: *Kultura skupisk polonijnych*, Warszawa.

Kawecka K., 1971, *Szkolnictwo polskie w ZSRR w latach 1921–1930*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 14.

Kawecka K., 1981, *Problemy rozwoju oświaty i kultury Polonii radzieckiej w latach 1921–1929 ze szczególnym uwzględnieniem Ukrainy i Białorusi*, w: *Kultura skupisk polonijnych: materiały z sympozjum zorganizowanego przez Bibliotekę Narodową oraz Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, Radziejowice, 22 i 23 IV 1980* [oprac. nauk. O.S. Czarnik, K. Groniowski], Warszawa.

Korzeniowski M., 2011, *Z działalności kulturalno-oświatowej Polaków w Kijowie w latach 1905–1918*, „Wrocławskie Studia Wschodnie" nr 15.

Kupczak J., 1994, *Polacy na Ukrainie w latach 1921–1938*, Wrocław.

Stroński H., 1998, *Represje stalinizmu wobec ludności polskiej na Ukrainie w latach 1929–1939*, Warszawa.

Stroński H., 2012, *Język a polityka na Marchlewszczyźnie – w polskim rejonie autonomicznym na Ukrainie sowieckiej 1925–1935*, w: Dzięgiel E., Czarnecka K., Kowalska D., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 5: *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach*, Warszawa.

Podręczniki

Brudzińska Z., [wewnątrz: Brudzyńska], 1930, *Elementarz dla grupy I-szej szkół pracy*, Centrwydaw, Ukrainska Filja, Moskwa – Charków – Mińsk.

Czarnecka G., 1931, *Bądź gotów! Elementarz dla grupy I szkół wiejskich i miejskic*h, Centrwydaw, Moskwa – Charków – Mińsk.

Elementarz dla dzieci, 1924, Centralne Polskie Biuro Oświatowe na Ukrainie, wydanie czwarte, Wydawnictwo „Trybuna" na Ukrainie, Kijów na Ukrainie.

Moszkowska, Łogowska, 1932, *Bądź gotów. Elementarz*, Charków – Kijów.

Wojsławska, Dziubiński, 1932, *Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla siedmioletniej szkoły politechnicznej. III rok nauki*, Charków – Kijów.

Wojsławska T., Sosnowska M., 1933, *Gramatyka. Część druga. III i IV rok nauczania*, Charków – Kijów.

Rozwój szkolnictwa skierowanego do ludności polskojęzycznej na Ukrainie sowieckiej przypadał na drugą połowę lat 20. W szczytowym momencie istniało ponad 400 szkół prowadzących edukację po polsku dla ponad 50 tys. uczniów. Ponadto w Kijowie działała szkoła średnia – Polskie Technikum Pedagogiczne oraz jedyna polska wyższa uczelnia – Polski Instytut Pedagogiczny. Prowadzono także edukację po polsku skierowaną do osób niepiśmiennych. Przez cały okres funkcjonowania szkolnictwa polskiego brakowało nauczycieli i podręczników. Podręczniki, przesycone treściami propagandowymi, wydawało głównie nadzorowane centralnie Ukraińskie Państwowe Wydawnictwo Mniejszości Narodowych (Ukrdrežnacmenwydaw). Od roku 1934 zaczęto likwidowanie polskojęzycznych placówek oświatowych w USRS, ostatnie szkoły zostały zamknięte w 1938 r.

Słowa kluczowe: mniejszość polska, język polski na Kresach, szkolnictwo po polsku, podręczniki polskojęzyczne, korenizacja.

Education in Polish Language in the Soviet Ukraine (1918–1939)

The developement of the school system for the Polish population in the Soviet Ukraine took place in the second half of the 1920's. In the peak moment, over 400 schools, with more than 50 thousand students, provided education in Polish. Teachers were trained in Polish Pedagogical Technical College and Polish Pedagogical Institute, the only Polish institution of higher education in USSR, both located in Kyiv. Education of the illiterate was in Polish too. Throughout the period, both lack of Polish-speaking teachers and manuals were severe. Manuals, filled with strong propaganda message, were issued by Ukraińskie Państwowe Wydawnictwo Mniejszości Narodowych (Ukrdrežnacmenwydaw) and strictly controlled by Moscow. Polish-language educational institutions in the Soviet Ukraine were in decline between 1934 and 1938.

Keywords: Polish minority, Polish language on the Eastern Borderlands, school system in Polish, manuals in Polish, korenization (korenizatsiya).

Ольга Павлюк
Запорожское областное общество польской культуры им. А. Мицкевича, Запорожский Институт экономики и информационных технологий (Украина)

ВОЗРОЖДЕНИЕ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Проблема происхождения народа – одна из наисложнейших и актуальнейших проблем современности, поскольку дает ключ к пониманию истоков культуры народа, его ментальности и национального духа.

Сегодня в современном мире практически не существует этнически однородных государств. По оценкам социологов, только в 12 государствах (9%) основное этническое общество составляет 100 % населения. В 25 государствах (18,9%) основное этническое общество составляет 90% всего населения, кроме того, еще в 25 (18,9%) странах составляет 75–89%, в 31 стране (23,5%) – от 50 до 70%, а в 39 странах (29,5%) – меньше, чем половину населения. В отдельных случаях количество этнических групп в одной стране превышает 100% [Онищук 2001: 5–7]. Украина – это страна с одним из наиболее пестрых, в этническом плане, составом населения, а восточные и юго-восточные регионы Украины всегда отличались многонациональностью своего населения. Запорожское Приазовье – это регион со своеобразной и сложной историей этнокультурного развития. В этой части Украины ярко отражаются особенности социальных процессов, которые происходили в истории. К Запорожскому Приазовью можно отнести территории бассейнов рек, которые впадают в Азовское море, кроме того, учитывается положение административно-территориальных единиц относительно бассейна Азовского моря в границах Запорожской области. Сегодня на территории Запорожского Приазовья проживают около 130 национальных меньшинств или, как иначе называют, – этносов. Наиболее крупными этносами являются русские, евреи, поляки, болгары, немцы, чехи, татары, ассирийцы, караимы, грузины и др.

Многонациональность была и есть характерной чертой Юго-Восточной Украины, упоминание об этом можем найти, например, в отчете херсонского губернатора за 1852 год, который отмечает, что не представлял себе более разноплеменную губернию, чем Херсонская[1] [Клаус 1869: 456].

Запорожское Приазовье с давних времен было связано с политикой, историей, культурой традицией и ментальностью народов, его заселявших. Богатый плодоносными черноземами край, со своеобразной степной природой и полноводным Днепром с выходом на Азовское море и близким соседством Крыма, является ареной политических событий и способствует созданию этнической мозаики региона. Степной, богатый черноземом ре-

[1] Которая на тот момент относилась к Украинскому Приазовью (прим. наши – О.П.).

гион Запорожского Приазовья, на протяжении многих столетий заселялся (чаще принудительно, чем добровольно) разными этносами. Эти земли были источником и предметом изучения и вдохновения, а также стычек и примирений. Об этой земле писал Генрик Сенкевич в историческом романе „Огнем и мечем", Адам Мицкевич в „Сонетах Крымских" и Николай Васильевич Гоголь в романе „Тарас Бульба". Заселение поляков на запорожских землях началось около XV века, а переселение мелкого дворянства с наделами их неосвоенной землей продолжалось до XVIII в. Кроме того, в XVIII–XIX вв. проводилось принудительное переселение рабочей силы для сельскохозяйственных работ или на создаваемые промышленные предприятия. Например, в село Гусарка Запорожской области в 1843 г. прибыло 19 польских семей из Подольской губернии [Новиков 2007: 275].

Процессы русификации и ассимиляции национальных меньшинств, в том числе и поляков, происходили как в период господства Русской Империи, так и в условиях социалистического тоталитаризма. До 1990 г. государственным языком Украины был русский, в связи с этим после приобретения Украиной независимости языковая ситуация на Украине, особенно Юго-Восточной ее части, была сложной. Даже когда государственным языком стал украинский, на территории Донецкой, Луганской, Запорожской и Днепропетровской области русский язык остается приоритетным как общий язык коммуникации – общения не только среди русских, но и большинства украинцев, белорусов, евреев, поляков, немцев и других национальностей. К тому же надо учитывать, что самая большая в процентном отношении, после украинцев, является русская диаспора. Характерным является наличие смешанных межнациональных браков. Языковая ассимиляция приводит к разрыву связи поколений и передачи традиций, что особенно сильно наблюдалось на территориях многонациональных. Язык, культура и традиции формируют человека и идентифицируют принадлежность его к тому или иному этносу. Этническая культура объединяет материальные и духовные ценности, творческие способности и жизненный опыт этноса, обуславливая его традиции, стереотипы, а также взаимоотношения с остальной частью населения. Демократические процессы, которые возникли в конце XX в., и создание независимой Украины сделали возможным возрождение национального самосознания, развитие традиций и языка, создание разнообразных форм межнационального сотрудничества. Речь идет не только о возрождении украинского или польского языка, а и национального самосознания, что для регионов Юго-Восточной Украины очень актуально. Украина – многонациональная страна, и поэтому для возрождения государства важно возрождение всех национальностей и их консолидация. Кроме того правительство Украины положительно относится к тенденциям возрождения национальных традиций и языка всех национальностей, проживающих в Украине. По статистическим данным 2001 г., в Запорожской области проживало 1926,8 тыс. жителей, в том числе 1,8 тыс. польской национальности, что составляет 0,1% от общей численности населения. Согласно исследованиям Хелены Красовской, среди

поляков Запорожской области польский язык используют как родной язык 4%, украинский – 38%, русский – 56%, другой – 1,2% [Krasowska 2012: 179].

В 90-х годах XX века, после провозглашения независимости Украины, началось возрождение понятия „родной язык и культура", кроме того, начался интенсивный процесс формирования структур этнических меньшинств, которые ищут свое место в межэтнических отношениях украинского общества. Это процесс долгий, взаимосвязанный с политическими, экономическими и социальными реформами. Будучи на этапе развития демократических реформ, Украина стимулирует процессы возрождения национального самосознания, духовности через возрождение родного языка и народных традиций. В Запорожском Приазовье, как и на всей Украине, еще с конца 80-х годов начинается возрождение национальных объединений. Первые национально-культурные общества возникли 1989–1990 г. Одними из первых среди них были общества болгарской, польской, еврейской, немецкой и греческой культуры. За последние двадцать лет возрос интерес к изучению своей истории, культуры, языка и традиций. Люди объединяются в общественные организации, чтобы возрождать свою культуру и сохранить национальные корни. Благодаря деятельности национальных обществ организовываются воскресные школы для изучения родного языка. Если обряды были раньше неотъемлемой частью быта, то теперь они носят скорее декоративный характер для проявления национальных корней, их можно увидеть на занятиях воскресной школы, празднике, фестивале.

С момента возникновения независимой Украины стали образовываться национально-просветительные или национально-культурные объединения, центры и общества, которые объединяют национальные меньшинства, а так же всех тех, кто ищет свои корни или интересуется той или иной культурой и традициями. Это же относится и к украинским полякам. Как известно, в Запорожскую область, кроме Запорожья, входят такие города, как Бердянск, Мелитополь, Энергодар и Токмак. С 1992 г. возникло Областное Общество польской культуры им. А. Мицкевича в Запорожье (ЗООПК), в 1993 г. образовалось польское общество „Возрождение" (ПООК) в Бердянске. „В те первые года общества стремились найти различные формы сотрудничества не только в Польше, но и с поляками во всем мире, а также с административными и общественными организациями своей страны" [Jabłoński 2004: 27]. ЗООПК им. А. Мицкевича и ПООК „Возрождение" – первые общественные организации поляков в Запорожской области, а в 2005 г. в Мелитополе образовалось общество „Полония". Основные приоритеты национальных обществ – это возрождение национальных традиций, культуры и языка, изучение истории своего народа, нахождение и развитие различных форм сотрудничества. „Деятельность польских организаций концентрировалась прежде всего на: организации обучения польского языка, нахождение и восстановление утерянных святынь, развитие культурной деятельности" [Jabłoński 2004: 28]. Кроме вышеназванных со временем возникло в Запорожской области еще 5 польских общественных организаций с другой программой деятельности,

которая не входит в рассматриваемые нами темы. Вследствие позитивной государственной политики и в содействии администрации области, в различное время, по мере необходимости, организовывались центры обучения польского языка.

Характерно, что пионерами в изучении национального языка сначала выступают национальные общества. Именно при них организовываются воскресные школы, а уже потом „по цепочке" возникают различные другие формы обучения, в том числе и в университетах, как например, второй иностранный язык, возможно потому, что посредством обществ происходят различные формы сотрудничества с учреждениями и фундациями не только в Украине, но и на их исторической Родине. Примером может служить многолетнее тесное сотрудничество ЗООПК им. А. Мицкевича с Силезским университетом в Катовицах, с Экономическим университетом в Кракове, Запорожского национального университета (ЗНУ) с Вроцлавским университетом и Экономическим университетом в Катовицах, Запорожского института экономики и информационных технологий (ЗИЭИИТ) с университетами „Альмамер" и „Вистула" в Варшаве.

Рассмотрим более подробно ситуацию с обучением польского языка в Запорожье, поскольку языковая ситуация польского языка в Бердянске освещена в ряде статей А. Сухомлинова, Х. Красовской и др. [Krasowska 2012: 179, 2008; Suchomłynów 2008: 25], не забывая при этом, что изучение языка неразрывно связано с изучением элементов истории и культуры страны. В настоящее время в Запорожье польский язык изучается непосредственно в:

- воскресной школе при ЗООПК им. А. Мицкевича с 1994 г.;
- в Запорожском национальном университете с начала 90-х гг.;
- в Запорожском институте экономики и информационных технологий (ЗИЭИИТ) с 2009 г.;
- в Запорожской торговой палате (курсы языковые в центре образования и международных связей) с 2010 г.;
- в Центре „Партнерские бизнес системы" (курсы языковые) с 2012 г.;
- при римско-католической парафии Бога Отца Милосердного с конца 2013 г.;
- на курсах в школе лингвистики „Daily" с 2014 г.;
- на курсах при туристической фирме „Diskawery" с 2015 г.

Рассмотрим обучение в некоторых из вышеприведенных центров.

Воскресная школа „Лех" была организована в 1994 г. при ЗООПК им. А. Мицкевича. В рамках договора о взаимном сотрудничестве ЗООПК и университета, в одном из учебных классов университета силами общества, при помощи Генерального консульства Республики Польша в Харькове и различных польских фондов, таких как „Wspólnota Polska", „Semper Polonia" и др., оборудован кабинет польского языка, так называемая „ Польская светлица ". Занятия воскресной школы в первую очередь направленны на возрождение языка и возрождение и изучение традиций. Проводятся занятия бесплатно в воскресенье для всех желающих. На уроках изучается польская

грамматика и культура с фрагментами литературы и истории Польши, ставятся театральные сценки по мотивам известных польских писателей, организовываются тематические конкурсы вместе с различными польскими организациями (Центр молодежи в Кракове, Дом встреч во Вроцлаве и др.).

Для существования и духовного развития любого жизнеспособного общества необходимо накопление духовных ценностей, наличие „социальной памяти". „Социальная память" является культурным потенциалом общества. Объективное изучение социального опыта предшествующих поколений и интерпретация этого опыта, осознание и познание не только своей собственной истории и культуры, а и культуры других этносов, очень важно для формирования будущего нации. Учитывая вышесказанное, кроме плановых занятий в воскресной школе при ЗООПК проводится работа по сбору материалов и документации, относящихся к историческому прошлому поляков области, систематизация и обработка этих данных. В результате собранных материалов были изданы в двух языках книга „Судьбы / Losy" (2006), „Судьбы и т.д. / Losy c.d." (2015), альбом, тоже в двух языках, „Увидеть мир глазами поэта (А. Мицкевич на Украине)" (2007)**,** выходили передачи на областном телевидении.

На занятиях воскресной школы могут участвовать и участвуют не только поляки или смешанные семьи, а все желающие. Нет ограничений и по возрасту – приходит и стар, и млад. Такая форма занятий способствует укреплению связи поколений, так как возможность участвовать в занятиях людей разных национальностей, разного возраста, например, бабушек вместе с внуками, способствует и возникновению общности интересов, учит диалогу и толерантности. В наш век глобализации и информационных технологий важное значение имеет также временной фактор: возможность провести время вместе (например, приходит на занятие папа, бабушка, ребенок. Папа ребенка привез, остался ждать, включился в занятие). Занятия методически рассчитаны на разновозрастную группу и соединены с „пятиминутками" пения, что позволяет в первую очередь работать над произношением, служит интеграции, вносит разнообразие и придает динамику занятиям. В процессе работы воскресной школы возникла форма обучения „Клуб сеньоров". Это уже можно отнести к разряду практических занятий языком и традициями в произвольной форме. Встречаются в произвольное время и в произвольном месте для обсуждения на польском языке каких-то тем, фильмов, книг, статей, обменов рецептами и т. д., как правило, пожилые люди (часто с внуками). В процессе общения они сами стараются поправлять друг другу ошибки в речи, делятся воспоминаниями, обсуждают заранее намеченные темы.

В последнее время среди украинцев заметно возрос интерес к Польше, что выражается в многочисленных бизнес-контактах, студенческих обменах и выездах на стажировки, учебу, конференции, различные фестивали. В этом случае можно говорить о другой форме изучения польского языка, сугубо академической. В ЗНУ в разное время изучался польский язык как факультатив (в конце 90-х), позднее – как второй иностранный язык, а в последнее

время – и в Центре интенсивного обучения иностранных языков при том же университете. Как уже упоминалось, ЗНУ сотрудничает с вышеназванными вузами в Польше, например еще с 90-х годов происходит обмен студентов с Вроцлавским университетом.

С 2009 г. польский язык изучается в ЗИЭИИТ, с возможностью продолжения обучения в магистратуре в вышеупомянутых вузах Польши и получения двух дипломов. Кроме того в ЗИЭИИТ еще в 2011 г. был организован Польский клуб, где заинтересованная молодежь могла ознакомиться с новинками польской кинематографии, участвовать в тематических встречах.

В процессе сотрудничества ЗООПК им. А. Мицкевича проводятся „выездные школы" польского языка – приглашаются преподаватели из польских университетов, носители языка, для проведения двухнедельных языковых курсов. Так, например, в течение только одного академического года 2012/2013 было два приезда преподавателей из Силезского университета: цикл десятидневных лекций в октябре и пятидневная встреча в марте или двухнедельный цикл в сентябре 2015 г. Надо отметить, что проходили эти мероприятия не только в воскресной школе при обществе, но и в ЗИЭИИТ, и в ЗНУ среди студентов. Тематикой лекций было знакомство с различными европейскими программами типа „Евростудент" или „Эразмус", а также культура и экономические проблемы Польши.

Вот уже больше восьми лет проводится изучение польского языка на языковых курсах в Запорожской торгово-промышленной палате, где работает образовательный центр, который тесно сотрудничает как и с ЗООПК им. А. Мицкевича, так и с рядом польских учебных заведений, в том числе и с Силезским университетом в Катовицах, Экономическими университетами в Кракове и Вроцлаве. Курсы проходят в течение всего учебного года по 2 раза в неделю по 3 академических часа в двух группах.

Преподаватели польского языка тесно сотрудничают с Методическим центром польских учителей в Люблине, регулярно выезжают на стажировки, организованные этим центром, пользуются программами и литературой для преподавания польского языка как иностранного, рекомендуемой центром. Очень важным элементом является также регулярное участие в методических курсах и конференциях, организуемых польскими языковыми школами при высших учебных заведениях, например Союзом польских учителей в Варшаве или Силезским университетом в Катовицах. Большую помощь в получении дидактических материалов, в том числе видеокассет, дисков DVD и художественной литературы, передаваемыми польскими методическими центрами обществам и учебным заведениям, оказывает Генеральное консульство РП в Харькове. Преподаватели польского языка, а зачастую это председатели полонийных обществ, хорошо владеющие языком, регулярно занимаются на различных методических и языковых курсах. Они проводят занятия не только в воскресных школах, но и в учебных заведениях. Применяя новейшие методики преподавания польского языка как иностранного, понимая в чем может быть трудность в произношении или в переводе,

очень важно провести параллель с украинским или русским языком, что значительно облегчает процесс обучения. Для восточной и юго-восточной части Украины характерно, что польскому языку как иностранному в воскресной школе обучают с нуля, тем самым сохраняя его от забвения.

Возрождение национальной культуры должно бать гармонично связано с проблемами современного мира и умением сосуществования в межнациональном и межконфессиональном пространстве. Важно, чтобы культура доминирующей национальности умела понимать и уважать достижения других культур, обеспечивать сохранение и развитие их языка и традиций. Тогда можно говорить о формировании ментальности и построении сильного демократического государства. Как пример культурного возрождения этносов в Украине стало систематическое проведение различных фестивалей национальных меньшинств в разных регионах. Это проведение и сугубо национальных фестивалей (региональных, всеукраинских и международных), как, например, Всеукраинский фестиваль татарской культуры „Київ сандугачи" („Київський соловейко"), всеукраинские чешские фестивали (ежегодно проходящие по разным городам Украины: Киеве, Одессе, Львове, Виннице, Запорожье), ежегодный детский фестиваль польской песни в Одессе, областные Дни культуры национальных меньшинств (Дни польской Культуры в Киеве, Дни польской культуры в Запорожье, Днепре и других городах), Дни болгарской письменности в Запорожье и многое другое. Возникновение и проведение фестивалей национальных культур, проходящих по всей Украине, – сейчас обыденное явление, но фестивали в Запорожском Приазовье, из-за большого этического разнообразия, носят уникальный характер. Не будем говорить, что все так просто и легко изменилось в этнополитике украинского государства. Но все же кроме всеобщих фестивалей происходят праздники или тематические встречи (программы) отдельно взятых этносов. Например, „Дни польской культуры", проводимые под патронатом Генерального консульства РП в Харькове и поддержке городских властей, в Запорожской области давно переросли в „месяц" польской культуры, поскольку продолжаются по нескольку недель. Не был исключением 2016 г., когда многодневная программа включала открытие памятника польским военнопленным и презентацию в Запорожском областном художественном музее, альбома „Наша Польша", изданного ЗООКП им. Адама Мицкевича. Отбылась также презентация проекта „Влияние династии Поповых (Побуж-Поповских) на исторические события в Речи Посполитой" в рамках проекта „Степная Полония" и открытие мемориальной доски в честь известного педагога, историка, первого городского головы города Александровск Феликса Мовчановского, который был поляком. Завершил ленту польских мероприятий праздничный концерт „Полонез над Днепром" с участием национально-культурных обществ. „Дни польской культуры", изначально проводимые по инициативе ЗООКП им. Мицкевича и ПКО „Возрождение" традиционно в мае в Запорожье и Бердянске, от 2014 г. распространились на Мелитополь и Энергодар, где тоже организовались польские общества,

такие как Национально-культурное общество „Полония" (Мелитополь) и Молодежный клуб польской культуры им. Генриха Сенкевича (Энергодар).

Запорожское Приазовье всегда славилось своей толерантностью. Среди опрошенных респондентов никто не высказывался о фактах враждебности на национальной почве. Именно это тесное многонациональное сосуществование на относительно небольшой территории позволяет рассматривать факт межэтнической интеграции. Что это – межэтническая интеграция или равнодушие на почве ассимиляции? Это неоднозначный вопрос и, наверное, так скоро на него мы не сможем найти ответа. Диалог может быть бесконфликтным и скорее может привести к формированию новой ментальности, обогащенной большей толерантностью, способностью к диалогу и потенциальным многоязычием. Формируется своя история пограничья, политика, культура. Можем говорить, что соседство культур может привести к интерференции и региональной субкультуре. Возможно, такая форма существования, между локальным и глобальным, и является характерной чертой для возрождения польской культуры на Юго-Восточной Украине.

Библиография

Клаус А., 1869, *Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России*, вып. 1, Санкт-Петербург.

Новиков А.В., 2007, *Гусарка. Статьи и документы по истории села*, Запорожье.

Онищук В.М., 2001, *Проблеми етнополітики в південному регіоні України,* в: Дєдков М.В., Деркач Н.В., ред., *Державна етноціональна політика: правовий та культурологічний аспекти в умовах Півдня України. Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції 4–5 жовтня*, Запоріжжя.

Bonusiak A., Czop E., Krasowska H., Suchomłynów L.A., 2011, *Polacy Berdiańska: dokumenty, fakty, komentarze*, Piła.

Jabłoński E., 2004, *Wzlot*, Warszawa.

Krasowska H., 2008, *Problematyka socjolingwistyczna mniejszości polskiej na południowo-wschodniej Ukrainie*, w: Suchomłynów L., red., *Fenomen pogranicz kulturowych: współczesne tendencje*, Donieck.

Krasowska H., 2012, *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*, Warszawa.

Suchomłynów L.O., 2008, *Kresy południowo-wschodnie: dwie perspektywy*, w: Suchomłynów L.O., red., *Fenomen pogranicz kulturowych: współczesne tendencje*, Donieck.

Немногочисленные поляки, проживающие в Запорожской области, исторически переплетены культурными связями со 130 национальными меньшинствами области. Интеграция культур и последствия советской русификации привели к потере языка. В независимой Украине, в том числе и в Запорожской области, возрождение польского языка идет в двух направлениях: в воскресных школах и курсах и в высших учебных заведениях. В последнее время наблюдается рост

интереса к обучению польскому языку как среди студентов, так и на курсах и в воскресных школах.

Ключевые слова: Запорожское Приазовье, этнические группы, интеграция культур, этническая идентификация.

The Revival of the Polish Language in Zaporizhia Oblast

Not many Poles living in Zaporizhia oblast are historically interwoven with cultural ties with 130 national minorities in the oblast. The integration of cultures and the consequences of Soviet russification led to the loss of language. In independent Ukraine, including Zaporizhia oblast, the revival of the Polish language goes in two directions: in Sunday schools and courses as well as in higher educational institutions. Recently, there has been a growing interest in learning Polish both among students and in courses, Sunday schools.

Keywords: Zaporizhian Pryazovia, ethnic groups, integration of cultures, ethnic identification.

Марія Зелінська
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПОЛЬСЬКОМОВНОЇ МОЛОДІ ЛЬВІВСЬКОЇ, ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ І ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТЕЙ НА ТЛІ СТУДІЙ З ПРОБЛЕМ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Пропонована стаття презентує результати комплексного дослідження особливостей польського мовлення молодих людей – мешканців Львівської, Тернопільської та Івано-Франківської областей сучасної України, які декларують польське походження. Ставимо за мету з'ясувати, наскільки відхилення від загальнопольської норми в мовленні згаданих осіб можуть позначатися на їхній комунікативній компетенції, одним із елементів якої є компетенція мовна, та яким чином соціолінгвістичні параметри функціонування польської мови в цьому середовищі визначають її стан. Ці проблеми розглядаємо на ширшому тлі дотеперішніх досліджень особливостей польської мови в Україні.

У польській мові східного пограниччя розрізняють два варіанти: північно- і південно-східний, другий географічно співвідносний із окремими територіями сучасної України. Стан південного варіанта польського мовлення мешканців східного пограниччя кінця XIX – I половини XX ст. частково представили у своїх працях: В. Гаргаля [Harhala 1931; Harhala 1931a], С. Грабець [Hrabec 1955], К. Дейна [Dejna 1956], І. Зайфферт-Наука [Seiffert-Nauka 1993], З. Курцова [Kurzowa 1983; Kurzowa 1990; Kurzowa 1997; Kurzowa 1998], Т. Лер-Сплавінський [Lehr-Spławiński 2006], П. Париляк [Parylak 1999]. Значний внесок у вивчення польського мовлення автохтонних середовищ на території Радянського Союзу, зокрема і в Україні, вніс В. Веренич [Werenicz 1996; Werenicz 2010]. Соціолінгвістичній ситуації та особливостям мовлення носіїв польської мови, які проживають у Львівській, Тернопільській, Хмельницькій та Житомирській областях, присвячені праці Я. Ріґера [Rieger 1993; Rieger 1996; Rieger 2001; Rieger, Cechosz-Felczyk і Dzięgiel 2002; Rieger, Cechosz і Dzięgiel 2007]. Особливості польської мови сучасного Львова частково дослідили Е. Смулкова [Smułkowa 1996], Г. Сойка-Машталеж [Sojka-Masztalerz 1997; Sojka-Masztalerz 1999], Б. Пацан [Pacan 2000], а окремих місцевостей Львівської області – Е. Дзєнґєль [Dzięgiel 2001], А. Костецька-Садова [Kostecka-Sadowa 2008; Kostecka-Sadowa 2013], А. Буриш [Burysz 2012]. А. Шульган проаналізувала мовлення носіїв польської мови міста Кременець Тернопільської області [Szulgan 2006]. Специфіку польського

мовлення мешканців здебільшого сільських місцевостей Хмельницької області дослідили у своїх працях: Н. Ананьєва [Ананева 1984; Ananiewa 1995], Е. Дзєнґєль [Dzięgiel 2001a; Dzięgiel 2003; Dzięgiel 2012], А. Кравчик [Krawczyk 2007; Krawczyk 2008; Krawczyk-Wieczorek 2012], Л. Непоп [Непоп 2004], М. Оголенко [Ohołenko 2000], І. Цехош [Cechosz 1996; Cechosz 1999a; Cechosz 2000; Cechosz-Felczyk 2004], Л. Янушевська [Januszewska 2010]. Особливості функціонування польської мови на Житомирщині представили С. Рудницький [Rudnicki 1996; Rudnicki 2000], Ґ. Тимбровська [Tymbrowska 1999]. Н. Поплавська [Popławska 2006] і І. Цехош [Cechosz 1999] зосередили увагу на польському мовленні мешканців Києва, а О. Лазаренко [Łazarenko 1996] – Київської області, А. Кравчик [Krawczyk 2006] і О. Остапчук [Ostapczuk 1999] – Вінницької, А. Швець [Швець 2012] – міста Дніпродзержинськ Дніпропетровської області. Польську мову Донецької та Запорізької областей з урахуванням суспільно-історичних і національно-культурних передумов, а також польську мову Буковини проаналізувала у своїх працях Г. Красовська [Krasowska 2006; Krasowska 2012]. Отже, як бачимо, проблематика і географічний простір здійснених досліджень – доволі широкі.

Дотеперішній аналіз польського мовлення молоді польського походження в Україні має дещо вужчі межі. Учнівське мовлення, а зокрема орфографічні і граматичні відхилення від норми, станом на початок XX століття вивчали Р. Кубінський [Kubiński 2010] і Я. Янів [Janów 2010]. Сучасні проблеми національної ідентифікації молоді польського походження, яка проживає у Самборі Львівської області, висвітлює Е. Дзєнґєль [Dzięgiel 2010]. А. Костецька-Садова проаналізувала деякі особливості лексичного складу польського мовлення молодих білінгвів міста Мостиська Львівської області та його околиць [Kostecka-Sadowa 2008]. А. Швець представила окремі відмінності від загальнопольської норми фонетико-фонологічного рівня в польському мовленні молодих мешканців Дніпродзержинська [Швець 2012]. Граматичні особливості мовлення учнів загальноосвітніх шкіл з польською мовою навчання в Україні є предметом дослідження Л. Король [Король 2010; Korol 2011; Король 2015].

Досі, однак, бракує комплексних праць, присвячених аналізові польського мовлення молодих носіїв польської мови, які проживають у сучасній Україні, що й зумовлює актуальність пропонованого дослідження, об'єктом якого чинимо польське мовлення молоді Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей, а предметом – диференційні, порівняно із загальнопольською нормою, мовні елементи.

Матеріалом дослідження стало 9539 одиниць, що презентують відхилення від фонетичної, граматичної, словотвірної і лексичної норм загальнопольської мови та у сфері мовленнєвого етикету. Їх зафіксовано в мовленні учнівської молоді культурно-освітніх центрів польської національної меншини (так званих польських суботніх / недільних шкіл) віком від 14 до 17 років, яка декларує польське походження. Джерельною базою є усні і писемні польськомовні тексти молодих осіб, охоплених дослідженням. Усні висловлюван-

ня були сформульовані в різноманітних комунікативних ситуаціях у межах локальної польськомовної спільноти та поза нею – при спілкуванні досліджуваних осіб із носіями польської мови в Польщі. Зразки писемного мовлення походять із самостійно створених учнями текстів та із їхніх відповідей на питання спеціально підготовленої анкети (загалом 528 респондентів), у якій анкетованим було запропоновано висловитися в певних комунікативних ситуаціях. Результати, отримані шляхом анкетування, дають змогу спроектувати висловлювання молоді на автентичні комунікативні ситуації і виділити потенційні зони ризику, які можуть бути причиною комунікативних невдач. Загалом проаналізовано близько 30 000 усних і писемних учнівських висловлювань. Аналіз соціолінгвістичних параметрів досліджуваного мовлення базується на відповідях молоді на запитання іншої анкети – соціолінгвістичного характеру (загалом 453 особи). Матеріал, який становить предмет дослідження, виділено в результаті його зіставлення із загальнопольською „зразковою" і „ужитковою" нормою. Як основні джерела кодифікації норми сучасної польської мови використано низку словників ([Markowski, red. 2008], [Dubisz, red. 2003], [Bańko, red. 2000], [Lubaś і Urbańczyk 1994] та ін.), а також наукових праць, присвячених аналізові норми сучасної польської мови.

Національний склад, а зокрема належність до польської національної меншини членів сімей анкетованих, представлений так: обоє батьків польської національності – 9% сімей, один з батьків – 37%, хтось із найстарших членів сім'ї (бабуся або дідусь) – 28%, обоє представників найстаршого покоління – 6%, ще в 20% випадків молодь указує на польську національність прабабусі та / або прадідуся.

На основі висловлювань респондентів можемо стверджувати, що саме сім'я є найважливішим чинником у формуванні мовної і національної свідомості дитини. Важливу роль при цьому відіграють найстарші члени родини (бабуся та / або дідусь), адже передусім за їхнім посередництвом наймолодше покоління опановує мову, пізнає традиції та культуру польського народу (польською мовою з бабусею та / або дідусем спілкуються 39% молоді, з батьками – 10%, 18% анкетованих використовують у спілкуванні і з найстаршими членами сім'ї, і з батьками дві, а інколи й три мови). Більшість анкетованих почерпнули знання мови від свого найближчого оточення (бабусі та / або дідуся – 37%, батьків (або одного з них) – 33%) і вважають своїм обов'язком передати її наступним поколінням (99%). В Україні, як зрештою і в інших державах, в яких польська мова функціонує в домінантному іншомовному оточенні, сфера її використання обмежена. Зміна комунікативної ситуації зумовлює переключення з одного мовного коду на інший. Щодня молодь спілкується здебільшого українською мовою. Спілкування ж польською мовою відбувається найчастіше в позашкільному навчальному закладі (під час занять – 99%, під час перерв – 54%), костелі (75%) та вдома (49%). Саме школа (88%) і костел (78%), на думку більшості учнівської молоді, пропагують нормативну польську мову, яку варто наслідувати. 75% анкетованих уважають, що таким взірцем є також польські ЗМІ. Найчастіше молоді носії польської мови в Західній Україні мають

доступ до польського телебачення (11% – систематично, 41,5% – часто), рідше читають польськомовну літературу та пресу (5% – систематично, 37% – часто) і небагато з них слухають польськомовні радіопрограми (2% – систематично, 10% – часто). Носієм правильної польської мови для 31% молоді є вчитель (директор) позашкільного навчального закладу, для 23% – ксьондз, значно рідше – бабуся та / або дідусь (18%) і батьки (14%). Більша частина учнів позашкільних навчальних закладів (84%) усвідомлюють відмінності між польською мовою, яка функціонує на території України, і тією, якою спілкуються поляки з Польщі (молодь звертає увагу на відмінності у вимові (73%), лексиці (52%), словозміні (44%), синтаксисі (40%) і словотворенні (31%)), і переконані, що слід підвищувати свій рівень володіння мовою, прагнути розмовляти правильно, поглиблювати свої знання, чим вони, зазвичай, і мотивували рішення стати учнями позашкільних навчальних закладів. 53% молодих носіїв польської мови обґрунтовують мету вивчення (чи вдосконалення) мови своїх предків бажанням здобувати вищу освіту і проживати в Польщі. Незважаючи на те, що для більшості анкетованих (87%) польська мова, як вони вважають, є легкою, респонденти вказують на труднощі у формулюванні писемних польськомовних висловлювань і опануванні орфографічних норм польської мови. Найвище молодь оцінює свої вміння і навички читання та розуміння на слух, слабше – говоріння. Загалом половина анкетованих (49%) переконана, що поляки, які проживають в Україні, повинні між собою спілкуватися польською мовою, 22% молоді вважає, що польською і українською, а 9% – українською мовою. Відповіді на окремі запитання анкети учні неодноразово обґрунтовували своєю (чи своїх батьків) польською національністю, походженням, що загалом дає змогу судити про рівень сформованості національної свідомості у молодого покоління носіїв цієї мови.

Мовлення носіїв польської мови, які проживають на території західноукраїнських областей, вирізняється низкою **орфоепічних відхилень** – **10%** від загальної кількості зафіксованих прикладів (рис. 1). Відмінності в реалізації звуків польської мови стосуються вимови **голосних** (35%): *u* в дифтонгах *eu, au* як *[f]* або *[v] ([evropa], [aftobus]); ą* як *[oų] ([znaįošų]), [õm] ([vodõm])* або *[o] ([p'išo])* в кінці слова; *ą, ę* перед *ś* як *[õń], [ẽń]* або *[õn], [ẽn] ([čẽńść], [ščẽnśl'ivy]); ę* перед *[k]* як *[ẽń] ([rẽńka])* і **приголосних** (46%): *ł* як *[l]* або *[v] ([valbžyχ], [čytava]); l* як *[l'] ([l'įepšy]); ć, ś, ź* як напівпом'якшені приголосні *[c'], [s']* і *[ʒ'] ([malovac'], [s'įedẽm], [ʒ'įẽń]), ń* як *[n]* перед *[c], [č]* і *[s] ([tãnčyć], [pãnstfo]); g* як *[ɣ] ([ɣroše]); ś* як *[š] ([v'išńa]);* м'який *k'* як *[k] ([kešẽń])*. Нетипове для загальнопольської мови **наголошення слів** трапляється в 19% випадків, напр. ***ład**nymi pre**zen**tami; na **nim***.

У **20%** польськомовних висловлювань молоді фіксуємо відхилення від загальнопольської мови **в реалізації іменних граматичних категорій** (рис. 2). У 58% цього типу прикладів виділено диференційні на тлі нормативної польської мови способи реалізації **категорії роду і числа**. Переважна більшість аналізованих особливостей реалізації категорії роду пов'язана з характерним для загальнопольської мови (і нетиповим для східнослов'янських)

протиставленням чоловічо-особового роду нечоловічо-особовому: *te nasze studenty*; *samochody byli*; *mam koleżanek*; *znam ich* [dziewczyny]; *oni* [zeszyty]. Під впливом родової належності українських відповідників відбувається зміна роду польських іменників чоловічого роду на жіночий рід і навпаки: *problema* зам. *problem; klas* зам. *klasa* та нормативного середнього роду на чоловічий або жіночий рід: *ten technikum* зам. *to technikum; gimnazja* зам. *gimnazjum*. Особливості реалізації категорії числа в досліджуваному мовленні полягають у вживанні форм однини польських іменників *pluralia tantum: powidło* зам. *powidła* і формально-граматичному узгодженні підмета, який окреслює пару осіб, з присудком: *państwo jest* зам. *są*. Особливості реалізації **категорії відмінка** (42%) зафіксовано в закінченнях іменників в однині: *akademiku* зам. *akademika* (Р.в.); *nauczycielu* зам. *nauczycielowi* (Д.в.); *koleżanku* зам. *koleżankę* (З.в.); *ptakem* зам. *ptakiem* (О.в.); *(na) tablice* зам. *tablicy* (М.в.). Суперечне із загальнопольською морфологічною нормою закінчення трапляється у формах множини: *ludzi* зам. *ludzie* (Н.в.); *pisarzów* зам. *pisarzy* (Р.в.); *kelneram* зам. *kelnerom* (Д.в.) і *lekcji* зам. *lekcje* (З.в.). В іменниках *pluralia tantum* вживання ненормативного закінчення фіксуємо у родовому: *perfumów* зам. *perfum* і знахідному: *gratulacji* зам. *gratulacje* відмінках. Вирізняються на тлі нормативної польської мови також форми особових займенників *ja, ty* і *on* у родовому, давальному чи знахідному відмінках однини. З-поміж двох варіантів їхніх відмінкових форм: неенклітичних і енклітичних – у досліджуваному мовленні особливого поширення набувають неенклітичні (наголошувані) форми: *jego* зам. *go*, тоді як у загальнопольській мові їх уживання зводиться насамперед до наголошеної позиції в реченні.

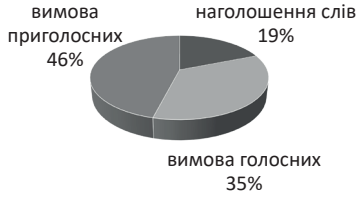


Рис. 1. Орфоепічні відхилення [власне опрацювання]

Рис. 2. Відхилення в реалізації іменних граматичних категорій [власне опрацювання]

Відмінності від нормативної польської мови в реалізації **вербальних граматичних категорій** притаманні **12%** зафіксованих прикладів (рис. 3). З них 31,5% проявляється у способі вираження **категорії особи**: *My nie czytali tej książki* зам. *czytaliśmy; Byli w szkolie* зам. *byliście*. Нехарактерні для загальнопольської мови **словозмінні часові форми** виділено у 52% дієслів минулого: *To on niosl* зам. *niósł wszystko; Oni też chciali* зам. *chcieli jechać do Warszawy*, теперішнього і майбутнього простого часу: *Ja zaraz sama odniesę* зам. *odniosę*

naszej nauczycielce. 16,5% становлять особливості вираження **категорії способу**: умовного: *Ja musiałam by* зам. *musiałabym porozmawiać z mamą; Byłem bym* зам. *byłbym informatykem; Oni chcielib* зам. *chcieliby iść o pierwszej*, наказового: *No to weźmij* зам. *weź jeszcze dla nas; Nie jeszcie* зам. *jedzcie wszystko*.

У досліджуваному мовленні фіксуємо низку **синтаксичних відхилень** від нормативної польської мови – **13%** (рис. 4). У **зв'язку керування** (48%) особливості проявляються у формах прямого і непрямого додатка. Іменник (або займенник) у функції **прямого додатка** приймає форму знахідного відмінка після дієслів, які нормативно керують родовим, напр. *nienawidzić, pilnować, słuchać* тощо: *Ja słucham polską muzykę*. Знахідний відмінок поширюється також на прямий додаток, який виступає після заперечних присудків: *Ja nie otrzymała prezent* і синтаксичних конструкцій *nie + wolno / trzeba / można / chcieć / musieć / móc / umieć + безособова форма дієслова: Nie mogę pić mineralną wodę*. У формах **непрямого додатка** виділяємо відмінні від нормативних відповідники загальнопольських прийменникових і безприйменникових конструкцій: *My zaraz idziemy w sklep* зам. *do sklepu; Zadzwonię tobie* зам. *do ciebie; Ja pojadę na autobusie* зам. *autobusem*. У сфері **синтаксичних зв'язків числівників** відхилення від загальнопольської мови (6%) виділяємо у формах дієслів, які поєднуються: 1) з кількісним числівником від двох до чотирьох і зі складеним числівником з останнім елементом *два, три* або *чотири* (нечоловічо-особова форма): *Jeszcze trzy dziewczynki pisze* зам. *piszą*; 2) з кількісним числівником від п'яти і вище, а також зі складеним числівником з аналогічним кінцевим компонентом, який нормативно вимагає дієслова у формі третьої особи однини: *[...] ale może gdieś 50 osób byli* зам. *było*; 3) з неозначеним числівником: *Dużo ludzi przyjechali* зам. *przyjechało*. Суперечить нормативній польській мові (у 7% висловлювань) відмінкова форма **іменної частини іменного складеного присудка**, яка залежить від того, якою частиною мови виражена. У загальнопольській мові прикметник у функції іменної частини виступає найчастіше в називному відмінку. В зафіксованих польськомовних висловлюваннях прикметник набуває форми орудного відмінка: *Ale ona jest ładną* зам. *ładna*. Характерною особливістю **порядку слів у структурі речення** (10%) в досліджуваному мовленні є тенденція до локалізації означення в препозиції замість постпозиції відносно іменника: *Chce wyuczyć doskonale polski język* зам. *język polski*. Серед особливих, притаманних аналізованому варіантові польської мови, рис виділяємо інші **структурні кальки** (29%), які відображають синтаксичні схеми української (або російської) мови. Такі впливи простежуємо, напр., в конструкціях: *u kogoś jest coś: U mnie jest taka książka* зам. *Mam książkę*, *komuś potrzebne coś* і *komuś trzeba (robić) coś: Mnie potrzebny czas, żeby [...]* зам. *Potrzebuję czasu [...]; Nam jeszcze coś trzeba kupić* зам. *Musimy jeszcze coś kupić*. Унаслідок калькування східнослов'янських дієслівних словосполучень з'являються ненормативні структурно-семантичні структури на кшталт *przyjmować udział: Ja jak był mały w pierszym klasie, to przyjmował udzial* зам. *brałem udział we wszystkich koncertach w szkolie, odkrywać wizę: To nasza nauczycielka woziła dokumenty,*

żeby nam odkryć wizy зам. *[...] złożyć dokumenty na wizy* тощо. На тлі нормативної польської мови вирізняються назви установ, передусім навчальних закладів (шкіл), до складу яких входить порядковий числівник: *Ja chodzę do czwartej szkoły* зам. *szkoły numer cztery*.

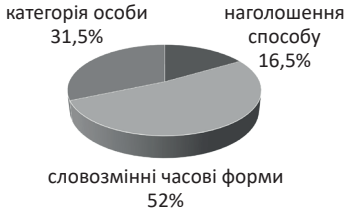


Рис. 3. Відхилення в реалізації вербальних граматичних категорій [власне опрацювання]

Рис. 4. Синтаксичні відхилення [власне опрацювання]

Відхилення від нормативної польської мови на **рівні лексики** виділено в **14%** висловлювань (рис. 5). **Формально-семантичні запозичення**, тобто лексичні одиниці, перенесені з української (чи російської, переважно за посередництвом української) мови, які на ґрунті досліджуваного мовлення пройшли процес фонетичної і морфологічної адаптації до норм польської мови, становлять 37%, напр.: *Mi też potrzebna strachowka* зам. *ubezpieczenie*. 27% матеріалу – це **словотвірні кальки** – лексеми, утворені за допомогою польських морфем, але за іншомовним (українським або російським) словотвірним взірцем: *To przedaj* зам. *przekaż jemu, że [...]*. У 36% випадків фіксуємо **семантичні кальки** – лексичні одиниці, які належать до словникового складу загальнопольської мови, але в польському мовленні молоді вжиті у значеннях, притаманним їхнім формальним східнослов'янським відповідникам: *Niech same rozbierają się* зам. *dochodzą do porozumienia, dogadują się*.

У кількісному плані найбільшу групу становлять відхилення на рівні **мовленнєвого етикету (31%)** (рис. 6). Серед них виділяємо нетипові для нормативної польської мови способи звертання до адресата (34%), напр. *Pani Oksano, można już iść? Czy wy możecie dać nam książkę?* [до вчителя, директора позашкільного навчального закладу] чи *pani nauczycielko*; представлення (10%), напр. *Nazywam się Ania; nazywam się [прізвище] Artur* або *jestem pani Anna*; привітання і побажання (26%), напр. *Witam pani z Dniem Nauczyciela; pozdrawiam z urodzinami*, а також *z Nowym Rokiem; z następującym Nowym Rokiem*; співчуття (6%), напр. *Moje współczucie; przyjmij moje społczucie*; висловлення прохання (14%), напр. *Prosze mi dać bilet do Warszawy; Prosze pani pomóc mnie*, а також пропозиції та відмови від пропозиції (10%), напр. *Dawaj pójdziemy razem na spacer; Prosze pójść ze mnow do kina* і *Przepraszam. Ja nie lubię takie ciasto*.

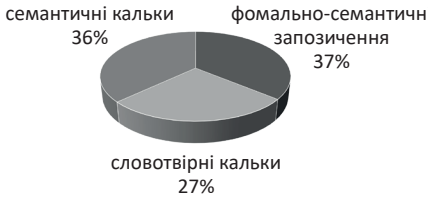


Рис. 5. Лексичні відхилення [власне опрацювання]

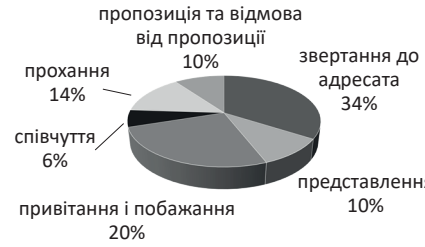


Рис. 6. Відхилення у сфері мовленнєвого етикету [власне опрацювання]

Серед виділених 9539 прикладів мовно-комунікативних особливостей досліджуваного мовлення на тлі загальнопольської норми (рис. 7) найбільш численні в аналізованому матеріалі ті відхилення від нормативної польської мови, що не впливають на іллокутивно-перлокутивні параметри висловлювань (74%): переважно не створюють труднощів у розумінні висловлюваного диференційні особливості польського мовлення на фонетичному й граматичному рівнях (реалізація іменних та вербальних граматичних категорій, синтаксичні відхилення), а також окремі етикетні конструкції (вжиті у ситуації, коли мовець представляється, висловлює співчуття, прохання, пропозицію і відмову від неї). Поширеними в досліджуваному мовленні і водночас комунікативно небезпечними відхиленнями від загальнопольської норми є особливості реалізації категорії роду, передусім пов'язані з опозицією чоловічо-особовий ~ нечоловічо-особовий рід, а також диференційні явища на рівні лексики та мовленнєвого етикету, наприклад, у ситуації звертання до адресата, привітання і побажання. Комунікативно небезпечними можуть ставати в певних ситуаціях нетипові для нормативної польської мови елементи реалізації категорії особи і окремі типи синтаксичних структур, наприклад, прийменникові конструкції, структурно-семантичні кальки. Загалом відхилення від загальнопольської норми, які можуть призвести до курйозних непорозумінь, послабити успішність комунікації, сповільнити порозуміння чи вимагати постановки додаткових запитань з метою уточнення інформації, становлять в аналізованому матеріалі 26%. В окремих випадках виявлені особливості можуть лише незначною мірою сповільнити процес комунікації, інколи ж – загалом унеможливлюють її успішність.

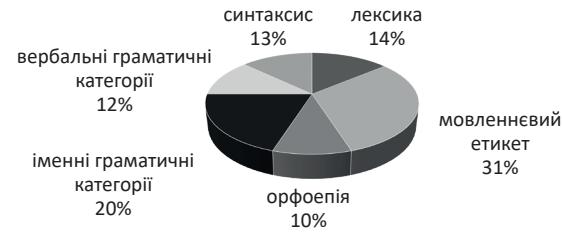


Рис. 7. Види відхилень від загальнопольської норми, залежно від рівня мови [власне опрацювання]

Зіставлення всіх диференційних елементів досліджуваного мовлення з їхніми українськими (російськими) відповідниками дає підстави стверджувати інтерферентне походження переважної більшості виявлених відхилень. Інтерферентні явища, джерелом яких є (може бути) українська мова, в аналізованому матеріалі простежуємо в 74% випадків.

Низку тих самих, що й в аналізованому мовленні, відхилень від ужиткової і зразкової загальнопольської норми (8% матеріалу) простежуємо в узусі носіїв польської мови з Польщі, наприклад, форми знахідного відмінка у функції прямого додатка після дієслів, зокрема й ужитих із заперечною часткою *nie*, які вимагають родового: *Ja szukam swój sweter; On nie lubi język niemiecki*; синтаксичні зв'язки числівників: *Jeszcze trzy kawałki zostało* та ін.

Інші диференційні риси, які не мають інтерферентної основи і не трапляються в мовленні носіїв загальнопольської мови, становлять 15% матеріалу, наприклад, звертання до адресата за допомогою адресативних форм *pani nauczycielko, panie kelnerze* чи *panie księże* до священнослужителя. В окремих випадках (3%) в мовленні поляків, що проживають на території Польщі, простежуються аналогічні неінтерферентні за походженням особливості, напр. особові форми *rozumię, umię / rozumią*, *umią*; дублювання особового закінчення умовного способу дієслів.

Факт, що на деякі з-поміж аналізованих особливостей польського мовлення молоді звертали також увагу дослідники-мовознавці польської мови південно-східного пограниччя кінця XIX ст. – початку XX ст., дає підстави припускати, що окремі, виділені нами елементи, молоді люди могли успадкувати від старшого покоління, оскільки спілкування польською мовою частіше відбувається саме з бабусею та / або дідусем. Водночас на сьогодні такі мовні явища часто підтримує східнослов'янський вплив. Йдеться, зокрема, про особливості на рівні фонетики, напр. вимова носових *ą, ę* перед середньоязиковими щілинними *[ś]* і *[ź]* як *[õń], [ẽń]* або *[õn], [ẽn]*; вимова *[š]* замість *[ś]* і *[s]* замість *[ś]*; пом'якшення приголосного *[l]*; вживання гортанного задньоязикового *[ɣ]*. В іменній і вербальній словозміні – це граматичний рід (чоловічий або жіночий) іменників на *-um*; нечоловічо-особові форми іменних частин мови замість нормативних чоловічо-особових; закінчення *-am* в давальному відмінку множини іменників; аналітичні форми минулого часу. Серед синтаксичних відхилень від норми – прямий додаток у формі знахідного відмінка в заперечних конструкціях і прийменник *w* у поєднанні з іменником-особовою назвою. Характерною рисою лексичного складу досліджуваного варіанта польської мови кінця XIX – початку XX, як і XXI століття, є значний вплив української мови, що проявляється у формально-семантичних запозиченнях, словотвірних і семантичних кальках.

Зіставлення зафіксованих особливостей з диференційними, порівняно з нормативною польською мовою, мовними явищами, описаними в працях сучасних дослідників польської мови в Україні, дають підстави стверджувати, що аналізовані орфоепічні, граматичні (морфологічні і синтаксичні), лексичні та етикетні (звертання до адресата, привітання і побажання) відмінні риси (85%

усіх виділених нами явищ) характерні загалом для носіїв південно-східного різновиду польської мови.

Виділені в досліджуваному мовленні відхилення від загальнопольської норми на всіх мовно-системних рівнях, а також у сфері мовленнєвого етикету, а саме способах звертання до адресата, привітання і побажання, притаманні також мовленню носіїв польської мови, зокрема і наймолодшого покоління, північно-східного пограниччя, що підтверджують наукові праці, присвячені станові та функціонуванню цього варіанта польської мови. Зіставлення аналізованих явищ з характерними відмінними на тлі загальнопольської мови рисами північно-східного різновиду польської мови дає змогу виділити спільні для всього східного пограниччя інтерферентні східнослов'янські елементи на рівні орфоепії, морфології, а саме реалізації іменних та вербальних граматичних категорій, синтаксису, лексики і мовленнєвого етикету (загалом 88% матеріалу). Додатковим підтвердженням висновків про інтерферентне походження значної частини (59%) зафіксованих відхилень від загальнопольської мови є присутність схожих помилок у мовленні українців, які вивчають польську мову як іноземну.

Мовно-комунікативні особливості польського мовлення молоді, яка проживає в досліджуваних західноукраїнських областях, є здебільшого результатом мовного контакту, функціонування польської мови як мови національної меншини в домінантному іншомовному (україномовному) середовищі, уникнути впливу якого, маючи обмежений контакт із загальнопольською мовою, носіям польської мови поза межами Польщі доволі важко. Зафіксовані девіаційні відхилення від нормативної польської мови свідчать про недостатній рівень сформованості комунікативної компетенції носіїв польської мови, які на щодень спілкуються переважно українською мовою. Відхилення від нормативної польської мови проявляються у різних компетенціях-складових комунікативної компетенції, розмежування яких – доволі умовне, оскільки в кожному сформульованому мовцем висловлюванні різні види компетенцій „перетинаються". Особливості польського мовлення молоді простежуємо передусім на рівні базової – мовної (орфоепічної, граматичної, лексичної) компетенції, що певною мірою відображається й на інших компетенціях: соціолінгвістичній, соціокультурній, дискурсивній та прагматичній.

Бібліографія

Ананьева Н., 1984, *Об изменении k' g' в t' d' в польском говоре двух сел Хмельницкого района Хмельницкой области УССР*, в: Rieger J., Werenicz W., red., *Studia nad Polszczyzną Kresową*, t. 3, Wrocław.

Король Л., 2015, *Зв'язок керування у мовленні учнів польських шкіл Львова*, в: Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ / Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

Король Л., 2010, *Особливості вираження граматичної категорії роду у мовленні учнів польських шкіл Львова*, в: Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті Л.Булаховського, вип. 9, Київ.

Непоп Л., 2004, *Лексичні особливості польських говірок на території Хмельницької та Житомирської областей*, Київ.

Швець А., 2012, *Деякі особливості фонетико-фонологічного рівня польської мови мешканців міста Дніпродзержинська*, http://ukrmova.com.ua/zmist-zhurnalu/vipusk-11/deyaki-osoblivosti-fonetiko-fonologichnogo-rivnya-polsko%D1%97-movi-meshkanciv-mista-dniprodzerzhinska/ (дата перегляду: 20.02.2017).

Ananiewa N., 1995, *Fleksja czasownika w gwarze wsi Maćkowce i Szaróweczka na Podolu*, w: Rieger J., red., *Studia nad Polszczyzną Kresową*, t. 8, Warszawa.

Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

Burysz A., 2012, *Ukrainizmy w mowie polskojęzycznych mieszkańców Drohobycza*, w: Dzięgiel E., Czarnecka K., Kowalska D. A., red., *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach. Język polski dawnych Kresów Wschodnich. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, t. 5, Warszawa.

Cechosz I., 1999, *O języku polskim w dzisiejszym Kijowie*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa.

Cechosz I., 1996, *Teksty gwarowe z Gródka Podolskiego z komentarzem językowym*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa.

Cechosz I., 1999a, *Teksty z Hreczan z komentarzem językowym*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa.

Cechosz I., 2000, *Uwagi o języku polskim w Felsztynie na Podolu*, w: Wolnicz-Pawłowska E., Szulowska W., red., *Kontakty językowe polszczyzny na pograniczu wschodnim. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, Warszawa.

Cechosz-Felczyk I., 2004, *Słownictwo gwary Oleszkowiec i Hreczan (Greczan) na Podolu*, Kraków.

Dejna K., 1956, *Gwara Milna*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego" t. 6.

Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.

Dzięgiel E., 2010, *Język a identyfikacja narodowa młodzieży polskiego pochodzenia w Samborze*, w: Rieger J., Kowalska D. A., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa.

Dzięgiel E., 2001, *Polska gwara Sąsiadowic pod Samborem: Fonetyka*, w: Rieger J., red., *Studia nad Polszczyzną Kresową*, t. X, Warszawa.

Dzięgiel E., 2001a, *Polska gwara wsi Zielonej na Podolu na tle innych gwar południowokresowych. Fleksja imienna i werbalna*, Kraków.

Dzięgiel E., 2012, *Polskie gwary „mazurskie" na Ukrainie*, w: Dzięgiel E., Czarnecka K., Kowalska D.A., red., *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach. Język polski dawnych Kresów Wschodnich. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, t. 5, Warszawa.

Dzięgiel E., 2003, *Polszczyzna na Ukrainie. Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa.

Harhala W., 1931, *Gwara polska okolic Komarna. Fonetyka*, „Lud Słowiański" t. 2, z. 1.

Harhala W., 1931a, *Gwara polska okolic Komarna. Morfologia*, „Lud Słowiański" t. 2, z. 2.

Hrabec S., 1955, *O polskiej gwarze wsi Duliby w b. powiecie buczackim*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego" t. 3.

Janów J., 2010, *Błędy ortograficzne i gramatyczne w zadaniach polskich rusinów lwowskich* [przedruk], w: Rieger J., Kowalska D.A., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa.

Januszewska L., 2010, *Sytuacja językowa w Hreczanach (Greczanach) na Podolu na przełomie XX i XXI wieku*, w: Rieger J., Kowalska D.A., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa.

Korol L., 2011, *Związki rządu w polszczyźnie uczniów polskich szkół Lwowa*, w: Masojć I., Sokołowska H., red., *Tożsamość na styku kultur*, t. 2, Vilnius.

Kostecka-Sadowa A., 2008, *Stan współczesnej polszczyzny Mościsk i okolic*, w: Cygal-Krupa Z., red., *Współczesna polszczyzna: stan, perspektywy, zagrożenia*, Kraków–Tarnów.

Kostecka-Sadowa A., 2013, *Wybrane tendencje słowotwórcze w polszczyźnie południowokresowej na przykładzie Mościsk i okolic (uwagi o zjawiskach słowotwórczych w języku Polaków południowokresowych)*, „Socjolingwistyka" XXVII.

Krasowska H., 2006, *Górale polscy na Bukowinie Karpackiej. Studium socjolingwistyczne i leksykalne*, Warszawa.

Krasowska H., 2012, *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*, Warszawa.

Krawczyk A., 2006, *Kilka uwag o sytuacji socjolingwistycznej oraz o starym polskim cmentarzu w Murafie koło Szarogrodu*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 3, Warszawa.

Krawczyk A., 2008, *Problemy etymologizacji zapożyczeń w gwarze kresowej (na przykładzie Maćkowiec na Podolu)*, w: Bielenin-Lenczowska K., Majdak M., red., *Rozmaitości Językoznawcze 2. Prace Językoznawczego Koła Naukowego Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa.

Krawczyk A., 2007, *Zapożyczenia leksykalne w sytuacji wielojęzyczności. Ukrainizmy i rusycyzmy w gwarze Maćkowiec na Podolu*, Warszawa.

Krawczyk-Wieczorek A., 2012, *O zróżnicowaniu leksykalnym w wypowiedziach mieszkańców jednej wsi (na materiale z Maćkowiec na Podolu)*, w: Dzięgiel E., Czarnecka K., Kowalska D.A., red., *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach. Język polski dawnych Kresów Wschodnich. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, t. 5, Warszawa.

Kubiński R., 2010, *Błędy ortograficzne i gramatyczne w zadaniach uczniów lwowskich* [przedruk], w: Rieger J., Kowalska D. A., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa.

Kurzowa Z., 1997, *Historia i współczesność języka polskiego na Kresach południowo-wschodnich*, w: Grek-Pabisowa I., red., *Historia i współczesność języka polskiego na Kresach wschodnich*, Warszawa.

Kurzowa Z., 1990, *Język polski w ZSRR*, w: Miodunka W., red., *Język polski w świecie*, Warszawa – Kraków.

Kurzowa Z., 1998, *Język polskiej inteligencji Lwowa dwudziestolecia międzywojennego*, w: Kurek H., Tereszkiewicz F., red., *Inteligencja południowo-wschodnich ziem polskich. Podkarpackie spotkania. Literatura – Język – Kultura*, t. 2, Kraków.

Kurzowa Z., 1983, *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa – Kraków.

Lehr-Spławiński T., 2006, *O mowie Polaków w Galicji Wschodniej* [przedruk], w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 3, Warszawa.

Lubaś W., Urbańczyk S., 1994, *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków–Katowice.

Łazarenko O., 1996, *O sytuacji językowej w kilku polskich wsiach na Kijowszczyźnie*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa.

Markowski A., red., 2008, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.

Ohołenko M., 2000, *Odmiana czasownika w polskiej gwarze wsi Słobódka Krasiłowska na Podolu (czas teraźniejszy)*, w: Wolnicz-Pawłowska E., Szulowska W., red., *Kontakty językowe polszczyzny na pograniczu wschodnim. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, Warszawa.

Ohołenko-Jurewicz M., 1999, *Polacy w Słobódce Krasiłowskiej o sobie i swoim języku (rola mowy ojczystej w samoidentyfikacji narodowej)*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa.

Ostapczuk O., 1999, *O języku polskim w obwodzie winnickim na Podolu*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa.

Pacan B., 2000, *Wpływ języka rosyjskiego i ukraińskiego na polszczyznę inteligencji lwowskiej pokolenia powojennego*, w: Wolnicz-Pawłowska E., Szulowska W., red., *Kontakty językowe polszczyzny na pograniczu wschodnim. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, Warszawa.

Parylak P., 1999, *Prowincjonalizmy mowy polskiej w Drohobyczu i jego okolicach* [przedruk], w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa.

Popławska N., 2006, *Język polskiej inteligencji w Kijowie*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 3, Warszawa.

Rieger J., 1996, *Język polski na Ukrainie (rozpowszechnienie, funkcje, znaczenie, świadomość językowa)*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa.

Rieger J., 1993, *Język polski na Wschodzie*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Wrocław.

Rieger J., 2001, *Język polski poza wschodnimi granicami kraju w XX wieku – rewolucja, ewolucja, perspektywy*, w: Dubisz S., Gajda S., red., *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, Warszawa.

Rieger J., Cechosz-Felczyk I., Dzięgiel E., 2002, *Język polski na Ukrainie w końcu XX wieku*, cz. 1: *Stan i status. Cechy charakterystyczne. Polszczyzna w Lwowskiem, Tarnopolskiem i na Podolu. Teksty*, Warszawa.

Rieger J., Cechosz I., Dzięgiel E., 2007, *Język polski na Ukrainie w końcu XX wieku*, cz. 2: *Polszczyzna w Lwowskiem, Żytomierskiem i na Podolu. Teksty*, Kraków.

Rudnicki S., 2000, *Gwara polska wsi Korczunek koło Żytomierza*, Warszawa.

Rudnicki S., 1996, *Polacy i język polski w obwodzie żytomierskim*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa.

Seiffert-Nauka I., 1993, *Dawny dialekt miejski Lwowa*, cz. 1: *Gramatyka*, Wrocław.

Smułkowa E., 1996, *Uwagi o języku starszego pokolenia inteligencji lwowskiej A. D. 1989/1990*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa.

Sojka-Masztalerz H., 1997, *Zjawiska fonetyczne we współczesnej polszczyźnie lwowian*, „Poradnik Językowy" z. 1.

Sojka-Masztalerz H., 1999, *Zjawiska słowotwórcze i leksykalne we współczesnej polszczyźnie lwowian*, w: Rieger J., red., *Studia nad Polszczyzną Kresową*, t. IX, Warszawa.

Szulgan A., 2006, *Język polski starszego pokolenia polonijnego w Krzemieńcu na Ukrainie*, „Poradnik Językowy" z. 5 (634).

Tymbrowska G., 1999, *Teksty z Susłów koło Nowogrodu Wołyńskiego z komentarzem językowym*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa.

Werenicz W., 2010, *O sytuacji społecznej języka polskiego w ZSRR (na Ukrainie i w Kazachstanie)*, w: Rieger J., red., *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 12, Warszawa.

Werenicz W., 1996, *Uwagi do badań nad polskim dialektem kresowym na Ukrainie*, w: Rieger J., red., *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa.

У статті представлено результати дослідження польського мовлення молоді Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей сучасної України. Проаналізовано стан дослідження польської мови в Україні, соціолінгвістичні чинники функціонування досліджуваного мовлення та виділено відхилення від фонетичної, граматичної, словотвірної і лексичної норм загальнопольської мови та у сфері мовленнєвого етикету. З'ясовано, котрі з виявлених мовних відхилень від загальнопольської норми можуть спричиняти неочікувані іллокутивно-перлокутивні ефекти і впливати на успішність перебігу комунікації. Виявлено вплив інтерференційних (східнослов'янських) процесів на мовлення та мовно-комунікативні звичаї молоді польського походження в Україні.

Ключові слова: комунікативна компетенція, польська мова, інтерференція, молодь, польське походження.

The Research Results of Communicative Competence of Young Polish Speakers Living in Lviv, Ivano-Frankivsk and Ternopil Oblasts against the Background of Studies Devoted to Functioning of Polish in Ukraine

The article presents the research results of the Polish speech of youth living in Lviv, Ivano-Frankivsk and Ternopil oblasts of contemporary Ukraine. The author of the article analyses the state of research of the Polish language in Ukraine, sociolinguistic factors of the speech functioning being the object of the study and focuses on the deviations from the Polish phonetic, grammar, word formation and lexical norms and in speech etiquette. It is ascertained the language deviations from the Polish norms that can cause unexpected illocutionary-perlocutionary effects and influence the success of communication. The interference (East Slavic) on speech, language and communicative customs of youth living in Ukraine and declaring the Polish descent is revealed.

Keywords: communicative competence, the Polish language, interference, youth, Polish descent.

Anna Dunin-Dudkowska, Bartłomiej Maliszewski
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin, Polska)

JAK LEPIEJ (NIE) PISAĆ? O BŁĘDACH POPEŁNIANYCH PRZEZ UKRAIŃCÓW ZDAJĄCYCH EGZAMIN CERTYFIKATOWY Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Podobieństwa oraz różnice pomiędzy językiem polskim i ukraińskim znacząco wpływają na proces nabywania polszczyzny przez naszych wschodnich sąsiadów. Przy dużym podobieństwie systemów językowych Słowianie często wpadają w tzw. „pułapkę komunikatywności" [Skalska i Skalski 1995: 51], która sprawia, że błędy popełniane przez mówiącego nie powodują zakłóceń komunikacyjnych, usypiając tym samym czujność nadawcy, a także utwierdzając go w przekonaniu, że opanował już język polski w stopniu satysfakcjonującym. Błędy podlegają więc powtórzeniom i są trudne do usunięcia.

Przedstawiana w niniejszej pracy analiza uchybień popełnionych przez Ukraińców na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego pozwala ukazać problemy, które wymagają szczególnej uwagi podczas kursów przygotowawczych. Zagadnienie to jest coraz istotniejsze w związku z tym, że obecnie zwiększa się liczba obywateli Ukrainy, którzy uczą się polskiego i starają się o certyfikat poświadczający jego znajomość, aby móc podjąć w Polsce studia, znaleźć lepiej płatną pracę bądź uzyskać polskie obywatelstwo. To właśnie przeważający procent Ukraińców na egzaminach w Lublinie[1] wzbudził nasze zainteresowanie, skłaniając do analizy wyników oraz sprawdzenia, które z wymienianych przez badaczy interferencje zewnątrzjęzykowe powtarzały się w analizowanych pracach pisemnych[2].

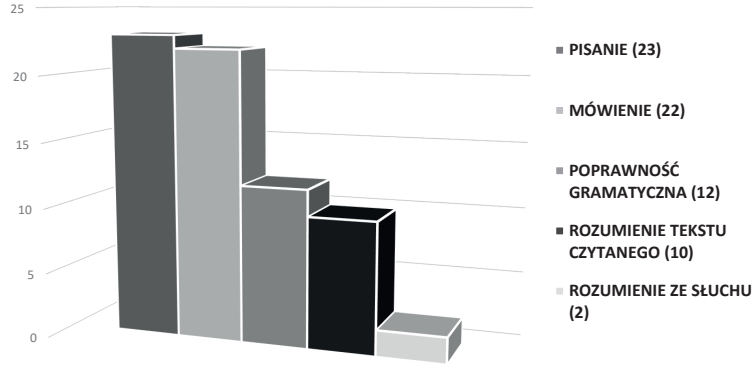
1. Recepcja a produkcja

Z których części egzaminu sprawności zdający otrzymywali najmniej punktów? Spośród 63 zdających jedna osoba równie dobrze poradziła sobie ze wszystkimi sprawnościami, z każdej uzyskując maksymalną liczbę punktów. (Zdarza się bowiem, że do egzaminu na poziomie B1 przystępują osoby biegle posługujące się językiem polskim, które – potrzebując poświadczenia jego znajomości – decydują

[1] Spośród 63 osób, które we wrześniu 2016 roku zdawały egzamin certyfikatowy na poziomie B1 w CJKP UMCS, aż 57 osób było obywatelami Ukrainy, trzy osoby pochodziły z Białorusi, a kolejne trzy spoza kręgu słowiańskiego, będąc obywatel(k)ami Egiptu, Albanii i Hiszpanii.

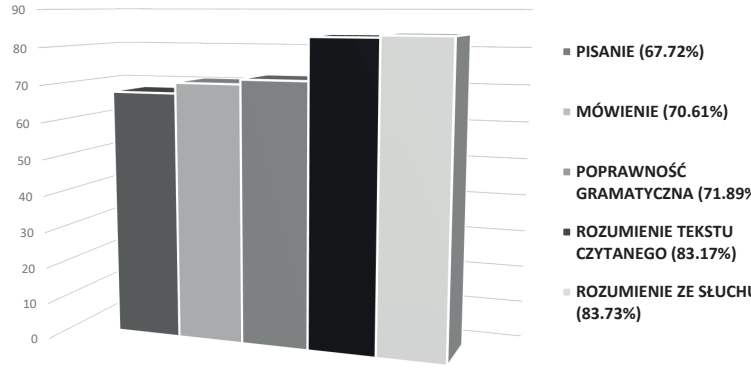
[2] Problem interferencji zewnątrzjęzykowych w nauczaniu grup wschodniosłowiańskich jest dość szeroko omawiany w literaturze glottodydaktycznej [zob. m.in. Czernysz 2005; Dąbrowska, Dobesz i Pasieka 2010; Górecki i Stawska 1993; Górska 2015; Izdebska-Długosz 2016; Kowalewski 2012, 2015a, 2015b, Krawczuk 2006, 2009, 2012, 2013, 2015; Maliszewski 2014, 2016; Przechodzka 1993, 2004].

się na poziom tańszy i łatwiejszy niż ten, który powinni byli wybrać ze względu na stopień posiadanej kompetencji językowej). W związku z tym, że w wypadku niektórych osób najsłabszy wynik nie ograniczał się do jednej sprawności (liczba punktów procentowych otrzymanych z dwóch czy nawet trzech sprawności okazała się bowiem identyczna), suma uwzględnionych wyników nieco przekracza tu liczbę zdających.



Wykres 1. Sprawności, z których zdający otrzymali najmniej procent punktów na egzaminie z poziomu B1, *CJKP UMCS, wrzesień 2016 r.*; podawane wartości określają liczbę prac egzaminacyjnych, w których wskazana część została najniżej oceniona bądź była jedną z równie nisko ocenionych [opracowanie własne]

Jak wynika z powyższego zestawienia, osoby zdające egzamin certyfikatowy na poziomie B1 najgorzej radziły sobie z tymi częściami egzaminu, które sprawdzają stopień opanowania sprawności produktywnych. To, ile punktów uzyskano statystycznie z poszczególnych części egzaminu, ilustruje zaś poniższy wykres.



Wykres 2. Statystyczna liczba procent punktów zdobytych z poszczególnych sprawności (*CJKP UMCS, wrzesień 2016 r.*) [opracowanie własne]

Przeliczając różnicę procentową na punkty, można więc stwierdzić, że przeciętny zdający otrzymał z pisania 20,5 punktów, a z rozumienia ze słuchu – 25 punktów.

Na panującą tu dysproporcję wpływa zapewne kilka czynników. Po pierwsze, zwłaszcza dla Słowian uczących się języka polskiego jako obcego znacznie mniejszą trudność sprawia opanowywanie sprawności receptywnych niż produktywnych. Bliskość języka rodzimego i nabywanego z jednej strony wspomaga proces nauki, lecz z drugiej strony stwarza szereg negatywnych interferencji, których przejawem są błędy wielokrotnie powielane w wypowiedziach ustnych czy pisemnych. Ponadto osobom, które od niedawna uczą się języka polskiego, niełatwo opanować podstawy polskiej ortografii oraz fonetyki, co przyczynia się do utraty kolejnych punktów z obu sprawności produktywnych.

Po drugie, zdający, którzy w zdecydowanej większości przyjechali z Ukrainy, dość rzadko mieli okazję posługiwać się językiem polskim w mowie i w piśmie, dużo czasu poświęcając na samodzielną naukę języka z podręczników. To jednak nie wystarczy, by dobrze sobie poradzić z tymi częściami egzaminu, które sprawdzają stopień opanowania sprawności produktywnych, a samo rozwiązywanie zadań testowych z poziomu B1 może nawet stwarzać wrażenie łatwości całego egzaminu (takiemu złudzeniu ulegają też oczywiście osoby, które decydują się na zdawanie wyższych poziomów).

Po trzecie, sama specyfika poszczególnych sprawności oraz sposób ich testowania przyczynia się do tego, że znacznie łatwiej uzyskiwać punkty z tych części, które sprawdzają stopień rozumienia tekstu. Zdający może tu bowiem wybierać jeden z dwóch bądź trzech wariantów odpowiedzi, co poprzez samą zasadę rachunku prawdopodobieństwa umożliwia zdobycie znaczącej liczby punktów (nawet ponad 35%). W częściach poświęconych sprawnościom produktywnym na zdających czekają już jedynie same polecenia, a ich wykonanie wymaga wykazania się szeregiem kompetencji - dokonania odpowiedniej organizacji tekstu, znajomości oraz doboru właściwych środków leksykalnych i konstrukcji gramatycznych, umiejętności poprawnego zapisu leksemów bądź ich poprawnego wymawiania (a w wypadku ustnej części egzaminu także odporności na stres, z którym nie wszyscy potrafią sobie poradzić w interakcji z członkami komisji).

Pewien paradoks polega na tym, że podczas przygotowań do egzaminu zdającym znacznie łatwiej rozwijać stopień opanowania właśnie tych sprawności, z których na egzaminie otrzymują więcej punktów. To, co wymaga szczególnej uwagi (sprawność pisania i mówienia), bywa zaś zaniedbywane z tego względu, że zdającym trudniej tu weryfikować swoje umiejętności. Nieoceniona jest więc praca z nauczycielem, który zapoznaje uczniów ze strukturą egzaminu i kładzie nacisk na rozwój sprawności produktywnych, kształtując odpowiedni sposób wykonywania zadań pisemnych oraz ustnych.

2. Błędy w pracach pisemnych

Przy ocenie prac pisemnych z egzaminu certyfikatowego punkty są przyznawane za sposób wykonania zadania, bogactwo językowe oraz poprawność językową. Błędy zdających można więc przypisać do jednej z wyróżnionych tu kategorii,

choć oczywiście granice pomiędzy nimi bywają nieostre (np. brak wielkich liter w zwrotach do adresata listu to błąd ortograficzny, który zarazem zdradza nieznajomość wzorca tekstowego i jest oznaką niewłaściwego wykonywania zadania; uchybienia w zapisie słów mogą być kwalifikowane jako ortograficzne bądź skutkować błędami leksykalnymi, które obniżają liczbę punktów już za bogactwo językowe, a nie samą poprawność wypowiedzi).

2.1. Błędy w wykonaniu zadania

Wśród uchybień związanych z wykonaniem zadania możemy wyróżnić błędy związane z niewłaściwą konstrukcją tekstu bądź jedynie z niepełną realizacją treści polecenia.

Do pierwszej kategorii przynależą uchybienia dotyczące (nie)obecności poszczególnych komponentów wypowiedzi – w pisemnych pracach nieraz brakuje jednych składników (np. podpisu pod tekstem korespondencyjnym czy danych kontaktowych w ogłoszeniu), drugie elementy są z kolei niepotrzebnie wprowadzane (np. podpis pod ogłoszeniem, opatrywanie e-maila datą i nazwą miejsca), a jeszcze inne składniki pojawiają się zamiast innych (np. w zaproszeniu miejsce zwrotu do adresata zajmuje czasownik: *Witajcie*).

Do kolejnej kategorii błędów należą zaś uchybienia już ściślej związane z treścią poleceń (np. tekst nie odznacza się wymaganą długością). Zdarza się też, że zdający rozmijają się z rolą komunikacyjną narzucaną poprzez treść zadania – np. niektórzy mężczyźni, odpowiadając na e-mail, który zaczyna się słowami: *Cześć, Jolu*, odpisują już we własnej osobie, zmieniając płeć podanego uczestnika komunikacji i sygnując tekst własnym imieniem. Zadanie nie zostało więc właściwie wykonane, choć dla odbiorcy, który nie znałby treści zestawu, sam sposób sformułowania wypowiedzi pisemnej mógłby nie wzbudzać zastrzeżeń.

Doświadczenie w wykonywaniu zadań pisemnych sprzyja refleksji nad treścią kreowanego tekstu oraz jego formą. Podczas gdy jedni zdający nazbyt swobodnie ujmują temat, nie dbając o właściwą kompozycję wypowiedzi, drudzy wykazują się już znajomością wzorców tekstowych. Wykorzystywanie schematów kompozycyjnych oraz szablonowych sformułowań, które funkcjonują w tekstach użytkowych (np. *cena do uzgodnienia, telefon kontaktowy, proszę dzwonić wieczorem*), sprawia, że zdający otrzymuje więcej punktów nie tylko za samo wykonanie zadania, lecz także za bogactwo językowe oraz poprawność wypowiedzi (wprowadzanie utartych konstrukcji zmniejsza bowiem ryzyko popełnienia błędów gramatycznych i słownikowych).

2.2. Błędy leksykalne

Na poziomie B1 zdający powinien znać około 2 300–2 500 słów [Seretny i Lipińska 2005: 84], co oczywiście nie pozwala wyrażać dowolnych treści, choć wystarcza, by radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych i tworzyć spójne wypowiedzi na tematy związane z życiem codziennym.

Nie sposób oczekiwać, by osoby przystępujące do egzaminu na poziomie B1 nie doświadczały już żadnych trudności w posługiwaniu się językiem polskim.

Podczas egzaminów z mówienia charakterystyczne są pauzy w wypowiedzi, które są spowodowane nieznajomością wymaganych leksemów, a poza tym osoby z kręgu słowiańskiego nierzadko wplatają w swoje wypowiedzi określenia zaczerpnięte ze swoich języków. Niekiedy takie interferencje skutkują jedynie błędami fonetycznymi lub ortograficznymi (np. *liniwy* z ukr. 'лінúвий', *zarozumiły* z ukr. 'зарозумілий', *weseły* z ukr. 'веселий'), a innym razem są już kwalifikowane jako błędy leksykalne, gdyż ich forma już znacząco odbiega od postaci utrwalonej w języku polskim (np. *kulturny* z ukr. 'культурний', *emocyjny* z ukr. 'емоційний', *energijny* z ukr. 'енергійний'), a nawet w niczym jej nie przypomina, stwarzając problemy ze zrozumieniem przekazu. Drugą kategorię błędów leksykalnych stanowią zaś *false friends*, których również nie brakuje w wypowiedziach Ukraińców – np. określenie *osobliwy* użyte przy charakterystyce ukochanej osoby najwyraźniej miało stanowić komplement ('szczególny, wyjątkowy'), podczas gdy w języku polskim wnosi negatywnie nacechowaną konotację dziwaczności i nie jest już wyrazem najwyższego uznania.

W ogłoszeniach o sprzedaży mieszkania (którego krótki opis należało umieścić w wypowiedzi) zdający używali m.in takich rzeczowników, jak *komnatka, wchod, spalnia, witalnia, myjnik, parkownia, interjer, płoszcza, poł, wanna* w zn. 'łazienka', *kuchenka* w zn. 'kuchnia', *płyta* w zn. 'kuchenka'. Oczywiście, różne jest natężenie popełnianych błędów i odmienna jest ich ranga. Wielość błędów leksykalnych to jeden z symptomów niezdanej pracy (trudno bowiem oczekiwać, by ktoś o niedostatecznej kompetencji leksykalnej był w stanie poprawnie wykonać zadanie i wykazał się dobrą znajomością wymaganych zagadnień gramatycznych). Dość liczne błędy leksykalne wynikają jednak stąd, że zdający – chcąc opisać jak najwięcej szczegółów i osiągnąć wymaganą długość tekstu – najwyraźniej zapominają o różnicach pomiędzy dwoma językami słowiańskimi, bagatelizując fakt, że nie dysponują jeszcze na tyle rozwiniętym słownictwem, aby po polsku móc wyrazić to, co mogliby przekazać w swoim ojczystym języku.

Zwracanie uwagi na błędy leksykalne podczas przygotowań do egzaminu nie tylko sprzyja powtórzeniu materiału, lecz także uczy większej rozwagi w doborze słownictwa, skłaniając do większego namysłu nad poprawnością użytych konstrukcji i strategii rezygnowania z pewnych określeń na rzecz lepiej przyswojonych leksemów, wyrażeń czy zwrotów.

2.3. Błędy stylistyczne

Błędy stylistyczne na poziomie B1 (z uwagi na to, że zdający dysponują dość ograniczonym zasobem słownictwa) zazwyczaj dotyczą leksemów powtarzających się w bliskim sąsiedztwie. Drugą kategorię błędów stylistycznych stanowią zaś sformułowania, które nie powinny się znaleźć w wymaganej formie pisemnej. Nawet dobre opanowanie słownictwa oraz zagadnień gramatycznych nie zawsze bowiem idzie w parze z umiejętnością doboru odpowiednich konstrukcji. Ogłoszenie o sprzedaży mieszkania zaczyna się więc stwierdzeniem: *Mam fajną kawalerkę*, a w zakończeniu pojawia się imperatyw: *Zadzwoń do mnie, jeśli chcesz tu mieszkać*. Używanie czasowników w formie 2 os. l. poj. w tekstach, w których taka

forma nie jest uzasadniona, pojawia się dość często nie tylko w wypowiedziach pisemnych, ale i ustnych, będąc trudnym do wyeliminowania naruszeniem normy stylistycznej. (Niemniej w pracy pisemnej zdający ma możliwość dokonania korekty jeszcze po zakończeniu całej wypowiedzi).

2.4. Błędy gramatyczne

Wśród głównych kategorii gramatycznych o odmiennej realizacji w obu językach wymienia się rodzaje, w tym funkcjonowanie kategorii męskoosobowej w języku polskim, podział na deklinacje ze względu na rodzaj, wielość końcówek w odmianie rzeczowników polskich, jednowyrazowe formy czasu przeszłego z ruchomymi końcówkami w polszczyźnie, krótkie i długie formy zaimków, problem nadużywania zaimków w zdaniu oraz różne typy alternacji występujące w języku polskim [zob. m.in. Przechodzka 2004: 530–531; Krawczuk 2006: 137–140, Izdebska-Długosz 2016: 43–46]. W zakresie składni zwraca się uwagę na trudności Ukraińców związane z mową zależną (w związku z ruchomymi końcówkami czasu przeszłego), stroną bierną, zdaniami bezpodmiotowymi, orzecznikiem przymiotnikowym, łączliwością liczebników głównych [zob. m.in. Przechodzka 2004, 535-536; Krawczuk 2006: 141–148; Dąbrowska, Dobesz i Pasieka 2010: 69–70].

Poświęcenie osobnej części egzaminu poprawności gramatycznej ma tę zaletę, że pozwala ukazać zdającym zakres zagadnień, które powinni opanować, i pozwala skoncentrować się na poszczególnych problemach związanych głównie z fleksją oraz składnią języka polskiego. Oczywiście, przy wykonywaniu konkretnych form pisemnych poszczególne zagadnienia gramatyczne nie są równie istotne – nieznajomość form biernika rzeczowników, przymiotników czy zaimków liczby pojedynczej r. żeńskiego (*kocham swoju mamu*; *ja też lubię taku muzyku*) będzie wszakże o wiele bardziej zauważalna niż np. problemy z biernikiem liczby mnogiej rzeczowników żywotnych (*mieć psów*), który o wiele rzadziej pojawia się w konstruowanych wypowiedziach. Przy pisaniu charakterystyki nieznajomość form mianownika przymiotników rodzaju niemęskosoobowego jest trudna do ukrycia, skutkując licznymi błędami (*czarny włosy, niebieski oczy, średni uszy, mały usta, delikatni ręce, długi nogi*), podczas gdy sprawiający wiele problemów rodzaj męskoosobowy nie jest tu zwykle używany.

W wypadku czasownika podstawową rzeczą jest znajomość czasów oraz odpowiedni dobór liczby, osoby oraz rodzaju. Trudno zaś ocenić stopień opanowania trybu rozkazującego, gdyż pojawiające się w pracach pisemnych formy imperatywu zazwyczaj ograniczają się do trzech czasowników wykorzystywanych w zakończeniach listu prywatnego (*napisz*, *zadzwoń, przyjedź*). Łatwo więc wyuczyć się tych form, a ich użycie jeszcze nie świadczy o umiejętności tworzenia imperatywów. Na podstawie analizowanych prac pisemnych trudno też ocenić znajomość form trybu przypuszczającego, gdyż zdający bardzo rzadko go stosują w swoich wypowiedziach.

Problemy z opanowaniem składni liczebników są trudne do pokonania, ale nie zawsze przyczyniają się do utraty punktów za poprawność gramatyczną (spośród wszystkich prac pisemnych możemy tu jedynie odnotować pojedyncze uchybie-

nia). Błędów zapewne byłoby więcej, gdyby przy opisie mieszkania do sprzedaży nie zamieszczono zdjęcia kawalerki. Piszący nie musieli więc pisać, że mieszkanie ma dwa pokoje (co skutkowałoby pojawianiem się negatywnych interferencji), a przy określaniu liczby okien nie byli już narażeni na wysokie ryzyko popełnienia błędu. Użycie wyrażenia *dwa okna* nie pozwala bowiem stwierdzić, czy piszący zna reguły polskiej składni, sięgając po mianownik liczby mnogiej, czy też, wzorując się na składni języka rosyjskiego, używa synkretycznej formy dopełniacza liczby pojedynczej.

Choć w przygotowaniach do egzaminu należy dbać o to, by zdający opanowali wszystkie zagadnienia gramatyczne, które są wyszczególnione w katalogu (i testowane w odrębnej części egzaminu), to jednak warto mieć na względzie to, że pewne zagadnienia wymagają zwiększonej uwagi, gdyż ich nieznajomość bardzo często będzie się uwidaczniać w konstruowanych wypowiedziach. Także przy utrwalaniu rekcji czasownika jedne błędy są mniej istotne od innych. Np. podobne uchybienia w związkach rządu: *zadzwonić komuś*, *uśmiechnąć się komuś* nie wymagają jednakowej uwagi ze strony nauczyciela. Zwrot *zadzwonić do kogoś* powinien zostać dobrze utrwalony – jest on bowiem wykorzystywany w zakończeniach prywatnych listów czy e-maili, co sprawia, że zdający są tu często narażeni na błąd wynikający z interferencji. Z kolei konstrukcja *uśmiechnąć się do kogoś* jest na tyle rzadko stosowana, że jej nieznajomość może pozostać niezauważona. Nie sposób wyeliminować wszystkich interferencji związanych z rekcją czasownika, lecz warto przynajmniej zadbać o to, by uczniowie dobrze sobie przyswoili najbardziej przydatne zwroty.

2.5. Błędy ortograficzne i interpunkcyjne

Kolejny problem dla osób uczących się języka polskiego przedstawia polska ortografia. Choć na poziomie B1 zdający nie powinni już mieć większych trudności z rozróżnianiem i zapisem głosek szeregu ciszącego (*ś, ź, ć, dź*), szumiącego (*sz, ż, cz, dż*) i syczącego (*s, z, c, dz*), to jednak – jak przekonuje lektura analizowanych prac pisemnych - błędy w ich zapisie są dość liczne, co dotyczy nawet podstawowych słów (np. *ojczieć*). Znaki diakrytyczne są nieraz pomijane zapewne z powodu zwykłej nieuwagi, a dość wysoka frekwencja tzw. polskich liter sprawia, że niełatwo uniknąć błędów związanych z ich zapisem.

Zdający, opierając się na fonetycznej warstwie języka, dokonują niewłaściwego zapisu samogłosek nosowych, które w wymowie podlegają denazalizacji: *naprawde, musze*, *mineło* czy rozszczepieniu: *dzieńkuję*, *wiencej*, *wyjontek*. Źródłem kolejnych błędów jest zapis głosek, które w wymowie podlegają ubezdźwięcznieniu: *kszesło, pszyjaciel, chociasz*.

Ukraińcy – mając tendencję do zmiękczania niektórych głosek – dokonują też ich niewłaściwego zapisu: *liepiej*, *weselie*, *wiesoły, uliubiony, Liublin*. Jako błędy ortograficzne bywają też kwalifikowane interferencje leksykalne, których efektem są dość nieznaczne uchybienia w pisowni słów: *na imia, santymetr*, *nomer*, *subota, desert.*

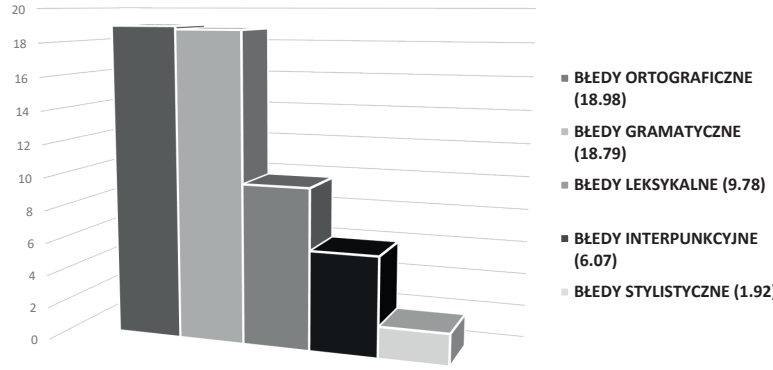
Ponadto w pracach nie brakuje szkolnych błędów dotyczących użycia wielkiej litery: *polak, Uniwersytet warszawski*, łącznej i rozdzielnej pisowni wyrażeń przy-

imkowych: *napewno, naprzykład, wkońcu*, *odrazu*, *poprostu, na prawdę, dla tego, pod czas* oraz reguł pisowni: *rz* i *ż*, *ó* i *u*, *ch* i *h*. Szczególnie częste są tu uchybienia związane z użyciem *u* zamiast *ó* (*pokuj*, *skurzany, loduwka, podruż, rużny, oprucz*), co zapewne wynika stąd, że litera z łacińskiego alfabetu jest zdającym lepiej znana niż „egzotyczny" polski znak.

Nieznajomość wielu zasad ortografii potwierdza tezę, że: „Sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka" [Komorowska 2005: 205]. Po pracach zdających i licznych błędach ortograficznych widać bowiem, że sprawność pisania nieraz była zaniedbywana.

3. Wnioski

Przy formułowaniu wniosków na temat błędów popełnianych w pracach pisemnych na poziomie B1 przydatny będzie poniższy wykres.



Wykres 3. Statystyczna liczba błędów popełnionych w pracach pisemnych na poziomie B1 (*CJKP UMCS, wrzesień 2016 r.*) [opracowanie własne]

Przypomnijmy, że statystyczny wynik prac pisemnych wynosił 20,5 punktów na 30 (67,72 %), a zatem przedstawiany wykres nie ilustruje liczby błędów w pracy poniżej poziomu B1. Łatwo zauważyć, że zdający mają duży problem z polską ortografią i gramatyką, a wielość popełnianych tu uchybień świadczy o potrzebie wykonywania ćwiczeń, które pozwoliłyby zredukować liczbę popełnianych błędów. Część usterek ortograficznych można by było znacznie ograniczyć, uczulając zdających na proste zasady (np. niepoprawność łączenia *ć*, *ś*, *ź*, *ź* z samogłoskami czy liter *sz*, *rz*, *ż* z literą *i*). Jeśli zdający poprzez nieuwagę dopuściłby się podobnych błędów, to – znając odpowiednie reguły – mógłby dokonać korekty przy sprawdzaniu całości pracy. Ćwiczenia, które mają na celu rozwijanie kompetencji gramatycznej, sprzyjają zaś uzyskaniu większej liczby punktów nie tylko ze sprawności pisania, lecz także z dwóch innych części egzaminu (poświęconych poprawności gramatycznej oraz mówieniu).

Konstruowanie wypowiedzi pisemnych wymaga dużego wysiłku i nie należy do najbardziej lubianych przez studentów zadań. Niemniej to właśnie sposób wykonania pracy pisemnej stanowi miarodajny wskaźnik opanowania zagadnień wymaganych na poszczególnych poziomach zaawansowania, a omawianie i poprawa błędów stanowi jedną z cennych lekcji, które pozwalają rozwijać umiejętność posługiwania się językiem polskim. Egzamin certyfikatowy dostarcza zaś impulsu, by większą uwagę poświęcać właśnie formom pisemnym.

Bibliografia

Czernysz T., 2005, *Polsko-ukraińskie pułapki językowe: korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

Górecki M., Stawska M., 1993, *Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu*, w: Mazur J., red., *Metody kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Górska A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universtitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 22.

Izdebska-Długosz D., 2016, *Czyje są te syny? Czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych*, w: Roter-Bourkane A., Kwiatkowska A., red., *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, Poznań.

Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

Kowalewski J., 2015a, *Czy można się uczyć na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, w: Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów / Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ.

Kowalewski J., 2015b, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universtitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 22.

Kowalewski J., 2012, *Językowy obraz świata zamknięty w składni? Hipotezy na podstawie badań błędów popełnianych w pracach pisemnych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, „Acta Universtitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 19.

Krawczuk A., 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum" nr 2 (52).

Krawczuk A., 2009, *Błędy leksykalne i leksykalno-stylistyczne w polszczyźnie Ukraińców,* „Postscriptum Polonistyczne" nr 1 (3).

Krawczuk A., 2013, *Od gramatyki do pragmatyki. Problemy polszczyzny na Wschodzie*, w: Tambor J., Achtelik A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice.

Krawczuk A., 2012, *O kognitywnych uwarunkowaniach współczesnej glottodydaktyki: kategorie gramatyczne w nauczaniu Ukraińców języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 19.

Krawczuk A., 2015, *Wspólne interferencje gramatyczne z języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie mieszkańców Ukrainy, Białorusi, Rosji*, w: Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów / Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ.

Maliszewski B., 2014, *Per errata ad astra – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu*, w: Dziwisz M. i in., red., *Błąd w literaturze, kulturze i językach narodów słowiańskich*, Lublin.

Maliszewski B., 2016, *Pokonując interferencje – nauczanie sprawności pisania w początkujących grupach wschodniosłowiańskich*, w: Próchniak W., Smoleń-Wawrzusiszyn M., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego: tradycje i innowacje*, t. 1, Lublin.

Przechodzka G., 2004, *Problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wschodniosłowiańskich (wybrane zagadnienia)*, w: Wojtak M., Rzeszutko M., red., *W kręgu wiernej mowy*, Lublin.

Przechodzka G., 1993, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, w: Mazur J., red., *Metody kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Seretny, A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Skalska, A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Temat niniejszego artykułu stanowi analiza błędów popełnionych przez Ukraińców na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego. Autorzy zwracają uwagę na to, co zdającym sprawia najwięcej problemów, wymagając szczególnej uwagi podczas kursów przygotowawczych. To zagadnienie jest coraz istotniejsze w związku z tym, że obecnie zwiększa się liczba obywateli Ukrainy uczących się polskiego i starających się o certyfikat poświadczający jego znajomość.

Słowa kluczowe: interferencje, błędy, testowanie sprawności językowych, egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego.

How Should (not) One Write? About Mistakes Made by Ukrainians Taking a Certificate Exam in Polish as a Foreign Language

The subject-matter of this article is an analysis of errors made by Ukrainians taking a certificate examination in Polish as a foreign language. The Authors focus on elements that cause the biggest number of problems, requiring a special attention in preparatory courses. This issue is getting more and more important due to a growing number of Ukrainian citizens learning Polish and pursuing a certificate confirming their command of this language.

Keywords: interferences, errors, testing language skills, certificate examination in Polish as a foreign language.

Ałła Krawczuk, Jerzy Kowalewski
Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki (Ukraina)

„METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO. JĘZYK I KULTURA W DYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ NA UKRAINIE": ZAŁOŻENIA, CELE, MATERIAŁY PODRĘCZNIKA NA TLE PROBLEMÓW NAUCZANIA POLSZCZYZNY NA UKRAINIE

W sytuacji ciągle nasilających się chęci uczenia się języka polskiego na Ukrainie, głównie ludzi młodych, powstaje potrzeba, by na rynku wydawniczym były nie tylko podręczniki skierowane do tej właśnie grupy uczących się, lecz także opracowania metodyczne, z których mogłyby korzystać osoby nauczające.

Spośród dotychczasowych poradników metodycznych adresowanych do odbiorców nauczających na Wschodzie znane są książki M. Foland-Kugler [Foland-Kugler 1998], A. Dąbrowskiej z zespołem [Dąbrowska, Dobesz i Pasieka 2010][1], J. Kowalewskiego [Kowalewski 2013]. Opracowania te jednak uwzględniają zapotrzebowania szerszego odbiorcy – wschodniosłowiańskiego. Powoduje to np. pominięcie niektórych zagadnień językowych (np. interferencji) ważnych właśnie ze względu na użytkownika ukraińskojęzycznego.

W tej sytuacji powstał pomysł przygotowania publikacji uzupełniającej tę lukę, a poza tym będącej jednocześnie podręcznikiem akademickim, gdyż tego typu wydawnictwa na Ukrainie nie ma w ogóle, a przyszłych polonistów na uczelniach kształci się barzdzo aktywnie.

Przyszła książka „Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie" przedstawia zagadnienia zarówno ściśle metodyczne, związane z nauczaniem polszczyzny jako języka obcego, ale też prezentuje wielorakie aspekty języka polskiego i polskiej kultury, na które powinno się zwracać uwagę w sytaucjach, gdy uczy się polszczyzny osoby ukraińskojęzyczne, a także gdy znajomość tego języka doskonalą osoby polskiego pochodzenia mieszkające obecnie na Ukrainie w otoczeniu dominującego języka ukraińskiego. Przeprowadzone bowiem dotychczas badania porównawcze nad trudnościami językowymi w polszczyźnie osób, które mają polskie pochodzenie i tych o korzeniach ukraińskich, wykazują, iż obie te grupy użytkowników języka polskiego ulegają z reguły tym samym typom interferencji językowych – odstępstw od normy języka ogólnopolskiego, spowodowanych oddziaływaniem języka ukraińskiego bądź rosyjskiego (przeważnie też za pośrednictwem zanieczyszczonego rusycyzmami języka ukraińskiego). W związku z tym podręcznik będzie mógł służyć pomocą szerokiemu gronu odbiorców związanych z Ukrainą, którzy nie tylko nauczają języka polskiego, lecz także chcą

[1] Dostępna też w Internecie [http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=188 (odczyt: 17.10.2016)].

go doskonalić samodzielnie. Książka pomyślana została jako pierwszy na Ukrainie podręcznik akademicki, a jednocześnie poradnik metodyczny adresowany do tych, którzy interesują się nauczaniem języka polskiego i polskiej kultury osób ukraińskojęzycznych. A zatem potencjalnymi odbiorcami publikacji mogą być zarówno studenci ukraińskich polonistyk, nauczyciele języka polskiego w różnych typach szkół (szkół ukraińskich, gdzie język polski jest nauczany jako język obcy, polskich szkół sobotnich czy też szkół średnich z polskim językiem wykładowym etc.), jak i wszyscy, którzy interesują się językiem polskim i polską kulturą. Przede wszystkim jednak poradnik przeznaczony jest dla studentów polonistyk ukraińskich, dopiero w drugiej kolejności dla nauczycieli. Stąd jego podręcznikowy (studencki) charakter, np. obszerna bibliografia końcowa, pytania, zadania i ćwiczenia po każdym rozdziale (wykładzie). Oczywiście, czynny nauczyciel, otwarty na zmiany, na pewno znajdzie w nim kompendium wiedzy i informacji, jak nowocześnie i skutecznie uczyć.

Komponując poradnik, autorzy dokonali pewnych założeń wynikających z faktów statystycznych dotyczących tego, kto i kogo uczy obecnie na Ukrainie języka polskiego.

Największa liczba uczniów uczy się w systemie szkół ukraińskich (język polski jako drugi lub trzeci język obcy). Są to uczniowie niepolskiego pochodzenia, w klasach 5–9. To w tych szkołach przede wszystkim znajdą zatrudnienie absolwenci ukraińskich polonistyk, o ile zechcą związać swoją przyszłość z nauczaniem. Poprzez poradnik (ale też działania promujące odpowiednie kształcenie metodyczne) można mieć realny wpływ na sposób nauczania języka polskiego w ukraińskich szkołach.

Druga grupa dzieci i młodzieży uczy się w różnego typu szkołach społecznych (tzw. sobotnich). Tu raczej znajdują zatrudnienie absolwenci studiów podyplomowych na Ukrainie. Niemniej zdarzają się sporadyczne przypadki zatrudnienia w takich szkołach osób „z zewnątrz" – w tym absolwentów polonistyki ukraińskiej[2]. Sposób oddziaływania na nauczycieli szkół sobotnich co do metody nauczania, doboru podręczników jest bardzo ograniczony – szkoły te, nawet formalnie zarejestrowane w systemie oświaty Ukrainy, cieszą się dużą autonomią i są praktycznie poza kontrolą – też jeśli chodzi o dyscyplinę nauki: tak uczniów (absencja, rezygnacja w ciągu roku szkolnego), jak i samej szkoły: lekcje często przepadają (też wskutek przyczyn obiektywnych (święta, choroba nauczyciela – jedynego, którego nie ma kto zastąpić[3]) i trudnych warunków lokalowych), wiele z nich poświęconych jest

[2] Warto zwrócić uwagę, że na ukraińskich polonistykach bardzo rzadko studiują osoby mające polskie pochodzenie (te najczęściej wyjeżdżają na studia do Polski, w tym także na polonistyki w Polsce). Szkoły sobotnie mają charakter punktów nauczania przy stowarzyszeniach / związkach Polaków na Ukrainie. Siłą rzeczy jest to środowisko raczej zamknięte. Oczywiście, nie dotyczy to uczniów – tu prawie w każdej szkole przeważają (w wielu znacznie) uczniowie niemający polskiego pochodzenia.

[3] Przygotowywana publikacja jest tylko jednym z elementów większej całościowej wizji – strategii modernizacji szkolnictwa polonistycznego na Ukrainie. Jednym z elementów tej modernizacji jest postulat utworzenia minicentrów metodycznych obejmujących 3–4 szkoły (np. w obrębie rejonu), mieszczących się w największej szkole sobotniej spośród tych 3–4,

przygotowaniom do imprez szkolnych[4]. Zdarzają się też, niestety, przypadki niewywiązujących się ze swoich obowiązków nauczycieli, np. w zakresie realizowania programu (przypadkowe tematy, związane np. z kalendarzem, brak podręcznika prowadzącego) lub prowadzonych zajęć (powtarzanie się tematów, chaotyczne lekcje – brak kształcenia zintegrowanego, brak dyscypliny na lekcjach, nieprowadzenie zajęć (a np. oglądanie filmów), zajęcia nieprzemyślane, bez zamysłu pedagogicznego (np. przypadkowe ćwiczenia gramatyczne, czytanie przypadkowych tekstów, „utrwalanie" wiedzy i umiejętności w formie ćwiczeń). Niejednokrotnie same lekcje są po prostu źle prowadzone, gwałcone są podstawowe zasady dydaktyki języków obcych. Nawet u nauczycieli lepiej przygotowanych i zmotywowanych do pracy według „rzemiosła" można zauważyć duży problem z odróżnieniem tego, co glottodydaktyczne, od tego, co jest dobre tylko przy nauczaniu języka ojczystego (i kultury ojczystej) – widać to przy hospitacji tzw. lekcji otwartych / pokazowych, które są przecież przygotowane w każdym szczególe, a jednak – z punktu widzenia glottodydaktyki – chybione. Czy w obliczu tak wielu i tak różnych problemów przygotowywany poradnik może coś pomóc? Pytanie retoryczne, problem motywacji nauczycieli jest problemem nierozwiązanym od lat. Od 2014 roku działa co prawda projekt „Biało-czerwone ABC. Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie" (projekt MSZ, a potem Senatu RP, realizowany przez fundację „Wolność i Demo-

w której pracowałby – jako doradca – metodyk (a nie nauczyciel) – polonista z Polski. Pełniłby on również rolę nauczyciela „szybkiego reagowania" na wypadek choroby nauczyciela w jednej z tych szkół. Czuwałby nad dyscypliną nauczania, prowadził zajęcia dodatkowe z polskiej kultury, przygotowywałby uczniów do konkursów i olimpiad, egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego lub ujednoliconych egzaminów na koniec szkół sobotnich (które to egzaminy przewidziane są jako powszechne dla wszystkich chętnych uczniów; dawałyby one prawo do otrzymania ujednoliconych świadectw uznawanych przez np. konsulaty podczas ubiegania się o Kartę Polaka), działał na rzecz miejscowego środowiska polskiego i promował kulturę polską w miejscowym środowisku niepolskim – najczęściej ukraińskim. Z takim ujęciem roli nauczyciela „z Polski" musiałaby pójść w parze głęboka reforma kierowania nauczycieli przez ORPEG (MEN), zupełnie inne kryteria doboru kandydatów, sposób ich umocowania w systemie prawnym i pracy w Polsce i na Ukrainie. Obecnie zaś pozostają działania doraźnie w ramach różnych projektów fundacji pozarządowych.

[4] Nauczyciele znajdują się często między młotem a kowadłem – muszą (wbrew swojej woli i poczuciu obowiązku, wbrew poszanowaniu swojego powołania nauczycielskiego i zwykłej przyzwoitości) przygotowywać kolejne imprezy: od Dnia Niepodległości poprzez jasełka, Wielkanoc po Dzień Konstytucji i zakończenie roku szkolnego, dodatkowo przygotowując – też na zajęciach – uczniów do licznych i dublujących się konkursów, olimpiad, akademii, występów. Nie da się w większości szkół prowadzić tych przygotowań poza lekcjami. Od lat ze strony wszystkich instytucji zainteresowanych szkolnictwem polskim poza Polską (konsulaty, fundacje, instytucje rządowe, organizatorzy konkursów) oczekuje się nie efektów solidnej edukacji, lecz „fajerwerków" w postaci występów po polsku na scenach miejscowych domów kultury. Na zastanowienie zasługuje fakt, że dopiero w 2016 roku udało się zorganizować ogólnoukraińskie testowanie umiejętności językowej – powszechne, nie tylko uczestników konkursów i olimpiad (idea nie znalazła już uznania Senatu RP w 2017 roku). Ogromna część energii uczniów idzie corocznie w przygotowanie tekstów na pamięć i do konkursów, które nie zostawią trwałych efektów edukacyjnych, nie są skoordynowane, nie mają zamysłu pedagogicznego.

kracja"), którego jednym z działań jest wsparcie finansowe nauczycieli w zamian za realizację programów nauczania (przygotowanych przez Centrum Metodyczne w Drohobyczu) lub treści „Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się zagranicą" [*Podstawa...* 2009]. Oczywiście, pomoc finansowa dotyczy tylko lekcji zrealizowanych, co powinno mieć wpływ na dyscyplinę nauki. W roku szkolnym 2015/2016 doszedł jeszcze jeden czynnik stymulujący: powszechnie dostępna (dostarczona za darmo) książka zakładająca metodykę komunikacyjną „Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty" [Kołak, Malinowska, Rabczuk i Zackiewicz, t. 1, 2015; t. 2, 2015; t. 3, 2016]. Jednak poza stymulacją, sugestią, nakłanianiem niewiele można zrobić. Dla wielu nauczycieli zajęcia w szkole sobotniej na wzór szkoły językowej jest czymś tak obcym, jak samo przyjęcie do wiadomości, że nauczany język jest dla większości uczniów obcy[5]. Ważne jest jednak, by ten nauczyciel, który chce wejść na drogę prowadzenia zajęć glottodydaktycznych, mógł to zrobić, by miał pod ręką dostępne materiały, z których szybko dowie się, jak to robić. W tym wymiarze przygotowywany poradnik ma być taką szybką ścieżką dostępu do glottodydaktyki – wszak żaden z nauczycieli nie ma możliwości sięgnąć od razu po wszystkie wcześniejsze publikacje. Połączenie działań – stymulacja ekonomiczna, perswazja, odpowiedni program warsztatów i szkoleń, w których nauczyciele biorą udział, dostępny dla wszystkich uczniów program egzaminów zewnętrznych, które coś wymiernego dają, a promują umiejętności komunikacyjne w poprawnym kontekście socjokulturowym, sprawdzają czynną znajomość języka polskiego, darmowe dodatkowe materiały dydaktyczne, programy multimedialne (wraz ze sprzętem) i in. – to wszystko może pomóc w podniesieniu efektywności nauczania w szkołach sobotnich. Proponowany poradnik jest w zamierzeniach częścią takiej większej całości.

Trzecią znaczącą grupą uczących się języka polskiego jako obcego są słuchacze różnych kursów dla dorosłych. Paradoksalnie na tych kursach nauczanie komunikacyjne jest obecne najbardziej dzięki powszechności podręcznika „Hurra po polsku 1" [Małolepsza i Szymkiewicz 2005]. Zważywszy jednak na fakt, że często – w małych miasteczkach – właśnie szkoły sobotnie realizują największą część takich kursów (dla młodzieży klas 10/11 przygotowujących się do studiów w Polsce), można mniemać, że komunikacyjność tych zajęć kończy się na podręczniku, całość zaś jest wykładem o języku polskim. W wielu przypadkach – szczególnie w dużych miastach – problemu nie rozwiąże tylko przygotowany, kompetentny i chętny nauczyciel, problemem są też zbyt liczne grupy. W dużych miastach są, co prawda, możliwe kursy w szkołach językowych, jednak są to kursy znacznie droższe. Swoistymi kursami dla młodzieży akademickiej są lektoraty na uczelniach. Zajęcia na tych lektoratach prowadzą najczęściej uniwersyteckie ośrodki polonistyczne – czasami są to samodzielne polonistyki, innym razem specjalizacje na różnych wydziałach i kierunkach, czasami pojedynczy wykładowca, czasami lektor z Polski kierowany do pracy przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Obecność lektora gwaran-

[5] Też dla dzieci polskiego pochodzenia. Nie chodzi tu o emocjonalny stosunek do odkrywanej wiedzy i nabywanych umiejętności, ale o faktyczny i obiektywny stan, który w zdecydowanej większości przypadków oddaje termin, zaproponowany przez P. Garncarka – *język ojczysty jako obcy* [Garncarek 2006].

tuje nauczanie komunikacyjne. Osoby kierowane do pracy jako lektorzy – w przeciwieństwie do nauczycieli – od początku bowiem byli glottodydaktykami, bodaj po kursie organizowanym przez Stowarzyszenie „Bristol"[6] (we współpracy z MNiSzW), ale często byli to praktycy z coraz liczniejszych ośrodków glottodydaktycznych w Polsce. Obecnie lektorem może być tylko glottodydaktyk po ukończeniu odpowiednich studiów: magisterskich lub podyplomowych (mogą to być neofilolodzy). Obecność lektora wpływa też pośrednio na sposób i metody pracy pozostałych nauczycieli w ośrodku. Tam, gdzie takiej stymulacji nie ma, podobnie jak w przypadku nauczycieli szkół sobotnich, będzie niezwykle trudno zmienić metody pracy wykładowców. Tu – znów analogicznie do szkół sobotnich – potrzeba połączenia działań i odpowiednich programów. Warto tu wspomnieć o funkcjonującym od 2015 roku programie „Koordynacja i wsparcie wyższego szkolnictwa polonistycznego na Ukrainie". Jednym z założeń programu jest podnoszenie kwalifikacji nauczycieli języka polskiego w ukraińskim szkolnictwie wyższym. Owo podnoszenie ma się dokonać za pomocą organizowanych w ośrodkach polonistycznych warsztatach metodycznych, które powinny nadrobić braki w umiejętnościach nauczania komunikacyjnego u części wykładowców. Musi być to, rzecz jasna, działanie niezwykle delikatne – wszak ci wykładowcy to niejednokrotnie wybitni poloniści. Poradnik ma stanowić w zamierzeniach materiały dla tych warsztatów. Do udziału w warsztatach zaproszeni są też nauczyciele z okolicy oraz inni lektorzy z innych uczelni (tam, gdzie nie ma ośrodków polonistycznych). Poza wszelkim wpływem są prywatne szkoły językowe. Poradnik ma być jednak dostępny na wolnym rynku, więc jest nadzieja, że dotrze przynajmniej do niektórych z nich.

Zasadniczym elementem wizji nauczania języka polskiego na Ukrainie jest kształcenie kulturowe – kształcenie kompetencji komunikacyjnych w poprawnych ramach socjokulturowych, nabywanie aktualnej wiedzy realioznawczej oraz – co jest cechą programu kulturowego i metodyki kulturowej – tworzenie szansy na przeżycie kulturowe [Kowalewski 2011; Lipińska i Seretny 2012]. Kultura nauczana w tych trzech aspektach – socjokultury, realiów i przeżycia kulturowego – jest przedmiotem jednego z rozdziałów poradnika. Dotychczasowe efekty nauczania kultury są wysoce niezadowalające: od błędów w etykiecie językowej (zagadnienia w ogóle nie są poruszane na lekcjach lub traktowane pobieżnie bez ćwiczeń) po braki w elementarnej wiedzy o Polsce – por. np. wyniki testów przeprowadzonych w szkołach sobotnich (Tabela 1. i Zadania[7]).

---

[6] Stowarzyszenie „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego.

[7] Zadania:

1. Dopasuj definicje do nazw: Mazury, Śniardwy, Malbork, Kraków, Wawel, Warszawa, Żelazowa Wola, Toruń – region z jeziorami, dom Kopernika, miejsce urodzenia Fryderyka Chopina, największe jezioro w Polsce, Syrenka, wzgórze zamkowe, zamek królewski na Wawelu, zamek krzyżacki. Najwięcej problemów przysporzył Wawel (74% zdających nie potrafiło dopasować definicji), dalej w kolejności: Kraków (71,7%), Żelazowa Wola (67,8%), Toruń (66,3%), Malbork (57,2%), Śniardwy (52,3%), najlepiej kojarzona była warszawska Syrenka – 47,3% błędnych odpowiedzi lub braku odpowiedzi.

2. Centrum Nauki Kopernik jest w Warszawie: TAK / NIE.
3. Wpisz sąsiadów Polski. Zdający mieli najwięcej problemów ze Słowacją (47,7% nie potrafiło jej wskazać jako sąsiada Polski) i dalej w kolejności: Litwą (45%), Rosją (35,3%), Białorusią (33,3%), Niemcami (28,1%), Czechami (21,5%). Aż 14% zdających nie potrafiło wskazać Ukrainy (!) jako sąsiada Polski. Zdający podawali też inne kraje jako sąsiadów. W kolejności wskazań: Węgry (22), Mołdawia (21), Rumunia (18), Austria (16), Francja (10), Bułgaria (6), Słowenia (7), Włochy (6), Szwecja (4), Łotwa (4), Chorwacja (2), Mongolia (1), Belgia (1), Norwegia (1), Gruzja (1), Armenia (1), Dania (1), Grecja (1), Hiszpania (1).
4. Neptun to symbol miasta … .
5. Jak nazywa się polskie morze?
6. Najdłuższa rzeka Polski nazywa się … .
7. Wpisz nazwy miast na mapce: Szczecin, Toruń, Lublin, Częstochowa, Katowice, Wrocław, Łódź. Najbardziej rozpoznawalna była Częstochowa (60,7%), dalej w kolejności: Lublin (55,8%), Katowice (46,7%), Szczecin (41,1%), Wrocław (38,2%), Toruń (26,4%). Najmniej rozpoznawalna okazała się Łódź – 10,3%.
8. Wpisz brakujące nazwy miast (z piosenki *Jesteśmy Polką i Polakiem*): *Pierwsze jest … , miejsce wspaniałe, gdzie góry i górale są. … to miasto stare, w nim piękny Wawel, obok Wawelu mieszkał smok. … z daleka pachnie, bo słodki zapach pierników kusi mocno nas. Podróż skończymy w … , stąd szarym morzem można wyruszyć dalej w świat*. Kraków rozpoznany został przez 36,8% testowanych, Gdańsk przez 27,5%, Toruń przez 19,2%, Zakopane przez 17,8%.
9. Dopasuj nazwiska do haseł: Robert Lewandowski, Fryderyk Chopin, Maria Konopnicka – literatura, muzyka, sport.
10. Wpisz do tabelki odpowiednie nominały monet i banknotów polskich złotych: 10 gr, 25 gr, 50 gr, 1 zł, 2 zł, 5 zł, 10 zł, 20 zł, 50 zł, 100 zł, 200 zł, 1000 zł – monety, banknoty, nie ma takich ani monet, ani banknotów.
11. Jak nazywa się władca Polski (jest na banknocie 10 zł) związany z 1050 rocznicą wydarzenia obchodzonego w tym [2016] roku w Polsce?
12. Jan Brzechwa to poeta, który pisał wiersz dla dzieci: TAK / NIE.
13. Podaj datę, kiedy w Polsce przychodzi św. Mikołaj.
14. Dopasuj hasła do władców z pozostałych banknotów: Bolesław Chrobry, Kazimierz Wielki, Władysław Jagiełło, Zygmunt I Stary – A) Grunwald. Pokonanie krzyżaków. B) Hołd pruski. C) Królowa Bona. D) Szczerbiec. Wyprawa kijowska. E) Św. Jadwiga. F) Założenie Akademii Krakowskiej. G) Został Polskę drewnianą, a zostawił murowaną. Hasła zostały dopasowane – w kolejności: E) – 31,4%; G) – 28,9%; F) – 27,7%; A) 20,5%; C) i D) – 19%; B) – 18,2%.
15. Czy opis św. Mikołaja: *„stary mężczyzna z siwą brodą i w okularach, w czerwonym ubraniu, w czerwonej czapce, (…) jeździ magicznymi saniami i elfami i ma worek z prezentami (…), wchodzi do domu przez komin, (…) jest za gruby”* jest zgodny z pierwowzorem św. Mikołaja w polskiej kulturze? TAK / NIE.
16. Arka Noego to: A) Polski zespół muzyczny. B) Czasopismo dla dzieci. C) Film dla dzieci (o Biblii).
17. W tym roku napisaliśmy / napiszemy na drzwiach w Święto Trzech Króli: … .
18. Dopasuj daty do świąt / dni: 1.06.; 24.12.; 26.05.; 6.01.; 21.03. – Dzień Dziecka, Dzień Matki, pierwszy dzień wiosny, Trzech Króli, Wigilia.
19. Co to są Tatry?
20. Który to miesiąc, co „przeplata trochę zimy, trochę lata”?
21. Czerwone Gitary to: A) Czasopismo o muzyce. B) Film muzyczny. C) Zespół muzyczny – popularny w Polsce szczególnie w latach 60. i 70. XX w.
22. Co to są ferie? Aż 66,9% nie podało odpowiedzi w ogóle. Padały różne propozycje: wakacje (49), odpoczynek (24), święto (12), czas wolny od szkoły, pracy (9), weekend z okazji świąt (4), weekend po świętach (2), festiwal (2) i po jednej odpowiedzi: książka,

Nr zadania:	1. rok nauczania	2. rok nauczania	3. rok nauczania
1	151 (91%)	118 (72,9%)	94 (60,3%)
2	88 (53%)	77 (47,5%)	72 (46,2%)
3	73 (44%)	40 (24,7%)	29 (18,6%)
4	136 (81,9%)	107 (66%)	87 (55,8%)
5	71 (42,8%)	49 (40,7%)	26 (16,7%)
6	45 (27,1%)	26 (16,4%)	14 (9%)
7	112 (67,5%)	88 (54,3%)	95 (60,9%)
8	152 (91,6%)	123 (75,9%)	103 (66%)
9	46 (27,7%)	35 (21,6%)	20 (12,8%)
10	59 (35,5%)	37 (22,8%)	20 (12,8%)
11	141 (84,9%)	126 (77,8%)	97 (62,2%)
12	72 (43,4%)	53 (32,7%)	50 (32,1%)
13	107 (64,5%)	88 (54,3%)	66 (42,3%)
14	152 (91,6%)	130 (80,2%)	99 (63,5%)
15	102 (61,4%)	55 (34%)	51 (32,7%)
16	119 (71,7%)	120 (74,1%)	119 (76,3%)
17	160 (96,4%)	143 (88,3%)	139 (89,1%)
18	96 (57,8%)	67 (41,4%)	45 (28,8%)
19	86 (51,8%)	41 (25,3%)	35 (22,4%)
20	153 (92,2%)	144 (88,9%)	127 (81,4%)
21	73 (44%)	56 (34,6%)	45 (28,8%)
22	149 (89,8%)	129 (72,6%)	102 (65,4%)
23	99 (59,6%)	50 (30,9%)	39 (25%)

Tabela 1. Wyniki testów sprawdzających znajomość polskiej kultury u uczniów szkół sobotnich [opracowanie własne]

Przeżycie kulturowe wymyka się badaniom, ale można stwierdzić, że wielu uczących się nie miało kontaktu z żywą kulturą polską – na zajęciach nie śpiewali, nie tańczyli, nie „dotykali" kultury w inny sposób. Koncepcja nauczania kultury, zawarta w proponowanej książce, polega na przyjęciu za najbardziej adekwatną do potrzeb uczących się na Ukrainie metodyki kulturowej. Celem bowiem – jak już powiedziano wcześniej – jest wykształcenie bądź przyszłych emigrantów do Polski (studia, praca, osadnictwo – obywatelstwo polskie), bądź osób, które zostaną na Ukrainie i będą współpracować z Polską i Polakami w swoim kraju. To tzw. wtórna

weekend podczas świąt, bludo (jadło takie), radość, wszystkie sklepy zamknięte, dzień otrzymywania prezentów, czas w zimie, małe wakacje, urlop.
23. Jeżeli w Kijowie jest godzina 12.40, to w Warszawie jest … .

socjalizacja w pierwszym przypadku i wspólnota mentalnościowa w obu przypadkach jest zasadniczym celem edukacji polonistycznej. Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego powinna być obecna już od pierwszych lekcji i – w miarę poszerzania znajomości języka – obecność ta powinna znacząco wzrastać. Jednak z racji samych lekcji to właśnie język jest kluczem do zrozumienia kultury, choć na wczesnym etapie nauczania nie jest konieczny do przeżycia i doświadczenia wartości w przestrzeni polskiej kultury. Uwrażliwienie na taki styl nauczania jest zasadniczym celem proponowanej publikacji, szczególnie że – jak dotąd – nie ma podręcznika kulturowego, który, najlepiej napisany w stylu kulturowej metodyki zadaniowej, jest niezwykle potrzebny.

Omawiając zaś powstający podręcznik, nie można zapomnieć, że ma służyć przede wszystkim studentom polonistyki. Przyszły polonista, oprócz tego, jak uczyć, sam powinien nauczyć się polszczyzny i to we wszystkich jej aspektach, w tym gramatyki języka polskiego. Zarówno w metodyce komunikacyjnej, jak i kulturowej (której komunikacyjność jest filarem umiejętności socjokulturowych) gramatyka pełni rolę służebną – trzeba jej umieć tylko tyle, ile potrzeba do wykonania zadania komunikacyjnego w poprawnej ramie socjokulturowej. Na te błędy gramatyczne trzeba zwracać szczególną uwagę, które taką poprawną kulturowo komunikację zakłócają – takie też są[8], choć zdarzają się u władających językiem ukraińskim jako pierwszym niezwykle rzadko. Motywacją do pracy nad poprawnością gramatyczną powinno być też uwrażliwienie na piękno poprawnej polszczyzny – choć argument estetyczny prawdopodobnie nie dotrze do większości uczących się. Jednak polonista powinien po prostu znać język polski. Dla prawie 100% ukraińskich polonistów język polski jest językiem obcym – uczyli się go od zera na I roku studiów. Część gramatyczna tej publikacji ma im pomóc w objęciu całości polskiej gramatyki, wskazać miejsca trudne (odmienne w porównaniu z językiem ukraińskim) – te, które powinni ćwiczyć w późniejszym nauczaniu. Pokaże im „chwyty", jak tej gramatyki nauczyć wtedy, kiedy dana forma będzie niezbędna do wykonania ćwiczenia lub zadania komunikacyjnego. Pomoże im też przygotować uczniów do różnego typu konkursów i egzaminów – tam, gdzie poprawność gramatyczna jest wartością samą w sobie.

A zatem znaczna część proponowanego podręcznika poświęcona jest opisowi typowych błędów popełnianych przez uczących się polszczyzny na Ukrainie w zakresie odmiany wyrazów i łączenia ich ze sobą (gramatyka w sensie węższym), ale także wymowy. Poruszono też najczęściej pojawiające problemy interferencyjne w zakresie słownictwa i etykiety językowej. Są to w szczególności następujące zagadnienia: dotyczące nauczania gramatyki – problemy kategorii rodzaju, liczby, osoby, aspektu, strony (biernej), odmiana wyrazów przez przypadki (np. rola jakości tematu wyrazowego w doborze końcówek fleksyjnych; na co jeszcze należy zwracać uwagę, ucząc poszczególnych przypadków rzeczownikowych), najtrudniejsze – z powodu interferencji – zagadnienia odmiany przymiotnika, zaimka, liczebnika, czasownika; składniowe problemy polszczyzny (rekcja, formy orzecz-

[8] O takich sytuacjach zob. np. w: [Кравчук 2012].

nika, struktury liczebnikowe, struktury bezosobowe, szyk wyrazów); w nauczaniu wymowy zwraca się uwagę na trudne samogłoski i trudne spółgłoski; w nauczaniu słownictwa – na złudne odpowiedniki (tzw. homomimy międzyjęzykowe), podchwytliwe paronimy, dobór właściwego synonimu, łączliwość leksykalno-semantyczną, ilustruje się różnice w zawartym w słownictwie językowym obrazie świata; w nauczaniu etykiety językowej wyeksponowane zostały najtrudniejsze problemy zwracania się do adresata, składania życzeń i gratulacji, wyrażania próśb. Każdy z podrozdziałów teoretycznych kończą: ćwiczenia przykładowe; pytania, zadania, zalecana literatura (podstawowa i uzupełniająca).

Wszystkie zagadnienia językowe, które weszły do poradnika, są przemyślane pod względem typowych błędów i miejsc trudnych polskiego sysytemu językowego dla osób z pierwszym językiem ukraińskim. Dobór zagadnień opiera się na analizie błędów popełnianych przez studentów studiujących polonistykę lub uczących się języka polskiego lektoratowo, ale też błędów uczniowskich czy też szerokiego ogółu ludzi, z którymi autorzy mieli do czynienia w czasie swojej niemałej praktyki dydaktycznej.

Przykładowe ćwiczenia po każdym podrozdziale, po pierwsze, pomogą czytelnikom sprawdzić swoje własne umiejętności w zakresie omawianych problemów teoretycznych, a po drugie, umożliwią zorientowanie się, jakie ćwiczenia można przygotowywać samodzielnie, by uczący się unikali typowych naleciałości z języka ukraińskiego. Ważną częścią struktury każdego podrozdziału jest informacja o podstawowej oraz uzupełniającej literaturze, do której warto sięgnąć, by proces przyswajania polszczyzny był skuteczniejszy. Na końcu podręcznika proponuje się bardzo rozbudowany rozdział systematyzujący wiedzę gramatyczną – w formie tabel różnego rodzaju – zarówno tych, które schematycznie przedstawiają podsystemy fleksyjne, jak i tych, które są przykładami odmiany konkretnych wyrazów.

Przykładowe ćwiczenia, pytania i zadania, zamieszczone w podręczniku, zilustrujemy zgadnieniami składniowymi:

Ćwiczenia przykładowe

- Proszę użyć wyrazów (lub grup wyrazowych) w dopełniaczu liczby pojedynczej. Proszę zwrócić uwagę na inną rekcję polskich czasowników w porównianu z odpowiednikami ukraińskimi (poziom B2, powtórzenie).
  Wzór: *Szukać (zeszyt) – szukać <u>zeszytu</u>*

Szukać … (torebka; portfel; wiatr w polu).
Słuchać … (piosenka; romans; te słowa).
Pilnować … (samochód; porządek; więzień).
Bronić … (młodszy brat; starsza siostra; swój kraj).
Zabronić … (wyjazd; wstęp *do lasu*; wyjście *z domu*).
Zakazywać … (używanie *zapałek*; wywóz *dzieł sztuki*).
Strzec … (sekret; mały kociak *przed psem*).
Oszczędzać … (twój wysiłek; trud).
Używać … (wpływ; zwrot grzecznościowy; środek nasenny).
Zapomnieć … (parasol; indeks; papierosy).

Dotykać … (brzeg *stołu*; piec; ściana).
Dokonać … (wybór; przekład).
Odmówić … (pomoc; kredyt).
Dowieść … (ten fakt; brak *umiejętności*).
Uczyć się … (wiersz *na pamięć*; język angielski).
Udzielić … (urlop; głos; wywiad).
Zazdrościć … (sukces; urok).
Nienawidzić … (ta dziewczyna; alkohol; oszuści).
Poradzić się … (lekarz; fachowiec; starszy brat).
Gratulować … (awans; sukces; obrona *pracy magisterskiej*).
Żałować … (to; swój uczynek).
Przyznać się do … (zamach; Kościół; ten uczynek).
Ograniczyć się do … (jeden papieros *dziennie*).
Rozczarować się do … (ten reklamowany film).
Przekonać do … (mój plan).
Strzelać do … (złodziej; włamywacz; policjant).
Pożyczyć od … (przyjaciel; Agnieszka; wujek).
Kupić od … (sąsiad; staruszek; znajomy).
Wziąć od … (Stasiek; braciszek; rodzice).

- Proszę użyć wyrazów (lub grup wyrazowych) w dopełniaczu liczby pojedynczej, zwracając uwagę na inną rekcję polskich czasowników w porównianu z odpowiednikami ukraińskimi (poziom B2, powtórzenie).
  Wzór: *Od dwóch lat uczę się (język polski). – Od dwóch lat uczę się <u>języka polskiego</u>.*

Mówimy, że (dzień) ubywa, jeśli dzień staje się coraz krótszy.
Dziewczyna upatrywała (stosowny moment), aby się wymknąć za drzwi.
Jutro masz wizytę u (lekarz)?
Wojsko pilnowało (porządek) na dworcu.
To pomnik (Adam Mickiewicz).
Pisarze romantyczni często porównywali śmierć do (sen).
On odmawiał sobie (wszystko), żeby pospłacać długi.
Przyjemnie jest być w towarzystwie chłopaka, (który) ci zazdroszczą?
Żałujesz (to), co minęło?
Istotnie, nie można było jej odmówić (spryt)!
Pilnuj (swój nos), Tomku, i nie wtrącaj się do naszych spraw.

- Proszę użyć rzeczowników i przymiotników w formie mianownika lub narzędnika, pamiętając o poprawnej strukturze polskiego orzecznika (poziom B1, temat „Jaki jestem?").
  Wzór: *Lody uwielbiają prawie wszyscy. Wybierz swój ulubiony smak – a dowiesz się, (jaki) jesteś. – Lody uwielbiają prawie wszyscy. Wybierz swój ulubiony smak – a dowiesz się, <u>jaki</u> jesteś.*

Jeśli lubisz lody waniliowe, jesteś (idealista), który nie boi się ryzyka. Preferujesz lody czekoladowe – jesteś (żywiołowy) i (czarujący). Jeżeli wolisz lody bananowo-śmietankowe, jesteś (wyrozumiały), (przyjacielski) i (dobry), współczujesz innym, jesteś (idealny) (dziecko) i (rodzic). Jeśli zaś uwielbiasz truskawkowo-śmietankowe, jesteś (introwertyk). Twoje lody orzechowe – jesteś (samokrytyczny). Smakują ci miętowe z kawałkami czekolady – znaczy, że jesteś (typ) cynika, masz swoje zdanie. Byłbyś (dobry biznesmen) lub (prawnik).

- Proszę zamienić struktury czynne na struktury bierne (poziom B1, powtórzenie).
  Wzór: *Pani dyrektor zapraszała gości. – Goście byli zapraszani przez panią dyrektor. Pani dyrektor zaprosiła gości. – Goście zostali zaproszeni przez panią dyrektor.*

List wysyłała sekretarka.
List wysłała sekretarka.
Dyrektor zapisywał uwagi.
Dyrektor zapisał uwagi.
Nauczycielka objaśniała ćwiczenie.
Nauczycielka objaśniła ćwiczenie.
Malarz rozrabiał farbę.
Malarz rozrobił farbę.
Ojciec zarabiał pieniądze.
Ojciec zarobił pieniądze.
Sam kandydat zgłaszał wniosek.
Sam kandydat zgłosił wniosek.
Dziewczyny podsłuchiwały tę rozmowę.
Dziewczyny podsłuchały tę rozmowę.
Rafał zawsze doceniał przygotowywane przez żonę dania.
Rafał wreszcie docenił przygotowane przez żonę dania.
Komisja przygotowywała wszystkie zadania.
Komisja przygotowała wszystkie zadania.

- Proszę użyć – zamiast bezokoliczników – form bezosobowych ze słowem *się*, tak żeby powstały struktury typu: *Jak **się zechce** zjeść kwaśną sałatkę, **weźmie się** 50 dag fasolki szparagowej...* (poziom B1, temat „Gotowanie").
  Wzór: *Fasolkę oczyścić z włókien... . – Fasolkę <u>oczyści się</u> z włókien... .*

Kwaśna sałatka

Składniki: 50 dag fasolki szparagowej, 1 strąk czerwonej papryki, sól, 5 ziaren czarnego pieprzu, 4 łyżki octu winnego, 3 łyżki oliwy z oliwek, 3 liście laurowe, kilka zielonych oliwek nadziewanych papryką, świeże zioła (na przykład tymianek).

Fasolkę oczyścić z włókien, umyć, osączyć, ugotować w osolonej wodzie. Paprykę umyć, wyjąć gniazdo nasienne, pokroić w paski, wrzucić na 5 minut na wrzątek. Dodać ocet, liść laurowy, pieprz i fasolkę. Zagotować i odstawić na kilka godzin. Wyłożyć na salaterkę lub półmisek. Skropić oliwą z oliwek. Posypać pokrojonymi oliwkami i ziołami.

- Proszę przetłumaczyć na język ukraiński struktury bezosobowe (poziom B2, powtórzenie):

Gdy za oknem pada deszcz ze śniegiem, dobrze myśli się o plaży i słońcu.
Jak ci się u nas pracuje?
Wygodnie wam się siedzi?
Myślisz, nie zdążymy do jutra? Nie przejmuj się! Zrobi się!
Piotrek, chodź tu! Na wycieczce w góry pomaga się dziewczynom!
Mówi się, że nadzieja jest matką głupich.
Powinno się przemyśleć wszystkie szczegóły.
To kiedyś nosiło się takie kapelusze, teraz już takich się nie nosi.
U nas się nie pali.
Nie martw się, coś się wymyśli!
O takich wydarzeniach zazwyczaj pamięta się długo.
Czyż nie wiesz, że kota woła się „kici-kici"?
A jak mówi się do psa?
Już się robi, szefie!
Po raz kolejny rozważa się tę kwestię.
W Chinach uprawia się ryż.

- Proszę wybrać jedną ze struktur z nawiasu, pamiętając o poprawnym szyku wyrazów w polskim zdaniu (poziom B2, powtórzenie).
  Wzór: *Były to nareszcie te wakacje, (w których czasie, w czasie których) udało mi się odpocząć. – Były to nareszcie te wakacje, <u>w czasie których</u> udało mi się odpocząć.*

Wybuchają śmiechem, (którego echo, echo którego) przetacza się pod betonowymi sklepieniami.

Był to człowiek, (pod którego wpływem, pod wpływem którego) ja się zmieniłem.

Agata uczy się w (liceum ogólnokształcącym, ogólnokształcącym liceum)
Gdzie nauczyłeś się (polskiego języka, języka polskiego)?
Mam jutro egzamin z (opisowej gramatyki, gramatyki opisowej).
Marta pięknie śpiewa (pieśni ludowe, ludowe pieśni).

Pytania (głównie systematyzujące przyswojoną wiedzę teoretyczną i praktyczną; powtórzenie)

1. Co to jest rekcja? Jakie wyrazy w języku polskim mogą mieć rekcję?
2. Z jakimi przypadkami są związane najczęściej popełniane przez osoby ukraińskojęzyczne czasownikowe błędy rekcyjne?
3. Proszę wymienić „trudne" dla osób ukraińskojęzycznych pod względem rekcji polskie rzeczowniki, przymiotniki i przyimki.
4. Co to jest orzecznik? Jakie są zasady wyrażania polskiego orzecznika?
5. Jaki jest typowy błąd popełniany przez osoby ukraińskojęzyczne w zakresie użycia zdań zawierających orzeczniki?
6. Jakie są typowe błędy w polszczyźnie osób z pierwszym językiem ukraińskim związane z używaniem struktur liczebnikowych?
7. Jakie trudności mają Ukraińcy z tworzeniem polskich struktur bezosobowych?
8. O jakich problemach polskiego szyku wyrazów w zdaniu powinna pamiętać osoba ukraińskojęzyczna, by nie popełniać błędów interferencyjnych?

Zadania (wymagające m.in. umiejętności zastosowania usystematyzowanych zagadnień gramatycznych w praktyce dydaktycznej)

1. Proszę ułożyć listę polskich a) czasowników, b) przymiotników, c) rzeczowników, d) przyimków, które mają rekcję odmienną od ich ukraińskich odpowiedników (można przy tym skorzystać m.in. z *Ukraińsko-polskiego słownika syntaktycznego* O. Śpiwaka i M. Jurkowskiego).
2. Proszę na wzór podanych w tym rozdziale ćwiczeń związanych z dopełniaczową rekcją różnych części mowy przygotować serię ćwiczeń na użycie innych przypadków, tak aby zostały w nich uwzględnione najtrudniejsze dla grupy ukraińskojęzycznej zagadnienia rekcji.
3. Proszę przygotować serie ćwiczeń dla różnych kategorii wiekowych uczących się (np. dla dzieci, uczniów starszych klas oraz studentów) na użycie najtrudniejszych dla osób ukraińskojęzycznych form polskiego orzecznika. Jakie formalne typy ćwiczeń przedstawiają ćwiczenia przez Panią / Pana przygotowane?
4. Proszę przygotować różnego typu ćwiczenia na użycie trudnych dla osób ukraińskojęzycznych struktur liczebnikowych, które by pasowały do tematu komunikacyjnego „Zakupy" (poziom A1).
5. W wybranym dowolnie autentycznym tekście polskim proszę zaznaczyć konstrukcje składniowe, które różnią się od odpowiedników ukraińskich. Na podstawie tego tekstu proszę przygotować dla grupy ukraińskojęzycznej ćwiczenie na przetłumaczenie zdań z języka polskiego na język ukraiński, które by zawierało interferencyjnie podchwytliwe struktury składniowe.
6. Proszę przygotować ćwiczenie na przetłumaczenie interferencyjnych struktur składniowych z języka ukraińskiego na język polski.
7. Proszę wprowadzić grupie ukraińskojęzycznej (osoby w różnym wieku na kursach językowych) zagadnienie szyku wyrazów przy tworzeniu konstrukcji

z trybem warunkowym. Jakie sposoby prezentacji (dedukcyjny czy indukcyjny) Pani / Pan zastosował(a)?

Mimo że, o czym już była mowa, dążymy obecnie do tego, by uczyć języka polskiego komunikacyjnie, przywiązanie wagi do rzetelnego nauczania gramatyki (fleksji i składni) czy też doskonalenia wymowy wydaje się ważnym elementem pracy w grupie ukraińskojęzycznej, szczególnie jeśli chodzi o polonistów – tych, którzy będą kiedyś sami uczyć. Wieloletnie doświadczenie nauczycielskie to potwierdza: dobra znajomość systemu gramatycznego od podstaw jest solidną bazą, na której budować można późniejsze doskonalenie znajomości języka. I na odwrót: jeśli ktoś nauczył się polszczyzny spontanicznie, bez uświadomienia typowych interferencji gramatycznych lub wymawianiowych, to nawet wskutek dużego wysiłku po obu stronach – nauczyciela i uczącego się – te typowe błędy są prawie niewyplenialne. Funkcjonując w przestrzeni języka polskiego (a obecnie są to częste sytuacje), ukraińskojęzyczny użytkownik polszczyzny z pewnością opanuje nowe słowa, jednak budowanie poprawnych struktur gramatycznych może cały czas pozostawać dla niego kłopotem, gdy nie zdaje sobie sprawy z subtelności gramatycznych. Na ogół taka polszczyzna spełnia wymóg komunikatywności – błędne formy bywają zazwyczaj przez rodzimych użytkowników tolerowane i nie zakłócają z reguły komunikacji. Jednak taki użytkownik polszczyzny nie ma szans na awans społeczny i na zaspokojenie swoich własnych potrzeb związanych z takimi wartościami, jak np. prestiż. Stąd wniosek: warto od razu, w początkowym etapie kształcenia, uświadamiać uczącym się różnice między „prowokacyjnie" bliskimi systemami języka przyswajanego i rodzimego, ale robić to inaczej, w zależności od odbiorcy: łagodnie i niemal ukrycie – w sytuacji z dziećmi, uczniami, a wyraźnie i profesjonalnie – w przypadku z polonistami.

Zaprezentowane w tym tekście idee dydaktyczne są rozproszone w całości prezentowanego poradnika, ale też obecne między wierszami. Sam podręcznik metodyki ma przede wszystkim wymiar praktyczny: zbiera w jednym miejscu rozproszone w różnych wydawnictwach informacje: jak skutecznie uczyć – od ortografii i fonetyki po styl. Poprowadzi po rodzajach ćwiczeń wszelkich sprawności (rozumienia ze słuchu, mówienia, pisania, czytania – rozumienia tekstu), zaproponuje pomysły na ćwiczenia kształcące i testowe, poradzi, jak uczyć kultury polskiej. Wiele z podanych przykładowych ćwiczeń i zadań można wykorzystać bezpośrednio na lekcjach jako zadania / ćwiczenia dodatkowe. Zaprezentuje dostępne na rynku podręczniki i materiały multimedialne z omówieniem ich przydatności na Ukrainie. Poprowadzi po świecie konkursów i olimpiad ukraińskich i polskich na Ukrainie.

Autorzy książki mają nadzieję, że znajdzie się ona na półce w szkołach różnych typów, gdzie uczy się języka polskiego, w rękach otwartego na nowe pomysły nauczyciela jako realna pomoc w pracy. Byłoby pięknie, gdyby wraz z przyjęciem książki przyjęto również idee w niej zawarte – bo wszystko ma prowadzić do efektywności w nauczaniu i pozytywnego duchowego wzrostu każdego ucznia – za pośrednictwem języka polskiego i polskiej kultury.

Bibliografia

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

Foland-Kugler A., 1998, *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Warszawa.

Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

Kołak K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 1, Warszawa.

Kołak K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 2, Warszawa.

Kołak-Danyi K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2016, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*, t. 3, Warszawa.

Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.

Kowalewski J., 2013, *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie*, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, 2009, http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf (odczyt: 08.07.2017).

Кравчук А., 2012, *Граматика і успішність комунікації (дещо з польсько-українських граматичних контрастів)*, „Проблеми слов'янознавства" вип. 61.

Artykuł prezentuje powstającą na polonistyce lwowskiej publikację książkową „Metodyka nauczania języka polskiego: język i kultra w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie" łączącą w sobie funkcję podręcznika akademickiego i poradnika dla nauczycieli różnych typów szkół nauczających polszczyzny na Ukrainie. W tle omawiania celów, założeń i materiałów tej publikacji uwypukla się główne problemy związane z obecnym nauczaniem języka polskiego na Ukrainie.

Słowa kluczowe: podręcznik, poradnik, glottodydaktyka, język polski na Ukrainie.

„Methodology of Polish Language Teaching. Language and Culture in Polish Didactics in Ukraine": Assumptions, Aims, Textbook Materials Against the Background of Polish Teaching Problems in Ukraine

The authors of the article present the book appearing at the Department of Polish Philology in Lviv „Methodology of Polish Language Teaching: Language and Culture in Polish Didactics in Ukraine". The book combines both the function of academic textbook and manual for teachers teaching Polish in different types of schools in Ukraine. Against the background of discussing aims, assumptions and materials of this publication the main problems connected with the present-day teaching of Polish in Ukraine are highlighted.

Keywords: textbook, teacher's manual, glottodidactics, the Polish language in Ukraine.

Dominika Izdebska-Długosz
Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

KONFRONTATYWNOŚĆ, DRYL I TŁUMACZENIE – KONCEPCJA KSIĄŻKI „PO POLSKU BEZ BŁĘDU. ZBIÓR ĆWICZEŃ Z GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA STUDENTÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH (A1–B1)"

Wprowadzenie

Wydaje się, że w dzisiejszej glottodydaktyce polonistycznej oczywiste jest to, iż grupy homogeniczne pod względem języka pierwszego powinny uczyć się polszczyzny inaczej niż grupy heterogeniczne. Pomimo tego, w Polsce nadal dominuje nauczanie uniwersalne języka polskiego jako obcego (dalej: JPjO) – nastawione na użytkowników wszystkich języków pierwszych lub uczniów anglojęzycznych. Jest to zgodne z paradygmatem komunikacyjnym, w teorii niezabraniającym tłumaczenia [Seretny i Lipińska 2016a: 10], jednak w praktyce z reguły nieodwołującym się do J1 ucznia: „[o]becnie nauczanie języka polskiego poza Polską oraz języka polskiego jako obcego w Polsce opiera się przede wszystkim na metodzie komunikacyjnej (lansowana jest też wywodząca się z niej metoda zadaniowa), a teoretyczna refleksja dąży do upodobnienia metod i środków naukowych stosowanych w nauczaniu tzw. języków światowych, przede wszystkim j. angielskiego, ale też francuskiego i niemieckiego" [Kowalewski 2013: 5]. Praktyka nauczania nie idzie więc w tym przypadku za ustaleniami glottodydaktyków. Już dawno wykazano bowiem, iż poszczególne grupy homogeniczne charakteryzują się specyficznymi potrzebami, mają swoiste problemy, które rozwiązywać można wyłącznie za pomocą planowego, celowanego w nie zestawu treści, metod i środków dydaktycznych.

W niniejszym tekście chciałabym zaproponować myśl nienową, a jednak nadal niezbyt często wdrażaną na gruncie polonistycznej glottodydaktyki w kraju – wykorzystania nauczania konfrontatywnego, intensywnego drylu gramatycznego i tłumaczenia dydaktycznego w nauczaniu polskiej gramatyki dorosłych studentów ukraińskojęzycznych studiujących w Polsce. Konfrontatywność, ćwiczenia translacyjne i automatyzujące wykorzystane zostały w przygotowywanej przeze mnie publikacji dla studentów ukraińskojęzycznych studiujących w Rzeszowie: „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)" [Izdebska-Długosz 2017].

1. Konfrontatywność glottodydaktyczna (kontrastowanie)

W nowoczesnej glottodydaktyce specyfikę grup użytkowników języków wschodniosłowiańskich uczących się JPjO opisywano szczególnie po 1989 r. wraz z rozpoczęciem programu repatriacji Polaków ze Wschodu i z falą kandydatów przybywających na studia do Polski zza wschodniej granicy. Obserwowano wówczas siłę interferencji działającej na styku polszczyzny i języków wschodniosło-

wiańskich oraz wynikające z tego specyficzne problemy tej grupy uczniów (np. w tomach pod redakcją Jana Mazura z lat: 1992, 1994, 1995, 1996). Wskazywano na duże problemy z opanowaniem polskiej gramatyki i na liczebność błędów międzyjęzykowych, powstających szczególnie w warunkach ścisłej zbieżności języków. Pisano o przepaści pomiędzy szybko opanowywanymi sprawnościami receptywnymi a mozolnie budowanymi sprawnościami produktywnymi.

W literaturze tamtego okresu akcentowano konieczność nauczania języka polskiego uczniów ze Wschodu w kontraście ze znanymi im językami słowiańskimi. Jan Mazur pisał: „[w] odniesieniu do Polaków ze Wschodu podstawowym błędem metodycznym jest brak konfrontatywnego przedstawiania materiału gramatycznego, ułatwiającego wyjaśnienie istoty i przyczyn najczęstszych błędów językowych" [Mazur 1995: 33]; „[…] pokazanie systemowych różnic poszczególnych języków, choćby tylko w ograniczonym zakresie, przyniesie lepsze efekty dydaktyczne niż doraźne poprawianie aktualnie występujących błędnych realizacji" [Mazur 1994: 19]. Barbara Krucka akcentowała: „[p]odobieństwo języka polskiego i rosyjskiego stwarza zgubną iluzję, iż znając jeden z nich, można bez trudu opanować drugi. […] Mówiący po polsku najczęściej nie uświadamia sobie, iż struktury językowe, którymi się posługuje, utworzone są według modelu obowiązującego w języku rosyjskim […]. Z tego względu celowym wydaje się poznawanie systemu językowego polszczyzny w ujęciu konfrontatywnym – w zestawieniu z systemem języka rosyjskiego. Dotyczy to zwłaszcza tych obszarów gramatyki, w których istnieją jednoczesne podobieństwa i różnice […]" [Krucka 1995: 123].

Konfrontatywny przekaz treści nauczania zakłada, że lektor w sposób planowy odwołuje się do języka pierwszego uczniów, akcentując zbieżności i kontrasty językowe, uświadamiając je i uczulając uczniów na interferencyjne „pułapki językowe"; przygotowuje specjalne zestawy ćwiczeń i zadań, nasawionych na niwelowanie błędów o charakterze interferencyjnym, które sam kolekcjonuje, rozpoznaje i bada. Analiza błędów popełnianych przez studentów powinna być wykorzystywana w nauczaniu. Jak pisze Jerzy Kowalewski: „[i]deałem byłoby takie opisanie błędów […], żeby wnioski wykorzystać w praktycznej nauce gramatyki i w ćwiczeniach mających na celu eliminację błędów w komunikacji językowej" [Kowalewski 2015: 362]. Pisząc więc o „konfrontatywności glottodydaktycznej", mam na myśli zastosowanie kontrastowania jako strategii nauczania JPjO i widzę jej odmienność od teoretycznej, językoznawczej konfrontatywności w tym, iż wyniki badań konfrontatywnych (systemów językowych) powinny służyć nie tylko jako podstawa przygotowania materiałów nauczania (jak było w metodzie audiolingwalnej), ale winny być wykorzystywane *explicite* w procesie nauczania. Mianem „konfrontatywności glottodydaktycznej" można więc określić zespół działań lektora i uczniów, technik nauczania, treści i materiałów przygotowanych zgodnie z wynikami analiz konfrontatywnych systemów językowych, przy wykorzystaniu wyników analizy błędów popełnianych w polszczyźnie przez uczestników danej grupy.

Postulat konfrontatywności w nauczaniu polszczyzny rosyjskojęzycznych uczniów (oraz użytkowników innych języków słowiańskich) przewija się przez całą literaturę glottodydaktyczną [zob. np. Krzeszowski 1979b; Damborský 1992; Lot-

ko 1992; Kowalikowa 1992; Biełocka 1997; Jabłońska 2004; Krawczuk 2005, 2011; Paradowski 2006; Izdebska-Długosz 2014, 2015 i in.] i koresponduje z identycznym dla uczących się rosyjskiego Polaków, gdyż ta para języków oraz pozostałe pary języków słowiańskich są przyczyną podobnych problemów u wszystkich Słowian uczących się kolejnego języka z tej samej grupy, co język ojczysty. Jest to więc dla nauczania języków słowiańskich w obszarze językowej i kulturowej Słowiańszczyzny zagadnienie uniwersalne [zob. Hofmański 2014].

Warto zaznaczyć, że podejście komparatystyczno-kontrastywne nadaje się szczególnie dla grup uczniów dorosłych, bowiem „osobnik dojrzały uczy się skuteczniej, jeżeli procesowi zdobywania wiedzy towarzyszy porządkująca i interpretująca refleksja intelektualna […]. Osoby dorosłe mają skłonność do porządkowania nowej wiedzy przez odnoszenie jej do tego, co znane" [Kowalikowa 1992: 52]. Oprócz walki z interferencją językową i jej skutkiem – błędami, kontrastowanie dydaktyczne ma także tę zaletę, iż przybliża język obcy uczniowi zarówno instrumentalnie (język jest łatwiejszy do przyswojenia), jak i emocjonalnie (chętniej uczymy się tego, co lubimy [Kowalikowa 1992: 57].

Należy więc uznać, iż w nauczaniu polskiej gramatyki studentów ukraińskojęzycznych odwołania do języka ukraińskiego powinny zajmować pierwszoplanową pozycję i być stałym tłem w procesie nauczania.

2. Interkomprehensja i tłumaczenie dydaktyczne

Niedostrzeganie potencjału, jaki niesie ze sobą język ojczysty ucznia, było błędem w metodach, które chciały go z dydaktyki języków obcych wyrugować. Oznaczało to bowiem wyłączenie z procesu nauczania możliwości wykorzystania także transferu pozytywnego i zjawiska interkomprehensji. Terminu „interkomprehensja" po raz pierwszy użył Juliusz Ronjat w 1913 r. dla określenia zdolności rozumienia przez jednostkę innych dialektów tego samego języka. Z czasem termin poszerzył swoje znaczenie także na zdolność rozumienia różnych języków w obrębie tej samej rodziny [Gębal 2016: 79]. W kontekście Słowian mówi się także o „słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej"[1], „która wynika między innymi z funkcjonowania w językach najbliżej spokrewnionych z polszczyzną analogicznych, lub wręcz identycznych, morfemów leksykalnych przy towarzyszącej temu znacznej bliskości reguł gramatycznych" [Hofmański 2014: 10]. Występowanie tych zjawisk jest przyczyną możliwości rozumienia polszczyzny przez Ukraińców (oraz języka ukraińskiego przez Polaków) bez uprzedniego uczenia się tego języka, szybkiego osiągania sprawności receptywnych oraz rozdźwięku pomiędzy poziomem sprawności receptywnych a produktywnych[2].

[1] Według Wojciecha Hofmańskiego, „komunikatywność międzyjęzykowa Słowian bierze się z bliskości genetycznej języków słowiańskich i jest cechą charakterystyczną kontaktów językowych przedstawicieli wszystkich grup wywodzących się z dawnej wspólnoty prasłowiańskiej" [Hofmański 2014: 53].

[2] W 2016 r. wykonałam następujący eksperyment glottodydaktyczny: studenci ukraińskojęzyczni z poziomu A1 po dwóch tygodniach kursu intensywnego (ok. 50 godz.) języka polskiego zaliczyli egzamin ze słuchania ze zrozumieniem na poziomie B1 (60% grupy). Tek-

Kwestia wykorzystania języka pierwszego i innych języków obcych znanych uczniowi powróciła za sprawą „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego" [*Europejski system*..., 2003]. Interkomprehensję wpisano w powstały w 2012 r. „System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur" – FREPA/CARAP (ang. „The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures")[3] jako jeden z wyznaczników podejścia pluralistycznego do nauczania języków obcych w warunkach wielojęzyczności [Candelier i Schröder-Sura 2012: 4].

Podejście interkomprehensywne do nauczania języka obcego (dalej: NJO) jest interesujące z racji tego, że koncentruje się na stronie językowej i wynika z przekonania, iż „języki wchodzą w interakcję ze sobą i często pokrywają się" [Candelier i Schröder-Sura 2012: 5]. Co prawda, koncepcja ta odnosi się do jednoczesnego nauczania kilku podobnych, spokrewnionych języków, podczas gdy nasi ukraińskojęzyczni studenci uczą się jednego języka – polskiego. Znają natomiast oprócz ojczystego także język rosyjski. Nauczając ich, mamy więc do czynienia z triadą języków słowiańskich, które wchodzą w umyśle ucznia i w procesie nauczania ze sobą w nieustanny kontakt. Faktu tego nie sposób zignorować. Podejście projektu FREPA sugeruje, by takie tło wykorzystywać. Posługując się językiem analizy kontrastywnej, mówilibyśmy o potencjale transferu pozytywnego. W świetle FREPA mówić możemy o edukacji interkomprehensywnej, zintegrowanej.

Zatem w nauczaniu polskiej gramatyki studentów ukraińskojęzycznych należy koncentrować się zarówno na podobieństwach obu systemów językowych (szczególnie na początkowych etapach nauki), jak i na zagrożeniach wynikających z działania interferencji. Poznając podobieństwa faktyczne (np. leksyka pansłowiańska), studenci mają szansę na szybsze niż użytkownicy języków niesłowiańskich budowanie swojej kompetencji językowej. Walka z błędami interferencyjnymi to kolejny etap nauki – doskonalenie językowe, budowanie poprawności językowej, „szlifowanie" języka. Tak więc skupiając się w nauczaniu polszczyzny u Słowian tradycyjnie na transferze negatywnym, warto wskazywać także na zbieżności. Dobre poznanie podobieństw pozwala także na odróżnienie językowych zbieżności faktycznych (np. leksykalnych ekwiwalentów) od pozornych i częściowych.

Tłumaczenie dydaktyczne jako technika wykorzystywana w NJO jest natomiast narzędziem walki ze skutkami interferencji – błędami międzyjęzykowymi. Wykorzystywane szeroko w metodach niebezpośrednich (pośredniczących) oraz w koncepcji nauczania bilingwalnego [np. Kaczmarski 1988], w podejściu komunikacyjnym zostało odrzucone jako niewspomagające procesu nauczania, hamujące „żywą" komunikację, zmuszające do myślenia w języku ojczystym, gdy tymczasem

---

stów z poziomu B1 w czasie kursu nie ćwiczyli. Ich sprawności produktywne pozostawały na poziomie A1. Wydaje się, że taki wynik nie jest możliwy do osiągnięcia w grupach niesłowiańskich, heterogenicznych, uczonych metodą komunikacyjną z wyłączeniem odwołań do języka pierwszego uczniów, choć opinię tę opieram wyłącznie na doświadczeniu lektorskim w nauczaniu grup słowiańskich – jedno- i różnojęzycznych oraz niesłowiańskich – różnojęzycznych.

[3] Druga obok FREPA skrótowa nazwa projektu CARAP pochodzi od jego oryginalnego tytułu w języku francuskim: „Cadre de référence pour les approches plurielles".

postulowano „zanurzenie" w języku obcym bez języka-medium. Tłumaczenie dydaktyczne wraca ostatnio do łask i coraz częściej wskazuje się na jego pożytki w NJO np. w koncepcji *kształcenia interjęzykowego / międzyjęzykowego* oraz *przełączania kodów* (ang. *code switching*) – rozumianych jako świadome wykorzystywanie więcej niż jednego języka przy realizacji określonego działania komunikacyjnego [Rabiej 2016: 59].

W nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu i Słowian od dawna wykorzystywano tłumaczenie jako ważną i pożyteczną technikę nauczania. Większość powstających na Ukrainie podręczników do JPjO zawiera sporą dawkę tłumaczeń. Inaczej na polskim rynku, gdzie brakuje podręczników i pomocy dydaktycznych kontrastywnych polsko-ukraińskich, a więc takich, w których język ukraiński jest wykorzystywany w formie translacyjnych ćwiczeń językowych, a nie jedynie w opisach, wyjaśnieniach lub poleceniach do ćwiczeń. Przekład eksplikatywny (semantyzacja znaczeń) jest zresztą w nauczaniu Ukraińców polszczyzny zbędny – ze względu na ich zdolność rozumienia polskojęzycznych komunikatów, czyli interkomprehensję. Wydaje się natomiast niezbędny w celu walki z błędami interferencyjnymi, analizy systemowej komunikatów w obu językach, typu połączeń między elementami językowymi, wychwytywania zbieżności i kontrastów językowych, obserwacji „asymetryczności kodów" [Lipińska i Seretny 2016b: 32], miejsc potencjalnej interferencji. Jak pisze Agnieszka Rabiej: „tłumaczenie bliskie oryginałowi wymaga […] dyscypliny myśli i języka, każe stawić czoła trudnościom i uniemożliwia stosowanie strategii uniku, jaka kamufluje często brak wiedzy i umiejętności ucznia. […] Jest to jeden ze sposobów przybliżania uczniom mechanizmu funkcjonowania języka i lepszego rozumienia go / ich jako systemu [podk. D.I.-D.], którym rządzą pewne prawa" [Rabiej 2016: 68]. Podkreślając w powyższym cytacie słowa „jako systemu", chciałam wyraźnie zaakcentować to, iż nie należy bać się strukturalnego podejścia do języka na lektoracie JPjO dla Ukraińców: wnikliwej analizy kontrastywnej dokonywanej z uczniami. Wbrew pozorom, dorośli studenci bardzo cenią sobie analityczną wiedzę dotyczącą systemu języka obcego, a jeśli jest ona nieobecna na zajęciach – sami o nią proszą. Uczniom dorosłym nie wystarczą bowiem przykłady językowe (*parole*). Chcą oni znać mechanizm językowy (*langue*). Z całą mocą należy podkreślić, że w nauczaniu polszczyzny w grupach ukraińskojęzycznych należy świadomie i planowo wykorzystywać elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i analizy kontrastywnej jako jednych z technik nauczania gramatyki języka polskiego i kształtowania poprawności językowej. Nie jest to myśl odkrywcza. Wojciech Hofmański twierdzi: „[w] zmodyfikowanym procesie nauczania języka polskiego jako obcego Słowian powinna zostać wykorzystana nowoczesna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, zwana również «podejściem kognitywnym». Odnosi się ona do świadomego wykorzystywania posiadanej przez kursanta wiedzy w celu przejścia od poszczególnych konstrukcji do uogólnień gramatycznych" [Hofmański 2014: 17]. Podobnie, aczkolwiek na temat nauczania leksyki, pisze Jerzy Kowalewski: „[m]oże należałoby zastanowić się nad powrotem do zarzuconych metod nauczania (np. metody gramatyczno-tłumaczeniowej) […]" [Kowalewski 2015: 374].

3. Dryl gramatyczny

Klasyczna lekcja gramatyczna dzieli się na trzy etapy: prezentację danych struktur (wprowadzenie dedukcyjne lub indukcyjne), utrwalenie struktur (czyli praktyka), zastosowanie poznanych i utrwalonych struktur w autentycznej komunikacji [Komorowska 2011: 165–172; Seretny i Lipińska 2005: 117–118]. Etapy te następują po sobie w porządku „od ćwiczeń mechanicznych w pełni kontrolowanych, przez ćwiczenia swobodniejsze, aż do takich, które powinny symulować użycie języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych" [Seretny i Lipińska 2005: 121]. Dobrze przeprowadzona lekcja gramatyczna przypomina stopniowe „popuszczanie cugli" – od ścisłej kontroli nauczyciela nad imitacją i automatyzacją, poprzez stopniowe zmniejszanie kontroli a zwiększanie samodzielności ucznia, aż do wycofania się lektora i przekazania pola do działania językowego uczniom.

Najbardziej typową techniką automatyzującą, wykorzystywaną na etapie utrwalania struktur, czyli praktyki językowej, jest – pochodzący z metody audiolingwalnej – dryl językowy, kojarzony najczęściej z nużącym, bezrefleksyjnym powtarzaniem, a obecnie rozmaicie uatrakcyjniany. Nie można go pominąć, gdyż bez etapu automatyzowania (wyrobienie nawyku językowego) nie jest możliwe swobodniejsze posługiwanie się strukturami na etapie komunikacyjnym lekcji. Dryl językowy przynosi dobre efekty szczególnie na poziomach najniższych (A1, A2). Ćwiczenia i techniki wykorzystywane na tym etapie to najczęściej: imitacja, substytucja, transformacja [Seretny i Lipińska 2005: 121–128].

W nauczaniu komunikacyjnym etap utrwalania wprowadzonych struktur gramatycznych jest często zbyt krótki i zbyt pobieżny – szybciej przechodzi się do ćwiczeń komunikacyjnych, uznawanych za najbardziej wartościowe („prawdziwe") w kształceniu językowym. W nauczaniu JPjO Ukraińców etap utrwalania należy rozwinąć bardziej i skoncentrować się na nim, a na etapie działań komunikacyjnych bezwzględnie wymagać poprawności językowej w zakresie wyćwiczonych struktur. Nie można zbyt szybko przechodzić do swobodnej praktyki językowej, gdyż istnieje ryzyko utrwalenia błędów w produkcji. Studenci ukraińscy osiągają płynność mowy bardzo szybko. Likwidowanie blokad komunikacyjnych nie jest konieczne w tych grupach, gdyż takich zwykle brak. Problemem jest natomiast dyscyplina formalna wypowiedzi, w którą włączyć należy także poprawność językową.

Dryl, częściowo zarzucony w ramach nauczania komunikacyjnego, jest więc jednym ze sposobów kształtowania poprawności językowej. Podobnie rzecz ujmuje Jerzy Kowalewski, odnosząc się do popełnianych przez Ukraińców błędów: „[d]ziwi nieco, że na poziomie minimum B1 występuje tak wiele problemów z tworzeniem form czasu teraźniejszego i przyszłego prostego. Pokutuje tu niewątpliwie brak ćwiczeń na wcześniejszych etapach nauczania – gdzie takie gramatyczne dryle były kiedyś stałym elementem edukacji glottodydaktycznej, a które to w ramach kształcenia komunikacyjnego nieco zostały zapomniane" [Kowalewski 2015: 374].

Dla uczących się polszczyzny Ukraińców dryl gramatyczny powinien być typową i najczęstszą procedurą w wykształceniu prawidłowych nawyków językowych.

4. Specyfika rzeszowskich grup ukraińskojęzycznych

Specyfika grup ukraińskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego i studiujących w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, dla których przygotowano opisywany podręcznik z gramatyki, wynika z następujących cech (badanie wykonano na 100 studentach uczących się JPjO na I roku):

1. Są to osoby dorosłe (średnia wieku to 18,93 lat).
2. W większości pochodzą z Ukrainy Zachodniej (71%).
3. Przed przyjazdem do Polski uczyły się języka polskiego na Ukrainie (80%).
4. Studenci są wielojęzyczni: 57% zna dwa języki obce, 28% trzy języki obce, 3% – 4 i więcej języków obcych, 12% – zna jeden język obcy (najczęściej rosyjski – który w warunkach bilingwizmu Ukraińców trudno uznać za język obcy).
5. Najlepiej znanym językiem „obcym" jest język rosyjski (80%).
6. Średnia ocena znajomości gramatyki wystawiona sobie przez badanych jest najniższa ze wszystkich ocenianych sprawności i wynosi 3,5. W zakresie znajomości systemu gramatycznego języka polskiego najniżej ocenili badani znajomość morfologii – 3,6.
7. Stosunek badanych do uczenia się gramatyki jest następujący: bardzo lubi się uczyć gramatyki polskiej 24%, raczej lubi się uczyć – 39%, tak sobie lubi się uczyć – 31%, nie lubi się uczyć gramatyki – 5% (1% nie ma zdania) [Izdebska-Długosz 2016].

Powyższe zestawienie cech specyficznych nauczanych przez nas studentów ukraińskich potwierdza, oprócz tego, co już wiemy z charakterystyki uczniów ukraińskojęzycznych, konieczność gramatycznego zorientowania kursu polszczyzny dla tychże słuchaczy. Jak już pisano, nauczanie konfrontatywne szczególnie nadaje się właśnie dla uczniów dorosłych, gdyż „[d]orośli uczący się w naturalny sposób porównują swoją dotychczasową wiedzę i doświadczenie w nauce języków z nowym kodem komunikacyjnym, jaki poznają" [Rabiej 2016: 65]. Pochodzący w większości z Ukrainy Zachodniej studenci mają większy kontakt z polskim obszarem językowo-kulturowym niż Ukraińcy z innych obszarów tego kraju, co współtworzy dodatkowo korzystny dla akwizycji polszczyzny klimat. Większość studentów już uczyła się języka polskiego, a poprzez fakt zamieszkania w Polsce i studiowania w języku polskim, obracania się w polskojęzycznym środowisku, uczą się polskiego jeszcze szybciej. Wielojęzyczność studentów pozwala im skracać czas nauki języka polskiego [Otwinowska-Kasztelanic 2009], bilingwalna znajomość języka rosyjskiego stymuluje trójjęzyczne odwołania i porównania (język polski, ukraiński i rosyjski) i także przyspiesza naukę kolejnego języka słowiańskiego w zakresie sprawności receptywnych, w obrębie zaś produktywnych wzmacnia działanie interferencji i zwiększa ryzyko wystąpienia błędów. Studenci, oceniając własne sprawności w języku polskim, najniżej oceniają swoją znajomość gramatyki, którą skutecznie można wyćwiczyć za pomocą dryli gramatycznych.

5. Koncepcja zbioru ćwiczeń z polskiej gramatyki „Po polsku bez błędu"

Wychodząc naprzeciw tym szczególnym potrzebom naszych studentów, przygotowałam zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego, który odpowiada trzem

głównym i często postulowanym wyznacznikom: konfrontatywności, użycia drylu gramatycznego i tłumaczenia dydaktycznego. Publikacja „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)" obejmuje sześć rozdziałów tematycznych, z których każdy jest poświęcony oddzielnemu problemowi gramatycznemu. Zagadnienia gramatyczne zostały wyłonione na podstawie analizy lapsologicznej – najczęstszych błędów Ukraińców w polszczyźnie (na podstawie 350 tekstów pisanych). Ze względu na niewielką objętość książki wybrałam najbardziej „palące" problemy polskiej gramatyki dla studentów początkujących. Są to:

1. Narzędnik l.poj. i l.mn. rzeczowników i przymiotników (orzecznik wyrażony przymiotnikiem, np. *Jestem ładna* oraz rzeczownikiem: *Jestem Ukrainką*).

2. W zakresie fleksji polskiej: l.mn. rzeczowników r.nmos. (o tematach zakończonych miękką / funkcjonalnie miękką spółgłoską z końcówką w l.mn. *-e*, np. *koce*, *garaże*, *parasole*); l.mn. rzeczowników r.nmos. zakończonych w l.poj. na *-um*, np. *akwaria*, *audytoria*; celownik l.poj. rzeczowników r.m. (np. *ojcu*, *prezydentowi*) oraz celownik l.mn. rzeczowników obu rodzajów (np. *rodzicom*, *koleżankom*, *dzieciom*); miejscownik rzeczowników, których temat kończy się na spółgłoskę funkcjonalnie miękką, np. w *pracy*, o *daczy*.

3. L.mn. r.mos. rzeczowników, przymiotników, imiesłowów, liczebników, zaimków, np.: *mili panowie*, *którzy aktorzy*, *nasi prezydenci*; także w kontraście z l.mn. wymienionych części mowy w r.nmos., np. *inteligentne Polki – inteligentni Polacy*.

4. Czas przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych ze szczególnym naciskiem na ćwiczenie końcówek osobowych czasu przeszłego oraz kontrastu form w l.mn. r.nmos. i r.mos., np. *robiłyśmy* / *robiliśmy*.

5. Synkretyzm biernika i mianownika w formach w l.mn. wyrażeń z rzeczownikami w r.nmos., np.: *Widzę kobiety* w kontraście z synkretyzmem biernika i dopełniacza w l.mn. wyrażeń z rzeczownikami w r.mos., np.: *Widzę panów*.

6. Składnia liczebnika, np. *sześć kobiet*, *sześciu mężczyzn*; grupa główna z podmiotem liczebnikowym, np.: *Pięciu mężczyzn stało*.

Każdy z rozdziałów rozpoczyna się poglądowym zestawieniem danych struktur w języku polskim i ukraińskim. Elementy podobne w obu językach podkreślono. Towarzyszy im zestawienie kilku najczęstszych błędów powiązanych z danym rozdziałem. Tytuł każdego z rozdziałów to wykorzystanie ćwiczonych struktur, np. w rozdziale dotyczącym mianownika l.mn. r. mos.: *Ci studenci, którzy uczą się języka polskiego,* są inteligentni. Te studentki, które uczą się języka polskiego*,* są inteligentne.

Poglądowe zestawienie form będących przedmiotem danego rozdziału pomaga studentom zaobserwować podobieństwa i różnice w strukturach obu języków i skoncentrować się na kontrastach. Zamieszczenie błędów zaś uświadamia, jakie jest ich źródło.

Zdecydowana większość ćwiczeń w zbiorze to gramatyczne dryle, postępujące od najłatwiejszych do najtrudniejszych (konstrukcyjnie, nie leksykalnie). Występują wszystkie typy drylu gramatycznego, a więc imitacja, wybór właściwej formy

PORÓWNAJ!	
Ці студенти милі.	**Ci studenci są mili. (r.mos.)**
Ці студентки милі.	**Te studentki są miłe. (r.nmos.)**
Ці українці, які говорили.	**Ci Ukraińcy, którzy mówili. (r.mos.)**
Ці українки, які говорили.	**Te Ukrainki, które mówiły. (r.nmos.)**
Ці собаки, які гавкали.	**Te psy, które szczekały. (r.nmos.)**
Ці діти, які співали.	**Te dzieci, które śpiewały. (r.nmos.)**
Чиї це сини? Мої чи твої?	**Czyi to są synowie? Moi czy twoi? (r.mos.)**
Чиї це доньки? Мої чи твої?	**Czyje to są córki? Moje czy twoje? (r.nmos.)**
Ці лікарі хороші.	**Ci lekarze są dobrzy. (r.mos.)**
Ці лікарки хороші.	**Te lekarki są dobre. (r.nmos.)**
Te miłe pany ~~były. Czyje są~~ te syny? Tamte kolegi nie polubili nas. ~~Dzieci krzyczeli. Wszystkie ludzi byli. Mam ambitni plany. Mam ładni ubrania. Które ludzi? Te studenty, te prezydenty, polaki.~~	

Tabela 1. Zestawienie form lub struktur w języku polskim i ukraińskim rozpoczynające każdy rozdział w książce [opracowanie własne]

(kontrastowanie), uzupełnienie luk, transformacje etc. Przykład ćwiczeń automatyzujących końcówki osobowe czasu przeszłego, z którymi ukraińskojęzyczne osoby mają wiele problemów:

Uzupełnij podane zdania według wzoru. Zachowaj ten sam rodzaj czasownika.
Przykład: Oni robili zadanie domowe. My też *robiliśmy*.
1. Basia i Kasia tańczyły na dyskotece. My też .....
2. Dzieci śmiały się. My też .....
3. Kobiety robiły zakupy. My też .....
4. Panowie rozmawiali. My też .....
5. Profesorowie pytali. My też .....
6. Dziewczyny prały ubrania. My też .....
7. Chłopcy grali na komputerze. My też .....
8. Wszyscy byli zmęczeni. My też .....
9. Koleżanki spały długo. My też .....
10. Polacy mówili po polsku. My też .....

Tabela 2. Przykład ćwiczeń automatyzujących formy osobowe czasu przeszłego [opracowanie własne]

Takich ćwiczeń brakuje w zbiorach ćwiczeń dostępnych na polskim rynku, a są one niezwykle przydatne dla naszych studentów. Formy można ćwiczyć zarówno ustnie (np. na lekcji), jak i pisemne (np. praca domowa studenta).

W końcu każdego rozdziału zamieszczono ćwiczenia komunikacyjne, wymagające użycia wyćwiczonych struktur, w formie swobodnych odpowiedzi na pytania otwarte lub / i opisu obrazka lub fotografii. Na samym końcu, jako najtrudniejsze, umieszczono ćwiczenia translacyjne: najpierw tłumaczenie izolowanych zdań z języka polskiego na ukraiński, następnie – z ukraińskiego na polski, a na końcu wykonanie ćwiczenia tłumaczenia odwrotnego, polegającego na wykonaniu tłumaczeniu polskiego tekstu na język ukraiński, następnie zakrycia oryginału i przekładu tekstu ukraińskiego na polski, a na końcu porównaniu własnego tłumaczenia polskiego z oryginałem polskim. W ten sposób studenci z łatwością dostrzegają wszelkie błędy interferencyjne i widzą ich źródło. Kolejnym krokiem jest przepracowanie błędów w specjalnie do tego celu utworzonej tabelce:

Moje tłumaczenie ukraińskie	**Moje tłumaczenie polskie**	**Tekst oryginalny**	**Moje zdania z tą formą**

Tabela 3. Tabela do analizy błędów międzyjęzykowych w tłumaczeniach studentów [opracowanie własne]

Po analizie błędów międzyjęzykowych na podstawie tabeli powinna nastąpić poprawa tłumaczenia tekstu. Lektor sprawdzający tabelkę z błędami powinien zanotować najbardziej typowe błędy i powrócić do danych ćwiczeń lub też przygotować kolejne serie ćwiczeń automatyzujących odpowiednio do zaobserwowanych problemów. Dla studentów na wyższych poziomach zaawansowania popełniających wciąż błędy, a przekonanych o swojej dobrej znajomości polszczyzny (zwykle na podstawie swobody komunikacyjnej), tłumaczenie tekstu i praca z tabelą może stanowić początek pracy nad danym problemem. W ten sposób studenci przekonają się, że mimo sprawności komunikacyjnej, poprawność językowa ich produkcji wymaga jeszcze wiele pracy i doskonalenia.

Każdy rozdział kończy temat wypracowania pisemnego, zazwyczaj powiązanego tematycznie z tekstem, który podlegał tłumaczeniu w ćwiczeniu poprzedzającym, np.: *A czy Ty byłeś w jakimś egzotycznym kraju? Co / kogo tam widziałeś, spotkałeś? A może podobnie jak autor miałeś jakiś dziwny sen? Opowiedz o tym* (ćw. na odmienne w polszczyźnie i języku ukraińskim synkretyzmy form biernika).

Książka jest przeznaczona dla poziomów początkujących: A1–B1, jednak ćwiczenia mogą być wykorzystywane także na innych poziomach, szczególnie iż nawet zaawansowani studenci ukraińscy mają problemy z formami czasu przeszłego czy też mianownikiem l.mn. rodzaju męskoosobowego; tym bardziej, jeśli na poziomach niższych struktury te nie zostały dobrze wyćwiczone. Publikacja ma formę zeszytu ćwiczeń, więc student może ćwiczyć się samodzielnie, sprawdzając

poprawne odpowiedzi w zamieszczonym kluczu. Wiadomo bowiem, że na dryl gramatyczny nie możemy poświęcać zbyt wiele czasu lekcyjnego – stanie się on wtedy nużący i nie spełni swojej roli.

Pomiędzy rozdziałami zamieszczono strony graficzne pt. *Czy na pewno mówisz poprawnie? Czy na pewno piszesz poprawnie?* Nawiązują one do tytułowej poprawności i prezentują w atrakcyjnej formie wybór najczęstszych problemów normatywnych we współczesnej polszczyźnie. Mieszkając bowiem w Polsce, Ukraińcy mogą przyswajać także często używane, a niepoprawne formy.

6. Podsumowanie

Piotr Garncarek stwierdził, iż „powinna powstać inna metodyka nauczania samego języka skierowana do Słowian" [Garncarek 2015: 359]. Nauczanie polszczyzny Słowian ma niewątpliwie cechy wspólne, ale także różnicujące. Szczegółowa metodyka nauczania języka polskiego Ukraińców powinna z pewnością opierać się na wynikach badań specyfiki tej grupy, a z nich wiemy, iż szczególną bolączką osób ukraińskojęzycznych pozostaje polska gramatyka i poprawność językowa. Odwoływanie się do języka ojczystego studentów oraz rosyjskiego, wskazywanie na pułapki językowe, ale także możliwości uczenia się polskiego dzięki znajomości tych języków, stałe sięganie do istniejącej już wiedzy językowej i umiejętności studentów, wykorzystywanie technik translacyjnych w celu analizy źródeł błędów międzyjęzykowych oraz drylu jako metody automatyzacji najbardziej interferujących struktur – wydaje się właściwą drogą w nauczaniu Ukraińców polskiej gramatyki. Na ile założenia przyjęte w opisywanym zbiorze ćwiczeń okażą się słuszne, a ćwiczenia pomocne – pozostaje do sprawdzenia, przetestowania, zbadania (trwają właśnie testy skuteczności ćwiczeń). Jerzy Kowalewski pisze, że „[…] nauczanie gramatyki poza kontekstami komunikacyjnymi nie redukuje liczby błędów w swobodnej wypowiedzi – nawet tych „elementarnych" z poziomu A" [Kowalewski 2015: 374]. Mam jednak nadzieję, iż okrojone z komunikatywności i trudności leksykalnej dryle zawarte w *Zbiorze*, koncentrujące uwagę ucznia na danej konstrukcji językowej, pomogą ukraińskim studentom chociaż w pewnym stopniu utrwalić wybrane, najtrudniejsze dla nich elementy polskiej gramatyki.

Bibliografia

Biełocka T., 1997, *Trudności młodzieży grodzieńskiej w przyswajaniu rodzaju gramatycznego niektórych rzeczowników polskich*, w: Janowska B., Porayski-Pomsta J., red., *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, Warszawa.

Candelier M., Schröder-Sura A., 2012, *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, „Języki Obce w Szkole" nr 4.

Damborský J., 1992, *Nauczanie języka polskiego w środowisku czeskim*, w: Grabias S., red., *Język polski jako język obcy*, Lublin.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.

Garncarek P., 2015, *Trudne dziedzictwo czy dziedziczna trudność – o tym, jak wspólna historia przeszkadza w procesie glottodydaktycznym*, w: Bundza I., Kowalewski J., Kraw-

czuk A., Sływyński O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów / Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ.

Gębal P. E., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym nauczaniu językowym*, Kraków.

Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Praha.

Izdebska-Długosz D., 2014, *Najczęstsze błędy gramatyczne w pracach pisemnych ukraińskojęzycznych studentów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zeszyt nr 83. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka" nr 6.

Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z polskiej gramatyki dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Rzeszów.

Izdebska-Długosz D., 2015, *Specyficzne problemy nauczania języka polskiego jako obcego w środowisku ukraińskojęzycznym*, w: Gonigroszek D., red., *Języki obce i kultura: Nowe konteksty edukacyjne*, Piotrków Trybunalski.

Izdebska-Długosz D., 2016, *Ukraińscy studenci uczący się polszczyzny w Rzeszowie – próba charakterystyki*, w: Kordonski R., Kordonska O., red., *Ukraina – Polska: Doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 1, Lwów – Olsztyn.

Jabłońska O., 2004, *Szkolnictwo polskie na Ukrainie. Metody i problemy nauczania języka polskiego*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym,* Wrocław.

Kaczmarski S.P., 1988, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa.

Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

Kowalewski J., 2015, *Czy można się uczyć na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, w: Bundza I., Kowalewski J., Krawczuk A., Sływyński O., red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów / Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність*, Київ.

Kowalewski J., 2013, *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie*, Kraków.

Kowalikowa J., 1992, *Zagadnienia komparatystyki w nauczaniu języka polskiego w uniwersytecie zagranicznym*, w: Grabias S., red., *Język polski jako język obcy*, Lublin.

Krawczuk A., 2011, *Błędy językowe w polszczyźnie Ukraińców powodujące zakłócenia komunikacji z Polakami*, w: Masojć I., Sokołowska H., red., *Tożsamość na styku kultur*, Vilnius.

Krawczuk A., 2005, *Trudne miejsca w gramatyce polskiej dla Ukraińców (w związku z przygotowywaniem podręcznika „Polska fleksja z ćwiczeniami dla Ukraińców")*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej,* Warszawa.

Krucka B., 1995, *Rusycyzmy składniowe w języku Polaków ze Wschodu na tle polsko-rosyjskich kontrastów językowych*, w: Mazur J., red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Krzeszowski T.P., 1979, *Rola znajomości gramatyki języka ojczystego w nauce języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny" t. 3.

Lotko E., 1992, *Typologia językowa i nauczanie języka polskiego w środowisku czeskim*, w: Grabias S., red., *Język polski jako język obcy*, Lublin.

Mazur J., 1995, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, w: tegoż, red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Mazur J., 1996, red., *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, Lublin.

Mazur J., 1995, red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Mazur J., 1994, red., *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Mazur J., 1994, *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu*, w: tegoż, red., *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Mazur J., 1992, red., *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, Lublin.

Otwinowska-Kasztelanic A., 2009, *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, w: Komorowska H., red., *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa.

Paradowski M. B., 2006, *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej w implikacje dla dydaktyki języków obcych*, w: Krieger-Knieja J., Paprocka-Piotrowska U., red., *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, Lublin.

Rabiej A., 2016, *Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka obcego/drugiego*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Seretny A., Lipińska E., 2016a, *Przedmowa*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.

Seretny A., Lipińska E., 2016b, *Tłumaczenie w nauczaniu / uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.

Niniejszy artykuł przedstawia teoretyczne i praktyczne przesłanki, jakie stały się podstawą stworzenia publikacji „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki polskiej dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)". Książka przeznaczona jest dla ukraińskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego i wychodzi naprzeciw swoistym problemom tej grupy uczniów z polską gramatyką. W artykule analizuje się wyznaczniki, które stały się teoretycznym podłożem „Zbioru ćwiczeń". Są to: konfrontatywność (kontrastowanie), wykorzystanie drylu gramatycznego oraz tłumaczenia dydaktycznego. W tekście prezentuje się publikację i wyraża nadzieję, iż zastosowane w niej ćwiczenia pomogą w walce z najczęstszymi błędami interferencyjnymi osób ukraińskojęzycznych uczących się polszczyzny w Polsce.

Słowa kluczowe: dryl, tłumaczenie, konfrontatywność, błąd interferencyjny, Ukraińcy.

**Confrontational Analysis, Drill and Translation –
a Concept of the Book „Polish without Mistakes. A Collection of Exercises
in Polish Grammar for Ukrainian-Speaking Students (A1–B1)"**

The following article discusses theoretical and practical presumptions which became the basis for creating of the publication „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki polskiej dla studentów ukraińskojęzycznych" [„Polish without Mistakes. A Collection of Exercises in Polish Grammar for Ukrainian-Speaking Students"]. The book is intended for Ukrainian students who learn Polish as a foreign language. The book faces the problems these students have with Polish grammar. In the article the indicators which constitute theoretical grounds for the collection of exercises are analysed. These are: confrontational (contrastive) analysis, the use of grammar drills and didactic translation. In the article the publication itself is presented, with hope that using the exercises included in it will help with defying most common interference errors made by Ukrainians who learn Polish in Poland.

Keywords: drill, translation, confrontational analysis, interference error, Ukrainians.

ЛІТЕРАТУРНІ І КУЛЬТУРНІ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІ КОНТАКТИ

POLSKO-UKRAIŃSKIE KONTAKTY LITERACKIE I KULTUROWE

Михайло Гнатюк
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

ДО ПРОБЛЕМИ „ІВАН ФРАНКО І ПОЛЬСЬКА НАУКОВА ДУМКА" (ІВАН ФРАНКО ТА АЛЕКСАНДР БРІКНЕР)

Німець з походження Александр Брікнер був вихованцем Львівського університету, який, крім польської гуманітаристики, значну увагу приділяв питанням української філології, визначенню її місця серед гуманітаристики інших слов'янських народів.

А. Брікнер закінчив Львівський університет 1878 року. 1878–81 рр. він – доцент слов'янських мов і літератур Львівського університету. В роках 1881–1924 (43 роки!) А. Брікнер – професор слов'янських мов і літератур Берлінського університету. Вчений був автором близько 1,5 тисячі праць з питань слов'янознавства, зокрема „Dzieje literatury polskiej w zarysie" (1902, т. 1–2), „Geschichte der polnischen Literatur" (1903), „Geschichte der russischen Literatur" (1905), „Dzieje języka polskiego" (1926–27), „Dzieje literatury polskiej" (1946, т. 1–2), „Dzieje kultury polskiej" (1946, т. 1–2), „Encyklopedija staropolska" (1937–38, т. 1–2). Учений був дійсним членом Польської Академії Наук (1891), членом Петербурзької АН, Академії наук у Празі та Бєлграді, членом Варшавського наукового товариства у Львові (1912).

А. Брікнер навчався у Львівському університеті, слухав лекції з полоністики та руської словесності в той час, коли тут студіював І. Франко. Обидва були учнями Омеляна Огоновського. Сам О. Огоновський, відкидаючи звинувачення І. Франка про те, що у Львівському університеті мало чого можна було навчитися, писав: „Все ж покійний Венцловський був професором тямущим, і відтак з його школи вийшло чимало добрих учителів класичної філології, та мабуть у Омеляна Огоновського можна було дечого навчитися, коли в 1873–1878 рр. найпильнішим його учеником був Александр Брікнер, котрий тепер є професор університету Берлінського" [Огоновський 1889: 924].

Як учені-дослідники І. Франко та А. Брікнер співпрацювали у галузі вивчення історії польської та української літератури. Особливо плідною була ця співпраця в дослідженні історії релігії на польських та українських землях у XVI–XVII ст.

І. Франко високо оцінював дослідження А. Брікнера „Die russisch-litaunische Kirchenunion und ihre literarische Dänkmäler". Ця праця з'явилася в авторитетному славістичному журналі „Archiv für slavische Philologie" (1897), а пізніше у польському журналі „Kwartalnik Historyczny" (т. X, с. 578–644). Згадана студія польського вченого не тільки знайомила німецькомовного читача з перипетіями Берестейської унії, а й розглядала її в контексті європейської реформації церкви.

І. Франко відгукнувся розлогою рецензією на цю працю. Рецензент відзначив серйозну скрупульозність дослідника в бібліографуванні публікацій про Берестейську унію, які вийшли друком у Росії та Галичині. А до того, як писав І. Франко, польський учений ґрунтовно показав роль руських (українських) учених в духовім розбудженні Руси, у знищенні китайської стіни, яка ділила руські землі від заходу.

І. Франко наголосив на особливому значенні популяризаторського таланту А. Брікнера, який у статті „Die russisch-litaunische Kirchenunion und ihre literarische Dänkmäler" „пише просто, щиро, без пафосу і без маски". Він не криється зі своїми польськими і католицькими симпатіями. Гостро критикуючи праці православних, А. Брікнер „лишає якось в тіні, без критичних уваг праці католиків. Закидаючи православним полемістам часто неправду, фальшування документів, він бере на віру як несумнівний факт аналогічні твердження католиків (про палення книг і т. і.)" [Франко 1981: 134].

Український учений добре знав праці європейських дослідників, в тому числі і А. Брікнера, пов'язані з поширенням апокрифічної літератури в Європі. Рецензуючи збірку А. Брікнера „Apokryfy średniowieczne" (1900), І. Франко акцентував увагу на тому, що в сусідніх з поляками народів (чехів, русинів та росіян) „апокрифічна література жила ще майже до XVIII віку (а декуде жиє й досі), тому у поляків вона почала щезати вже в XVI в., приглушена наглим та буйним розцвітом національного письменства, що виросло на ґрунті гуманізму" [Франко 1982б: 279]. Як і А. Брікнер, І. Франко виявив добре знання історії релігії не тільки у слов'янських народів, а й в усій Європі. І. Франко звернув увагу на те, що у згаданій праці польського вченого подані уривки не з середньовічної польської історії, а з польської праці XV століття „Rozmyślanie o żywocie Pana Jezusa" – книги, в якій, крім фактів з канонічних Євангелій, подано низку відомостей з неканонічних Євангелій. Основним джерелом пам'ятки І. Франко вважав популярну в середні віки в південній Німеччині латинську поему „Vita Beatae Virginis et Salvatores rhytmica". У цій поемі є оповідання про Марію, яка, живучи у храмі, мала завдання замітати його. „Раз якось запізнилася і, позамітавши та зібравши сміття в подолок, хотіла виходити, коли, втім, надійшов жрець. Марія, боячися, щоб він не побачив її ніг, спустила подолок; жрець хотів вилаяти її, та, втім, побачив довкола неї велику ясність, а сміття в її подолку перемінилося на рожі" [Франко 1982б: 280].

Як і А. Брікнер, І. Франко вважав, що ця розповідь близька до німецької середньовічної легенди про святу Єлизавету Тюрінгську, яка крадькома від чоловіка роздавала убогим хліб, на що її чоловік дуже сердився. Український учений акцентував увагу на тому, що на польському ґрунті цей сюжет з невеликими змінами перенесений на Марію.

Назвавши свою працю „Апокрифи середньовічні", А. Брікнер, на думку І. Франка, допустився похибки, адже „тут не маємо діла з жодним апокрифом, тобто таким твором з юдаїстичної або старохристиянської доби, що виступає фальшиво чи то як Євангеліє, чи як Апокаліпсис, посланіє або заповіт якогось мужа знаного і впливового в святій історії. Те, з чого виривки

подає Брікнер, то зовсім пізня, правдоподібно в XV віці, і то в самій Польщі, книга «Rozmyślanie o żywocie Pana Jezusa»" [Франко 1982б: 279–280].

І. Франко наводить цікаву деталь, що стосувалася дослідження А. Брікнером рукопису, який належав до бібліотеки руського крилошанського собору в Перемишлі. Виписки з цього рукопису, зроблені А. Брікнером, мали важливе значення, оскільки рукопис з Перемишля пропав (йшлося про рукопис О. Петрушевича з Перемишля – М. Г.). „Який цінний був той рукопис – унікат свого роду, – про се можна мати поняття, читаючи, як проф. Брікнер кілька разів повторює «…слова найбільшої вдячності, якими наука про польську літературу в цілому, а я зокрема, зобов'язані світлій і невтомній праці ксьондза каноніка, що не шкодуючи праці і власних зусиль, вирішив зробити приступним для науки те, що він врятував від загибелі»" [Франко 1982б: 281]. На щастя, пізніше ця пам'ятка була віднайдена.

Рецензуючи другу частину збірки А. Брікнера „Apokryfy średniowieczne", І. Франко акцентував увагу на тому, що рукопис, з якого А. Брікнер зробив виписки, знайшовся. „А тим часом отсе вже рік минув, як рукопис щасливо віднайшовся, і то в руках того самого о. Петрушевича, який подав був проф. Брікнерові звістку про його затрату. Я знаю з уст проф. Брікнера, що він іще на вакаціях минулого року мав той рукопис у своїх руках; Дивно, чому він бодай у своїй приписці отсеї своєї праці (коли вже сама праця була готова давніше) не зазначив сього і не потішив усіх полоністів звісткою про віднайдення одної з найстаріших пам'яток ставропольської мови і письменства" [Франко 1982в: 354].

І. Франко характеризував Брікнерове видання книги шлезького (поляка Балтазара Опеца „Żywot pana naszego Jezusa Chrystusa" з XVI ст. і його вплив на українсько-руську апокрифічну літературу. Цей вплив А. Брікнер побачив, базуючись на Франковому виданні апокрифів. Натомість І. Франко вважав, що польський вплив на цю пам'ятку, як зрештою і на всю українську апокрифічну літературу, був мінімальним. Висновок І. Франка обґрунтовано показує значення праці А. Брікнера, яка „обіймаючи властиво тільки євангельський цикл, показує нам, що в старопольській літературі, доступній нам, властивих апокрифічних чи псевдоапокрифічних творів у перекладах майже нема (з виїмками Никодима та так званого „Листа з неба"), а зате багато переробок та відгуків з апокрифів, популярних у середньовічній Західній Європі" [Франко 1982в: 356].

А. Брікнер рецензував видання І. Франка „Апокрифи і легенди з українських рукописів". Польський учений відзначив актуальність такого видання. „Ця праця надзвичайно потребна, адже впродовж віків апокрифи були духовною поживою народу, поширювалися усною та писемною традицією" [Brückner 1899: 304].

Польський учений наголошував на актуальності збірки „Апокрифи та легенди з українських рукописів" як для славістики, рівно ж і для світової науки, бо, крім російської, жодна інша слов'янська література не мала такого повного видання апокрифів.

Поруч з іншими рецензентами (Ф. Пастрнек, В. Щербина, В. Істрін, М.Возняк та ін.) А. Брікнер віддав належне особистості редактора та видавця збірника. Жоден інший дослідник в Україні на той час не був готовий до такої роботи.

Чи не найважливішим у цій праці, на думку А. Брікнера, було те, що І. Франко зібрав у ній матеріали, які не загубилися протягом довгих десятиліть та не були вивезені до інших країн.

Тим часом російський дослідник В. Істрін заперечив значення Франкової збірки, пишучи, що наукове значення опублікованих апокрифічних текстів невелике, а якщо оцінювати суворіше, то робота І. Франка, на його думку, напівнаукова [Истрин 1898: 132].

Якщо І. Франко вважав апокрифи свідченням безперервності української культурної традиції, то російський учений В. Істрін був переконаний, що про жоден феномен української літературної традиції тут не може бути мови. „У той час, як ми цілком можемо простежити еволюцію російської літератури XI–XIII століть до сучасности, не можна вгледіти в літературі малоросійській і не можна простежити ніякого зв'язку між окремими періодами, як не намагається довести цей зв'язок І. Франко" [Истрин 1905: 29]. Як бачимо, у наукову дискусію втрутилося великодержавницьке ставлення до української культури.

Про наукові дискусії та просто добрі стосунки І. Франка з А. Брікнером свідчив і польський професор Львівського, а потім Краківського університету Станіслав Лемпіцький: „Професор Александр Брікнер стільки разів приїжджав до Оссолінеуму, заходив до цього покою (робоча кімната, в якій працював І. Франко – М.Г.), до Франка. Говорили собі на „ви", дві відомі особистості… У Франкові молодий студент полоністики (Станіслав Лемпіцький – М.Г.) бачив не лише автора невдалої статті про „поета зради" („Конрада Валленрода"), але і чудового реконструктора тексту „Богородиці", автора цілого ряду розвідок з царини полоністики та україністики, перекладача і шанувальника польських поетів, довголітнього працівника „Kurjer Lwowski", який сидів там біля Марії Вислоухової та Яна Каспровича" [Лемпіцький 2011: 350].

І. Франко цінував А. Брікнера як автора історико-літературних праць за серйозне ставлення до фактів у наукових працях. Водночас український учений вважав, що надмірний польський патріотизм породжує в його працях науковий фальш. У рецензії на працю А. Брікнера „Нарис історії польської літератури" (1902) І. Франко стверджував, що ця студія небагато дає для історика літератури, як і для культурного розвитку слов'ян. Патріотизм польського вченого „велить йому звертати якнайменше уваги на духовний стан і літературу інших народів, навіть тоді, коли вони мали безпосередній вплив на розвій поляків. Що ж до Русі-України, то автор дуже односторонньо характеризує взаємини поляків і русинів так, що русини були зовсім темні, не мали ані сліду письменства, і руські землі, прийшовши під Польщу, те тільки й робили, що полонізувалися" [Франко 1905: 28].

Книга А. Брікнера, що вийшла друком німецькою, а пізніше польською мовами, хибно представляла українську літературу, зокрема епохи середньо-

віччя. У ній ішлося, що українські письменники XVI – першої половини XVIII ст. думали і розмовляли по-польськи, а їх писання „були лише щодо форм і букв руськими". І. Франко категорично заперечував це. „Писання не лише Вишенського, Смотрицького-батька, Захарії Копестинського, Рогатинця, але навіть Потія, Бронського, ті самі, що друкувалися рівночасно по-руськи і по-польськи, показують, що ті письменники, пишучи по-руськи, вміли висловлюватися інакше, відповідно до духу української мови" [Франко 1905: 29].

Добрий знавець історії слов'янських літератур, А. Брікнер у 1905 році видав німецькою мовою „Історію російської літератури" [Brückner 1905]. І. Франко, який сам працював у той час над історією української літератури, враховував досвід європейських дослідників, в тому числі і А. Брікнера. На думку І. Франка, будь-який автор, який береться за створення історії національної літератури, мусить враховувати досвід істориків західноєвропейських літератур. Віддаючи належне А. Брікнерові як історикові літератури, І. Франко вважав, що у праці „Історія російської літератури" польський філолог продемонстрував своє трактування цієї історії. „Історія розвою російської літератури, особливо від часу т[ак] зв[аної] європеїзації Росії, а найпаче в XIX віці, змальована в ній дуже об'єктивно, зовсім без того косого погляду, до якого привчили нас поляки, коли лише бралися говорити про „руський світ" і його духове життя" [Франко 1982а: 47]. Більше того, український учений стверджував, що виваженістю висновків та глибиною проникнення в предмет дослідження ця праця А. Брікнера є значно кращою, ніж його історія польської літератури.

Особливе схвалення І. Франка одержали розділи, присвячені корифеям нової російської літератури (О. Пушкіну, М. Гоголю, В. Бєлінському, Л. Толстому, Ф. Достоєвському, М. Салтикову-Щедріну). Добре враження на критика справила спроба розглядати творчість М. Лєрмонтова, А. Герцена, І. Тургенєва і А. Гончарова як белетристів-народників. А. Брікнер не оминув і наймолодшого покоління російських новелістів (А. Чехова), належне місце в історії літератури відведено і творам розрекламованих на той час М. Горького та Л. Андреєва.

Німецькомовна історія російської літератури А. Брікнера з'явилася напередодні революційних у Росії подій 1905 року. У трактуванні початків російської цивілізації, як і діяльності перших просвітителів слов'ян Костянтина і Методія, на думку І. Франка, польський учений виступив як сторонній спостерігач. У рецензованій книзі І. Франко знайшов окремі біо- та бібліографічні неточності. Та основним було те, що компаративістичний підхід до трактування літературних творів, надзвичайна начитаність автора у західноєвропейських літературах робить, на думку І. Франка, працю А. Брікнера особливо потрібною як для німецькомовного, так і російськомовного читача. А цього, як вважав учений, бракувало Брікнеровій історії польської літератури.

І. Франко зазначав, що сила і витривалість російського духу витворили літературу світового значення, і справа сучасників – бути вірними гуманним та естетичним традиціям свого минулого. Важливим був висновок ученого про

події напередодні історичних подій у Росії початку XX ст.: „Пишемо ті слова в квітні, коли вість про остаточний упадок російського автократизму, найтяжчого ворога також російської літератури, радісним подихом колише серцями всієї цивілізованої людськості" [Франко 1982а: 51].

Як бачимо, І. Франко зумів побачити нове у трактуванні історії російської літератури А. Брікнером. Основне, що цю історію він пов'язував з новими гуманістичними ідеями в ній. На жаль, російський автократизм у XX–XXI ст. ніколи не враховував тих гуманістичних ідей, які знайшли своє втілення в російській літературі.

А. Брікнер був науковим авторитетом для І. Франка і в останні роки його життя, коли хвороба ускладнила наукову діяльність ученого і письменника. Йдеться про історію Франкового видання начебто твору Адама Міцкевича „Wielka utrata". Не торкаючись усіх аспектів цього видання (вони стали предметом уваги дослідження Б. Якимовича [Якимович 2006: 474–475]), зосередимо увагу тільки на позиції А. Брікнера у справі знайденого І. Франком рукопису.

Як відомо, І. Франко купив у львівського антикваря рукопис, який, на його думку, є частиною відомого твору А. Міцкевича „Dziady". Нагадаємо, що це був час загострення хвороби І. Франка. Український учений був непохитний – це частина твору А. Міцкевича. Не допомогла полишити цю ідею думка двох найбільших міцкевичезнавців того часу – приятеля І. Франка відомого історика літератури Генрика Бігеляйзена та професора Берлінського університету Александра Брікнера. Ось як згадував про це Генрик Бігеляйзен: „Одного дня приходить до мене Франко з пожовклим рукописом. Був уже тоді хворий. Запитую його про сенс принесеного манускрипту. Франко з торжественною повагою достойно відповів: „Це є невідомий твір А. Міцкевича; приношу тобі його до оцінки". Я віднісся до рукопису з недовір'ям і упередженням. Франко мене за це ще й виганьбив, кажучи: „Що то за критик з тебе, коли не признаєш таких цінностей?!" Знаючи знаменито кожну літеру, найдрібнішу річ Міцкевича, я після прочитання рукопису заявив Франкові, що принесений ним твір є сучасний Міцкевичеві та написаний під впливом третьої частини „Dziadów". Франко не довіряв моїм висновкам і послав твір на рецензію Олександрові Брікнерові до Берліна. Брікнер висказав таку саму думку, що я, лиш іншими словами" [Бігеляйзен 2011: 343].

Як бачимо, І. Франко помилково трактував знайдений рукопис. На жаль, навіть науковий авторитет А. Брікнера не зміг його переконати.

Польсько-український науковий діалог кінця XIX – початку XX ст., представлений діяльністю польського філолога Александра Брікнера та українського письменника і вченого Івана Франка, – приклад плідного наукового діалогу двох видатних учених.

Бібліографія

Бігеляйзен Г., 2011, *Мої спомини про Івана Франка*, в: Гнатюк М., упор., *Спогади про Івана Франка*, Львів.

Истрин В., 1898, *Новый сборник ветхозаветных апокрифов*, „Журнал Министерства Народного Просвещения" кн. 1.

Истрин В., 1905, *Русская литература XI-XIV веков и литература малорусская*, „Журнал Министерства Народного Просвещения" кн. 8.

Лемпіцький С., 2011, *Спогади оссолінські*, в: Гнатюк М., упор., *Спогади про Івана Франка*, Львів.

Огоновський О., 1889, *Історія літератури руської*, т. 3, кн. 2, Львів.

Франко І., 1981, *Alexander Brückner. Die russisch-litaunische Kirchenunion und ihre literarischen Dänkmäler*, у: Франко І., *Зібрання творів: у 50 т.*, т. 31, Київ.

Франко І., 1982а, *Нова історія російської літератури*, в: того ж, *Зібрання творів: у 50 т.*, т. 36, Київ.

Франко І., 1982б, *Alexander Brückner. Apokryfy średniowieczne*, в: Франко І., *Зібрання творів: у 50 т.*, т. 33, Київ.

Франко І., 1982в, *Alexander Brückner. Apokryfy średniowieczne. Część druga*, в: Франко І., *Зібрання творів: у 50 т.*, т. 35, Київ.

Франко І., 1905, *Alexander Brückner. Dzieje literatury polskiej w Zarysie, I-II*, „ЗНТШ", т. 63, кн. 1.

Якимович Б., 2006, *Іван Франко-видавець: Книгознавчі та джерелознавчі аспекти*, Львів.

Brückner A., 1899, *Franko J. Apokryfy i legendy ukraińskie*, „Kwartalnik Historyczny" r. 13.

Brückner A., 1905, *Geschichte der russischen Literatur*, Leipzig.

Автор статті аналізує науковий діалог Івана Франка та польського славіста, професора Берлінського університету Александра Брікнера. Особливу увагу звернуто на дискусії двох учених про поширення апокрифів у Польщі та Україні в епоху середньовіччя. Проаналізовано літературознавчі студії кінця XIX – початку XX ст. українського та польського вчених, що стосувалися історії польської та російської літератур.

Ключові слова: польсько-український науковий діалог, середньовічні апокрифи, історія літератури як теоретична проблема.

Ivan Franko and Aleksander Brückner: a Polish-Ukrainian Academic Dialogue

The author studies academic contacts between Ivan Franko and the Polish Slavist and Professor of Berlin University – Aleksander Brückner. A special stress is on the discussion about the dissemination of apocrypha in Mediaeval Poland and Ukraine. The literary studies of the turn of the 20th century written by both researchers about the history of Polish and Russian literatures have also been analyzed.

Keywords: Polish-Ukrainian academic dialogue, mediaeval apocrypha, literary history as a theoretical issue.

Валерій Корнійчук
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

ІВАН ФРАНКО *VERSUS* ЄВСЕБІЙ ЧЕРКАВСЬКИЙ (ШТРИХИ ДО ІСТОРІЇ „АБЕЦАДЛА" В ГАЛИЧИНІ)

На життєвих перехрестях Івана Франка з-поміж численних його „другів й недругів" вирізняється колоритна постать професора філософії та педагогіки Львівського університету Євсебія Черкавського – відомого на ті часи громадсько-політичного та освітнього діяча Галичини і Лодомерії. Кілька десятиліть він був одним із найвпливовіших авторитетів у крайовому шкільництві. Як незмінний депутат Галицького сейму брав безпосередню участь у всіх засіданнях, що стосувалися мовних питань та шкільних справ, зокрема розробив закон про обов'язкове запровадження польської мови в середніх навчальних закладах, а української мови – у народних школах, виступив із петицією про викладання польською та українською мовами у Львівському університеті і польською – у Львівській технічній академії, ініціював запровадження польської мови як державної у Львівському університеті, підготував проект утворення народних шкіл, запропонував відкрити у Львівському університеті медичний факультет і постійну кафедру польської історії тощо. Упродовж багатьох років обирався послом до австрійського парламенту (Державної Ради), де активно працював у різноманітних комісіях – бюджетній, шкільній, мовній, виборчій, конституційній та ін.

Євсебій Черкавський був тим ректором, хто разом із деканом філософського факультету Зиґмунтом Венцлевським підписав 20 грудня 1875 посвідчення про зарахування Івана Франка студентом Львівського університету: „Ми, ректор і декан філософського факультету Львівського ц. к. університету. Привіт вам від Бога! Бажаємо довести до відома всіх і кожного зокрема, що пана Івана Франка, який народився в Нагуєвичах в Галичині, згідно з усіма правилами внесено у список [студентів] університету філософського факультету, що і посвідчуємо тепер власноручно, приклавши печатку університету" [за: Іван Франко 1966: 29]. Під час зимового семестру 1875/76 навчального року Франко прослухав разом із 37 студентами лекційний курс Черкавського „Про поетику Аристотеля", що його професор викладав раз на тиждень. У зимовому семестрі 1876/77 навчального року Франко відвідував лекції Черкавського з історії педагогіки XVIII ст., які відбувалися двічі на тиждень. Урешті під час зимового семестру 1879/80 навчального року він записався на лекції „Екциклопедія педагогіки", що їх професор читав щотижня по три години.

І. Франко вперше згадав Є. Черкавського як свого вчителя в німецькомовному „Curriculum vitae", написаному у Відні 18 травня 1893 року для складання докторського іспиту та захисту дисертації у Віденському університеті: „В 1875 р. записався дійсним слухачем на філософський факультет Львівського університету. Тут я вивчав класичну філологію у професорів Венцлевського і Цвіклін-

ського, українську мову та літературу у професора Огоновського, педагогіку у професора Черкавського, психологію і антропологію у д-ра Охоровича, а також курс національної економії у професора Білінського" [Франко 1981: т. 29, 77].

Нищівну, саркастичну характеристику свого навчання І. Франко подав у спогаді „Wie ich dazu kam?" („Як це сталося"), опублікованому у віденському тижневику „Die Zeit" („Die Zeit" 1903: № 167, 17.III): „Ще сьогодні беруть мене холодні дрижачки при згадці про педантичні, безглузді лекції Венцлевського, Черкавського, Огоновського, про тяжке пережовування мертвої книжкової вчености, про це рабське додержання друкованих зразків і словесних формул" [Франко 1981: т. 34, 372]. При цьому найбільше дісталося за „мертвий крам" саме Черкавському, що його схарактеризовано як „українця родом, польського шовініста за пристрастю і політика за професією", який тримав у своїх руках психологію, філософію і педагогіку. „Як депутатові, – писав Франко, – лишалось йому мало часу для університету, а буваючи там, мав звичку читати страшним гробовим голосом з старих зошитів яке-небудь пусте верзіння, що не мало ні початку, ні кінця, – мабуть, це був курс, який він розтягав не на семестр, а на ціле п'ятиліття" [Франко 1981: т. 34, 373].

Не дивно, що студенти тяглися до молодих викладачів (зокрема, до Юліяна Охоровича), які йшли в ногу з часом і пропонували їм модерні напрямки й методики. „У Львівському університеті займав тоді кафедру філософії старий професор Черкавський, – згадував Северин Данилович, – і він в своїх викладах поза Канта не виходив, тож виклади Охоровича, як овіяні духом новітнього поступу, збирали все великий гурт молоді зі всіх факультетів" [Данилович 2011: 248–249]. 1885 року І. Франко написав про Є. Черкавського сатиричний вірш польською мовою „Pobożne wzdychanie do teki ministeralnej JWP Euzebiusza Czerkawskiego", який опублікував у львівському журналі „Нове Зеркало" за підписом Мирон*** („Нове Зеркало" 1885: № 6, 27.III, 3). Вірш пародіював стиль польської романтичної поезії:

Wśród ciemnej nocy, na ruinach marzeń
Śpiewam – rozbitek zasad i wydarzeń,
A głos mój płynie z wiatrami daleko –
Do ciebie, teko!
Jam ciebie pieścił w myślach mych oddawna!
Tyżeś to miała być przeze mnie sławna,
A ja przez ciebie! Teraz łzy me cieką:
Gdzieżeś, o teko!

[Франко 2008: т. 52, 148]

Громадсько-політична діяльність Є. Черкавського була для І. Франка яскравим зразком відступництва й ренегатства. Ще в статті „Банк крайовий", що з'явилася 1883 року на сторінках народовської газети „Діло", оцінюючи призначення директором місцевого банку А. Вротновського, якого поляки запросили аж із Варшави, І. Франко іронічно відзначив „інтелектуальну нужду галицької полонії", змушеної вдаватися „do innej dzielnicy «Polski»", „еслі не стає ренегатів, всяких Черкавських, Зиблікевичів, Савчинських et cons<ortes>" [Франко 1984: т. 44, кн. 1, 173]. У некролозі „Професор Омелян Огоновський"

(„Народ” 1894: № 20, 21, 23/24, 15.X–15.XII) І. Франко навів брехливу поголоску москвофілів, начебто О. Огоновський, визнаючи „відрубність і самостійність русько-української мови і літератури”, робив це задля кар’єри, „держачись сказівок тодішнього намісника гр<афа> Ґолуховського та професора і перекинчика з русинів Євзебія Черкавського” [Франко 1986: т. 43, 359].

Під час так званої азбучної війни 1859–60 років Є. Черкавський на посаді крайового інспектора середніх шкіл намагався запровадити в „руське” (українське) письмо латинську абетку, а в життя Греко-католицької церкви – григоріанський календар. „Наприкінці доконституційної ери [до 1860 року – В. К.], – писав І. Франко, – за ініціативою Іречека і Черкавського спалахнула суперечка в питанні про український алфавіт; огляд їх подано в книжці Головацького «Die ruthenische Sprach und Schriftfrage»” [Франко 1986: т. 46, кн. 2, 139].

В одній із метричних книг с. Кунина на Жовківщині І. Франко знайшов записки місцевого священика о. Борисевича, що відображали настрої галицької інтелігенції 1850–60-х років, зокрема її ставлення до азбучних реформ Є. Черкавського. У замітці „IX. Незвісний віршик Л. Данкевича”, опублікованій у „Матеріялах і увагах до історії австро-руського відродження 1872–1848” [„Житє і слово” 1895: т. 3, кн. 3], І. Франко твердив: „В 60-тих роках, від часу звісної боротьби о азбуку, найбільше ненависною для русинів особою був Євзебій Черкавський, русин з роду, пізніший професор університету і польський патріот. На нього знаходимо в тій книзі ось яку епіграму:

Że Czerkawski krzyżyk dostał,
Nie dziwuj się kmotrze:
Dawniej wisiał łotr na krzyżu,
Dzisiaj krzyż na …” [мається на увазі: łotrze. – В.К.]

У фонді Франка зберігаються невеличкі (на одному аркуші) рукописні „Спомини про Черкавского” [„Інститут літератури”: ф. 3, № 1625, арк. 147]:

Спомини про Черкавского

Звісний др Евзевий Черкавский будучи інспектором шкільним при кождій нагоді виявляв своє шварцґельберство і крайне зайілий бюрократизм.

Загальнозвісний є єго висказ „der Geist der Lüge erfand das Schibolet der Freiheit und Nationalität und stellte es den bethörten Völkern als Palladium hin um hinter deren Schutze allerhand Verbrechen zu verüben”[1].

В 50-тих роках коли був на інспекції в Кракові молодіж справила єму лазьню побивши єго на улици костурами наскільки собі пригадую задля того що не позволив сьвяткувати пам’ять Міцкевича. При тім акті сьпівали молодці сьлідуючу пісеньку на нуту пісни „Pije Kuba do Jakóba”.

1. Wiedeń dał mu order złoty
   Kraków Kijów dwieście
   Lwów – stolica po kociemu

[1] Дух брехні вигадав гасло свободи та національності і подав його одурманеним народам як святощі, щоби під їх прикриттям чинити всілякі злочини (переклад із нім.).

Zagrała mu wreście
Gdzie ten łotr żyje
Niech go każdy bije
Niech mu zagra po kociemu
I szyby wybije.
2. Że Czerkawski order dostał,
Nie dziwuj się kumotrze:
Pierwej wisiał łotr na krzyżu,
Dzisiaj krzyż na łotrze
Gdzie i t. d.
У Львові 1-го марця 1901.

Азбучній полеміці І. Франко присвятив спеціальну розвідку „Азбучна війна в Галичині 1859 р." [Франко 1913], де навів уривки з листа „Bericht des galiz. Statthalerei – Präsidiums vom 27 April 1859 an die oberste Polizeibehörde in Wien". Автором цього політичного доносу віденському обер-поліцмейстеру баронові Кемпену був „тодішній інспектор для гімназій усієї Галичини Євсебій Черкавський, син руського священика і права рука гр. Ґолуховського у його колонізаційних та русиножерних змаганнях". Цей звіт письменник влучно назвав „генеральним оскарженням руської народности в Галичині". Черкавський твердив, що „руська людність складалася тільки з селян і духовенства, і тільки сю остатню верству можна було вважати представницею руської інтелігенції, бо селянство як руське, так і польське не мало ніяких особливих тенденцій". Він переконував австрійський уряд, що „до р. 1848 руської [української – В.К.] мови ніхто не вживав ані в публічнім, ані в товариськім житті, бо польська мова, яка щодо свого розвою стоїть нарівні з європейськими мовами і майже для всіх галузей людського знання має багате письменство, була пануючою мовою всеї інтелігенції краю, коли натомість руська мова не мала навіть граматичних правил, а тим менше літературного вироблення". Рідкісні, ледве помітні спроби обробити українську мову, наголошував автор доносу, обмежувалися тільки компіляцією народних пісень або молитовними, обрядовими та церковними книгами. Тому окремі галицькі письменники „чи то з невідомости, чи в нечистих намірах признали вигіднішим замість плекання та розвивання домашньої мови брати готову, хоч чужу, деякі церковнослов'янську, а інші особливо російську письменну", тому, тенденційно і хибно вважав Черкавський, усе, що в Галичині „пишеться або друкується по-руськи, набирає забарвлення великоруської мови, причім прийнято також російське гражданське письмо".

Після листа Є. Черкавського у Відні з'явилася брошура чеського філолога Йозефа Іречека „Über den Vorschlag das Rutenische mit lateinischen Schriftzeichen zu schreiben", у якій було запропоновано ввести в українське письмо латинську абетку. Губернатор Галичини граф Агенор Ґолуховський, як зазначав І. Франко, „властивим йому інстинктом пронюхав русофільські змагання серед галицьких русинів дуже вчасно і не щадив заходів слідити та переслідувати їх на кождім кроці". Його „поплічник" Черкавський „при візитації східногалицьких гімназій завважав також об'яви язикового русофільства се-

ред молодежі". Тодішній міністр освіти граф Леон-Леопольд Тун-Гогенштейн визнав те змагання „шкідливим для інтересів держави", що дало латинізаторам точку опори для дальшої акції, яку Ґолуховський та Черкавський розпочали „енергійно та з ясно визначеною метою". Їхньою жертвою став завідувач кафедри української („руської") словесности у Львівському університеті Яків Головацький, який мав „русофільські симпатії в обсязі язика", що проявилися в новому підручнику для вищих гімназій. Губернатор вимагав од професора письмового пояснення та конспекти, з яких „відбуваються виклади про руську мову та письменство" в університеті. Ті „скрипти і писемне оправдання" отримав для перегляду Черкавський, якому Ґолуховський доручив „якнайточніше розглянути се діло з огляду на факт, що після візитаційних реляцій про стан гімназій у Східній Галичині «не тільки руське наріччя, якого молодіж учиться в школах, відмінне від уживаного в краю, але декуди також ширяться думки зовсім далекі від консерватизму»" [Франко 1986: т. 47, 622]. Через місяць після отримання губернаторського мандату Є. Черкавський, як писав І. Франко, підготував „просторий, поновний та з урядовою точністю матеріал, у якім закиди русофільської діяльности Головацького на полі язиковім зовсім стверджено і вияснено понад усякий сумнів". Шкільний інспектор, використовуючи історико-лінгвістичні аргументи, доводив, що „підмішування людового наріччя висловами та зворотами церковнослов'янськими, як се чинить руське духовенство у проповідях до люду, веде помалу, але нехибно до повної асиміляції того наріччя з російським язиком, що вже явно пропагують руські часописи «Зоря Галицька» та «Сімейна бібліотека», а також о. Головацький із кафедри". Реляцію Є. Черкавського, яку І. Франко назвав „актом політичного оскарження", з характерним доповненням А. Ґолуховського про непоступливість Я. Головацького, було відіслано до Відня. Меморіал Черкавського прояснював губернаторські плани, що полягали в „опорожненні" кафедри руської мови та руської літератури до появи кориснішого кандидата; у „заведенні латинської азбуки в руській мові", особливо в підручниках; у навчанні в нижчих гімназіях виключно польської мови; у скасуванні юліанського календаря й запровадженні григоріанського. І. Франко вважав, що Черкавський і Ґолуховський уже мали готового, хоч і не габілітованого кандидата на місце Я. Головацького – родовитого поляка Зиґмунта Савчинського. Правди ради треба сказати, що в 1850–60-х роках Я. Головацький пропагував-таки москвофільство і як культурно-освітній діяч сприяв русифікації Галичини.

У розвідці „Азбучна війна в Галичині 1859 р." І. Франко навів уривок із книжки польського історика Броніслава Лозинського „Agenor hrabia Gołuchowski w pierwszym okresie rządów swoich" [Львів 1901], де автор наголошував на особливих заслугах доктора Є. Черкавського, який у своєму меморіалі „розвиває просторо проект подрібної інструкції про науку та розвивання руського язика на основі латинського альфабету". Відповідаючи на зауваження міністра освіти Туна-Гогенштейна про шляхи і принципи запровадження нової абетки, Є. Черкавський, за словами Б. Лозинського, „обробив просторий лінгвістичний трактат, у якім, лишаючи на боці політичні мотиви, обговорює річ предметно і доходить до висновків на користь фонетичного правопису, отже, в основі згідних з поглядами гр. Туна, хоч і відмінних у подробицях виконання".

І. Франко також звертав увагу на те, що свої лінгвістичні докази й міркування Є. Черкавський виклав досить ґрунтовно у вступі до пастирського листа єпископа Спиридона Литвиновича „List pasterski o języku halicko-ruskim" [Львів 1859] та в полемічних нотатках на брошуру Богдана Дідицького „О неудобности латинской азбуки в письменности русской" [Відень 1859].

Щоправда, Ярослав Грицак, спираючись на статтю Антонія Кнота „Czerkawski Euzebiusz" [Chwalczewski, Dąbrowski 1938: т. 4, 333–334], вважає, що Франкова оцінка „Черкавського як польського шовініста не цілком справедлива", бо як шкільний інспектор він чинив спротив запровадженню польської мови (замість німецької) у Краківському (1861) та Львівському (1868–72) університетах, за що його побили у Кракові місцеві польські студенти [Грицак 2006: 481]. Думку Я. Грицака підтверджують інші джерела, зокрема Франкова рецензія та спогади Олександра Барвінського.

У рецензії [Франко 1902] на книжку Александра Скурського про життя і педагогічну діяльність Є. Черкавського „Euzebiusz Czerkawski, jego życie i działalność_pedagogiczna. Przyczynek do historyi rozwoju szkolnictwa" [Львів, 1898] І. Франко назвав свого колишнього університетського професора одним із „головних діячів полонізації галицьких шкіл", одним із „батьків того систему, що спиняє успішний розвій нашої національности в Галичині". Унаслідок такої діяльності Черкавського „русини покрили його пам'ять погордою, а поляки, використавши його за життя, забули його ще перед смертю". І лише „один із немногих вдячних йому учеників" створив недокінчену пам'ятку своєму вчителеві, зосередившись головно на його педагогічній праці, навіть не підозрюючи про „важку трагедію життя Черкавського", пов'язану з політичною діяльністю. І. Франко звернув увагу на той факт, що на початку 1860-х років Є. Черкавський мав серед поляків славу завзятого германізатора: „Не лише польські патріоти в Кракові кинулися на нього з палицями та з окриками «Kijem Niemca!» – і у Львові польська молодіж робила йому котячі серенади та вибила вікна. Русини вчасно зрозуміли його ліпше і вважали полонофілом, а опублікована русинами книжка «Die ruthenische Sprach- und Schriftfrage» уперве відкрила польській публіці очі, що той ненависний їй ніби германізатор – властиво гарячий поборник інтересів польщини. Сам Черкавський у своїх споминах стверджує, що від часу опублікування сеї книжки опінія серед поляків почала звертатися на його користь". І. Франко також різко негативно оцінив діяльність Є. Черкавського на посаді крайового гімназійного інспектора як „надмірно острого і вередливого урядника", який „був пострахом молодіжі й учителів". „Як професор університету, – писав автор рецензії, – він не визначався нічим, не мав ніякого впливу на молодіж, був урядником, а не вчителем, та й ученість його була якась мертва, бюрократична. Як правдивий ученик і креатура Ґолуховського він усю свою силу поклав на реорганізацію галицького шкільництва в польському дусі і пізніше на оборону доконаного діла, не лякаючись на тім шляху бути иноді непопулярним. Русини, яких він завзято й систематично поборював і в соймі, і в Раді Державній, платили йому за се сердечною ненавистю". Насамкінець І. Франко зауважив, що для повнішого життєпису й характеристики Є. Черкавського важливо було б опублікувати його спомини, якими в рукописі користувався

А. Скурський, та архівні матеріали львівського намісництва та віденських міністерств [Франко 1902: 31–32].

Олександр Барвінський у „Споминах з мого життя" згадував, що „перейнятий наскрізь централістичним духом Черкавський виступав строго проти всяких патріотичних маніфестацій шкільної молодежи. В р. 1863 по упадку січневого повстання почалися в цілім краю патріотичні богослуженя «za poległych». Таку маніфестацію, намірену молодіжжю ґімназії в Кракові, заборонив Черкавський, а за те під час єго побиту в Кракові напали єго на улиці польські ученики і чинно зневажили" [Барвінський 2004: 112]. Намагання А. Ґолуховського і Є. Черкавського запровадити в руській (українській) мові латинську абетку О. Барвінський пояснював „поборюванням москвофільства" і „обезпекою русинів перед московщенням" і незнанням нової правописної ситуації в Україні, пов'язаної з появою „кулішівки": „Не найшовши підпори в руській суспільності в борбі проти москвофільства і московщення руської мови, вступив гр[аф] Ґолуховський на дорогу, вказану урядником міністерства просвіти Іречком, котрий предложив для обезпеки проти московщення руської мови впровадити чеську правопись. Вислідом сего було введення в урядованню латинського абецадла, бо тоді ще в Галичині мало що відомо було, що найліпшим захистом проти московщення і розмеження нашої мови від московської, була би введена на Україні з кінцем 50-тих років Кулішева правопись, т[ак] зв[ана] кулішівка. Та й Черкавський не був з тим обзнайомлений і помагав гр[афу] Ґолуховському до введення лат[инського] абецадла, проти чого виступили рішучо всі русини (справа основне обговорена в «Die Ruthenische Sprach- und Schriftfrage» in Galizien, Lemberg 1861)" [Барвінський 2004: 113].

Загалом О. Барвінський вважав Є. Черкавського „чоловіком незвичайних здібностей і глибокого наукового знання", який вимагав „також вельми много від професорів та учеників та задля своєї строгости був справдешнім пострахом по ґімназіях". На схилі політичної діяльності його не лише ненавиділа українська спільнота, а й ігнорували товариші з Кола польського. О. Барвінський, який завдячував Черкавському своєю кар'єрою, із сумом згадував останні роки „сего старця, вихіснованого спершу німецькими централістами, а відтак польськими автономістами": „Наслідком муравельної праці і важких переживань зостарівся він передчасно, хоч до останку задержав свіжість ума і велику пам'ять. Одначе під конець его парляментарної діяльности клюбові єго товариші легковажили єго і помітували ним неначе політичним зробком. Раз якось гірко нарікав він передо мною на таке поведене товаришів з кола, котрого політиці присвятив він протягом довшого часу найкрасші свої сили і визначні свої здібности. Жаль мені було тих незвичайних здібностей чоловіка, котрі могли в інших обставинах принести багато добра для культурного і національного розвитку того народу, з котрого він вийшов, але задля недостачі національної свідомости та виховання були принесені в жертві на чужій царині і тому на склоні свого віку зазнав він того, як от світ платить!" [Барвінський 2009: 316].

Однак, незважаючи на великі заслуги перед австрійським урядом та польською шляхтою, особа азбучного реформатора та перекинчика Євсебія

Черкавського в освітленні його колишнього студента Івана Франка виглядає жалюгідно й неприваблово.

Бібліографія

Барвінський О., 2004, *Спомини з мого життя*, част. I–II, упор. А. Шацька, О. Федорук; ред. Л. Винар, І. Гирич, Київ.

Барвінський О., 2009, *Спомини з мого життя*, част. III–IV, упор. А. Шацька; коментар Б. Янишина; ред. Л. Винар, М. Жулинський, Київ.

Грицак Я., 2006, *Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886)*, Київ.

Данилович С., 2011, *Франко як духовний батько радикальної партії в Галичині, в: Спогади про Івана Франка*, упоряд., вступ. ст., прим. М.І. Гнатюка, Львів.

Іван Франко. Документи і матеріали: 1856–1965, 1966, Київ.

Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України: ф. 3, № 1625, арк. 147.

Франко І., 1902, *Alexander Skórski – Euzebiusz Czerkawski, jego życie i działalność pedagogiczna. Przyczynek do historyi rozwoju szkolnictwa. Zeszyt I. Львів, 1898, 144 стор.*, „Записки Наукового Товариства імені Шевченка" т. 48, кн. 4.

Франко І., 1913, *Азбучна війна в Галичині 1859 р.*, „ Записки Наукового Товариства імені Шевченка" т. 114–116, кн. 2–4.

Франко І., 1976–1986, *Зібрання творів: У 50 т.*, Київ.

Chwalczewski J., Dąbrowski I., 1938, *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków.

У статті йде мова про неприхильну оцінку Івана Франка педагогічної та громадсько-політичної діяльності свого колишнього вчителя, професора Львівського університету Євсебія Черкавського. Основна увага зосереджена навколо так званої азбучної війни в Галичині 1859 року, ганебній ролі Є. Черкавського в полонізації шкільної освіти й намаганні запровадити в українське письмо латинську абетку. Гостра критика І. Франка почасти суперечить позитивній загалом опінії його сучасників про трагічну постать українця, що намагався вірою й правдою служити чужим національним інтересам.

Ключові слова: Львівський університет, українська мова, шкільна освіта, полонізація, азбучна війна, латинська абетка, правопис.

Ivan Franko *versus* Yevsebiy Cherkavsky (Features to „Abetsadlo"'s History in Galicia)

The article deals with Ivan Franko's unfavorable valuation of pedagogical and socio-political activity of his former teacher, Lviv University Professor Yevsebiy Cherkavsky. The main attention is focused on so-called alphabet war in Galicia in 1859, on a shameful role of Cherkavsky in polonization of school education and attempt to establish a Latin alphabet in Ukrainian writing. Ivan Franko's diatribe partly contradicts his contemporaries' general positive opinions about the Ukrainian tragic figure who tried to serve faithfully strangers' national interests.

Keywords: Lviv University, Ukrainian language, school education, polonization, alphabet war, Latin alphabet, orthography.

Остап Сливинський
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ІСТОРІЯ ХХ СТОЛІТТЯ ЯК ЛІТЕРАТУРНИЙ ЗОМБІ-ТРИЛЕР: „НІЧ ЖИВИХ ЄВРЕЇВ" ІҐОРА ОСТАХОВИЧА ТА „ХЛІБ ІЗ ХРЯЩАМИ" МИХАЙЛА БРИНИХА

І в польській, і в українській прозі останніх десяти років помітний величезний сплеск інтересу до історичних тем – насамперед до важких історичних сюжетів ХХ століття. Вочевидь, більш аргументовано про причини такого явища можна буде говорити щонайменше через десятиліття, наразі ж варто обмежитися хіба що припущеннями, одне з яких лежить на поверхні: після найважчих років посткомуністичної трансформації, коли соціальні та економічні катаклізми займали майже все поле зору авторів, у фокусі уваги знов опиняється тема історичної травми, більшою мірою заглушеної, ніж осмисленої та описаної, але відчутної на різних рівнях соціального існування – від родинних стосунків до публічної політики. Друга світова війна, Голокост, драматичні сторінки польсько-німецьких, польсько-єврейських, польсько-українських стосунків, погроми та повоєнний антисемітизм – це теми, які останнім часом хвилюють багатьох польських авторів; в Україні ж на передній план виходять історія Української повстанської армії, антибільшовицький спротив у міжвоєнні та повоєнні роки, радянські репресії, Голодомор 1932–33 років.

Спектр жанрів, у яких польські та українські автори опрацьовують історичні теми, дуже широкий: це і психологічний роман з обігруванням модерністичного декадансу та іморалізму, як у романі „Морфій" („Morfina") Щепана Твардоха, і драматично виписаний любовний роман на тлі нацистської окупації, як у „Соньці" („Sońka") Іґнація Карповича, і родинне розслідування (в Польщі – „Небко" („Niebko") Бриґіди Гельбіґ та „Книжка" („Książka") Міколая Лозінського, в Україні – „Відлуння" Лариси Денисенко), і особливий різновид сучасної історичної міні-саги, в якій історія ХХ століття проходить крізь чітко окреслену точку в просторі чи конкретну біографію (в Польщі – „Дім туги" („Dom tęsknot") Пьотра Адамчика, в Україні – „Століття Якова" Володимира Лиса, „Забуття" Тані Малярчук); є й складні синтетичні тексти, як-от „Музей покинутих секретів" Оксани Забужко. Що важливо (і знаменно для тієї „нової" хвилі історичної прози, яка розвивається з кінця 2000-х років), всі ці романи є дуже суб'єктивними й інтимними, базованими на приватній – усній, – а не „офіційній" історії (що далеко не завжди означає свободу від офіційних історичних схем та кліше, але це окрема проблема, на якій тут не будемо зупинятися).

Ще одна важлива риса „нової" історичної прози в Україні та Польщі (риса, за якою в межах масиву цієї літератури можна виокремити певну групу ро-

манів) – це пряме використання поп-культурних кодів і схем або іронічна гра з ними. Найчастіше це матриця детективного роману. Що важливо, йдеться не про вміщення детективного сюжету в історичні декорації (таке не було рідкістю й раніше), а про історичну оповідь, пожвавлену кримінальною загадкою: саме історичні події, а не детективна інтрига перебувають тут у фокусі авторської уваги. Одним із найцікавіших прикладів такої жанрово-гібридної прози є роман польської авторки Майї Вольни „Чорне листя" („Czarne liście"), сюжет якого обертається довкола єврейського погрому в Кельце 1946 року. Частим – характернішим уже для української романістики – є застосування до історичної оповіді прийомів жанру „екшн" (саме кінематографічної версії пригодницького жанру з відповідною атрибутикою, завдяки якій романний текст нерідко нагадує дещо розширену версію кіносценарію): такими є, скажімо, історичні романи Андрія Кокотюхи „Червоний" та „Справа отамана Зеленого". До того ж тут не йдеться про якусь інтелектуальну гру з поп-кінематографом, через що навряд чи можна вважати романи Кокотюхи претензією на серйозну літературу: це стереотипне розважальне чтиво, що будується на мотивах „правильної" патріотичної версії національної історії.

І вже зовсім несподіваним (і рідкісним, але від того не менш цікавим) є використання для історичної оповіді естетики літератури жахів, яка зазвичай вважається схематичною, стереотипною, ескапістською [див. Waligórska 2014: 225], кічевою, однозначно належною до „низької полиці", не придатною для вираження складних сенсів.

У цій статті розглянемо два романи, які використовують не просто естетику жахів, а стильову матрицю особливого піджанру цієї літератури – зомбі-трилера, який, здається, містить усі перелічені риси літератури жахів в особливо високій концентрації. Ці романи – це „Ніч живих євреїв" („Noc żywych Żydów") польського автора Ігора Остаховича та „Хліб із хрящами" українця Михайла Бриниха. Обидва тексти вийшли майже одночасно („Хліб із хрящами" – наприкінці 2011 року, „Ніч живих євреїв" – у 2012-му, що дає додатковий привід замислитися) і досі залишаються єдиними прикладами подібного жанрового гібриду в українській та польській літературах.

Дивувати може вже сама ідея такої літератури. З чого вона народжується, про що запитує читача і чого від нього сподівається? Зрештою, про які історичні події можна дозволити собі розповідати в такій стилістиці?

Найгірші побоювання справджуються: автори звертаються то тих сторінок своєї національної історії, які позначені найглибшою травмою. У випадку І. Остаховича це Голокост (якщо точніше – доля євреїв із варшавського ґетто), у випадку М. Бриниха – український Голодомор 1932–33 років.

Ведучи мову про ці два доволі особливі романи і проектуючи їх один на одного, спробуємо дати відповідь на два найважливіші запитання (чи то групи запитань).

По-перше, з яких міркувань автори наважилися застосувати „легковажну", „цинічну" естетику зомбі-трилера для оповіді про геноцид? Невже це чистий епатаж, провокація заради провокації? А може, – провокація, що має

на меті методом „стилістичного шоку" освіжити певні шари приспаної історичної пам'яті, спричинити процес історичних розрахунків, необхідних для подолання травми? Чи, можливо, йдеться про якісь інші цілі?

По-друге, якою мірою автори трансформують жанрову матрицю зомбі-літератури (чи зомбі-кінематографу), застосовуючи її до геть нового матеріалу? І навпаки – як змінюються літературні дискурси Голокосту та Голодомору під впливом „ін'єкції" в них такої, здавалося б, чужорідної і стереотипної стилістики?

У вірші „Дійсність вимагає" („Rzeczywistość wymaga") Віслава Шимборська писала:

Może nie ma miejsc innych jak pobojowiska,
te jeszcze pamiętane,
te już zapomniane,
lasy brzozowe i lasy cedrowe,
śniegi i piaski, tęczujące bagna
i jary czarnej klęski,
gdzie w nagłej potrzebie
kuca się dziś pod krzaczkiem.
(…)
Na tragicznych przełęczach
wiatr zrywa z głów kapelusze
i nie ma na to rady –
śmieszy nas ten widok.

[Szymborska 1996: 150]

Цей вірш укотре піднімає питання, яке навряд чи передбачає однозначну відповідь: як нам, (східно-, центрально-) європейцям, жити на землі, зрошеній кров'ю мільйонів невинних? Яку нам обрати лінію поведінки, яких дотримуватися етичних обмежень? Яку міру непам'ятання ми можемо собі дозволити? (Під непам'ятанням маємо на увазі не забуття, а стан неактивної пам'яті, коли знання про минуле не виявляється у формі слів, ритуалів чи вчинків; коли, живучи в місці смерті, ми дозволяємо собі поведінку, на перший погляд, несумісну зі скорботою). Питання стоїть про міру, адже зрозуміло, що жити в постійному режимі скорботи неможливо, так само, як здебільшого неможливо й змінити місце проживання – куди виїхати мільйонам, які населяють місця історичної травми? І. Остахович у своєму романі пише про Східну Європу так: *Cała ta przeklęta szerokość geograficzna na każdej wysokości i głębokości jest gruntownie przesiąknięta bólem i strachem. (…) Te wszystkie jęki i krzyki, te łzy i krew, jedni odeszli, inni się błąkają, tu każdy atom jest zbrukany złem* [Ostachowicz 2012: 205].

Так, уся Центрально-Східна Європа – включно з Україною – є, якщо скористатися формулюванням австрійського письменника і публіциста Мартіна Поллака, суцільним „отруєним пейзажем" [Поллак 2015]. Чи сміх „на трагічних перевалах", про який пише Шимборська, є цілком недоречним чи все ж

припустимим? А можливо, бувають ситуації, коли він якраз допомагає освіжити пам'ять, що її вбивають не лише байдужість і пасивність, а й формалізована ритуальність, нарочито скорботні акти псевдо-вшанування? Обидва романи, про які піде мова, по-різному, але однаково відважно і гостро ставлять ці запитання.

Головний герой роману І. Остаховича – підкреслено пересічний варшав'янин, який, як і багато східноєвропейців, унаслідок соціальних зсувів „зависнув" десь поміж класами: він – освічений майстер-плиточник, який однаково скептично дивиться і на інтелігенцію, і на люмпен-пролетаріат; не надто законослухняний, з вродженим умінням пристосовуватися до життєвих обставин. Живе він на Муранові, у варшавському кварталі, збудованому на руїнах єврейського ґетто. Місце дії аж ніяк не випадкове; Маґдалена Валіґурська однією з ключових тем роману називає „зв'язок між минулим і теперішнім, який відчувають люди в місцях, позначених історією" [Waligórska 2014: 211].

Найбільша життєва пригода героя Остаховича починається в мить, коли у підвалі свого дому він знаходить таємничий люк, що веде у глибші підземелля. Виявляється, ці підземелля населені, але їхні мешканці – істоти, що відрізняються від живих сухістю шкіри, старомодним, притрушеним землею одягом. З відкриттям люка світи живих і мертвих, які доти існували паралельно, починають змішуватися. Першою з підземелля виходить мертва єврейська дівчинка-підліток на ім'я Рахель (Остахович навмисно використовує англіцизований „поп-варіант" імені – Рейчел), яку на поверхню веде насамперед звичайна цікавість; вона входить у життя живих – головного героя та його подруги – природно, майже як член родини.

За нею з люка виходить її батько-військовий, учасник повстання у варшавському ґетто, який переймається тим, що донька потрапила в невідомий і потенційно ворожий до неї світ живих. Одного разу батько з'являється у дверях помешкання головного героя з цілою зграйкою мертвих дітей, які – слідом за Рейчел – захотіли скуштувати принад життя над поверхнею землі. Поступово мерців на вулицях Варшави стає більше, ніж живих, ситуація починає нагадувати епідемію і наводить на думку популярний поп-культурний сюжет зомбі-апокаліпсису.

Так, І. Остахович уперто і свідомо оперує кодами поп-культури. Ми знайдемо тут і епізоди, що нагадують двобої з фільмів про східні бойові мистецтва (сутичка головного героя та героя, названого акронімом ZZ – „Zupełnie Zły"), і магічний предмет родом із фентезі (срібне серце, яке обдаровує свого власника надприродною силою); помічаємо також, що спосіб побудови оповіді нагадує комікс чи комп'ютерну гру (дуже динамічна дія, брак деталізації, стислі, лаконічні репліки, кілька чітко окреслених контрастних місць дії – дім головного героя, підземелля, торговий центр „Аркадія"). Ясна річ, присутні тут і типові прийоми літератури (та кіно) жахів: люк як ворота в паралельний світ, ізоляція героїв перед обличчям невідомого, яка передує моторошним подіям (зникає зв'язок, телевізор починає раптом показувати програми з 70-х років XX століття) тощо. І вже зовсім явно, починаючи з назви (яка від-

силає до славнозвісного зомбі-фільму Джорджа Ромеро „Ніч живих мерців" з 1968 року), роман апелює до схем зомбі-трилера, жанру, який є настільки вузьким (обмеженим ідеєю оживлених / ожилих мерців, на яких він, власне кажучи, й тримається), що його розвиток можливий лише завдяки іронічному самообігруванню, підриванню власних канонів і використанню щоразу нових історичних та географічних декорацій із – відповідно – шансом на щоразу нове „надлишкове" значення.

Варто, проте, зазирнути трошки глибше в історію цього жанру, якщо хочемо знайти інтерпретаційні ключі до романів, про які ведемо мову. Існує переконання, що термін „зомбі" в західну (передусім англомовну) культуру ввійшов з легкої руки американського репортера Вільяма Сібрука, який у своїй книжці „Магічний острів" (1929) описав зустріч із гаїтянською чаклункою, котра розповіла йому про своєрідне „напівоживлення" мерців задля використання їх для роботи на плантаціях. А проте ще 1922 року цей термін з'являється в оповіданні класика світової літератури жахів Говарда Лавкрафта під назвою „Герберт Вест – реаніматор" – у тому значенні, в якому він переважно вживається й досі: оживлений труп, істота, що не є ні живою, ні мертвою. Саме Лавкрафт дав поштовх розвитку двох типів зомбі в сучасній культурі: перший – активний, некерований, агресивний, ще певною мірою самосвідомий; другий – пасивний, цілковито маніпульований своїм „оживлювачем". Перший тип, природно, вселяє більший жах, тому не дивно, що саме він – насамперед завдяки вже згадуваному фільму Дж. Ромеро – здобув популярність у культурі наших днів; і саме на його ґрунті виріс сюжет зомбі-апокаліпсису[1].

Яка ж природа живих мерців в Остаховича, чи є вони „класичними" зомбі, як може натякати назва роману? Чому взагалі вони оживають? Про це в романі один із мерців говорить прямо: *Człowiek po śmierci potrzebuje trochę ciepła, zainteresowania, szczególnie po tragicznej śmierci. No a jak cała rodzina, od mamy po najdalszych kuzynów w piachu, wszyscy znajomi w piachu, cóż, nie da się tak leżeć (…) wstajesz, otrzepujesz się z ziemi i idziesz się rozejrzeć* [Ostachowicz 2012: 203]. Так, причина їхнього неспокою після смерті – забуття. І йдеться тут не про брак формальних знаків пам'яті на кшталт „культури лампадок" і врочистих покладань квітів. Загиблі поляки, на відміну від польського єврейства, за словами героя Остаховича, мають цього предостатньо (*Polacy są napasieni zniczami, kwiatami, modlitwami, wspominkami*), але ці ритуали квазі-пам'яті не дають померлим умиротворення (*Jeśli nawet komuś mało, to i tak chce uciekać z cmentarza jak najdalej od tych apeli poległych, uroczystych mszy, przemówień, akademii, salw armatnich* [Ostachowicz 2012: 203]). У романі Остаховича – як і в книзі „Схід" Анджея Стасюка, а насамперед у гучній

[1] Останніми роками починають з'являтися цілком серйозні дослідження зомбі-літератури та зомбі-кінематографу, варто згадати хоча б книги Джеймі Рассела „Книга мертвих. Повна історія зомбі-кінематографу" („Book of the Dead: The Complete History of Zombie Cinema", 2005) чи Йованки Вучкович „Зомбі! Ілюстрована історія немерців" („Zombies! An Illustrated History of the Undead", 2011).

праці Яна Томаша Ґросса „Золоті жнива. Про те, що відбувалося на узбіччі Голокосту" (2011), – звучить іще серйозніше звинувачення в бік сучасного суспільства добробуту, ніж забуття. Це – мародерство, обкрадання мертвих: *Urodziłem się i mieszkam w mieście poszukiwaczy złota. (...) Poszukiwacze złotych zębów i srebrnych łyżeczek* [Ostachowicz 2012: 7]. Ясна річ, сприймати це варто не лише буквально: мародерством є, наприклад, будь-яка спроба отримати прибуток (зокрема, політичний прибуток) із культивування квазі-пам'яті.

Зомбі І. Остаховича явно випадають із традиційної жанрової матриці: вони самосвідомі і самостійні, але при цьому геть не агресивні (за винятком хіба що одного – напівбожевільного лікаря, який у війну втратив наречену, закатовану ґестапо; але і його агресія, так би мовити, „раціональна" і вибіркова: він ловить неонацистів і робить їм обрізання). Мерці в романі – людські, аж надто людські: ті, від кого можна сподіватися озлобленості на людей та зневаги до їхнього влаштованого життя, самі піддаються спокусам споживацтва. Якщо в класичному зомбі-кінематографі агресивні ожилі мерці беруть в облогу супермаркет, аби вбивати там живих, то в Остаховича вони м'яко, намагаючись особливо не виділятися, прослизають у нього, аби помилуватися незвичними для них красивими речами, а дещо й купити (коштом головного героя, який мимоволі стає їхнім опікуном і меценатом). Чи всі вони аж такі наївні й добродушні? Аж ніяк – серед них, за словами одного з померлих євреїв, є багато таких, що не йдуть до неба через саму лише думку, що там „доведеться пробачити".

Вводячи в роман супермаркет – класичне місце дії зомбі-трилера – І. Остахович, здається, дає нам у руки важливий ключ. Адже, за законами жанру, ті, що всередині – жертви, ті, що намагаються вдертися ззовні – агресивні мерці, головні дійові особи зомбі-апокаліпсису. Тут же бачимо зворотну ситуацію: євреї – ожилі мерці – опиняються всередині, а ззовні – в епізоді вирішальної сутички – їх атакують живі. Хто ці „живі"? Це згадувані вже тут мимохідь неонацисти, чи то пак „патріоти", як вони самі себе іменують.

То хто ж тут зомбі? Справжніми джерелами „інфекції" (а отже, й причинами апокаліптичної пандемії) виступають якраз праві фанатики – цією „інфекцією" є ідеологія і передається вона каналами пропаганди: справді, їх у представленому світі роману стає дедалі більше (цілком так само, як зомбі в сюжеті про зомбі-апокаліпсис): невелика і доволі кумедна групка „стрижених голів", яку бачимо на початку роману, перетворюється на агресивний п'ятитисячний натовп на площі перед супермаркетом у кінці роману. *Kim oni wszyscy są, skąd przyjechali, kto ich tak wychował?* – міркує головний герой. – *Podobno orki były kiedyś elfami. Co to zmienia? Może oni czują się patriotami, (...) teraz są złem. Idą w szeregach armii zła, która stoi naprzeciw mnie* [Ostachowicz 2012: 239]. Так, розвертаючи в „Ночі живих євреїв" класичну схему зомбі-трилера на 180 градусів, Остахович скеровує вістря роману супроти неонацизму, ультра-націоналізму, різноманітних правих радикалізмів; нео-наці – це і суб'єкти, і жертви пропагандистської зомбі-машини (в романі знайдемо блискучо-іронічний аналіз її функціонування). А „Ніч живих євреїв" стає алю-

зією не лише на фільм Дж. Ромеро, а й на історію „Кришталевої ночі": так, похід неонацистів нагадує погром, більше того, не просто погром, а по-нацистському холоднокровно сплановану каральну акцію: на неонацистській інтернет-сторінці вона цинічно називається „Остаточним розв'язанням проблеми живих трупів".

Роман „Хліб із хрящами" Михайла Бриниха є варіацією, в якій набагато чутнішою є тема класичного зомбі-трилера. Дія роману відбувається в невеликому селі на Київщині. Тут зненацька починаються дивні події: стається низка незрозумілих насильницьких смертей, на місцевому кладовищі знаходять розкопані могили, зрештою, селом починають бродити агресивні мерці. Це все пов'язують із нещодавно побудованим у селі заводом, який випускає дешевий коньяк. Проте можливе й інше, набагато складніше пояснення.

Цікаво, що ідея зомбі в романі вперше спадає на думку рекламістам, які мають знімати в селі рекламу коньяку і шукають для неї впізнаваний, яскравий сюжет. Саме вони, як може здатися, запускають страшну машину. Якщо в Остаховича мішенню іронічної критики є консьюмеризм, то у Бриниха – сучасне квазіінформаційне суспільство, суспільство копірайтингу, брендингу, неймінгу, соцмереж і всепроникної реклами. Про початок тривожних подій у селі довідуємося з нарочито безтурботних репортажів на місцевому радіо з безвідповідальною назвою „Радіо Живих Мерців". Тут-таки отримуємо й короткий екскурс в історію села: то була завжди територія лиха, кульмінацією якого став Голодомор, коли за рік кількість населення села зменшилася з понад тисячі до 150 осіб. Новий виток надій і перспектив з'явився в селі лише в наш час, із побудовою заводу, який з часом стане для нього прокляттям.

На противагу підкресленій прозорості й чіткості в романі Остаховича, тут маємо суцільний туман невідомості, домислів і чуток: у новинах трапляються згадки про „екологічну катастрофу" та „біохімічну зброю", але більшість місцевих пов'язують появу агресивних трупів на вулицях із дією таємничої отрути, що є в коньяку. Наявність такої отрути – що цікаво – підтверджує згодом і хімічна експертиза, але все ж залишається дещо незрозумілим, як напій, випитий живими, може викликати з могил мерців. Навіть для такого геть нереалістичного жанру, як зомбі-трилер, це дещо нелогічно.

Щоб розгадати цю загадку, треба взяти до уваги одну дуже важливу особливість представленого світу роману Бриниха (який є, не забуваймо, вільною варіацією на тему зомбі-трилера, а не класичним зразком жанру): тут, на відміну від „Ночі живих євреїв" Остаховича (де на варшавській вулиці живі озираються за мерцями), межа між живими і мертвими дуже розмита. Живі, що деградують під впливом отруйного алкогольного пійла, починають нагадувати мерців і мимохіть викликають з-під землі справжніх мертвих: спрацьовує механізм такої собі пекельної „симпатії". Коли з-під землі виходять зомбі, відрізнити живих від мертвих стає цілком неможливо (як у сцені масової бійки на подвір'ї заводу).

В одному з епізодів роману натрапляємо на приголомшливий монолог старої селянки, баби Ніни, який стає таким собі несподіваним смисловим

центром роману і проливає трохи світла в романну темряву, зшиваючи докупи уривки оповіді. Виявляється, таке вже колись було: *Я коли перший раз побачила, як оце-го по вулиці мертвий ішов, то мене наче током ударило, бо ж усе це було вже, хоть і забулось. Мене мати від тих людей ховала. Страшні такі, чорні з лиця, й наче дивляться, а не бачать нічого* [Бриних 2011: 112]. Про які події згадує стара селянка? Так, про Голодомор. Тоді також безліч людських чи вже напівлюдських істот блукали межею життя і смерті – збожеволілі від голоду, схильні до канібалізму (недарма мати баби Ніни ховала від них свою доньку), вони лише тим відрізнялися від класичних зомбі, що підійшли до цієї межі з боку життя, а не смерті.

У нас, коли почалося це все, (…) пішли по селу чутки, що мертві з могил постають, – додає селянка, і виникає підозра: а може, і в наш час у селі повторюється той самий механізм, і зомбі – лише чутки, а реальність – живі люди, очманілі від алкоголю і безнадії? Це лише підозра – одна з можливих інтерпретацій, яку роман Бриниха не підтверджує і не спростовує.

Певним натомість є інше: до апокаліпсису, як і в Остаховича, призводить тиха робота забуття. Але якщо в Остаховича забуття є наслідком насамперед байдужості (більшості сучасних варшав'ян нема ніякого діла до Інших, євреїв, які не залишили по собі нащадків, їх ніби й не було ніколи в тому місті), то у випадку Голодомору у Бриниха до систематичного радянського переламування пам'яті додається ще й специфічний страх пам'ятати: *Тільки ж люди хочуть у лучче вірити, їм коротка пам'ять – краща порадниця і помічниця, без неї хто б видержав? Без пам'яті ще якось можна лямку тягнути (…) Бо інакше – як? Як кожного ранку перед іконами ставати, (…) коли пам'ять твоя кров'ю затоплена, коли все ти бачиш перед собою?* – каже та ж таки баба Ніна [Бриних 2011: 112]. Бо Голодомор – це своя травма, а не травма інших. Вона виштовхнута у колективне позасвідоме, але від того є не менш руйнівною.

Живі, що мешкають на „отруєній" землі, заражені смертю. Що більше вони намагаються заглушити в собі пам'ять про жах минулого, то більше зростає небезпека „зараження", то глибше смерть проникає у повітря, їжу і напої, дії і слова. Це головне, сказати б, історіософічне послання, в якому змикаються романи Остаховича і Бриниха.

Але варто звернути увагу на одну дуже суттєву, так би мовити, політичну відмінність між цими текстами.

Провокативна сила „Ночі живих євреїв" – як уже було показано – випливає не лише із застосування зомбі-стилістики до серйозної, трагічної теми, а й з підняття незручного питання про сучасну польську нетерпимість: поляки в романі виступають не лише жертвами (а якщо жертвами, то здебільшого умиротвореними, пом'янутими – за винятком божевільного лікаря), але й злочинцями, які до того ж чинять зло в реальному часі дії роману, адже повторне вбивство євреїв поляками-неонацистами є спробою вбивства сумління і потенційного вибачення – єдиного, що могло б упокоїти душі убієнних і подолати соціальну травму.

У Бриниха ж українці є майже винятково жертвами – в цьому сенсі автор практично не виходить поза рамки панівного в Україні дискурсу Голодомору. Постать командира хлібозаготівельного загону Івана Кодія – вочевидь, українця – є епізодичною і не змінює тональності оповіді. Але, можливо, якраз вихід поза дискурс національних ран і готовність чесно визнати не лише свою жертву, а й свою провину, дасть позбутися, як це називає критик Олександр Михед, „гену голоду" [Михед 2012] – того, що провокує нескінченно „їсти" самих себе?

У цьому світлі зрозумілішою стає й така разюча відмінність фіналів. В Остаховича це – відвернений апокаліпсис, у контексті якого головний герой, що став на бік Інших, виконує роль мимовільного месії: його жертва в ім'я вбитих і забутих спокутує провину тих, хто убив та забув. Так, підривний потенціал „Ночі живих євреїв" набагато більший, ніж може здатися на перший погляд: польський національний месія (родом просто з романтизму) стає на бік споконвічних „чужих" (євреїв) і долає агресивних „своїх" – саме такою є ціна порятунку всіх. У Бриниха ж апокаліпсис (дарма що „локальний") усе-таки відбувається, тут усі „свої", і вони пожирають одне одного, шансів на порятунок не має ніхто.

Повернемося до ключових запитань, які ми ставили на початку: чи застосування матриці зомбі-трилера до оповіді про геноцид розраховане в романах Остаховича та Бриниха на сам лише культурний шок? Безумовно, ні. Обидва романи містять критику суспільства і „критику пам'яті", що становлять виразно позитивну програму, яка далеко виходить поза конвенції звичайної гри. Стереотипна і, здавалося б, наскрізь схематична поп-культура тут стає засобом долання суспільних кліше, національних упереджень та небезпечних автостереотипів.

Цей „гомеопатичний" прийом тут чудово спрацьовує, наслідком чого є подвійна деконструкція: по-перше, схем жанру, який отримує такий необхідний йому простір для розвитку; по-друге, суспільних кодів та конструктів колективної уяви, скерованих на „заморожування", а не долання історичної травми через примирення, прощення і чесне визнання чужих та власних провин.

Як написала Зузанна Дзюбан, „трансформативна функція історій про привиди [своєрідним різновидом яких, безумовно, є й зомбі-трилер. – О.С.] полягає в можливості здійснити ревізію конструкцій пам'яті, а отже, й колективної ідентичності" [Dziuban 2014: 119]. Процеси формування колективної пам'яті та ідентичності і в Польщі, і в Україні далекі до завершення, а до того ж періодично переживають небезпечну „турбулентність", тому в обох літературах – на жаль чи на щастя – цілком можна сподіватися нових літературних експериментів на перетині історичного наративу та естетики жахів.

Бібліографія

Бриних М., 2011, *Хліб із хрящами*, Київ.

Михед О., 2012, *Повний фарш*, http://litakcent.com/2012/02/09/povnyj-farsh (дата доступу: 24.11.2016).

Поллак М., 2015, *Отруєні пейзажі*, Чернівці.

Dziuban Z., 2014, *Memory as Haunting*, „Hagar: Studies in Culture, Polity, and Identities" nr 12.

Ostachowicz I., 2012, *Noc żywych Żydów*, Warszawa.

Szymborska W., 1996, *Widok z ziarnkiem piasku*, Kraków.

Waligórska M., 2014, *Healing by Haunting: Jewish Ghosts in Contemporary Polish Literature*, „Prooftexts" vol. 34 nr 2.

Стаття присвячена двом романам – „Ніч живих євреїв" польського автора Ігора Остаховича та „Хліб із хрящами" українця Михайла Бриниха – які синтезують оповідь про важкі сторінки національної історії XX століття та естетику зомбі-трилера. Робиться спроба відповісти на питання про мотиви такого незвичного синтезу, його соціальні передумови та вплив, який травматична національна історія, розказана в естетиці популярної літератури жахів, може мати на форми колективної уяви та ідентичності, на процеси подолання колективної історичної травми.

Ключові слова: зомбі-трилер, література жахів, травма, історія, пам'ять.

Eastern European History of the XX century as a Literary Zombie Thriller: Igor Ostachowicz's „Night of the Living Jews" and Mykhaylo Brynykh's „Bread with Gristles"

The article is focused on two novels: „Night of the Living Jews" by Igor Ostachowicz and „Bread with Gristles" by Mykhaylo Brynykh which synthesize the narrative about traumatic episodes of the 20th-century national history with aesthetics of zombie thriller. The main issues raised in the article are the motives for such unusual synthesis and its social presuppositions, as well as the influence which the traumatic national history presented in the aesthetics of popular horror can have over the forms of collective imagination and identity, and over the processes of overcoming of collective historical trauma.

Keywords: zombie thriller, horror literature, trauma, history, memory.

Ксенія Бородін, Іванна Гонак
Прикарпатський інститут імені Михайла Грушевського МАУП (Трускавець, Україна)

ЛЬВІВ *PO POLSKU*: ТЕ, ЧОГО ВЖЕ НЕМА (АРХАЇЗМИ ТА ІСТОРИЗМИ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ЛЬВОВА)

Почитати улюблені будинки.
Тарас Прохасько

Львів *po polsku* – це проект, що триває від 2010 р., метою якого є зібрати і проаналізувати старі довоєнні інскрипції сучасного Львова та привернути увагу громадськості до їхнього збереження. Тож основним об'єктом нашого дослідження стали своєрідні „пам'ятники" старих часів – давні написи чи інскрипції, які англійською називають „знаки-привиди" (ghost signs).

У світі вчені почали звертати на них увагу ще наприкінці XX століття, передусім у США, а пізніше в Європі та Австралії. Донедавна у всіх працях на цю тему головний акцент було зроблено на об'єктах одного міста (Чикаго штат Іллінойс [Donohoe 2005], Нью-Йорк ш. Нью-Йорк [Passikoff 2006], м. Форт-Коллінс ш. Колорадо [Burayidi 2007], м. Талса ш. Оклахома [Elliott 2013], м. Цинциннаті ш. Огайо [Salerno 2015]), рідше більшого району (ш. Арканзас [Haas 1997] або регіон Нова Англія [Taeffe 2015]). Аналіз же переважно було обмежено історичними коментарями щодо фірми-рекламодавця. Натомість наприкінці 2016 р. (хоч у самій книзі зазначено 2017) в Лондоні побачила світ монографія співавторів з Британії та Австралії, в якій зроблено спробу дослідити старі написи у світовому контексті та з різних точок зору, зокрема економіки, психології, мистецтва тощо [Schutt 2017].

Отож, що ми розуміємо під фразою „старі інскрипції"? Це написи, що походять з минулих епох та які втратили свої утилітарні функції. Це можуть бути: реклама давно вже не існуючої фірми; стара табличка із назвою вулиці, яку не демонтували з приходом іншої влади чи утворенням нової держави, хоча вона не відповідає новим стандартам; вилинялий стінопис із переліком товарів на стіні магазину, що давно закрився. У Львові ситуація є ще цікавішою. Адже тут збереглися написи, по-перше, переважно не сучасною державною мовою, як це є у більшості інших міст світу, а іншими мовами, зокрема польською, ідишем, німецькою, вірменською; українськомовних написів є незначна кількість. По-друге, вони протривали зміну не одної епохи, а кількох: двох або й трьох держав (УРСР, міжвоєнна Польща, Австро-Угорщина), пережили світові війни (рік російської імперської окупації у часі Першої світової війни та три роки нацистської окупації в часі Другої світової війни, а між ними масштабні бойові дії польсько-української війни) та політику деполонізації

і русифікації міста в радянський період, що полягала у знищенні всіх слідів попередників, зокрема й старих написів.

Отже, львівські інскрипції вже є тим, чого могло б не бути. У ході нашого дослідження в низці публікацій вже було висвітлено, зокрема, львівські польськомовні довоєнні написи загалом, рекламно-інформативні стінописи, написи історичного характеру, епітафії, помилки в інскрипціях тощо [Бородін і Гонак 2012, 2013]. Пропоновану ж статтю хочемо присвятити архаїзмам та історизмам у львівських „знаках-привидах", а також явищам, які вони позначають. За Жайме Лернером, бразильським архітектором та урбаністом, можемо назвати це акупунктурою пам'яті міста, яке пам'ятає і знає те, про що ми вже забули [Лернер 2016: 95]. Уважаємо, що цей матеріал буде рівною мірою корисним філологам, історикам, культурологам і краєзнавцям.

У культурному просторі Львова до сьогодні збереглися написи, що походять з кінця XVIII ст. – першої половини XIX століття. Однією з функцій, які вони зараз виконують, є маркування історичних періодів у житті міста.

Зокрема, прикладом цивілізаційного здобутку, що був популярним у Львові від початку 1910-х рр. і до Першої світової війни, є пилосос, пилосмок або, як його ще можемо називати українською, порохотяг. Як бачимо, і в українській мові через русифікацію досі не маємо єдиного відповідника з належними похідними від нього, скажімо, на позначення процесу прибирання за допомогою даного пристрою. Отож, у центральній частині Львова до сьогодні збереглися виходи системи центрального вакуумного прибирання, тобто такої, що була запроектована ще в часі зведення кам'яниці, коли основні труби було заховано у стіни, а сам механізм або стаціонарно містився у підвальному приміщенні, або автономні пристрої збору пилу, що під'єднували до будинкової мережі, підвозили працівники фірм, що займалися прибиранням. У цій царині у львівському середовищі, зокрема, працювала фірма братів Бертольда та Ернеста Кьортінгів – винахідників і власників кількох патентів у сфері механіки. Заснована 1871 р. у Ганновері їхня фірма через декілька років вже мала представництва від Манчестера до Петербурга, включно з Віднем, а також в Америці та на Філіпінах. Підтвердженням світового визнання фірми було залучення її продукції в якості експонатів для музею промислової гігієни у Відні (1890). Отже, по вул. Січових Стрільців, 12, у колишньому прибутковому будинку банкіра Мойсея Рогатина, між третім і четвертим поверхами можна побачити унікальний для Львова артефакт з написом: *Odpylacz Austr. Tow. Akc. Budowy Maszyn Körting*.

На виходах цієї системи, що були розташовані на стіні як у квартирах, так і під'їздах, фігурує назва *odpylacz*, тоді як у сучасній літературній польській мові використовують іншу назву, утворену також префіксально-суфіксальним способом[1], але від іншого іменника, а саме *odkurzacz*, хоч іменник *pył* є. Іменник же *odpylacz* фігурує в мові, проте має інше вузькоспеціалізоване значення.

[1] Можна також уважати, що *odkurzacz* утворено суфіксальним способом від *odkurzać*.

В історичній спадщині Львова Кьортінги були не єдиними – зберігся також підпис на виході вакуумної системи виробництва командитного товариства „*Commandit gesellschaft Vacuum cleaner*" (пл. Міцкевича, 6–7). Хочемо зазначити, що ця технологія дожила до наших днів, як і фірма Кьортінгів, що працює досі.

Вакуумна система Кьортінгів

Архаїзм *odpylacz* ілюструє елементи тогочасного побуту, натомість суспільні звички та стиль життя в місті відображає історизм, що зберіг пам'ять про послугу і певну кресову традицію, якої вже немає – „*Pokoje (dla śni)adań*". Сніданкові покої були поширені у Львові з кінця XIX ст. до 1940 р., коли найвідомішу власницю такого бізнесу, Софію Телічек, більш знаною як мамця Телічкова, вивезли в Казахстан. Заклади спеціалізувалися на пізніх сніданках та обідах, хоч деякі відчинялися ще о сьомій ранку, а зачинялись аж опівночі і працювали без вихідних. У меню можна було знайти страви на будь-який смак: від перекусок на кшталт канапок з бринзою і сардинами, вудженини, паштетами, різноманітних салатів, фаршированих ікрою яєць, аж до вершин кулінарного мистецтва – осетра в мигдалі, ведмежої лапи в меді та печеної дичини. До страв пропонували трунки різного ґатунку – від класичної горілки і пільзенського та львівського пива до вишуканих бургундських, угорських та австрійських вин і дорогого рому. Про широку географію і тривалість цього явища свідчать різні варіанти назв закладів такого типу: покій сняданковий, сніданковий покоїк, локаль до снідання тощо. У народі їх ще називали „ганделиками", оскільки за їжею погоджувались торгові справи. Вони працювали на зламі століть скрізь від Львова і Кракова аж до Варшави, включно із Станіславовом, Лодзю, Калушем, Зарваницею і Туркою.

Рекламне оголошення С. Телічек

Сніданкові покої доволі часто працювали при ресторанах або магазинах колоніальних товарів. Колоніальними товарами в той час називали новинки, завезені переважно з Південної і Північної Америки та Африки: тютюн, каву, картоплю, куку-

рудзу, чай, какао, паприку та ін. Цей взаємоузгоджений комплексний сервіс, що складався зі сніданкового покою, ресторану та магазину, не повернувся у львівське повсякдення після Другої світової війни чи навіть здобуття незалежності у 1991 році. А назва „колоніальні товари", хоч і вийшла з ужитку, проте ще залишається наповненою змістом для сучасних містян.

Рекламні стінописи

Натомість вже незрозуміле або малозрозуміле сучасникам таке означення групи товарів, як *towary norymberskie* (вул. Котлярська, 8). Це словосполучення використовували на позначення рукодільної фурнітури чи дрібної галантереї: ґудзиків, стрічок, ниток, голок, ножиць тощо.

Письмо увіковічує історію. Цілі етапи людського розвитку відомі сучасникам лише завдяки текстам, що протривали на камені, пергаменті, папері чи тиньку. Львівські довоєнні написи-привиди є тими унікальними артефактами минулої епохи, певного суспільного ладу, рівня життя. Це тогочасні складові системи економічних та побутових щоденних стосунків та зв'язків, технологічних досягнень людства загалом та міста зокрема. Саме завдяки ним ми зараз можемо собі яскраво уявити стандарти тогочасного життя і порівняти їх із сучасними.

Рекламний стінопис

Бібліографія

Бородін К., 2013, *Помилки у польських інскрипціях сучасного Львова,* „Мандрівець" № 1.

Бородін К., 2013, *Рекламно-інформативні стінописи, або чим торгували у довоєнному Львові,* „Мандрівець" № 5.

Бородін К., Гонак І., 2012, *Польськомовні інскрипції історичного характеру у культурному просторі сучасного Львова,* „Проблеми слов'янознавства" вип. 61.

Бородін К., Гонак І., 2013, *Польськомовні епітафії у культурному просторі сучасного Львова (на матеріалі цвинтарів Білогорща, Голосківський, Замарстинівський, Збоїщанський і Знесіння),* „Проблеми слов'янознавства" вип. 62.

Лернер Ж., 2016, *Акупунктура міста,* Львів.

Donohoe N., 2005, *Ghost Signs: A Survey of Chicago's Painted Brick Wall Signs*, Bloomington.

Elliott S., 2013, *The Ghost Signs of Downtown Tulsa: Tulsa's Fading Wall Signs*, Figaro Press.

Haas C. L., 1997, *Ghost Signs of Arkansas*, Fauetteville.

Passikoff B., 2006, *The Writing on the Wall: Economic and Historical Observations of New York's „ghost signs"*, Bloomington.

Salerno R., 2015, *Fading Ads of Cincinnati*, Charleston.

Schutt S., Roberts S., 2017, *Advertising and Public Memory. Social, Cultural and Historical Perspectives on Ghost Signs*, London.

Taeffe S., 2015, *Ghost Signs*, Seattle.

Tomas A., 2007, *Apparitions of the Past: The Ghost Signs of Fort Collins*, Colorado.

У статті висвітлено проблему польськомовних довоєнних архаїзмів та історизмів, збережених у лінгвістичному просторі сучасного міста Львова. Проаналізовано їхні особливості, історичний та культурний контекст. Окреслено їх значення для розвитку туристичної сфери міста.

Ключові слова: старі інскрипції, Львів, історизми, архаїзми, лінгвістичний простір міста.

Lviv in Polish: Something which not Exists Any More (Archaisms and Obsolete Words in Linguistic Space of Modern Lviv)

The article is devoted to Polish pre-war archaisms and obsolete words preserved in the linguistic space of the modern city Lviv. The analysis of their peculiarities, historical and cultural context is performed. Their value for tourist branch development of the city is outlined.

Keywords: ghost sign, Lviv, archaism, obsolete word, linguistic landscape of the city.

VARIA

Natalia Sydiaczenko
Narodowy Uniwersytet Kijowski im. Tarasa Szewczenki (Ukraina)

SEMANTYKA OGÓLNOJĘZYKOWA I SEMANTYKA INDYWIDUALNO-AUTORSKA (NA MATERIALE IDIOLEKTU POETYCKIEGO CZESŁAWA MIŁOSZA)

Twórczość poetów można i warto badać z językoznawczego punktu widzenia. Oczywiście, językoznawczych podejść istnieje wiele, jedno z nich, będące bardzo bliskie literaturoznawstwu (choć wobec niego ościenne), to badania nad indywidualno-autorską semantyką leksemów funkcjonujących w utworze poetyckim, które dają wgląd zarówno do artystycznego obrazu świata, jak i głębszego rozumienia twórczości autora. Jak wiadomo, znaczenie słowa nie jest po prostu wiernym odzwierciedleniem cech odpowiadającego imieniu obiektu, tylko świadomym uwydatnieniem jednych jego cech i pomniejszeniem czy wręcz wyeliminowaniem innych [Tokarski 2001: 345]. Poetycka wizja świata wnosi swoją „korektę" w to uwydatnienie i pomniejszenie, co najbardziej przejawia się w semantyce wyrazów kluczowych.

Wyrazy kluczowe przede wszystkim charakteryzuje ich frekwencja, większa w porównaniu do innych. Jak świadczy moja kartoteka, w idiolekcie poetyckim Czesława Miłosza wyrazami o wysokiej frekwencji są*: natura, granica, rzeka, poezja, umysł, świadomość* i niektóre inne. Nieraz funkcjonują one też jako tytuły tekstów (por. tytuły wierszy: „Świadomość", „Rzeki"), albo biorą w nich udział (eseje „Zniewolony Umysł"), albo chowają się w aluzji („Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada" – nazwa tomu i poematu, implikująca czasoprzestrzeń graniczną, transcendentną). Wyrazy kluczowe zazwyczaj poszerzają swoją łączliwość kolokwialną (por. *umysł wydziedziczony, skurczenie się umysłu, umysł poddany zaprawie racjonalistycznej, umysł rozdwojony* – w tekście esejów „Ziemia Ulro"). Ważne dla autora realia i zjawiska właśnie określone zostają kluczowymi słowami. Słowa te ujawniają się przed badaczem przy wyznaczeniu tematu oraz idei utworu. Np. w przypadku „Szczęścia" czy „Daru" tytuły utworów są jednocześnie określeniem ich tematów. Rozumienie semantyki wyrazów kluczowych daje głębsze rozumienie treści całego utworu. Od takich wyrazów wiodą niewidoczne nici ku portretom postaci, elementom spajającym strukturę kompozycyjną – jest to już jednak strefa literaturoznawcza.

Językoznawcę natomiast interesuje obecność w słowach kluczach znaczeń tekstowych różniących się od znaczeń konwencjonalnych. Znaczenie w idiolekcie autorskim zmienia się albo częściowo poprzez niuanse-konotacje, albo w całości przez naświetlanie zupełnie innych cech przedmiotu / zjawiska, niż to utrwalił język ogólny. Jak zrozumieć i zdefiniować te zmiany semantyczne? Poprzez analizę użyć wyrazów w kontekstach je otaczających – wszystkich, w których wyraz

występuje w idiolekcie; dokonując też analizy obrazów, które te wyrazy tworzą – jawnie, a także ukrycie, będąc tematami tropów. Implikowaną, ukrytą treść pomaga zazwyczaj wyjaśnić przywołanie tak zwanego kontekstu szerokiego, w tym także pozatekstowego. Przy analizie znaczeń ważnych wyrazów tekstu poetyckiego wchodzą więc w grę i teksty prozatorskie, i „tekst" biografii autora, i znajomość presupozycji kulturowych oraz historycznych.

Słowa kluczowe nierzadko posiadają w autorskich tekstach nowe synonimy okazjonalne. I tak, powiedzmy, wskutek wiary autora w to, że wszystko ma swoją naturę, rzeczownik *natura* (w sensie 'sedno czegoś', 'niepowtarzalny nabór właściwości czegoś') w tekstach Miłosza wzbogacił się o indywidualno-autorskie derywaty: *psiość* – 'natura psa', *sroczość* – 'natura sroki', *mojość* – 'natura człowieka'. Wyraz *umysł* zdobył synonim *Urizen* ze znaczeniem 'lucyferyczny, pozbawiony wyobraźni rozum' drogą zapożyczenia z innego idiolektu autorskiego (Blake'a). Indywidualno-autorskie wyrazy, kodując autorską wizję świata, układają się w pola semantyczne i w związki hipo- i hiperonimiczne, odmienne od odpowiednich w języku ogólnym. I tak np. wyraz *świadomość* w idiolekcie Miłosza wchodzi w pionowy paradygmat znaczeniowy 'zwierzęcość' – 'człowieczość' – 'boskość'. W „Ziemi Ulro" autor wypowiedział treść tej pionowej zależności językiem niemetaforycznym: „[...] nieskończona nędza człowieka wobec czystego Bytu i nieskończona wyższość w stosunku do zwierząt" [Miłosz 1982: 56]. W poezji nieraz kreuje tę myśl obrazowo, o czym pisałam wcześniej [Sydiaczenko 2016]. Analiza licznych kontekstów użycia wyrazów mentalnych w tekstach Miłosza pozwoliła wyciągnąć wniosek, że jego świat artystyczny zawiera skomplikowaną, rozbudowaną konceptosferę składającą się z członów: nieświadoma zwierzęcość – świadomość ludzka – Świadomość Wyższa. Koncept świadomości ludzkiej częściowo pokrywa się z konceptem zwierzęcości, przedświadomości i częściowo – z konceptem Świadomości Wyższej. W wyobraźni autora człowiek ma jednocześnie zarówno cząstkę zwierzęcą, jak i iskrę boską.

Jak potwierdzają konteksty utworów, *umysł* człowieka może być 'drogą do wolności', a może też być 'źródłem niewoli'; jest 'instrumentem' – innego człowieka / wspólnoty, jak też sił wyższych; *świadomość* ma pamięć, wiedzę, fantazję i u niektórych – zdolności prorocze. Żadna ludzka świadomość nie może posiadać stuprocentowej wiedzy, którą ma tylko *Świadomość* Wyższa. Podobnie do ciała, umysł / rozum 'należy ćwiczyć, kształcić', jednak jest on nie u wszystkich jednakowy, 'podlega hierarchii': jedni są wspaniale myślący, inni mają przeciętny rozum.

Nieświadomość, *natura* (w znaczeniu 'przyroda') pożerana i pożerająca, 'nie zna czasu i nie wie o śmierci', 'jest niewinna w swoim okrucieństwie, 'dla niej nie istnieje dobro i zło'.

Świadomość Wyższa (*nad-umysł, Boże Oko* etc.) – 'wszystko widzi jasno', 'są w niej równocześnie jest, będzie, i było', 'obejmuje niedający się człowiekowi objąć kalejdoskop czasu w każdej swojej ćwierci sekundy'.

Umysł człowieka pozbawiony Opatrzności Boskiej staje się *Urizenem* – 'lucyferycznym cierpiącym rozumem', 'pozbawionym wyobraźni upiorem wyabstrahowanego intelektu', zostaje umysłem wydziedziczonym, alienowanym, bezdomnym etc.

Wartościowanie ludzkiej *świadomości* w idiolekcie artystycznym Miłosza oscyluje w obrębie semantyki 'daru' i 'kary'; wartościowanie *Świadomości Wyższej* też nie jest jednoznaczne, stąd antypody: niezdolny do cierpienia *Absolutny Głaz* i „mające sposoby pomagać każdemu" *Jasności promieniste*. I znów: *natura* (w znaczeniu 'przyroda') jest okrutna, ale niewinna. Jeżeli porównać zdefiniowaną tutaj semantykę autorską z semantyką opisaną w źródłach leksykograficznych języka ogólnego, zobaczymy różnicę związaną przede wszystkim z kodowaniem naukowego obrazu świata.

Ważny dla odczucia świata i dla artystycznego obrazu świata Miłosza jest także wyraz *szczęście*. O tym, że występuje on nawet w tytułach poezji autora, już wspomniano wcześniej. Słowniki języka ogólnego (Słownki języka polskiego pod red. Witolda Doroszewskiego, pod red. Mieczysława Szymczaka) mówią o prototypowym dla tego leksemu znaczeniu: 'stan wielkiego zadowolenia' i 'to albo co ten stan wywołuje'. Konteksty użycia leksemu *szczęście* w dorobku poety te kolokwialne znaczenia spektakularnie konkretyzują: *dzieciństwo, młodość – to szczęście, życie – to szczęście, twórczość – to szczęście, szczęście wiary, szczęście miłości*; *szczęście powrotu do ojczyzny* – takie rodzaje szczęścia obficie kreują teksty poety.

Miłosz ma wiersze w całości poświęcone refleksjom nad *szczęściem*, wśród nich „Dar". Opisano w nim ulubiony czas poety – 'święty, transcendentalny' – poranek; przestrzeń, radująca oko – piękny ogród (prawdopodobnie z aluzją do ogrodu rajskiego); cechy stanu bohatera lirycznego, któremu nic nie dolega fizycznie, moralnie, materialnie, socjalnie. W „Epigrafie" (który jest przekładem z Simone Weil) z tomu „Nieobjęta ziemia" autor wylicza prozą składowe szczęścia przez ich antytezy – możliwe nieszczęścia. W ten sposób rozumienie szczęścia sprowadza się do takiej definicji: 'stan fizycznego i duchowego zdrowia społecznie zrealizowanego człowieka'. Zacytuję ten tekst:

> Co jednak jest naprawdę stale obecne, a co dlatego wolno zawsze kochać, to sama możliwość nieszczęścia. Trzy aspekty naszej istoty są nań zawsze wystawione. Ciało nasze jest kruche. Jakiś drobny kawałek materii w ruchu jest zdolny je przebić, rozedrzeć, zmiażdżyć albo wypaczyć działanie jednego z wewnętrznych jego mechanizmów. Dusza nasza jest łatwa do zranienia, przechodząca depresje bez powodu, żałośnie zależna od przeróżnych rzeczy i istot, które z kolei są kruche i kapryśne. Nasza społeczna osobowość, od której niemalże zależy poczucie naszego istnienia, jest stale i w zupełności wystawiona na wszelkie przypadki. Sam rdzeń naszej istoty jest tak połączony z tymi trzema rzeczami, że odczuwa każdą cięższą ranę, a nawet krwawi z jej powodu. Zwłaszcza wszystko, co obniża albo niszczy nasz społeczny prestiż, nasze prawo do względów, zdaje się zmieniać albo rujnować samą naszą esencję, do tego stopnia ułuda jest naszą substancją [Miłosz 2011: 830].

Wyrazy kluczowe funkcjonują w idiolekcie poetyckim jako główne lub pomocnicze tematy tropów – metafor, metonimii, porównań, por.: *moment wieczny*, *granica zamieszkałego czasu, poezja* [jest taka], *jakby wyskoczył z nas tygrys* etc. Czasem temat tropu może być implikowany. Tak się stało w

pewnym kontekście metaforycznym z leksemem *wąż*, który także zaliczam do wyrazów kluczowych. Obraz węża obecny jest w świecie artystycznym Miłosza nie dlatego po prostu, że w jego małej ojczyźnie, na Litwie, ten gad jest bardzo rozpowszechniony, lecz dlatego, że jest on symbolem należącym do rytuału pogańskiego, co właśnie stało się podstawą swoistej obrazowości. O specyfice traktowania węża przez rodaków Miłosza – Litwinów – mówi autor np. w powieści „Dolina Issy", ale bardziej obszernie wypowiedział się na ten temat w jednym ze swoich wykładów, prowadzonych na Uniwersytecie Harvardzkim w roku akademickim 1981/1982:

> Pochodzę z Litwy, a tam wąż wodny uchodził za stworzenie święte. Wystawiano mu mleko w miseczce przy progu chłopskiej chaty. Był kojarzony z płodnością, płodnością ziemi, płodnością rodziny, i kochało go słońce... „Nie zostawiaj martwego wodnego węża na polu, pogrzeb go. Widząc martwego węża słońce będzie płakać"[1] [Miłosz 1990: 14].

Z konceptem węża, ukrytym w podtekście, spotykamy się w słynnym wierszu Miłosza „Moja wierna mowo" (1968). Powstaje tu metaforyczny obraz mowy-bóstwa, bóstwo to powinien poeta udobruchać (jak to czynią poganie Litwini wobec węży – odczytujemy implikowane porównanie), żeby było dla niego przychylne. Ten obraz jest klamrą utworu, tekst zaczyna się nim i kończy. Koncept nie został tu wyrażony *expressis verbis*, węże są przedstawione metonimicznie – poprzez rytualne miseczki, które zostały „pożyczone" z pogańskiej kultury litewskiej. W postaci jadła występują metaforycznie kolory, w które autor pragnie zabarwić mowę polskiej poezji, przeciwstawiając się szaremu językowi realizmu socjalistycznego:

> Moja wierna mowo,
> służyłem tobie.
> Co noc stawiałem przed tobą miseczki z kolorami,
> żebyś miała i brzozę i konika polnego i gila
> zachowanych w mojej pamięci.
> […]
> Moja wierna mowo,
> może to jednak ja muszę ciebie ratować.
> Więc będę dalej stawiać przed tobą miseczki z kolorami
> jasnymi i czystymi jeżeli to możliwe,
> bo w nieszczęściu potrzebny jakiś ład czy piękno.
> [Miłosz 2011: 594–595]

W tym wierszu wyrażony został ból spowodowany sytuacją ojczyzny, jej zniewoleniem. Oderwany od kraju poeta nie tylko zamieszkuje w mowie ojczystej, lecz także podejmuje się ważnej misji – ocalenia języka polskiego od zakłamania, przywrócenia mu możliwości przedstawiania ładu i piękna. Przypomnę, że jeszcze w deklaracji wygnańca, opublikowanej w paryskiej „Kulturze" w 1950 roku,

[1] Profesor cytuje tu leksykograficzne źródło *Ancient Symbolism in Lithuanian Folk Art. Memoirs of the American Folklore Society*, vol. 49, 1958.

Czesław Miłosz stwierdza, że decyzję o emigracji podjął, nie mogąc zaakceptować wymogu pisania na zamówienie polityczne. Zresztą, cała jego twórczość była realizacją konieczności ratowania mowy niezafałszowanej.

Inną semantykę, ale też związaną ze 'świętością', zawiera leksem *wąż* w poincie wiersza „Rue Descartes" (1980):

A z ciężkich moich grzechów jeden najlepiej pamiętam:
Jak przechodząc raz leśną ścieżką nad potokiem
Zrzuciłem duży kamień na wodnego węża zwiniętego w trawie.
I co mnie w życiu spotkało było słuszną karą,
Która prędzej czy później łamiącego zakaz dosięgnie.
[Miłosz 2011: 766]

Nawet z tego wąskiego kontekstu znowu widać jasno, że nie chodzi tu po prostu o zwierzę, ale o stworzenie święte, o symbol mitologiczny, który w kontekście całego wiersza jest bardzo ważny, kluczowy dla rozumienia jego treści. Narrator „Rue Descartes" sławi Paryż, wieczne miasto, trwające zgodnie z własną naturą, „obojętne na honor i hańbę, i wielkość, i chwałę". Przypomina, że na początku XX wieku z różnych krajów świata przyjeżdżali tu młodzi ludzie – malarze, intelektualiści, studenci (jak i sam autor, który po raz pierwszy trafił do Paryża w latach studenckich). Młodzieńcy mieli tu żyć i cieszyć się życiem, jednak wielu z nich padło niebawem ofiarą ataków rówieśników, zabijających w imię idei uniwersalnych. Mordercy wkrótce zostali sami kolejnymi ofiarami innych swoich kolegów itd. W taki sposób autor opowiada historię XX stulecia, której świadkiem i uczestnikiem został, czyli historię faszyzmu, wojen, reżimów totalitarnych. Opisując jednak współczesny mu świat, spogląda na niego przez pryzmat perspektywy transcendentalnej, doszukując się duchowych przyczyn bratobójczej masakry. Na początku wiersza wspomina o ukrywaniu we wstydliwej pamięci domowych obyczajów, których nie należało w Paryżu przywoływać. Właśnie dlatego, że te odwieczne obyczaje były zaniechane, stało się zło – stwierdza narrator. To „uniwersalne" idee przyczyniły się do rozwoju totalitaryzmów.

Poeta w swojej twórczości nieraz zastanawiał się nad tym, co było przyczyną okrucieństw II wojny światowej. Najwyraźniej chyba o korzeniach zła XX stulecia wypowiedział się w esejach „Ziemia Ulro" (1977), upatrując ich w odrzuceniu spadku przeszłości, mającego tysiącletnie korzenie. Erozja wyobraźni religijnej to, według niego, sedno przemian świadomości XX stulecia. W wierszu „Rue Descartes" zdeptanie dawnych obyczajów poeta obrazowo przedstawia jako przyczynę masakry – zasłużonej kary. Ponieważ on sam jest przedstawicielem kultury XX stulecia, aluzyjnie wspomina też o własnej karze – o swoim losie wygnańca. Można dodać, że, osądzając szkodliwe idee ateistyczne, wypowiedział się na ten temat w formie bardzo ostrej metafory: „Wiem, co znaczy spłodzić potwory i rozpoznać w nich siebie" („Zima" (1984) [Miłosz 2011: 804]).

Otóż leksem *wąż* zdobywa w wierszu „Rue Descartes" indywidualno-autorskie znaczenie 'sprawca winy / kary', zakorzenione w magicznym zakazie zabijania niewinnego, świętego zwierzęcia, chowającego w sobie ducha przodków.

Znaczeń leksemu *wąż*, opisanych wyżej, nie znajdziemy w słownikach ogólnych języka polskiego.

Różne konkretne nazwy rzek oraz ich hiperonim – wyraz *rzeka* – są bardzo częste w idiolekcie poetyckim Miłosza. Opisy rzek, i przede wszystkim rodzimej Niewiaży, można raz po raz spotkać w poetyckich i prozatorskich utworach autora. Chyba dlatego na okładce tomu „Wierszy wszystkich" [Miłosz 2011], wydanego z okazji 100-lecia narodzin poety, zamieszczono zdjęcie rzeki Niewiaży. Można powiedzieć, że dzieje własnego życia autor często kojarzy (świadomie czy nieświadome) z rzekami, nad których brzegami wypadało mu przebywać. Rzeka jako 'zwierciadło życia', 'zwierciadło historii' – sensy, które zdobywa wyraz *rzeka*, np. w wierszu „Odbicia" z powojennego tomu „Światło dzienne".

„Pod rozmaitymi imionami was tylko sławiłem, rzeki!" – napisał Miłosz (wiersz „Rzeki", 1980, z tomu „Hymn o perle") [Miłosz 2011: 768]. „Wy jesteście i miód, i miłość, i śmierć, i taniec" – tak autor określa swoje rozumienie arterii wodnych. Baśniowo-mityczny początek rzeki i życia narratora nad jej brzegiem, zachwyt nad jej pięknem, nieustannym ruchem wód symbolizujących ciągłe przemijanie – takie konotacje zdobywa tytułowy leksem w tym tekście. Nad sensem przemijania, jak wiemy z biografii mistrza, skupiał się Miłosz jeszcze w swoim wypracowaniu maturalnym zatytułowanym „Rzeka Heraklita". Spektakularny obraz nieustannego ruchu spotykamy np. w opisie Renu w tekście „Rodzinnej Europy" [Miłosz 1989: 132].

W utworach prozatorskich Miłosza *rzeki* są zazwyczaj elementami opisów pejzażowych, mieszczących sem 'piękna'. Odczuwalne są w takich kontekstach również inne konotacje: 'początek życia', 'ojczyzna', 'źródło usposobienia człowieka'. W wierszu „Powolna rzeka" (1936) z tomu „Trzy zimy" przedstawiono arkadyjski obraz rzeki jako miejsca, gdzie dokonuje się moment inicjacji poety.

Metonimiczny do znaczenia 'początek' jest dla *rzeki* sens 'świętości', generowany w tym wyrazie, np. w wierszu „W Szetejniach" z tomu „Na brzegu rzeki": „Gdziekolwiek wędrowałem, po jakich kontynentach, zawsze twarzą byłem zwrócony do Rzeki" [Miłosz 2011: 1110]. Jest on skądinąd związany z magicznymi właściwościami wody – uzdrawiać, oczyszczać, leczyć. Por. wypowiedzi w wersach: „Kiedy boli, powracamy nad jakieś rzeki" („Dużo śpię", 1962); „Przywołuję na pomoc rzeki, w których pływałem, jeziora / Z kładką między sitowiem" („To", 2001).

Wspomniane wyżej słowniki języka ogólnego podają znaczenie leksemu *rzeka* odpowiadające wiedzy naukowej, np. 'potok wodny żywiący się ze źródła albo z opadów atmosferycznych płynący po wydłużonych obniżeniach terenu od źródła do ujścia'. Przytaczają także utrwalone znaczenia metaforyczne 'wielka ilość czegoś, co cieknie, sypie się', 'ciągły potok czegoś', 'upływanie, rozwój czegoś' (*rzeka życia, rzeka historii*). Cechy ciągłości ruchu i zmienności, utrwalone w ogólnym języku polskim, zostały zaktualizowane, jak pokazano wyżej, w idiolekcie Miłosza. Jednocześnie Miłoszowych sensów 'oczyszczenia', 'uzdrowienia', 'sakralności', 'początku-ojczyzny' w zwykłych słownikach przy wytłumaczeniu słowa *rzeka* nie znajdzie się. Można je znaleźć: w źródłach etnolingwistycznych, które tworzą „językowo-kulturowy portret przedmiotu" [Bartmiński 2009: 89], np. w „Słowniku etnolingwistycznym" pod redakcją N. Tołstoja [Толстой, ред. 1995–2012], w

„Mitologii Słowian" Aleksandra Giejsztora [Gieysztor 1986] i in. Czyli indywidualno-autorskie konotacje w semantyce *rzeki* u Miłosza tak naprawdę całkiem indywidualne nie są. Pochodzą one z mitu, folkloru, języka potocznego, z obrz ędowej praktyki jego małej ojczyzny.

W idiolekcie Miłosza funkcjonuje także wiele tropów, opartych na koncepcie *rzeka*, o czym pisałam wcześniej [Сидяченко 2012], wiele z nich są rozwinięciem, konkretyzacją utrwalonej metafory *rzeka życia* w hiponimicznych do niej kreacjach autorskich z semantyką *'*rzeka świadomości, historii, języka' etc. Wiadomo, że świadomość człowieka i ludzkości niejednokrotnie podlegała tendencji do zanieczyszczenia, „jak i wody rzek, będące składowymi środowiska naturalnego" – porównuje autor. Np. w takim fragmencie „Ziemi Ulro":

> Nie mogę pojąć, dlaczego mieszkańcy Ulro codziennym zachowaniem się składają dowód troski o swoje ciała, odmierzając kalorie, unikając niektórych pokarmów jako szkodliwych, nie kąpiąc się w zanieczyszczonych rzekach, natomiast zdają się przyjmować za pewnik, że siła ich ducha nie ma granic i że nieprzyzwoitością jest odsunąć jakieś filozoficzne albo literackie danie i grzecznie powiedzieć: „nie, tego nie będę jadł, bo mnie to szkodzi [Miłosz 1982: 254].

W innych kontekstach aktualizuje transcendentalne sensy 'zbawienia', 'zmartwychwstania', 'odrodzenia' właściwe rozumieniu rzeki jako 'granicy'.

Kluczowymi słowami w idiolekcie Miłosza są także *poeta* i *poezja*. Poezja, według Miłosza, towarzyszy człowiekowi od jego początków, porządkuje archetypy, jest namiętną pogonią za rzeczywistością, daje rzeczywistości świadectwo. „Stan poezji w danej epoce może świadczyć o żywotności albo wysychaniu życiodajnych źródeł cywilizacji" [Miłosz 1990: 37]. Pod *życiodajnymi źródłami* (znów mamy trop akwatyczny) rozumie panującą ideologię, światopogląd. W tej autorskiej metaforze upatruję, jak i w obrazowości z konceptem *węża*, myślenie mitologiczne: o ludzkości, niby o plemieniu, mającym opiekuńcze źródło swego początku.

Charakterystyczny dla Miłosza jest obraz poety medium, poety instrumentu w rękach opatrzności, daimoniona, sił wyższych. Podobną obrazowość ma napisany w 1968 roku wiersz „Ars poetica", gdzie autor traktuje poezję jako daimoniona – ducha bądź siłę czystą albo nieczystą, dobrą lub złą, czyniącą z obranego człowieka instrument i dyktującą mu wiersze, które ten tylko posłusznie zapisuje. Koncepcja poety natchnionego przez duchy ma zresztą rodowód starożytny, a przywołanie tej koncepcji współgra z nawiązaniem do Antyku zawartym w tytule utworu. Wariacja tej semantyki werbalizuje się leksemem *sekretarz* (1975) w poezji pod taką nazwą:

> Sługą ja tylko jestem niewidzialnej rzeczy,
> Która jest dyktowana mnie i kilku innym.
> Sekretarze, nawzajem nieznani, po ziemi chodzimy,
> Niewiele rozumiejąc. Zaczynając w połowie zdania,
> Urywając inne przed kropką. A jaka złoży się całość,
> Nie nam dochodzić, bo nikt z nas jej nie odczyta.
>
> [Miłosz 2011: 697]

Mimo ironicznej postawy wobec intelektualnych zdolności poetów, przybranej w zacytowanym wierszu, Miłosz był poetą intelektualistą. „Artysta widzi głębiej niż inni" – uważał w ślad za Maritainem [za: Franaszek 2011: 281]. Stale zastanawiał się w swojej twórczości nad tajemnicami świata, okrutnego i pięknego jednocześnie. Pragnął przeniknąć do natury innego: rzeczy, człowieka, Boga. Sensem jego poezji była jabłkowość jabłka, a nie przeżycia ego. Rolę poezji widział w objęciu rzeczywistości myślami (stąd tytuł jednego z tomików „Nieobjęta ziemia"). Według jego poglądów, rzeczywistość nieopisana, nienazwana przez poetę mija bezpowrotnie. O pierwszorzędności myśli, poznawczej funkcji poezji wypowiedział się w taki sposób: „Tak zwana twórczość mało mnie obchodzi... obchodzi mnie tylko to, co miałbym ludziom do opowiedzenia" [za: Franaszek 2011: 600]. Moim zdaniem, mottem całej jego twórczości mogłaby zostać zwrotka z jego wczesnego wiersza „Spotkanie" (1937): „Nie z żalu pytam, ale z zamyślenia". Właśnie dlatego, rozpoczynając swoją drogę twórczą, nie poszedł za awangardzistami, o ile formy wiersza, techniki wersyfikacyjnej nie stawiał nade wszystko. Miał przekonanie, że forma ma być różna, przede wszystkim swoja.

Podstawę jego energii poetyckiej jednak stanowiła miłość do ludzi i świata. „Sztuka ma pocieszać albo być przynajmniej solidarną z ludźmi" – wypowiedział kiedyś credo swojej poezji. Napisał o tym swoim przekonaniu np. w taki sposób:

Przeciwko poezji Filipa Larkina
Żyć nauczyłem się z moją rozpaczą.
A tu przychodzi ktoś, kto, nieproszony,
Wierszem wylicza powody rozpaczy.
Czy mam dziękować? Nie bardzo jest za co.
Skoro świadomość różne ma poziomy,
Na niższy spycha mnie, kto śmiercią straszy.
Ja też pamiętam, żałobny Larkinie,
Że śmierć nikogo z żywych nie ominie,
Nie jest to jednak temat odpowiedni
Ani dla ody, ani dal elegii.
[Miłosz 2011: 1187]

Jeszcze w młodości napominał poetów: „zanim wydrukujecie wiersz, będziecie się namyślać, czy wiersz ten chociażby jednemu człowiekowi może być pomocny w boju ze sobą i światem" [za: Franaszek 2011: 278].

W „Traktacie moralnym" pisał o poezji jako o ratunku przed upokorzeniem się przed cynizmem i kłamstwem. Biograf Miłosza, Andrzej Franaszek, nazywa cechy jego poezji, tak przyciągające czytelników: doświadczenie historyczne, zaangażowanie moralne i dystans wobec własnego „ja" [Franaszek 2011: 669]. Miłosz często zastanawiał się nad istotą poezji, przy końcu swojej drogi twórczej określił własny stan poetycki następująco: „Miałem dawniej takie chwile podczas pisania wierszy, więc znam dystans, bezinteresowną kontemplację, przybranie na siebie „ja", które jest „nie-ja", ale teraz jest tak ciągle i zapytuję siebie, co to znaczy, czyżbym wszedł w trwały stan poetycki" [za: Franaszek 2011: 676]. Wynikiem tego stanu pozostały teksty poetyckie będące wychwyceniem, wydarciem z nurtu

czasu, przemijania, historii – chwil, momentów, które, dzięki słowu poetyckiemu, stały się „wieczne". Ich twórca, człowiek powołany, pragnął nadać sens obojętnemu światu. Światu bez celów, dążeń, afirmacji, negacji, światu nicości. „Religie! Ideologie! Pragnienia! Nienawiści! – przywoływał poeta – Przybywajcie, żeby zakryć waszą wzorzystą tkaniną to ślepe, które nawet nie ma nazwy" [za: Franaszek 2011: 738]. Czyli leksem *poezja* zdobywa u Miłosza znaczenie 'narzędzie ocalenia istnienia przed niebytem', 'mała wieczność'.

Poetycka twórczość mistrza zakodowała religijny, po części mitologiczny obraz świata. Pobożność poety była pochodną dwoistego odczucia: zachwycenia się światem i jednoczesną rozpaczą z powodu jego okrutnego urządzenia. Jednak jego poezja była zawsze przeciwko śmierci, Miłosz traktował ją jako 'zaprzeczenie nihilizmu': „Tylko tam, gdzie poezja uczestniczy w borykaniu się człowieka z sensem słowa «być» ona jest potrzebna" [za: Franaszek 2011: 650]. Przeżywszy grozę II wojny światowej, nabrał przekonania, że poezja musi ocalać „narody i ludzi". Po latach, już w wieku dojrzałym, bez żadnych ozdób powie o tym tak: „Do tego byłem wezwany: / Do pochwalania rzeczy, dlatego że są" [Miłosz 2011: 977]. „Wydaje się – pisze Zofia Zarębianka – w pojmowaniu sztuki jako domeny wartości wyższych, w ścisłym sprzęgnięciu słowa z zaangażowaniem w sprawy narodu, w upatrywaniu w poezji funkcji ocalającej, a także w wywyższeniu artysty na piedestał, z którego wskazuje kierunek, widać nie tylko dziedzictwo tradycji romantyzmu, ale i specyficznie rozumiane nacechowanie religijne" [Zarębianka 2014: 327]. Przecież pobożność jest poczuciem świętości życia, a ocalenie przez poetę prawdy i sprawiedliwości jest ocaleniem sensu człowieczeństwa. Podejmowane nieraz przez poetę próby dotarcia do jądra pojedynczych bytów są przejawem prób przeniknięcia w tajemnicę istnienia. Jego poezja daje 'wyraz szacunku i podziwu dla tego, co jest'. Później dodaje się do tego rozumienia niuans 'wdzięczności i czci wobec Boga'. Można to traktować jako rozwój tradycji psalmicznych: 'śpiew i taniec przed obliczem Pana'.

Otóż specyfikę rozumienia swojego powołania i głównego zajęcia swego życia – twórczości poetyckiej – ujął poeta w semantyce kluczowego wyrazu *poezja*, którą częściowo opisałam wyżej. Dla porównania przytoczę definicje znaczeń tego leksemu [sjp.pwn.pl]: 'ogół utworów literackich, pisanych wierszem'; 'poetycki nastrój, romantyczny urok czegoś'. To drugie znaczenie 'uroku czegoś', czegoś dobrego i czegoś złego – w człowieku, w świecie, we wszechświecie i nawet w zaświatach – zostało skonkretyzowane i rozwinięte przez poetę w 'ogóle napisanych przez niego utworów literackich'. Lecz znaczenie 'terapeutyczności' poezji, kreowanie takich jej funkcji, jak 'uzdrawiać', 'leczyć', 'być solidarną z ludźmi', są prawdziwie indywidualno-autorskie.

Semantyka indywidualno-autorska idiolektu artystycznego Czesława Miłosza uwydatnia cechy, pominięte przez naukowy obraz świata, ożywia wizje obrzędowo-mitologiczne, religijne, naświetla niektóre zapomniane znaczenia starożytne (np. poeta medium), romantyczne i jednocześnie wzbogaca znaczenia wyrazów kluczowych o niuanse, zaczerpnięte z aktualnych, współczesnych autorowi osiągnięć filozoficznych i naukowych.

Bibliografia

Bartmiński J., 2009, *Językowe podstawy obrazu światu*, Lublin.

Franaszek A., 2011, *Miłosz. Biografia*, Kraków.

Gieysztor A., 1986, *Mitologia Słowian*, Warszawa.

Miłosz Cz., 1989, *Rodzinna Europa*, Paryż.

Miłosz Cz., 1990, *Świadectwo poezji*, Warszawa.

Miłosz Cz., 2011, *Wiersze wszystkie*, Kraków.

Miłosz Cz., 1982, *Ziemia Ulro*, Warszawa.

Sydiaczenko N., w druku, *Konceptosfera świadomości w artystycznym obrazie świata Czesława Miłosza*, Katowice.

Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.

Zarębianka Z., 2014, *Wtajemniczenia w Miłosza*, Kraków.

Сидяченко Н., 2009, *Концептуалізація щастя в поетичному ідіолекті Чеслава Мілоша*, в: цієї ж, *Мовотворчість українських і польських письменників*, Київ.

Сидяченко Н., 2012, *Семантика ріки в мовотворчості Чеслава Мілоша,* „Київські полоністичні студії" т. XIX.

Толстой Н.И., ред., 1995–2012, *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*, Москва.

W artykule opisano regularności kreowania tekstowej semantyki indywidualno-autorskiej na materiale wyrazów kluczowych idiolektu artystycznego Czesława Miłosza: *umysł, świadomość, szczęście, wąż, rzeka, poezja.* Przedstawiono cechy wyrazów kluczowych. Naświetlono proces budowy eksplikacji znaczeniowych drogą analizy kontekstu bliższego i, w razie potrzeby, danych szerokiego kontekstu całego idiolektu, a również presupozycji pozatekstowych – biograficznych, kulturowych, historycznych.

Słowa kluczowe: Czesław Miłosz, idiolekt artystyczny, znaczenie indywidualno-autorskie.

General Language Semantics and Individual Author's Semantics (in Czeslaw Milosz's Literary Idiolect)

In the paper, the author demonstrates the process of creating of the individual author's patterns and textual semantics taking into account Czeslaw Milosz's literary ideolect: *mind, consciousness, happiness, snake, river,* and *poetry.* The key markers have been defined. The process of building the semantic explications in the result of closer analysis of the context with the involvement, if necessary, of the context of the entire idiolect and extratextual presuppositions – biographical, cultural, and historical – has been spotlighted.

Keywords: Czeslaw Milosz, literary idiolect, individual author's meaning.

Anna Kieżuń
Uniwersytet w Białymstoku (Polska)

STANISŁAW SZCZEPANOWSKI I JEGO „IDEA REALIZACJI" W GALICJI PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU

Stanisław Szczepanowski (1846–1900) był niewątpliwie wybitną, ale i kontrowersyjną postacią w dziejach Lwowa i Galicji końca XIX wieku. Tutaj spędził dojrzały okres swojego życia, próbując przekuć zdobytą wiedzę i doświadczenie, głównie z dziedziny ekonomicznej, na wymierne efekty pracy, której celem było podniesienie dobrobytu materialnego społeczeństwa galicyjskiego. Jego brawurowe eksperymenty przemysłowe i bezkompromisowe przekonania sprawiły, że jeśli obecnie się go wspomina – to częściej czynią to historycy dziejów gospodarczych, zwłaszcza przemysłu naftowego [Kowalik 1968], historycy myśli filozoficznej (cenna sylwetka napisana przez Stanisława Borzyma [Borzym 1987]) czy dziejów społecznych (obok celnego szkicu Stefana Kieniewicza [Kieniewicz 1964], obszerna biografia Leszka Kuberskiego [Kuberski 1997]). W okresie międzywojennym starano się podtrzymać pośmiertną pamięć o tej osobistości życia galicyjskiego schyłku XIX wieku, zwracając szczególną uwagę na zdolności pedagogiczne autora „Aforyzmów o wychowaniu" – odpowiedzi na lwowską ankietę szkolną [Szczepanowski 1901] (np. Józef Mirski [Mirski 1926]). Literaturoznawcy – wydaje się – z mniejszym zainteresowaniem i uwagą zajmują się osobno autorem „Nędzy Galicji w cyfrach", książki powszechnie zauważonej w roku jej ukazania się (dwa wydania w 1888).

Osoba Szczepanowskiego – polityka, publicysty, krytyka, działacza społecznego i gospodarczego, który podjął się pionierskiej organizacji przemysłu naftowego w okolicach Karpat wschodnich (między Drohobyczem a Kołomyją) – częściej przywoływana jest w szeroko omawianych kontekstach młodopolskich. Widać to w powtarzanych jednostronnie charakterystykach uwarunkowań społeczno-gospodarczych Galicji końca XIX w., w których został podchwycony początek znanego tytułu „Nędza Galicji" i upowszechniony jako stereotypowe określenie tej dzielnicy, albo też w historycznoliterackich ujęciach sporów pokoleniowych wokół „nowej sztuki", sprowokowanych przez zaczepny wobec zwolenników modernizmu artykuł „Dezynfekcja prądów europejskich" (1898), wyszły spod pióra krewkiego redaktora i współzałożyciela lwowskiego „Słowa Polskiego" [Szczepanowski 1898]. Nazwisko Szczepanowskiego pojawia się raczej jako charakterystyczna wzmianka, rzadziej jako temat wart oddzielnej uwagi. Wyjątek uczyniła Krystyna Ratajska, włączając jego sylwetkę w krąg „Neomesjanistycznych spadkobierców Mickiewicza" [Ratajska 1998].

Dokonując charakterystyki wyznawczej postawy Szczepanowskiego wobec poety – wieszcza romantycznego, podkreśliła jego udział w upowszechnianiu wzorca mickiewiczowskiego działania wśród elit intelektualnych i artystycznych nie tylko Lwowa, z którym był bezpośrednio związany w okresie swojej wzmo-

żonej aktywności społecznej. Jego krytyczno-literackie wystąpienie zatytułowane „«Farys» zwycięzca" (1880) zawierało znaczącą dla lansowanej postawy aktywizmu kulturowego interpretację ulubionego wówczas utworu romantycznego. Mickiewiczowska postać jeźdźca na pustyni została wpisana w schemat biografii heroicznej, której osią rozwoju jest zwycięskie zmaganie się z naturą, tj. przezwyciężenie konieczności, wypływających z rzeczywistości materialnej. Interpretacja *Farysa* ukazuje w szerszej perspektywie porównawczej nieco zaskakujące związki jej autora z modernistycznymi artystami, a to ze względu na podjęty, jak się okazuje – wspólny, arcyproblem światopoglądowy: antynomii ludzkiej woli i konieczności natury (czy historii). Szczepanowski, analizując napięcie pomiędzy czynem rycerskim a ograniczeniami świata materialnego, decydował się na wybór postawy „ducha walki", który – według niego – wypełnia życie. Tym samym autor lwowskiego cyklu artykułów „Idea polska" jest jednym z prekursorów nurtu aktywistyczno-witalistycznego w kulturze i literaturze u początku XX w. Stąd zainteresowanie jego działalnością wśród przedstawicieli Młodej Polski. Szczepanowski był jednak przede wszystkim odnowicielem zainteresowania późnym romantyzmem polskim z okresu towianizmu. W przeciwieństwie do pozytywizmu dyskredytującego mesjanistyczne wątki występujące u romantycznych poetów, Szczepanowski upatrywał żywej inspiracji w „porywach ducha" z okresu mistycznego epoki „czucia i wiary":

> Szczepanowski pierwszy mówił zatem o jedności życia i twórczości Mickiewicza, o wartościach konstruujących jego twórczą biografię. Były nimi przekonanie o zwycięstwie ducha nad materią i odkryta w okresie towianizmu „idea realizacji", rozumiana jako zasada jedności słowa i czynu, wymagająca etycznej przemiany człowieka [Ratajska 1998: 68].

Wskazania ponownie odczytane z pism wielkich romantyków, a w szczególności z „Prelekcji paryskich" Mickiewicza, redaktor „Słowa Polskiego" brał bardzo serio. Dostrzegał w nich inspirację do budowania, niejako „od wewnątrz", postawy optymizmu wobec zastanego marazmu i frustracji społeczeństwa galicyjskiego. Szczepanowski jako ekonomista podjął się zadania industrializacji zacofanej prowincji c. k. Austro-Węgier, nie rezygnując przy tym z neoromantycznej wiary w sprawczą moc, ozdrowieńczą siłę wewnętrzną każdego, kto zdoła znaleźć się na drodze odnowy moralnej. Ten lwowski idealista i zarazem pragmatyk proponował Galicji przełomu XIX i XX wieku projekt cywilizacyjno-kulturowy, oparty – jeśli spojrzymy na niego niejako „z zewnątrz" – na paradoksie. Autor „Idei polskiej" [Szczepanowski 1988] nie widział sprzeczności między działalnością gospodarczą i propagowaniem całościowego dzieła Mickiewicza.

Niewątpliwie, Stanisław Szczepanowski jako działacz i przedsiębiorca miał krótkotrwały, ale znaczący wpływ na ożywienie przemysłu naftowego w rejonie Podkarpacia wschodniego, wykazywał kompleksowe i wszechstronne zainteresowania przeobrażeniem Galicji w kraj postępu cywilizacyjnego oraz *prosperity* gospodarczej i – co ważne – uwzględniał literaturę jako głęboką inspirację projektowanych zmian w rodzimym społeczeństwie. Jego myśl o odrodzeniu właściwie na dobre zapoczątkowała ważne tendencje w literaturze i sztuce początku XX wieku.

Chodzi o postawę aktywistyczno-odrodzeńczą, która ukształtowała się w piśmiennictwie polskim pod wpływem zmieniających się okoliczności dziejowych. Poglądy autora „Idei polskiej" można też umieścić pod hasłem neomesjanizmu z kręgu oddziaływania neoromantycznej Młodej Polski, której rzecznikiem byli tacy wybitni pisarze, jak Artur Górski, Wilhelm Feldman, Tadeusz Miciński, Cezary Jellenta. W ich tekstach przeważnie znajdziemy inspiracje zaczerpnięte z biografii twórczej Szczepanowskiego. To zainteresowanie pisarzy nie było odosobnione, jako że współczesnych intrygowała sfera życia „galicyjskiego Cavoura" czy „galicyjskiego Ferdinanda Lessepsa" (w zależności od nastawienia krytycznego do bohatera działań gospodarczych; początkowo obiecujących sukces, na koniec zakończonych bankructwem i sądem o malwersacje finansowe, nastawienia zawierającego się w wymownych aluzjach: „polski Piemont" czy „galicyjska Panama"). Ponadto publicystyka Piasta prowokowała dyskusje i spory (ogłaszane pod tym pseudonimem przez Szczepanowskiego artykuły ze wspomnianego cyklu „Idea polska" w wielonakładowym „Słowie…") budziły żywą reakcję u czytelników). Indywidualizm tego polemicznego krytyka nie tyle sztuki, ile szeroko rozumianej kultury, był w pełni uznany, ale już treści, które wnosił do życia publicznego, budziły ostre emocje i kontrowersje, a i w obecnych próbach portretowania tego pioniera przemysłu naftowego trudno szukać jednoznacznych ocen jego aktywności.

Z pewnością na ukształtowanie postawy i celów życiowych tego człowieka „idei realizacji", za którego podawał się właściciel szybów i rafinerii naftowych w Słobodzie Rungurskiej i Peczeniżynie, wpłynął bardzo silnie dom rodzinny. On sam często po literacku definiował swoją działalność społeczno-ekonomiczną jako ustawiczne dążenie do pomyślnego rozwiązywania romantycznego konfliktu słowa i czynu.

Oto kilka faktów biograficznych. Szczepanowski urodził się w 1846 r. w Kościanie w Wielkopolsce i na chrzcie jako pierworodny syn otrzymał imię biskupa Stanisława ze Szczepanowa, którego legenda bohaterska tradycyjnie była kultywowana w rodzinie przyznającej się do protoplastów rodu: Wielisława i Bogny, rodziców świętego. Pamięć o niezłomnym męczenniku przekazywana była z pokolenia na pokolenie[1]. Jego pradziad Ignacy Szczepanowski był konfederatą barskim, dziadek Wincenty Szczepanowski zarządzał dobrami właścicieli Nagłowic Rejowych, stryj Stanisław był powstańcem listopadowym, następnie działaczem emigracyjnym, ojciec Jan Władysław uczestniczył w konspiracyjnej działalności Stowarzyszenia Ludu Polskiego w Galicji, a następnie schronił się przed aresztowaniem w Paryżu, gdzie skończył L`Ecole Royale des Ponts et Chausses (Szkołę Budowy Dróg i Mostów). W Paryżu bracia Szczepanowscy uczestniczyli w spotkaniach osobistości Wielkiej Emigracji, m.in. znali Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego[2]. W 1845 r. Jan Władysław przybywa do Wielkiego Księstwa Poznańskiego, gdzie podejmuje prace

[1] Syn pierworodny Stanisława Szczepanowskiego otrzymał imiona Stanisław Wiktor.

[2] O Stanisławie (stryju) można przeczytać w notatkach rodzinnych: „zaprzyjaźniony z Mickiewiczem, Odyńcem i którego później Grottger portretował" (B. Jarecka, Maria ze Szczepanowskich Jarecka (maszyn.), s. 2 w: APryw. Krystyny Szczepanowskiej – Miklaszewskiej [Kuberski 1997: 15]).

inżyniersko-melioracyjne. Poznaje organiczników: Kazimierza Marcinkowskiego, Dezyderego Chłapowskiego, Antoniego Poplińskiego. Żeni się z córką Poplińskiego Wandą, która z domu wyniosła gruntowne wykształcenie humanistyczne (jej ojciec – profesor, filolog, pedagog i wydawca m.in. „Orędownika Naukowego", „Przyjaciela Ludu"). Stanisław Szczepanowski kończy gimnazjum w Chełmnie nad Wisłą, gdzie uczono języka polskiego także z podręcznika Antoniego Poplińskiego. Staranne wychowanie patriotyczne, oparte na wzorach dzielności, zamiłowaniu do literatury ojczystej (żywe wspomnienie literatury wieszczów) oraz kulcie pracy organicznej, w tym docenieniu wykształcenia technicznego, miało wpływ na ukształtowanie charakteru i postawy życiowej autora „Idei polskiej" [Kuberski 1997].

Stanisław Szczepanowski studiował za granicą inżynierię, chemię, ekonomię. W Anglii, którą traktował jako wzór cywilizacyjny, głównie w dziedzinie administracji i organizacji pracy, zrobił karierę w India Office (Ministerstwo do Spraw Indii) jako ekspert w prognozowaniu gospodarki. Z zaangażowaniem, planowo poznawał funkcjonowanie przemysłu Włoch (podziwianego Piemontu), Francji, Austrii, Węgier. Zrezygnował z pracy na rzecz dominium Wielkiej Brytanii w szczytowym okresie kariery (miał wyjechać z księciem Walii do Indii jako fachowiec). W wieku 33 lat, w roku 1879, znalazł się we Lwowie, by zrealizować swój program gospodarczy w Galicji. Do zadania pielęgnowanego w marzeniach, wspartych wieloletnią nauką i praktyką, przystąpił z właściwym sobie optymizmem, energią i, charakterystyczne, bez kompleksów wobec państw rozwiniętych. Na pewno ważne było potwierdzone w doświadczeniach europejskich przekonanie, że państwa przodujące ekonomicznie zawdzięczają swój sukces materialny eksploatacji podległych kolonii. Stąd brała się gorycz na myśl o sytuacji polityczno-gospodarczej Galicji. O szukaniu symptomatycznych analogii pisał: „Pracowałem nad przemysłem indyjskim, (…), ale myślałem o naszej Galicji i każde świeże doświadczenie zastosowywałem do naszych stosunków krajowych" [Szczepanowski 1888: XX], „w doświadczeniach i podróżach (…) miałem tę jedną myśl przewodnią, obznajomienia się z organizmem ekonomicznym narodów, opartego o ile można na naocznem studiowaniu sposobów, za pomocą się których one dźwigają się z upadku" [Szczepanowski 1888: XVIII].

Autor tego wyznania zdawał się uosabiać *self-made-mana* wtedy, gdy z brawurą odkrywał, wydobywał i przerabiał ropę naftową między Drohobyczem a Kołomyją: znane Słoboda Rungurska, Schodnica, Peczeniżyn. Z różnym skutkiem szukał złóż węgla, budował osiedla, szkoły, drogi dla potrzeb ośrodków wydobywczych. Włączył się do polityki; snuł swoje projekty w sprawach propinacji, komunikacji, podatków, oświaty w pracach sejmu wiedeńskiego i krajowego. Był dobrym mówcą. Ogłaszał drukiem swoje przemowy okolicznościowe, odczyty oraz artykuły, felietony publicystyczne, szkice krytyczne (np. „Słowo", „Kurier Lwowski", „Nowa Reforma", „Nafta", „Pomoc własna"). Większe prace tematyczne wydawał osobno („Nafta i praca: złoto i błoto" 1886). Rozgłos przyniosła mu „Nędza Galicji…". Przyjrzyjmy się bliżej tej publikacji.

„Nędza Galicji…" stała się głośna głównie ze względu na wszechstronną analizę kondycji ekonomiczno-społecznej zaboru austriackiego, z uwzględnieniem sta-

tystyki gospodarczej, demograficznej, ekspertyz porównawczych. Znawcy historii gospodarczej tej dzielnicy mogą oceniać trafność diagnoz Szczepanowskiego. Pozostali zainteresowani obrazem ówczesnej Galicji sięgają nie tyle do zestawionych tabelek średniej wieku życia, wydajności pracy, spożycia żywności, opodatkowania, zainwestowanego kapitału, ile z chęcią cytują sugestywnie pesymistyczne oceny: „każdy Galicjanin pracuje za ćwierć, a je za pół człowieka", „cały kraj schodzi na żebry. Nie praca i oszczędność, jak w zdrowych społeczeństwach, ale żebranina jest zjawiskiem ekonomicznym… Inteligencja żebrze o posady (…) stan średni i szlachta o kredyt w bankach, cały kraj żebrze we Wiedniu, tylko najliczniejsza klasa ludności już nie ma u kogo żebrać" [Szczepanowski 1888: 49].

Wnioski, wynikające z wykazanego niedożywienia, ujemnego bilansu handlowego, niskiej wydajności pracy itp., były tylko częścią przemyśleń autora-ekonomisty, do których odnosił się pierwszy człon tytułu „Nędza Galicji w cyfrach…". Autor wszakże nie był pesymistą. Swój program „naprawczy" zapowiadał w dalszym, równorzędnym ciągu tytułu (niesłusznie pomijanego): „i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego".

Czy tylko gospodarstwa? Jeżeli tak by było w zamyśle pracy, to wystarczyłyby wskazane wzorce zagraniczne (Anglia, też Włochy, Węgry – przywoływane z uznaniem). Szczepanowski szukał źródeł rozwoju materialnego kraju w odrodzeniu społeczeństwa w sferze duchowej, w wyzyskaniu (odzyskaniu) tych lepszych cech charakteru zbiorowego. Wydawać się mogło, że uchwytna myśl przewodnia „Nędzy Galicji…" o dużym potencjale energii drzemiącej w społeczeństwie, do którego przylgnęła etykieta marazmu i apatii, jest nielogiczna, irracjonalna lub li tylko marzycielska w wywodzie autora, posługującego się logiką statystycznych argumentów. Myśl o odrodzeniu wewnętrznym Szczepanowski rozwijał konsekwentnie i niejako z żarliwym przekonaniem. Powoływał się wtedy na romantycznych poetów i myślicieli: Mickiewicza, Krasińskiego, Cieszkowskiego. Do lektur ze statystyk ekonomicznych dołączał poezję wieszczą. To w nich autor „Nędzy Galicji…" szukał inspiracji dla odrodzenia ducha i charakteru narodowego.

Jeśli sporządzimy podręczną antologię takich wezwań do przebudowy społeczeństwa, to praca „Nędza Galicji…" okaże się, o paradoksie, jednym z pierwszych manifestów odrodzeńczych. W tym sensie Kazimierz Odrzywolski, lwowski przyjaciel i współpracownik Szczepanowskiego, mógł powiedzieć w jego obronie: „*Nędza Galicji* była dla nas natchnieniem".

A zatem sięgnąć należy do interesującego tekstu po przykłady celniejszych wypowiedzi, w których występują zasadnicze poglądy autora. Oto w jaki sposób Szczepanowski widział odbudowę społeczeństwa:

> ciało społeczne zależy ostatecznie od natury swoich komórek pierwotnych. (…) komórkami pierwotnymi są jednostki ludzkie pracujące;
> trzeba dostarczyć ciosu i kamienia, zdrowego, silnego i energicznego materiału ludzkiego [Szczepanowski 1888: 49].
> Siła społeczna kraju polega w zastępie wykształconych i niezależnych obywateli. Im (….) różnorodniejszy, tym więcej siły, energii i inicjatywy posiada całe społeczeństwo [Szczepanowski 1888: 58].

Na pytanie, jakich należy oczekiwać predyspozycji od pojedynczych ludzi, Szczepanowski odpowiadał: „jednostki są (….) energiczne" pod warunkiem „moralnego przekonania i wiary" [Szczepanowski 1888: 50], moralnych aksjomatów, jak „odwaga, szlachetność, ofiarność", „nadzieja" [Szczepanowski 1888: XVI]. „Od wewnętrznego nastroju", „od przetworzonego serca i sumienia ludzkiego" [Szczepanowski 1888: 111] zależy siła ludzkiej energii.

O związkach literatury i życia narodowego autor „Nędzy Galicji..." wypowiadał się następująco:

> Wszystko, co było tylko niejasnym instynktem, to w naszej literaturze doszło do samowiedzy (…). Powoływała ona do podniesienia serc i ducha, do bohaterstwa, ale pole do okazywania tego bohaterstwa widziała tylko w walce politycznej (to błąd! – A.K.). (…) Tworzyła sprzysiężonych i powstańców, a nie obywateli. (…) Przenieśmy na pole usiłowań społecznych, na pole walki o byt choć część tego bohaterstwa, któreśmy okazali w walce o niepodległość, a staniemy się niezwyciężonymi. To jest bądźmy Polakami (upomnienie się o „psychologię bohaterstwa" – A.K.) nie tylko w chwili (…), ale w wykonaniu wszystkich obowiązków społecznych, w najpospolitszym czynie życia codziennego [Szczepanowski 1888: 147].

Do literatury narodowej przekonywał Szczepanowski jako „do czystych natchnień rodzimych", posiłkując się rozprawami Herdera, w których dostrzegał argumentację wykazującą, „że naśladownictwo jest zabójstwem dla narodu, (…) naród odszukuje pierwiastek geniuszu ukryty w swoim łonie" [Szczepanowski 1888: 157].

Autor „Nędzy Galicji..." powoływał się na Fichtego i jego wskazania do obrony „własnej cywilizacji i własnych tradycji". „Nikt lepiej od Fichtego nie wykazał, że naród, który ma zdolność i odwagę stanąć na wysokości swojego zadania historycznego, jest niezwyciężonym" [Szczepanowski 1888: 158]. I zaraz uzupełniał – ten w dziesięć lat później ośmieszony autor wystąpienia „Dezynfekcja prądów europejskich" (1898): „Germanizujmy się na wzór Schillera, Kanta, Herdera i Fichtego, naśladujmy wszystko, co było szlachetnym w Niemczech, ale ze wstrętem i pogardą cofnijmy się przed gwałtem, brudem, ciasnotą i podłością filistrów i junkrów niemieckich" [Szczepanowski 1888: 158].

O szlachectwo rodzime (co oznaczało: „być (…) szlachcicem z ducha", jak np. Kościuszko, Staszic – A.K.) upominał się, czerpiąc z argumentacji „Prelekcji paryskich" (częste nawiązania w „Nędzy Galicji..."), jak np. „I jeden człowiek pozostaje w słuszności przeciwko całemu światu, jeżeli ma prawo moralne za sobą" (aluzja do szlacheckiego indywidualizmu). Podobnie potraktowane „szlacheckie przymioty indywidualizmu, poświęcenia, hardości" stanowić miały tradycję wartą unowocześnionej kontynuacji [Szczepanowski 1888: 152].

Pierwiastek bohaterski jako istotny w rodzimych dziejach wyróżniony jest jako warunek odrodzenia moralnego (i ekonomicznego): „bohaterskość zawsze polegała na czystym sumieniu i na oddaniu się sprawie publicznej" [Szczepanowski 1888: 172]. W nawiązaniu do wzorca bohaterskiego autor „Nędzy Galicji..." upatrywał sukcesu już nie tylko gospodarczego, ale kompleksowo ujmującego ważne dziedziny życia.

O zdecydowaniu wyrażanych przekonań miał świadczyć zapis w formie po części sentencjonalnej, po części dosadnej: „Każdy naród dojrzały ma odwagę być samym sobą, a nie małpiarzem innych narodów" [Szczepanowski 1888: 155], „tylko to jest poezją narodową, co przechodzi w czyn" [Szczepanowski 1888: 158]. I wreszcie: „Odrodzenie moralne staje się zawsze pierwszym szczeblem odrodzenia ekonomicznego" [Szczepanowski 1888: 165].

Odczytanie „Nędzy Galicji..." ze względu na zawarte w niej żarliwe przekonania autora o inspirującej roli Mickiewiczowskiej „idei realizacji" pozwala docenić tę z pozoru statystyczno-ekonomiczną pracę w szerszym kontekście nadchodzących idei odrodzeńczych – o wymowie nie tylko narodowej, społecznej, ale – co interesujące – antropologiczno-aksjologicznej i etycznej. Przy okazji można lepiej zrozumieć poruszenie (widoczne np. u Górskiego, autora programowo-polemicznego cyklu „Młoda Polska", 1898), jakie wywołały pretensje Szczepanowskiego w „Dezynfekcji prądów europejskich…" o brak czynu bohaterskiego wśród „młodych". To właśnie wśród tych, którzy poczuli się zaatakowani, Szczepanowski i jego program odrodzeńczy znajdował często zrozumienie i kontynuację. W tekstach literackich i publicystycznych Młodej Polski, takich jak: „Błędne dusze", „Monsalwat" Górskiego, „Do źródeł duszy polskiej" Tadeusza Micińskiego, „Grający szczyt" Cezarego Jellenty czy krytyce Feldmana bądź Brzozowskiego można odnaleźć nawiązania do idei „niespokojnego duchem" lwowianina z wyboru. Interesujące jest śledzenie inspirującej roli autora „Dezynfekcji prądów europeiskich" wśród wybitnych pisarzy pokolenia Młodej Polski [Kieżuń 2006: 163–167]. Postać Stanisława Szczepanowskiego przykuwała uwagę ówczesnych twórców, ceniących wysoko indywidualizm. Tajemnicę osobowości galicyjskiego ekonomisty-pisarza dobrze rozumiał inny myśliciel i pisarz, obznajomiony z tendencjami aktywistyczno-odrodzeńczymi Młodej Polski, Marian Zdziechowski. Galicyjską aktywność Szczepanowskiego, opartą na paradoksie, ujął następująco: „nieustannie powtarzające się skoki ze szczytów mesjańskiego idealizmu na płaszczyznę «przemysłu, techniki i finansów» – i odwrotnie – nie są żadnym *salto mortale*. Ażeby to zrozumieć, trzeba się tylko trzymać tej nici przewodniej, jaką w dumaniach Szczepanowskiego stanowi myśl «wcielenia najidealniejszych aspiracji w czyn realny»" [Zdziechowski 1912: 408]. Działalność we Lwowie i Galicji Stanisława Szczepanowskiego wydawała się być podporządkowana jego głównej „idei realizacji", zaczerpniętej z Mickiewicza i innych romantyków.

Bibliografia

Borzym A., 1987, *Wstęp*, w: Szczepanowski S., *Idea polska. Wybór pism*, Warszawa.

Kieniewicz S., 1964, *Dramat trzeźwych entuzjastów. O ludziach pracy organicznej*, Warszawa.

Kieżuń A., 2006, *Drogi własne. O twórczości młodopolskiej Artura Górskiego*, Białystok.

Kowalik T., 1968, *Stanisław Szczepanowski – ekspert rozwoju gospodarczego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" nr 2.

Kuberski L., 1997, *Stanisław Szczepanowski 1846–1900. Przemysłowiec – polityk – publicysta*, Opole.

Mirski J., 1926, *Stanisław Szczepanowski jako apostoł edukacji narodowej*, Poznań.

Ratajska, K., 1998, *Stanisław Szczepanowski i Kazimierz Odrzywolski – wyznawcy i spadkobiercy wieszczego testamentu* w: tejże, *Neomesjanistyczni spadkobiercy Mickiewicza*, Łódź.

Szczepanowski S., 1901, *Aforyzmy o wychowaniu*, Lwów.

Szczepanowski S. /Piast/, 1898, *Dezynfekcja prądów europejskich*, „Słowo Polskie" nr 40. – Przedruk: Szczepanowski S., 1977, *Programy i dyskusje literackie okresu Młodej Polski*, oprac. M. Podraza-Kwiatkowska, wyd. II rozszerzone, Kraków.

Szczepanowski S., 1987, *Idea polska*. *Wybór pism*, oprac. S. Borzym, Warszawa.

Szczepanowski S., 1988, *Idea polska wobec prądów kosmopolitycznych*, wstęp i wybór S. Jedynak, Lublin.

Szczepanowski S., 1888, *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego*. Wyd. II, Lwów.

Zdziechowski M., 1912, *U opoki mesjanizmu. Nowe szkice z psychologii narodów słowiańskich*, Lwów.

Stanisław Szczepanowski (1846–1900) był ekonomistą, politykiem i znanym publicystą w Galicji końca XIX wieku. Był twórcą przemysłu naftowego w Karpatach wschodnich. Interesował się literaturą romantyczną, w szczególności mesjanizmem polskim. Był entuzjastą Mickiewicza i jego „idei realizacji". Popularyzował myśl mesjanistyczną poety. Jako zwolennik neoromantyzmu, miał wpływ na generację pisarzy polskiego modernizmu. Autorka prezentuje głośną książkę zatytułowaną *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego* (1888), w której Szczepanowski nie tylko zanalizował sytuację ekonomiczną i kondycję społeczną Galicji, lecz także przedstawił swoje poglądy antropologiczne i aksjologiczne.

Słowa kluczowe: Stanisław Szczepanowski, Galicja, życie społeczne, neoromantyczna antropologia, odrodzenie moralne.

Stanisław Szczepanowski and His „Idea of Realization" in Galicia of the Turn of the 19th and 20th c.

Stanisław Szczepanowski (1846–1900) was an economist, a politician and a well-known publicist in Galicia at the end of the 19th century. He was also the builder of the oil industry in the Eastern Carpathians. He was interested in romantic literature and particularly in the Polish messianism. He was an enthusiast of Mickiewicz and his „idea of realization". He popularized the thought of a messianic poet. As a follower of neo-romanticism, he effected on the generation of Polish modernist writers.The author of the article presents his famous book *Poverty of Galicia Expressed in Figures and the Program of Energetic Development of National Economy* (1888) in which Szczepanowski analized the economic sytuation and social condition of Galicia and presented his anthropological and axiological views as well.

Keywords: Stanisław Szczepanowski, Galicia, social life, neoromanticist anthropology, moral revival.

Barbara Olech
Uniwersytet w Białymstoku (Polska)

MARII GROSSEK-KORYCKIEJ REFLEKSJE O ETOSIE INTELIGENCKIM

Maria Grossek-Korycka należy do grona twórców nieomal całkowicie zapomnianych. Także za życia nie cieszyła się zbytnią popularnością. Publikacja, którą chcę przywołać w niniejszym szkicu, ukazała się dwa lata po śmierci pisarki. Mała książeczka – wydana przez „Księgarnię Polską" Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej – nosi tytuł „O rozumie ludzkim" [Grossek-Korycka 1928a]. Nie została ona ani dostrzeżona, ani skomentowana przez krytyków. Wydaje się jednak ciekawym – bo napisanym nadzwyczaj komunikatywnym językiem (dostosowanym do możliwości percepcyjnych nieuczonego odbiorcy) – głosem w toczonych na początku XX wieku dyskusjach o roli inteligencji[1]. Wspomniany szkic jest naturalnym dopełnieniem biografii i twórczości pisarki. Konieczne wydaje się zatem krótkie przypomnienie jej losów.

Grossek-Korycka należała do pokolenia, dla którego etos inteligencki był sprawą podstawową[2]. Biografia jej i jej najbliższych jest w jakiejś mierze modelowa dla czasów po powstaniu styczniowym. Była jedyną córką prawnika – Szczepana Nowickiego i Teodory z Zarembskich. Ród ojca wywodził się z okolic Lwowa. Dzieciństwo spędziła Grossek-Korycka w Kielcach, gdzie ojciec pełnił funkcję pomocnika naczelnika powiatu kieleckiego [Grossek-Korycka 1926]. Po powstaniu styczniowym znalazło się tam wielu kresowian – „wysadzonych z siodła". Szczepan Nowicki – co warte jest przypomnienia i co niewątpliwie ukształtowało Grossek-Korycką – wraz z trzema synami, przyrodnimi braćmi poetki, brał czynny udział w powstaniu. Także ze strony matki przodkowie pisarki aktywnie walczyli o niepodległość[3]. Przywiązanie do polskości, pielęgnowanie narodowych tradycji, szacunek dla historii, kult zrywów niepodległościowych, ale także praca na rzecz innych, potrzebujących – to wartości, które wyniosła poetka z rodzinnego domu. To także wartości konstytutywne dla inteligenckiego etosu.

Grossek-Korycka miała wszechstronne zainteresowania: przez pewien czas kształciła się w konserwatorium muzycznym w Warszawie, uczestniczyła – krótko – w wykładach z zakresu medycyny i matematyki na uniwersytecie w Petersbur-

[1] Dyskusje dotyczące roli inteligencji toczyły się zarówno na łamach pism, jak i w książkach. Zabierali głos tacy pisarze jak Żeromski, Strug, Dębicki. Przywoływano opinie Brzozowskiego [Mencwel 1997; Micińska 2008].

[2] Urodziła się po powstaniu styczniowym, najprawdopodobniej w 1868 roku (data sporna – są źródła podające rok 1864, a nawet 1869).

[3] Dziadek – Franciszek Zarembski – był legionistą, został odznaczony krzyżem Legii Honorowej. Odznaczenie to ustanowił Napoleon Bonaparte w 1802 roku, a nadawano je od 1804 r.

gu[4], podjęła także studia filologiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Marzyła o studiach matematycznych w Paryżu, co było niemożliwe z powodów finansowych. Jak wiele młodych osób – w podobnej sytuacji materialnej – przyjęła posadę nauczycielki w dworach ziemiańskich na Ukrainie. Tam też poznała swojego męża – ziemianina – Antoniego Grosseka i zamieszkała na Podolu w majątku Krzyżanówka, a potem w Kijowie. W swoim domu stworzyła centrum życia kulturalnego. Zaangażowanie patriotyczne łączyła z działaniami społecznymi[5]. Można powiedzieć, że wtedy – w sposób szczególny – uświadomiła sobie, jaka jest rola inteligencji, do czego, do jakich zadań jest powołana. Po śmierci syna i męża Maria Grossek w 1908 roku przeniosła się na stałe do Warszawy i po dwóch latach wyszła powtórnie za mąż za Władysława Koryckiego, literata i pedagoga. Brała żywy udział w życiu literackim, społecznym, działała w ruchu teozoficznym, wygłaszała odczyty w Towarzystwie Kultury Polskiej[6]. Kilkakrotnie w tym czasie wyjeżdżała do Włoch. To właśnie tam – w Nervi – zastał ją wybuch I wojny światowej.

Świadoma roli, jaką pełni twórca w przechowywaniu świadectwa przeszłości, pisze Grossek-Korycka ważny esej o artyście i poecie[7]. Snuje rozważania na temat miłości do ojczyzny i sposobów jej ukazywania w literaturze. Zastanawia także się nad rolą sztuki, a w szczególności literatury [Grossek 1913]. Zarówno eseistyka, jak i powstające w tym czasie utwory poetyckie świadczą o intuicyjnym oglądzie świata, o żywej lekturze pism Bergsona i twórczym przeniesieniu jego idei na grunt polski. Ale to też egzemplifikacja postaw polskich inteligentów na progu niepodległości, ich niepokojów, lęków, pytań stawianych sobie i światu o rolę literatury i kultury w przeobrażaniu świata.

W 1915 r. Grossek-Korycka przyjechała do Kijowa i włączyła się w tamtejszy ruch artystyczny, publikując w pismach i w wydawnictwach zbiorowych[8]. Na łamach „Dziennika Kijowskiego" i „Kłosów Ukraińskich" w latach 1915–1918 pojawiały się utwory, z których część włączyła potem poetka do wydanego w 1919 r.

---

[4] Trudno jest ustalić czas pobytu w Petersburgu. Większość badaczy (np. A. Lange, H. Kirchner) sytuuje go po nauce w warszawskim konserwatorium, ale przed studiami w Krakowie. M. Puchalska uważa, że pojechała do Petersburga później, bo w czasie gdy była już nauczycielką na Ukrainie [Kirchner 1968; Lange 1927; Puchalska 1968–1969].

[5] Pewnym wykładnikiem jej poglądów społecznych i etycznych z tego okresu jest powieść *Serce* publikowana w odcinkach na łamach „Prawdy" (1902, nr 1–19). Wydanie osobne, zmienione, ukazało się już po śmierci pisarki. Pisała: „Wielka filantropia, to dziecko rozumu i cywilizacji. Chłodna, przezorna, wyrachowana nie wzrusza się nigdy! Uniesienie się łaską względem jednych byłoby bowiem skrzywdzeniem innych" [Grossek-Korycka 1928b: 68].

[6] Jeden z odczytów został wydrukowany na łamach „Ziemi Lubelskiej" i opatrzony następującą informacją:
„Referat odczytany przez autorkę na jednym z ostatnich zebrań w Towarzystwie Kultury Polskiej w Warszawie, a napisany z powodu Dumy o hetmanie S. Żeromskiego" [zob. Grossek 1909: 2].

[7] „Z powodu listu Tetmajera do Z. Dębickiego" [Grossek 1913b], pośmiertnie przedrukowano w „Tygodniku Ilustrowanym" pod tytułem „Artysta i poeta".

[8] W 1916 roku w tomie zbiorowym „Ofiarom wojny" umieszczono jej utwory. Ta okolicznościowa publikacja nie jest opatrzona nazwiskiem redaktora [*Ofiarom wojny* 1916].

tomu „Niedziela palem". Charakter twórczości z czasu I wojny światowej współgra ze świadomie kreowanym przez pisarkę własnym wizerunkiem – wieszczki, obdarzonej darem profetycznego widzenia, ściśle połączonej z losem narodu.

Po powrocie do kraju w 1918 r. Grossek-Korycka mieszkała wraz z mężem przez rok w Zduńskiej Woli. Następne dwa lata spędziła w Jędrzejowie. Uczyła tam w gimnazjach języka francuskiego. W tym samym czasie, będąc w trudnej sytuacji materialnej, zdecydowała się dla zarobku przełożyć z języka francuskiego podręcznik Paula Berta „Rok drugi wykładów naukowych z dziedziny historii naturalnej, fizyki i chemii" [Bert 1923]. Mogła przy tej pracy spożytkować swoje zainteresowania naukami przyrodniczymi.

W ostatnich latach życia, mimo niedostatku i nękających chorób, pracowała bardzo intensywnie. Napisała szkic „O rozumie ludzkim" [Grossek-Korycka 1928a] popularyzujący rolę inteligencji w społeczeństwie polskim. Żywo zainteresowana przemianami społecznymi, wierna zasadom heroizmu etycznego (wyłożonego m.in. w „Medytacjach" [Grossek-Korycka 1930]) przygotowywała traktat „Socjokapitalizm", w którym postulowała przezwyciężanie konfliktów klasowych (pomiędzy posiadaczami kapitału a pracującymi) w duchu solidaryzmu. Antoni Lange dostrzegał oryginalność tych poglądów, a zwłaszcza podkreślał ich zbieżność ze znacznie później formułowanymi sądami angielskiego lorda Edwarda Greya – „o współdziałaniu, nie zaś o przeciwieństwie klas" [Lange 1927: 1].

Dążenie do syntezy, scalania w jedność rozproszonych elementów ze wskazaniem intencji nadrzędnej – wiodącej – obecne jest u Grossek-Koryckiej także w jej mało znanej prozie publicystycznej „O rozumie ludzkim"[9]. Jest to głos pisarki podkreślającej rolę inteligencji w odrodzonym z niewoli państwie, swoisty komentarz do dziejącej się historii, do polaryzacji postaw w społeczeństwie, podziału Polaków – notowanej niechęci warstw niższych wobec ludzi wykształconych. Tak, jak w „Medytacjach" [Grossek-Korycka 1930], wchodzi tu pisarka w rolę przewodnika, wiedzącego i czującego więcej, obdarzonego umiejętnością trafnego rozpoznawania rzeczywistości, nazywania faktów, definiowania społecznych fenomenów.

Broszurka wydana w 1928 roku (a więc w dwa lata po śmierci pisarki) nakładem Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej warta jest uwagi z paru powodów. Wprawdzie nie wiemy, kiedy książeczka została napisana, ale wolno przypuszczać, że był to początek lat dwudziestych[10], a zatem czas krzepnięcia nowej państwowości i szukania rozwiązań trudnych problemów społecznych i ekonomicznych.

---

[9] Dynamizm jest cechą konstytutywną jej wywodów zarówno o charakterze parafilozoficznym („Medytacje" [Grossek-Korycka 1930]) czy estetycznym („Dialogi. Italiana" [Grossek-Korycka 1914]), jak i społecznym („O rozumie ludzkim" [Grossek-Korycka 1928a]).

[10] W jednym miejscu pisze: „Istnieją już u nas czynne linie lotnicze pomiędzy Warszawą a Gdańskiem, Wiedniem, Paryżem" [Grossek-Korycka 1928a: 13]. W 1921 r. powstało w Polsce pierwsze krajowe przedsiębiorstwo lotnicze Aero-Targ. W związku z Targami Poznańskimi uruchomiono połączenia lotnicze pomiędzy Poznaniem, Warszawą i Gdańskiem w celu szybkiego dowozu uczestników. Rok później rozpoczęła działalność spółka lotnicza „Aerolloyd". Pierwszym połączeniem było: Wolne Miasto Gdańsk – Warszawa – Lwów.

Charakter eseju wyraźnie potwierdza, iż potencjalny odbiorca determinuje kształt wypowiedzi, obraną strategię pisarska. Książka – pisana dla czytelnika nieuczonego, niedysponującego wiedzą filozoficzną – w prosty sposób objaśnia mechanizm funkcjonowania świata, w którym obok siebie są ludzie wykształceni i prości, inteligenci i robotnicy. Pierwszy, rozbudowany akapit ma charakter introdukcji:

> Czy wiesz dokładnie, Bracie, co znaczy to słowo „inteligencja", wymawiane dziś tak często z niechęcią, z przekąsem, a nawet pogardliwie? Pewno nie, bo jest to wyraz niepolski – „inteligencja" po łacinie znaczy *rozum.* Powiedzże mi teraz, Bracie, jakże się to zgadza z twoim *zdrowym rozumem*, żeby *rozum* był w pogardzie u człowieka?! Żeby człowiek nie cierpiał *rozumu* i żeby go zepchnął na ostatnie miejsce. Przecież rozum jest to cecha człowieka, wywyższająca go ponad wszystkie twory! Przecież Bóg jest najwyższym Rozumem! Najwyższy Rozum gwiazdami obraca. Inteligencja ludzka, znikomy promyk tego wiecznego Słońca, ma także w sobie coś Boskiego i ona tworzy [Grossek-Korycka 1928a].

Pojawiające się tu pytanie o charakterze retorycznym i bezpośredni zwrot do adresata – z wyeksponowaną formą „bracie" – mają za zadanie zniwelować potencjalny dystans między autorem a odbiorcą wypowiedzi, stworzyć aurę wspólnoty. Zastosowana strategia narracyjna odwołuje się do formuły żywej mowy, bezpośredniego kontaktu. Implikowany dialog – uwzględniający obecność potencjalnego odbiorcy – wolny jest od wyrażeń i sformułowań abstrakcyjnych. Zresztą już w inicjalnym akapicie zarysowany jest kontekst – potrzeba wprowadzenia odbiorcy w świat intelektu. A zatem jest tu też nawiązanie do uniwersalnego toposu – starca i młodzieńca, nauczyciela i ucznia. W tym niewielkim eseju uobecnia się dialektyczna strategia: akcentowanie tego, co może być ważne z perspektywy rozwoju myśli inteligenckiej.

Forma „bracie" – konsekwentnie i wiele razy stosowana przez Grossek-Korycką w całym tekście – nie jest przypadkowa. Ma wymiar światopoglądowy. I to kolejny powód, dla którego warto tę publikacje przypomnieć. W odrodzonej Ojczyźnie realizuje się idea solidaryzmu społecznego, wszyscy są sobie braćmi, równi choć różni, do odmiennych zadań powołani. Jest to przecież wyraźne nawiązanie do wcześniej formułowanych przez pisarkę poglądów. Cała twórczość pisarki nacechowana jest etycznie. Nie estetyka, ale etyka wyznacza krąg jej twórczych poszukiwań. Podstawowe wątki pisarstwa – niezgoda na zło, personalistyczne fascynacje, eschatologiczna wizja ludzkiej egzystencji, intuicyjny ogląd świata – tworzą dzieło nad wyraz spójne, jednolite myślowo[11]. Stale pobrzmiewa w nim franciszkańska nuta – idee *fraternitas* (braterstwo) i *minoritas* (duch służby i pokory).

[11] Etyzm jest kategorią wiodąca w jej myśleniu i twórczości, obecną we wszystkich utworach. Nieprzypadkowo powieść „Serce" odczytywana w tej perspektywie z prostej, melodramatycznej historii przeradza się we współczesny moralitet o odwiecznej walce dobra ze złem, altruizmu z egoizmem, duchowości z cielesnością. Autorka świadomie przywołuje w niej myśli św. Franciszka i św. Augustyna. Te same, których inspiracje obecne są rozprawie „O rozumie ludzkim" [Grossek-Korycka 1928a].

Autorka – wobec notowanej niechęci warstw niższych względem inteligencji – czuje się w obowiązku zabrać głos, by objaśnić mechanizm funkcjonowania świata, by wyjaśnić zasady rządzące współczesnością. Perswazyjność tekstu manifestuje się zarówno w sposobie kształtowania wypowiedzi – komunikatywne zdania, prosty, momentami kolokwialny język, pytania retoryczne, odpowiednie formy czasownikowe (z dominującym czasem teraźniejszym w opisie), ale też celowe uwznioślenia (stylizacje biblijne) – jak i w doborze argumentów (obrazowe przykłady, selektywnie dobrane informacje z historii, rozwoju nauki). Grossek-Korycka wierzy w moc słowa, słowa zmieniającego świat, przeobrażającego ludzką świadomość[12], zwłaszcza że czas pisania jest momentem szczególnym – po przeszło 100 latach niewoli, po niszczącej wojnie odradza się niepodległa, wolna Polska.

Składający się z pięciu wyodrębnionych części tekst (segmentacja sygnalizowana jest cyframi rzymskimi) ma swoje dominanty. Partia początkowa jest pochwałą rozumu. W kolejnej części uwaga zostaje skupiona na wynalazkach i wynalazcach, następnie na twórcach. Część IV to lapidarnie zarysowana historia kształtowania się warstwy inteligenckiej. Część V jest gorzką diagnozą współczesności, wiążącą się z niedocenianiem przez warstwy niższe roli inteligencji. To przestroga przed fałszywymi hasłami, agitatorami, mogącymi zniszczyć jedność narodu i kruchą niepodległość. Wywyższenie rozumu ludzkiego i warstwy inteligenckiej ma swoje korzenie w idei duchowego doskonalenia, ewoluowania – fundamentalnej w systemie myślowym pisarki.

Zarysowana w tekście opozycja – inteligencja i warstwy niższe (chłopi, robotnicy) – dopełniana jest innymi antynomiami: intelekt i „zdrowy rozum", sztuczność i naturalność, prowadząc *de facto* do uniwersalnej opozycji natura – kultura. Afirmatywny stosunek do współczesności, nowoczesności, cywilizacji wynika z faktu, iż jest to efekt ludzkiego działania, aktu kreacji. W opiniach pisarki pobrzmiewają fascynacje powojennego pokolenia, sławiącego dzień dzisiejszy. Ale w jej oglądzie świata jest miejsce na metafizyczny wymiar. Eksponując – już na początku – inteligencję, jako przejaw pierwiastka boskiego, zdolnego przetwarzać zastany świat, wprowadza pisarka stały komponent swojego systemu myślowego – twórczy pierwiastek. Pisze: „Rozum ludzki przeistoczył dzieła boskie, dane mu w przyrodzie, jak powietrze, węgiel, ruda żelazna, piasek, kamień, drzewo, rośliny, woda itp. w dzieła rąk swoich, w swój ludzki świat" [Grossek-Korycka 1928a: 3]. Proces przeobrażania rzeczywistości pośrednio nawiązuje do mitu genezyjskiego. O kształcie współczesności zadecydowała myśl ludzka, zmieniająca świat, czyniąca go przyjaznym i zrozumiałym dla wszystkich.

Mówiąc o rozumie, mówi pisarka o postępującej kumulacji wiedzy, o pokoleniach badaczy, naukowców, których dociekliwość poznawcza przełożyła się na rozwój intelektualny świata. Pisze:

[12] Nieprzypadkowo przecież w jej lirykach pojawia się figura wieszczki, a w „Medytacjach" czyni siebie pisarka Doświadczonym Przewodnikiem w Górach Ducha [Grossek-Korycka 1930].

> Nauka jest to zbiorowy rozum nieskończonych pokoleń, które spisują wszystkie swoje doświadczenia, a wnioski z nich płynące dają przepisy na korzyść życia praktycznego [Grossek-Korycka 1928a: 4].

To – jak definicja brzmiące – sformułowanie zawiera kilka istotnych cech: podkreślenie sumaryczności i progresywność dokonań składających się na naukę, jej komplementarny charakter i służebność. Grossek-Korycka podaje przykłady wynalazków, które zmieniły świat. Nieprzypadkowo wybiera takie, z którymi czytelnicy obcują na co dzień. Wymienia więc kolej żelazną, tramwaj elektryczny, automobil, samolot, telegraf, telefon, fonograf, maszynę do pisania czy kinematograf. Krótko omawia zasady ich działania. Przy okazji wspomina też nazwiska wynalazców – Stevensona, Watta, Lake`a, da Vinci, Franklina, Marconiego, Paulsena, Ersanna, Edisona, Duko, Goodwina. Wybór – z zamierzenia ograniczony – podyktowany jest koniecznością uświadomienia czytelnikom, że codzienna wygodna egzystencja zależna jest od postępu technicznego i intelektualnego[13]. Jest to egzemplifikacja postawionej wcześniej tezy o niedocenianiu i niezrozumieniu roli nauki i ludzi nią się parających przez masy. *Homo cogitans* przeciwstawiany jest *homo faber.* Grossek-Korycka pisze:

> Inteligencja musi się więc coraz bardziej doskonalić i wytężać swe siły.
> Bracie! przecież z tych wszystkich dobrodziejstw, jakie ona stwarza, i ty również korzystasz, a powiadasz, że inteligent jest próżniak i darmozjad. Nie widzimy, aby ręka Boska toczyła słońce po niebie, a przecież nieustannie pracuje siła, która obraca gwiazdy, i siła, która wyciąga kiełki z ziarn w ziemi [Grossek-Korycka 1928a: 10].

Obiegowe, negatywnie nacechowane opinie są znakiem podziałów społecznych i jednocześnie całkowitego niezrozumienia roli i funkcji inteligencji. Grossek-Korycka tak konstruuje swój wywód, by pokazać, że praca umysłowa potrzebuje wielkiego zaangażowania, że jest to trud, który wymaga samozaparcia. Ludzi parających się nią cechuje postawa altruistyczna, ciekawość poznawcza, odwaga w przekraczaniu zastanych horyzontów. Słusznie podkreśla, że inteligent pracuje od małego dziecka. Spędzając czas nad książkami, ma świadomość, że od postępów w zgłębianiu wiedzy zależy jego los, przyszłość. Od małego jest dzieckiem kultury, naznaczonym jej niepokojami i lękami. Ale to przecież – jak podkreśla – rozum i inteligencja ulepszyły życie, były motorem postępu i dobrobytu. Dla potwierdzenia tych opinii i wzmocnienia swoich refleksji odwołuje się do dobrze znanej czytelnikowi codzienności (ułatwienia płynące z postępu technicznego).

Dobrane przez nią przykłady – jednoznaczne w swej wymowie – pokazują, iż za każdym wynalazkiem służącym ludzkości stoją ludzie (często dla użytkowników

[13] Pisze: „Przypatrzmy się tylko, jakie ciężkie jest życie na wsi, w której nie ma zastosowania tych nowych odkryć i wynalazków i kierownictwa rozumu. Weźmy wioskę czy miasto z okolic Wołynia i Podola, a Torunia i Gniezna. Tam zgięty w trudzie nad pługiem starodawnym wieśniak – tu maszyna. Tam chaty z chrustu z oknami małemi, tu domy murowane, widne, piętrowe. Na zachodnich ziemiach Polski nawet w małych miastach są urządzenia elektryczne" [Grossek-Korycka 1928a: 11].

anonimowi), którzy swoje życie poświęcili, by innym żyło się lepiej, nie doczekawszy zazwyczaj za życia ani uznania, ani sławy, ani bogactwa. Każde wielkie dzieło wymaga poświęcenia[14]. W tym lapidarnie formułowanym wywodzie zwraca uwagę łączenie rozwoju intelektualnego z postawą etyczną. Autorka pisze:

> „W pocie czoła pracować będziesz" – mówi Pismo Św. Prawda, ale nad udoskonaleniem moralnem raczej pracować będzie ludzkość i nad dalszem udoskonaleniem swego rozumu.
> Bo on jest od Boga dany, a inteligencja, która go ma, od Boga, nie od diabła pochodzi.
> Nie nienawiść przeto, ale cześć raczej odbierać powinna [Grossek-Korycka 1928a: 18].

Podobna w tonie – odwołująca się do ewangelicznych wartości – konkluzja zamyka część III rozważań:

> Ręce żywią i utrzymują świat – praca umysłowa ulepsza go i buduje dla przyszłości świat wyższy; i dlatego ta praca jest wyższa. Miłuję ją człowiek, bo dusza ludzka dąży do wyższości.
> Jest to jej dążenie do Boga [Grossek-Korycka 1928a: 21].

Ten kaznodziejski ton odwołujący się do stylistyki biblijnej pełni ważną rolę. Ustawia cały wywód w kontekście wartości uniwersalnych. Refleksja o rozumie, o inteligencji nabiera charakteru minirozprawy o charakterze etycznym. Znamienne, że pisarka przywołuje tu swoje poglądy z „Medytacji". Kiedy mówi o tym, że „wielka dusza potrzebuje coś wielkiego zrobić" [Grossek-Korycka 1928a: 20], akcentuje altruizm i rzutowanie czynów poza siebie. W „Medytacjach" znajdują się podobnie brzmiące frazy[15]. Kiedy mówi o ewoluowaniu świata, o dążeniu do wyższości, a w konkluzji do Boga, uruchamia teleologiczne myślenie. Jest ono jednak ściśle powiązane z myślą Henry'ego Begsona – filozofa ważnego w budowanej przez pisarkę wizji świata, koncepcji propagującej progresywizm etyczny[16].

Inteligencji w kształtowaniu tożsamości narodowej i polskiej państwowości przypadła rola szczególna. Pisarka przypomina, że w Polsce inteligencja – odmiennie niż w Europie – ma korzenie szlacheckie i jest silnie związana z ideą niepodległościową, z „pracą nad ludem", „tajnym nauczaniem" [Grossek-Korycka 1928a: 27][17]. Odwaga, determinacja i bezkompromisowość w działaniu cechowały rzesze

---

[14] Grossek-Korycka, chcąc wzmocnić swoje opinie, przywołuje książkę „Męczennicy w imię nauki" Gastona Tissandiera – francuskiego uczonego, pioniera baloniarstwa (I wyd. polskie 1881, II wyd. 1906) [Tissandier 1906].

[15] Definiując moralność, pisze, że jest to „podporządkowanie siebie pod Coś wyższe, to poświęcenie" [Grossek-Korycka 1930: 65].

[16] Stanisław Borzym uważa, że Bergsonowska koncepcja świata pozwala Grossek-Koryckiej przeciwdziałać wszelkiemu dogmatyzmowi [Borzym 1984: 177].

[17] Przypominano o tym powszechnie. Przykładem może być także popularna książka Zdzisława Dębickiego „Kryzys inteligencji polskiej" [Dębicki 1919]. Pisał ją w Łubienicy nad Nar-

młodych, wykształconych ludzi. Grossek-Korycka przywołuje wybrane fakty historyczne (m.in. zrywy narodowe), by uzasadnić duchowe przywództwo inteligencji, jej społeczne zaangażowanie i historyczną odpowiedzialność. Pisze:

> Dziesiątki, setki, tysiące bezimiennych Męczenników Uświadomienia Ludu skonało po strasznych cytadelach, zawisło na stryczku. Syberia pokryła się nową warstwą kości polskich. Ale ludu nie daliśmy na zatracenie. Nie pozwoliliśmy mu zginąć w morzu moskiewszczyzny. […]
> Kto was oświecał, kto czytać po polsku nauczył? […] Jeżeli, Ludu, jesteś dziś Polakiem i katolikiem, wolnym obywatelem wielkiej Polski – zawdzięczasz to Inteligencji [Grossek-Korycka 1928a: 28].

Grossek-Korycka występuje przeciw pozornemu poznaniu, optuje za wiedzą prawdziwą, pogłębioną. Ofiara inteligencji – „Męczenników Uświadomienia Ludu" – jest poniekąd analogiczna z ofiarą męczenników za wiarę, a nawet z ofiarą Chrystusa. W taki – nieco zaskakujący sposób – powraca przetworzony topos mesjanistyczny.

Nienawiść, okazywana inteligentowi, jest przyznaniem się do moralnej ułomności, ucieczką od ewangelicznej idei doskonalenia się i dążenia do mistycznej pełni. Mówiąc o współczesności, konsekwentnie punktem odniesienia czyni pisarka wartości wywiedzione z Biblii. Depozytariuszami prawd objawionych są inteligenci. Od nich zależy, jak się zmieniał będzie świat. Figura *homo cogitans* dopełniana jest przywoływaniem postawy *homo creator* czy *homo imaginator*[18].

Bezpośrednim impulsem do napisania eseju „O rozumie ludzkim" był lęk związany z przeobrażeniami, które zaszły w Rosji po rewolucji październikowej 1917 roku. Grossek-Korycka – doskonale wykształcona – obdarzona była umiejętnością krytycznego oglądu świata, definiowania wydarzeń historycznych, zjawisk kulturowych w kontekście prądów filozoficznych i społecznych. Pisze:

> Zrozumiejże to nareszcie, Bracie, „swoim" zdrowym, „chłopskim rozumem", że każdy, kto kłóci naród pomiędzy sobą, czyni to dlatego, aby ten naród zgubić – bo ma w tym jakiś swój interes.
> Jeżeli nie zmądrzejesz: my zginiemy – zginie Polska i ty zginiesz.
> Spotka nas wszystkich los Rosji [Grossek-Korycka 1928a: 30].

Apelując do rozsądku robotników, chłopów, apeluje tym samym o zachowanie świata opartego na wartościach ewangelicznych, w których przykazanie miłości Boga i bliźniego jest fundamentem całego systemu aksjologicznego. Powtarzane w tekście wielokrotnie słowo „bracie" nie ma więc tylko charakteru retorycznego.

---

wią w czerwcu i lipcu 1918 roku, a więc w momencie szczególnym dla historii Polski. Jego opinie i sądy Grossek-Koryckiej maja taki sam wydźwięk i charakter. Oboje należą do tego samego pokolenia, więc łączą ich też wspólne doświadczenia.

[18] M.M. Kania pisze: „Zdolność tworzenia, jako pierwszą i najważniejszą umiejętność podmiotu, określa figura *homo creator.* To człowiek tworzący na obraz i podobieństwo Boga lub, w bardziej współczesnym wydaniu, człowiek kreatywny, zdolny do efektywnego wyobrażania sobie, innowacyjnego myślenia oraz realizacji własnych projektów. Jego rodzajem […] jest człowiek wyobrażający, *homo imaginator*" [Kania 2011: 67].

Jest manifestacją światopoglądu pisarki i znakiem jej wiary w możliwość budowania lepszego świata, opartego na supremacji dobra, na porozumieniu płynącym z szacunku dla wyższych wartości, na dominującej roli inteligencji[19].

Bibliografia

Bert P., 1923, *Rok drugi wykładów naukowych z dziedziny historii naturalnej, fizyki i chemii. Człowiek, zwierzęta, rośliny kamienie, trzy stany ciał. Lekcje, streszczenia, zapytania, opowiadania*, tłum. M. Grossek, Warszawa.

Borzym S., 1984, *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, Wrocław.

Dębicki Z., 1919, *Kryzys inteligencji polskiej*, Warszawa.

Dzieło samopomocy narodowej. Polska Macierz Szkolna 1905–1935, zebrał J. Stemler z przedmową W. Sołtana, Warszawa 1935.

Grossek-Korycka M., 1914, *Dialogi. Italiana*, Warszawa.

Grossek-Korycka M., 1930, *O supremacji zła (Medytacje)*, wyd. II, Warszawa.

Grossek M., 1909, *O wieczną duszę ziemi*, „Ziemia Lubelska" nr 253.

Grossek M., 1913a*, Zła miłość*, „Humanista Polski" nr 5–6, 8–9.

Grossek M., 1913b, *Z powodu listu Tetmajera do Z. Dębickiego w „Kurierze Warsz." z dn. 8 VI*, „Humanista Polski" nr 7.

Grossek-Korycka M., 1928a, *O rozumie ludzkim*, Warszawa.

Grossek-Korycka M., 1928b, *Serce*, Warszawa.

Kania M. M., 2011, *Śladami homo imaginator*, „Hybris" nr 14.

Kirchner H., 1968, *Maria Grossek-Korycka*, w: *Obraz literatury polskiej XIX i XX w.*, S.V: *Literatura okresu Młodej Polski*, t.1, Warszawa.

Lange A., 1927, *Maria Grossek-Korycka*, „Wiadomości Literackie" nr 34.

Mencwel A., 1997, *Przedwiośnie czy potop. Studium postaw polskich w XX wieku*, Warszawa.

Micińska M., 2008, *Inteligencja na rozdrożach 1864–1918*, Warszawa.

Ofiarom wojny, Kijów 1916.

Puchalska M., 1968–1969, *Korycka Maria*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. XIV, Wrocław.

Ś. p. Maria Grossek-Korycka. Wspomnienie pośmiertne, „Gazeta Kielecka" 1926 nr 60.

Tissandier G., 1906, *Męczennicy w imię nauki*, wyd. II, Warszawa.

[19] Podobne myśli formułował Dębicki. Pisał, że na straży ideału narodowego „stoi inteligencja. Ona go buduje każdoczesnym wysiłkiem najlepszych w narodzie mózgów i najlepszych serc. Bez jej udziału nie może być rozstrzygnięte ani jedno zagadnienie dotyczące życia czy to prywatnego, czy publicznego. Ona daje zaczyn twórczy nauce, literaturze i sztuce i wywalcza dla nich niezależność, a jednocześnie zaprzęga je do służby narodowej, każąc im badać, przewidywać i wyrażać najbujniejszą treść duszy indywidualnej i duszy zbiorowej. Ona gromadzi ten materiał wszechstronny, bez którego naród nie mógłby *poznać samego siebie* i wykreślić sobie dróg rozwoju na przyszłość" [Dębicki 1919: 244–245].

Artykuł przypomina nieznaną rozprawę Marii Grossek-Koryckiej „O rozumie ludzkim”. Zwraca uwagę, iż szkic pisarki powinien być interpretowany w kontekście dyskusji o etosie inteligenckim, toczonych na początku lat 20. XX wieku, a zwłaszcza rewolucji w Rosji w 1917 roku. Rozprawa Grossek-Koryckiej ma charakter perswazyjny i pokazuje, iż tylko oparcie świata na miłości i dobroci – z wiodącą rolą inteligencji – pozwoli uchronić go przed chaosem.

Słowa kluczowe: Grossek-Korycka, inteligencja, rozum, miłość, dobro, rozwój, chaos.

Maria Grossek-Korycka Reflections about Intellectual Ethos

The article is reminiscent of an unknown dissertation by Maria Grossek-Korycka „On Human Understanding”. It points out that the writer’s sketches should be interpreted in the context of the discussion about the ethos of intelligentsia at the beginning of the 1920s, and especially of the revolution in Russia in 1917. Grossek-Korycka’s dissertation is of a persuasive nature and shows that only the world based on love and goodness – with the leading role of intelligence – will save it from chaos.

Keywords: Grossek-Korycka, intelligence, reason, love, good, development, chaos.

Dominika Gruntkowska
Uniwersytet Szczeciński (Polska)

ROMANTYZM KRAJOWY. NIEKOŃCZĄCA SIĘ HISTORIA

Poniższy artykuł poświęcam romantyzmowi smoleńskiemu, kwestii kontrowersyjnej, ale niezwykle aktualnej społecznie. Pragnę jednak uczynić na wstępie pewne zastrzeżenia: moim zamiarem nie jest traktowanie kwestii smoleńskiej w jej politycznym wymiarze, ale jako kulturowego zjawiska, znajdującego swój wyraz także w literaturze. Interesować mnie będzie, czy romantyzm smoleński jest romantyzmem i co za tym idzie, czy można uznać go za kontynuatora lub chociażby sukcesora XIX-wiecznego nurtu literackiego i kulturalnego. W tym aspekcie moich dociekań zamierzam przedstawić przede wszystkim powinowactwa istniejące pomiędzy krajowym nurtem romantyzmu w Polsce a współczesnymi utworami zaliczanymi do nurtu smoleńskiego. Zajmować mnie będzie także kwestia związków pomiędzy romantyzmem smoleńskim a paradygmatem romantycznym ujmowanym jako formuła długiego trwania struktur myślowych w kulturze. W mojej analizie będę korzystać głównie z powieści Maryny Miklaszewskiej „Spotkałam kiedyś prawdziwego hipstera" [Miklaszewska 2012] oraz wybranych przeze mnie wierszy zaliczających się do tak zwanej „poezji smoleńskiej"[1]. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie będę dokonywać ich szczegółowej analizy, ale wskażę w nich elementy będące cechami dystynktywnymi literatury zaliczanej do nurtu smoleńskiego.

Rozumienie długiego trwania paradygmatu romantycznego przyjmuję za Marią Janion, która uznaje, że romantyczny sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości przez Polaków trwa do teraz. Szczególne nasilenie tego paradygmatu mogliśmy zaobserwować w jego punktach kulminacyjnych. Pierwszym z nich był okres poprzedzający pierwszą wojnę światową, po raz drugi romantyzm uaktywnił się w pełni podczas drugiej wojny światowej. Trzecim, wymienionym przez Janion okresem nasilenia oddziaływania paradygmatu romantycznego na kulturę polską, był początek lat 80., kiedy to miały miejsca strajki i wystąpienia Solidarności, a także stan wojenny [Janion 2000: 22–25]. Euforia roku 1989, pierwszych wolnych wyborów prezydenckich w Polsce i upadku całego bloku wschodniego, sprawiły, że badaczka w słynnym eseju „Zmierzch paradygmatu" [Janion 1990–1992/2000: 4–11] ogłosiła koniec niemalże dwustuletniego królowania romantyzmu w Pol-

[1] Poezja smoleńska publikowana jest na kilka sposobów, po pierwsze, na stronach internetowych, takich jak: „Poezja smoleńska" [http://blogmedia24.pl/node/57124 (odczyt: 15.03.2017)] czy „Wiersze o Smoleńsku. Antologia polskiej poezji inspirowanej tragedią z 10 kwietnia 2010" [http://wierszeosmolensku.blogspot.com/ (odczyt: 15.03.2017)], bywa również publikowana w gazetach i czasopismach, np. w „Gazecie Polskiej", wybór 96 wierszy (na cześć 96 ofiar katastrofy) wydany został w formie książki [Battelli, Dobrowolska, Jach-Lejkert i in. 2015].

sce. Po latach doszła jednak do wniosku, że nic takiego się nie stało i romantyzm ma się w Polsce wciąż zaskakująco dobrze. Arkadiusz Bagłajewski dostrzega w wystąpieniu Janion coś jeszcze, uznaje, że zarysowany przez Janion projekt zmierzchu, czy raczej zmiany sposobu funkcjonowania paradygmatu romantycznego, jest projektem całościowej zmiany. Romantyzm tyrtejski, skupiony na śmierci za ojczyznę, „ojcach, dziadach i sztandarach, bohaterach i ofiarach", miał ustąpić miejsca spojrzeniu na romantyzm od strony egzystencji [Bagłajewski 2015: 127]. Egzystencjalna, duchowa spuścizna romantyzmu została w Polsce zaniedbana i zapomniana, a sam romantyzm zaczął kojarzyć się jedynie z utworami spod znaku „Boga i ojczyzny". Winę za ten stan ponosi jednak nie tylko sytuacja polityczna, w której znajdowała się Polska, lecz także sposób ujęcia tego okresu literackiego w dydaktyce szkolnej. W programie nauczania polskiej szkoły, zarówno w okresie PRL-u, jak i obecnie, poeci przycinani są do ciasnych ram patriotycznych i tyrtejskich [Bagłajewski 2015: 127–129].

Okres przełomu, jakim były lata 90. w Polsce, przyniósł także inne formy sprzeciwu wobec sposobu postrzegania romantyzmu. Poetycka grupa oharystów uderzyła w „Mickiewicza", celem ich ataku nie był jednak Adam Mickiewicz – poeta, ale „Mickiewicz" jako swoisty konstrukt kulturowy. Mickiewicz stał się symbolem poety romantycznego odartego ze swej własnej twórczości, zredukowanego do autora kilku poświęconych ojczyźnie utworów. Autor „Dziadów" to symbol, portret w sali polonistycznej, wieszcz, którego nikt nie czyta, ale każdy zna, bo wie, że „Pan Tadeusz" to epopeja narodowa, chociaż nie wie, dlaczego polska epopeja rozpoczyna się od słów: *Litwo! Ojczyzno moja...* [Bagłajewski 2015: 55].

To, co wyparte, powraca

Romantyzm w Polsce stał się wyrazicielem tęsknoty za utraconą ojczyzną, pieśnią zemsty zagrzewającą do boju. Wydawać by się mogło, że po zmianach ustrojowych ustaną ostatecznie powody tłumaczące utrzymywanie się dominacji tendencji romantycznej. Skutkiem tego tradycja ta mogłaby ulec przeobrażeniu, a nawet pokazać swoje nieznane lub zapomniane oblicze. Niestety, można stwierdzić, że żadne zmiany polityczne nie zdołały zachwiać trwałości romantycznego sposobu myślenia, był on stylem zachowań, sposobem, poprzez który doświadczano świata, i językiem, którym mówiono. Jestem zdania, że o tej tendencji nie można mówić w czasie przeszłym.

Powyższe zarysowanie problemu długiego trwania paradygmatu romantycznego wydaje mi się tu konieczne ze względu na dalsze rozważania. W tym miejscu uważam za niezbędne także inne dopowiedzenie. Użyty w tytule termin *romantyzm krajowy* przyjmuję za Marią Janion, wedle której *romantyzm krajowy* należy oddzielić od utworów powstałych na emigracji ze względu na to, że charakteryzuje się on pewnymi jedynie sobie właściwymi cechami, a także stanowi osobną jakość piśmiennictwa XIX wieku[2]. W romantyzmie krajowym niewiele jest wielkich poetów i pisarzy, powszechnie znane utwory polskiego romantyzmu powstały na

[2] Obszerny wybór twórczości polskich poetów krajowych [zob. Janion, Grabowska 1958; Janion 1979].

emigracji spowodowanej represjami po powstaniu listopadowym i styczniowym. To właśnie na emigracji powstały najważniejsze, a może właściwiej byłoby powiedzieć, flagowe utwory. Romantyzm krajowy nie szukał własnych dróg rozwoju, podążał szlakami wydeptanymi przez wieszczów, miał w zdecydowanej większości charakter epigoński [Janion 1972: 13–14]. W jego repertuarze leżało głównie odtwarzanie i wykorzystywanie znanych, stworzonych wcześniej przez znanych twórców, figur i tropów poetyckich. W odniesieniu do interesującego mnie oblicza romantyzmu patriotycznego nurt ten reprodukuje utarte schematy romantyczne z zakresu mesjanistyczno-tyrtejskiego. Celem tychże utworów było skłonienie do walki, jak i pokrzepienie serc narodu pozbawionego państwa. Romantyzm patriotyczny rozpoczyna się od nadziei odrodzenia państwa po mesjanizm wyrosły na klęsce powstania listopadowego [Janion 1979: 53–55].

Brak nowatorstwa w utworach polskich poetów krajowych nie oznacza jednak, że ten nurt w dziewiętnastowiecznym piśmiennictwie można uznać za nieistotny. Co prawda, twórczość polskich twórców krajowych nie wniosła wiele do rozwoju literatury, jej wagę widzieć należy raczej w kontekście społecznym jako stwarzającą obecny do dzisiaj model odczuwania. Literatura przez wieki zastępowała kluczowe społeczne instytucje, była spoiwem narodu, a także jego pamięci. Kwestia pamięci wydaje się tu kluczowa, w polskim romantyzmie zajmuje ona wyjątkową pozycję. Po pierwsze, ma to związek z uprzywilejowaniem pamięci zbiorowej, co uwidocznia się chociażby w wyborze gatunków, które swoje źródło mają w twórczości ludowej, spontanicznych wytworów twórczości gminnej, takich jak ballada czy gawęda. Podobnie pamięć jednostkowa dowartościowana zostaje chociażby w poemacie dygresyjnym, gdzie organizuje całość narracji i ukazuje jednostkowy wymiar przeżyć i sposobu prezentacji określonych wydarzeń [Trybuś 2011: 45–46]. Dowartościowanie pamięci ma swoje źródło przede wszystkim w sposobie istnienia narodu podbitego, pozbawionego państwa. Historia oficjalna jest domeną zwycięzców, rozrywa, rozbija narrację, nie pozwala na ocalenie tych, którzy odeszli, walcząc w przegranej sprawie. Pamięć, w myśli romantyków, jest tworzywem literatury, która pozwala na jej unieśmiertelnienie, zamraża ulotność i transformuje ją w pomniki [Trybuś 2011: 24–27]. W ten sposób łączy się społeczna rola pamięci i literatury, pamięć zbiorowości utrwala się, w ten sposób tworzy się pamięć kulturowa, która przechowywana jest w jednostkowych zasobach mentalnych poszczególnych członków wspólnoty, jednocześnie wchodząc w dialektyczną relację z zasobami kolektywnymi, i w ten sposób dochodzi do wytworzenia nowych znaczeń lub wzbogacenia istniejących. Pamięć kulturowa transformuje historię faktyczną w zapamiętaną, a tym samym dochodzi do wytworzenia mitów [Trybuś 2011: 17–19]. Pamięć zbiorowa rekonstruuje przeszłość, co wpływa na doświadczenie teraźniejszości i przyszłości. Myślowe konstrukcje przeszłości zakorzenione w mentalnej przestrzeni narodu nie tylko pozwalają na stworzenie kolektywnej przestrzeni wyobrażonej, która może stać się substytutem państwa dla pozbawionego go narodu. Pozwala także na podjęcie prób dojścia do sensu historii, historiozoficznego namysłu nad przyczynami stanu faktycznego, a także na dociekanie dalszych losów, możliwości odzyskania niepodległości. Romantycy głębo-

ko wierzyli, że ze zdarzeń przeszłych można wywnioskować nadchodzące dzieje. Dokonująca się poprzez umitycznienie dziejów sakralizacja powoduje przeniesienie historii, w tym także historii Polski w obręb historii świętej, co nadaje historii charakter teleologiczny i pozwala osadzić narodowe dzieje w perspektywie historii ogólnej i pojąć rolę Polski w wypełnieniu się finalnych dziejów świata [Trybuś 2011: 24–27]. Pamięć historyczna przybiera niejednokrotnie krwawe, somatyczne wyobrażenia. To, co zapamiętane, wraca w nocnej postaci, wynurza się jako upiory [Trybuś 2011: 50–61]. Najważniejsi poeci polscy tworzą swoje wizje historiozoficzne; Mickiewicz, Słowacki, Krasiński snują w swoich pismach frenetyczne wizje nadchodzących losów jako przesiąkniętych krwią i bólem. Trójka wieszczy dotyka w swoim historiograficznym namyśle głównie fenomenologii śmierci i postępu w historii dokonującego się jedynie poprzez nią [Bagłajewski 2015: 244]. Uznają, że jedynie ból i cierpienie są w stanie doprowadzić do finalizacji losów świata, a zbawienie dokonuje się poprzez krew. Przepowiednie dotyczące dalszych losów są widoczne w świecie, w czasach obecnych i przyszłych, należy je tylko odczytać. Świat dąży do rozwoju swojego ducha, który rozwija się jedynie w bólu i poprzez mękę osiąga kolejne stopnie rozwoju. Romantyczni poeci, ukazując historię, mają nadzieję na pobudzenie narodu do myśli o Polsce, pamięć pozwala uchronić od zapomnienia, jest pomostem do życia w historii [Piwińska 1992: 451–465].

Katastrofa [w] pamięci

Powyższe uwagi dotyczące romantyzmu i odnoszące się do jego długiego trwania, a także okresu XIX wieku wydają mi się nieodzowne, aby móc w pełni oddać jego najnowsze wcielenie, jakim jest romantyzm smoleński. Zanim jednak przystąpię do analizy tego zjawiska w jego literackim wymiarze, postaram się uczynić kilka, wydaje mi się, że koniecznych, wyjaśnień na temat samej genezy tego zjawiska, jakim była katastrofa smoleńska.

Dnia 10 kwietnia 2010 roku miała miejsce katastrofa samolotu prezydenckiego TU-154M. Na pokładzie znajdowało się 96 osób, w tym prezydent Lech Kaczyński ze swoją żoną Marią, ostatni polski prezydent na uchodźctwie Ryszard Kaczorowski, a także czołowi politycy oraz naczelnicy wojskowi. Wszyscy pasażerowie feralnego lotu, udający się na uroczystości rocznicowe upamiętniające zbrodnię katyńską, zginęli podczas próby lądowania w pobliżu lotniska wojskowego Smoleńsk-Siewiernyj. Pomimo tego, że mija już siedem lat od tego czasu, wydarzenie to wciąż wzbudza emocje. Do tej pory nie udało się potwierdzić hipotez o zamachu, o który oskarżano ówczesny rząd Platformy Obywatelskiej, a w szczególności premiera Donalda Tuska, i Rosjan w osobie Władimira Putina oraz niezidentyfikowanych służb specjalnych. Mimo to teorie spiskowe mają się całkiem dobrze i wciąż są przedmiotem wiary wielu osób. Katastrofa smoleńska stała się nie tylko wydarzeniem tragicznym i trudnym politycznie – pamiętać wszak należy, że zginęło naraz wiele najważniejszych osób w państwie – ale także stwarzającym niezmiernie skomplikowaną sytuację społeczną. W jej obliczu doszło do podziału społeczeństwa na zwolenników teorii spiskowej i tych, którzy uwierzyli w wyniki śledztwa i uznali katastrofę prezydenckiego samolotu jedynie za tragiczny wypadek, a nie za zamach, w który zamieszane są osoby trzecie.

Ludzie, który podzielali wiarę w zamach i jego symboliczne znaczenia, czemu dawali wyraz podczas demonstracji i czuwań pod pałacem prezydenckim na Krakowskim Przedmieściu, zostali nazwani pogardliwie „ludem smoleńskim". Kim byli jego przedstawiciele? Przede wszystkim byli to ci, którzy czują się w Polsce marginalizowani, którzy nie mogą odnaleźć się po przemianach ustrojowych lat 90., nie są przedstawicielami liberalnej klasy średniej. Myślę, że można na potrzeby tego szkicu przyjąć pewne uogólnienie, a mianowicie, że elektorat Lecha Kaczyńskiego oraz Prawa i Sprawiedliwości, czyli partii, z której się wywodził, to przede wszystkim ludzie w jakiś sposób wykluczeni społecznie. W zdecydowanej większości to również osoby niezwykle konserwatywne światopoglądowo, o orientacji prawicowej i nierzadko nacjonalistycznej, a przez to niewpasowujące się w liberalny dyskurs istniejący w mediach głównego nurtu od lat dziewięćdziesiątych, a więc od momentu przemian ustrojowych, do dziś. Co za tym idzie, osoby te odczuwają swoje wykluczenie także na poziomie symbolicznym. Utrzymująca się od lat polaryzacja społeczeństwa ujawniła się w pełni właśnie na skutek katastrofy, powstało wówczas stowarzyszenie Solidarni 2010. W ten sposób piszą o sobie jego twórcy:

> Stowarzyszenie Solidarni 2010 powstało pod Krzyżem na Krakowskim Przedmieściu.
> Naszym credo są słowa A. Mickiewicza z III części *Dziadów*:
> ***„Jeżeli zapomnę o nich, Ty , Boże na niebie,***
> ***Zapomnij o mnie".***
>
> [Stowarzyszenie Solidarni 2010, http://solidarni2010.pl/30520-antologia-smolenska-96-wierszy.html (odczyt: 15.03.2017)]

Jego członkowie nie tylko forsują tezę o zamachu, lecz także uznają się za przedstawicieli prawdziwych Polaków. Ich relacje odtwarza wytworzony przez Adama Mickiewicza i reprodukowany przez innych twórców wzorzec narodu-lawy, czyli patriotycznej części narodu, która jest ukryta, a jednocześnie żywa, bulgocząca pod powierzchnią, gotowa w każdej chwili wylać się i walczyć oraz ukazać hipokryzję tej drugiej części społeczeństwa. Naród-lawa to ci, którzy zostali wypchnięci na margines przez tych, którzy się sprzedali wrogom, „zdradzili o świcie" [Kosiński 2013: 185–191]. Wykorzystanie cytatu z arcydramatu, jakim są „Dziady", wskrzesza romantyczną kulturę cytatu, ale także informuje o ciągłości paradygmatu romantycznego. Język romantyczny staje się jedynym możliwym językiem, aby mówić o tragedii w dziejach narodu. Problem nieustannego wykorzystywania języka romantycznego polega głównie na tym, że ten język przestał się rozwijać, reprodukuje się on jedynie w coraz to nowych użyciach, ale jego zasób się nie poszerza. Ponadto ukształtowany został w zupełnie innych warunkach niż obecne, a przez to pojawia się kwestia jego przystawalności i odpowiedniości. Język romantyczny używany obecnie kształtuje i interpretuje treści, co prawda, można powiedzieć, że robi to zawsze samo użycie języka, jednak język romantyczny jest w polskim dyskursie kulturowym szczególnie uprzywilejowany. Dzięki używaniu go zwolennicy tezy o zamachu na Lecha Kaczyńskiego zawłaszczają na swój

użytek to, co najważniejsze w polskiej kulturze, pozbawiają swoich oponentów dostępu do tradycji, spychają w przestrzeń obcości, poza granice symbolicznej Polski. Myślę, że w tym miejscu warto pozostawić otwarte pytanie, czy Polacy nie mają innego języka niż język romantyczny? Czy, jeżeli wyzbędziemy się romantyzmu, to zostaniemy zepchnięci w pustkę semantyczną i symboliczną, staniemy się sami sobie obcy? Myślę, że kultura romantyczna stała się soczewką, przez którą patrzymy na świat i własny kraj i poprzez którą interpretujemy zdarzenia w nim zachodzące. Jestem przekonana, że słuszne byłoby stwierdzenie, że katastrofa smoleńska pokazała, jak ważna dla Polaków jest tradycja romantyczna i że to właśnie jej język automatycznie pojawia się jako jedyny i właściwy w obliczu nieszczęścia mającego wymiar państwowy.

Najwyraźniej podział społeczeństwa uwidocznił się w czasie tuż po katastrofie, kiedy to odbywały się spontaniczne czuwania pod pałacem prezydenckim, ustawiono krzyż (próba jego przeniesienia zakończyła się starciami ze strażą miejską), kontrmanifestacje, w stosunku do tychże wystąpień, były przeniknięte żywiołem karnawału, zabawy radosnej, ale i ośmieszającej „lud smoleński", śmiech przyjmował wtedy swój wykluczający wymiar. Pomiędzy nimi rozciągnął się jedynie pusty symbolicznie obszar znaczeniowy [Kosiński 2013: 263–267]. Za obrońcami krzyża opowiedziała się prawicowa prasa, widząc w ich antyrządowym nastawieniu realizację romantycznego mitu, a przede wszystkim prawdziwych patriotów, z kolei rząd i kontrmanifestanci przedstawieni zostali przez nią jako zdrajcy [Kosiński 2013: 236–245]. Katastrofa smoleńska wywołała eksplozję romantycznego języka, który, wcześniej przytłumiony, wychodzi na powierzchnię dominującego dyskursu, powraca triumfalnie jako wyparta tradycja [Bagłajewski 2015: 20–21].

Podział społeczeństwa wyraźnie przedstawiony zostaje w cytowanych dalej wierszach. Z racji znikomej znajomości poezji smoleńskiej, szczególnie poza granicami Polski, pozwolę sobie przytoczyć w całości trzy wiersze, które uznałam za najciekawsze i jednocześnie najlepiej oddające charakter tego nurtu.

Jarosław Marek Rymkiewicz, *Do Jarosława Kaczyńskiego*
Ojczyzna jest w potrzebie – to znaczy: łajdacy
Znów wzięli się do swojej odwiecznej tu pracy
Polska – mówią – *i owszem to nawet rzecz miła*
Ale wprzód niech przeprosi tych których skrzywdziła
Polska – mówią – *wspaniale lecz trzeba po trochu*
Ją ucywilizować – niech klęczy na grochu
Niech zmądrzeje niech zmieni swoje obyczaje
Bo z tymi moherami to się żyć nie daje
I znowu są dwie Polski – są jej dwa oblicza
Jakub Jasiński wstaje z książki Mickiewicza
Polska go nie pytała czy ma chęć umierać
A on wiedział – że tego nie wolno wybierać
Dwie Polski – ta o której wiedzieli prorocy
I ta którą w objęcia bierze car północy

Dwie Polski – jedna chce się podobać na świecie
I ta druga – ta którą wiozą na lawecie
Ta w naszą krew jak w sztandar królewski ubrana
Naszych najświętszych przodków tajemnicza rana
Powiedzą że to patos – tu trzeba patosu
Ja tu mówię o sprawie odwiecznego losu
Co zrobicie? – pytają nas teraz przodkowie
I nikt na to pytanie za nas nie odpowie
To co nas podzieliło – to się już nie sklei
Nie można oddać Polski w ręce jej złodziei
Którzy chcą ją nam ukraść i odsprzedać światu
Jarosławie! Pan jeszcze coś jest winien Bratu!
Dokąd idziecie? Z Polską co się będzie działo?
O to nas teraz pyta to spalone ciało
I jest tak że Pan musi coś zrobić w tej sprawie
Niech się Pan trzyma – Drogi Panie Jarosławie

Milanówek, 19 kwietnia 2010 r.

Marcin Wolski, *Na śmierć Prezydenta Kaczyńskiego Mediom*

Prawdę mając na ustach, a kłamstwo w kieszeni,
będąc zgodni ze stadem, z rozumem w konflikcie,
dzisiaj lekko pobledli i trochę stropieni,
jeśli chcecie coś zrobić, to przynajmniej milczcie!

Nie potrzeba łez waszych, komplementów spóźnionych
Waszej czerni, powagi, szkoda słów, nie ma co,
dzisiaj chcemy zapomnieć wszystkie wasze androny
wasze żarty i kpiny, wylewane przez szkło.

Bo pamięta poeta, zapamięta też naród
wasze jady sączone, bez ustanku dzien w dzień.
Bez szacunku dla funkcji, dla symbolu, sztandaru...
Karlejecie pętaki, rośnie zaś Jego cień!

Od Okęcia przez centrum, tętnicami Warszawy.
Alejami, Miodową i Krakowskim Przedmieściem
jedzie kondukt żałobny, taki skromny choć krwawy.
A kraj czuje – prezydent znowu jest w swoim mieście

Jego wielkość doceni lud w mądrości zbiorowej.
Nie potrzeba milczenia mącić fałszu mdłą nutą
Na kolana łajdaki, sypać popiół na głowę
Dziś możecie Go uczcić tylko wstydu minutą!

11 kwietnia 2010 r.

Wojciech Wencel, *In hora mortis*

Jeszcze Polska nie zginęła póki my giniemy
póki nasi starsi bracia wędrują do ziemi
tam tajemne biją źródła tryskają strumienie
tam śmierć pada na kolana przed wiecznym istnieniem
tam zabici w ciemnym lesie modlą się za nami
tam powstańcy do Śródziemia idą kanałami
ścieżka wiedzie przez grób Pański – nie ma innej drogi
trzeba się owinąć w całun biały i czerwony
gdy przestaną nas hartować strzałem w potylicę
samoloty będą spadać za lub przed lotniskiem
mroźny wiatr ze wschodnich kresów wciąż nam wieje w plecy
gnie się trzcina nadłamana tli się płomyk świecy
a im bardziej bezsensowny twój zgon się wydaje
tym gorętsze składaj dzięki że jesteś Polakiem
naród tylko ten zwycięża razem ze swym Bogiem
który pocałunkiem śmierci ma znaczoną głowę

10 kwietnia 2010 r.

Podział społeczeństwa rysuje się wyraźnie również w powieści Maryny Miklaszewskiej „Spotkałam kiedyś prawdziwego hipstera", którą można zaliczyć do nurtu prozy smoleńskiej. Pozwolę sobie również i w tym miejscu na przytoczenie obszernego cytatu będącego listem tytułowego hipstera:

Leszku kochany,
ewentualnie drogi Tarantino

świat czy też wszechświat równoległy istnieje, właśnie doświadczam tego niejako namacalnie. Dawno nie byłem w Warszawie. Co za tłumy! Siedzę sobie na Krakowskim i czytam menu. Czy wybrać potrawę o nazwie „Zakręcony w boczku", czy raczej zamówić coś, co nazywa się „Białe w czerwonym leży na zielonym"? Od czasu do czasu lubię zagadki. A zatem jest tu miło i przytulnie, a na ulicy przepychanki między policją a marszem pamięci. Ów marsz starł się właśnie z policjantami tarasującymi chodnik. Jeden z nich wykrzyknął w stronę starszej pani, usiłującej przejść: „Trochę kultury, proszę pani!". Pani wyglądała na kulturalną, policjant mniej. To charakterystyczne, tamta strona zawsze żąda „trochę kultury", albo „odrobinę rozsądku" czy „więcej tolerancji". Wydaje się to zresztą całkiem logiczne: zamordyści apelują o rozsądek, chamy o kulturę, fanatycy wymagają więcej tolerancji. W Nowym Jorku tłum okupuje Wall Street, u nas ciągle ta sama przebrzmiała śpiewka o niepodległości czy suwerenności. Prowincjonalne modły i pieśni, tylko w knajpie California King Bed hity tegoroczne sączą się z głośnika. Przy sąsiednim stoliku cztery dziewczyny, jedna z yorkshire terrierem pod pachą, piją białe wino i rozprawiają o castingu do „Mamma mia". Właściwie to prosta sztuczka, wystarczy jeden krok i z zapyziałej Polski przedostaniesz się do Europy. Wykwintne trunki, butelki na szklanych półkach. Zakręcony w bekonie inny świat. Źródło podobno wciąż bije, krew tętni w żyłach... ale nie bez powodu popularnością cieszą się książki o wampirach. Tak, drodzy czytelnicy, jeśli oddacie im w swojej naiwności lub przez

niezdrową fascynację, albo po prostu ze strachu, choć odrobinę waszej żywej, amarantowej krwi – nie ożywicie wampira, przeciwnie, sami się nim staniecie. Żywy człowiek naprzeciw wampira. On jest taki pociągający, taki smutny. Chce tak mało. To tylko kropelka, ale jeśli ją oddacie, cała esencja waszego istnienia ulegnie zmianie. Więc nie oddawajcie.

ściskam, Kuba
[Miklaszewska 2012: 71]

W powieści Miklaszewskiej polaryzacja społeczeństwa oddana zostaje w sposób inspirowany słynną sceną z dramatu Mickiewicza, kiedy ujawnia się podział na patriotyczne towarzystwo stojące przy drzwiach i hołdujące obcym modom i nie myślących o ojczyźnie ludzi siedzących przy stoliku. Tytułowy hipster za prawdziwych Polaków uważa tych, którzy protestują na ulicy, a będący w lokalu ludzie, podążając za kreacją rzeczywistości wytworzoną przez media, są martwi wewnętrznie.

Wspólnota katastrofy

Katastrofa jest zdarzeniem, czymś, co wydarza się i co musimy oblec w znajome nam sensy i języki, aby móc się do tego odnieść. Hayden White zauważa, że zdarzenie dopiero włączone w narracje nabiera konkretnego charakteru, proces narratywizacji jest więc nadawaniem kształtu opisywanym wydarzeniom [White 2005/2009: 118]. White traktuje pisarstwo historyczne jako proces znaczeniotwórczy. Historia nabiera znaczeń dopiero wtedy, kiedy zostaje opisana, włączona w określone narracje. Dane zdarzenie nabiera właściwych treści dopiero wtedy, kiedy zostają mu przyporządkowane właściwe tropy i środki retoryczne, a także gdy zostaje ono włączone w odpowiedni typ fabuły, a tym samym w dyskurs. Mamy tu więc do czynienia z konstrukcją dwustopniową, ulega jej zarówno przedmiot opisu, jak i konstrukcja samego opisu [White 2005/2009: 110–112]. Styl wprzęga określone wydarzenia w dyskurs, a narracja tworzy fakty, w ramach pisarstwa historycznego mamy więc do czynienia z procesem fikcjonalizacji [White 2005/2009: 118–121]. Włączenie zdarzenia w określone struktury opisowe, a przez to w dyskurs, pozwala na nadanie tak skonstruowanej historii określonego moralnego sensu, a przez to oddziaływanie na jej odbiorców w sposób zgodny z ukształtowaniem narracji. Wpływ na odbiorcę ma działać tak, aby przyjął on odpowiednią postawę, a przez to uznał za własny dany wzorzec moralny [White 2000: 154–169]. W skrócie można przedstawić następujący schemat dotyczący kształtowania się dyskursu historycznego: istnieją określone ramy i konwencje opowieści, a także środki poetyckie i retoryczne, które są uprzednie wobec zachodzącego wydarzenia, kiedy do naszej świadomości dociera, że coś się wydarzyło (warunkiem zaistnienia wydarzenia nie jest samo jego istnienie, ale jego zaobserwowanie), aby to zrozumieć, opisujemy je za pomocą dostępnych nam narzędzi i włączamy w dyskurs, który nadaje mu status faktu i poprzez to wytwarza jego interpretacje i sensy moralne. Kreacyjna funkcja pisarstwa ujawnia się w powieści Miklaszewskiej, która za pomocą szkatułkowej narracji przedstawia spiskową historię Polski, wedle której tajny wywiad rosyjski zamordował nie tylko pasażerów tupolewa, lecz także księdza Popiełuszkę i próbował zabić Jana Pawła II. Ta część powieści sięga do wzorca świata jako teatru, opisuje wszystkie zamachy na Pola-

ków jako starannie wyreżyserowane przedstawienia. Rzeczywistość jest starannie wyreżyserowanym spektaklem, który należy zrozumieć, aby brać udział w jego reżyserii – to właśnie udaje się zrobić tytułowemu hipsterowi i jego przyjaciołom.

Śmierć prezydenta i innych pasażerów TU-154M uległa włączeniu w obręb narodowej martyrologii na skutek wykorzystania wzorca romantycznego. Katastrofa lotnicza obrasta więc w sensy naddane, Lech i Maria Kaczyńscy stali się apoteozą prawdziwych patriotycznych wartości. Lech Kaczyński, poprzez swoją działalność w Solidarności, został bohaterem narodowowyzwoleńczym. Sam fakt pochowania pary prezydenckiej na Wawelu jest wyjątkowo symboliczny, wszak Wawel to patriotyczne niebo [Kosiński 2013: 138–141]. Wawel był skarbnicą polskiej myśli politycznej i edukacji niepodległościowej w okresie zaborów, stanowił miejsce mistycznego odczucia ojczyzny, niezakłóconej harmonii obcowania z historią, a także stwarzał nadzieję na jej odrodzenie [Grzęda 2011: 115–142]. Pochówek na Wawelu wprowadza Kaczyńskiego w pozycję figury patriotycznej i symbolu, zostaje wyniesiony poza ludzki porządek. Taki wybór miejsca pochówku jest jednocześnie nałożeniem symbolicznej maski [Kosiński 2013: 176]. Grób prezydenta Kaczyńskiego wydaje się tu przyjmować dwojaką funkcję mającą swoje źródło w romantyzmie: jest miejscem pochówku bohatera narodowego, symbolem męczeńskiej wielkości, jak i ośrodkiem życia, mesjanistyczną zarodnią zmartwychwstania [Janion 1979: 74]. Wyłożona wcześniej kwestia pamięci w romantyzmie ujawnia się w odniesieniu do katastrofy smoleńskiej. Wzorzec pamięci romantycznej koncentruje się wokół grobów i rytuału przywoływania zmarłych i oddawaniu im hołdu – obrzęd dziadów. Konflikt na Krakowskim Przedmieściu dotyczący krzyża nabrał charakteru teatru romantycznego (tezę tę przedstawiam za Kosińskim, który interpretuje wszystkie zachowania społeczne i polityczne po katastrofie w kategoriach persformensu). Krzyż, który stanął na Krakowskim Przedmieściu i stanowił zarzewie konfliktu, pełnił rolę „zastępnika" mogił, stawał się symbolicznym ekwiwalentem grobu bohatera ojczyzny [Kosiński 2013: 232–235]. Ewa Grzęda, badając symboliczne znaczenia grobów w kulturze polskiej, wskazuje na ukształtowany w okresie braku niepodległości wzorzec grobu jako miejsca narodowego sacrum, ołtarza, w obrębie którego dochodzi do wytworzenia się granicy, na której stykają się porządek ziemski i zaświatowy. Na grobach dochodzi do urzeczywistnienia się prawdziwego rytuału dziadów, obcowania z przodkami, zmarłymi bohaterami, którzy złożyli życie na ołtarzu narodowej sprawy [Grzęda 2011: 16–18]. Odczucie więzi z przeszłością pozwala na osadzenie siebie we własnej teraźniejszości i projekcje przyszłości, nabrania moralnego wzorca patriotycznego i postawy, która pozwoli na podjęcie walki narodowowyzwoleńczej. W okresie romantyzmu brak realnych politycznych granic państwowych zastąpiony został granicami wyobrażonymi, mistycznymi utworzonymi poprzez istnienie grobów Polaków na danym terytorium. Szczególny sens miały groby polskich bohaterów lub niezaznaczone nawet czy pozbawione wielkich pomników, ale oznaczone i uczczone przez lud leśne mogiły powstańców. Mogiły te nierzadko pełniły funkcję ekwiwalentu dawnych instytucji państwa, a także na zasadzie *pars pro toto* grobu ojczyzny [Grzęda 2011: 21–23].

Kultura symboliczna w Polsce przyjmuje charakter nekrofilityczny. Rytuały pamięci, włączenie pamięci o ofiarach samolotu prezydenckiego w obręb martyrologii narodowej, a także uznanie śmierci prezydenckiej za ofiarę na rzecz ojczyzny, uruchamiają cały romantyczny język i rezerwuar symboliczny. Najważniejszą przyczyną takiego stanu rzeczy wydaje się symboliczne połączenie tuż po samej katastrofie ofiar katyńskich ze smoleńskimi. Smoleńsk nazwany został drugim Katyniem [Kosiński 2013: 131]. Klisze romantyczne zaczynają przenikać do dyskursu publicznego, a także do literatury. Samo wydarzenie, jakim była katastrofa, dopiero włączone w ciąg narracji romantycznej, daje się uczynić zrozumiałym i można nadać mu sens [Bagłajewski 2015: 195]. Nawet więcej, wciągnięte zostaje ono w obręb najważniejszych mitów kulturowych, co prowadzi do unieśmiertelnienia postaci wydarzenia i przemienienie ich w figury oplecione dużymi nakładami znaczeniowymi z jednej strony, ale wyzbywające się swojego ludzkiego oblicza z drugiej. Byt symboliczny powinien wszak być jasnym i zrozumiałym elementem znaczącym w ramach unieśmiertelniającej pamięci kulturowej [Kosiński 2013: 302–307].

Ofiara krwi, jakiej dopełnili wszyscy, którzy znajdowali się na pokładzie TU-154M, ważna jest również o tyle, że ma zapewnić trwałość istnienia wspólnoty i prowadzić Polskę do zbawienia. Myślę, że warto w tym miejscu przywołać opisaną przez Ewę Toniak historię pięciu zabitych w czasie jednej z patriotycznych manifestacji w okresie zaborów. Ich ciała zostają wystawione na widok publiczny, leżą blisko siebie, rany krwawią, nikt nie próbuje ich ukryć, pozbawić zwłoki makabrycznego charakteru, otrzeć krew, w której skąpane są ciała. Ludzie tłoczą się wokół nich, kobiety maczają chusteczki we krwi, mężczyźni szpady, nawiązane zostaje przymierze krwi, które jest obietnicą pomszczenia ich śmierci, a także obietnicą walki, w sprawie której polegli. Tenże rodzajowy obrazek z XIX wieku wydaje się przykładem skrajnej teatralizacji życia, jednak to właśnie ta postawa pozwala istnieć w chwili wstrząsu i odnajdywać w sobie siłę do przemiany [Toniak 2015: 135–136]. Nekrofilityczny charakter kultury rozumiem za Erichem Frommem, który definiuje go jako rozmiłowanego w tym, co martwe i rozpadające się, jego główną namiętnością jest niszczenie życia. To także rozmiłowanie w tym, co destrukcyjne, to falangistyczne hasło: „Niech żyje śmierć" oraz wyrażona przez Marinettiego nadzieja zniszczenia tego, co żywe, na rzecz tego, co martwe i mechaniczne [Fromm 1999: 14–19]. Polska kultura wydaje się być rozmiłowana w śmierci, zwłokach i rozkładzie. Z martwymi ciałami poległych zawiązuje się sojusze krwi, grób ojczyzny przypomina o powinnościach względem niej, głównym rytuałem jest rytuał wspomnień, pamięci, wywoływania zmarłych i obcowania z nimi. Śmierć jest warunkiem zmartwychwstania, dlatego też polski mesjanizm realizuje się poprzez ofiarę krwi. Cierpienie i śmierć jest także inicjacją, przejściem ze sfery prywatności w przestrzeń ojczyzny [Toniak 2015: 141–144]. Kultura romantyczna wytworzyła imperatyw odrzucenia prywatnego szczęścia na rzecz walki o ojczyznę.

Trauma [w] pamięci

Patriotyczna poezja wieku XIX to, powiedzmy to jeszcze raz, efekt utraty niepodległości, a co za tym idzie, z jednej strony zagrzewała do walki, a z drugiej

wyrażała ból nieudanych powstań i późniejszych represji. W ten sposób polski romantyzm ukształtowany został przede wszystkim przez czynniki pozaliterackie. Podobnie rzecz ma się z poezją i prozą smoleńską. Myślę, że można zaryzykować twierdzenie, że romantyzm smoleński jest wyrazem nieprzepracowanej traumy. Trauma jest doświadczeniem nie-przeszłym, wciąż aktualizującym się. Należy wszak pamiętać, że katastrofa smoleńska jest wydarzeniem, które wciąż elektryzuje świadomość, jest autentycznie przeżywane i jego pamięć gromadzi ludzi, chcących oddać cześć ofiarom, dziesiątego dnia każdego miesiąca. Katastrofa smoleńska nie może, mimo upływu czasu, stać się przeszłością, jest wydarzeniem wciąż dziejącym się, nieustannie powracającym pod postacią kolejnych śledztw i związanych z nimi ekshumacji ofiar. Trauma ze względu na swoją nieustanną aktualność i niemożność zanegowania, a także gdy zdarzenie ją powodujące jest udziałem wspólnoty, a nie jednostki, istnieje prawdopodobieństwo, że przyjmie ono funkcję fundującą. W ten sposób staje się ona fundamentem wspólnoty, wytwarza jej cele i system wartości [LaCapra 2009: 72–78]. Wydaje się, że katastrofa smoleńska stała się traumą, która nie tylko obnażyła utrzymujący się od dawna podział społeczeństwa, lecz także stała się kamieniem węgielnym nowej wspólnoty, nazywanej pogardliwie „ludem smoleńskim". Literatura smoleńska wydaje się więc być wyrazem traumy. Katastrofa tupolewa obudziła narrację romantyczną, która, uśpiona przez jakiś czas, powróciła.

Podsumowanie

Artur Bagłajewski widzi w literaturze smoleńskiej przejaw ciągłości romantycznego paradygmatu, który ujawnia się chociażby poprzez sięganie po język mickiewiczowskich diagnoz. Poeci smoleńscy, tacy jak Wencel czy Rymkiewicz, przedstawiają podział społeczeństwa na patriotów i zdrajców, a także akcentują rolę poety jako wyraziciela prawdy narodu, jego głosu. Reprodukują oni także koncepcje mesjanistyczne [Bagłajewski 2015: 197–198]. Język twórców romantyków smoleńskich, zarówno tych znanych, jak i tych anonimowych, to język romantyczny, reprodukujący jego klisze, przede wszystkim fantazmat śmierci za ojczyznę i zbawienia poprzez krew. Kolejne, jakie się pojawiają, to symbol grobu, zarówno tego realnie istniejącego, generującego znaczenia naddane, jakimi obwarowana jest krypta wawelska, jak i symbolicznego grobu ojczyzny. Pojawia się także motyw Polski realnie istniejącej, oddanej zdrajcom, przeciwstawionej tej podziemnej, prawdziwej, kontynuującej dawne wzorce. Romantyzm smoleński charakteryzuje się właśnie kliszowością i schematycznością [Bagłajewski 2015: 198–204], ożywają w nim tendencje romantyzmu ojczyźnianego i są przez niego reprodukowane [Bagłajewski 2015: 306]. W ten sposób romantyzm smoleński łączy się z dziewiętnastowiecznym romantyzmem krajowym, który również reprodukował istniejące już wzorce poezji romantycznej, a także pełni głównie funkcje użytkowe, na rzecz których poświęca wartości artystyczne. Badacz w romantyzmie smoleńskim widzi przede wszystkim rodzaj romantycznej poezji okolicznościowej, która zmienia sposób „wykorzystywania" romantyzmu w XXI wieku [Bagłajewski 2015: 205].

Bibliografia

Bagłajewski A., 2015, *Obecność romantyzmu*, Lublin.

Battelli A., Dobrowolska H., Jach-Lejkert A., Tarczyńska N., 2015, *Antologia smoleńska. 96 wierszy*, Łódź – Warszawa.

Grzęda E., 2011, *„Będziesz z chlubą wskazywać synów twoich groby..." Mitologizacja mogił bohaterów w literaturze i kulturze polskiej lat 1795–1863*, Wrocław.

Janion M., Grabowska M., oprac., 1958, *Antologia romantycznej poezji krajowej 1831–1863*, Warszawa.

Janion M., 1972, *Romantyzm „zapomniany" i „niezapomniany"*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja" nr 5.

Janion M., 1979, *Reduta. Polska poezja niepodległościowa*, Kraków.

Janion M., 1990–1992/2000, *Zmierzch paradygmatu*, w: tejże, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Gdańsk.

Janion M., 2000, *Do Europy – tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa.

Kosiński D., 2013, *Teatra polskie. Rok katastrofy*, Kraków – Warszawa.

LaCapra D., 2009, *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Kraków.

Miklaszewska M., 2012, *Spotkałam kiedyś prawdziwego hipstera*, Warszawa.

Piwińska M., 1992, *Juliusz Słowacki od duchów*, Warszawa.

Poezja smoleńska, http://blogmedia24.pl/node/57124 (odczyt: 15.03.2017).

Stowarzyszenie Solidarni 2010, http://solidarni2010.pl/30520-antologia-smolenska-96-wierszy.html (odczyt: 15.03.2017).

Toniak E., 2015, *Śmierć bohatera. Motyw śmierci heroicznej w polskiej sztuce i literaturze od powstania kościuszkowskiego do manifestacji 1861*, Gdańsk.

Trybuś K., 2011, *Pamięć romantyzmu. Studia nie tylko z przeszłości*, Poznań.

White H., 2000, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków.

White H., 2005/2009, *Stare pytanie postawione na nowo: czy historiografia jest sztuką czy nauką? (Odpowiedź Iggersowi)*, w: tegoż, *Proza historyczna*, red. E. Domańska, Kraków.

Wiersze o Smoleńsku. Antologia polskiej poezji inspirowanej tragedią z 10 kwietnia 2010, http://wierszeosmolensku.blogspot.com/ (odczyt: 15.03.2017).

Celem niniejszego artykułu było zaprezentowanie romantyzmu smoleńskiego jako zjawiska w kulturze i społeczeństwie. Próbowałam nakreślić jego genezę i główne cechy tego nurtu. Interesowało mnie przede wszystkim, czy można uznać romantyzm smoleński za kontynuację paradygmatu romantycznego. Interesowały mnie także związki pomiędzy romantyzmem smoleńskim a romantyzmem krajowym.

Słowa kluczowe: katastrofa smoleńska, romantyzm, literatura.

National Romanticism. Never Ending Story

The aim of this article was to present the Smolensk romanticism as a phenomenon of culture and society. I tried to present its origins and the main features of this trend. First of all I was interested, if we can accept Smolensk romanticism as a continuation of the romantic paradigm, and also in the relationship between Smolensk romanticism and national romanticism.

Keywords: Smolensk catastrophe, romanticism, literature.

Ольга Кравець
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

ЛІТЕРАТУРА, ПЕРЕВІРЕНА ЧАСОМ: ПАРАДИГМА ПОЛЬСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Незвичайна сила книжок була відома здавна: досвід і особистий розум примножувався з покоління в покоління, книжки виховували, навчали, служили багатющим джерелом інформації, розраджували і веселили своїх читачів. Тому-то могутні й мудрі володарі стародавнього світу – Єгипту та Вавилону – дбали про гарні книгозбірні, які згодом переросли в багаті й систематично утримувані бібліотеки. Недарма ж пожежа в Александрійській бібліотеці стала одним із набільших тогочасних катаклізмів – адже у вогні зникли твори грецького, ефіопського, єврейського, індійського, перського письменства, тисячі безцінних сувоїв, сліди людської цивілізації.

Правителі давньої української держави Київської Руси (сформувалась у IX–X ст.), князі Володимир, його син Ярослав, названий Мудрим, маючи широкі міжнародні контакти, також дбали про формування князівських бібліотек для власної просвіти й освіти своїх дітей. Анна Ярославна, донька Ярослава, а згодом королева Франції (дружина Генріха I), отримала у посаг від свого батька Євангеліє, на якій французькі королі присягали під час своєї коронації, аж до французької революції XVIII ст.

Отож, книги супроводжують цілі історичні епохи, фіксують, коментують значні й менш цікаві події, формують і духовно зміцнюють королівські й князівські династії.

Проте предметом наших роздумів будуть книжки дещо іншого характеру – література для дітей та молоді (children's literatura, littérature pour les enfants, literatura dla dzieci i młodzieży), яка під розумним керівництвом батьків з малечку привчає до читання, освіти, черпання життєвої мудрості й вироблення естетичних смаків. Це – вибрана література, література, яка виховує. Спробуємо запізнатись із цим феноменом.

У європейській традиції твори, адресовані молодому читачеві, спорадично з'являлись уже в XVI і XVII ст. Наприклад у Франції – це написані 1697 року для внука Людовіка XIV „Пригоди Телемака" Ф. Фенелона, а також опублікована того ж року збірка найбільш знаних до сьогодні казок Шарля Перо. Однак перший період розвитку дитячої літератури припадає на XVIII ст. і пов'язаний з адаптацією для дітей таких творів, як „Робінзон Крузо" Данієля Дефо і „Мандри Гулівера" Дж. Свіфта, згодом „Казки" братів Ґрімм. До світової дитячої і молодіжної класики належать Г.Х. Андерсен, М. Твен, Р. Кіплінґ, К. Коллоді, Л. Керолл, Дж. Лондон, Фенімор Купер (пригодницькі романи), Жуль Верн (науково-фантастичні романи), М. Конопніцька, Я. Корчак, І. Брлич-Мажуранич, Астрід Лінґрен, В. Нестайко. Кожна національна література дбає

про молодого читача, добре усвідомлюючи, що „literatura dziecięca okazuje się naturalnym wprowadzeniem nie tylko do literatury «wysokiej», ale poprzez jej arcydzieła uczy rozumienia najgłębszych złóż kultury" [Baluch 1993: 15].

***

Книги – морська глибина,
Хто в них пірне аж до дна,
Той хоч і труду мав досить,
Дивнії перли виносить…
[Франко 1976: т. 2, 202]

Цитата належить Іванові Франкові, українському письменнику, вченому, перекладачеві, громадсько-політичному діячеві, славний ювілей якого – 150 років від дня народження – вшановує цього року Україна. У Франковій поетичній збірці „Мій Ізмарагд", у циклі *Паренетікон*, зібрані морально-етичні повчання, серед яких – і зацитована строфа.

Поєднуючи блискучі аналітичні дослідження в усіх галузях гуманітарних знань з багатющою і різнорідною (поезія, проза, драматургія) літературою, І. Франко дуже добре розумів, яку силу мають книжки в людському житті, а особливо – дитячому чи юнацькому. Книга як виховник духовного життя, як камінь, що надає форми, шліфує і витончує, утривалює здобутки попередніх поколінь і передає їх у користування нащадкам. У жанрі дитячої літератури І. Франко збагатив українську літературу книгами „Коли ще звірі говорили" (1899), „Лис Микита" (1890), „Пригоди Дон-Кіхота" (1891), „Коваль Бассім", „Абу-Касимові капці" (1895) тощо. Саме І. Франко й велика українська поетеса Леся Українка уклали список 100 обов'язкових для прочитання книжок, які б впливали на дитячу душу, її виховання, заклали б надійну основу для доброго морального світогляду. Майже через 100 років видатний український педагог Василь Сухомлинський, створивши у Павлиській школі „Кімнату Книги", вивісив у ній список 200 художніх творів світової класики, які слід прочитати кожному юнакові й дівчині.

Звичайно, що питання виховної функції книжки перебувало в центрі уваги кожного видатнішого представника українського красного письменства, особливо в часи національного піднесення народу і боротьби за захист національної ідентичності.

Розважуючи над літературою, світовою чи національною, дослідники виокремлюють так звані великі теми літератури. Простежують їхній розвиток від часів найдавніших аж до часів модерних, нотують частотність уживання й актуальність звучання тієї чи іншої теми в літературі й суспільстві. Певні життєві катаклізми несподівано диктують ці теми, надаючи літературознавцям (історикам літератури, компаративістам й теоретикам літератури) особливу нагоду пізнати їхню ґенезу й рецепцію.

Отож темою нашого дослідження є література інша, „окрема". Література з іншим трактуванням великих тем, відмінна своєю методологією й методами дослідження. Ця інша, „окрема" література – дитяча література. Саме

такою дефініцією творчості для дітей користується польське літературознавство. Поява монографії „Literatura osobna" Єжи Цєсліковського (1916–1977) [Cieślikowski 1985] – історика літератури, ініціатора дослідження дитячої літератури в польському літературознавстві, була своєрідним відкриттям „іншості" дитячої літератури, її методологічних основ й методів дослідження. Самого ж автора вважають творцем сучасної думки про дитячу літературу та субкультуру. Йому ж належить визначення дитячої літератури як четвертої літератури.

Література для дітей та молоді протиставляється літературі для дорослих; вона перемагає голий дидактизм. Ідучи за принципом – від дидактизму до артизму, дитяча література наближається до норм „високої" літератури; їй починають служити відомі пе́ра. А найважливіше – відбувається усвідомлення існування світової класики дитячої літератури. Формується сама модель дитячої й молодіжної літератури із притаманними їй цінностями. Шедеври дитячої літератури у своєму універсалізмі легко переходять межі національних літератур, стаючи, як колись казки, спільним надбанням цілого культурного кола.

Чотири роки тому, 2012 року, у Львівському національному університеті імені Івана Франка для студентів слов'янської філології впроваджено нову навчальну дисципліну – „Художня парадигма у слов'янських літературах XX століття" (8 семестр, 4 курс, 42 лекційні години (згодом лише 14), 66 – для самостійної роботи). Програма курсу була підготована насамперед для студентів-славістів, проте цим курсом зацікавились й інші студенти: полоністи, а згодом і русисти. Зважуючи на багатозначність терміна „парадигма" (сукупність фундаментальних наукових установок, уявлень та термінів або ж кращі зразки чогось (у нашому випадку – дитячої літератури – прим. О.К.) та існування цього поняття в методології науки, запропоновано концепт літератури для дітей та молоді слов'янського світу вказаного періоду – XX століття. Зазначена навчальна дисципліна має на меті ознайомити студентів із відомими постатями дитячої літератури України, Польщі, Чехії, Лужиці, Сербії, Хорватії та інших слов'янських країн. Курс має теоретичний характер і фігурує як дисципліна за вибором. Навчальна дисципліна „Художня парадигма у слов'янських літературах XX століття" передбачає засвоєння теоретичного матеріалу курсу та вміння застосувати його у практичній діяльності. Акцентується на використанні комунікативного методу навчання, оскільки головним завданням викладача, окрім теоретичного викладу матеріалу, є активізація читання та обговорення прочитаних творів. У результаті вивчення навчальної дисципліни „Художня парадигма у слов'янських літературах XX століття" студент повинен знати основних представників дитячої літератури зазначених країн та їхні твори, а також вміти аналізувати, осмислювати художні твори дитячих письменників, працювати з науковою бібліографією та першоджерелами. Слухачам було запропоновано програму навчальної дисципліни, що містить десять тематичних блоків. Один із них – „Твори, випробувані часом. Польська дитяча література". Ця назва завдячує праці відо-

мого хорватського літературознавця професора Стєпана Хранєца, одного з найавторитетніших дослідників дитячої літератури в цій країні. У своїй праці „Poetika Nade Ivelić" Стєпан Хранєц якраз і пиш про твори, які „doživjela svoju recepcijsku valorizaciju u «vremenu»" [Hranjec 2009: 21], тобто пройшли „випробування часом".

Отож постало питання, твори яких польських дитячих письменників XX століття відповідали б цим вимогам. Відразу ж пригадалося розкішне видання видавництва „А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА" „Улюблені вірші", яке мало кільканадцять перевидань. Саме цими творами – поетичними шедеврами українських та іноземних поетів зачитуються у дитинстві, а згодом перечитують ці ж поезії своїм дітям. Серед іноземних поетів Юліан Тувім (1894–1953) – витончений лірик та автор цікавих сатиричних творів, який увійшов до світової літератури насамперед як дитячий письменник. Популярними залишаються дитячі поетичні цикли польського поета – „Паротяг" („Lokomotywa", 1938), „Про пана Тралялинського" („O panu Tralalińskim", 1938), „Слон Тромбальський" („Słoń Trąbalski", 1938). Українському читачеві добре відома творчість Ю. Тувіма. Українською він звучав у перекладах Юрка Шкрумеляка, Максима Рильського, Дмитра Павличка, Григорія Кочура. За інтерпретацію поезії для дітей класика польської літератури береться і молодше покоління перекладачів. Їх не лякають труднощі перекладу, адже саме дитяча поезія Тувіма найдзвичайно складна для перекладу (гра слів, примноження значень одного слова завдяки іншим). Відомий український поет та книговидавець Іван Малкович, застосувавши ритміку і шелест польських слів, майстерно переклав поезії „Паротяг" та „Про пана Тралялинського". До слова, поезія „Паротяг" належить до пізніх творів автора, проте є, мабуть, одним із найвідоміших. Маємо тут приклад ономатопеї (імітації мовними засобами різних позамовних звукових явищ):

„Паротяг"
Старий паротяг на пероні пітніє,
аж ллється із нього маснюща олія,
посопує, мліє.
Тяжкий і великий, він дише і дмуха,
Жар з розпашілого черева буха:
Бух-ух-ух! Пуф-уф-уф! Чух-пах-пах, пух!
Пурхає пара, як хмара, як пух!..
[Тувім 2011: 62–63]

Збірка „Пташине радіо" – це вірші, які, як зазначають в анотації книжки видавці „Грані-Т", „дібрала й переклала українською відома львівська поетка Маріанна Кіяновська, пам'ятає не одне покоління польських дітей. М'яка іронія, кумедні образи, добрий гумор, несподівані сюжети – це Юліан Тувім, один із найславетніших поетів сусідньої Польщі, який добре знався на тому, що цікавить малят. Відтепер і юні українці, довіряючи хвацькому перекладу й оригінальним ілюстраціям, дізнаються про те, як можна мудро всміхатися

витребенькам, капостям та витівкам панів, панночок і підпанків, а головне – як весело про все це оповіда «пташине радіо»". Українською перекладена і збірка „Слон Трубальський" (Видавництво Старого Лева).

„Пташине радіо"
– Увага! Увага! Говорить пташине радіо
з зеленого гаю!
Починаємо радіотрансляцію
з пташиного краю.
Сьогодні у нас відбудуться
великі радіодебати,
Звідусюди злетілись птахи,
щоби подискутувати
[Тувім 2010: 57].

Ян Віктор Лесман (1898–1966), знаний під прибраним ім'ям Ян Бжехва, що польською означає дерев'яну частину стріли, – автор багатьох чудових дитячих казок та віршів. Саме у воєнне двадцятиріччя з'являється його перша книжка поезій для дітей „Tańcowała igła z nitką" (1938), а через рік наступна – „Kaczka-dziwaczka". А після Другої світової війни друкується весела та повчальна повість-казка про дивовижні пригоди хлопчика Адася Незгодки, який потрапляє у фантастичну академію пана Ляпки („Akademia Pana Kleksa") (український переклад „Академія пана Ляпки" (Видавництво „Веселка", 1990 рік).

На сайті веб-проекту „Читанка", який започаткували три жінки-ентузіастки, знаходимо дитячу публічну онлайн-бібліотеку. Девіз цього читацького клубу – „Дістань книжку з антресолей! Діти хочуть читати!" Маємо тут зразок чудової книгозбірки україномовних книжок, які давно не перевидаються і яких у книгарнях не знайдеш. Тому й ініціатори цього проекту хочуть радо, як самі зазначають, „поділитися цим добром із сучасними дітьми". Саме там і можна відновити в пам'яті аж три переклади творів Яна Бжехви – „Качка-дивачка" (1974), „Академія пана Ляпки" та віршики про тварин „У зоопарку" („Веселка», 1987). Український переклад побачила і поетична збірка „Na wyspach Bergamotach" („На землях Бергамотах" – Видавництво Старого Лева). Ян Бжехва є також автором відомого вірша „Хрущ" (збірка „Сто казок", „Chrząszcz"), який використовується як скоромовка для вправляння у польській фонетиці, що становить неабияку трудність для іноземців.

2011 року видавництво „Махаон" (Київ, Україна), яке спеціалізується у популяризації літератури для дітей та юнацтва, запропонувало своїм малим читачам українською мовою повість-казку „Фердинанд Неповторний" („Ferdynand Wspaniały") знаного польського поета та прозаїка Людвіка Єжи Керна (1920–2010) у чудовому перекладі львівської письменниці Ніни Бічуї. А 2010 року вийшов друком і український текст „Proszę słonia" („Любий слоне"). У довідці про письменника, поміщеній у збірці „Ludwik Jerzy Kern dzieciom" (Варшава, 2012), згадується про нього як про автора „niezapomnianych książek dla dzieci, z których wiele ukazało się w Instytucie Wydawniczym «Nasza

Księgarnia»" [Kern 2012: 278]. Згадане видавництво „Nasza Księgarnia" – найстаріше польське дитяче видавництво, засноване у Варшаві 1921 року. Вперше повість-казка „Фердинанд Неповторний" побачила світ 1963 року, відтоді багато разів перевидавалась та перекладалась іноземними мовами. „Улюблена книжка з мого дитинства, яку я читатиму і своїм дітям", – саме так відгукуються про неї різні покоління польських читачів.

„Napisałem książkę o psie, a teraz sumienie mnie gryzie. Po 40 latach. Uchodzę za tego, co wszystko wymyślił, a to guzik prawda. Ja rzeczywiście tę książkę napisałem, ale wymyślił ją pies. Mój pies. I to w dodatku pies, że tak powiem, płci pięknej, czyli suka. Był taki wieczór, że w domu byliśmy tylko ja i ona. Ja stukałem sobie coś na swojej dziś już niemodnej maszynie, a ona leżała u moich nóg i spała. Początkowo spokojnie, a potem w tym śnie zaczęło się coś dziać. Szczerzyła zęby, drżała, przebierała łapami, jakby przed kimś czy przed czymś uciekała. Nie ulegało wątpliwości, że pies ma sny. Byś może podobne do naszych? A może jej się śni, że jest człowiekiem?... I książka była gotowa. Pozostał drobiazg, trzeba ją było tylko napisać", – писав Людвик Єжи Керн. Саме цю історію використала для промоції відомої книжки письменника польська інтернет-книгарня „Merlin" [merlin.pl].

Повість-казка про пса Фердинанда, який мріє стати людиною, стала однією із найпопулярніших книжок серед польських дітей – покоління 70–80-х років XX сторіччя. Цікаво, що книжкою зачитувалися не лише діти. Батьки разом зі своїми дітками поринали перед сном у захоплюючі Фердинандові мандри.

Свої прагнення стати людиною пес Фердинанд зреалізовує уві сні. „А що, коли б... – раптом спало йому на думку. – Коли б зіскочити отак із цієї канапи, підійти до дверей у передпокої, вийти на сходи та спробувати стати на власні ноги! На дві власні ноги!" [Керн 2011: 8] Отож він стає на дві лапи, одягає костюм, і в тому одязі мандрує містом. Люди, яких він зустрічає на своєму шляху, сприймають його як людину; Фердинанд переживає численні пригоди та знайомиться із багатьма цікавими людьми.

Автор обрав для наратії цікавий жанр – повість-казку. Цей жанр дуже популярний у світовій дитячій літературі, до нього зверталися Е. Гофман („Крихітка Цахес"), Дж. Родарі („Пригоди Цибуліно" та ін.), Р. Кіплінґ („Мауглі"), Л. Керролл („Аліса в Країні Чудес"), Баум Л. („Чарівник Країни Оз"). У згаданому жанрі повісті-казки писала і класик української літератури Марко Вовчок („Кармелюк", „Історія кішки"). Сучасні українські казкарі, починаючи від патріарха вітчизняної дитячої літератури Всеволода Нестайка, а далі письменниця-класик Оксана Сенатович, твори якої поміщено у багатьох „Читанках" та шкільних підручниках, Марія Чумарна, Галина Пагутяк, Галина Малик та інші розвивають повість-казку новими сюжетними лініями, героями. Повість-казка дещо відступає від поетики звичайної казки, дія якої відбувається у фантастичному світі, де маємо чарівні перетворення та інші атрибути жанру класичної казки. У повісті-казці передбачена низка небезпечних і дивовижних пригод. Герої роблять помилки і виправляють їх. Настрій такого жанру може

бути веселий і водночас трохи сумний. Саме таким і є „Фердинанд Неповторний" класика польської дитячої літератури. Людвік Єжи Керн майстерно описує сонні мандри пса Фердинанда, а розпізнавальними знаками його авторського письма є ориґінальне почуття гумору, маса позитивних емоцій та ніжний ліризм. Автор впроваджує у повість-казку фрагменти своїх віршів, заступаючи наративні частини поетичними творами, які можна було б трактувати і як незалежні пасажі:

Жив на світі пан Язубко,
пан Язубко,
пан Язубко,
розболілись в нього зубки,
ніччю зубки –
гей!
Щоки спухли до світання
як та баня,
як та баня,
їсти він не зміг снідання
так, снідання –
гей!
[Керн 2011: 147]

Повість-казка класика польської літератури стала доброю промоцією дитячої літератури й досі є значною подією в популяризації надбань літератури для дітей та юнацтва. Симпатичного пса на ймення Фердинанд полюбили малі й дорослі читачі. Поява книжки продовжила добре знану у вивченні дитячої літератури традицію спільного, тобто родинного читання.

Бібліографія

Керн Л.Є., 2010, *Любий слоне*, Київ.

Керн Л.Є., 2011, *Фердинанд Неповторний*, Київ.

Тувім Ю., 2011, *Паротяг*, в: *Улюблені вірші*, Київ.

Тувім Ю., 2010, *Пташине радіо*, Київ.

Франко І., 1976, *Зібрання творів: у 50 т.*, т. 2, Київ.

Baluch A., 1993, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław.

Cieślikowski J., 1985, *Literatura osobna*, Warszawa.

Hranjec S., 2009, *Poetika Nade Iveli*, w: *Zbornik radova* s *Međunarodnoga znanstvenoga skupa Zlatni danci 11 Život i dje(lovanje) Nade Ivelić*, Osijek.

Kern L.J., 2012, *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, Warszawa.

http://merlin.pl/ferdynand-wspanialy-ludwik-jerzy-kern/6623758/ (дата перегляду: 18.11.2016).

У першій частині праці розглядається концепт функції літератури для дітей та молоді. Польська дитяча література є цариною, яка заслуговує особливої уваги у навчальній практиці. Метою цього дослідження є представлення *Парадигми польської дитячої літератури,* в якій студенти ознайомляться із спадщиною класиків польської дитячої літератури.

Ключові слова: класики польської дитячої літератури, література для дітей та молоді, парадигма, Я. Бжехва, Ю. Тувім.

Time-Tested Literature: the Paradigm of Polish Children's Literature

The first part of the papers presents the concept of the function of literature for children and young people. Polish children's literature is an area worth paying attention to in educational practice.

The aim of the project is to present *the Paradigm of Polish children's literature* that includes introducing students to the heritage of the classic Polish children's writers.

Keywords: classic writers of Polish children's literature, literature for children and young people, paradigm, J. Brzechwa, J. Tuwim.

RADA
JĘZYKA POLSKIEGO
PRZY PREZYDIUM PAN

UL. NOWY ŚWIAT 72 (POK. NR 16), 00-330 WARSZAWA, TEL., FAKS: (48-22) 657-28-89, E-MAIL: RJP@PAN.PL, WWW.RJP.PAN.PL

Warszawa, dnia 7 listopada 2016 roku
RJP-214/W/2016

Szanowny Pan Profesor Jarosław Harasim
Prorektor Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki

Szanowna Pani dr Alła Krawczuk
Kierownik Katedry Filologii Polskiej

Szanowni Państwo!

Rada Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk wyraża głęboką satysfakcję z powodu obchodów 190. rocznicy utworzenia polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim. Jako najwyższy organ Rzeczypospolitej Polskiej ustawowo zobowiązany do troski o język polski, a także o propagowanie go poza granicami kraju jesteśmy wdzięczni tym wszystkim, którzy polonistykę utworzyli, dbali o jej nieprzerwany rozwój i nadal troszczą się o nasz język we Lwowie. Deklarujemy ze swojej strony wszelaką pomoc naukową i dydaktyczną, której moglibyśmy udzielić obecnej Katedrze Filologii Polskiej i zapraszamy do współpracy z Radą i jej wyspecjalizowanymi zespołami (zwłaszcza Zespołem Dydaktycznym i Zespołem Języka Polskiego poza Granicami Kraju). Powziąwszy wiadomość o organizowaniu konferencji naukowej ku upamiętnieniu tak poważnej rocznicy, życzymy, aby wyniki tej konferencji tworzyły kolejne ogniwo w ciągu zdarzeń składających się na dotychczasowe chwalebne dzieje lwowskiej polonistyki. Pozdrawiamy wszystkich ukraińskich i polskich uczestników i życzymy im satysfakcji z uczestniczenia w tak doniosłym wydarzeniu.

Łączę wyrazy szacunku

PRZEWODNICZĄCY
RADY JĘZYKA POLSKIEGO
przy PREZYDIUM PAN
prof. dr hab. Andrzej Markowski

Warszawa, 7 listopada 2016 r.

Szanowny Pan
Profesor Jarosław Harasim
Prorektor
Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki

Szanowna Pani
Dr Ałła Krawczuk
Kierownik Katedry Filologii Polskiej

Z okazji 190. rocznicy utworzenia polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim wyrażamy naszą wdzięczność wszystkim pokoleniom wykładowców i absolwentów tej polonistyki, tudzież badaczom języka, literatury i kultury polskiej. Nieprzerwane istnienie tej placówki świadczy o ciągłości polskich tradycji humanistycznych, a zwłaszcza polonistycznych nie tylko w Polsce, ale i poza jej granicami. Do naszych wyrazów wdzięczności za to dołączamy gratulacje związane z najnowszymi osiągnięciami Uniwersytetu Lwowskiego, a także życzenia pomyślnych i owocnych obrad konferencji naukowej, która ten jubileusz uświetnia.

Stanisław Filipowicz
Dziekan
Wydziału I PAN

Jerzy M. Brzeziński
Przewodniczący Rady Kuratorów
Wydziału I PAN

Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich

Szkoła Języka i Kultury Polskiej

Katowice, 17 listopada 2016

Szanowna Pani
Prof. Ałła Kravchuk
Katedra Filologii Polskiej
Narodowy Uniwersytet Lwowski im. I. Franki

Szanowna Pani Profesor,

z okazji jubileuszu 190-lecia istnienia polonistyki na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. I. Franki pragniemy złożyć Pani Profesor, pracownikom i współpracownikom Katedry Filologii Polskiej gratulacje oraz najserdeczniejsze życzenia dalszych sukcesów na niwie zawodowej i prywatnej, wszelkiej pomyślności i nieustającego zapału w krzewieniu badań polonistycznych nie tylko we Lwowie i obwodzie lwowskim, ale także na całej Ukrainie. Ten uroczysty i ważny dzień jest doskonałą okazją, by uczcić działania Katedry na rzecz popularyzowania języka i kultury polskiej w świecie oraz rozwoju w obszarze badań polonistycznych – zarówno językoznawczych, jak i literaturoznawczych.

Rola i zasługi Katedry Filologii Polskiej na polu promowania badań polonistycznych i wiedzy o Polsce są nie do przecenienia. Trud włożony w integrację środowisk polonistycznych sprawia, iż efekty widoczne są nie tylko na Ukrainie, ale również w Polsce i poza jej granicami, gdzie doceniane są i stawiane za wzór wielu ośrodkom zajmującym się badaniami z zakresu filologii polskiej.

Związki Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki oraz Uniwersytetu Śląskiego od wielu lat są silne i intensywne, a nasza długotrwała współpraca zaowocowała wspólnymi konferencjami, publikacjami, tomami pokonferencyjnymi, edycją Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego we Lwowie, projektami letnich i zimowych szkół wyjazdowych we Lwowie i obwodzie lwowskim, wymianą kadry naukowej oraz wymianą studentów. Wszystkie te działania przyniosły wymierne efekty w postaci utrwalenia związków między polonistykami w Polsce i na

Ukrainie, wymiany doświadczeń naukowych i badawczych, a także nawiązania wieloletnich przyjaźni, które procentowały, procentują i procentować będą na rzecz wspólnego przyświecającego nam celu: rozwoju polonistycznej myśli naukowej. Bez Państwa otwartości i zaangażowania nie byłoby to możliwe.

Współpraca z Panią Profesor oraz pracownikami Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki zawsze była dla nas zaszczytem i niezwykłą przyjemnością. Gratulując jubileuszu, jednocześnie chcielibyśmy jeszcze raz życzyć wielu dalszych sukcesów zarówno na polu naukowo-badawczym, jak i dydaktycznym, inspiracji do nowych działań oraz zadowolenia i szczęścia w życiu osobistym.

Prof. dr hab. Jolanta Tambor
Dyrektor Szkoły Języka i Kultury Polskiej
Pełnomocnik Rektora UŚ
ds. Studentów Zagranicznych

Dr hab. prof. UŚ Romuald Cudak
Kierownik Katedry
Międzynarodowych Studiów Polskich

UNIWERSYTET
MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

ul.Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń
centr. (056) 611 35 10, tel. (056) 611 35 11, fax (056) 611 35 07, e-mail: Dziekanat_WF@umk.pl

Toruń, 14.11.2016 r.

Szanowny Pan
Prof. Swiatosław Pyłypczuk
Dziekan Wydziału Filologicznego
Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego
im. Iwana Franki

Szanowany Panie Profesorze,

z okazji jubileuszu 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim, proszę o przyjęcie gratulacji oraz życzeń prężnego rozwoju i dalszych naukowych sukcesów. Ze swej strony pragnę zadeklarować gotowość do ewentualnej dwustronnej współpracy, zarówno na polu wymiany studenckiej, jak i szeroko rozumianych kontaktów naukowych.

Z poważaniem

Dziekan
dr hab. Przemysław Nehring, prof. UMK

POLONICUM
CENTRUM JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ DLA CUDZOZIEMCÓW
ul. Krakowskie Przedmieście 32 • 00-927 Warszawa • tel. (+48 22) 5521533, 5521530 • fax (+48 22) 5521555 • e-mail:polonicum@uw.edu.pl
CENTRE OF POLISH LANGUAGE AND CULTURE FOR FOREIGNERS • CENTRE DE LANGUE ET DE CULTURE POLONAISES POUR ETRANGERS
ЦЕНТР ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ • POLNISCHES SPRACH UND KULTURZENTRUM FÜR AUSLÄNDER

Warszawa, 10 listopada 2016 r.

Wielce Szanowni Państwo
Profesor Alła Krawczuk
Profesor Ostap Slywyński
Profesor Jerzy Kowalewski

Katedra Filologii Polskiej
Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki

Wielce Szanowni Państwo!

Prosimy o przyjęcie gratulacji i słów szczerego uznania z okazji jubileuszu 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, szczególnie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum od wielu dziesięcioleci prowadzi z Katedrą Filologii Polskiej Uniwersytetu Lwowskiego bardzo ożywioną, twórczą współpracę, obejmującą m.in. wymianę pracowników, wspólne konferencje i inicjatywy badawcze, wymianę studentów. Państwa pracownicy wielokrotnie gościli w Polonicum, z kolei warszawscy poloniści wielokrotnie składali wizytę w gościnnej Katedrze Filologii Polskiej.

Cieszymy się, że Uniwersytet Lwowski stał się liderem ukraińskiej polonistyki. Jesteśmy dumni, że możemy uczestniczyć w wielu Państwa przedsięwzięciach i projektach naukowych. Od licznych Państwa absolwentów, od lektorów i nauczycieli języka polskiego na Ukrainie, którzy uczestniczą w lektoratach prowadzonych przez Polonoicum, szczególnie w wakacyjnych kursach języka polskiego, otrzymujemy dowody Państwa zaangażowania w proces wzajemnego zbliżenia i poznania obu naszych kultur.

Dziękujemy za to całym sercem.

Prosimy o usprawiedliwienie naszej nieobecności na Jubileuszu oraz towarzyszących mu wydarzeniach: Biesiadzie Polonistycznej i warsztatach dla nauczycieli języka polskiego. Zaproszenie dotarło do nas stosunkowo niedawno, a ogrom zadań i przyjętych wcześniej zobowiązań nie pozwalają na przyjazd na Uniwersytet Lwowski oficjalnej delegacji Centrum Polonicum.

Pozostajemy z Państwem serdecznymi myślami, dzielimy Państwa radość z okazji jubileuszu, żywimy nadzieję na dalszą owocną współpracę między Katedrą Filologii Polskiej Uniwersytetu Lwowskiego i Centrum Języka i Kultury Polskiej Polonicum oraz całym Wydziałem Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

DYREKTOR
Centrum "Polonicum"
dr hab. Grzegorz Leszczyński, prof. UW

INSTYTUT
POLONISTYKI
STOSOWANEJ

Warszawa, 10 stycznia 2017 r.

Szanowna Pani Profesor
Ałła Krawczuk
Katedra Filologii Polskiej
Narodowy Uniwersytet im. Iwana Franki
ul. Uniwersytecka 1
79-000 Lwów

Szanowna Pani Profesor!

Pragniemy złożyć na ręce Pani Profesor dla całej polonistyki lwowskiej życzenia z okazji szacownej rocznicy jej powstania, dalszych lat rozwoju, sukcesów i wspólnych inicjatyw, a także najserdeczniejsze życzenia wszystkiego najlepszego w Nowym Roku!

Z wyrazami szacunku

DYREKTOR
Instytutu Polonistyki Stosowanej UW
Dr hab. Grzegorz P. Bąbiak, prof. UW

Instytut Polonistyki Stosowanej Wydział Polonistyki Uniwersytet Warszawski
Krakowskie Przedmieście 26/28 00-927 Warszawa tel. (22) 55 20 374 e-mail: ips.polon@uw.edu.pl

UMCS

UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE
Wydział Humanistyczny
Instytut Filologii Polskiej

Lublin, 15 listopada 2016 r.

Szanowna Pani Dyrektor
Katedry Filologii Polskiej
Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki
Prof. Ałła Krawczuk

W imieniu społeczności akademickiej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz własnym pragnę złożyć na ręce Pani Dyrektor najserdeczniejsze gratulacje z okazji wspaniałego **Jubileuszu 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim**.

Z wielką radością przyjmujemy fakt, że to właśnie we Lwowie funkcjonuje jedna z najstarszych polonistyk świata, która w dodatku wciąż – mimo niesprzyjających splotów dziejów – może chwalić się licznymi sukcesami oraz przedstawiać plany na przyszłość.

Pełni uznania dla prowadzonej przez Państwa działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej i organizacyjnej życzymy Pani Dyrektor, Wykładowcom, Studentom i całemu środowisku polonistycznemu kontynuowania pięknych tradycji, kolejnych lat efektywnej pracy, twórczych inicjatyw, wybitnych osiągnięć oraz wszelkiej pomyślności.

Z wyrazami szacunku
DYREKTOR
Instytutu Filologii Polskiej
dr hab. Arkadiusz Bagłajewski

pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4A, 20-031 Lublin, www.polonistyka.umcs.lublin.pl
tel. (+48 81) 537-51-90
e-mail: ifpumcs@poczta.umcs.lublin.pl

NIP: 712-010-36-92
REGON: 000064363

UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE
CENTRUM JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ DLA POLONII I CUDZOZIEMCÓW
THE POLISH LANGUAGE AND CULTURE CENTRE FOR POLISH PEOPLE
FROM ABROAD AND FOREIGNERS

Lublin, 17 listopada 2016 r.

Szanowna Pani
Prof. Alla Krawczuk
Kierownik Katedry Filologii Polskiej
Narodowy Uniwersytet Lwowski
im. Iwana Franki

Szanowna Pani Profesor!

Drodzy Przyjaciele Poloniści z Uniwersytetu Lwowskiego!

Z okazji jubileuszu 190-lecia filologii polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim przesyłamy Państwu najlepsze życzenia wielu nowych planów i sukcesów oraz dalszego owocnego działania na rzecz promocji języka polskiego i kultury polskiej nie tylko we Lwowie, ale także na całej Ukrainie. Od wielu lat inne ośrodki glottodydaktyki polonistycznej wzorują się na Państwa doświadczeniach, korzystają z Państwa cennych publikacji, doceniają wkład polonistyki lwowskiej w rozwój i integrację środowisk polonistycznych.

Z okazji tego wspaniałego jubileuszu i wpisując się w tytuł zorganizowanej z tej okazji konferencji życzymy Dyrekcji, wszystkim Pracownikom i Studentom Katedry Filologii Polskiej na Uniwersytecie Lwowskim nowego wspaniałego etapu rozwoju. Nowe czasy przynoszą nowe wyzwania, ale stwarzają też nowe możliwości i szanse. Życzymy, aby Państwo z radością i entuzjazmem realizowali swoje marzenia i wizje, cieszyli się ze swoich kolejnych sukcesów, rozwijali działalność dydaktyczną, naukową i organizacyjną. Zawsze mogą Państwo liczyć na współpracę i życzliwość Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Mamy nadzieję na wspólne projekty i działania w przyszłości. Na ręce Pani Profesor składamy Państwu najlepsze życzenia zdrowia, satysfakcji z wykonywanej pracy i radości w życiu osobistym. Życzymy także wielu kolejnych pięknych jubileuszy!

W imieniu Dyrekcji i Pracowników CJKP

DYREKTOR
Centrum Języka i Kultury Polskiej
dla Polonii i Cudzoziemców UMCS
dr hab. Anna Dunin-Dudkowska

ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin, www.cjkp.umcs.lublin.pl
tel: +48 81 533 27 86, +48 81 537 54 25, fax: +48 81 537 56 15, +48 81 537 28 76
e-mail: polonia@poczta.umcs.lublin.pl

NIP: 712-010-36-92
REGON: 000001353

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
Instytut Filologii Polskiej

Poznań, 16 listopada 2016 r.

Wielce Szanowna Pani
prof. doc. dr Ałła Krawczuk
Kierownik Katedry Filologii Polskiej
Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki

Z okazji pięknego jubileuszu 190-lecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki we Lwowie składamy na ręce Pani Profesor najserdeczniejsze gratulacje.

Pracownikom Katedry ślemy słowa uznania i wyrazy najwyższego szacunku za wspaniałą, wieloletnią pracę i ogromne poświęcenie, które zaowocowały ogromem prac naukowych oraz rzeszą młodych polonistów. Jesteśmy przekonani, że rok jubileuszowy i nadchodzące lata dostarczą Państwu satysfakcji z podejmowania kolejnych wyzwań naukowych, dydaktycznych oraz organizacyjnych, a przed Katedrą otworzą nowe możliwości dalszego harmonijnego rozwoju.

Studentom Katedry życzymy jak najlepszych wyników w poznawaniu literatury i języka polskiego – jest nam niezmiernie miło, że język polski i literatura polska cieszą się zainteresowaniem wśród wspaniałej młodzieży ukraińskiej.

Wszystkim Państwu składamy życzenia szczęścia i wszelkiej pomyślności w życiu osobistym.

W imieniu Zespołu Dyrekcyjnego, Pracowników i Studentów Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dyrektor Instytutu Filologii Polskiej
Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu

prof. UAM dr Zbigniew Kopeć

Zbigniew Kopeć

ul. A. Fredry 10, Collegium Maius, 61-701 Poznań
NIP 777 00 06 350, REGON 000001293
tel. +48 61 829 45 92, +48 61 829 45 93, fax +48 61 829 45 00
isp@amu.edu.pl
www.polonistyka.amu.edu.pl

INSTYTUT
POLONISTYKI
I LOGOPEDII

UNIWERSYTET WARMIŃSKO-MAZURSKI
W OLSZTYNIE

INSTYTUT POLONISTYKI I LOGOPEDII

Olsztyn, 15.11.2016 r.

Profesor Ałła Krawczuk
Dyrektor Katedry Filologii Polskiej
Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego
im. Iwana Franki

Z okazji jubileuszu 190-lecia polonistyki lwowskiej składam w imieniu pracowników polonistyki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie wyrazy uznania dla całego zespołu Katedry Filologii Polskiej za osiągnięcia naukowe i dydaktyczne.

Katedra Historii Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie we Lwowie zaczęła funkcjonować od 1826 roku. Szczególny rozkwit polonistyki i Uniwersytetu Jana Kazimierza przypadł na okres międzywojenny. Wtedy też miasto było żywym ośrodkiem wielokulturowym, mieszały się tu wpływy polskie, ukraińskie, żydowskie i ormiańskie. Kres temu twórczemu okresowi położyła druga wojna światowa. Po jej zakończeniu na Uniwersytecie Lwowskim filologia polska funkcjonowała jako filologia obca – rozwijała się w ramach slawistyki.

Szczerze gratuluję, że po tak długim czasie udało się 1 kwietnia 2004 roku na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki utworzyć Katedrę Filologii Polskiej.

Niech świętowany jubileusz stanie się inspiracją do realizacji wszystkich planów i zamierzeń. Życzę lwowskiej polonistyce dalszej aktywnej działalności i sukcesów.

Z wyrazami szacunku

DYREKTOR
Instytutu Polonistyki i Logopedii
dr hab. Mariusz Rutkowski, prof. UWM

Instytut Polonistyki i Logopedii, 10-725 Olsztyn, ul. K. Obitza 1
F: +48 89 527 63 13; **T:** +48 89 524 63 61
E: filpol.human@uwm.edu.pl
I: www.uwm.edu.pl/polonistyka

Наукове видання

Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним

Збірник праць
з нагоди 190-річчя польської філології
у Львівському університеті

Наукова редакція: *Алла Кравчук, Ірина Бундза*

Літературна редакція: *Марія Зелінська*

На обкладинці використано графічний малюнок невідомого автора „Вигляд на будинок головного корпусу Львівського університету”, який уперше надруковано в 4-му томі Енциклопедії Львова, видавництво „Літопис”, м. Львів

Підписано до друку 30.01.2018. Формат 60×90/16.
Папір офс. Гарнітура Calibri.
Офсет. друк. Ум. друк. арк. 26,39

Видавництво «Фірма „ІНКОС”. 04050, м. Київ, Пилипівський пров., 4
Тел./факс: (044) 484-60-94, E-mail: real@inkos.com.ua
WWW.INKOS.COM.UA
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої
продукції № 2006 від 04.11.2004 р.