

**Полоністика у світлі традицій
і викликів сучасності**

**Polonistyka w świetle tradycji
i wyzwań współczesności**

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki

Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności

Praca zbiorowa
z okazji piętnastolecia
Katedry Filologii Polskiej
Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego
im. Iwana Franki

Pod redakcją Iryny Bundzy, Ałły Krawczuk

Kijów
Firma „INKOS”
2021

Львівський національний університет імені Івана Франка

Полоністика у світлі традицій і викликів сучасності

**Збірник праць
з нагоди п'ятнадцятиліття
кафедри польської філології
Львівського національного університету
імені Івана Франка**

За редакцією Ірини Бундзи, Алли Кравчук

Київ
Фірма „ІНКОС”
2021

УДК 811.162.1

ББК 81.2 Пол

П53

Рецензенти:

Габілітований д-р, проф. *Малгожата Гембка-Воляк*, Університет Миколая Коперника, Польща

Габілітований д-р, проф. *Ромуальд Цудак*, Силезький університет, Польща
Д-р філол. н., ст. наук. співробітник *Ганна Дидик-Меуш*, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича Національної академії наук України, Україна

Д-р філол. н., проф. *Алла Татаренко*, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

Рекомендовано до друку Вченою радою філологічного факультету
Львівського національного університету імені Івана Франка
Протокол № 2 від 27 вересня 2021 року

Полоністика у світлі традицій і викликів сучасності. Збірник праць з нагоди п'ятнадцятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка / За ред. І. Бундзи, А. Кравчук. – Київ: Фірма „ІНККОС”, 2021. – 644 с.

ISBN 978-617-598-145-0

Збірник праць уміщує наукові статті, опрацьовані на основі доповідей, виголошених на Міжнародній науковій конференції „Полоністика у світлі традицій і викликів сучасності”, яка відбулася 4–6 жовтня 2019 року у Львівському національному університеті імені Івана Франка з нагоди п'ятнадцятиліття кафедри польської філології.

Для студентів, науковців і всіх, хто цікавиться польською мовою, літературою і культурою, польсько-українськими мовними та літературними взаєминами, викладанням польської мови як іноземної, зокрема в українськомовному оточенні.

УДК 811.162.1

ББК 81.2 Пол



Projekt finansowany ze środków Kancelarii Prezesa Rady Ministrów w ramach konkursu Polonia i Polacy za Granicą 2021



**POMOC
POLAKOM
NA WSCHODZIE**

Публікація виражає лише погляди авторів і не може бути ототожнювана із офіційною позицією Канцелярії Прем'єр-міністра Республіки Польща



**Wydano przy wsparciu Konsulatu Generalnego RP
we Lwowie**

Konsulat Generalny
Rzeczypospolitej Polskiej
we Lwowie

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2021

© Фірма „ІНККОС”, 2021

ISBN 978-617-598-145-0

ЗМІСТ

Алла Кравчук. П'ятнадцять років кафедри польської філології.....	9
Ała Krawczuk. Piętnaście lat Katedry Filologii Polskiej.....	21

Лексика, прагматика, наратологія, мовна картина світу Słownictwo, pragmatyka, narratologia, językowy obraz świata

Jerzy Bartmiński. <i>Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów</i> – nowe perspektywy dla badań polonistycznych	35
Флорій Бацевич. <i>Ословлення симулякра: оповідання Станіслава Лема Робінзонади в аспекті „неприродної” наратології</i>	52
Tetiana Chernysh, Serhij Jermolenko. O grze słów w wierszach x. Jana Twardowskiego kilka myśli.....	62
Grażyna Filip. Leksykalne wyznaczniki przestępczości w kronikach lwowskiego „Kuriera Porannego” z 1928 roku	72
Danuta Lech-Kirstein, Anna Tabisz. Wzorzec gatunkowy przewodnika turystycznego a realizacja tekstowa na przykładzie publikacji Jurija Nykołyszyna <i>Lwów. Przewodnik</i>	86
Violetta Jaros. Ironia jako element strategii pozornej grzeczności w komunikacji naukowej	100
Katarzyna Sicińska. Formuły inicjalne i finalne w listach Antoniny Zamoyskiej do Józefa Wandalina Mniszcha. Z dziejów polskiego stylu epistolarnego w XVIII wieku.....	117
Agnieszka Raszevska-Klimas. Imię <i>Lew</i> jako podstawa derywacyjna nazw osobowych i miejscowych w polskiej onimii	131
Ольга Филипецъ. „Типовий” i „справжній” українець у мовній свідомості студентів Ягеллонського університету	143

Нові підходи до питань граматики Nowe podejścia do zagadnień gramatycznych

Marta Nowosad-Bakalarczyk. O semantyce nazw <i>pluralia tantum</i> w polszczyźnie	157
Andrzej Moroz. Problem interakcji składniowej w świetle ocen normatywnych	172
Joanna Kamper-Warejko, Iwona Kaproń-Charzyńska. Kształcenie kompetencji językowych w edukacji polonistycznej – problem części mowy	185
Marek Łaziński. Opozycje aspektowe w słownikach polskich i słowiańskich... Iwona Żuraszek-Ryś. <i>Do Kargowej czy Kargowy?</i> O wątpliwościach związanych z odmianą nazw miejscowych (na podstawie pytań użytkowników języka kierowanych do Poradni Językowej PWN)	197
	204

**У колі питань сучасної літератури
W kręgu zagadnień literatury współczesnej**

Jolanta Pasterska. Emigracja w zwierciadle Internetu. Na przykładzie <i>Pasty</i> Malcolma XD.....	219
Janusz Pasterski. Poetyckie komentarze do współczesności. O tomie <i>Ale o co ci chodzi</i> Marcina Świetlickiego.....	229
Wiera Meniok. Zobowiązanie etyczne wobec innego w tekstach Serhija Żadana: na materiale tomu wierszy <i>Drohobycz</i>	238
Paulina Potasińska. Azymut autokreacji jako kategoria badań autobiograficznych – <i>Przymknięte oko opaczności.</i> <i>Memuarów części wszystkie</i> Jeremiego Przybory	252
Katarzyna Kołak-Danyi. Autobiografia myśląca, ale znacząca. O strategiach sylwicznych w tekstach Tadeusza Kantora.....	268
Natalia Nielipowicz. W duchu ekologii głębokiej. O esejach Mariusza Wilka.....	275
Wira Romanyszyn. Literackość przestrzeni miejskiej w twórczości Brunona Schulza	285
Уляна Євчук. Трансформація дискурсу історичної пам'яті в сучасній польській літературі.....	294

**Пограниччя і контакти в літературі, культурі, дидактиці
Pogranicza i kontakty w literaturze, kulturze, dydaktyce**

Katarzyna Janus. Dziadowskie pieśni pogranicza. Dialog z tradycją.....	303
Magdalena Patro-Kucab. Lapidarne portrety reprezentantów wołyńskiej elity obecne w listach Alojzego Felińskiego (na wybranych przykładach).....	313
Jolanta Kowal. Fragment z dziejów Winnickiego Gimnazjum Państwowego. O działalności pedagogicznej, literackiej, krytycznej i bibliograficznej Jana Gwalberta Styczyńskiego	325
Олеся Лазаренко. Соціолінгвістичний портрет польського села в Україні у 20–30-і роки ХХ ст. (з архівних джерел)	339
Zbigniew Kopec. „Obyś cudze dzieci uczył!” O szkole we wschodnich województwach międzywojennej Polski	349
Vogusław Vakuła. Filologia polska i komparatystyka	365
Остап Сливинський. Погляд із пограниччя: літературний регіоналізм як можлива методологія викладання історії польської романтичної літератури в Україні	373
Валерій Корнійчук. „Прийде час, і Польща стямиться, буде сестрою Україні, а не катом...” (українсько-польське бойове братерство в повісті <i>Ярошенко</i> Осипа Маковоя).....	381
Mariusz Guzek. <i>Ćiara</i> i <i>Hranica</i> – literackie i filmowe wizerunki słowacko-ukraińskiego pogranicza	396

**Викладання польської мови українцям
і польсько-українські мовні пограниччя
Nauczanie polszczyzny Ukraińców i pogranicza językowe polsko-ukraińskie**

Jerzy Kowalewski. Między celami nauczycieli a oczekiwaniami uczniów. O nauczaniu języka polskiego na Ukrainie 30 lat po reaktywacji.....	409
Grzegorz Rudziński. Język polski jako pokrewny w nauczaniu osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim	417
Samanta Busiło. Język polski jako obcy w odmianie akademickiej ogólnej dla studentów z Ukrainy – nowe wyzwania w glottodydaktyce polonistycznej.....	430
Marta Gołębiowska. Wykorzystanie tekstu autentycznego na kursach języka polskiego dla osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim	445
Алла Кравчук. Дискусійний статус деяких помилок у сфері граматичної категорії роду в польському мовленні східних слов'ян.....	459
Chrystyna Nikołajczuk. Nauczanie polskiej frazeologii na polonistyce lwowskiej (treści programowe, materiały dydaktyczne)	474
Леся Король, Оксана Лозинська. Навчальні практики студентів львівської полоністики: очікування, реальність, виклики сучасності	493
Ева Дзенгель. Три покоління, дві мови, одна сім'я: дослідження польсько-українських родин на Львівщині.....	513
Anna Kostecka-Sadowa. Funkcjonowanie leksyki pola tematycznego <i>Zabudowania gospodarcze, ich części, wyposażenie domu</i> w języku ludności polskiej na pograniczu polsko-ukraińskim (na materiale z obwodu lwowskiego).....	523
Maria Zielińska. Leksykalne wykładniki stylizacji językowej (na przykładzie <i>Atlantyda</i> . <i>Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku</i> Andrzeja Chciuka)	534

**Лінгводидактичні контексти сучасної польської мови
Glottodydaktyczne konteksty współczesnej polszczyzny**

Anna Dunin-Dudkowska. Polskie i ukraińskie życzenia w kontekście genologicznym i glottodydaktycznym.....	551
Beata Grochala. Media a zwyczaj komunikacyjnojęzykowe użytkowników współczesnej polszczyzny – głos (nie tylko) glottodydaktyczny	562
Michalina Biernacka. Zwyczaj komunikacyjnojęzykowe, czyli jak mówią współcześni Polacy (z uwzględnieniem aspektu glottodydaktycznego)	571
Bartłomiej Maliszewski. <i>Powiedz, co się stało</i> – o roli opowieści w nauczaniu języka polskiego jako obcego.....	585

Varia

Danuta Kowalewska. Wilkołak ośmieszony, czyli wesoły sabat Franciszka Zabłockiego	597
Bożena Olszewska. O potrzebie uczenia poezji. Zadaniowa metoda pracy z tekstem literackim w szkole.....	609
Anna Miszta. O kodyfikacji śląszczyzny – głos w kontekście organizacji Dyktand Śląskich.....	622
Krzysztof Trojanowski. Film w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W duchu lwowskiej tradycji.....	634

Алла Кравчук
Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)

П'ЯТНАДЦЯТЬ РОКІВ КАФЕДРИ ПОЛЬСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

На тлі короткої історії полоністики у Львівському університеті представлено основні здобутки п'ятнадцятирічного періоду діяльності кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Ключові слова: кафедра польської філології, Львівський національний університет імені Івана Франка, наука, навчання, міжнародна співпраця.

1. Полоністичні ювілеї

Останніми роками полоністика у Львові багата на ювілеї. 2019 року ми святкуємо п'ятнадцятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка. Два роки тому, у листопаді 2017-го, на науковому симпозиумі про історію підручників з польської мови вшанували двохсотліття рескрипту цісаря Австрії про створення у Львівському університеті полоністичної кафедри. Оскільки перша кафедра почала діяти лише через дев'ять років після підписання імператорського указу, на 2016 рік припав ювілей – 190-ліття першої у Львові кафедри полоністики. З цієї нагоди було організовано міжнародну конференцію *Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним*. А ще двома роками раніше, у 2014-му, ми святкували десятиліття першої самостійної полоністичної кафедри в українському університеті.

Кафедру польської філології було створено 2004 року внаслідок поділу кафедри слов'янської філології, на якій одразу після Другої світової війни навчали польської мови, уже як іноземної. Про десятилітній ювілей полоністичної кафедри нагадує сьогодні збірник наукових праць *Польська мова і полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність* (Київ 2015) [Бундза, Ковалевський, Кравчук, Сливинський, ред. 2015]. Він представляє широку тематику: історичний і сучасний стан польської мови на схід від Польщі і нові тенденції її розвитку в самій Польщі; мовні польсько-українські контакти; польську літературу на етнічних і культурних пограниччях; викладання польської мови і культури іноземцям (див. *Фотографія 1*).

У збірнику з нагоди 190-річчя полоністики у Львові *Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним* (Київ 2018, 2019) [Кравчук, Бундза, ред. 2018, 2019] представлено питання історичного й сучасного полоністичного мовознавства, літературних і культурних польсько-українських взаємин, лінгводидактики, особливу увагу звернено на

проблеми полоністичної освіти в Україні і специфіки навчання польської мови українців (див. *Фотографія 2*).

Третій ювілейний збірник – з нагоди 200-ї річниці цісарського рескрипту – *Полоністика у Львові: 200 років ідеї. Історія підручників з польської мови* (Київ 2018) [Кравчук, Кметь, ред. 2018] присвячений підручникам із вивчення польської мови як іноземної: давнім, від XVII століття, і новим. Окремі книжки стали об'єктом аналізу в наукових статтях польських і українських дослідників. Цінний матеріал уміщено в другій частині цієї публікації: дві великі бібліографії. Одна – це перелік підручників і посібників із вивчення польської мови, виданих в Україні у XXI столітті. Друга представляє рівно 1000 позицій – бібліографічний показник підручників із польської мови та деяких інших полоністичних праць, виданих від найдавніших часів до 1939 року, що зберігаються в Науковій бібліотеці Львівського національного університету імені Івана Франка (див. *Фотографія 3*).

Усі конференційні збірники є результатом співпраці українських учених із колегами з Польщі та інших країн – Німеччини, Чехії, Словаччини, Білорусі, Росії.

2. П'ятнадцять років досвіду

Отже, п'ятнадцять років: багато це чи мало? Років небагато, подій – достатньо. Мала епоха в стисненому часі XXI століття.

Коли 1 квітня 2004 року у Львові створили полоністичну кафедру, Польща ще не була членом Європейського Союзу. Стала ним того самого року, рівно через місяць. Так польська мова стала мовою Європейського Союзу. Уже тоді, 2004-го, вона була популярною у Львові. У 2019-му ж польська мова – одна з найбільш престижних у Львові й Україні іноземних мов – її вивчають у нашій країні сотні тисяч людей. Навчаються охоче й ефективно, ламаючи поширений у самій Польщі стереотип про те, що „польська мова – найскладніша мова світу”.

Через три місяці після виникнення у Львові кафедри польської філології, у червні 2004 року, у Польщі відбувся перший державний іспит із польської мови як іноземної на здобуття сертифікату міжнародного зразка. Через п'ятнадцять років сертифікат, що підтверджує знання мови Європейського Союзу – польської, можна отримати, склавши іспит на львівській кафедрі польської філології, яка здобула, рішенням Міністра науки й вищої освіти Польщі, повноваження організовувати цей важливий екзамен, що засвідчує знання польської мови на всіх рівнях складності.

2004 року, коли у Львові відкрито полоністичну кафедру, у Польщі вийшла друком збірка оповідань *Ostatnie historie* (*Останні історії*) письменниці з українськими коренями Ольги Токарчук, що збіглося із п'ятнадцятиліттям¹ її

¹ 15 років тому – 1989 р. – вийшла дебютна збірка віршів Ольги Токарчук *Miasto w Iustrach* (*Місто у свічадах*). До того часу вона публікувала свої перші твори під псевдонімом.

письменницького дебюту. Ще через п'ятнадцять років – у 2019-му – працівник львівської кафедри Остап Сливинський переклав українською *Книги Якова*² Ольги Токарчук, на той час уже нобелівської лауреатки (див. *Фотографія 4*).

Саме у 2004-му – році виникнення кафедри у Львові – у Яхранці, недалеко від Варшави, дискутували про справді революційні підходи до викладання польської мови в новій європейській дійсності [Garczarek, red. 2005]. Львівські полоністи, учасники цієї етапної міжнародної конференції, принесли нові ідеї в Україну. Якщо до 2004 року тут навчали польської мови головню ще старим граматики-перекладним методом, то через п'ятнадцять років, 2019-го, лінгводидактичні тексти львівських учених й у самій Польщі нерідко використовують для мовної підготовки східних слов'ян.

До 2004 року основним підручником, за яким навчали польської мови львівських студентів, був московський *Учебник польского языка* (найпопулярніше видання – 1974 року, а перше – 1959) [Кротовская, Гольдберг 1959; Кротовская, Гольдберг 1974]. Від 2004 до 2019 року на кафедрі у Львові видано 11 підручників і посібників для студентів. Деякими з них користуються в університетах і за межами України [напр. Krawczuk 2007; Кравчук 2015; Кравчук 2015, 2016; Krawczuk, Kowalewski 2017; Krawczuk 2011, 2017]. Крім цього, опрацьовано серію підручників для шкільної молоді.

Наприкінці 2004 року Комітет мовознавства Польської академії наук звернувся до окремих лінгвістів та установ із пропозицією підготувати концепцію нового великого словника польської мови, що мав би стати основним сучасним джерелом інформації про польську лексику. *Великий словник польської мови* [Żmigrodzki, red. od 2007] став таким джерелом – легко доступним (онлайн), новим і об'єктивним, оскільки його опрацьовано на основі величезних корпусів текстів. Львівські науковці не працювали над створенням цього словника, однак глибокі й детальні корпусні студії, що вони проводять, зокрема з польської фразеології, ідуть у ногу з найновішими корпусними дослідженнями в Польщі і дають змогу висловити свіжі думки про динамічні процеси в польській анімалістичній [напр. Saġata 2012, 2014; Saġata 2013], кінематичній [напр. Лозинська 2015; Łozińska 2013, 2019] чи темпоральній [напр. Ніколайчук 2015; Niġołaġczuk 2013, 2018b] фразеології або у сфері семантики граматичного числа [напр. Бундза 2017, 2018; Bundza 2018] чи лексико-семантичної сполучуваності слів [напр. Niġołaġczuk 2018a]. Ці наукові рефлексії представляють погляд ззовні, із перспективи іншої мовної системи й по-інакшому категоризованого за допомогою мови світу. А це дає змогу виявляти такі нюанси, яких користувачі польської мови як рідної можуть і не помічати.

Коли йде мова про наукові мовознавчі дослідження на новоствореній кафедрі, то варто зауважити, що – на відміну від попередніх – усі вони

² *Księgi Jakubowe, albo Wielka podróż przez siedem granic, pięć języków i trzy duże religie, nie licząc tych małych/ Книги Якова, або Велика подорож через сім кордонів, п'ять мов і три великі релігії, не рахуючи малих* [Токарчук 2014; Токарчук 2020].

зорієнтовані функціонально й антропоцентрично і спираються на дуже великі за обсягом бази даних. Окрім досліджень на матеріалі електронних корпусів текстів, про які йшлося вище, варто згадати про студії над фразеологією художнього тексту [напр. Дільна 2009; Dilna 2013], етнолінгвістичні праці [напр. Krawczuk 2008; Футурес 2020], дослідження мови польської національної меншини в Україні [Зелінська 2018; Korol 2018, 2019; Огорілко 2009, 2010; Кравчук 2013; Krawczuk 2012, 2019; Kravchuk 2019], а також лінгводидактичні студії над проблематикою викладання польської мови й літератури українцям і східним слов'янам загалом [напр. Dilna 2008, 2011; Krawczuk 2010, 2013; Krawczuk, Niñołajczuk 2017; Krawczuk, Petruchina 2009]. Сучасні літературознавчі дослідження стосуються проблем антропології літератури, мультикультуралізму, художнього тексту в перспективі пам'яті та ідентичності [напр. Sływynski 2009; Сливинський 2018], історії польської й української літератур XIX–XXI ст. у порівняльному аспекті [напр. Петрухіна 2011, Сливинський 2012], гендерної проблематики в літературі та культурі [напр. Стельмах 2012, 2018], неоміфологізму в літературі [напр. Фрис 2011], рецепції польської літератури в сучасній Україні [напр. Nachlik 2012] та ін.

Інтенсивність наукових досліджень також змінилася з часом. Якщо за майже п'ятдесятилітній період діяльності полоністики в межах славістичної кафедри було захищено 6 кандидатських дисертацій на полоністичну тематику, то протягом 2004–2019 років на кафедрі польської філології їх захищено 9 (2 з літературознавства і 7 з мовознавства): І. Фрис, „Неоміфологізм творчості Тадеуша Новака” (2009); О. Нахлік, „Українська культурно-аксіологічна рецепція польської літератури ХХ ст.” (2017); Ю. Сагата, „Динамічні процеси в сучасній польській фразеології з анімалістичним компонентом” (2013); О. Лозинська, „Польська кінематична фразеологія на позначення емоцій: структура, семантика, функціонування” (2014); О. Огорілко, „Синтаксичні особливості текстів сучасної польськомовної преси в Україні” (2014); Х. Ніколайчук, „Структура семантичного поля польської фразеології на позначення періодів людського життя” (2015); Ю. Стефанишин (Дільна), „Фразеологічні інновації в сучасній польській прозі” (2016); М. Зелінська, „Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України” (2018); І. Бундза, „Функціонування іменників *singularia tantum* у сучасній польській мові” (2019).

До 2004 року наукові статті львівських полоністів майже не були публіковані в журналах і наукових збірниках у Польщі. За п'ятнадцять років їх у польських наукових виданнях майже 170, і це чи не половина всіх праць, що їх опублікували львівські автори за час існування самостійної полоністичної кафедри (загалом понад 360 статей і ще 7 збірників наукових праць, зокрема й польсько-українських [Krawczuk, Tambor, Rusin, red. 2009; Антонів, Кравчук, ред. 2010; Петрухіна 2011; Бундза, Ковалевський, Кравчук, Сливинський, ред. 2015; Кравчук, Кметь, ред. 2018; Кравчук, Бундза, ред. 2018, 2019; Gębka-Wolak, Krawczuk, red. 2019]). Кафедра може пишатися публікаціями в найавторитетніших польських виданнях, індексованих у міжнародних

наукометричних базах (серед яких є і Scopus – напр. Ніколайчук 2019; Stywinski 2019), та рецензуванням наукових статей, зголошуваних до таких видань.

Десять польських наукових видань запросили львівських науковців до участі в їхніх наукових радах: „Roczniki Humanistyczne” (Люблін), „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (Лодзь), „Kwartalnik Polonicum” (Варшава), „Słowo. Studia Językoznawcze” (Жешів), „Zielonogórskie Seminarium Językoznawcze” (Зелена Гура), „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego” (Зелена Гура), „Zeszyt Naukowy Prac Ukrainoznawczych” (Гожув Велькопольський), „Kształcenie Językowe” (Вроцлав), „Granice. Rólcrocznik poświęcony literaturze i kulturze” (Щецін), „Prace Językoznawcze” (Ольштин).

До 2004 року професори з Польщі тільки зрідка перебували з лекціями для полоністів у Львівському університеті. Упродовж 2004–2019 років з університетських кафедр для студентів польської філології лекції виголосили численні гості із закордонних навчальних закладів-партнерів, переважно польських (див. *Таблиця 1*). Це тільки ті викладачі, що вели заняття або наукові семінари, цифра не охоплює численних конференційних та інших гостей кафедри, інакше перелік значно збільшився б (сьогодні легше назвати ті польські університети, з якими львівська полоністика не має налагодженої тісної співпраці, ніж перерахувати всі ті, з якими співпрацює).

Рік	Викладач	Університет
2004	Анна Бужинська-Каменецька Ян Каменецький Богуслав Бакула Катажина Садковська	Вроцлавський університет Вроцлавський університет Університет ім. Адама Міцкевича в Познані Варшавський університет
2005	Єжи Бральчик Кристина Вашакова Віолетта Гайдук-Гаврон	Варшавський університет Варшавський університет Силезький університет
2006	Йоланта Тамбор Ромуальд Цудак Богуслав Бакула Емілія Кледзік	Силезький університет Силезький університет Університет ім. Адама Міцкевича в Познані Університет ім. Адама Міцкевича в Познані
2007	Йоланта Тамбор Ромуальд Цудак Яцек Вархала Марек Лазінський Анджей Менцвель Ришард Нич Богуслав Бакула	Силезький університет Силезький університет Силезький університет Варшавський університет Варшавський університет Ягеллонський університет Університет ім. Адама Міцкевича в Познані
2008	Йоланта Тамбор Александра Ахтелік Мірослава Сюцяк	Силезький університет Силезький університет Силезький університет

2009	Богуслав Бакула Кароліна Грабонь Аґнешка Тамбор	Університет ім. Адама Міцкевича в Познані Силезький університет Силезький університет
2010	Анджей Зеневіч Уршуля Добеш Малґожата Пасека	Варшавський університет Вроцлавський університет Вроцлавський університет
2011	Мечислав Домбровський	Варшавський університет
2012	Маріуш Хростек Томаш Любельський	Жешівський університет Ягеллонський університет
2013	Казімеж Ожуг Пьотр Гарнцарек Ґжеґож Лещинський Аліція Новаковська Мажанна Уздзіцька Івона Журашек-Рись	Жешівський університет Варшавський університет Варшавський університет Вроцлавський університет Зеленогурський університет Зеленогурський університет
2014	Катажина Майброда Малґожата Міхальська Кінґа Гебен	Вроцлавський університет Вроцлавський університет Вільнюський університет
2015	Томаш Любельський Барбара Ґершевська Марек Лазінський Рената Макаревіч Філіп Мазуркевіч Марцін Мацьолек Анна Ґаврись	Ягеллонський університет Університет Яна Кохановського в Кельцях Варшавський університет Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині Силезький університет Силезький університет Силезький університет
2016	Марцін Мацьолек Александра Каліш Івона Лева Рената Макаревіч	Силезький університет Силезький університет Силезький університет Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині
2017	Анна Домбровська Маґдалена Гавриш Емілія Калузінська Евеліна Варумзер Мацей Рак Марек Лазінський Аґнешка Будзинська-Даца Анна Соболь Катажина Суйковська- Собіш Ева Білас-Плешак Рената Макаревіч Малґожата Ґембка-Воляк	Вроцлавський університет Зеленогурський університет Силезький університет Ягеллонський університет Ягеллонський університет Варшавський університет Варшавський університет Варшавський університет Силезький університет Силезький університет Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині Університет Миколая Коперника в Торуні

2018	Ян Хороши Анна Домбровська Малгожата Пасека Уршуля Добеш Збігнев Копець Маґдалена Стецьонґ Славомір Бурила Мацей Рак	Вроцлавський університет Вроцлавський університет Вроцлавський університет Вроцлавський університет Університет ім. Адама Міцкевича в Познані Зеленогурський університет Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині Ягеллонський університет
2019	Каміль Дворнік Моніка Валькова- Мацеєвська Патриція Красовська Кшиштоф Трояновський Анна Домбровська Мацей Рак Марцін Мацьолек Кацпер Пфайфер Мацей Міжеєвський Ірена Ярос Катажина Сіцінська Ірена Митнік	Варшавський університет Університет ім. Адама Міцкевича в Познані Університет ім. Адама Міцкевича в Познані Університет Миколая Коперника в Торуні Вроцлавський університет Ягеллонський університет Силезький університет Силезький університет Ягеллонський університет Лодзький університет Лодзький університет Варшавський університет

Таблиця 1. Гостьові лектори на кафедрі польської філології в 2004–2019 роках (власне опрацювання).

Підсумовуючи: понад 80 викладацьких візитів означає, що протягом цих п'ятнадцяти років приблизно раз на півтора місяця в аудиторії з українськими студентами був викладач із Польщі. Протягом десяти років систематично львівських студентів навчали лектори польської мови: Моніка Русін і Ежи Ковалевський. Отже, наші вихованці, студіюючи полоністику у Львові, водночас можуть почуватися слухачами багатьох польських університетів.

Якщо йдеться про студентів львівської полоністики, варто звернути увагу, що в різний час у період до 2004 року на навчання на польську філологію у Львові зараховували в середньому 10 студентів (від 5-ти в перші післявоєнні роки, згодом близько 8 і по 12–15 на початку XXI століття). У 2004–2019 роки на полоністичні студії щороку приходять в середньому 30 осіб, у деякі роки їх було навіть понад 40, а у формі лекторату польську мову вивчало щороку до 700 студентів різних факультетів.

3. Через двісті років

4 листопада 1817 року, як уже згадувалося, цар Франц I видав рескрипт про створення у Львівському університеті полоністичної кафедри. У тогочасних умовах суперництва польської мови з офіційною німецькою вона мала оберігати польськість міста *semper fidelis*. Рівно через двісті років і один день, а саме 5 листопада 2017 року, у катовицькому Місті садів львівська

кафедра польської філології отримала відзнаку Сенату Республіки Польща і Ради польської мови при Президії Польської академії наук „Посол польської мови поза межами Польщі”. Кафедру визнано такою, що належно дбає про польську мову – не лише у Львові, а у всій Україні (див. *Фотографія 5*).

Цю дуже почесну відзнаку ми заслужили не самі: нас підтримує Альма-Матер і з нами співпрацюють колеги з Польщі та інших країн. Усім – велика подяка, яку я з величезною приємністю висловлюю, користуючись нагодою святкування одного з наших ювілеїв, який хоч короткий, та вміщує в собі епоху.

Бібліографія

1. Антонів О., Кравчук А., ред., 2010, *Мова як іноземна: проблеми сертифікації за європейськими стандартами: Матеріали Міжнародної наукової конференції. Львів, 23–24 квітня 2009 року*, Львів / Krawczuk A., Tambor J., red., 2010, *Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich: Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Lwów, 23–24 kwietnia 2009 roku*, Lwów.

2. Бундза І., 2018, *Функціонування множинних форм від іменників singularia tantum на позначення почуттів у сучасній польській мові*, „Мова і культура” вип. 21, т. 2 (191).

3. Бундза І., 2017, *Числові форми польських іменників – назв відчуттів у словнику і тексті*, w: G. Filip, K. Ożóg, R. Stabczyński, red., *Zmysły. Aspekty językowo-kulturowe*, Rzeszów.

4. Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., 2015, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність: Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка*, Київ / *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność: Praca zbiorowa z okazji dziesięciolecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki*, Kijów.

5. Дільна Ю., 2009, *Типи та функції семантичної трансформації фразеологізмів у сучасній польській прозі*, „Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации” т. 22 (61), № 4 (1).

6. Зелінська М., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.

7. Кравчук А., 2015, *Польська вимова з елементами правопису. Для українців, що вивчають польську мову*, Київ.

8. Кравчук А., 2015, 2016, *Польська мова. Граматика з вправами*, Київ.

9. Кравчук А., 2013, *Функції структур „rap / rapі + (ім’я) прізвище” в текстах польськомовної преси в Україні (на тлі загальнопольських норм)*, „Проблеми слов’янознавства” вип. 62.

10. Кравчук А., Бундза І., ред., 2018, 2019, *Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним: Збірник праць з нагоди 190-річчя польської філології у Львівському університеті*, Київ / *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym i globalnym: Praca zbiorowa z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, Kijów.

11. Кравчук А., Кметь В., ред., 2018, *Полоністика у Львові: 200 років ідеї. Історія підручників з польської мови: Збірник праць з нагоди 200-річчя цесарського рескрипту про започаткування польської філології у Львівському університеті*, Київ / *Polonistyka we Lwowie: 200 lat idei. Dzieje podręczników języka polskiego: Zbiór prac z okazji 200-lecia reskryptu cesarskiego o zapoczątkowaniu filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, Кіюв.

12. Кротовская Я., Гольдберг Б., 1959, *Практический учебник польского языка*, Москва.

13. Кротовская Я.А., Гольдберг Б.Н., 1974, *Учебник польского языка*, Москва.

14. Лозинська О., 2015, *Фразео-семантичне поле „радість” у польській мові (на матеріалі польської кінематичної фразеології)*, в: G. Filip, M. Patro-Kucab, red., *Radość. Aspekty językowo-kulturowe*, Rzeszów.

15. Ніколайчук Х., 2015, *Динамічні процеси у фразеологічному мікрополі „середній вік” (на матеріалі польської мови)*, в: І. Бундза, Є. Ковалевський, А. Кравчук, О. Сливинський, ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність: Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка*, Київ.

16. Ніколайчук Х., 2019, *Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою ‘вік людини’ у словникових дефініціях і текстах*, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*” t. 54, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/sfps/article/view/sfps.1729/5595> [dostęp: 22.04.2020].

17. Огорілко О., 2009, *Зв’язок керування у писемному мовленні поляків Львова*, „*Проблеми слов’янознавства*” вип. 58.

18. Огорілко О., 2010, *Типові синтаксичні кальки в текстах сучасної польськомовної преси Львова*, „*Проблеми слов’янознавства*” вип. 59.

19. Петрухіна Л.Е., 2011, *Зустрічі на межі світів. Статті, рецензії, нариси*, ред. А. Кравчук, О. Сливинський, І. Фрис, Львів.

20. Сагата Ю., 2014, *Інновації-заміни в сучасній польській фразеології з анімалістичним компонентом*, в: М. Aleksiejenko, Н. Biłowus, М. Hordy, W. Mokijenko, Н. Walter, red., *Słowo – Tekst – Czas XII. Frazeologia w idiolekcie i systemach języków słowiańskich. W 200. rocznicę urodzin Tarasa Szewczenki*, t. 2, Szczecin–Greifswald.

21. Сагата Ю., 2012, *Неосемантизація у сфері польської фразеології з анімалістичним компонентом*, „*Вісник Львівського університету. Серія філологічна*” вип. 56, ч. 1.

22. Сливинський О., 2012, *Богдан Ігор Антонич і польські поети-модерністи: літературний діалог у контексті епохи*, „*Слово і Час*” № 3.

23. Сливинський О., 2018, *Між живою пам’яттю та політичною кон’юнктурою: „нова історична хвиля”, у слов’янських літературах Центрально-Східної Європи*, „*Проблеми слов’янознавства*” вип. 67.

24. Стельмах Х., 2012, *Репрезентації гендеру в українських та польських книжках для дітей*, „*Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур. Пам’яті академіка Леоніда Булаховського*” вип. 18.

25. Стельмах Х., 2018, *Типологічні паралелі феміністичних романів „Абсолютна амнезія” Ізабелли Філіп’як та „Сирени” Ясмiни Тешанович*, „*Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур. Пам’яті академіка Леоніда Булаховського*” вип. 33.

26. Токарчук О., 2020, *Книги Якова, або Велика подорож через сім кордонів, п'ять мов і три великі релігії, не рахуючи малих*, пер. О. Сливинський, Київ.

27. Фрис І., 2011, *Неоміфологізм у прозовій творчості Тадеуша Новака*, Львів.

28. Bundza І., 2018, *Polskie i ukraińskie rzeczowniki nazywające gniew w świetle gramatycznej kategorii liczby*, w: M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, red., *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, Toruń.

29. Dilna J., 2008, *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*, w: W. Miodunka, A. Seretny, red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.

30. Dilna J., 2013, *Inwencja a konwencja we frazeologii odmiany artystycznej współczesnej polszczyzny*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 59.

31. Dilna J., 2011, *Po nitce do szczęścia... Polskość a wielokulturowość, inwencja a konwencja we frazeologii polskich nagłówków prasowych (aspekt glottodydaktyczny)*, w: I. Masojć, H. Sokołowska, red., *Tożsamość na styku kultur*, Vilnius.

32. Fyłypec О., 2020, *Najnowszy stereotyp Ukraińca w środowisku studentów poznańskich i lubelskich*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” vol. 27 (47), nr 1.

33. Garncarek P., red., 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa.

34. Gębka-Wolak M., Krawczuk A., red., 2019, *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń.

35. Korol L., 2018, *Cechy systemu gramatycznego w polszczyźnie młodzieży polskich szkół na Ukrainie*, w: J. Tambor, red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 6: J. Malejka, red., *Języki i kultury w kontakcie*, Katowice.

36. Korol L., 2019, *Narodowo-kulturowa i językowa tożsamość uczniów polskich szkół na Ukrainie*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 67.

37. Krawczuk A., 2010, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 4.

38. Krawczuk A., 2011, 2017, *Leksykologia i kultura języka polskiego*, t. 1: *Leksykologia, frazeologia, leksykografia*, t. 2: *Kultura języka*, Kijów / *Лексикологія і культура польської мови*, т. 1: *Лексикологія, фразеологія, лексикографія*, т. 2: *Культура мови*, Київ.

39. Krawczuk A., 2007, *Morfologia współczesnego języka polskiego (fleksja)*, cz. 1, Lwów.

40. Krawczuk A., 2012, *Nauczyciel i uczeń w językowych relacjach grzeczności. Polskie formy adresatywne na Ukrainie*, „Słowo. Studia Językoznawcze” nr 3.

41. Krawczuk A., 2008, *Nowe profile ukraińskiego stereotypu Polaka (na podstawie ankietowania studentów lwowskich)*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (1).

42. Krawczuk A., 2013, *Od gramatyki do pragmatyki. Problemy polszczyzny na Wschodzie*, w: J. Tambor, A. Achtełlik, red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice.

43. Krawczuk A., 2019, *Związki rządu we współczesnej odziedziczonej polszczyźnie pisanej na Ukrainie na tle języka ogólnopolskiego*, w: M. Gębka-Wolak, A. Krawczuk, red., *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń.

44. Kravchuk A., 2019, *Specification of selected honorifics in relation to the general Polish standard in the written Polish as a heritage language in Ukraine (using the material of the Polish-language „Gazeta Polska Bukowiny” periodical)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 26.

45. Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Kijów / *Методика викладання польської мови. Мова й культура в полоністичній дидактиці в Україні*, Київ.

46. Krawczuk A., Nikołańczuk K., 2017, *Frazeologia biblijna wieżę Babel? O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej z nomen proprium wśród native speakerów oraz Ukraińców uczących się języka polskiego*, „Prace Językoznawcze” t. XIX, z. 1.

47. Krawczuk A., Tambor J., Rusin M., red., 2009, *Polonistyka i język polski na Ukrainie*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (3).

48. Krawczuk A., Petruchina L., 2009, *Nauczanie filologii polskiej na polonistyce lwowskiej*. Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (3).

49. Łozińska O., 2013, *Mimiczny portret strachu w polskiej i ukraińskiej frazeologii kinematycznej*, „Język Polski” t. XCIII, z. 3.

50. Łozińska O., 2019, *Pole frazeosemantyczne „smutek” w języku polskim (na materiale frazeologii kinematycznej)*, w: M. Gębka-Wolak, A. Krawczuk, red., *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń.

51. Nachlik O., 2012, *Recepcja polskiej literatury XX w. na Ukrainie: wyzwanie dla czytelnika ukraińskiego*, w: R. Cudak, red., *Literatura polska w świecie*, t. 4: *Oblicza światowości*, Katowice.

52. Nikołańczuk K., 2013, *Czy starość nie radość? Polska frazeologia oznaczająca starość przez pryzmat teorii pól*, „Język Polski” t. XCIII, z. 3.

53. Nikołańczuk K., 2018a, *Jak nie nabawić się kłopotu i odnieść sukces: kilka rozważań nad prozodią semantyczną polskich czasowników*, w: M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, Toruń.

54. Nikołańczuk K., 2018b, *„Nikt żywy w kraj młodości raz drugi nie wraca?” Kilka uwag o „peryferyjnych” frazeologizmach oznaczających młodość*, w: J. Tambor, red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, percepcje, perspektywy*, t. 3: M. Maciołek, red., *Współczesne aspekty badań nad językiem polskim. Teoria i praktyka*, Katowice.

55. Sahata J., 2013, *Procesy dynamiczne we współczesnej polskiej frazeologii zawierającej nazwy zwierząt*, „Język Polski” t. XCIII, z. 3.

56. Stywyski O., 2019, *Odtwarzanie genialnej epoki*, „Konteksty” nr 1–2 (324–325).

57. Sływinski O., 2009, *Źródła i metamorfozy poetyki personizmu: szkoła nowojorska – polski o'haryzm – poezja ukraińska XXI wieku*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (3).

58. Tokarczuk O., 2014, *Księgi Jakubowe, albo Wielka podróż przez siedem granic, pięć języków i trzy duże religie, nie licząc tych małych*, Kraków.

59. Źmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/>, [dostęp 20.12.2019].

FIFTEEN YEARS OF THE DEPARTMENT OF POLISH PHILOLOGY

The main achievements of the Department of Polish Philology of the Ivan Franko National University of Lviv are presented against the background of a short history of Polish studies at the University. The present study analyzes the fifteen-year period of the aforementioned Department's existence.

Keywords: Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, science, education, international cooperation.

Ała Krawczuk

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki (Ukraina)

PIĘTNAŚCIE LAT KATEDRY FILOLOGII POLSKIEJ

Na tle krótkiej historii polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim przedstawiono główne osiągnięcia piętnastoletniego okresu istnienia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki.

Słowa kluczowe: Katedra Filologii Polskiej, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, nauka, dydaktyka, współpraca międzynarodowa.

1. Jubileusze polonistyczne

Ostatnimi laty polonistyka we Lwowie bogata jest w jubileusze. W 2019 roku obchodzimy piętnastolecie Katedry Filologii Polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Dwa lata temu, w listopadzie 2017 roku, na sympozjum naukowym o dziejach podręczników do nauki języka polskiego uczciliśmy dwieście lat reskryptu cesarza Austrii o powołaniu na Uniwersytecie Lwowskim katedry polonistycznej. Ponieważ pierwsza katedra zaczęła działać dopiero po dziewięciu latach od czasu podpisania reskryptu cesarskiego, na 2016 rok przypadł jubileusz 190-lecia pierwszej we Lwowie katedry polonistyki. Z tej okazji organizowaliśmy konferencję międzynarodową *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym i globalnym*. A jeszcze dwa lata wcześniej, w roku 2014, świętowaliśmy 10-lecie utworzenia pierwszej samodzielnej katedry polonistycznej na uczelni ukraińskiej.

Katedra Filologii Polskiej powstała w 2004 roku wskutek podziału Katedry Filologii Słowiańskiej, w której od razu po drugiej wojnie światowej nauczano języka polskiego, już jako obcego. O jubileuszu 10-lecia katedry polonistycznej przypomina dzisiaj zbiór prac naukowych zatytułowany *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność* (Kijów 2015) [Бундза, Ковалевський, Кравчук, Сливинський, ред. 2015]. Przedstawia on szeroki zakres tematów: historia i stan obecny polszczyzny na wschód od Polski i nowe tendencje jej rozwoju w kraju; kontakty językowe polsko-wschodniosłowiańskie; polska literatura na pograniczach etnicznych i kulturowych; nauczanie obcokrajowców języka polskiego i polskiej kultury (zob. *Zdjęcie 1*).

W tomie z okazji 190-lecia polonistyki we Lwowie *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym i globalnym* (Kijów 2018, 2019) [Кравчук, Бундза, ред. 2018, 2019] przedstawiono zagadnienia z zakresu historycznego i współczesnego językoznawstwa polonistycznego, kontaktów literackich i kulturowych polsko-ukraińskich, glottodydaktyki, położono nacisk na problemy kształcenia polonistycznego na Ukrainie i specyfiki nauczania języka polskiego Ukraińców (zob. *Zdjęcie 2*).

Trzeci tom jubileuszowy – z okazji 200. rocznicy reskryptu cesarskiego – *Polonistyka we Lwowie: 200 lat idei. Dzieje podręczników języka polskiego* (Kijów 2018) [Кравчук, Кметь, ред. 2018] poświęcono podręcznikom do nauki

języka polskiego jako obcego: starym, od XVII wieku, oraz nowym. Poszczególne książki stały się przedmiotem analizy w artykułach naukowych badaczy polskich i ukraińskich. Cenny materiał zawarty jest w drugiej części tej publikacji: dwie duże bibliografie. Jedna to lista podręczników oraz pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego wydanych na Ukrainie w XXI wieku. Druga przedstawia równo 1000 pozycji – jest to spis podręczników do nauki polskiego i niektórych innych prac polonistycznych wydanych od czasów najdawniejszych do 1939 roku, które przechowywane są w Bibliotece Naukowej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki (zob. *Zdjęcie 3*).

Wszystkie tomy pokonferencyjne są owocem współpracy badaczy ukraińskich z kolegami z Polski oraz innych krajów – Niemiec, Czech, Słowacji, Białorusi, Rosji.

2. Piętnaście lat doświadczeń

A więc piętnaście lat: dużo to czy mało? Lat niewiele, wydarzeń dużo. Mała epoka w przyspieszonym czasie XXI wieku.

Gdy 1 kwietnia 2004 roku utworzono we Lwowie katedrę polonistyczną, Polska jeszcze nie była członkiem Unii Europejskiej. Stało się to w tym samym roku, równo po miesiącu. Wówczas język polski uzyskał status języka unijnego. Już wtedy, w 2004 roku, był on popularny we Lwowie. W 2019 zaś roku jest jednym z najbardziej prestiżowych we Lwowie i na Ukrainie języków obcych – uczą go się w naszym kraju setki tysięcy ludzi. Uczą się chętnie i skutecznie, obalając rzeczony w Polsce stereotyp, że „polski jest najtrudniejszym językiem świata”.

Trzy miesiące po powstaniu we Lwowie Katedry Filologii Polskiej, w czerwcu 2004 roku, w Polsce odbył się pierwszy państwowy egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego. Po upływie piętnastu lat certyfikat znajomości unijnego języka polskiego można otrzymać, zdając egzaminy we Lwowskiej Katedrze Filologii Polskiej, która zdobyła na mocy decyzji Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Polski uprawnienia do organizowania tego tak poważnego egzaminu poświadczającego znajomość języka polskiego na wszystkich poziomach zaawansowania.

W 2004 roku, gdy we Lwowie powstała katedra polonistyczna, w Polsce ukazał się zbiór opowiadań *Ostatnie historie* pisarki o ukraińskich korzeniach, Olgi Tokarczuk, co zbiegło się z piętnastolecie¹ jej pisarskiego debiutu. Po kolejnych piętnastu latach – w 2019 roku – pracujący w katedrze we Lwowie Ostap Sływyns'kyj przetłumaczył na język ukraiński *Księgi Jakubowe*² noblistki Olgi Tokarczuk (zob. *Zdjęcie 4*).

To w 2004 roku – roku powstania katedry we Lwowie – w Jachrance niedaleko Warszawy obradowano na tematy wprowadzenia rewolucyjnych podejść do nauczania

¹ 15 lat wcześniej, w 1989 roku, ukazał się zbiór wierszy *Miasto w lustrach*, debiutancki arkusz poetycki Olgi Tokarczuk. Swoje wcześniejsze pierwsze utwory Tokarczuk publikowała pod pseudonimem.

² *Księgi Jakubowe, albo Wielka podróż przez siedem granic, pięć języków i trzy duże religie, nie licząc tych małych* [Tokarczuk 2014; Токарчук 2019].

języka polskiego w nowej rzeczywistości europejskiej [Garncarek, red. 2005]. Lwowscy poloniści, uczestnicy tej przełomowej konferencji międzynarodowej, przynieśli nowe idee na Ukrainę. Jeśli przed 2004 rokiem nauczano tu polskiego głównie jeszcze starą metodą gramatyczno-tłumaczeniową, to po piętnastu latach glottodydaktyczne teksty badaczy lwowskich bywają już w Polsce wykorzystywane jako materiały wspomagające kształcenie językowe Słowian wschodnich.

Przed rokiem 2004 podstawowym podręcznikiem, z którego uczono polszczyzny lwowskich studentów, był moskiewski *Учебник польского языка* (najpopularniejsze wydanie – z roku 1974, a pierwsze – z 1959) [Кротовская, Гольдберг 1959; Кротовская, Гольдберг 1974]. Od 2004 do 2019 w katedrze we Lwowie wydano 11 podręczników do kształcenia studentów. Z niektórych z nich korzysta się nawet na uniwersytetach poza granicami Ukrainy [np. Krawczuk 2007; Кравчук 2015; Кравчук 2015, 2016; Krawczuk, Kowalewski 2017; Krawczuk 2011, 2017]. Poza tym opracowano serię podręczników adresowanych do młodzieży szkolnej.

Pod koniec 2004 roku Komitet Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk zwrócił się do wybranych językoznawców i instytucji z propozycją przygotowania koncepcji nowego dużego słownika języka polskiego, który miałby zostać podstawowym współczesnym źródłem wiedzy o słownictwie polszczyzny. *Wielki słownik języka polskiego* [Żmigrodzki, red. od 2007] stał się takim źródłem – łatwym w dostępie (online), nowym i obiektywnym, gdyż oparty jest na olbrzymich korpusach tekstów. Lwowscy badacze nie opracowywali tego słownika, jednak prowadzone w katedrze dociekliwe i szczegółowe badania korpusowe nad określonymi wycinkami np. polskiej frazeologii pozwalają na dotrzymanie kroku najnowszym analizom korpusowym prowadzonym w Polsce i poczynienie świeżych refleksji naukowych o dynamicznych procesach w zakresie polskiej frazeologii animalistycznej [np. Carata 2012, 2014; Sahata 2013], kinematycznej [np. Лозинська 2015; Łozińska 2013, 2019] lub temporalnej [np. Ніколайчук 2015; Nikołaiczuk 2013, 2018b] czy też w aspekcie semantyki liczby gramatycznej [np. Бундза 2017, 2018; Bundza 2018] lub łączliwości leksykalno-semantycznej wyrazów [np. Nikołaiczuk 2018a]. Refleksji z zewnątrz, z perspektywy innego systemu językowego i inaczej kategoryzowanego przez język świata, co może ujawniać takie niuanse polszczyzny, jakie przez jej rodowitych użytkowników nie są w pełni zauważalne.

Mówiąc o językoznawczych badaniach naukowych w nowo powstałej katedrze, zauważę, że – w odróżnieniu od tych wcześniejszych – są one ukierunkowane funkcjonalnie i antropocentrycznie, oparte na olbrzymich bazach materiałowych. Oprócz badań przeprowadzonych na materiale elektronicznych korpusów tekstów, o których pisano wcześniej, warto też wspomnieć o studiach nad frazeologią tekstu artystycznego [np. Дільна 2009; Dilna 2013], wymienić prace etnolingwistyczne [np. Krawczuk 2008; Фуѳурес 2020], badania nad językiem polskiej mniejszości narodowej na Ukrainie [Зелінська 2018; Korol 2018, 2019; Огорілко 2009, 2010; Кравчук 2013; Krawczuk 2012, 2019; Kravchuk 2019], a także studia glottodydaktyczne skupione nad problemami nauczania języka

polskiego i literatury polskiej Ukraińców oraz innych Słowian wschodnich [np. Dilna 2008, 2011; Krawczuk 2010, 2013; Krawczuk, Niokołajczuk 2017; Krawczuk, Petruchina 2009]. Współczesne badania literaturoznawcze dotyczą problemów antropologii literatury, multikulturalizmu, tekstu artystycznego w aspekcie pamięci i tożsamości [np. Sływyski 2009; Сливинський 2018], historii literatury polskiej i ukraińskiej XIX–XXI w. w ujęciu porównawczym [np. Петрухіна 2011, Сливинський 2012], problematyki płci kulturowej (gender) w kulturze i literaturze [np. Стельмах 2012, 2018], neomitologizmu w literaturze [np. Фрис 2011], recepcji literatury polskiej we współczesnej Ukrainie [np. Nachlik 2012] etc.

Intensywność badań naukowych również zmieniła się na przestrzeni czasu. Jeśli w prawie pięćdziesięcioletnim okresie działania polonistyki w ramach katedry slawistycznej obroniono 6 doktoratów o tematyce polonistycznej, to w ciągu lat 2004–2019 w Katedrze Filologii Polskiej doktoryzowało się 9 osób (2 praceliteraturoznawcze i 7 językoznawczych): I. Frys, „Neomitologizm twórczości Tadeusza Nowaka” (2009); O. Nachlik, „Ukraińska kulturowo-akcjologiczna recepcja literatury polskiej XX w.” (2017); J. Sahata, „Procesy dynamiczne we współczesnej polskiej frazeologii z komponentem animalistycznym” (2013); O. Łozyns’ka, „Polska frazeologia kinematyczna na określenie emocji: struktura, semantyka, funkcjonowanie” (2014); O. Ohořítko, „Osobliwości składniowe tekstów współczesnej prasy polskojęzycznej na Ukrainie” (2014); Ch. Niokołajczuk, „Struktura pola semantycznego polskiej frazeologii na określenie okresów życia człowieka” (2015); J. Stefanyszyn (Dilna), „Innowacje frazeologiczne we współczesnej prozie polskiej” (2016); M. Zelins’ka, „Kompetencja komunikacyjna młodych użytkowników języka polskiego w zachodnich obwodach Ukrainy” (2018); I. Bundza, „Funkcjonowanie rzeczowników *singularia tantum* we współczesnym języku polskim” (2019).

Przed rokiem 2004 artykuły naukowe polonistów lwowskich prawie nie były obecne w czasopiśmie i zbiorowych monografiach naukowych wydawanych w Polsce. Po 15 latach ich liczbę w wydawnictwach polskich szacuje się na blisko 170 i jest to niemal połowa wszystkich prac opublikowanych przez lwowskich autorów w czasie istnienia samodzielnej katedry polonistycznej (ogółem to ponad 360 artykułów i 7 zbiorów prac naukowych, w tym także polsko-ukraińskich [Krawczuk, Tambor, Rusin, red. 2009; Антонів, Кравчук, ред. 2010; Петрухіна 2011; Бундза, Ковалевський, Кравчук, Сливинський, ред. 2015; Кравчук, Кметь, ред. 2018; Кравчук, Бундза, ред. 2018, 2019; Gębka-Wolak, Krawczuk, red. 2019]). Katedra może się poszczycić publikacjami w polskich wydawnictwach wysoko punktowanych, indeksowanych w międzynarodowych naukowych bazach danych (w tym także Scopus – np. Niokołajczuk 2019; Sływyski 2019), oraz recenzowaniem zgłaszanych do tych wydawnictw artykułów naukowych.

Dziesięć polskich wydawnictw naukowych zaprosiło lwowskich badaczy do uczestnictwa w ich radach naukowych: „Roczniki Humanistyczne” (Lublin), „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (Łódź), „Kwartalnik Polonicum” (Warszawa), „Słowo. Studia Językoznawcze” (Rzeszów), „Zielonogórskie Seminaria Językoznawcze” (Zielona Góra), „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu

Zielonogórskiego” (Zielona Góra), „Zeszyt Naukowy Prac Ukrainoznawczych” (Gorzów Wielkopolski), „Kształcenie Językowe” (Wrocław), „Granice. Półrocznik poświęcony literaturze i kulturze” (Szczecin), „Prace Językoznawcze” (Olsztyn).

Przed 2004 rokiem z rzadka tylko pojawiali się na lwowskiej uczelni profesorowie z Polski prowadzący wykłady dla polonistów. W okresie 2004–2019 z katedr Uniwersytetu Lwowskiego przemówiło do studentów polskiej filologii wielu gości z partnerskich uczelni zagranicznych, w zdecydowanej większości – polskich (zob. *Tabela 1*). To tylko wykładowcy prowadzący zajęcia lub seminaria naukowe – liczba nie obejmuje licznych konferencyjnych oraz innych gości katedry: wówczas lista znacznie by się zwiększyła (łatwiej dzisiaj o wymienienie polskich uniwersytetów, z którymi lwowska polonistyka prężnie nie współpracuje niż przeliczenie wszystkich, z którymi ma współpracę).

Rok	Wykładowca	Uniwersytet
2004	Anna Burzyńska-Kamieniecka Jan Kamieniecki Bogusław Bakuła Katarzyna Sadkowska	Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Uniwersytet Warszawski
2005	Jerzy Bralczyk Krystyna Waszakowa Wioletta Hajduk-Gawron	Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Śląski
2006	Jolanta Tambor Romuald Cudak Bogusław Bakuła Emilia Kledzik	Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
2007	Jolanta Tambor Romuald Cudak Jacek Warhala Marek Łaziński Andrzej Mencwel Ryszard Nycz Bogusław Bakuła	Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Jagielloński Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
2008	Jolanta Tambor Aleksandra Achteлик Mirosława Siuciak	Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski
2009	Bogusław Bakuła Karolina Graboń Agnieszka Tambor	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski
2010	Andrzej Zieniewicz Urszula Dobesz Małgorzata Pasieka	Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wrocławski
2011	Mieczysław Dąbrowski	Uniwersytet Warszawski

2012	Mariusz Chrostek Tomasz Lubelski	Uniwersytet Rzeszowski Uniwersytet Jagielloński
2013	Kazimierz Ożóg Piotr Garnacarek Grzegorz Leszczyński Alicja Nowakowska Marzanna Uździcka Iwona Żuraszek-Ryś	Uniwersytet Rzeszowski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Zielonogórski Uniwersytet Zielonogórski
2014	Katarzyna Majbroda Małgorzata Michalska Kinga Geben	Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wileński
2015	Tomasz Lubelski Barbara Gierszewska Marek Łaziński Renata Makarewicz Filip Mazurkiewicz Marcin Maciołek Anna Gawryś	Uniwersytet Jagielloński Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski
2016	Marcin Maciołek Aleksandra Kalisz Iwona Loewe Renata Makarewicz	Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
2017	Anna Dąbrowska Magdalena Hawrysz Emilia Kałuzińska Ewelina Warumzer Maciej Rak Marek Łaziński Agnieszka Budzyńska-Daca Anna Sobol Katarzyna Sujkowska-Sobisz Ewa Biłas-Pleszak Renata Makarewicz Małgorzata Gębka-Wolak	Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Zielonogórski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Jagielloński Uniwersytet Jagielloński Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Śląski Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
2018	Jan Choroszy Anna Dąbrowska Małgorzata Pasięka Urszula Dobesz Zbigniew Kopeć Magdalena Steciąg Sławomir Buryła Maciej Rak	Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Uniwersytet Zielonogórski Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Uniwersytet Jagielloński

2019	Kamil Dwornik	Uniwersytet Warszawski
	Monika Váľková-Maciejewska	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
	Patrycja Krasowska	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
	Krzysztof Trojanowski	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
	Anna Dąbrowska	Uniwersytet Wrocławski
	Maciej Rak	Uniwersytet Jagielloński
	Marcin Maciołek	Uniwersytet Śląski
	Kacper Pfeifer	Uniwersytet Śląski
	Maciej Miżejewski	Uniwersytet Jagielloński
	Irena Jaros	Uniwersytet Łódzki
	Katarzyna Sicińska	Uniwersytet Łódzki
Irena Mytnik	Uniwersytet Warszawski	

Tabela 1. Wykładowcy gościnni w Katedrze Filologii Polskiej w latach 2004–2019 (opracowanie własne).

Podsumowując: ponad 80 wizyt wykładowych oznacza, że w ciągu tych piętnastu lat prawie co półtora miesiąca w sali ze studentami ukraińskimi był wykładowca z Polski. Przez dziesięć lat systematycznie nauczali lwowskich studentów lektorzy języka polskiego: Monika Rusin i Jerzy Kowalewski. Tym samym nasi wychowankowie, studiując polonistykę we Lwowie, w pełni mogą się czuć słuchaczami jednocześnie wielu polskich uniwersytetów.

Jeśli chodzi o studentów polonistyki lwowskiej, warto zwrócić uwagę, że w różnym czasie przed 2004 rokiem na filologię polską we Lwowie rekrutowano przeciętnie około 10 osób (od 5 w czasach bezpośrednio powojennych, przez 8 do 12–15 na początku XXI wieku). W latach 2004–2019 na studia polonistyczne co roku przychodzi przeciętnie około 30 osób, w niektórych latach było ich nawet ponad 40, a w ramach lektoratów polskiego uczyło się co roku do 700 studentów różnych kierunków.

3. Po dwustu latach

4 listopada 1817 roku, jak już wspomniano, cesarz Franciszek I wydał reskrypt o utworzeniu na Uniwersytecie we Lwowie katedry polonistycznej. W ówczesnych warunkach rywalizacji języka polskiego z oficjalnym niemieckim miała ona pielęgnować polskość miasta *semper fidelis*. Po upływie równo dwustu lat plus 1 dzień, a mianowicie 5 listopada 2017 roku, w katowickim Mieście Ogrodów lwowska Katedra Filologii Polskiej otrzymała nagrodę Senatu Rzeczypospolitej Polskiej i Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk „Ambasador Polszczyzny poza Granicami Kraju”. Uznano ją za instytucję należycie troszczącą się o język polski – nie tylko we Lwowie, lecz na całej Ukrainie (zob. *Zdjęcie 5*).

Na tę niezwykle zaszczytną nagrodę zasłużyliśmy nie sami: wspiera nas *Alma Mater* i współpracują z nami koledzy z Polski i innych krajów. Wszystkim należą się nasze wielkie podziękowania, które składam z ogromną przyjemnością, korzystając z okazji obchodów jednego z naszych jubileuszy, który jest krótki, ale zawiera w sobie epokę.

Bibliografia

1. Bundza I., 2018, *Polskie i ukraińskie rzeczowniki nazywające gniew w świetle gramatycznej kategorii liczby*, w: M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, red., *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, Toruń.
2. Dilna J., 2008, *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*, w: W. Miodunka, A. Seretny, red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
3. Dilna J., 2013, *Inwencja a konwencja we frazeologii odmiany artystycznej współczesnej polszczyzny*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 59.
4. Dilna J., 2011, *Po nitce do szczęścia... Polskość a wielokulturowość, inwencja a konwencja we frazeologii polskich nagłówków prasowych (aspekt glottodydaktyczny)*, w: I. Masojć, H. Sokołowska, red., *Tożsamość na styku kultur*, Vilnius.
5. Fyłtpec O., 2020, *Najnowszy stereotyp Ukraińca w środowisku studentów poznańskich i lubelskich*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” vol. 27 (47), nr 1.
6. Garncarek P., red., 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa.
7. Gębka-Wolak M., Krawczuk A., red., 2019, *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń.
8. Korol L., 2018, *Cechy systemu gramatycznego w polszczyźnie młodzieży polskich szkół na Ukrainie*, w: J. Tambor, red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 6: J. Malejka, red., *Języki i kultury w kontakcie*, Katowice.
9. Korol L., 2019, *Narodowo-kulturowa i językowa tożsamość uczniów polskich szkół na Ukrainie*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 67.
10. Krawczuk A., 2010, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 4.
11. Krawczuk A., 2011, 2017, *Leksykologia i kultura języka polskiego*, t. 1: *Leksykologia, frazeologia, leksykografia*, t. 2: *Kultura języka*, Kijów / *Лексикологія і культура польської мови*, т. 1: *Лексикологія, фразеологія, лексикографія*, т. 2: *Культура мови*, Київ.
12. Krawczuk A., 2007, *Morfologia współczesnego języka polskiego (fleksja)*, cz. 1, Lwów.
13. Krawczuk A., 2012, *Nauczyciel i uczeń w językowych relacjach grzeczności. Polskie formy adresatywne na Ukrainie*, „Słowo. Studia Językoznawcze” nr 3.
14. Krawczuk A., 2008, *Nowe profile ukraińskiego stereotypu Polaka (na podstawie ankietowania studentów lwowskich)*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (1).
15. Krawczuk A., 2013, *Od gramatyki do pragmatyki. Problemy polszczyzny na Wschodzie*, w: J. Tambor, A. Achtełik, red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice.

16. Krawczuk A., 2019, *Związki rządu we współczesnej odziedziczonej polszczyźnie pisanej na Ukrainie na tle języka ogólnopolskiego*, w: M. Gębka-Wolak, A. Krawczuk, red., *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń.
17. Kravchuk A., 2019, *Specification of selected honorifics in relation to the general Polish standard in the written Polish as a heritage language in Ukraine (using the material of the Polish-language „Gazeta Polska Bukowiny” periodical)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 26.
18. Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Kijów / *Методика викладання польської мови. Мова й культура в полоністичній дидактиці в Україні*, Київ.
19. Krawczuk A., Nikołajczuk K., 2017, *Frazeologia biblijna wieżą Babel? O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej z nomen proprium wśród native speakerów oraz Ukraińców uczących się języka polskiego*, „Prace Językoznawcze” t. XIX, z. 1.
20. Krawczuk A., Tambor J., Rusin M., red., 2009, *Polonistyka i język polski na Ukrainie*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (3).
21. Krawczuk A., Petruchina L., 2009, *Nauczanie filologii polskiej na polonistyce lwowskiej. Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (3).
22. Łozińska O., 2013, *Mimiczny portret strachu w polskiej i ukraińskiej frazeologii kinematycznej*, „Język Polski” t. XCIII, z. 3.
23. Łozińska O., 2019, *Pole frazeosemantyczne „smutek” w języku polskim (na materiale frazeologii kinematycznej)*, w: M. Gębka-Wolak, A. Krawczuk, red., *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, Toruń.
24. Nachlik O., 2012, *Recepcja polskiej literatury XX w. na Ukrainie: wyzwanie dla czytelnika ukraińskiego*, w: R. Cudak, red., *Literatura polska w świecie*, t. 4: *Oblicza światowości*, Katowice.
25. Nikołajczuk K., 2013, *Czy starość nie radość? Polska frazeologia oznaczająca starość przez pryzmat teorii pól*, „Język Polski” t. XCIII, z. 3.
26. Nikołajczuk K., 2018a, *Jak nie nabawić się kłopotu i odnieść sukces: kilka rozważań nad prozodią semantyczną polskich czasowników*, w: M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, Toruń.
27. Nikołajczuk K., 2018b, *„Nikt żywy w kraj młodości raz drugi nie wraca?” Kilka uwag o „peryferyjnych” frazeologizmach oznaczających młodość*, w: J. Tambor, red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, percepcje, perspektywy*, t. 3: M. Maciołek, red., *Współczesne aspekty badań nad językiem polskim. Teoria i praktyka*, Katowice.
28. Sahata J., 2013, *Procesy dynamiczne we współczesnej polskiej frazeologii zawierającej nazwy zwierząt*, „Język Polski” t. XCIII, z. 3.
29. Sływinski O., 2019, *Odtwarzanie genialnej epoki*, „Konteksty” nr 1–2 (324–325).
30. Sływinski O., 2009, *Źródła i metamorfozy poetyki personizmu: szkoła nowojorska – polski o’haryzm – poezja ukraińska XXI wieku*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (3).

31. Tokarczuk O., 2014, *Księgi Jakubowe, albo Wielka podróż przez siedem granic, pięć języków i trzy duże religie, nie licząc tych małych*, Kraków.

32. Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/dostęp> 20.12.2019].

33. Антонів О., Кравчук А., ред., 2010, *Мова як іноземна: проблеми сертифікації за європейськими стандартами: Матеріали Міжнародної наукової конференції. Львів, 23–24 квітня 2009 року*, Львів / Krawczuk A., Tambor J., 2010, *Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich: Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Lwów, 23–24 kwietnia 2009 roku*, Lwów.

34. Бундза І., 2018, *Функціонування множинних форм від іменників singularia tantum на позначення почуттів у сучасній польській мові*, „Мова і культура” вип. 21, т. 2 (191).

35. Бундза І., 2017, *Числові форми польських іменників – назв відчуттів у словнику і тексті*, w: G. Filip, K. Ożóg, R. Słabczyński, red., *Zmysły. Aspekty językowo-kulturowe*, Rzeszów.

36. Бундза І., Ковалевський Є., Кравчук А., Сливинський О., ред., 2015, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність: Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка, Київ / Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność: Praca zbiorowa z okazji dziesięciolecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki*, Kijów.

37. Дільна Ю., 2009, *Типи та функції семантичної трансформації фразеологізмів у сучасній польській прозі*, „Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации” т. 22 (61), № 4 (1).

38. Зелінська М., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.

39. Кравчук А., 2015, *Польська вимова з елементами правопису. Для українців, що вивчають польську мову*, Київ.

40. Кравчук А., 2015, 2016, *Польська мова. Граматика з вправами*, Київ.

41. Кравчук А., 2013, *Функції структур „rap / rapie + (ім’я) прізвище” в текстах польськомовної преси в Україні (на тлі загальнопольських норм)*, „Проблеми слов’янознавства” вип. 62.

42. Кравчук А., Бундза І., ред., 2018, 2019, *Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним: Збірник праць з нагоди 190-річчя польської філології у Львівському університеті*, Київ / *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym i globalnym: Praca zbiorowa z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, Kijów.

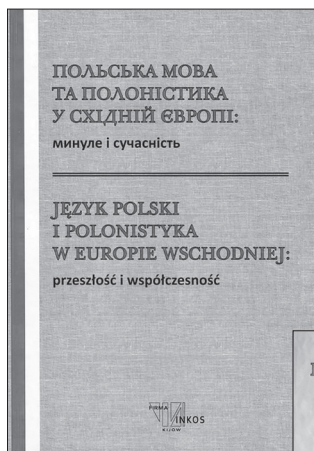
43. Кравчук А., Кметь В., ред., 2018, *Полоністика у Львові: 200 років ідеї. Історія підручників з польської мови: Збірник праць з нагоди 200-річчя царського рескрипту про започаткування польської філології у Львівському університеті*, Київ / *Polonistyka we Lwowie: 200 lat idei. Dzieje podręczników języka polskiego: Zbiór prac z okazji 200-lecia reskryptu cesarskiego o zapoczątkowaniu filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, Kijów.

44. Кротовская Я., Гольдберг Б., 1959, *Практический учебник польского языка*, Москва.
45. Кротовская Я.А., Гольдберг Б.Н., 1974, *Учебник польского языка*, Москва.
46. Лозинська О., 2015, *Фразео-семантичне поле „радість” у польській мові (на матеріалі польської кінематичної фразеології)*, в: G. Filip, M. Patro-Kucab, red., *Radość. Aspekty językowo-kulturowe*, Rzeszów.
47. Ніколайчук Х., 2015, *Динамічні процеси у фразеологічному мікрополі „середній вік” (на матеріалі польської мови)*, в: І. Бундза, Є. Ковалевський, А. Кравчук, О. Сливинський, ред., *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність: Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка*, Київ.
48. Ніколайчук Х., 2019, *Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою ‘вік людини’ у словникових дефініціях і текстах*, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*” т. 54, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/sfps/article/view/sfps.1729/5595> [доступ: 22.04.2020].
49. Огорілко О., 2009, *Зв’язок керування у писемному мовленні поляків Львова, „Проблеми слов’янознавства”* вип. 58.
50. Огорілко О., 2010, *Типові синтаксичні кальки в текстах сучасної польськомовної преси Львова, „Проблеми слов’янознавства”* вип. 59.
51. Петрухіна Л.Е., 2011, *Зустрічі на межі світів. Статті, рецензії, нариси*, ред. А. Кравчук, О. Сливинський, І. Фрис, Львів.
52. Сагата Ю., 2014, *Інновації-заміни в сучасній польській фразеології з анімалістичним компонентом*, в: M. Aleksiejenko, H. Biłowus, M. Hordy, W. Mokijenko, H. Walter, red., *Słowo – Tekst – Czas XII. Frazeologia w idiolekcie i systemach języków słowiańskich. W 200. rocznicę urodzin Tarasa Szewczenki*, т. 2, Szczecin–Greifswald.
53. Сагата Ю., 2012, *Неосемантизація у сфері польської фразеології з анімалістичним компонентом*, „Вісник Львівського університету. Серія філологічна” вип. 56, ч. 1.
54. Сливинський О., 2012, *Богдан Ігор Антонич і польські поети-модерністи: літературний діалог у контексті епохи*, „Слово і Час” № 3.
55. Сливинський О., 2018, *Між живою пам’яттю та політичною кон’юктурою: „нова історична хвиля” у слов’янських літературах Центрально-Східної Європи*, „Проблеми слов’янознавства” вип. 67.
56. Стельмах Х., 2012, *Репрезентації гендеру в українських та польських книжках для дітей*, „Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур. Пам’яті академіка Леоніда Булаховського” вип. 18.
57. Стельмах Х., 2018, *Типологічні паралелі феміністичних романів „Абсолютна амнезія” Ізабелли Філіп’як та „Сирени” Ясмїни Тешанович*, „Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур. Пам’яті академіка Леоніда Булаховського” вип. 33.
58. Токарчук О., 2020, *Книги Якова, або Велика подорож через сім кордонів, п’ять мов і три великі релігії, не рахуючи малих*, пер. О. Сливинський, Київ.
59. Фрис І., 2011, *Неоміфологізм у прозовій творчості Тадеуша Новака*, Львів.

FIFTEEN YEARS OF THE DEPARTMENT OF POLISH PHILOLOGY

The main achievements of the Department of Polish Philology of the Ivan Franko National University of Lviv are presented against the background of a short history of Polish studies at the University. The present study analyzes the fifteen-year period of the aforementioned Department's existence.

Keywords: Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, science, education, international cooperation.



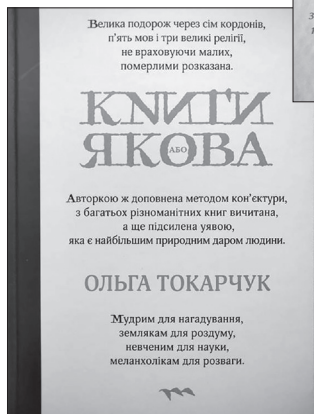
Фотографія / Zdjęcie 1



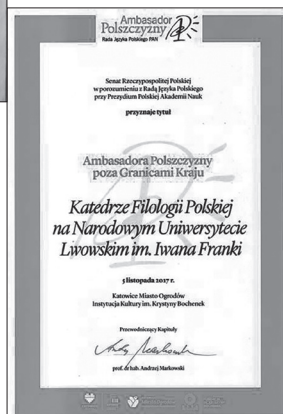
Фотографія / Zdjęcie 2



Фотографія / Zdjęcie 3



Фотографія / Zdjęcie 4



Фотографія / Zdjęcie 5

**ЛЕКСИКА, ПРАГМАТИКА,
НАРАТОЛОГІЯ,
МОВНА КАРТИНА СВІТУ**

**SŁOWNICTWO, PRAGMATYKA,
NARRATOLOGIA,
JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA**

Jerzy Bartmiński

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

LEKSYKON AKSJOLOGICZNY SŁOWIAN I ICH SĄSIADÓW – NOWE PERSPEKTYWY DLA BADAŃ POLONISTYCZNYCH

Artykuł prezentuje *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* (t. 1–5, *DOM, EUROPA, PRACA, WOLNOŚĆ i HONOR*, Lublin 2015–2019) z intencją zachęcenia polonistów zagranicznych do udziału w jego kontynuacji; jest więc głosem w dyskusji na temat miejsca polonistyki we współczesnej humanistyce i jej rolę w poznawaniu odrębności polskiej kultury na tle porównawczym i kształtowaniu poczucia wspólnotowej (narodowej) tożsamości. Autor omawia kolejno, dlaczego wybrano te hasła i języki, jaki jest cel *Leksykonu*, jaki kształt mają artykuły, na jakich podstawach teoretycznych i na jakiej metodologii oparto opracowanie haseł, na koniec jakie są perspektywy kontynuacji *Leksykonu*. Stwierdza, że opracowane paralelne opisy rozumienia poszczególnych konceptów w różnych językach narodowych dają podstawę do wielostronnych porównań, pokazania, co jest rzeczywiście specyficzne dla poszczególnych języków i kultur, a co tylko za takie uchodzi.

Słowa kluczowe: wartości, tożsamość narodowa, językowy obraz świata, koncepty kulturowe, semantyczne badania porównawcze.

I. Przyjąłem z radością zaproszenie prof. Ałły Krawczuk do uczestnictwa w międzynarodowej konferencji polonistycznej z dwóch powodów. Nie tylko dlatego, że Lublin i Lwów to miasta geograficznie bliskie sobie, a ja jako przemysłanin mam do obu miast stosunek osobisty – by tak rzec – „sentymentalny”, ale też z racji ogólniejszych, strategiczno-naukowych. Konferencja polonistów krajowych i zagranicznych jest dobrą okazją, by zastanowić się po raz kolejny nad miejscem polonistyki we współczesnej humanistyce i nad jej aktualnymi potrzebami¹. Szczególnym powodem do zastanowienia się nad rolą naszej nauki jest to, że od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej w roku 2004 stanęliśmy jako Polacy w obliczu bezpośredniej konfrontacji z innymi językami i kulturami, musimy odpowiedzieć sobie i innym, co stanowi o naszej odrębności i wspólnotowej tożsamości, co nasza kultura humanistyczna ma do powiedzenia innym, w czym jesteśmy słabi, w czym dobrzy, w czym – być może – najlepsi?

Aby odpowiedzieć na te pytania, musimy spojrzeć na nasze dziedzictwo, nasz dorobek i potencjał z perspektywy porównawczej. Jest to zadanie

¹ Por. Tambor, red. 2018. O perspektywach etnolingwistyki w kontekście badań porównawczych mówili: Jerzy Bartmiński, Swietłana Tołstojowa, Wojciech Chlebda, Tadeusz Zgółka i Joerg Zinken w specjalnym panelu, opublikowanym w tomie IV pt. *Pogranicza mniejszości, regionu, etnolingwistyka* [Tambor, red. 2018, t. 4]. Niniejszy tekst jest kontynuacją przedstawionych tam propozycji.

stojące przed polonistami nie od dzisiaj², ale obecnie wraca z jeszcze większą natarczywością. Rozpoznanie i zdefiniowanie podstawowych wartości naszej kultury jest możliwie tylko na szerokim tle porównawczym, ponadnarodowym, zwłaszcza na tle różnic między Wschodem i Zachodem Europy, co składa się na fenomen polskości na tle innych narodów, bo budować naszą tożsamość narodową możemy tylko na dobrze rozpoznanym gruncie. Niemcy po traumie nazizmu podjęli próbę odbudowania swojej wielkiej tradycji humanistycznej, wydając monumentalny, 8-tomowy słownik Reinhardta Kosellecka i in. pt. *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache* (ostatnie wydanie Stuttgart 2004) [Koselleck i in., ed. 2004]. Rosjanie sięgnęli do starożytności słowiańskich i opracowali znakomity 5-tomowy słownik etnolingwistyczny *Славянские древности* [Толстой, ред. 1995–2012], przybliżający kulturowy kształt wspólnej słowiańskiej praojczyzny, przechowanej do dziś w tradycji ludowej poszczególnych narodów. W literaturze naukowej nie brak też prób badań porównawczych na mniejszą lub większą skalę³. Nam, Polakom, potrzebne jest pogłębione rozpoznanie naszego miejsca wśród sąsiadów w skali porównawczej, bez popadania w złudny polonocentryzm. Przykładowo: Czy *HONOR* jest tylko ideą polską? Czy topos *OJCZYZNY* (Polski) jako Matki i Matki-Polki rzeczywiście wyróżnia nas spośród sąsiadów (Rosjanie mówią *Matuszka-Rossija*, Niemcy *Mutter-Germania* [por. Planert 2000], Szwedzi *Moder Svea* – Matka Szwecja⁴ itd.); czy o *WOLNOŚĆ* narodu walczyli tylko Polacy? Nie tylko w Polsce *EUROPA* jest uznawana za wzorzec kulturowy i cywilizacyjny.

Idea badań porównawczych prowadzonych z intencją dociekania źródeł własnej odrębności, połączona z europejskim hasłem „szukania jedności w różnorodności”, legła u podstaw projektu *Leksykonu aksjologicznego Słowian i ich sąsiadów* (dalej – LASiS), który jest od kilku lat realizowany z powodzeniem w gronie badaczy z kilku krajów słowiańskich i pozastowiańskich, skupionych

² O tym, że tożsamość (także) narodową należy „stawiać w kontekstach porównawczych, a nawet relatywizujących”, a „lekcje języka polskiego i studia polonistyczne powinny ujawniać także zakotwiczenie w kulturze i literaturze europejskiej czy powszechnej”, mówiła na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie 20–23 XI 2013 Lidia Wiśniewska [Wiśniewska 2014: 69].

³ Można przykładowo wskazać takie publikacje, jak: Grzegorzczkowska, Waszakowa, red. 2000–2003; Duszak, Pawlak, red. 2003; Dubisz, Porayski-Pomsta, Sękowska, red. 2004; Marcjanik, red. 2007 czy niemieckie publikacje powstające w ramach projektu *Normen- und Wertbegriffe in der Verständigung zwischen Ost- und Westeuropa*, pod red. Rosemarie Lühr i jej współpracowników [Bock, Lühr, red. 2007], np. *Europa und seine Werte* [Bartmiński, Lühr, red. 2009] i in. Szczególnie bliska idei *Leksykonu* jest książka Anny Wierzbickiej *Understanding Cultures through their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese* [Wierzbicka 1997] (polskie wydanie pt. *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury* [Wierzbicka 2007]).

⁴ Zob. balladę *Moder Svea* Marity Andersson.

w Konwersatorium EUROJOS⁵. O tej inicjatywie, która rozwija się dynamicznie, chcę tu powiedzieć nieco więcej, zwłaszcza że pierwszą, 5-tomową serię właśnie ukończono wydawać w Lublinie w roku 2019 i rozważa się kontynuację tego dzieła. Mam nadzieję – z udziałem zagranicznych polonistów.

II. Wydana seria *Leksykonu* objęła tomy: *DOM*, *EUROPA*, *PRACA*, *WOLNOŚĆ* i *HONOR* [zob. Bartmiński, red. 2015b, 2018b, 2016b, 2019, 2017]. Powiem kolejno: 1) co zawiera *Leksykon*, dlaczego wybrano te hasła i dlaczego uwzględniono tylko te, a nie inne języki, 2) kto jest adresatem i jaki jest cel *Leksykonu*, 3) jaki kształt mają artykuły, 4) jakie są podstawy teoretyczne i metodologiczne opracowania haseł 5) jak zorganizowano pracę zespołu, 6) jak od opisów paralelnych przejść do rzeczywistej komparacji, 7) co się udało osiągnąć, 8) jakie są dalsze perspektywy pracy.

Ad 1). O **wyborze** tych właśnie **pięciu pojęć** zdecydowała rada naukowa Konwersatorium, która uznała, że są to pojęcia szczególnie dziś ważne dla międzynarodowego dyskursu publicznego: *EUROPA*, bo mówimy o Europie jako wspólnym domu; *PRACA*, bo jest wartością życiową dla młodych ludzi, od której zależy ich sukces zawodowy; *WOLNOŚĆ*, bo stanowi sztandarową ideę dla wszystkich narodów europejskich; *GODNOŚĆ* i *HONOR*, bo tkwią one u źródeł kultury europejskiej i są wpisane do *Powszechnej deklaracji praw człowieka* uchwalonej przez ONZ w 1948 roku. Jeśli praca nad *Leksykonem* będzie kontynuowana, w polu zainteresowania znajdą się kolejne koncepty (o czym dalej).

DOM – opisano w 18 językach, w tym zachodniosłowiańskich (polski i czeski), wschodniosłowiańskich (rosyjski i białoruski oraz etnolekt łemkowski), południowosłowiańskich (bułgarski, serbski i chorwacki), także nowogreckim i litewskim oraz czterech zachodnioeuropejskich (niemiecki, angielski, francuski i portugalski); wprowadzono również egzotyczne języki afrykańskie, bo projektem zainteresowali się afrykańscy z UW, znawcy języków suahili, hausa i tamaszek, doszedł także język japoński. W opracowaniu tomu *DOM* wzięły udział 23 osoby, w tym 13 z Polski⁶ i 10 z zagranicy⁷. Potwierdziło się przypuszczenie o istnieniu wspólnego rdzenia znaczeniowego: we wszystkich 18 zbadanych językach *DOM* jest rozumiany jako ‘miejsce zamieszkiwania rodziny i osób bliskich’, przy czym centralna rola kobiety jest najsilniej uwydatniana w językach afrykańskich.

⁵ O powstaniu i programie tego konwersatorium zob. Lapo, Majer-Baranowska 2013; Bartmiński, Bielińska-Gardziel 2015; Bartmiński 2016a.

⁶ Poza polonistami Jerzym Bartmińskim i Iwoną Bielińską-Gardziel, także rusycystka Dorota Pazio-Wlazłowska, białorusistka Jadwiga Kozłowska-Doda, badaczka języka łemkowskiego Małgorzata Misiak; germanistka Monika Grzeszczak, romanistka Elżbieta Skibińska, portugalistka Zuzanna Bułat-Silva, egiptolożka Joanna Popielska-Grzybowska, japonistka Katarzyna Wyszpolska; afrykańscy: od suahili (Iwona Kraska-Szlenk), hausa (Nina Pawlak), tamaszek (Marta Jackowska-Uwadizu).

⁷ W tym z Grecji (Christina Markou), Litwy (Kristina Rutkovska), Czech (Irena Vaňková), Rosji (Ludmiła L. Fiodorowa), Bułgarii (Marija Kitanowa), Serbii (Stana Ristić, Ivana Lazić-Konjik), Chorwacji (Amir Kapetanović), Anglii (Jo B. Harper), Francji (Aline Viviani-Esik).

Pozostałe cztery tomy LASiS objęły już mniejszą liczbę języków: *EUROPA* – 13⁸, *PRACA* – 14-, *WOLNOŚĆ* – 14⁹ i *HONOR* – 12¹⁰. Utrzymywały się proporcje autorów krajowych (głównie neofilologów) i zagranicznych (*native speakerów*). Np. w opracowaniu tomu *WOLNOŚĆ* wzięło udział 18 osób, w tym 7 filologów z Polski¹¹ i 11 z zagranicy¹².

Dlaczego w opracowaniach znalazły się te, a nie inne języki, jakie były kryteria wyboru? Działy tu różne czynniki raczej pragmatycznej. Sam tytuł *Leksykonu* jest umowny, dopuszczał znaczą różnorodność, przede wszystkim chodziło o pokazanie wartości polskich na możliwie szerokim tle porównawczym. Wyeksponowanie języków słowiańskich nie było na początku zamierzone, wynikało z tego, że na realizację projektu udało się uzyskać grant NPRH w Instytucie Slawistyki PAN (gdzie kierownik grantu był zatrudniony do roku 2015)¹³. Ale aby wyjść na tak potrzebne dziś, postulowane przez wielu badaczy forum szersze, międzynarodowe, dodano w tytule dzieła określenie „i ich sąsiadów”, licząc się z tym, że w dobie Internetu za sąsiadów Słowian można uważać w istocie wszystkie nacje globu. Niemniej postawienie języków słowiańskich w centrum obudziło godne aprobaty ambicje slawistów z różnych krajów i wpłynęło korzystnie na organizację i przebieg prac. Jednak w kolejności udało się pozyskać dla systematycznej komparacji także znawców innych bliskich Słowiańszczyźnie języków: starogreckiego (w czterech zeszytach *Leksykonu*, bo do

⁸ W tym z zach. słow. – tylko polski; wsch. słow. – rosyjski, ukraiński i białoruski; pód. słow. – bułgarski, serbski i chorwacki; także staro- i nowogrecki oraz litewski; zach. europ. – niemiecki i amerykański; nadto chiński.

⁹ W tym zach. słow. – polski i czeski; wsch. słow. – rosyjski, ukraiński i białoruski; pód. słow. – bułgarski, serbski i chorwacki; także staroindyjski, starogrecki i litewski; zach. europ. – niemiecki, angielski i francuski. Artykuły zostały przedstawione w 6 językach, przeważnie po polsku.

¹⁰ W tym zach. słow. – polski i słowacki; wsch. słow. – rosyjski, ukraiński i białoruski; pód. słow. – bułgarski, serbski i chorwacki; także staro- i nowogrecki oraz litewski; z zach. europ. – tylko niemiecki.

¹¹ Poza polonistami Jerzym Bartmińskim i Stanisławą Niebrzegowską-Bartmińską, którzy kierowali pracą nad całym tomem, także: indolożka Joanna Jurewicz, hellenista Kazimierz Korus, romanista Maciej Abramowicz, anglistka Agnieszka Gicala, germanistka Jolanta Janoszyk.

¹² Z Czech (Irena Vaňková z Uniwersytetu Karola i Veronika Vodrážková z Czeskiej Akademii Nauk), z Rosji (Walentyna Kulpina z Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego im. M.W. Łomonosowa), z Ukrainy (Julija Pys'menna z Narodowego Uniwersytetu Kijowskiego im. Tarasa Szewczenki), z Białorusi (Alena Rudenka z Białoruskiego Uniwersytetu Państwowego w Mińsku), z Bułgarii (Kalina Miczeva-Pejczewa z Białoruskiej Akademii Nauk), z Serbii (Rajna Dragičević), z Chorwacji (Amir Kapetanović i Irena Miloš z Chorwackiej Akademii Nauk i Sztuk), z Litwy (Irena Smetonienė z Uniwersytetu Wileńskiego).

¹³ Praca nad *Leksykonem* była częściowo wspierana przez grant NPRH nr 2/H12/81/2012 pt. *Metody analizy językowego obrazu świata w kontekście badań porównawczych* pod kierunkiem Jerzego Bartmińskiego (współwykonawcy: Iwona Bielińska-Gardziel i Wojciech Chlebda), przyznany Instytutowi Slawistyki PAN w Warszawie na lata 2012–2015.

zespołu przystał znakomity krakowski hellenista, Kazimierz Korus) i litewskiego (we wszystkich pięciu zeszytach, dzięki zaangażowaniu prof. Krystyny Rutkovskiej z Wilna). Następne języki – niemiecki, angielski, francuski, hiszpański, portugalski – włączano w miarę rosnącego zainteresowania okazywanego projektowi przez polskich neofilologów, a na podobnej zasadzie włączano do *Leksykonu* także dalsze języki: chiński i japoński, oraz afrykańskie: hauza, suahii, tamaszek. Kierowano się przekonaniem, że im szersze tło porównawcze się przyjmie, tym bardziej wiarygodne wnioski można będzie formułować.

Ad 2). **Adresat i cel.** *Leksykon* został zaadresowany do wszystkich zainteresowanych rangą i rolą wartości w dyskursie publicznym, w skali zarówno narodowej, jak i ponadnarodowej. Publikacja ma na celu zdiagnozować różnice i podobieństwa między poszczególnymi językami, zwrócić uwagę zarówno na to, co poszczególne języki narodowe wyróżnia i czyni narzędziem wspólnotowej tożsamości, jak też na to, co łączy różnojęzyczne słowa (w istocie: koncepty) na poziomie ponadnarodowym w płaszczyźnie sensów i niesionych wartości. Ma więc pomóc w niwelowaniu barier w komunikacji międzykulturowej i przyczynić się w ten sposób do lepszego rozumienia się ludzi mówiących różnymi językami.

Do wymienionych motywów zainteresowania nazwami wartości doszły w ostatnim czasie nowe okoliczności, które wiążą się z katastrofą komunikacyjną, jakich doświadczamy w Polsce i w Europie. Prof. Jerzy Limon, twórca Teatru Szekspirowskiego w Gdańsku, odbierając nagrodę im. Aleksandra Gieyszтора na Zamku Królewskim w Warszawie 25 lutego 2020 roku, opisał tę sytuację jednoznacznie:

Język teraźniejszości zmarniał, został zaśmiecony, zamulony słowami pokracznymi, jakimiś brzmieniowymi wydmuszkami, faszzerowanymi jadem, które bardziej służą poniżaniu i skrzywdzeniu drugiego człowieka, aniżeli porozumieniu, czy przekazaniu istotnych treści. Kluczowe dla naszego społecznego bytu, dla tożsamości człowieka słowa zostały okaleczone albo zupełnie wybebeszone, nie są w stanie pomieścić i unieść treści, jakie do niedawna je wypełniały. Są to słowa-kancery, wyrócone na nice, często znaczące przeciwieństwo tego, co jeszcze do niedawna znaczyły. Zwróćmy uwagę, jak wiele z nich wirus pustostówia dotknął, nawet tak ważne słowa, jak patriotyzm, solidarność, uczciwość, prawo, honor, bohaterstwo, zdrada, konstytucja, prawda, naród, sprawiedliwość i dziesiątki innych. Co więcej, dotknął nawet nazw geograficznych, bo i co się stało z pięknym słowem Europa, które odmieniane jest przez wszystkie przypadki niechęci, ba, nienawiści? [za: Limon 2020: 1].

Rolą uniwersyteckich humanistów, zwłaszcza filologów i mediewistów, kulturoznawców i politologów, musi być więc przeciwdziałanie temu (*sit venia verbo*) zdżiczeniu języka, przez demaskowanie manipulacji i pokazywanie języka narodowego – różnych języków narodowych! – w ich całym niezafaszowanym wewnętrznym bogactwie, funkcjonalności i pięknie.

Ad 3). **Jak są zbudowane artykuły w *Leksykonie*?** *Leksykon* jest oparty na zasadzie paralelnych opisów tych (takich) samych konceptów aksjologicznych w poszczególnych językach narodowych z myślą o ich komparacji¹⁴. Każdy narodowy koncept jest opisany osobno, ale wedle tego samego schematu, na który składa się 8 segmentów:

- Wprowadzenie (spojrzenie ogólne, z „lotu ptaka”).
- Przegląd badań nad konceptem.
- Podanie podstawy materiałowej opisu.
- Opis konceptu w świetle danych systemowych (definicje słownikowe leksykalnych eksponentów konceptu; etymologia nazw konceptu; hiperonimy, kohiponimy i opposita; synonimy, derywaty i frazeologizmy).
- Koncept w świetle danych ankietowych.
- Koncept w świetle wybranych tekstów (przysłowia; teksty literatury pięknej; teksty prasowe i publicystyczne; dane korpusowe).
- Skrócona syntetyczna definicja kognitywna konceptu.
- Profilowanie bazowego wyobrażenia we współczesnych dyskursach publicznych.

Schemat ten – w wydanych dotąd tomach LASiS-u – był realizowany w niejednakowym stopniu, bo autorzy respektowali też własne tradycje badawcze i wykazali znaczną swobodę w stosowaniu terminologii.

Ad 4). Na jakich **podstawach teoretycznych i na jakiej metodologii** oparto opracowanie haseł? Przyjęto za punkt wyjścia teorię językowego obrazu świata w wersji proponowanej na gruncie rosyjskim [Apresjan 1994; Толстая 2006; Judin 2002], amerykańskim, niemieckim i zwłaszcza polskim [zob. Guz 2012; Głaz, Danaher, Łozowski 2013]¹⁵. W szczególności przygotowując założenia LASiS-u, wykorzystano doświadczenia zdobyte w toku pracy nad fundamentalnym dziełem etnolingwistów lubelskich *Słownikiem stereotypów i symboli ludowych* (dalej – SSiSL), zwłaszcza jeśli idzie o użytek z koncepcji definicji kognitywnej i profilowania [zob. Bartmiński, Niebrzegowska, red. 1996, 1999; Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2012a, 2012b, 2012c, 2018, 2019a, 2019b; Bartmiński 2009; Niebrzegowska-Bartmińska 2009]. Szczegółowe kwestie były na etapie planowania dyskutowane w ramach międzynarodowego konwersatorium EUROJOS, które powołano w Warszawie w roku 2000 w ramach OBTA UW [zob. Bartmiński, Bielińska-Gardziel 2016]¹⁶. Odbłyło się 14 takich konferencji. Wygłaszane referaty, głosy dyskusyjne i propozycje autorskie publikowano na

¹⁴ Intencja „komparacji” stała u początku projektu, wedle planu prof. Stanisława Gajdy [Gajda, red. 2000], jednak przewidywana złożoność komparacji na poziomie językowych obrazów świata skłoniła realizatorów projektu do poprzedzenia etapu komparacji przez odpowiednio pomyślane opisy paralelne.

¹⁵ Zob. szerzej o tym: Bartmiński 2015a.

¹⁶ Konwersatorium korzystało ze stałego wsparcia Instytutu Filologii Polskiej UMCS, potem utworzonych w roku 2003 dwóch Komisji Etnolingwistycznych (KJ PAN i MKS), a w kolejności po afiliacji w roku 2009 w najbardziej znaczący sposób – Instytutu Sławistyki PAN. Odbłyło się 14 konferencji Konwersatorium (do roku 2019).

łamach rocznika *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury* (w tomach 19–30) oraz w „czerwonej serii” Instytutu Filologii Polskiej UMCS (w postaci osobnej „podserii” WJOSS). Po wydaniu pierwszego tomiku z serii *Wartości w językokułturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów* [Abramowicz, Bartmiński, Bielińska-Gardziel, red. 2012] kolejne podejmowały zagadnienia szczegółowe, takie jak: istnienie „europejskiej aksjofery” [Bartmiński, Bielińska-Gardziel, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2014], problemy eksplikowania i profilowania pojęć [Bielińska-Gardziel, Niebrzegowska-Bartmińska, Szadura, red. 2014], specyfika leksykonu w porównaniu ze słownikiem językowym i encyklopedią [Niebrzegowska-Bartmińska, Szadura, Żywicka, red. 2018], rozumienie konceptów kulturowych i sposobów ich profilowania [Niebrzegowska-Bartmińska, Pazio-Włazłowska, red. 2019a], rozumienie jedności w różnorodności [Niebrzegowska-Bartmińska, Pazio-Włazłowska, red. 2019b]. Publikowano najpierw artykuły na tematy teoretyczne i przymiarki do konkretnych haseł *Leksykonu* [zob. Abramowicz, Bartmiński, Chlebda 2009, 2011; Bartmiński 2010; Chlebda 2010; Grzegorzczkowska 2009, 2011; Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 2013, 2014, 2017; Popowska-Taborska 2010; Puzynina 2010; Tołstaja 2013; Underhill 2014; Viviani-Esik 2016], wcześniej też podjęto refleksję nad osiągniętymi dokonaniem [zob. *Dyskusja* 2015; Bartmiński, Bielińska-Gardziel, Chlebda 2016; Bartmiński 2018a, 2018c; Кульпина, Татаринев 2019; Sotirov 2019], do czego w kolejności dołączyły się omówienia i recenzje z zewnątrz [zob. Толстая 2016; Zinken 2016; Ristić, Lazić-Konjik 2018; Czachur 2019; Niewiara 2019, 2020].

Udało się uzgodnić zwłaszcza trzy kwestie teoretyczno-metodologiczne:

- oparcie opisów na porównywalnym zestawie źródeł;
- operowanie uzgodnionym systemem narzędzi pojęciowych i wspólną terminologią;
- przyjęcie podobnych sposobów definiowania znaczeń.

Wszystko to razem stworzyło wspólną podstawę analiz (*tertium comparationis*), co paralelnym opisom zapewnia porównywalność.

Powiem o tym nieco szczegółowiej.

(1) Jeśli idzie o **podstawy materiałowe eksplikacji znaczeń**, uzgodniono, że w bazie danych zostaną uwzględnione zarówno dane systemowe, jak też ankietowe i tekstowe (umownie przyjęto operować skrótem: S – A – T). Pierwsze (S) czerpane są ze źródeł systemowych (w tym słownikowych), drugie (A) – ze źródeł „wywołanych”, tj. uzyskanych metodą badań ankietowych, trzecie (T) – z tekstów czerpanych z korpusów narodowych oraz wybiórczo z wysokonakładowej prasy, dobranej wedle reprezentatywnych opcji politycznych i światopoglądowych.

Ankiety były przeprowadzane w porównywalnych 100-osobowych grupach studentów¹⁷ (zrównoważonych ze względu na reprezentację kobiet i mężczyzn, przedstawicieli kierunków humanistycznych i ścisłych). Respondentom zadawano

¹⁷ Nawiązano w tym punkcie do porównawczych badań amerykańskich Katza i Braly’ego oraz niemieckich Sodhiego i Bergiusa, które także opierały się na 100-osobowych reprezentacjach studentów różnych narodowości [zob. Quasthoff 1973: 30–49].

jedno wspólne pytanie, za przykładem lubelskiej ankiety ASA¹⁸: „Co według ciebie stanowi o istocie prawdziwego X-a?”. Wprowadzenie w pytaniu modyfikatora „prawdziwy” miało służyć ukierunkowaniu odpowiedzi na stronę wyobrażeniową („Jak postrzegasz i konceptualizujesz X-a?”), a nie na stronę przedmiotową („Jaki jest X?”), chodziło bowiem o uzyskanie zróżnicowanych narodowo charakterystyk subiektywnych stereotypów EUROPY, DOMU, PRACY, WOLNOŚCI i HONORU, a nie opisów encyklopedycznych. Encyklopedyczne definicje EUROPY, DOMU, PRACY, ale też w dużym stopniu WOLNOŚCI i HONORU, w różnych językach z natury rzeczy muszą być podobne, jeśli nie identyczne, bo muszą odnosić się – w przypadku EUROPY – do obiektywnych cech kontynentu, w przypadku pozostałych pojęć – cech uznanych za istotne i typowe. Modyfikator „prawdziwy” przedstawia perspektywę na widzenie podmiotowe, na to, co jest ważne dla osoby odpowiadającej na pytania¹⁹.

(2) Jeśli idzie o **terminologię** – przyjęto za jednostkę podlegającą opisowi (definiowaniu) nie słowa (leksemy), tylko „koncepty kulturowe”, czyli pojęcia aksjologicznie nacechowane i wyposażone w swoiste kulturowo konotacje [Gryshkova 2014]. Synonimicznie wobec terminu *koncept* dopuszczono *stereotyp* w językoznawczym rozumieniu tego terminu (za Putnamem), jako ‘kolektywne wyobrażenia przedmiotu’. Rozróżniono z jednej strony *leksemy* jako jednostki planu wyrażania, a z drugiej strony *znaczenia, pojęcia, koncepty* i *idee* jako elementy planu treści. Odpowiednio do tego zastosowano różne konwencje zapisu: leksemy zapisano *kursywą*, pojęcia i koncepty – KAPITALIKAMI, znaczenia w ‘łapkach’.

(3) Wprowadzono podobne **sposoby definiowania znaczeń**, odpowiadające koncepcji „definicji kognitywnej”, opartej na wiedzy potocznej, a nie naukowej; celem takiej definicji jest zdanie sprawy z tego, jak mówiący rozumieją znaczenia słów, jaką mają wiedzę o świecie, jak kategoryzują, charakteryzują i wartościują zjawiska rzeczywistości, a nie – co słowa „obiektywnie” znaczą w sensie tradycyjnie rozumianej semantyki²⁰. Nadano definicji formę narracyjną, „utekstowaną”, przez ułożenie zdań definiujących w nieprzypadkowe, uporządkowane ciągi; zastosowano w zapisie cech definicyjnych układ fasetowy. Definicja taka jest „tekstem kultury” w rozumieniu szkoły moskiewsko-tartuskiej. Przyjęto (podobnie jak Anna Wierzbicka, 1985, 1993) zasadę certyfikacji cech

¹⁸ Zob. informacje o ASA (ankiecie słownika aksjologicznego) w artykułach Jerzego Bartmińskiego [Bartmiński 2006] i Małgorzaty Brzozowskiej [Brzozowska 2006a, 2006b].

¹⁹ Wyniki ankiety są w artykułach przywoływane tylko w wersji syntetycznej, ich dokładniejsze omówienie opublikowano w osobnym tomie [Bielnińska-Gardziel, Brzozowska, Żywicka 2017].

²⁰ Definicja kognitywna jest definicją kulturową, przybliża poznawczą zawartość konceptu tak jak on funkcjonuje w społecznym *imaginarium* danego języka narodowego. Można powiedzieć, że jest ona tekstem kultury w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadała szkoła moskiewsko-tartuska: zawiera zapis utrwalonej społecznie wiedzy o przedmiocie; zapis przeświadczeń i wierzeń podmiotu na temat przedmiotu i szerzej: świata i człowieka; zawiera odniesienie do norm i wartości wyznawanych przez podmiot mówiący [Bartmiński 2018a, 2018c].

(wskazywanie „dowodów językowych”). Dopuszczono dwa sposoby układu danych szczegółowych: separacyjny i holistyczny [Niebrzegowska-Bartmińska 2014].

(4) Założono, że porównanie skupi się na tym, co w poszczególnych językach uchodzi za wspólne (potoczna, standardowa odmiana języka), a koncepcje indywidualne (skądinąd zawsze godne uwagi) będą przywoływane tylko wyjątkowo.

(5) Ponieważ uwzględnienie sposobów rozumienia słów przez mówiących prowadzi nieuchronnie do ujawnienia różnic, postanowiono systematycznie uzupełniać podstawowe eksplikacje („wyobrażenia bazowe”) o opisy różnych typowych sposobów profilowania bazowych wyobrażeń [zob. Бартминский, Небжеровска 1997]. Znane z gramatyki kognitywnej pojęcie profilowania zastosowano w zmodyfikowanej wersji wypracowanej na użytek profilowania pojęć.

Ad 5). **Organizację pracy** oparto na koncepcji sieci (*networkingu*) – tj. porozumienia badaczy z różnych krajów (słowiańskich i niektórych pozasłowiańskich), którzy dokonali uzgodnień metodologicznych w ramach Konwersatorium EUROJOS. Wzorem dla Konwersatorium EUROJOS w zakresie rozwiązań organizacyjnych było Konwersatorium „Język a kultura”, a w zakresie teorii i metodologii²¹ – realizowany od roku 1980 lubelski SSiSL²² (szerzej o tym: Bartmiński 2020, w druku).

Ad 6). **Paralelne opisy** rozumienia poszczególnych konceptów w różnych językach dają podstawę do ich **porównań**. Pytanie o możliwe sposoby porównywania (komparacji) redaktor *Leksykonu* pozostawił otwarte, sygnalizując jedynie, że liczba dwójkowych zestawień (jeden język z jednym innym językiem) –

²¹ SSiSL, odtwarzając polski ludowy językowo-kulturowy obraz świata, operuje właśnie specyficznym typem definicji, określonej jako „definicja kognitywna”; pokazuje ludowy obraz świata jako część kultury archaicznej, wspólnej Polakom i innym narodom słowiańskim, a nawet dalszym, w skali europejskiej i globalnej. Ludowa kultura, wbrew potocznym wyobrażeniom, jest bardziej umiędzynarodowiona niż kultura elitarna, inteligentna. Powstał też projekt objęcia badaniami porównawczymi także kultur ludowych [Niebrzegowska-Bartmińska 2013].

²² SSiSL, zamierzony na 7 tomów (w biblijnym porządku stwarzania: *Kosmos, Rośliny, Zwierzęta, Człowiek, Społeczeństwo, Religia i Demonologia; Czas, przestrzeń, miary, kolory*), jest znacznie zaawansowany, ale wciąż daleki do ukończenia. Zamierzenie autorów jest przywrócić kulturze ludowej jej zapomniany język, pokazać bogactwo i piękno chłopskiej konceptualizacji i artykulacji świata. Po opublikowaniu w roku 1980 zeszytu próbnego udało się wydać do roku 2019 cztery części I tomu *Kosmos* (cz. 1: *Niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie* [Bartmiński, Niebrzegowska, red. 1996]; cz. 2: *Ziemia, woda, podziemie* [Bartmiński, Niebrzegowska, red. 1999]; cz. 3: *Meteorologia* [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2012a]; cz. 4: *Świat, światło, metale* [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2012b]) oraz cztery części tomu II *Rośliny* (cz. 1: *Zboża* [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2012c]; cz. 2: *Warzywa, przyprawy, rośliny przemysłowe* [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2018]; cz. 3: *Kwiaty* [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2019a]; cz. 4: *Zioła* [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, red. 2012b]).

praktykowanych w lingwistyce komparatywnej – czyli – teoretycznie – każdego języka z każdym, jest ogromna (np. w przypadku 14 opisów wynosi $14 \times (14-1) = 182!$). Jednak redaktorów poszczególnych tomów proszono o podjęcie prób ujęć syntaktycznych, które by wydobywały, co w porównywanych poszczególnych językach jest wspólne, a co różne. Takie syntezy przedstawili: dla DOMU – Jerzy Bartmiński, *DOM – koncept uniwersalny i specyficzny kulturowo* [Bartmiński, red. 2015b: 15–33]; dla EUROPY – Wojciech Chlebda, *EUROPA w trzynastu obrazach* [Bartmiński, red. 2018b: 15–60]; dla PRACY – Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, *PRACA w kręgu wartości słowiańskich i europejskich* [Bartmiński, red. 2016b: 13–42]; dla WOLNOŚCI – Maciej Abramowicz i Jerzy Bartmiński, *WOLNOŚĆ – sztandarowa idea kultury europejskiej* [Bartmiński, red. 2019: 15–55]; dla HONORU – Petar Sotirov, *HONOR – fundament słowiańskiego i europejskiego kanonu wartości* [Bartmiński, red. 2017: 13–26].

Najsilniej zróżnicowane okazały się narodowe obrazy EUROPY, choć równocześnie wszędzie EUROPA jest obiektem podziwu za rozwój technologiczny, wysoki poziom życia, kultury, nauki i sztuki [zob. Bartmiński 2018c; Chlebda 2018]. Ale te wspólne cechy Europy nie przeszkodziły w pojawieniu się cech specyficznych: Niemcy czują się prawdziwymi Europejczykami, a Rosjanie nie, Białorusini i Bułgarzy są rozdwojeni, Ukraińcy i Serbowie widzą w Europie ostoję bezpieczeństwa i dobrobytu, w obrazach polskim i chorwackim pojawia się idea „przedmurza chrześcijaństwa”, w chińskim dominuje cecha nowoczesności, w amerykańskim – atrakcyjność turystyczna itd.²³

Jeśli idzie o koncept DOMU, pokazano znaczną zbieżność sposobu jego rozumienia w porównywanych 18 językach europejskich i niektórych pozaeuropejskich [zob. Bartmiński 2015a]. Okazało się, że metaforyczne rozszerzenie znaczenia domu na cały kraj, ojczyznę, nie jest tylko przypadłością polską, jest obecne w kulturze czeskiej, serbskiej, portugalskiej, angielskiej, także w języku hausa. Już bardziej polskie (choć nie wyłącznie polskie) są profile domu patriotycznego czy nomadycznego²⁴.

Głębsze różnice dotyczą PRACY i HONORU. Dla obu konceptów udaje się jednak wskazać cechy wspólne wielu językom – dla HONORU jest to rozróżnienie dwóch wymiarów: zewnętrznego jako okazywania czci i wewnętrznego jako zespołu cech człowieka sprawiających, że jest godny okazywania mu czci (pol. *czcigodny*, ros. *čestnyj*); dla PRACY – działanie stanowiące konieczność życiową, dające pozytywne efekty, ale wymagające wysiłku. Równocześnie oba koncepty mają cechy swoiste kulturowo: HONOR przyjmuje ambiwalentne wartościowanie w języku niemieckim, chorwackim i serbskim ze względu na nadwartościowanie w przeszłości w kręgach militarnych, poniekąd podobnie dzieje się w Polsce; PRACA ma w języku niemieckim (pod wpływem silnej w tym kraju etyki protestanckiej) pozycję aksjologicznie wyższą niż w katolickiej i „pańskiej” (dziedziczącej silne tradycje szlacheckie) Polsce. Jeśli idzie o WOLNOŚĆ, opisaną na materiale

²³ Zob. porównanie matrycowe różnych wizji EUROPY w: Bartmiński 2018c.

²⁴ Więcej o tym: Bartmiński, Bielińska-Gardziel 2015.

14 języków, poszukiwanie cech specyficznie polskich na tle szerszym – słowiańskim i europejskim – nie prowadzi do wniosków jednoznacznych, bo wysokie wartościowanie WOLNOŚCI przez Polaków jest mitem (por. *nieszczęsny dar wolności*), a nadto kult wolności narodu nie jest tylko polską specyfiką.

Ad 7). **Ocena dokonań.** W rezultacie kilkuletnich zabiegów udało się nadać artykułom w *Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów* kształt podobny, w dużym stopniu ujednolicony i znormalizowany. Pojawiło się kilka omówień i recenzji (o tomie *DOM* [Ristić, Lazić-Konjik 2018], o tomie *EUROPA* [Czachur 2019; Niewiara 2020], o tomie *PRACA* [Kulpina, Tatarinow 2019; Niewiara 2019] i in.). Ludmiła Fiodorowa z Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego w Moskwie, porównując *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* z podobnymi słownikami rosyjskimi, napisała:

Поскольку LASiS опирается на данные словарей разных языков и приумножает материал данными корпусов и опросов, он представляет собой как бы „словарь над словарями” [Федорова 2018: 40].

Ponieważ LASiS opiera się na danych słowników różnych języków i uzupełnia materiał o dane korpusów i ankiet, jest on jak gdyby „słownikiem nad słownikami”²⁵.

Wyrazem uznania dla wypracowanej w LASiS metodologii były także publikacje współpracowników projektu, którzy swoje studia przygotowane do LASiS drukowali także osobno pod własnymi nazwiskami w wersji książkowej na Litwie [Rutkovska, Smetona, Smetonienė 2017], w Serbii [Ajdačić 2015, 2019] i w Polsce [Korus 2019].

Ad 8). **Perspektywy.** Podjęcie metodycznych badań komparatystycznych – paralelnych, nie tylko bilateralnych – otwiera szerokie perspektywy dla filologów językoznawców, w tym zwłaszcza dla polonistów zagranicznych i Polaków pracujących za granicą, pozostających w bliskim kontakcie ze środowiskami innojęzycznymi. Realizowany projekt międzynarodowego porównawczego leksykonu aksjologicznego budzi duże zainteresowanie. Po opublikowaniu pierwszych pięciu tomów LASiS gotowość kontynuacji wspólnych badań na podobnych zasadach zgłosiło 116 osób z 19 krajów (zarówno ze Wschodu (z Rosji, Ukrainy, Białorusi, Litwy), jak i z południa (z Czech i Słowacji, Bułgarii, Chorwacji i Serbii), a także z Zachodu Europy (z Niemiec, Danii i Francji). Deklaracje dotyczą 26 języków, oprócz języków słowiańskich, także angielskiego, szwedzkiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, portugalskiego, duńskiego, nowogreckiego, węgierskiego i litewskiego²⁶. Lista języków, conceptów i współpracowników nie jest zamknięta. Jeśli idzie o autorstwo haseł, optymalnym rozwiązaniem jest bezsprzecznie powierzenie opracowania poszczególnych haseł narodowych odpowiednio do tego przygotowanym autochtonom (*native*

²⁵ Tłumaczenie z języka rosyjskiego na język polski redaktorskie.

²⁶ Informacja od sekretarza Konwersatorium EUROJOS, dr Beaty Żywickiej, z 15 marca 2020.

speakerom), w drugiej kolejności polskim neofilologom, dobre rezultaty przyniosła też zasada współautorstwa *native speaker* z polskim neofilologiem (rusycystą, romanistą, anglistą).

Obecnie – po wstępnym rozeznaniu sytuacji – postanowiono podjąć zespołowo opracowanie kilku dalszych konceptów, z których najczęściej typowano OJCZYZNĘ, SPRAWIEDLIWOŚĆ, RODZINĘ, ZDROWIE i DUSZĘ²⁷.

Bibliografia

1. Abramowicz M., Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., red., 2012, *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 1: *Analizy semantyczne DOMU, PRACY, OJCZYZNY, WOLNOŚCI i in.*, Lublin.
2. Abramowicz M., Bartmiński J., Chlebda W., 2009, *Językowo-kulturowy obraz świata Słowian na tle porównawczym. Założenia programu „A”, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”* t. 21.
3. Abramowicz M., Bartmiński J., Chlebda W., 2011, *Punkty sporne i bezsporne w programie EUROJOS: Odpowiedź na pytania i wątpliwości Profesor Jadwigi Puzyriny*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 23.
4. Ajdačić D., red., 2019, *O vrednostima u srpskom jeziku*, 2, Beograd.
5. Ajdačić D., red., 2015, *O vrednostima u srpskom jeziku. Zbornik etnolingvističkih radova*, Beograd.
6. Apresjan J., 1994, *Naiwny obraz świata a leksykografia*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 6.
7. Bartmiński J., 2009, *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*, London.
8. Bartmiński J., 2010, *Jak rekonstruować językowo-kulturowy obraz Europy?*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 22.
9. Bartmiński J., 2018a, *Język w kontekście kultury, czyli co dziś znaczy metafora „europejski dom”?*, Katowice. [Wersja angielska: *Language in the Context of Culture. The Metaphor of „Europe as Home” in This Day and Age*, tłum. A. Głaz, Katowice].
10. Bartmiński J., 2016a, *Konwersatorium EUROJOS: Program porównawczych badań aksjologicznych*, „Studia Linguistica. Збірник наукових праць” вип. 9.
11. Bartmiński J., 2015a, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów – co zawiera, na jakich zasadach się opiera, dla kogo jest przeznaczony?* w: tegoż, red., *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 1: *Dom*, red. J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka, Lublin.
12. Bartmiński J., red., 2015b, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 1: *Dom*, red. J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka, Lublin [monolingwalna wersja skrócona w języku angielskim: Bartmiński J., ed., 2018, *The Axiological Lexicon of Slavs and their Neighbours*, vol. 1: *The Concept of HOME*. English Version, Abridged, Lublin].
13. Bartmiński J., red., 2018b, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 2: *Europa*, red. W. Chlebda, Lublin–Opole.

²⁷ Prace sekretariatu konwersatorium EUROJOS koordynuje i punkt kontaktowy prowadzi dr Beata Żywicka z Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu (jej adres mailowy: beata_zywicka@o2.pl) oraz dr Joanna Szadura (joanna.szadura@wp.pl) i dr Dorota Pazio-Wlazłowska (kontakty w języku rosyjskim; adres mailowy: d.pazio@ispan.waw.pl); zob. też informacje w witrynie internetowej: *Ethnolinguistica-slavica.org*.

14. Bartmiński J., red., 2016b, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 3: *Praca*, red. J. Bartmiński, M. Brzozowska, S. Niebrzegowska-Bartmińska, Lublin.
15. Bartmiński J., red., 2019, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 4: *Wolność*, red. M. Abramowicz, J. Bartmiński, Lublin–Warszawa.
16. Bartmiński J., red., 2017, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 5: *Honor*, red. P. Sotirov, D. Ajdačić, Lublin.
17. Bartmiński J., 2020, *Od Konwersatorium „Język a kultura” do Konwersatorium EUROJOS* (w druku).
18. Bartmiński J., 2018c, *O założeniach i postulatach lingwistyki kulturowej (na przykładzie definicji PRACY)*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal” nr 3 (1) [wersja angielska: Bartmiński J., 2019, *On the Principles and Postulates of Cultural Linguistics (as Exemplified by a Definition of Work)*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium” vol. 4, no 2].
19. Bartmiński J., 2006, *Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, w: tegoż, red., *Język, wartości, polityka: zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Lublin.
20. Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., 2016, *15 lat Konwersatorium EUROJOS*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 28.
21. Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., Chlebda W., 2016, *Raport z realizacji grantu „Metody analizy językowego obrazu świata w kontekście badań porównawczych”*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 28.
22. Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., Niebrzegowska-Bartmińska S., red., 2014, *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 2: *Wokół europejskiej aksjofery*, Lublin.
23. Bartmiński J., Lühr R., red., 2009, *Europa und seine Werte*, Frankfurt am Main.
24. Bartmiński J., Niebrzegowska S., red. 1996, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1: *Kosmos*, cz. 1: *Niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie*, Lublin.
25. Bartmiński J., Niebrzegowska S., red. 1999, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1: *Kosmos*, cz. 2: *Ziemia, woda, podziemie*, Lublin.
26. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., red. 2012a, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1: *Kosmos*, cz. 3: *Meteorologia*, Lublin.
27. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., red. 2012b, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1: *Kosmos*, cz. 3: *Świat, światło, metale*, Lublin.
28. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., red. 2012c, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 2: *Rośliny*, cz. 1: *Zboża*, Lublin.
29. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., red. 2018, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 2: *Rośliny*, cz. 2: *Warzywa, przyprawy, rośliny przemysłowe*, Lublin.
30. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., red. 2019a, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 2: *Rośliny*, cz. 2: *Kwiaty*, Lublin.
31. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., red. 2019b, *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 2: *Rośliny*, cz. 2: *Zioła*, Lublin.
32. Bartmiński J., Szadura J., 2018, *Sprawozdanie z działalności Komisji Etnolingwistycznej przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów w III kadencji w latach 2003–2018*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 30.

33. Berezovič E., 2006, *Człowiek wśród ludzi – w perspektywie języka*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 18.
34. Bielińska I., Brzozowska M., Żywicka B., red., 2017, *Nazwy wartości w językach europejskich. Raport z badań empirycznych*, Przemysł.
35. Bielińska-Gardziel I., Niebrzegowska-Bartmińska S., Szadura J., red., 2014, *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 3: *Problemy eksplikowania i profilowania pojęć*, Lublin.
36. Bock B., Lühr R., red., 2007, *Normen und Wertbegriffe in der Verständigung zwischen Ost- und Westeuropa*, Frankfurt am Main.
37. Brzozowska M., 2006a, *Istotność statystyczna różnic w rozumieniu nazw wartości w ankietach ASA 1990 i ASA 2000*, w: J. Bartmiński, red., *Język, wartości, polityka: zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Lublin.
38. Brzozowska M., 2006b, *O przebiegu badań nad zmianami w rozumieniu nazw wartości w latach 1990–2000*, w: J. Bartmiński, red., *Język, wartości, polityka: zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Lublin.
39. Chlebeda W., 2010, *W stronę językowego obrazu Europy. Analiza słownikowo-tekstowa*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 22.
40. Czachur W., 2019, *Jak porównywać obrazy Europy? Refleksje teoretyczno-metodologiczne po lekturze „Leksykonu aksjologicznego Słowian i ich sąsiadów”*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica” t. 53.
41. Dubisz S., Porayski-Pomsta J., Sękowska E., red., 2004, *Język – Polityka – Społeczeństwo. Słownik pojęć politycznych i społecznych krajów Europy Środkowej i Wschodniej*, Warszawa.
42. Duszak A., Pawlak N., red., 2003, *Anatomia gniewu. Emocje negatywne w językach i kulturach świata*, Warszawa.
43. *Dyskusja podsumowująca projekt „Metody analizy językowego obrazu świata w kontekście badań porównawczych”* [O. Frolova, A. Judin, D. Ajdačić, A. Nagórko, W. Chlebeda, N. Antropov, N. Korina, N. Kochnowicz, E. Berezovič, J. Bartmiński], 2015, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 28.
44. Gajda S., red., 2000, *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, Opole.
45. Gład A., Danaher D.S., Łozowski J., red., 2013, *The Linguistic Worldview. Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London.
46. Gryshkova N., 2014, *Leksem, pojęcie, stereotyp, koncept, znaczenie, idea – propozycje regulacji terminologicznych*, w: I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 3: *Problemy eksplikowania i profilowania pojęć*, Lublin.
47. Grzegorzczkowska R., 2011, *Jeszcze o rozumieniu JOS-u w perspektywie badań porównawczych: problem inwariantu pojęciowego*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 23.
48. Grzegorzczkowska R., 2009, *Punkty dyskusyjne w rozumieniu pojęcia językowego obrazu świata – widziane z perspektywy badań porównawczych*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 21.
49. Grzegorzczkowska R., Waszakowa K., red., 2000–2003, *Studia z semantyki porównawczej*, t. 1–2, Warszawa.

50. Guz M., 2012, *Językowy obraz świata u wybranych przedstawicieli lingwistyki niemieckiej amerykańskiej i polskiej*, Poznań.
51. Judin A., 2002, *Rozumienie terminów obraz świata i model świata w semiotyce i lingwistyce rosyjskiej*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 16.
52. Koselleck R. i in., ed., 2004, *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache*, Stuttgart.
53. Lappo I., Majer-Baranowska U., 2013, *Z historii badań etnolingwistycznych. Komunikat o powstaniu Konwersatorium EUROJOS w roku 2001*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 25.
54. Limon J., 2020, *Po co teatr*, „Pauza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” nr 505.
55. Maksymiuk-Pacek B., Niebrzegowska-Bartmińska S., oprac., 2009, *Bibliografia adnotowana lubelskiego zespołu etnolingwistycznego (do roku 2009)*, Lublin.
56. Marcjanik M., red., 2007, *Grzeczność na krańcach świata*, Warszawa.
57. Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Lubelski zespół etnolingwistyczny – jego historia i program badawczy*, w: B. Maksymiuk-Pacek, S. Niebrzegowska-Bartmińska, oprac., *Bibliografia adnotowana lubelskiego zespołu etnolingwistycznego (do roku 2009)*, Lublin.
58. Niebrzegowska-Bartmińska S., 2017, *Jakie dane są relewantne etnolingwistycznie?* „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 29.
59. Niebrzegowska-Bartmińska S., 2014, *Od separacyjnego do holistycznego opisu językowego obrazu świata. Na marginesie dyskusji nad kształtem artykułów w ‘Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów’*, w: I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 3: *Problemy eksplikowania i profilowania pojęć*, Lublin.
60. Niebrzegowska-Bartmińska S., 2013, *Projekt badawczy (ETNO)EUROJOS a program etnolingwistyki kognitywnej*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 25.
61. Niebrzegowska-Bartmińska S., Pazio-Wlazłowska D., red., 2019a, *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 5: *Koncepty i ich profilowanie*, Lublin.
62. Niebrzegowska-Bartmińska S., Pazio-Wlazłowska D., red., 2019b, *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 6: *Jedność w różnorodności. Wokół słowiańskiej aksjofery*, Lublin.
63. Niebrzegowska-Bartmińska S., Szadura J., Żywicka B., red., 2018, *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 4: *Słownik językowy – leksykon – encyklopedia w programie badań porównawczych*, Lublin.
64. Niewiara A., 2019, [Rec.] *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów, tom 3. PRACA, Lublin 2016, s. 455, „Język Polski” t. XCIX, z. 3.*
65. Niewiara A., 2020, *Wolna Europa – powiązanie sensów* [Rec.] *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. Pod redakcją Jerzego Bartmińskiego. T. 2, *Europa*. Red. Wojciech Chlebda; *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. Pod redakcją Jerzego Bartmińskiego. T. 4, *Wolność*. Red. Maciej Abramowicz, Jerzy Bartmiński, „Akcent” nr 159.
66. Planert U., 2000, *Vater Staat und Mutter Germania: Zur Politisierung des weiblichen Geschlechts im 19. und 20. Jahrhundert*, w: U. Planert, ed., *Nation, Politik und Geschlecht*, Frankfurt am Main.

67. Popowska-Taborska H., 2010, *W poszukiwaniu językowego obrazu świata. Dom, praca, wolność a także honor i Europa w kaszubskich dialektach i w powstającym kaszubskim języku literackim*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 22.
68. Puzynina J., 2010, *Z problemów opisu językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 22.
69. Quasthoff U., 1973, *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt am Main.
70. Ristić S., Lazić-Konjik I., 2018, *O strukturze članka u jezičkom rečniku, leksikonu i enciklopediji (sa osvrtom na jedinice opisa u ove tri leksikografske publikacije)*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, B. Żywicka, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 4: *Słownik językowy – leksykon – encyklopedia w programie badań porównawczych*, Lublin.
71. Rutkowska K., Smetona M., Smetonienė I., 2017, *Vertybės lietuvių pasaulėvaizdyje*, Vilnius.
72. Sotirov P., 2019, *Uwagi redaktorskie po opublikowaniu tomu HONOR Leksykonu aksjologicznego Słowian i ich sąsiadów*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, D. Pazio-Wlazłowska, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 5: *Koncepty i ich profilowanie*, Lublin.
73. Tambor J., red., 2018, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 1–6, Katowice.
74. Underhill J., 2014, *Tłumacząc home i homeland. Od poetyki do polityki*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 26.
75. Viviani-Esik A., 2016, *Europejczycy. Konceptualizacja i ewaluacja wyobrażeń ukrytych za nazwą wspólnoty*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 28.
76. Wierzbicka A., 1985, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.
77. Wierzbicka A., 1993, *Nazwy zwierząt*, w: J. Bartmiński, R. Tokarski, red., *O definicjach i definiowaniu*, Lublin.
78. Wierzbicka A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, tłum. I. Duraj-Nowosielska, Warszawa.
79. Wierzbicka A., 1997, *Understanding Cultures through their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*, Oxford.
80. Wiśniewska L., 2014, *Polonistyka w obliczu mitów kulturowych i kodów edukacyjnych. Głos Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w sprawie dydaktyki (nie tylko polonistycznej)*, w: K. Biedrzycki i in., red., *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, Kraków.
81. Zgółka T., 2006, *Etnolingwistyka praktyczna*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 18.
82. Zinken J., 2016, *Jakich danych potrzebuje etnolingwistyka porównawcza?* „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 28.
83. Zinken J., 2014, *Metaphors, stereotypes, and the linguistic picture of the world: Impulses from the Ethnolinguistic School of Lublin*, „metaphorik.de” 7.
84. Бартминский Е., Небжеговска С., 1997, *Когнитивное определение, профилирование понятий и субъектная интерпретация мира*, w: *Когнитивная лингвистика конца XX века: Материалы международной научной конференции 7–9 октября 1997*, ч. 1, Минск.

85. Кульпина В.Г., Татаринов В.А., 2019, *Аксиология труда в жизни, в языке и в словаре (по материалам тома „Praca” „Аксиологического лексикона славян и их соседей”)*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, D. Pazio-Wlazłowska, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów, t. 5: Koncepty i ich profilowanie*, Lublin.

86. Толстая С.М., 2016, *О результатах работы над проектом „Методы анализа языковой картины мира в контексте сравнительных исследований” (EUROJOS), „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 28.*

87. Толстая С.М., 2006, *Постулаты московской этнолингвистики*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 18.

88. Толстая С.М., 2013, *Русская ЧЕСТЬ и польский HONOR*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury” t. 25.

89. Толстой Н.И., ред., 1995–2012, *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*, т. 1–5, Москва.

90. Федорова Л., 2018, *Место „Аксиологического лексикона славян и их соседей” среди современных словарей культурных концептов (на примере тома Дом)*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, B. Żywicka, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów, t. 4: Słownik językowy – leksykon – encyklopedia w programie badań porównawczych*, Lublin.

Stosowane skróty

LASiS – *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* pod red. J. Bartmińskiego.

SSiSL – *Słownik stereotypów i symboli ludowych* (t. 1, cz. 1–2 pod red. J. Bartmińskiego, S. Niebrzegowskiej; t. 1, cz. 3–4, t. 2, cz. 1–4 pod red. J. Bartmińskiego, S. Niebrzegowskiej-Bartmińskiej).

LEKSYKON AKSJOLOGICZNY SŁOWIAN I ICH SĄSIADÓW – NEW PERSPECTIVES FOR POLISH RESEARCH

The article presents *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* (vol. 1–5, *DOM, EUROPA, PRACA, WOLNOŚĆ* i *HONOR*, Lublin 2015–2019) with the intention of encouraging foreign Polish language teachers to participate in its continuation; it is therefore a voice in the discussion on the place of Polish studies in contemporary humanities and its role in getting to know the distinctiveness of Polish culture against a comparative background and shaping the sense of common (national) identity. The author discusses in turn why these slogans and languages were chosen, what constitutes the purpose of the *Lexicon*, what shape the articles are, on what theoretical foundations and on what methodology the development of the entries was based, and what are the prospects for the continuation of the *Lexicon*. He states that the developed parallel descriptions of the understanding of individual concepts in different national languages provide the basis for multilateral comparisons, showing what is really specific to individual languages and cultures, and what is only considered such.

Keywords: values, national identity, linguistic worldview, cultural concepts, semantic comparative research.

Флорій Бацевич
Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)

ОСЛОВЛЕННЯ СИМУЛЯКРА: ОПОВІДАННЯ СТАНІСЛАВА ЛЕМА РОБІНЗОНАДИ В АСПЕКТІ „НЕПРИРОДНОЇ” НАРАТОЛОГІЇ

У статті розглядається низка проблем так званої „неприродної” наратології (англ. „innatural” narratology), пов’язаних з особливим типом інтелектуально-мовних ігор – „відтворенням” форми і змісту неіснуючих текстів у „тілі” рецензій на ці неіснуючі тексти. На матеріалі оповідання *Робінзонади*, яке входить у збірку художніх творів видатного польського мислителя і письменника-фантаста Станіслава Лема *Абсолютна порожнеча* (*Doskonata próżnia*), виявляються прийоми творення формальних ознак неіснуючого тексту і його змістового наповнення. Найважливішими формальними і змістовими прийомами „відтворення” згаданого твору є вживання дейктиків, характерних для офіційно виданих текстів; „створення” фрагментів неіснуючого тексту; використання інтертекстуальних (перш за все алюзивних) зв’язків з існуючими художніми текстами світової літератури (передусім відомим романом Д. Дефо *Робінзон Крузо*), що, своєю чергою, передбачає звернення до вертикального контексту потенційного реципієнта оповідання.

Ключові слова: текст, паратекст, наратологія, „неприродна” наратологія, симулякр.

У сучасних мовознавстві, літературознавстві, наратології та інших гуманітарних напрямках досліджень аналіз текстів, що належать до різних функціональних стилів, паратекстів, їхніх фрагментів і т. ін., з комунікативних позицій здійснюється з опертям, перш за все, на існуючі текстові структури. Зрозуміло, що рецензії, передмови, передмови-рецензії, післямови та інші типи паратекстів до неіснуючих творів – це особливий різновид текстових інтелектуальних ігор. Непересічним майстром, найвидатнішим „magister ludi” таких ігор був Станіслав Лем. Хоча йому й не належить пальма першості у створенні подібних текстів, про що він пише в „передмові-рецензії” до збірки оповідань *Абсолютна порожнеча*, згадуючи античну традицію, Ф. Рабле і Х.-Л. Борхеса, саме польський письменник-фантаст і мислитель, на нашу думку, досяг вершин формування цього оригінального різновиду інтелектуального художнього письма (в розумінні „раннього” Р. Барта [Барт 1983: 306–349]). Аналіз творів, у „тілі” яких породжується (і оцінюються) форма, зміст, моделюється особа „автора”, його „стиль” і т. ін. неіснуючого тексту, – серйозний виклик філологічній науці, зокрема, такому її новітньому напрямку, яким є лінгвістична наратологія. Остання в даний час активно формує свої підходи, методи, методика і прийоми

аналізу [див. напр. Савчук 2015: 111–119], а в її межах синтезується значна кількість проблем літературознавства і мовознавства [див. напр. Ильин 1989; Падучева 1996; Савчук 2015]. Явища „творення” неіснуючих текстів у структурі інших текстів все частіше починають досліджуватися з позицій так званої „неприродної” наратології (англ. „innatural” narratology) [див. напр. Alber, Iversen, Nielsen, Richardson 2010; Fludernik 1996; Richardson 2006; Барышникова 2014], проблемне поле досліджень якої формують оповідні структури неміметичного, неіконічного характеру: створені неантропним наратором (твариною, рослиною, предметом тощо), абсурдистські, чорного гумору, парадоксальні, хаотичні, зі спотвореним часопростором і т. ін. [Барышникова 2014: 234]. Достатньо традиційний комунікативно-прагматично зорієнтований підхід до наративу як до оповідного принципу, що формує здатність тексту мати значення [Трубина 2012], передбачає також дослідження смислової організації оповідних текстів у їхніх зв'язках з творцем (автором), оповідачем (наратором), реципієнтом (нерататором, читачем) і власне світом, представленим у творі [Трубина 2012] (зокрема художньому). Зрозуміло, що у випадках необхідності аналізу згаданих „нетипових” (за іншою термінологією – „нестандартних”, „одивнених”, „неприродних”) творів художньої літератури виникають складні проблеми, а при наявності неіснуючих текстів – їхнього попереднього відтворення або навіть створення (породження) в „тілі” інших текстів.

Прийоми відтворення й оцінки насправді неіснуючого тексту в межах якогось із паратекстів (передмови, післямови, рецензії і т. ін.), певною мірою, при всій приблизності, можна порівняти з процедурою наповнення формою і змістом симулякра (див. детальніше про це поняття: Делез 2011), його словесне „утілеснення”. Саме такий тип інтелектуальних текстових ігор спостерігаємо у збірках оповідань Станіслава Лема *Абсолютна порожнеча* (*Doskonała próżnia*) й *Удавана величина* (*Wielkość urojona*) [Lem 1974a; 1974b]¹, створених ще наприкінці 60-х – початку 70-х років минулого століття.

Аналіз збірки „Абсолютна порожнеча”, що містить п'ятнадцять оповідань і „рецензію-передмову”, дозволяє говорити про те, що, незважаючи на неповторність прийомів „відтворення” в ній форми і змісту неіснуючих текстів у межах кожного із оповідань, усе ж наявна низка спільних комунікативно-мовних (семантичних, прагматичних, синтактичних) і власне наративних способів такого „відтворення”. Інакше кажучи, можливе відтворення певних нових когнітивних рамок (фреймів) сприйняття такого типу одивнених текстів. Зокрема, найбільш помітними прийомами слід визнати: а) використання автором оцінного модусу, що домінує в усіх оповіданнях-„рецензіях” збірки; б) наявність потужного гумористичного потенціалу (перш за все в оповіданнях художнього ненауково-фантастичного змісту); в) постійну апеляцію до інтертекстуальних (переважно алюзивних) зв'язків з існуючими в світовій літературі текстами, які можна характеризувати як передтексти до створюваних

¹ Нижче після наведених прикладів у круглих дужках подаються сторінки цього видання.

С. Лемом оповідань. Основні типи відмінностей „відтворення” формально-змістового наповнення „передтекстів-рецензій” стосуються, перш за все, прагматичних (модусно-модальних, оцінного характеру) чинників. Неіснуючі тексти в Лемівських паратекстах („рецензії”) „породжуються” шляхом „відтворення”: а) форми друкованого видання, зокрема, зазначення особи автора, року і місця видання, видавництва; іноді – кількості сторінок; у деяких випадках – вказівок на розділи, підрозділи, параграфи тощо; б) послідовності руху сюжетної лінії текстової історії; в) власне змістової (диктумної) складової твору; г) прагматичних чинників тексту (передовсім його модусно-модальних аспектів, оцінок, авторських інтенцій, точок зору, емпатичних чинників та інших). У кожному з оповідань збірки згадані прийоми розгортаються в низці конкретних (а часом і неповторних) утілень.

Нижче, на прикладі оповідання *Робінзонади*, яке відкриває збірку оповідань *Абсолютна порожнеча (Doskonata próżnia)* [Lem 1974a: 12–27], розглянемо типові прийоми формально-змістового відтворення і наповнення неіснуючого тексту комунікативними смислами естетичного характеру².

1. Формальні показники *Робінзонад* як друкованого видання

У широкому сенсі такі показники можна визначати як засоби дейксису, точніше дейксису, створюваного в тексті „рецензії”, стосовно неіснуючого твору. З урахуванням усіх оповідань збірки *Абсолютна порожнеча* їх можна умовно поділити на три типи: (1) **формальний дейксис неіснуючого „друкованого видання”** (зазначення міста, року (або часу) „видання”; видавництва, в якому побачив світ „рецензований” твір; обов’язково зазначається особа „автора” неіснуючого тексту; іноді важливим виявляється підкреслення мови, якою „написаний” неіснуючий текст; (2) **формально-змістовий дейксис**, що стосується, передовсім, назви твору, його розділів, частин, жанрової атрибуції; (3) **сюжетно-змістовий дейксис**, що зачіпає (і оцінює) структуру (перш за все послідовність) викладу „текстової історії” неіснуючим автором у неіснуючому творі (томи, глави, розділи, кількість сторінок, виділення початку, продовження теми або ж завершення „текстової історії”, наявності сюжетних частин, підкреслення послідовності або ж непослідовності „авторського викладу” тощо). Таку „атрибуцію” неіснуючих видань можна вважати формальною лише умовно, оскільки в тексті „рецензії” вона часто стає засобом розуміння як „сюжетних колізій” текстової історії, так і можливих „авторських інтенцій”, які виявляє „рецензент” конкретного твору.

В аналізованому оповіданні актуалізовані лише деякі із згаданих прийомів. Серед них:

1. Зазначення особи „автора” неіснуючого тексту *Робінзонади (Les Robinsonades)*: це француз *Марсель Коска (Marcel Coscat)*. У подальшому

² Проблеми, пов’язані з мірою глибини фікціонального тексту щодо рецензії-передмови до згаданої збірки оповідань С. Лема, розглядаються в публікаціях: Бацевич 2019а, 2019б.

- неіснуюча особа Марселя Коска стає достатньо важливою для оцінок змістової частини твору.
2. Зазначення міста і видавництва: це місто Париж (*Paris*); книга „побачила світ” у видавництві „Seuil”. У даному випадку цей складник формального дейкису не відіграє особливої ролі для розуміння сюжету „відтвореної” текстової історії в цілому; у низці інших оповідань збірки чинник міста і видавництва стає значущим для руху думки „рецензента”.
 3. Особливо ваговою слід уважати жанрову атрибуцію твору Марселя Коска як роману (в польській літературознавчій традиції – повісті (*powieść*)), а також назву оповідання-„рецензії” – *Робінзонади*, яке з перших хвилин знайомства повинне формувати у потенційного читача алюзивні міжтекстові (інтердискурсивні) асоціації з твором Данієля Дефо *Робінзон Крузо*. Ці зв’язки стають особливо важливими для розуміння змістових аспектів „твору” Марселя Коска.
 4. Трапляються вказування на авторське структурування неіснуючого тексту. Так, для прикладу, „рецензент” згадує про „восьму главу” роману (с. 21), „перший” та „другий томи” твору (с. 22), наявність епілогу (с. 23); нараховує сто сімдесят сторінок „плутаних розповідей” про діяння Нового Робінзона, в яких автор *Робінзонад* „*zagiął w dziele*” (с. 23). Таке вказування досить тісно змістовно пов’язане із загальною оцінкою „рецензентом” „твору” Марселя Коска, що стосується уже змістових аспектів неіснуючого „роману”, про які йтиметься нижче.
 5. Аналізуючи зміст роману, „рецензент” принагідно говорить про наявність низки сюжетних частин твору Марселя Коска, згадуючи, наприклад, про те, що саме з цього місця і конкретного епізоду „*przychodzi historia upodlenia*” („починається історія падіння”) головного героя твору (с. 21).
 6. У збірці оповідань *Абсолютна порожнеча* С. Лем використовує низку формально-змістових прийомів сюжетного „відтворення” неіснуючих текстів, зокрема: а) послідовного представлення текстової історії без помітних лакун; б) скорочення (включно до відсутності) окремих фрагментів сюжету; в) розширення окремих фрагментів на тлі інших, які подаються скорочено; г) додавання за „автора” деяких фрагментів, які, на думку „рецензента”, були б важливими для розуміння текстової історії. В аналізованому оповіданні *Робінзонади* найчастіше трапляється прийом оцінки не лише змістової, але й формально-структурної побудови текстової історії роману Марселя Коска та її плин. Ця оцінка спирається на прийом редукації деяких фрагментів роману, наприклад:

Od tego miejsca, wyznajmy, książka staje się coraz trudniejsza do zrozumienia i wymaga nie byle jakiego wysiłku odbiorcy. Linia rozwojowa, dotąd precyzyjna, wikała się i pętała (с. 21).

З цього моменту, потрібно визнати, книга стає все складнішою для сприйняття і вимагає чималих зусиль для свого розуміння. Лінія розвитку, до цього чітка, заплутується і петляє³.

При цьому, „рецензент” детально не демонструє того, в чому ж виявляється „плутанина” сюжетної лінії роману Марселя Коска, тобто не відтворює цих „плутаних” фрагментів. У цілому ж порівняно з деякими іншими оповіданнями збірника (зокрема, наприклад, з *Группенфюрером Луї XVI, Гігамешем, Ідіотом*) формальні показники „рецензованого” тексту „Робінзонад” достатньо скромні.

2. Змістові аспекти „відтворення” неіснуючого роману Марселя Коска

Аналіз збірки оповідань С. Лема *Абсолютна порожнеча* в цілому дозволяє говорити про значний діапазон прийомів „відтворення” у „рецензіях” смислового наповнення неіснуючих текстів: від „переказу” змісту текстових фрагментів – через алюзивні інтертекстуальні відсилання до існуючих шедеврів світової літератури – до прямих оцінок задуму неіснуючого автора, образів героїв, їхніх вчинків і т. ін. Досить умовно ці прийоми можна розглядати як: (1) внутрішньотекстові, (2) інтертекстуальні, (3) такі, що поєднують у собі риси першого та другого прийомів. Як правило, всі згадані прийоми (або їх комбінації) С. Лем використовує синтетично, однак у кожному з оповідань наявні їхні конкретні набори і співвідношення. В оповіданні *Робінзонади* домінують такі прийоми:

1. Внутрішньотекстові:

а) філософські, культурологічні, літературознавчі тощо міркування „рецензента-критика” щодо роману Марселя Коска. Такі міркування впливають на розуміння потенційним читачем плину сюжету неіснуючого твору. Для прикладу:

Wstępna intencja bohatera powieści jest racjonalne zdrowa. Wie on o tym, że ograniczeniem każdego człowieka są Inni; mniemanie, pochopnie stąd wyprowadzane, jakoby likwidacja Innych dostarczała podmiotowi wolności doskonałej, jest psychologicznym fałszem, odpowiadającym fałszowi fizycznemu, co by głosił, iż skoro kształty nadają wodzie ukształtowania naczyń, w jakich ją trzymać, to strzaskanie wszelkich naczyń dostarczy wodzie „absolutnej wolności” (с. 24).

Початковий намір героя роману вповні здоровий. Він знає, що межею кожної людини є Інші; похапцем виведений з цього висновок, нібито знищення Інших надає суб'єктові повну свободу, є психологічно невиправданим, як і є помилковою теза, що раз вода приймає форму судин, в яких вона перебуває, то, розбивши всі судини, ми можемо надати воді „абсолютну свободу”.

³ Тут і далі переклад з польської мови українською наш – Ф.Б.

Наведене міркування „рецензента” прояснює рішення головного героя твору (Сержа Н., Нового Робінзона) не залишатися самотнім на острові, а витворити у своїх снах інших людей, а також тварин, рослин, предмети;

б) на противагу, так би мовити, випадкам „прямого відтворення” низки фрагментів неіснуючих текстів, що, наприклад, спостерігаємо в оповіданнях-„рецензіях” *Групенфюрер Луї XVI і Ніщо, або Послідовність*, в аналізованому оповіданні *Робінзонади* прийом „відтворення” змістового наповнення фрагменту поєднується з оцінкою зображеного в ньому, а також оцінкою авторського (Марселя Коска) задуму в цілому. Декілька прикладів:

– Jam Pan, ja wszystko mogę! – rzecze sobie zaraz na pokrzepienie i angażuje Sierodkę. Jest ona – domyślamy się – zarazem przywołaniem paradygmatu Piętaszka i jego opozycja (с. 17).

Я всемогутчий, я можу все! – говорить він, заспокоюючи себе, і заводить [служницю] Серединку. Вона є, як ми здогадуємося, і зверненням до парадигми П’ятниці, і його опозицією.

Więc przychodzi historia upodlenia (с. 20).

Отже, розпочинається історія падіння [героя].

Im dalej w drugi tom, tym bardziej zbija on z pantafyku (с. 22).

Чим далі [розвиваються події] другого тому, тим більше вони заплутують [потенційного читача].

в) близьким до згаданого можна кваліфікувати прийом, так би мовити, випереджувальних оцінок „рецензентом” як власне особистостей героїв роману, так і їхніх дій, учинків, що рухають сюжет „відтворюваного” тексту:

Robinson Marcela Coscat jest to logik w stanie czystym, skrajny konwencjonalista, filozof, który wyprowadził z doktryny wnioski tak daleko, jak to było możliwe (с. 12–13).

Робінзон Марселя Коска – це логік у чистому вигляді, крайній конвенціоналіст, філософ, який зробив з теорії висновки такі далекі, як тільки це можливо.

Tak doskonały logicznie bohater Marcela Coscat nakreśla program, który go potem zniszczy i wyszyci – czyżby, niczym ludzki świat, swojego Stwórcę? (с. 15).

Так логічно досконалий герой Марселя Коска накреслює програму, яка його згодом знищить і зробить посміховиськом – чи не так, як людський світ свого Творця?

Ці прагматичні (передовсім модусно-модальні та оцінні) засоби „відтворення” смислових рівнів художнього „втлення” роману Марселя Коска органічно поєднуються з власне семантичними прийомами;

г) зображення дій, учинків, станів, думок тощо героїв твору, які дозволяють потенційному читачеві „реконструювати” текстову історію роману Марселя Коска в цілому та її фрагментів:

[Robinson] rozważyć chce wszystko, a więc zaczyna od tego, czy może nie byłoby rzeczą najroztropniejszą nic zgoła nie robić; najpewniej doprowadzi to do obłąkania, lecz kto wie, czy ono nie będzie pozycją wcale wygodną? (с. 13).
[Робінзон] бажає зважити на все, однак починає з того, чи не потрібно було б узагалі нічого не робити; це, радше всього, приведе його до безумства, але хто відає, чи буде це кращим виходом?

д) прийоми, в яких „рецензент” стає на позиції героїв роману Марселя Коска, намагається мислити, почувати себе як вони:

Niby to z prostoty, nieśmiałości [...] ale naprawdę taka dziewczynskość [Sierodki] jest instynktownie chytra, wybornie cała skóra pojmuje, ku czemu – nie (с. 19).

Нібито з простоти, несміливості [...] однак насправді така дівоча несміливість [Серединки] – це інстинктивна хитрість; всією шкірою вона розуміє, що тут до чого.

е) критичний аналіз поглядів, суджень тощо інших професійних „оцінювачів” роману (тобто інших „рецензентів”), думки яких оприлюднені в різних виданнях. Такий прийом також дозволяє прояснити смислові акценти неіснуючого роману Марселя Коска. Для прикладу:

Jules Nefastes oświadczył w „Figaro Littéraire”, że utwór jest „kliniczny po prostu”. Obłądowi, wbrew swojemu prakseologicznemu planowi Kreacji, Sergiusz N. ująć nie mógł. [...] Anatol Fauche natomiast w „La Nouvelle Critique” kwestionuje osąd swego kolegi z „Figaro Littéraire” powiadając, naszym zdaniem zupełnie do rzeczy, że Nefastes, bez względu na to, o czym prawią *Robinsonady*, jest niekompetentny psychiatrycznie (с. 23).

Жюль Нефаст заявив у „Фігаро Літерер”, що ця річ [роман Марселя Коска *Робінзонади*] „просто клінічна”. Серж Н. не міг уникнути безумства, незважаючи на свій праксеологічний план Творіння. [...] Тим часом Анатоль Фош у „Нувель критік” піддає сумніву осуд свого колеги з „Фігаро Літерер”, зазначаючи, на наш погляд, зовсім справедливо, що Нефаст, безвідносно до змісту *Робінзонад*, у психіатрії некомпетентний.

Зіткнення суджень своїх колег-„критиків” (також неіснуючих) дозволяють основному „рецензенту” прояснити свої позиції, а тим самим „прояснити” і змістову частину роману Марселя Коска.

2. Інтертекстуальні:

Серед найчастотніших прийомів створення С. Лемом у збірнику оповідань *Абсолютна порожнеча* „текстових історій” необхідно назвати

прийом використання інтертекстуальних, перш за все алюзивного характеру відсилань. Це дозволяє автору актуалізувати сюжет, спираючись на відомі читачам існуючих творів текстові події, а також враховувати спільні з читачем пресупозиції, активізуючи адекватне з „автором” сприйняття змістової складової неіснуючого тексту, зокрема, причин породження гумору та інших чинників творення художніх естетичних смислів. Серед вживаних мовно-комунікативних сигналів інтертекстуальності (див., наприклад, їхню типологію в: [Чернявская 2009: 200–203]) у збірнику оповідань С. Лема трапляються відсилання до: а) назв існуючих творів та їхніх авторів (*Робінзон Крузо* Д. Дефо, *Дон-Кіхот* М. Сервантеса, Данте та ін.); б) імен героїв існуючих творів (Робінзон, Вертер); в) існуючих прототипів літературних героїв (моряк Селькірк); г) архітекtonіки композиції „відтворюваного” й існуючого текстів (перш за все *Робінзона Крузо* Д. Дефо) та деякі інші.

Інтертекстуальні зв'язки з існуючими у світовій літературі художніми текстами, своєю чергою, можуть бути прямими і непрямыми.

Підкреслено декларативно прямий зв'язок наявний в аналізованому оповіданні *Робінзонади*, де вся текстова історія роману Марселя Коска – це суцільні інтертекстуальні алюзії до твору Данієля Дефо *Робінзон Крузо*. Ці зв'язки, своєю чергою, ґрунтуються на схожості й несхожості (часом навіть прямому протиставленні) текстових подій творів Дефо і Коска. Так, наприклад, герой роману М. Коска – Nowy Robinson (с. 13–14), Serge N. – будучи раціоналістом, на протигагу Робінзону Д. Дефо, який вижив, на думку „рецензента”, завдячуючи слідуванню суворим заповідям Бога (с. 13), розуміє, що не виживе на безлюдному острові без однієї з базових потреб людини – комунікації, – а тому творить у своїх снах низку Інших, серед яких Серединка, Глюмм, а згодом і ціле суспільство і з різною мірою успішності „спілкується” з усіма його представниками:

Robinson zatem, domyśliwszy się, co należy uczynić, zabiera się do roboty – czyli do sporządzenia całego, zmyślonego społeczeństwa na wyspie (с. 25).
Отож Робінзон, здогадавшись, як потрібно діяти, береться за роботу, тобто створення на острові цілого вигаданого суспільства.

Психоментальний прийом творення іншого „населеного” світу допомагає Новому Робінзону не втратити розум, однак усе ж завершується „комунікативною поразкою” в спілкуванні з Глюммом, а особливо з Серединкою, глибину кохання якої він не пізнав.

Як непрямий зв'язок з реально існуючими передтекстами можна трактувати художні алюзії не „автора” роману *Робінзонади* (Марселя Коска), а „рецензента-критика”; останні також впливають на відтворення змістового і смислового наповнення „рецензованого” неіснуючого роману:

Mała Sierodka [...] zostanie jego Beatryczą. Czy ta durna dzierlatka-czternastolatka wiedziała w ogóle cokolwiek o dantejskich skurczach poźdliwości Dantego? (с. 18).

Мала Серединка [...] стане його Беатриче. Чи знала взагалі що-небудь дурненька чотирнадцятилітня дівчинка-підліток про муки похоті Данте?

Подібні інтертекстуальні алюзії „рецензента” неіснуючого роману – носії потужних комунікативних смислів естетичного характеру, якими переповнені оповідання і збірка *Абсолютна порожнеча* в цілому.

Отже, комунікативно прагматичні підходи в межах лінгвонаративного напрямку сучасних досліджень текстів (лінгвістичної наратології) мають значну перспективу, дозволяючи глибше пізнати прийоми їх смислової й формальної організації, звертатись до когнітивно-психологічних характеристик особи творця тексту (автора) і обраного ним оповідача текстової історії (наратора), що й було свого часу декларовано вченими, котрі стояли біля витоків цього напрямку гуманітарних досліджень, як одне із найважливіших завдань. Такий підхід уже в межах „неприродної” наратології дає змогу з певною мірою глибини виявляти прийоми творення „одивненого” наративу, зокрема формування паратекстів, у „тілі” яких „створюються” інші тексти, так як це спостерігаємо в збірках оповідань С. Лема *Абсолютна порожнеча* і *Удавана величина*. Зокрема, в оповіданні *Робінзонади*, яке відкриває збірку *Абсолютна порожнеча*, випрацьовуються формальні й змістові засоби „утілення симулякра” шляхом формування міметичних (іконічних) ознак неіснуючого тексту. Зокрема, найчастотнішими формальними і змістовими прийомами „відтворення” тексту Марселя Коска є вживання дейктиків, характерних для офіційно виданих текстів (формальні засоби), а також нібито „відтворення” фрагментів неіснуючого тексту та інтертекстуальних, за своєю природою інтердискурсивних (перш за все алюзивних), зв'язків з існуючими художніми текстами світової літератури, що, своєю чергою, передбачає звернення до вертикального контексту потенційного реципієнта оповідання. Дослідження подібних текстів – одне з важливих завдань так званої „неприродної” наратології, зверненої до різних типів одивнених текстів. „Випрацьовані” на подібному матеріалі когнітивно-мовні прийоми можуть стати корисними у дослідженнях, присвячених виявленню й типології імпліцитних естетичних смислів у художніх текстах.

Бібліографія

1. Барт Р., 1983, *Нулевая степень письма*, в: Ю. Степанов, ред., *Семиотика*, Москва.
2. Барышникова Д., 2014, *Беспорядок дискурса (обзор работ по „неестественной” нарратологии, „Новое литературное обозрение” № 6 (130)*.
3. Бацевич Ф., 2019а, *Интердискурсивність і глибини фікціональності художнього тексту: лінгвонаративні аспекти, „Мовознавство” № 4*.
4. Бацевич Ф., 2019б, *Нариси з теорії тексту*, Львів.
5. Делез Ж., 2011, *Логика смысла*, Москва.
6. Ильин И.Т., 1989, *Стилистика интертекстуальности: теоретические аспекты*, в: Л.Г. Лузина, Н.Н. Трошина, Г.Д. Стрельцова, ред., *Проблемы современной стилистики: Сб. научно-аналитических обзоров*, Москва.

7. Падучева Е.В., 1996, *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива)*, Москва.
8. Савчук Р.І., 2015, *Історія становлення наратології: від античної поетики до нових нарративних практик студіювання художнього тексту*, „Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія” вип. 31.
9. Трубина Е.Г., 2012, *Нарратология*, <http://www.вокабула.рф/энциклопедии/философская-энциклопедия/нарратология> [доступ: 29.11.2019].
10. Чернявская В.Е., 2009, *Лингвистика текста*, Москва.
11. Alber J., Iversen S., Nielsen H.S., Richardson B., 2010, *Unnatural Narratives, Unnatural Narratology: Beyond Mimetic Models*, „Narrative” vol. 18, no 2 (18).
12. Fludernik M., 1996, *Towards a „Natural” Narratology*, London–New York.
13. Lem S., 1974a, *Doskonała próżnia*, w: tegoż, *Doskonała próżnia. Wielkość urojona*, Kraków.
14. Lem S., 1974b, *Wielkość urojona*, w: tegoż, *Doskonała próżnia. Wielkość urojona*, Kraków.
15. Richardson B., 2006, *Unnatural Voices: Extreme Narration in Modern and Contemporary Fiction*, Columbus.

**WORDING OF THE SIMULACRUM: STANISLAV LEM'S SHORT STORY
LES ROBINSONADES IN THE VIEW OF „UNNATURAL” NARRATOLOGY**

The article reviews a set of problematic questions of the so-called „unnatural” narratology connected with a specific type of merged intellectual language games – the „reconstruction” of the form and content of non-existing texts in „the body” of reviews on these non-existing texts. The material of the research is a short story *Les Robinsonades* that is included into *A Perfect Vacuum*, a collection of fictional works of an outstanding Polish thinker and science fiction writer Stanislaw Lem (*Doskonała próżnia*). The language material makes it possible to detect the methods of creating formal features and content side of a non-existing text. The most important techniques of „recreating” the form and content of the mentioned text are the use of deictic elements, which are characteristic to the texts published officially; „the reconstruction” of the fragments of a non-existing text; the use of intertextual (allusive) ties with the existing fictional texts of world literature (mainly, D. Defoe’s widely-known novel *Robinson Crusoe*), which, in its turn, presupposes reference to the vertical context of the potential recipient of the story.

Keywords: texts, paratext, narratology, unnatural narratology, simulacrum.

Tetiana Chernysh

Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki w Kijowie (Ukraina)

Serhij Jermolenko

Instytut Językoznawstwa im. O.O. Potebni

Narodowej Akademii Nauk Ukrainy (Kijów, Ukraina)

O GRZE SŁÓW W WIERSZACH X. JANA TWARDOWSKIEGO KILKA MYŚLI

Z punktu widzenia współczesnych badań humanistycznych gra jest uważana za istotną część społecznego i kulturowego zachowania człowieka, pojęcie zaś gry słownej (czyli językowej) jako konkretnej odmiany gry od dawna już jest uznawane za narzędzie analizy w stylistyce i retoryce. Niniejszy artykuł stanowi studium przypadku gry słownej w języku artystycznym jednego z czołowych współczesnych polskich poetów religijnych, księdza Jana Twardowskiego. Omawiając kilka przykładów gry słownej w wierszach Twardowskiego na tle lingwistycznym, kulturowym i semiotycznym, autorzy wyświełają jej mechanizm wewnętrzny, jak też łączą ją z podstawami stylu i filozofii Twardowskiego. Autorzy artykułu są nie tylko filologami, lecz także tłumaczami poezji Twardowskiego, dlatego ważną rolę w ich podejściu odgrywa aspekt translatologiczny, polegający na analizie gry słownej tego poety z punktu widzenia wyszukiwania i oceny środków jej oddania w języku ukraińskim.

Słowa kluczowe: gra słowna, Jan Twardowski, tłumaczenie, analiza semantyczna, porównanie translatologiczne.

0. Artykuł o grze słownej naturalnie rozpocząć od czegoś w rodzaju takiej właśnie gry. Otóż gra – w szerokim ujęciu tego wyrazu – odgrywa istotną rolę w istnieniu człowieczeństwa i życiu człowieka, zwłaszcza w jego działalności komunikacyjnej oraz poznawczej, naukowe badania zaś tej roli i kategorii gry jako narzędzia do analizy odpowiednich zjawisk, w tym różnego rodzaju tekstów kulturowych – zarówno językowych, jak i niewerbalnych – zajmują ważne miejsce w problematyce nauk humanistycznych i odpowiednio w ich aparacie badawczo-metodologicznym [Huizinga 1980; Норман 2006; Filip 2003: 15–31]. Krótko mówiąc, *homo sapiens* i *homo loquens* jest równocześnie *homo ludens* i musi być badany jako taki.

0.1. Równocześnie należy się przyznać, że jednym z powodów wyboru tematu naszego artykułu były przyczyny natury raczej osobistej, przy czym nie ściśle lingwistycznej, a nawet w ogóle nienaukowej. Warto też dodać, że w grę weszły jednocześnie polsko-ukraińskie stosunki naukowe i kulturowe. Pozwolimy więc sobie powiedzieć kilka słów także na ten temat. Tak więc kiedy w latach 1996–1997 współautorka artykułu, Tetiana Chernysh, odbywała staż habilitacyjny w Katedrze Językoznawstwa Ogólnego i Bałtystyki Instytutu Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego, a drugi autor niniejszego tekstu, Serhij Jermolenko,

przyjechał tam, ówczesna kierownik katedry, śp. Pani Prof. Jadwiga Sambor – idąc z gośćmi pewnego wieczoru po Krakowskim Przedmieściu i mijając klasztor ss. wizytek – powiedziała, że mieszka tam na dziedzińcu ksiądz Jan Twardowski, wybitny poeta religijny. Nieco później nadmieniła, że jego przyjaciele mówią o nim, iż „obcuje z tamtym światem”. Jeszcze wcześniej uwagę naszą zwracały liczne zbiory tego autora w księgarniach polskich. Zauważywszy to zaciekawienie, prof. Sambor podarowała nam kilka jego książek, z którymi udaliśmy się do księdza Jana – żeby go poznać i poprosić o dedykację. Podczas tej pierwszej rozmowy ksiądz zwrócił się do nas ze swoją prośbą: żebyśmy ocenili rosyjskie tłumaczenia jego wierszy w pewnym zbiorze współczesnych poetów polskich, wydany w Moskwie. Wtedy zrodził się nam pomysł przetłumaczenia wierszy księdza na język ukraiński. Pracowaliśmy nad tym w ciągu czterech lat, w efekcie czego pojawił się dwujęzyczny tom *Trzeba iść dalej, czyli spacer biedronki*, wydany przez OO. dominikanów (wydawnictwo Kairos) w 2000 roku. Tom zawiera 175 wierszy w języku polskim i tyle samo tłumaczeń [Twardowski 2000].

0.2. Już na początku pracy tłumaczeniowej zwróciliśmy uwagę na liczne przypadki gry słów, będące wyróżnikiem idiolektu księdza Jana Twardowskiego, a zarazem stanowiące główną trudność dla tłumacza zmuszonego do poszukiwania ekwiwalentów w języku ukraińskim. Te przypadki jednocześnie wyostrzyły naszą uwagę na tego typu zjawiska w tekstach Twardowskiego – żeby innych podobnych wypadków nie przeoczyć, ale uwzględnić je, zidentyfikować takie ich cechy formalne i semantyczne, jakie pozwoliłyby kwalifikować je jako właśnie to zjawisko językowo-stylistyczne. Współpraca z autorem nie była tu pomocna, ksiądz Jan bowiem z niezmienną cierpliwością wysłuchiwał takich naszych, nieznośnych zresztą dla każdego poety pytań, jak „A co w ogóle tu Ksiądz miał na myśli?” albo „Co właśnie Ksiądz chciał przez to powiedzieć?”, i odpowiadał: „A to taka igraszka językowa” albo „A to można w ogóle opuścić”.

0.3. Rozpatrywaliśmy te zjawiska nie w kontekście szerszej ujętej kategorii gry językowej (jak to się robi teraz, zwłaszcza po *Dociekaniach Filozoficznych* Ludwiga Wittgensteina [Битренштайн 1995: passim]), lecz raczej tradycyjnie, jako środek od dawna stosowany w języku artystycznym. Również od dawna wyodrębnia się różne odmiany i aspekty tego fenomenu. W *Słowniku terminów literackich* (pod redakcją Janusza Sławińskiego) Anna Okopień-Sławińska, obok głównego rodzaju gry słów, jakim jest kalambur, wyodrębnia szereg innych: amfibologia, anagram, antanaklasis, antymetabola, aprosdoketon, diafora, figura etymologiczna, kontaminacja, metagram, paragram, parechesis, paronomazja, poliptoton i różne odmiany powtórzenia – z odsyłaczem do monografii Danuty Buttler *Polski dowcip językowy* [Okopień-Sławińska 1976: 146]. W haśle „Гра слів” w *Encyklopedii języka ukraińskiego* (autor hasła O.O. Taranenko) nadmienia się, że czasami jest ta gra środkiem stylistycznym, bliskim tropom, a czasami figurom retorycznym [Тараненко 2000: 100–101]. Dla badaczy gry słów, jak też dla rozpatrywanych przez nich konkretnych przykładów owej gry wspólne, obok pewnych odmienności, jest podejście do niej jako do środka stylistycznego, który korzysta w tym lub innym celu z podobieństwa zewnętrznego (dźwiękowego lub graficznego,

ewentualnie też z podobieństwa formy wewnętrznej) jednostek językowych różnych rodzajów, między innymi wariantów leksykalno-semantycznych wyrazów wieloznacznych, homonimów oraz paronimów. Skutkiem zestawienia takich pozornie podobnych lub nawet tożsamyh, a jednocześnie różnych jednostek są liczne efekty semantyczno-stylistyczne. Przesłanką gry słów jest oczekiwanie na wzajemnie jednoznaczny związek między formą a treścią: ta sama forma musi zawierać tę samą treść i – na odwrót – ta sama treść ma jednakowe wyrażenie zewnętrzne. Taki związek stanowi psychosemiotyczną zasadę regulatywną, a na poziomie najbardziej abstrakcyjnym nawet konstytutywną, ustroju języka jako systemu znaków [Єрмоленко 2006: 26–21]. Wspomniane oczekiwanie podczas gry słów nie potwierdza się, ale to niesprawdzenie się pełni funkcję sensotwórczą, zmuszając odbiorcę do interpretowania tej odmienności treści (przy podobieństwie formalnym) jako takiej, która jednak chowa w sobie pewne pokrewieństwo semantyczne i pewien związek logiczny. I właśnie dlatego mówi się tu o grze, która zawsze łączy w sobie rzeczywistość i udawanie, realność i nierealność, tożsamość i brak tożsamości, co jest równocześnie przesłanką kognicji: jak pisał twórca semantyki generalnej Alfred Korzybski: „whatever you say the thing is, it is not” („cokolwiek o rzeczy się mówi, że ona tym jest, tym ona nie jest”) [Korzybski 2000: xvi].

1. Jeśli chodzi o grę słów w wierszach Jana Twardowskiego, to zacznijmy od tego, w jaki sposób on sam określał główne zasady swojego warsztatu i języka poetyckiego, a więc w pewnym sensie i swojego świata poetyckiego: „Prostota, zwięzłość, humor” [Czernysz, Jermolenko 2000: 12]. Spomiędzy tych trzech wymiarów gra językowa ma bezpośredni stosunek przynajmniej do dwu ostatnich. Jako środek stylistyczny odznacza się ona bowiem swoją ekonomicznością, czyli efektem nasilenia w sensie, jaki mu nadał Aleksander Żółkowski, filolog rosyjsko-amerykański, który to efekt występuje, kiedy minimalne środki językowe produkują mocny efekt stylistyczno-semantyczny [Жолковский 1962]. Co do humoru, to jest on zakorzeniony w estetyce i filozofii, w tym filozofii słowa Twardowskiego; jak on sam powiedział, „Bóg wynalazł humor, by ocalić czułość” [Czernysz, Jermolenko 2000: 13].

Jednym z przejawów humoru u księdza Jana są jego wiersze odpowiedniej tematyki, na przykład *Teoretyk*: „Tu leżą starego kawalera kości / który zbyt długo studiował traktat o miłości” [Twardowski 1999, t. 2: 326]. Innym sposobem wyrażenia treści humorystycznej jest w twórczości poety właśnie ta jego „igraszka językowa”, gra słowna, z którą spotykamy się również w jego innych, „poważnych” utworach poetyckich.

2. Jednak dla osiągnięcia pożądanego efektu tej gry trzeba, aby najpierw została ona przez odbiorcę zauważona, a to może okazać się problematyczne, zwłaszcza gdy odbiorca nie jest native speakerem. O tym właśnie świadczy następujący przykład z wiersza *Stare fotografie* [Twardowski 1999, t. 1: 217]. W tym utworze autor wspomina, oprócz ludzi, krajobrazów i rzeczy ze swego dzieciństwa, utrwalonych na dawnych zdjęciach, również *trawę co zawsze wykręci się sianem*. Czasownik *wykręcić się*, podobnie jak jego kognat i korelat

ukraiński *викрутитися*, w potocznym użyciu wtórnym (tzn. przenośnym) oznacza (definicja według *Uniwersalnego słownika języka polskiego*) ‘uniknąć czegoś przy pomocy wybiegu, podstępu, wymówić się od czegoś; wykpić się, wymigać się’ [Dubisz, red. 2004]. Natomiast właśnie polskim, a z punktu widzenia odbiorcy ukraińskojęzycznego takim, co należy do kategorii tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza, jest zwrot idiomatyczny *wykręcić się sianem*, który ma prawie takie samo znaczenie: ‘znaleźć wyjście z jakiejś przykrej sytuacji za pomocą wybiegu, wykrętu; wymigać się, wykpić się byle czym’ [Dubisz, red. 2004]; lecz w języku ukraińskim podobnego idiomu nie ma, ale istnieje synonimiczny frazeologizm ukraiński *вийти сухим із води*, którego bliskim odpowiednikiem jest idiom polski *wyjść (ujść) suchą nogą* [Krzyżanowski, red. 1972, t. 3: 446]. Wyrażenie *wykręcić się sianem*, połączone przez autora, jako podrzędne zdanie określające, z *trawą*, tworzy fragment *trawę co zawsze wykręci się sianem* i ten fragment może być interpretowany również w sensie dosłownym – sensie, jaki przedstawia siano jako cel, ratunek i apologię istnienia trawy, jak to, dzięki czemu istnienie trawy może trwać i być korzystnym i sensownym w innej postaci po jej życiu. Wydaje się, że taka interpretacja odpowiada filozofii religijnej księdza, według której śmierć – to tylko niezbędne i bardzo istotne stadium na szlaku wszystkiego żywego.

Dzięki synonimii znaczeń wtórnych pol. *wykręcić się* i ukr. *викрутитися* odbiorca ukraiński potrafi zrozumieć grę słów, nawet jeżeli nie wie o istnieniu polskiego idiomu *wykręcić się sianem*. Jednak dosłowne przetłumaczenie fragmentu *навіть траву що завше викрутиться сіном* będzie już pozbawione gry słownej. Dlatego sięgnęliśmy po inny środek i wykorzystali wieloznaczność czasownika ukr. *вийти*, który to czasownik jest komponentem frazeologizmu *вийти сухим* ‘wyjść suchą nogą’ [Широков, Рабулець, Шевченко та ін. 2001–2007]. Podobno, jak i pol. *wyjść*, ukr. *вийти* ma w obrębie swojego pola semantycznego semantem ‘prezentować się, przedstawić się na zdjęciu’ [Білодід, ред. 1970, т. 1: 530]: na przykład, *ти дуже добре вийшов на цій світлині*. Jednak o zdjęcia u księdza właśnie chodzi, wiersz ten mówi o starych fotografiach. Użyliśmy zatem wyrażenia ukr. *виходити сухим* w połączeniu z „trawą” w taki oto sposób: „...навіть траву що завше виходить сухою” [Twardowski 2000: 69]. W kontekście wiersza o starych zdjęciach fragment ten realizuje jednocześnie dwa znaczenia ukr. *виходити*: 1) ‘wyjść bez szkody dla siebie z trudnej sytuacji’ i 2) ‘prezentować się na zdjęciu’ [Білодід, ред. 1970, т. 1: 530]. A oprócz tego, siano w gruncie rzeczy – to sucha trawa, sianem zaś staje się trawa po uschnięciu, tzn. po jej śmierci, która jest, oczywiście, zawsze trudną sytuacją. W ten oto sposób podstawowy *message* tego fragmentu, jak i jego forma wewnętrzna, w ogólnych zarysach wydają się zachowane.

3. Jak wiadomo, uczucie biofilii, właściwe poecie, miłość ku wszystkiemu żywemu i poczucie jedności ze wszystkim stworzeniem łączyło się u Twardowskiego z dawnym, jeszcze od lat dzieciennych, zainteresowaniem zoologią i botaniką. Skutkiem tego świat jego poezji jest zamieszkały przez zwierzęta i rośliny, o których on pisał z naukową ścisłością nomenklatury i szczegółów. To wszystko jednak nie przeszkadza – raczej sprzyja – temu, że świat przyrody żywej,

flora i fauna zostały wciągnięte w jego gry językowe, niekiedy humorystyczne, a niekiedy nie, które są związane z werbalizacją odpowiednich tematów. Tak więc w wierszu *Nie tylko my* autor głosi, iż miłość Pana do świata ogarnia nie tylko człowieka, lecz także rośliny oraz istoty, w tym i „jeża eleganta wprost spod igły” [Twardowski 1999, t. 2: 92]. Frazeologizm (*wprost*) *spod igły* oznacza człowieka w ubraniu nowym i eleganckim [por. Dubisz, red. 2004], natomiast w odniesieniu do jeża w tym idiomie z metonimiczną formą wewnętrzną, oprócz odpowiedniego znaczenia frazeologiczno-przenośnego, realizuje się inne, wtórne znaczenie wyrazu *igła* ‘kolec (jeża)’, nawiasem mówiąc, niezarejestrowane w całym szeregu źródeł leksykograficznych – takich jak *Słownik warszawski* [Kartowicz, Kryński, Niedźwiedzi, red. 1900–1927], *Słownik gwar polskich* [Kartowicz 1900–1911], *Słownik języka polskiego* [Doroszewski, red. 1958–1969], *Uniwersalny słownik języka polskiego* [Dubisz, red. 2004] czy też *Inny słownik języka polskiego* [Bańko, red. 2000], ale mimo to – o ile nam wiadomo – obecne w polszczyźnie, por. *Jego najbardziej charakterystyczną cechą są igły. Na jego malutkim ciele można doliczyć się od 6000 do 8000 szpilek długości około 2 centymetrów. Kolce to zmodyfikowane włosy [Najeżone igły...]*. Ssak ten bowiem rzeczywiście jest na grzbiecie i po bokach cały pokryty kolcami, czyli igłami. A skoro w języku ukraińskim używa się podobnego frazeologizmu z leksemem *голка* (*як з голки*: ‘o nowym, dopiero co uszytym ubraniu; o czymś nowym, świeżo wyprodukowanym, zbudowanym i pod.’ [Широков, Рабулець, Шевченко та ін. 2001–2007]), a ukr. *голка* również ma znaczenie ‘kolec u jeża’ [Білодід, ред. 1971, т. 2: 108], to odpowiednikiem polskiego *jeża eleganta wprost spod igły* w naszym tłumaczeniu stał się „їжак джэнджик що все на ньому із голки” [Twardowski 2000: 303].

4. Wydaje się, że w tym ostatnim wypadku gra słów odgrywa rolę – można powiedzieć – drugoplanową i nawet przypadkową, która nie jest niezbędna wobec przewodniej myśli utworu (oczywiście, o tyle, o ile coś w całości kształcie struktury utworu artystycznego może być drugorzędne i przypadkowe). Tak czy owak, w innych jego poezjach funkcja tego środka stylistycznego jest istotniejsza. Na przykład, w wierszu *Czekanie* [Twardowski 1999, t. 2: 9] chodzi o oczekiwanie na miłość, jak też o to, że to oczekiwanie w rzeczywistości może się skończyć w sposób całkowicie niespodziany. W tym wierszu dwukrotnie mówi się o istotach ze świata fauny i każdego razu nazwy tych istot występują w kontekście gry słownej. Pierwsza istota to *kurczak*: *czasem wepchnie się kurczak za chudy na rosół*. Ten fragment da się ująć w sensie zoologiczno-kulinaryjnej metafory uogólniającej – jako wskazówkę na sytuację, w której z czegoś jest mało korzyści, mało „wywaru”, jak z chudego kurczaka. Jednocześnie pol. *kurczak* występuje w wyrażeniu (żartobliwym?) *kurczak rozebrany do rosółu*, na przykład: *kurczak rozebrany do rosółu, zakochany w japońskim cieście z czarną perłą z soczewicy i ukiszoną marchwią* [Kurczak...]. Rzeczownika *rosół* zaś używa się w składzie frazeologizmu *rozebrać się do rosółu* ‘rozebrać się prawie do naga, być w negliżu’ [Dubisz, red. 2004]. W kontekście spodziewań romansowo-miłosnych to wszystko umożliwiła odczytanie przytoczonego fragmentu również w sensie erotycznym – jako symbol nieurzeczywistnionych pragnień uciech cielesnych. Oprócz tego wyraz *kurczak*

w sposób paronimiczny kojarzy się w kontekście erotycznym z wyrazem *kociak* ‘młoda, ładna dziewczyna o kokieteryjnym wyglądzie i zachowaniu’ [Dubisz, red. 2004]. Stąd więc nasze tłumaczenie: „а як влізе курча що ніякого з нього навару” [Twardowski 2000: 243]. Uwzględnia ono potoczny frazeologizm ukraiński *мати з чогось навар* ‘mieć z czegoś korzyść’ – z jednej strony, a z drugiej – znaczenie wyrazu ukraińskiego *курча* – dosłownie „kurczę”, w sensie przenośnym zaś ‘naiwne, niedoświadczone dziewczę’ [Білодід, ред. 1973, т. 4: 414]. Można jeszcze dodać, iż zmiana semantyczna „kura” > „kobieta” prezentuje dawny schemat rozwoju znaczeniowego spotykany w językach słowiańskich oraz innych [Успенский 1982: 152–155].

Druga postać ze świata fauny znajduje się w ostatniej linijce tego wiersza: „jeszcze podziękujesz Bogu / jeśli przyjdzie tylko pies” [Twardowski 1999, t. 2: 9]. We frazeologii polskiej, jak też ukraińskiej, wyraz *pies* ma szereg użyć metaforycznych, między innymi służy do wyrażenia całkowitego braku tych lub innych czynów, których oczekujemy od ludzi z naszego otoczenia, por.: *Pies z kulawą nogą nie zajrzy, nie przyjdzie, nie zainteresuje się, nie wspomni, nie zadba itp.* ‘nikt nie przyjdzie, nie zobaczy, nie zainteresuje się czymś lub kimś’ [Dubisz, red. 2004], por. ukr. *ніякий (ніяка, ні одна, жодна і т. ін.) собака*, pogard. ‘nikt’ – *Троє здержав, один утік: ніяка собака до помочі не стала* (Дніпрова Чайка); – *Щоб ні одна жива собака не вислизнула на Київ!* (О. Довженко) [Широков, Рабулець, Шевченко та ін. 2001–2007]. Twardowski zaś wykorzystuje ten zwrot w formie twierdzącej i oprócz tego w sensie zarówno metaforycznym, jak i dosłownym – aby wyrazić w taki sposób myśl, że źródłem uciechy i rozradowania może okazać się nie to, na co tak czekamy i czego namiętnie pragniemy, lecz coś zupełnie innego, nieoczekiwanego i w ogóle uważanego za mało wartościowe. Należy tu wspomnieć, że ksiądz Jan od samego dzieciństwa kochał psy, a w jednym z wierszy z r. 1992 pt. *Bałem się pisać*:

Bałem się oczy słabną nie będę mógł czytać
pamięć tracę – pisać nie potrafię
drżałem jak obora którą wiatr kołysze

– Bóg zapłać Panie Boże bo podał mi łapę
pies co książek nie czyta i wierszy nie pisze
[Twardowski 1999, t. 2: 125]

A zatem dzięki temu, że słowo *pies* i w polszczyźnie, i w języku ukraińskim używane jest jako człon frazeologizmów o podobnej treści, w naszym tłumaczeniu ono też występuje: „ще Бору подякуеш / як собака знайде якийсь” [Twardowski 2000: 243].

5. W ostatnim przykładzie obiektem gry językowej jest zoonim jako komponent poszczególnej, odrębnej jednostki frazeologicznej. Sytuacja jest inna w następującym przykładzie, pochodzącym z wiersza *Nie martw się*: „mądra pszczoła powraca często z osłej łąki” [Twardowski 1999, t. 2: 113]. Środkiem gry jest tu zestawienie dwu grup wyrazowych: *mądra pszczoła* i *osła łąka*. Zaczniemy od

pierwszej. Pracowitość i mądrość to cechy stereotypu pszczoły, dzięki czemu jest ona od dawna symbolem tych cnót w różnych tradycjach kulturowych [Андреева, Куклев, Ровнер 2000: 409–410]; właśnie taki wizerunek tej istoty znajdujemy w Piśmie Świętym, mianowicie w Przypowieściach Salomonowych (rozdział 6, wiersz 8 – fragmentu tego nie ma w tekście masoreckim i w jego tłumaczeniach polskich, dlatego podajemy tu odpowiedni fragment w tłumaczeniu rosyjskim):

Или пойдѣ к пчелѣ, и познай, как она трудолюбива, какую почтенную работу она производит; еѣ труды употребляют во здравіе и цари, и простолюдины; любима же она всеми и славна; хотя силою она слаба, но мудростью почтена [Библия 1989: 850].

Pójdź do pszczoły i dowiedz się, jaka ona jest pracowita, jaką wartościową pracę wykonuje, owoce jej pracy używają dla zdrowia i królowie, i ludzie prości, wszyscy ją kochają i wystawiają; mimo to, że siła jej jest słaba, mądrość jej jest poszanowana¹.

Tytuł *Pszczoła* (gr. Μέλισσα) z całkiem przejrzystą motywacją miał jeden z bizantyjskich zbiorów sentencji ze źródeł zarówno chrześcijańskich, jak i niechrześcijańskich, ułożony przez mnicha Antoniego w XI w. Taki sam tytuł miały również jego redakcje słowiańskie, otrzymały go także inne utwory tego typu [Брокгауз, Ефрон 2002] (por. też wyrażenie мудрости бджола „mądrości pszczoła” u poety ukraińskiego Andrzeja Małyżki [Малишко 1968: 170]).

Miejscem, dokąd udaje się *mądra pszczoła* u Twardowskiego, okazuje się *ośła łąka*. *Ośła łąka(cz)ka* – jest to idiom, który ma dwa znaczenia: a) pot. ‘teren o łagodnym spadku dogodny do ćwiczeń dla początkujących narciarzy’; b) środ. publ. ‘rubryka satyryczna w czasopiśmie, w której wytykane są błędy językowe, stylistyczne itp.’ [Dubisz, red. 2004].

W naturze zaś łąki są jednym z typowych miejsc, dokąd pszczoły latają po pokarm (por. nazwę takiego rodzaju pszczoły, jak *Pszczoła ukraińska stepowa*) i dlatego połączenie *pszczoły* i *łąki* w jednym kontekście możliwe jest również w sensie dosłownym – osioł jest bowiem zwierzęciem trawożernym. A to z kolei aktywizuje podstawową treść wyrazu *osioł*, w tym także składniki konotacyjne oraz asocjacyjne jego znaczenia. Jak wiadomo, osioł w różnych kulturach postrzegany jest jako istota niemądra i uparta i dlatego jego stereotyp językowy profiluje właśnie te cechy, por. znaczenie wtórne *osioł* – pot. ‘o człowieku głupim, tępym, ograniczonym, zwykle o tępych uczniu’ i stały zwrot porównawczy *uparty jak osioł* [Dubisz, red. 2004], por. też *ośła ław(k)a* – przestarz. ‘ostatnia lub oddzielnie stojąca ławka w klasie szkolnej, w której kiedyś sadzano najgorszych lub niegrzecznych uczniów’ [Dubisz, red. 2004].

Jednak w Piśmie Świętym zwierzę to jest przedstawione inaczej: oślica Balaama przemawia ludzkim głosem, demonstrując w ten sposób potęgę Twórcy wszelkiego stworzenia (Księga Liczb, rozdział 20, wiersz 28); u proroka Izajasza osioł to przykład oddania swemu panu (Izajasz, rozdział 1, wiersz 3); na młodym

¹ Tu i dalej tłumaczenie z języka rosyjskiego na język polski własne – T.Ch., S.J.

osiołku Jezus Chrystus wjechał do Jerozolimy (Mateusz, rozdział 21, wiersze 2–7; Marek, rozdział 11, wiersze 2–4). Zestawiając w niespodziewany sposób pszczołę i osła przez grę z różnymi znaczeniami wyrazu łąka, poeta wskazuje na względność przeciwstawienia mądrości i głupoty, a przez to na ich związek wzajemny i nawet na ich – w pewnym sensie – tożsamość. Takie paradoksalne utożsamienie rzeczy przeciwległych jest wysoce charakterystyczne dla filozofii księdza i dla jego poetyki, por.: „a nieszczęście to szczęście lecz na razie inne” (w wierszu pt. *Nieszczęście nie-nieszczęście*) [Twardowski 1999, t. 2: 304]; „bo gdy sensu już nie ma to sens się zaczyna” [Twardowski 1999, t. 2: 161]; *Koniec-nie koniec* (tytuł wiersza) [Twardowski 1999, t. 2: 398] itp. W przedstawieniu osłej łąki jako źródła mądrości da się upatrywać nie tylko wskazówkę na różnicę pomiędzy mądrością ludzką a boską: „Tak mówi Pan: Niech się nie chlubi mądry z mądrości swojej, i niech się nie chlubi mocarz z mocy swojej, i niech się nie chlubi bogaty z bogactw swoich!” (Jeremiasz rozdział 9, wiersz 23). Twardowski nawiązuje też chyba do słów Chrystusa, w których przeciwstawia się wiarę dzieciinną, prostą, niemądrą i dlatego właśnie mądrą i rzeczywistą – z jednej strony i mądrość ludzi inteligentnych i wykształconych – z drugiej, i potwierdzają to linijki poprzedzające i następujące: *w banale nie banał się kryje i nie raz mali poeci dobrej sprawie służą*.

W języku ukraińskim brak jednak bezpośredniego odpowiednika frazeologizmu *osła łąka* i dlatego zamiast przeciwieństwa „pszczoły” i „osła” obraliśmy kontrast między znaczeniami wyrazu ukr. *перла*, który, podobnie jak i pol. *perła*, może oznaczać coś lub kogoś szczególnie wyróżniającego się, niepospolitego, znakomitego, zwłaszcza w sztuce lub literaturze, ale też może używać się w sensie przeciwnym i ironicznym (por. również wyrażenie francuskie *perles scolaires*). Stąd nasze tłumaczenie: „Мудрий шукач скарбів повертається часто до перлів школярських” [Twardowski 1999, t. 2: 114].

6. Na koniec chcielibyśmy przytoczyć przykład, w którym gra słów służy poecie jako środek aluzji do realiów PRL-u. W wierszu *Boże* po przeliczeniu osób i doktryn, zaprzeczających istnieniu Boga („Darwin znikł z długą brodą posiwiaty małpy / Wolter już jak nekrolog w kąciaku humoru” [Twardowski 1999, t. 1: 444]), jest linijka „spaniel życzy przed sklepem krótkiego ogonka” [Twardowski 1999, t. 1: 444]. Trudno sobie wyobrazić, żeby pies naprawdę marzył o krótkim ogonku (spanielom je z reguły odcinają), lecz polski *ogonek*, jak i ukraiński *хвіст*, oznacza również ‘kolejkę’ [Dubisz, red. 2004]. A pragnienie psa przywiązanego przy wejściu do sklepu, żeby ogonek, w którym stoi jego właściciel, był krótszy – takie pragnienie nie było obce i jego właścicielowi, a takie ogonki były nader dobrze znane wtedy (wiersz z r. 1984) i w Polsce, i w naszym kraju. Aluzja zaś była przejrzysta, a następująca (i ostatnia) linijka wskazuje na przyczynę niepowodzenia reżimu socjalistycznego i ateistycznego w zaopatrzeniu ludności żywnością i towarami: *Wszystko na pysk zbity wali się bez Ciebie*.

7. Tych kilka obserwacji gry słów w poezji księdza Jana Twardowskiego, widzianych z perspektywy filologów-tłumaczy, niech zakończy krótki wiersz poety:

Ośle z aniołami tęskniący
Zacheuszu na zielonym drzewie
czwarty mędrco coś poszedł na skróty i za późno stanąłeś w Betlejem
asceto z tylną częścią naga
uśmiechu
chroń
przed absolutną powagą.
[Twardowski 1999, t. 2: 197]

Bibliografia

1. Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
2. Czernysz T., Jermolenko S., 2000, *O księdzu, który pisze wiersze*, w: J. Twardowski, *Trzeba iść dalej, albo spacer biedronki*, wybór, tłum. na język ukraiński, wstęp i przypisy T. Czernysz i S. Jermolenko, Kijów–Kraków.
3. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
4. Dubisz S., red., 2004, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, [wersja elektroniczna 1.0.], Warszawa.
5. Filip G., 2003, *Gry językowe Jana Lama*, Rzeszów.
6. Huisinga J., 1980, *Homo ludens. A study of the play element in culture*, London.
7. Karłowicz J., Kryński A.A., Niedźwiedzki W., red., 1900–1927, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa.
8. Karłowicz J., 1900–1911, *Słownik gwar polskich*, t. 1–6, Kraków.
9. Korzybski A., 2000, *Science and sanity. An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*, Brooklyn–New York.
10. Krzyżanowski J., red., 1972, *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich*, t. 3, Warszawa.
11. *Kurczak marchwią rozebrany do rosółu, zakochany w japońskim cieście z czarną perłą z soczewicy i ukiszoną*, <https://www.kuchniaplus.pl/kSITE/sprytna-kuchnia/przepis/129/kurczak-rozebrany-do-rosolu-zakochany-w-japonskim-ciescie-z-czarna-perla-z-soczewicy-i-ukiszona-marchwia> [dostęp 10.03.2020].
12. *Najeżone igły*, http://mlodziez.erys.pl/lesnoteka/ssaki/jez_europejski [dostęp 10.03.2020].
13. Okopień-Sławińska A., 1976, *Gra słów*, w: J. Sławiński, red., *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
14. Twardowski J., 1999, *Miłość miłości szuka*, t. 1–2, Warszawa–Poznań.
15. Twardowski J., 2000, *Trzeba iść dalej, albo spacer biedronki*, wybór, tłum. na język ukraiński, wstęp i przypisy T. Czernysz, S. Jermolenko, Kijów–Kraków.
16. Андреева В., Куклев В., Ровнер А., 2000, *Энциклопедия символов, знаков, эмблем*, Москва.
17. *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в русском переводе с приложениями*, 1989, 4-ое изд., Брюссель.
18. Білодід І.К., ред., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, Київ.
19. Брокгауз Ф., Ефрон И., 2000, *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, [электронная версия], Москва.
20. Вітгенштайн Л., 1995, *Tractatus logico-philosophicus. Філософські дослідження*, пер. Є. Попович, Київ.

21. Єрмоленко С.С., 2006, *Мовне моделювання дійсності і знакова структура мовних одиниць: монографія*, Київ.
22. Жолковский А.К., 1962, Об усилении, в: Т.Н. Молошная, ред., *Структурно-типологические исследования*, Москва.
23. Малишко А., 1968, *Пісня Максима Рильського*, в: Г. Донець, М. Нагнибіда, ред., *Незабутній Максим Рильський: Спогади*, Київ.
24. Норман Б.Ю., 2006, *Игра на гранях языка*, Москва.
25. Тараненко О.О., 2000, *Гра слів*, в: В.М. Русанівський та ін., ред., *Українська мова: енциклопедія*, Київ.
26. Успенский Б.А., 1982, *Филологические разыскания в области славянских древностей*, Москва.
27. Широков В.А., Рабулец О.Г., Шевченко І.В., Костишин О.М., Якименко К.М., 2001–2007, *Інтегрована лексикографічна система „Словники України”*, [електронна версія 3.1], Київ.

A FEW NOTES ON WORDPLAY IN THE POETIC DICTION OF FATHER JAN TWARDOWSKI

While from the perspective of present-day humanity studies, playing is considered an essential part of human's social and cultural behaviour, the notion of wordplay as its concrete variety has long been recognized as instrumental in stylistics and rhetoric. The present article is a case study of wordplay as used by one of the leading contemporary Polish religious poets, priest Jan Twardowski. Discussing several instances of wordplay in Twardowski's poems against the linguistic, cultural and semiotic background, the authors provide the description of its working modalities, as well as linking it to the fundamentals of both Twardowski's style and his philosophy. The authors being Twardowski's poetry translators as well as philologists, the important element of their approach is a translational one, which consists of analyzing his wordplay through the optic of its rendering by means of the Ukrainian language.

Keywords: wordplay, Jan Twardowski, translation, semantic analysis, translational comparison.

LEKSYKALNE WYZNACZNIKI PRZESTĘPCZOŚCI W KRONIKACH LWOWSKIEGO „KURIERA PORANNEGO” Z 1928 roku

Materiał przykładowy składający się na podstawie niniejszej analizy został zebrany z oryginalnych numerów „Kuriera Porannego” – obecnie dostępnych w zbiorach Biblioteki Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki. Z uwagi na podjęty temat oraz jego perspektywę badawczą podłoże teoretyczne prowadzonych rozważań ma charakter kognitywistyczny. Kognitywistyka jako nauka o umyśle i poznaniu łączy bowiem biologię i kulturę. Zgodnie z jej założeniami różne przejawy przestępczości są traktowane jako ludzkie uniwersalia, a ich leksykalne wyznaczniki zostały scharakteryzowane w korelacji z wynikami badań historycznych na temat lwowskiej przestępczości. Poza leksykalną rekonstrukcją fragmentu kryminalnego obrazu Lwowa z maja 1928 r. analiza *Kronik* dostarcza również spostrzeżeń na temat ówczesnego języka w prasie, a także uzupełnia wiedzę pozajęzykową dotyczącą społecznego statusu ówczesnych mieszkańców miasta oraz przysługujących im praw społecznych.

Słowa kluczowe: analiza leksykalna, prasa, kronika prasowa, przestępczość, uniwersalia kognitywistyczne.

1. Ustalenia wstępne

Celem rozważań jest rekonstrukcja leksykalnego obrazu przestępczości utrwalonego w kronikach lwowskiego dziennika wydawanego w okresie międzywojennym. Jest to obraz fragmentaryczny, z jednej strony z powodu małej liczby zachowanych numerów dziennika, natomiast z drugiej – w nawiązaniu do publikacji Wiesława Władyki [Władyka 1982] i Adama Ochockiego [Ochocki 2004] na temat prasy międzywojennej – dlatego, że „Kurier Poranny” okazał się prasową efemerydą analogicznie do wielu międzywojennych tytułów prasy popularnej o krótkim okresie wydawniczym. Wiesław Władyka, badając sensacyjne dzienniki Drugiej Rzeczypospolitej, wskazał na atrakcyjność tematów kryminalnych:

Wiele miejsca w dziennikach ogólnoinformacyjnych zajmowały relacje o charakterze kryminalnym, z natury rzeczy jako antywzór osobowy występował przestępca – „wyrodna matka”, „bandyta”, „herszt”, „zbir”, „terrorysta”, wreszcie malwersant, fałszerz, bigamista itd. Barwne opisy przestępstw należały do podstawowych wiadomości występujących w tych pismach, dlatego też tego typu bohater negatywny – w różnorodnych postaciach, które wszystkie charakteryzowało w działaniu odstąpienie od obowiązujących norm prawnych i kulturowych – był bardzo częstym gościem na łamach [Władyka 1982: 246].

Podjęta analiza leksykalna odnosi się do przedstawieniowej (kognitywnej) funkcji języka [por. Polański 1999: 190]. Według Stevena Pinkera: „Pierwszym pomostem łączącym biologię i kulturę jest nauka o umyśle i poznaniu, czyli nauka kognitywna lub kognitywistyka (*cognitive science*)” [Pinker 2005]¹. Problematyce aksjologicznej (w odniesieniu do złożoności ludzkiej natury) przywołany kognitywista poświęcił znaczącą część swoich naukowych badań, których wyniki można odnaleźć w różnych jego publikacjach. Zdaniem badacza dobro i zło są asymetryczne, ponieważ:

Istnieje więcej sposobów krzywdzenia innych niż pomagania im, a złe uczynki szkodzą ludziom bardziej niż czyny cnotliwe poprawiają ich los. Czysta tablica zadziwia nas zatem przede wszystkim dlatego, że nie jest zdolna do wyrządzania innym krzywdy, a nie dlatego, że nie potrafi czynić dobra [Pinker 2005].

Z punktu widzenia podjętej problematyki istotne są następujące ustalenia kognitywizmu:

1. Badacze genetyki i neurobiologii dowodzą, że zło nie zawsze wkrada się w serca psychopatów z winy ich rodziców czy społeczeństwa.
2. Na podstawie badań etnograficznych Donald Brown umieścił konflikt, gwałt, zemstę, zazdrość, dominację oraz zbiorową męską przemoc na opracowanej przez siebie liście ludzkich uniwersaliów [Pinker 2005]².

Występowanie przestępstw w ogóle jest więc niezależne od uwarunkowań społecznych, kulturowych, geograficznych i chronologicznych³. Różna natomiast może być ich skala i częstotliwość. Badacze kryminalnej historii Lwowa – Andrij Kozyckij i Stepan Bilostockyj – stwierdzili:

Możemy przypuszczać, iż przestępstwa zdarzały się od początków istnienia Lwowa. Tu należy zaznaczyć, że lwowscy przestępcy na ogół wyróżniali się dosyć

¹ Cytaty pochodzą z elektronicznej wersji publikacji przeznaczonej do czytania e-book, stąd brak stron.

² Aktualność zachowują po części – mimo upływu czasu i zmian historyczno-społecznych – słowa Jana Baudouina de Courtenay z napisanej w 1908 r. przedmowy do słownika leksyki więziennej, zebranego na podstawie własnych doświadczeń przez Wasilija Trachtenberga: „Nie zapomnimy też, że wielu ludzi już przez swoje urodzenie i pochodzenie liczy się jako przestępcy. Na Węgrzech przestępcą jest każdy nie-Węgier, w Rosji – każdy nie-Rosjanin. O Żydach nie ma co mówić. Za przestępstwo uważane jest mówienie w pewnym języku, używanie pewnego alfabetu, wyznawanie pewnej wiary, posiadanie pewnego światopoglądu lub poglądów politycznych, należenie do pewnej partii itd. A skoro tak, to kto z nas nie jest «przestępcą»? Kobiety za to tylko, że urodziły się kobietami, karane są pozbawieniem praw. Wszystkie one są przestępcami. [...] Jak według potocznej «prawomyślnej» etyki, tak i według etyki «błatnych» ludzi ten jest przestępcą, kto pozostaje w zasięgu i może być karany. Kto zaś jest niedosiężny i poza zasięgiem kary, ten, bez względu na wszelkie jego czyny, do przestępców nie należy” [Courtenay 2016: 254–255].

³ W dalszych partiach książki pt. *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką* Steven Pinker polemizuje z wynikami badań antropologicznych, stwierdzających istnienie łagodnych kultur plemiennych, nieprzejawiających żadnych zachowań agresywnych.

pogodnym usposobieniem, rzadko przejawiali skłonność do bezpodstawnej brutalności. Ciężkie kryminalne przestępstwa w dawnym Lwowie były raczej wyjątkiem, nie regułą, a dopuszczali się ich najczęściej przedstawiciele szlachty lub goście naszego miasta. Do popularnych naruszeń prawa należały: szachrajstwo, fałszerstwa nawet najmniej oczekiwanych rzeczy, chuligaństwo i prostytutka. Poziom przestępczości wzrastał w sposób naturalny w czasach politycznej i ekonomicznej stagnacji, którym towarzyszyły społeczny rozłam i bankructwo ideałów społecznych. [...] Nie gloryfikując ani nie kokietując przestępczego świata dawnego Lwowa, autorzy ryzykują stwierdzenie, iż przestępczość stanowi nieodzowną część kolorytu tego miasta [Kozyckij, Bilostockij 2006: 5, 9].

Za Józefem Wittlinem cytowani autorzy określają Lwów mianem „ośpiewanej stolicy batiarów i radców prawnych” [Kozyckij, Bilostockij 2006: 5]. Przestępczy żargon miasta został zebrany i opisany jeszcze pod koniec XIX w. Autorem wydanego w 1896 roku *Słownika mowy złodziejskiej* był Antoni Kurka, zarządca arestów policyjnych we Lwowie, który gromadził materiał leksykalny podczas rozmów z osadzonymi. Kamil Janicki wymienia 15 jednostek leksykalnych z tego słownika, które weszły do polszczyzny potocznej i funkcjonują w tym rejestrze do dzisiaj: *arbajtować, dycha, fagas, forsa, frajer, grabić, gwizdnąć, kiecka, kimać, klawiszarz, klawy, kumać, mikrus, picuś glancuś, pukawka* [Janicki 2020]⁴.

Materiał przykładowy składający się na podstawę niniejszej analizy został zebrany z oryginalnych numerów „Kuriera Porannego”, wydanych we Lwowie w 1928 r. Łącznie jest to 19 numerów gazety – od numeru 1. z 3 maja 1928 r. do numeru 19. z 25 maja 1928 r. – dostępnych w zbiorach Biblioteki Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki⁵. Według informacji w bazie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich okres wydawniczy gazety przypadł na lata 1928 (R. 1) –1936 (R. 9.), przy czym w zasobach Ossolineum znajdują się jedynie pojedyncze numery gazety, nabyte po 1945 r.⁶ Z kolei w Narodowym Uniwersalnym

⁴ Najnowsze wydanie słownika ukazało się w 2015 r. nakładem Wydawnictwa CM. W 2012 r. CM rozpoczęło serię „Kryminały przedwojennej Warszawy”. W zamierzeniu wydawców wznowienie unikatowego słownika ma pomóc czytelnikom w zrozumieniu slangu powieści kryminalnych tej serii [por. Kurka 2015].

⁵ Informacje uzyskane w Informatorium Biblioteki Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki podczas kwerendy w grudniu 2018 r. Celem kwerendy była dostępna w bibliotece polskojęzyczna prasa z 1918 r. – roku odzyskania przez Polskę niepodległości. Egzemplarze „Kuriera Porannego”, wydane 10 lat po tym fakcie, okazały się najbliższym tej dacie tytułem prasowym zachowanym w zbiorach. Wcześniejszą chronologicznie polskojęzyczną gazetą dostępną w Bibliotece (2018 r.) były pojedyncze numery „Kuryera Teatralnego” z roku 1871.

⁶ „Lwowski Kurier Poranny: dziennik niezależny. *Miejsce Wydania:* Lwów. *Okres Wydawniczy:* Prasa lwowska: R. 1 1928 – R. 9 1936 *Zasób Wrocław:* Poj. numery nabyte po 1945 r. *Zasób Lwów:* R. 1 1928 nr 120–204, braki; R. 2 1929 nr 205–605, braki; R. 3 1930 nr 1–385, braki; R. 4 1931 nr 1–178, 180–361; R. 5 1932 nr 1–362; R. 6 1933 nr 1–78, 80–362; R. 7 1934 nr 1–122, 124–359; R. 8 1935 nr 1–130, 132–350” [http://bazy.oss.wroc.pl/lwow/pozycja.php?id=1258&s=3&search=I%, dostęp: 27.03.2020].

Katalogu Centralnym NUKAT (katalog centralny części polskich bibliotek naukowych i akademickich uruchomiony w 2002 r.) zamieszczono informację, że od 1930 r. gazeta była kontynuowana jako „Kurjer Lwowski”⁷. Badany dziennik nie występuje w monografii Andrzeja Paczkowskiego pt. *Prasa polska w latach 1918–1939* [Paczkowski 1980]⁸.

„Kurjer Poranny” jako międzywojenny dziennik niezależny reprezentował prasę popularną, która w odróżnieniu od tytułów informacyjno-politycznych (prasa zaangażowana) – jak podkreślił Wiesław Władyka, powołując się na badania Stanisława Orsini-Rosenberga – „kierowała się wyłącznie jedną zasadą – maksymalnego zysku”, a w konsekwencji pozyskaniem jak największej liczby czytelników. Sensacyjność informacji skutecznie wspomagała komercjalizację [Władyka 1982: 13].

Charakter analizowanego pisma, kontakt do redakcji, zasady dystrybucji w kraju i za granicą oraz cennik ogłoszeń zostały przedstawione w pierwszym jego numerze:

„Kurjer Poranny. Niezależny dziennik społeczny”. Wychodzi codziennie o 6-tej rano z wyjątkiem niedziel.

Adres Redakcji: ul. Akademicka 14. – Telefon dzienny 45–44, nocny 53–10.

Adres Administracji: ul. Fredry 6. – Telefon 52–95. Cena za pojedynczy numer 15 gr. Należytość poczt. uiszcz. ryczałtem.

Prenumerata: We Lwowie miesięcznie zł. 4; na prowincji 4,50; zagranicą 6.

Ogłoszenia: W dziale ogłoszeń 25 gr. za wiersz m/m szerokości 72 m/m; w tekście 50%, na pierwszej stronie 100%, zagran. 25% drożej, 1/2 strona 400 Zł, 1 strona 800 Zł⁹.

Jako stała rubryka na stronie 3 lub 3 i 4 każdego numeru były zamieszczane *Kroniki*. W przypadku prowadzonej analizy istotny jest również wybór leksykonu polszczyzny ogólnej. Wszelkie definicje leksykalne przytaczane w niniejszym tekście pochodzą ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego [Doroszewski, red. 1958–1967]. Wydanie wcześniejszego leksykonu – *Słownika języka polskiego* pod redakcją Jana Karłowicza, Adama Antoniego Kryńskiego i

⁷ „Kurjer Lwowski”; R. 3, nr 281 (1930) - ; xx002012283, wersja elektroniczna, Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa. Według przywołanego tu źródła redaktorem odpowiedzialnym „Kuriera Porannego” był Kazimierz Turzański. Opis gazety przygotowano na podstawie numeru 298 R. 2 (4 maja 1929 r.) oraz bazy CKCzP; niektóre numery wydano z uwagą: po konfiskacie nakład drugi; w związku z konfiskatą nakładów niektóre numery zawierają niezadrukowane szpalty; odstępstwa od numeracji w związku z konfiskatą nakładów; online dostępne są pojedyncze numery ilustrowanego dodatku niedzielnego, naukowo-literackiego dodatku niedzielnego oraz naukowo-literackiego dodatku świątecznego z 1929 r. [<http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/190358>, dostęp: 27.03.2020].

⁸ W indeksie do tej monografii odnotowano 29 wystąpień tytułu „Kurjer Poranny”, ale w większości przypadków dotyczą one warszawskiego dziennika o takim samym tytule.

⁹ Zacytowane informacje pochodzą z numeru 1. gazety, z czwartku 3 maja 1928, s. 4. Zachowana została oryginalna pisownia i edycja tekstu.

Władysława Niedźwiedzkiego (t. 1–8, Warszawa) – przypadło na lata 1900–1927, przy czym poprzedzone było kilkudziesięcioletnimi latami prac redakcyjnych. Z uwagi na zasób opisanego stanu polszczyzny wybór słownika pod redakcją Witolda Doroszewskiego wydaje się optymalny.

2. Analiza leksykalnych wykładników przestępczości

Przy rekonstrukcji obrazu przestępczości sprzed niemal wieku została przyjęta (obecnie recesywna) definicja czasownika *przestąpić* (prawo) w znaczeniu: ‘postąpić wbrew prawu, rozkazowi, ustawie itp.’ [Doroszewski, red. 1965, t. 7: 385]. Przykłady składające się na podstawę materiałową zostały sklasyfikowane zgodnie z częstością występowania jednostek leksykalnych odpowiadających desygnatom „przestąpienia” prawa, ustawy, nakazu, rozporządzenia itp.

Najczęstszym rodzajem wykroczenia przeciw prawu, który znalazł odzwierciedlenie w leksykalnej warstwie *Kronik* „Kuriera Porannego”, jest kradzież. Leksem ten, o znaczeniu ‘potajemne zabranie cudzej własności, przywłaszczenie, złodziejstwo’ [Doroszewski, red. 1961, t. 3: 1088], występuje we wszystkich analizowanych egzemplarzach gazety, w liczbie pojedynczej lub mnogiej, najczęściej jako wyróżniony graficznie składnik incypitowy, pierwszy, wprowadzający akapit¹⁰ do informacji prasowej – stanowiący jednocześnie jej streszczenie oraz reklamę całości informacji [por. Wojtak 2004b] – w analizowanej gazecie bywa wyróżniony *boldem*. Zachętą do zapoznania się z całością informacji (graficznym incypitem / lidem) rzadko jest sam rzeczownik, jak w numerach 1., 2., 8. i 12. „Kuriera Porannego”. Oto przykład:

Kradzieże – Onegdaj na strychu realności przy ul. Szeptyckich 1, rozwieszono świeżo wypraną bieliznę należącą do zamieszkałego w tej kamienicy Jana Mydlarskiego. Minionej jednak nocy na strych dostał się jakiś złodziej i wszystką bieliznę zabrał (KP 2)¹¹.

Częściej funkcję tę pełni wyrażenie syntaktyczne zawierające doprecyzowanie co do miejsca kradzieży, będące dodatkowo informacją na temat społecznego statusu ówczesnych lwowskich mieszczan, zarówno tych przestrzegających prawa, jak i je naruszających / przestępujących. Ze współczesnej perspektywy kradzież wypranej bielizny może bowiem dziwić. W *Kronikach* „Kuriera” powód ten jest jednak często odnotowywany. Oto informacja z 18. numeru gazety jako potwierdzenie częstości tego rodzaju przywłaszczeń, a także ilustracja rozbudowanego incypitu – w tym przypadku o przymiotnik odrzeczownikowy

¹⁰ Akapit jest tu rozumiany za Stevenem Pinkerem jako jeden ze sposobów porządkowania materiału w tekście, ułatwiający czytelnikowi orientację w treści, np. odnalezienie miejsca przerwanej lektury. Zdaniem badacza nieistotna jest przy tym długość akapitu (liczba wersów), może to być nawet jedna jednostka syntaktyczna edytorsko wyróżniona tabulacją lub jakością czy rozmiarem czcionki [Pinker 2016: 157–158].

¹¹ Kroniki mają stałe strony publikacji. KP oznacza „Kurier Poranny”. Po tym skrócie podany jest zatem numer gazety bez numeru strony.

doprecyzowujący miejsce przestępstwa: „**Strychowa kradzież** – bielizny, realność przy ul. Lwowskich Dzieci Nr. 18” (KP 3).

W zapisach adresów miejsc przestępstw konsekwentnie stosowany jest skrót *nr* z kropką w mianowniku (dzisiaj pisownia bez kropki), a także wyrażenie *przy ulicy*, widoczne także w dalej przytaczanych fragmentach. Obecnie zostało ono wyparte przez *na ulicy*. W *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN* konstrukcja z przymkiem *przy* ma kwalifikator: *oficjalny* [Markowski, red. 2014: 1233]. Uwagę zwraca także rzeczownik *realność* o znaczeniu ‘majątek nieruchomy; nieruchomości, posiadłość, posesja’, odnotowanym w słowniku pod redakcją Witolda Doroszewskiego jako *wychodzące z użycia* [Doroszewski, red. 1965, t. 7: 855]. Archaiczny charakter ma także – często występujący w analizowanych wypowiedziach – wyraz *onegdaj* jako ‘w dniu o dwie doby poprzedzającym dzień wczorajszy’ lub w użyciu rzeczownikowym jako ‘przedwczoraj’ [Doroszewski, red. 1963, t. 5: 998].

Rzeczownik *kradzież* często jest stosowany w konstrukcjach z przydawką przymkową. Tego typu wyrażenia – zwłaszcza stosowane w funkcji lidu – służą kondensacji treści, np.: „Kradzież w szpitalu” (KP 13), „Kradzież w kościele” (KP 16), „Kradzież u rabina” (KP 17). Informując o miejscu kradzieży, korzystano z możliwości składni tematyczno-rematycznej zdania w celu zwrócenia uwagi czytelnika na nowo wprowadzane informacje, jak w przykładzie: „Do ewangelickiego urzędu parafialnego – dostali się złodzieje” (KP 12). Oprócz rzeczownika *kradzież*, równie często tego rodzaju przestępstwo jest konkretyzowane za pomocą wyrazów *złodziej / złodziejka / złodzieje*, co jest widoczne zarówno w powyższym, jak i w innych przytaczanych fragmentach: „**Kradzież u rabina** – zabrali oni tam, złodzieje, futra, pałta, ubrania, bieliznę, pierzynę, wyrządzając szkodę na kilka tysięcy złotych” (KP 17).

Zwracające wyżej uwagę nazwy bezprawnie przywłaszczonej cudzej własności to w obrębie czynności kradzieży następna grupa jej składników, wymienianych w głównej treści informacji (cytat powyżej) lub występujących w lidzie, np.: „**Biżuterję i srebro stołowe** – Skradziono z mieszkania Iglą Dorbeta przy ul. Jabłonowskich 1. 18. Złodziej do wnętrza dostał się, otworzywszy sobie drzwi wytrychem” (KP 1).

Grupa leksykalnych reprezentantów czynności *kradzież* zostaje uzupełniona o formy czasownikowe – w powyższym fragmencie o bezosobową *skradziono* (sprawcy nie zostali jeszcze zidentyfikowani) lub w kolejnym o imiesłowową *okradziony*. Oto fragment, w którym informacja o ofierze kradzieży występuje w pozycji inicjującej wiadomość. Warto także zwrócić uwagę na użyty tu wyraz *wczoraj* w odniesieniu do wspomnianego wcześniej *onegdaj*, czyli ‘przedwczoraj’: „**Okradziony handlarz obuwiami** – Wczoraj w jego budce popełniono kradzież, za którą policja aresztowała niejakiego Hryńka Kaminę, liczącego 20 lat, pozostającego bez zajęcia” (KP 1).

Wykaz mienia przywłaszczonego bezprawnie przez różnych sprawców przestępstw, mających miejsce we Lwowie w 1928 r., uzupełniają następujące określenia: *garderoba* (KP 14), *kosztowne brylanty* (KP 16), *likiery i papierosy* (KP 3), *precele* (KP 14), *rower* (KP 14), *rowery* (KP 11).

Obserwacja materiału przykładowego potwierdza zdanie Andrija Kozyckiego i Stepana Bilostockiego odnośnie do charakteru lwowskiej przestępczości. W tekstach *Kronik* najliczniejsze reprezentacje tekstowe ma kradzież kieszonkowa. W przypadku każdej tego rodzaju informacji upubliczniane są szczegółowe dane dotyczące osoby dokonującej kradzieży, a także miejsca i okoliczności zdarzenia. Ilustrują to fragmenty:

Kieszonkowa złodziejka – Jest nią Aniela Horyń, zamieszkała przy ul. Żółkiewskiej, Nr. 65. Za kradzież 100 złotych z kieszeni przechodnia dostała się do aresztu (KP 3).

Kieszonkowe kradzieże – Aresztowanie Kazimierzy Płaskidy za kradzież 120 zł. Z kieszeni Jakóba [tak w oryginalnym zapisie] Blassera i Franciszka Zielińskiego za kradzież zegarka z kieszeni Franciszka Grażewskiego (KP 4).

Oto seria przykładów z określeniami samego wykroczenia lub jego sprawców. Ze współczesnej perspektywy formę żartu językowego przybiera ostatni z przykładów – z czasownikiem *hulać* w znaczeniu ‘nie znać hamulców w postępowaniu, dopuszczać się czynów niegodnych, rozbojów, napadów; rozbijać się’ [Doroszewski, red. 1961, t. 3: 118]: „Kieszonkowa kradzież” (KP 6), „Młodociany kieszonkowiec” (KP 8), „Kieszonkowiec w kościele” (KP 11), „Kradzieże kieszonkowe” (KP 14), „Kieszonkowcy hulają” (KP 17).

W badanych tekstach informacje o kradzieżach często współwystępują z określeniami *włamania* jako ‘napadu rabunkowego połączonego z wyłamaniami, zniszczeniem urządzeń zamykających’ [Doroszewski, red. 1967, t. 9: 1159]. Wyłuszczonego rzeczownik w liczbie pojedynczej lub mnogiej *włamania*, umieszczony w pozycji inicjalnej, stanowi zachętę do lektury w numerach 7., 11., 14., 16. i 17. „Kuriera Porannego”. W pozostałych tekstach bywa dookreślony przydawką przymiową z informacją o miejscu przestępstwa:

Włamywacze w restauracji – skradli likiery i papierosy (KP 3).

Włamanie – w rzeczywistości przy ul. Łyczakowskiej 24. Zabrali oni [nieznani sprawcy] stamtąd garderobę wartości 1374 zł (KP 6).

W młynie i w piekarni – włamania (KP 6).

Włamanie do sklepu (KP 15).

Trzykrotnie w analizowanym materiale występują określenia samobójstwa – za pomocą samego tego rzeczownika lub wyrażenia *zamach samobójczy*. Należy dodać, że aktualnie samobójstwo jest kontrowersyjnym problemem społecznym i prawnym. W zasadzie nie jest ono przestępstwem, a osoba, która się go dopuściła, nie podlega żadnej karze – brak penalizacji próby samobójczej. Polskie prawodawstwo przechodziło w tym zakresie przez różne etapy (np. penalizacja prób samobójczych w średniowieczu) [<https://prawoimedycyna.pl>, dostęp: 27.03.2020]. Z uwagi na etyczną ocenę tego rodzaju zdarzeń oraz podejmowane działania prokuratorskie tego rodzaju przykłady zostały włączone w obręb analizowanego pola przestępczości:

Samobójstwo panienki – Lidja Paulo, licząca 16 lat, uczennica Szkoły gospodarczej, zamieszkała przy ul. Batorego 1. 28, wczoraj targnęła się na swoje życie. Będąc w własnym mieszkaniu [końcówka -em dla określeń rzeczownika rodzaju nijakiego w miejscowniku], z browninga strzeliła sobie w usta. Kula przeszła przez szyję i spowodowała silny wewnętrzny krwotok tak, że Paulówna [końcówka -ówna na określenie nazwisk córek tworzonych od nazwisk ojców], przewieziona do szpitala, wkrótce zmarła (KP 1).

Zamach samobójczy – Na ulicy Łyczakowskiej [*na ulicy* to sporadyczny przypadek, w zebranych materiale dominuje forma *przy ulicy*] usiłowała sobie odebrać życie niejaka Paulina Rabij, licząca 35 lat. Napiła się ona większą ilość kwasu solnego. Pogotowie ratunkowe udzieliło jej pierwszej pomocy, poczem desperatkę przewiozło do szpitala (KP 6).

Zamach samobójczy – Julja Kochańska, żona ogrodnika. Napiła się ona rozczynu, sporządzonego z jodyny (KP 14).

Trzykrotnie również dziennikarze „Kuriera Porannego” poinformowali lwowian o porzuceniu / podrzuceniu dziecka. W każdym z poniższych kontekstów zaktualizowane zostało znaczenie zawarte w rzeczowniku *podrzutek*, czyli ‘dziecko opuszczone przez rodziców, podrzucone obcym ludziom; dziecko nieznanym rodziców; znajda’ [Doroszewski red. 1964, t. 6: 716]:

Podrzucone dziecko – płci męskiej w bramie realności przy ul. Okólskiego I. 3 (KP 4).

Podrzutek (KP 8).

Porzucone dziecko (KP 15).

Informacje o prostytutce pojawiły się w *Kronikach* dwukrotnie, raz w kontekście kradzieży (tu eufemizm – *koleżanki* na określenie wykonawczyń tej profesji) i drugi raz w zapisie o pracy lwowskiej brygady sanitarno-obyczajowej:

Dwie koleżanki w „Grocie” [nazwa restauracji] – okradły klienta (KP 7).

Obława w parkach – W czasie tejże zatrzymano [brygada sanitarno-obyczajowa] kilkanaście kobiet, trudniących się krytym nierządem, z których kilka wenerycznie chorych oddano do powszechnego szpitala (KP 15).

W zebranych materiale przykładowym pojedyncze tekstowe reprezentacje dotyczą następujących przestępstw:

1. Gwałt – przestępstwo przeciwko wolności seksualnej godzące w prawo człowieka do swobodnego dysponowania swoją seksualnością, zgodnie z zapisem współczesnego *Artykułu 197 kodeksu* karnego ochronie podlega zarówno kobieta, mężczyzna, jak i dziecko [https://www.infor.pl>prawo, dostęp: 27.03.2020]. W przytoczonym fragmencie etyczna ocena przestępstwa została wyrażona za pomocą rzeczownika *zwyrodnialec*, wątpliwości budzi natomiast składnia tego wypowiedzenia:

„**Zwyrodnialec** – w czasie snu dopuścił się gwałtu na 13-letniej Ludwice Lisowskiej” (KP 14).

2. Defraudacja – przedmiotem tego przestępstwa jest rzecz ruchoma, powierzona sprawcy, który, dokonując defraudacji, nadużywa zaufania osoby powierzającej. W zebranych materiale ten rodzaj przestępstwa jest identyfikowany za pomocą synonimu *sprzeniewierzenie*, ekwiwalentnym terminem prawniczym jest też *malwersacja* [<https://www.infor.pl/prawo>, dostęp: 27.03.2020]:

„**Sprzeniewierzenie** – Izak [tak w oryginale] Feder sprzedał powierzoną mu krowę za 550 zł. i pieniądze te sobie przywłaszczył” (KP 4).

3. Fałszerstwa – według Andrija Kozyckiego i Stepana Bilostockiego – „nawet najmniej oczekiwanych rzeczy”:

„**Fałszowanie mleka** – Fałszerkę mleka oddano w ręce policji, która Sawkę odstawiła do sądu powiatowego, gdzie zostanie ukarana za fałszowanie środków spożywczych” (KP 6).

4. Przemyt, w przykładzie występuje derywat sufiksalny *przemytничество*:

„**Jedwabne historie** – Niejaki Jakób Rosenstraus z pod [pisownia imienia przez „ó” i przyimka rozdzielnie z „z”] Nadwórny [nazwa miejscowości] dostał się w ręce policji lwowskiej za przemytничество towarów” (KP 3).

5. Ucieczka kierowcy z miejsca wypadku – współcześnie nadal nie jest to samodzielne przestępstwo, stanowi jednak podstawę do nadzwyczajnego zaostrzenia kary, ponieważ konsekwencją ucieczki z miejsca wypadku może być nie tylko utrata prawa jazdy, ale także długoletnie więzienie [<https://www.infor.pl/prawo>, dostęp: 27.03.2020]:

„**Wypadek automobilowy** – Na ulicy Żółkiewskiej [coś stało się dokładnie na ulicy, nie przy] pod koła auta osobowego dostał się Benjamin Binstein. Doznał on na ciele wielu obrażeń. Pierwszej pomocy udzieliło mu Pogotowie ratunkowe [pisownia wielką literą]. Auto odnośne było opatrzone Nr. 8240. Szofer zbiegł” (KP 1).

6. Zakłócenie spokoju publicznego:

„**Awanturnik** – W restauracji Kuhla przy ul. Gródeckiej wielką awanturę wywołał Kazimierz Hodowański zamieszkały [dokładny adres], przyczem [pisownia łączna] powybił tam szyby” (KP 4).

7. Morderstwo – informacja podana w kontekście skuteczności działań miejskiej policji:

„**Aresztowanie morderców** – Onegdaj w Żółtańcach pod Lwowem dopuszczono się usiłowanego morderstwa na osobie tamtejszego gospodarza Iwana Jaryny” (KP 5).

Pobicia i napady to – po kradzieżach i włamaniach z kradzieżą – kolejne częste przypadki łamania prawa, np. z użyciem noża jako narzędzia przestępstwa. W analizowanych wypowiedziach prasowych jako nazwa wykonawcy zbrodniczej czynności występuje derywat *nożowiec* w miejscu współczesnego *nożownika*. Oto fragmenty:

Nożowiec – Antoni Kiczma, zamieszkały przy ul. Boczkowskiego Nr. 11, nożem poranił Józefa Smetanę i Genowefę Sebartz, zamieszkałych przy tej samej ulicy. Po tym czynie Kiczma zbiegł. Policja poszukuje go (KP 1).
Nożowcy (KP 12).

Mąż pobit żonę – dokładne dane sprawcy i miejsca (KP 16)

Ciężko pobity – Obywatel drągami po głowie i piersiach przez nieznanych sprawców (KP 3).

Napad na preclarza (KP 16).

Finalną ramą zaprezentowanego obrazu może być odnotowany w kronice przykład uczciwego zachowania – niestety liczebność takich informacji jest nieproporcjonalnie mniejsza do scharakteryzowanych w niniejszym tekście:

Zapomniana teczka – W dniu pierwszego maja wieczorem dorożką automobilową Nr. 8318 [współcześnie *taksówka*] jechał jakiś pasażer, który w niej zapomniał swoją teczkę skórzaną, zawierającą cenne prospekta kupieckie działu automobilowego i metalurgiczno-maszynowego. Teczka tę szofer Szymon Gabel złożył w policji (KP 1).

W analizowanej podstawie materiałowej występują także jednostki leksykalne użyte do informowania o skuteczności lwowskiej policji, co mogło zapobiegać czynom i zjawiskom prawnie niepożądanym. Tę pragmatyczną i socjalizującą rolę odgrywa w tekstach *Kronik* głównie rzeczownik *aresztowanie*, czyli 'pozbawienie wolności osobistej, osadzenie w areszcie; uwięzienie' [Doroszewski, red. 1958, t. 1: 198], występujący w liczbie pojedynczej lub mnogiej. Oto przykłady z poszczególnych numerów gazety wymienione w układzie chronologicznym:

Aresztowanie nożowca (KP 2).

Aresztowanie dozorczy domu – Michała Kiszka [dokładne miejsce zamieszkania] w czasie gdy rozbijał pakę z towarami (KP 5).

Kogo wczoraj aresztowano? [dokładne informacje, gdzie i za co, analogicznie w pozostałych przykładach] (KP 7).

Ujęcie bandytów (KP 9).

Służba hotelowa – aresztowanie za kradzież (KP 11).

Aresztowania (KP 12).

Aresztowania (KP 13).

Aresztowania (KP 15).

Spis aresztowanych (KP 16).

Ci, którzy kradli rowery (KP 17).

3. Uwagi końcowe

Obserwacja materiału leksykalnego prowadzi do wniosku zbieżnego z przywołanymi na wstępie uwagami historyków Lwowa. W semantycznym obrazie przestępczości największą frekwencją wykazują wyrazy reprezentujące znaczenie kradzieży aktualizowane wprost za pomocą właściwych mu pojedynczych leksemów lub wyrażeń z doprecyzowaniem miejsca przestępstwa i / albo rodzaju przywłaszczonego mienia. Reprezentatywną serię stanowią jednostki leksykalne oraz syntaktyczne służące do określania kradzieży kieszonkowych i okoliczności ich popełnienia. W odtworzonym na podstawie lwowskiej gazety fragmentarycznym

obrazie łamania / „przestępowania” prawa językowe konkretyzacje innych jego przykładów są poświadczane rzadziej (np. napady i samobójstwa) lub pojedynczo (np. nadużycia seksualne i morderstwa). Wśród leksykalnych wykładników przestępczości przeważają nominalizacje z uwagi na właściwą rzeczownikom możliwość kondensacji treści. Według Idy Kurcz „kategorie rzeczownikowe wiążą się silniej z wyobraźnią, pozwalając na tworzenie odpowiednich obrazów umysłowych” [Kurcz 2005: 175]. Ze względu na tę cechę nominalizacja jest podstawą rzetelnej informacji prasowej (i nie tylko), sprowadzającej się do powiadomienia o czymś, do przekazania wiedzy na jakiś temat bez wpływania na czyjąś opinię [por. Wojtak 2004a].

Poza rekonstrukcją obrazu Lwowa z maja 1928 r. analiza *Kronik* dostarcza również spostrzeżeń na temat języka ówczesnej gazety. Dzisiejszy czytelnik odczuwa dysonans między treścią a formą wypowiedzi prasowych. W przytaczanych fragmentach kronik uwagę mogła zwrócić (choć nie było to tematem niniejszych rozważań) nieaktualność niektórych wyrazów lub ich form fleksyjnych, a także niekonsekwencje w stosowaniu zasad ortograficznych. Tego typu uwagi były czynione na marginesie prowadzonej analizy. Nie tylko bowiem – jak pisali Andrij Kozyckij i Stepan Bilostockyj:

Z historycznej perspektywy przestępstwa, mające miejsce w dawnym Lwowie przed trzema–czterema stuleciami [także te niemal sprzed jednego stulecia], dziś wydają się śmiesznymi, wręcz zabawnymi przygodami, a dawni przestępcy operetkowymi postaciami. Czas ma właściwości łagodzące i zaciera nieprzyjemne przeżycia. Jednak nie zmienia to faktu, że złamanie prawa jest zawsze walką dobra ze złem, ciemnej i jasnej strony ludzkiej duszy [Kozyckij, Bilostockyj 2006: 6].

Incydentalnymi mechanizmami dowcipu językowego były również błędy powstałe podczas edytowania tekstów. Mechanizm ten został utrwalony w zasobie frazeologicznym języka polskiego w wyrażeniu *chochlik drukarski*, czyli ‘omyłka, błąd w druku’. W słownikowej definicji podany został, jako kontekst znaczeniowy dla tego frazeologizmu, następujący cytat z książki Romualda Jackowskiego pt. *Książka powstaje. Praktyczne wskazówki dla autorów, wydawców, redaktorów, grafików, kreślarzy i korektorów* (Warszawa 1948): „Ponieważ zdarzają się [...] błędy w wydrukowanej już książce («chochliki drukarskie») stosuje się, jako ostateczną kontrolę, korektę gotowego wydawnictwa” [Doroszewski, red. 1958, t. 1: 882]. Potwierdzeniem profesjonalnych praktyk wydawniczych jest przytoczona niżej informacja, zamieszczona w *Kronice* 19. numeru „Kuriera Porannego” z piątku, 25 maja 1928 r.:

Djablik drukarski, ten niepożądany, a jednak tak często i natarczywie dający znać o sobie w każdym piśmie codziennem gość, wyplatał nam w numerze wczorajszym figla. Mianowicie w artykule „Święto książki polskiej” uśmiercił on cenionego artystę p. Rudolfa Mękickiego, mimo że ten cieszy się najlepszym

zdrowiem, zmieniając wyraz „znanego” artysty na „zmarłego”. Ale jak mówią, kogo uśmiercają za życia, ten bardzo długo żyć będzie. Więc bylibyśmy radzi, żeby ta pomyłka drukarska przysporzyła p. Mękickiemu co najmniej kopy lat dla dobra i na użytek sztuki i społeczeństwa.

W zacytowanym fragmencie występuje zmodyfikowana forma przywołanego związku frazeologicznego *djablik drukarski* (w oryginale pisownia z „j”) zamiast *chochlik*. Nie można stwierdzić, czy jest to modyfikacja funkcjonalna (zamierzona przez nadawcę) czy też niefunkcjonalna (nieznajomość związku frazeologicznego). Zgodnie z definicjami leksykalnymi ekwiwalencja tych wyrazów nie powoduje semantycznej zmiany frazeologizmu. *Chochlik* bowiem to ‘w podaniach ludowych; istota nadprzyrodzona, duch złośliwy albo psotny, żyjący w każdym domu; skrzat, skrzatek, latawiec, duszek, gospodarczyk’ [Doroszewski, red. 1958, t. 1: 882], natomiast *diablik / diabetek* został odnotowany w słowniku jako synonim *chochlika*: ‘zły duch, złośliwy duszek; diablę, diablik, chochlik’ [Doroszewski, red. 1960, t. 2: 121]. W analizowanym cytacie uwagę zwraca ponadto brak dzisiejszego synkretyzmu końcówek fleksyjnych przymiotników: *-ym* w miejscowniku rodzaju męskiego: w *numerze wczorajszym*, ale *-em* w miejscowniku i narzędniku rodzaju nijakiego: w *każdym piśmie codziennem*, (*cieszy się*) *najlepszem zdrowiem*, a także łączna pisownia *co najmniej*, dzisiaj pisanego rozłącznie.

Analiza dostępnych egzemplarzy tytułu prasowego sprzed niemal stulecia uzupełnia także wiedzę pozajęzykową np. na temat praw socjalnych przysługujących ówczesnym mieszkańcom miasta, a także ich społecznego statusu¹². Z perspektywy współczesnego czytelnika „Kuriera Porannego” zauważalne są zatem istotne różnice odnośnie do zespołu uprawnień regulowanych aktami normatywnymi, przysługujących obywatelowi sprzed ponad 90 lat, a zwłaszcza jawność wszelkich danych osobowych – podawanie do publicznej wiadomości imienia i nazwiska oraz adresu zamieszkania zarówno osób dokonujących przestępstw, jak i ich ofiar oraz świadków zdarzeń.

Ilustracją przytoczonego we wprowadzeniu optymistycznego stwierdzenia Stevena Pinkera może być *Kronika* z 10. numeru „Kuriera Porannego” (15 maja 1928 r.), w której brak informacji o przestępstwach. Należy pamiętać, że przejawy przestępczości to stały, ale nie jedyny temat lwowskich *Kronik*. Uzupełnieniem tematycznego aspektu gatunku są np. zamieszczane w tej rubryce ogłoszenia, organizujące codzienne życie lwowian, a także okazjonalne zaproszenia na

¹² Ogólne Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych (RODO) zostało wprowadzone w Polsce i pozostałych krajach Unii Europejskiej od 25 maja 2018 r., a zatem 90 lat po przestępstwach opublikowanych na łamach „Kuriera Porannego”. Zgodnie z informacjami zamieszczonymi na oficjalnej stronie PBSGpl: „[RODO] Stanowi jedną z największych zmian legislacyjnych w obszarze bezpieczeństwa danych osobowych osób fizycznych, ponieważ odchodzi od proceduralnych nakazów i zakazów, skupiając się na wzmocnieniu podstawowych praw jednostki, systemowym podejściu do ochrony danych osobowych oraz ułatwieniu przedsiębiorstwom funkcjonowania na wspólnym rynku [www.pbsg.pl, dostęp: 10.03.2020].

miejskie zebrania i festyny. Ich językowe reprezentacje w „Kurierze Porannym” stanowią przedmiot odrębnej analizy¹³.

Bibliografia

1. Courteney J.B. de, 2016, *Przedmowa do „Błatnej muzyki”*, w: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa II. Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, tłum. i oprac. M. Skarżyński, Kraków.
2. Doroszewski W., red., 1958–1968, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
3. Janicki K., 2020, *Mowa złodziejska w II RP. Na pewno zrozumiesz te słowa*, <https://wielkahistoria.pl> [dostęp: 26.03.2020].
4. Kurcz I., 2005, *Psycholingwistyczne analizy strategii językowych w sytuacjach społecznych*, w: tegoż, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
5. Kurka A., 2015, *Słownik polsko-złodziejski z rozmówkami*, Warszawa (wyd. na podst. edycji z 1907 r.).
6. Kozyckij A., Bilostockij S., 2006, *Szemrany świątek starego Lwowa*, tłum. A. Buczek, Warszawa.
7. Markowski A., red., 2014, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
8. Ochocki A., 2004, *Reporter przed konfesjonatem, czyli jak się w Łodzi przed wojną robiło gazetę*, Łódź.
9. Paczkowski A., 1980, *Prasa polska w latach 1918–1939*, Warszawa.
10. Pinker S., 2016, *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*, Warszawa.
11. Pinker S., 2005, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, tłum. A. Nowak, Sopot (wersja elektroniczna).
12. Pinker S., 2011, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, tłum. T. Bieroń, Poznań.
13. Polański K., 1999, *Funkcje języka (mowy)*, w: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione*, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa–Kraków.
14. Władyka W., 1982, *Krew na pierwszej stronie. Sensacyjne dzienniki Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa.
15. Wojtak M., 2004a, *Informacja, publicystyka i formy pośrednie*, w: tejże, *Gatunki prasowe*, Lublin.
16. Wojtak M., 2004b, *Zapowiedź. Informacja o informacji i reklama informacji*, w: tejże, *Gatunki prasowe*, Lublin.
17. <https://www.infor.pl>>prawo [dostęp: 27.03.2020].
18. <https://prawoimedycyna.pl> [dostęp: 27.03.2020].

¹³ Artykuł pt. *Życie w mieście na podstawie leksykalnej analizy kronik lwowskiego „Kuriera Porannego” z 1928 r.* oczekuje na druk w numerze XVI „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, planowanym na 2021 r. Zgodnie z obowiązującymi zasadami publikowania omówione tam kategorie znaczeniowe pozostały zatem poza zakresem niniejszych analiz. W obydwu tekstach podane zostały natomiast informacje dotyczące opisu i dostępności analizowanej gazety.

19. <https://www.pbsg.pl> [dostęp: 27.03.2020].
20. <https://www.rjp.pan.pl> [dostęp: 27.03.2020].
21. <http://bazy.oss.wroc.pl/lwow> [dostęp: 27.03.2020].
22. <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/190358> [dostęp: 27.03.2020].

LEXICAL DETERMINANTS OF CRIMINALITY IN CHRONICLES OF LVIV'S 1928 „KURIER PORANNY”

The example material, which constitutes the basis of this analysis, is gained from the original issues of „Kurier Poranny” – currently available in collections of Ivan Franko National University of Lviv Library. Due to the subject and its research perspective, the theoretical ground of the held deliberations has cognitive character. Cognitive science, as a science about mind and recognition, combines biology and culture. According to its conjectures, different expressions of criminality are considered as humane universals and their lexical determinants are characterized in correlation with the results of historical research into Lviv's criminality.

Beside the lexical reconstruction of the criminal view of Lviv in May 1928, the analysis of *Kroniki* also delivers reflections on press language of that time and complements non-linguistic knowledge about the city's inhabitants and their social rights.

Keywords: lexical analysis, press, chronicle, criminality, language in press, cognitive universals.

Danuta Lech-Kirstein
Anna Tabisz
Uniwersytet Opolski (Polska)

WZORZEC GATUNKOWY PRZEWODNIKA TURYSTYCZNEGO A REALIZACJA TEKSTOWA NA PRZYKŁADZIE PUBLIKACJI JURIIA NYKOŁYSZYNA LWÓW. PRZEWODNIK

W artykule przedstawiamy wyniki analizy realizacji tekstowej wzorca gatunkowego publikacji Jurija Nykołyszyna *Lwów. Przewodnik*. W części wstępnej przywołujemy teorię wzorca gatunkowego i jego wariantów kanonicznego, alternacyjnego i adaptacyjnego. Na tym tle pokazujemy przewodnik turystyczny jako gatunek. W kolejnych częściach omawiamy wyznaczniki gatunkowe analizowanego przewodnika: heterogeniczność, użytkowość, waloryzację i relacje nadawczo-odbiorcze. Analiza doprowadza do wniosku, że przewodnik Jurija Nykołyszyna jest wariantem alternacyjnym typowego przewodnika i charakteryzuje się jakościowymi i ilościowymi modyfikacjami kanonu.

Słowa kluczowe: gatunek, genologia, przewodnik turystyczny, alternatywny wariant wzorca gatunkowego.

Pobieżny ogląd bedekera Jurija Nykołyszyna *Lwów. Przewodnik* podpowiada odbiorcy, iż ma do czynienia z typowym tekstem przewodnika o charakterze użytkowym. Jednak bliższa lektura sprawia, że omawianą pozycję można uznać za ciekawą modyfikację wzorca gatunkowego przewodnika turystycznego.

Za Marią Wojtak przyjmujemy, że „gatunek jest tworem abstrakcyjnym, zbiorem konwencji, które podpowiadają członkom wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” [Wojtak 2004: 30]. Ów zbiór reguł dookreśla „najważniejsze poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów” [Wojtak 2004: 30]. Kompleksowo ujmowany wzorzec gatunkowy obejmuje cztery aspekty (płaszczyzny organizacji): 1) strukturę (model kompozycyjny), czyli ramę tekstową (typowy początek i koniec), podział na komponenty strukturalne (segmenty) i relacje między nimi, czyli różnorodne zjawiska z zakresu typowych dla gatunku układów poziomych, a także architektoniki tekstu; 2) pragmatykę, czyli sposób wpisania w tekst nadawcy i odbiorcy, relacje nadawczo-odbiorcze oraz zbiór intencji komunikacyjnych (potencjał illokucyjny), a także typowy dla gatunku kontekst życiowy (jego prymarne zastosowanie komunikacyjne); 3) tematykę (aspekt poznawczy), a więc dobór tematów (zagadnień), sposób ich przedstawiania (punkt widzenia, zakres i stopień szczegółowości, postawę podmiotu wobec podjętej tematyki), a także hierarchię wartości i inne składniki

obrazu świata; 4) stylistykę, czyli zbiór wszystkich ekstralingwistycznych dookreślonych strukturalnie, zdeterminowanych treściowo i pragmatycznie oraz związanych z genezą użytych środków językowych, w tym form nacechowanych trwale [Wojtak 2019: 115–116].

W swojej koncepcji gatunku Maria Wojtak wyróżnia trzy warianty wzorca. Pierwszy wariant – kanoniczny – jest najtrwalszy i decyduje o tożsamości gatunku, dookreślając wszystkie aspekty wzorca (co nie znaczy, że każdy gatunek go wykształca). Kolejny wariant – alternacyjny – charakteryzuje się jakościowymi i ilościowymi modyfikacjami kanonu. Najważniejsze przejawy przekształceń alternacyjnych to redukcja składników, uzupełnienie o nowy komponent czy substytucja. Alternacja może być płytka i obejmować jeden aspekt, gdy jednak modyfikacje zachodzą na kilku poziomach wzorca, wówczas mówimy o alternacji głębokiej. Trzeci wariant wzorca gatunku to wariant adaptacyjny, zapożyczenia gatunkowe nawiązujące do obcych dla danego gatunku wzorców bez utraty tożsamości gatunkowej [Wojtak 2019: 116–117].

Celem naszego artykułu jest sprawdzenie, w jakim stopniu analizowany tekst Jurija Nykołyszyna *Lwów. Przewodnik* realizuje „sygnały gatunkowe” kanonicznego przewodnika turystycznego¹.

1. Wzorzec gatunkowy przewodnika turystycznego

Przewodnik turystyczny to „książka zawierająca informacje o zabytkach, trasach turystycznych, noclegach oraz o historii, geografii itp. danego miasta, regionu, państwa” [Dubisz, red., 1998: 191]. Jak pisze Danuta Ostaszewska, wykształcenie wzorca gatunkowego przewodnika nastąpiło już w XVII wieku. Genezy upatruje się w przewodnikach peregrynacyjnych, mieszczących się w nurcie literatury geograficznej, zwłaszcza w twórczości chorograficznej. Podobny cel komunikacyjny realizowały relacje z podróży. Poprzez opis miejsc i obiektów pozyskiwały najpierw czytelnika, a następnie potencjalnego pielgrzyma. W staropolszczyźnie, obok opisów literackich, dużą popularność zyskał opis w odmianie użytkowej. Wiele chorografii literackich stało się wzorcem dla autorów geografii regionalnych i opisów krajoznawczych. „XVII-wieczne chorografie, zwłaszcza ich odmiana użytkowa [...] pretendowały do roli przewodników” [Ostaszewska 2000: 76].

Zdaniem Danuty Ostaszewskiej, przewodnik to obiekt wielowymiarowy, którego specyfikę wyznacza spłot trojakiemu rodzaju ściśle ze sobą powiązanych czynników – „jest on jednostką komunikacyjną, nośnikiem wartości oraz obiektem fatycznym” [Ostaszewska 2000: 74]. Wyznaczników tego gatunku należy szukać zarówno w sferze treściowej, jak i w organizacji tekstu. Przyjmujemy, że do najbardziej trwałych sygnałów decydujących o tożsamości gatunku oraz jego ciągłości należą: użyteczność, heterogeniczność, wartościowanie estetyczne oraz określona relacja nadawczo-odbiorcza.

¹ Cechy wzorca gatunkowego odtwarzane są na podstawie literatury przedmiotu, świadomości gatunkowej autorek reprezentujących daną wspólnotę kulturową oraz wybranych przewodników turystycznych po Lwowie.

Konstytywną cechą przewodnika jest użytkowość. „Teksty użytkowe nakłaniają odbiorcę do podjęcia określonych działań, przekazując jednocześnie odpowiednią wiedzę. Pozostają w ścisłym związku z działaniem, występują jednak tylko w roli jego nośnika lub środka” [Żarski 2013: 162]. Podstawowym zadaniem bedekera jest zarówno przekazanie wiedzy o pewnym wycinku rzeczywistości pozajęzykowej, jak i praktyczne wykorzystanie informacji (wskazówki dotyczące podróżowania, noclegów itp.), przy czym funkcja informacyjna pełni „funkcję pomocniczą w realizacji zamierzeń pragmatycznych” [Mocarz 2011: 25].

Funkcją pragmatyczną świadczącą o użytkowości przewodnika jest funkcja orientująco-kierująca, która w zależności od wewnętrznego zróżnicowania gatunku i różnorodności koncepcji prezentowania treści może być postrzegana trojako: 1) jako funkcja orientująca poznawczo, gdy autor przewodnika, dokonując selekcji jakościowej i ilościowej, prezentuje zjawiska kulturowe najbardziej reprezentatywne dla danego obszaru, wybierając miejsca, obiekty oraz fakty postrzegane społecznie i/lub indywidualnie jako najbardziej atrakcyjne; 2) jako funkcja orientująco-kierująca przestrzennie, gdy obok opisu obiektu, zabytku itp. autor kieruje odbiorcę do miejsca, gdzie dana rzecz się znajduje; 3) jako funkcja orientująca organizacyjnie, gdy autor obok przedstawienia propozycji miejsc wartych obejrzenia podaje również tzw. wskazówki praktyczne odnoszące się do bazy noclegowej, gastronomii, imprez kulturalnych itp. [Mocarz 2011: 33–34]².

Obecność funkcji pragmatycznej w przewodniku turystycznym wpływa na jego różnorodną heterogeniczność: „w konstrukcji tekstu współczesnego przewodnika opis funkcjonuje na równych prawach z fragmentami zorganizowanymi na podstawie pozostałych struktur podawczych” [Ostaszewska 2000: 74]. Obok opisu, który współcześnie ma mniejszą rangę niż w dawnych przewodnikach³, możemy znaleźć w nim inne genry mowy, m.in. akty chwalenia, komentarze, refleksje, porady, wskazówki, polecenia itp.

Funkcja pragmatyczna przewodnika turystycznego realizowana jest również za pomocą różnorodnych strategii i mechanizmów wartościowania, współtworzących przestrzeń wartości kulturowych.

Wartościami są zarówno elementy przestrzeni naturalnej (wzgórze, las, horyzont, drzewo, kwiaty itp.), jak i artefakty (miasto, rynek, mury obronne, zamek itp.). Stanowią one w znakomitej większości przykłady dodatnich wartości estetycznych [Podkidacz 2004: 46].

Poprzez odpowiedni sposób prezentacji w tekście zyskują status fenomenów świata materialnego.

² Jak zauważa Maria Mocarz, wymienione funkcje nie występują w równym czy podobnym natężeniu w przewodnikach. Zależy to od przyjętej strategii wydawniczej, w tym od formatu tekstu [Mocarz 2011: 34].

³ W XVII-wiecznym przewodniku to opis pełnił nadrzędną funkcję. O jego randze świadczą tytuły, w zdecydowanej większości zawierające leksem „opisanie” [Ostaszewska 2000: 77].

Specyfikę gatunku przewodnika turystycznego wyznacza także sposób wpisania w tekst nadawcy i odbiorcy oraz określone relacje nadawczo-odbiorcze. Nadawca bedekera wciela się w postać eksperta,

ale równocześnie, by uwiarygodnić się w oczach czytelnika, wciela się w rolę przewidywaną dla odbiorcy, rolę turysty, który w naocznym oglądzie zdążył już wcześniej „zweryfikować” (ale i wzbogacić o własne doświadczenia) informacje uzyskane z kilku źródeł [Podkidacz 2004: 45].

Nadawca, stosując rozmaite strategie pozyskania odbiorcy, przedstawia opisywaną rzeczywistość w taki sposób, by zainteresować i nakłonić go do odwiedzenia prezentowanych miejsc. Odbiorcą tekstu jest zazwyczaj aktualny – rzeczywisty bądź projektowany – turysta, który albo planuje obejrzenie danego miejsca, albo jest w trakcie jego zwiedzania.

2. Heterogeniczność przewodnika

Jak już zostało wspomniane, bedeker ma charakter heterogeniczny. Tę konstytutywną cechę przewodnika można odnaleźć również w pozycji Jurija Nykołyszyna. Obok opisu, który jest jednym z podstawowych składników przewodnika turystycznego, występuje w nim szereg innych gatunków mowy, m.in.:

– sugestie:

W niemalże nabożnym zachwycie pragniesz zrobić „honorowe okrążenie” dookoła Rynku [s. 6]; Do tego w Katedrze można dowoli zaspokoić swoje estetyczne potrzeby, odczuwając przyjemny dreszcz w piersiach, kiedy dźwięki organów przenikają na wskroś [Nykołyszyn 2018: 32]⁴;

– rady:

Nie trafić pod strzeliste arki i sklepienia świątyni – znaczy nie mieć pełnowartościowych stosunków z samym Lwowem, nie zgłębić jego intymnej istoty, która zazwyczaj wywołuje w nas prawdziwą miłość, jeśli objawia się nam w przedmiocie naszych uczuć [Nykołyszyn 2018: 31]; Koniecznie trzeba tam zawitać dla dopełnienia swojej znajomości z Lwowem, przejścia się jego duchem i swoistym czarem [Nykołyszyn 2018: 64]⁵.

Z kolei spośród struktur narracyjnych można wskazać liczne fragmenty o charakterze:

⁴ W cytatach zachowujemy pisownię małą i wielką literą, zakładając, że może to być uwarunkowane względami uczuciowymi.

⁵ Warto dodać, iż w analizowanym przewodniku pominięte zostają rady, przydatne wskazówki dotyczące np. miejsc noclegowych, punktów gastronomicznych, cyklicznych imprez organizowanych w mieście itp.

– refleksji, np.:

Brakuje śmiałości, by nazwać to miejsce cmentarzem – tym zbiornikiem śmierci, który wywołuje strach. W końcu to i nie cmentarz, ale prawdziwa świątynia, gdzie spotykają się dusze żywych i zmarłych, tworząc kolumnę wiecznego ducha, unoszącą się ku niebu [Nykołyszyn 2018: 82];

– komentarza, np.:

W lewym rogu części zachodniej Rynku (nr 23) widzimy „kawatek” Śląska z epoki Renesansu. Jego reprezentant Scholz-Wolfowicz ozdobił fasadę swojego budynku rzezbami, prezentującymi ówczesnych „ojców miasta” w towarzystwie diabła i błazna. Gdyby tak dziś ktoś poszedł w ślady Scholza-Wolfowicza [...] [Nykołyszyn 2018: 10]; Być może, Katedra Świętego Jura jest punktem zwrotnym powrotu katolicyzmu i prawosławia na jedno tono [Nykołyszyn 2018: 60];

– opowieści, np.:

Król polski Władysław IV Waza w 1634 r. przejeżdżał pod oknami tego budynku. Miał nieostrożność zjrzeć do jednego z nich – właśnie tam siedziała lwowska piękność Jadwisia Łuszkowska... Tak rozpoczęła się historia miłości [Nykołyszyn 2018: 11].

3. Użytkowość vs. poetyckość

Podstawowym składnikiem heterogenicznej struktury przewodnika jest opis, który dotyczy zazwyczaj miejsc i obiektów godnych zwiedzania. Widać to w bedekerze Nykołyszyna. Tekst podzielony jest na sześć zasadniczych rozdziałów zatytułowanych: *Stare miasto*, *Centrum*, *Kierunek zachodni*, *Kierunek południowy*, *Kierunek wschodni*, *W kierunku Wysokiego Zamku*. Zaproponowane przez autora nagłówki mają charakter informacyjny i realizują funkcję pragmatyczną (orientująco-kierującą przestrzennie). Każdy z rozdziałów ustrukturyzowany jest za pomocą wytluszczonego śródtytułu – będącego najczęściej nazwą własną wskazanej przez autora atrakcji turystycznej Lwowa, np. *pałac Bandinellich*, *czarna kamienica*, *Pałac Lubomirskich*, *kamienica wenecka*, *kamienica nr 30*, *Cerkiew Przemienienia Pańskiego*, *Katedra Ormiańska*, *kościół dominikanów*, *Arsenał Królewski*, *Arsenał Miejski* itd.⁶ Opisy cechuje względna samodzielność, co oznacza, iż nie ma konieczności linearnego czytania przewodnika (nawet w obrębie jednego rozdziału).

W semantycznym ujęciu Anny Wierzbickiej opis charakteryzowany jest następująco:

⁶ Można w związku z tym mówić, że deskrypcje przybierają formę wyliczenia obiektów czy miejsc opisywanej rzeczywistości pozajęzykowej [Ostaszewska 2000: 81].

Chcę powiedzieć do was różne rzeczy o X.
Sądzę, że powinniście wiedzieć coś o X.
Sądzę, że wiecie, że ja wiem dużo o X.
Mówię to, bo chcę, żebyście wiedzieli coś o X [Wierzbicka 1983: 131].

Zdaniem Urszuli Żydek-Bednarczuk, charakterystyczną cechą opisu w przewodnikach jest

tekstowa aktualizacja tego, co można z jednego punktu zobaczyć. Podstawą opisu jest rzeczowość. Oprócz struktur czysto deskryptywnych, zawsze wiarygodnie podanych w stosunku do rzeczywistości, występują struktury zawierające wiedzę encyklopedyczną [Żydek-Bednarczuk 2005: 143],

a zasadnicza funkcja „tego rodzaju opisów, będących uzupełnieniem struktur typowo pragmatycznych, takich jak: informacje, polecenia, propozycje, polega na rozbudzaniu ciekawości poznawczej, pasji zwiedzania” [Gajda 2013: 11].

Przyjrzyjmy się zatem przykładowym opisom zawartym w propozycji Jurija Nykołyszyna *Lwów. Przewodnik*:

Arsenał Miejski (ul. Podwalna, 5, 1556) rozciągnął się długim czerwonym murem i straszy wojowniczo zastygłymi oczyskami-oknami, z których mogą, jak się wydaje, wystrzelić do dzisiaj jeszcze niezardzewiałe muszkiety – eksponaty Muzeum Broni. Podchodząc dawnym podjazdem konnym do bramy Arsenatu Miejskiego, wykonujemy jakby magiczny akt przejścia w inne stulecie. Możemy się znaleźć w czasach, kiedy ludzie bez wahania nadziewali się na długie włócznie lub mieczem ścinały głowy; czy strzałą trafiali dokładnie w zazdrosne oko. Wypróbowywali buławą wytrzymałość czaszki; czy to sztyletem wykonywali pierwsze anatomiczne próby. Potem, dla osiągnięcia lepszych rezultatów, zaczęli rzucać kulami. Później wynaleźli pistolety, które prawie nie dawały szans tym, którzy szpadami przektuwali zazwyczaj swoich przeciwników na wylot, prawie filozoficznie przenikając w sedno rzeczy. Pojawienie się karabinów wielostrzałowych i ich automatyzacja przyspieszyły rozwiązywanie sporów nad tym, kto silniejszy. Dobrze, że wyobraźnia zatrzymuje się tu na granicy lat dwudziestych XX wieku [Nykołyszyn 2018: 21].

Aleję Swobody można porównać do kręgosłupa, nadającego miastu poważnej kulturalno-społecznej postawy. Ktoś przy posągu Bogarodzicy modli się o błogosławieństwo, ktoś inny szuka prawdy politycznej koło pomnika Szewczenki. Ktoś po prostu pije słodycz z kielicha różnorodnych imprez teatralnych i koncertowych, odbywających się czasem na placu z Operą [Nykołyszyn 2018: 49].

Wypowiedzi opisowe w cytowanych fragmentach są całkowicie inaczej zorganizowane niż w typowych przewodnikach turystycznych. Struktur czysto deskryptywnych oraz struktur o charakterze encyklopedycznym jest niewiele⁷.

⁷ Przykładowo w innej pozycji, *Przewodnik. Wędrówka po Lwowie*, możemy przeczytać taki

W pierwszym fragmencie podany jest rok powstania obiektu⁸ oraz lokalizacja – nazwa ulicy, przy której się znajduje. Warto również zwrócić uwagę na niewielką liczbę leksemów, które można uznać za specjalistyczne: *arsenał, podjazd konny, muszkiety, włócznie, buława, szpada*⁹. Istotniejszy od liczby leksemów jest porządek ich wprowadzania, mający odzwierciedlić historię broni klasycznej. Organizacja drugiej wypowiedzi deskryptywnej częściowo przywołuje wzorzec opisu sytuacji. Autor, przedstawiając pewne zdarzenia: *Ktoś przy posągu Bogarodzicy modli się; ktoś inny szuka prawdy politycznej koło pomnika Szewczenki; Ktoś po prostu pije słodycz z kielicha różnorodnych imprez teatralnych i koncertowych*, implikuje charakter opisywanego miejsca, wskazując niejako przy okazji artefakty znajdujące się przy Alei Wolności: figurę Matki Bożej, pomnik Tarasa Szewczenki (ciekawe, że w opisie nie została uwzględniona działalność artystyczna Szewczenki, a jedynie polityczny aspekt jego życia); Lwowski Narodowy Akademicki Teatr Opery i Baletu.

Deskrypcje zawarte w analizowanym bedekerze znacznie różnią się od opisów typowych dla przewodnika turystycznego. W trakcie lektury pozycji *Lwów. Przewodnik* można zauważyć, iż w opisach, jakie proponuje Nykołyszyn, przenikają się dwie warstwy – warstwa rzeczowa (o funkcji orientująco-kierującej) oraz warstwa poetycka¹⁰ (o funkcji ekspresywnej i nakłaniającej), przy czym ta druga wydaje się dominująca i istotniejsza dla autora.

Semantyczną eksplikację przewodnika Nykołyszyna, uwzględniając alternacje wzorca, można zatem przedstawić następująco:

Chcę powiedzieć do was, co czuję, gdy mówię o X.
Chcę powiedzieć do was różne rzeczy o X.
Sądzę, że powinniście wiedzieć, co czuję, gdy mówię o X.
Sądzę, że powinniście wiedzieć coś o X.
Sądzę, że wiecie, że ja dużo czuję, gdy mówię o X.
Sądzę, że wiecie, że ja wiem dużo o X.
Mówię to, bo chcę, żebyście wiedzieli, co czuję, gdy mówię o X.
Mówię to, bo chcę, żebyście czuli to samo, gdy słyszycie o X.
Mówię to, bo chcę, żebyście wiedzieli coś o X.

oto opis: „Wzniesiony w latach 1574–1576 przez budowniczego I. Lisa. W tym miejscu już w r. 1430 istniał w międzymurzu arsenał. Obecnie tu się mieści Muzeum dawnej broni – filia Muzeum Historycznego. Unikatowa ekspozycja muzealna prezentuje blisko 5000 jednostek dawnej broni” [Mazurenko 2002: 25].

⁸ Co ciekawe, *Wikipedia*, uwzględniając historię powstawania arsenału, podaje: „Pierwszy arsenał zbudowano we Lwowie w 1430 pomiędzy dwoma pasami murów obronnych. Jego zachodnią ścianę stanowił wewnętrzny mur obronny z XIV w. Drugi arsenał wzniesiono w tym samym miejscu w latach 1555–1556; został on zniszczony przez pożar w 1571. Trzeci, zbudowany z kamiennych bloków i z cegły budynek, zachowany do dziś, powstał w latach 1574-1576 [https://pl.wikipedia.org/wiki/Arsena%C5%82_Miejski_we_Lwowie, dostęp: 26.01.2020].

⁹ Nadawca nie wyjaśnia znaczeń leksemów, zakładając, że odbiorca ma podstawową wiedzę na temat broni dawnej.

¹⁰ Czasem można określić ją jako warstwę pseudopoetycką.

Dominująca funkcja poetycka powoduje, iż użytkowość rozumiana jako „jako sposób rozwiązywania określonych problemów, pomoc w podejmowaniu odpowiedniej decyzji” [Żarski 2013: 161] schodzi na plan dalszy. „Strategia nakłaniania odbiorcy do efektywnego działania w celu osiągnięcia określonej indywidualnej (społecznej) korzyści” [Żarski 2013: 161], którą w przypadku typowego bedekera można opisać jako nakłanianie zwiedzającego do odwiedzania konkretnego miejsca i skorzystania z praktycznych informacji ułatwiających pobyt, zostaje zastąpiona strategią wpływania na stan mentalny [Grzegorzczukowa 1991: 23] odbiorcy – jego emocje.

4. Relacje nadawczo-odbiorcze

Według Waldemara Żarskiego [Żarski 2013: 162–165], główną strategią komunikacyjną przewodnika jest pomoc odbiorcy w skutecznym wykorzystywaniu przekazywanej wiedzy kulturowej, przestrzennej i praktycznej oraz nakłanianie go do odpowiednich działań.

Intrygujące jest już pierwsze zdanie omawianej publikacji: „Książka dla tych, którzy kochają Lwów i interesują się jego historią”¹¹. Sygnałem strategii, jaką wybrał nadawca w przewodniku Nykołyszyna, jest słowo wstępne, tradycyjnie umieszczane na początku bedekera. Jak podkreśla Anetta Gajda [Gajda 2013: 10], uwzględnia się tu zazwyczaj informacje o użytkowym charakterze tekstu. W omawianym przewodniku nadawca w podniosłym, zmetaforyzowanym i emocjonalnym stylu daje odbiorcy sygnał, że nie będzie to zwykły przewodnik, ale „duchowe przeżycie”:

Lwów leży na etnicznych ziemiach ukraińskich i jest jednym z głównych węzłów¹² nerwowych narodu ukraińskiego, najważniejszą komorą jego serca, wiecznym bodźcem do ambicji, honoru i pragnienia wolności. Jak z rodziców różnych narodowości rodzą się zdrowe i mocne fizycznie dzieci, tak z areału Lwowa, zapewniającym kontakt różnych światów i mentalności, rodziła się siła i wielkość ducha. Na przestrzeni wieków światy te ostro ścigały się ze sobą, wystawiając do walki swych najlepszych przedstawicieli. [...] wysoką myślą ludzką jest tu przesiąknięta każda budowla. Nawet swym wyglądem zewnętrznym zmusza ona mózgi przechodniów do intensywnej pracy. Po kilkugodzinnym spacerze po Lwowie odczuwają oni, że są filozofami na miarę ogólnoludzką. Przyjeżdżają tu nie po to, żeby po prostu zobaczyć, ale umocnić się na duchu. Niejeden były lwowianin – mieszkający dziś w Kijowie czy Nowym Jorku spodziewa się, że znów ożywi swe serce fluidami Lwowa, odczuje słodką zgodność swego rytmu zewnętrznego z tętnem bytu. W momencie, kiedy wiekowe kamienie szepczą o nieprzemijających wartościach budowy świata, kiedy karty historii są odczytywane za dotknięciem dłoni, krew płynie w żyłach tak łagodnie, jak woda leśnego strumyka [Nykołyszyn 2018: 4].

¹¹ Tłumaczenie z języka ukraińskiego na język polski własne – D.L-K., A.T.

¹² Wszystkie wyróżnienia drukiem rozstrzelonym własne – D.L-K., A.T.

Podkreślenie funkcji, jaką pełni omawiany przewodnik, a także odwołanie się do uczuć odbiorcy widzimy też w zakończeniu, które jest swoistą klamrą:

I jeśli już zakochałeś się we Lwowie, to w żaden sposób nie pozbędziesz się jego czarów i gdzie byś nie był, będziesz go nosił w swoim sercu, jak duchowy skarb. Lwów – to miasto, przed którym nie uciekniesz, za każdym razem odczuwasz słodką słabość i wyrzuty syna marnotrawnego, kiedy wciąż i wciąż do niego powracasz. I jeśli chcesz być szczęśliwy, jak pisze pewien poeta, to obowiązkowo wracaj do Lwowa, bo co by nie mówić, bez Lwowa zawsze będziesz odczuwał duchową pustkę i zagubienie w tym świecie, choćby nawet Lwów nie był twoim rodzinnym miastem. Każdy może odczuć to niemalże fizyczne ciepło wewnętrzne, które wypromieniowują niby to chłodne ściany i bruk. Każdy może odczuć, jak to miasto wzmacnia człowieka i budzi wszystko, co w nim Bóg stworzył najlepszego [Nykołyszyn 2018: 94].

W samym tekście nadawca często zwraca się bezpośrednio do odbiorcy, używając 2. osoby liczby pojedynczej lub zaimka *ty*. Koncentruje tym samym uwagę polskiego odbiorcy¹³ na to, że jest zobowiązany do pewnych zachowań i przeżyć związanych z oglądaniem poszczególnych zabytków Lwowa, jak to przedstawia alternacja semantycznej eksplikacji.

Przed oczami rozpościera się tak obszerny i bogaty widok, że codzienność, gdzieś tam w dole, nie ucieszy nawet jego setną częścią. Wydaje się, że leć cisz nad miastem i to napełnia duszę [Nykołyszyn 2018: 5];

W niemalże nabożnym zachwycie pragniesz zrobić „honorowe okrążenie” dookoła Rynku, gdzie spotyka cię z radością „galeria pałaców” [...] [Nykołyszyn 2018: 6];

I choćbyś nawet wystawał przed kościołem dominikanów długo i często, zawsze patrzysz nań w zachwycie, wewnątrz tve wznosi się gdzieś ku górze – jakby ktoś unioś cię i ustawił obok aniołów i świętych [Nykołyszyn 2018: 18]; Naraz przeżywasz niewielki stres, spowodowany oślepiającym pięknem, jakiego trzonem okazuje się tutaj kaplica Trioch Swiatyteliw [...] [Nykołyszyn 2018: 25];

Dawny kościół franciszkanek trudno ominąć obojętnie – musisz porozkoszować się jego romantyczną sylwetką, wyobrazić sobie jakies ciekawe wydarzenia [...] [Nykołyszyn 2018: 80].

Nadawca często ujawnia się za pomocą czasowników w 1. osobie liczby mnogiej *my* w wariacie inkluzywnym (ja – ekspert, przewodnik + wy odbiorcy, turyści), które służą przede wszystkim minimalizowaniu dystansu między uczestnikami komunikacji i ułatwiają realizację celów pragmatycznych.

¹³ Zdajemy sobie sprawę z tego, że tego typu konstrukcja może być tłumaczeniem z ukraińskiego struktury bezosobowej. Ukraińskie *patrzysz i myślisz* po polsku może być oddawane jako *patrzy się i myśli*.

To, że przebywamy na takiej wysokości, zawdzięczamy tym, którzy niegdyś wykazali siłę ducha, aby wznieść życie ludzi ponad poziom zaspokajania potrzeb fizjologicznych i emocjonalnych [Nykołyszyn 2018: 5];
Za każdym razem, idąc Ormiańską, odczuwamy, jak sylwetka wieży świątyni [...] łagodnie wchodzi do naszej świadomości [Nykołyszyn 2018: 16].

Nadawca ujawnia się w tekście również za pomocą wykładników modalnych, które wyrażają jego niepewność lub przekonanie do pewnych racji:

Być może, Katedra Świętego Jura jest punktem zwrotnym powrotu katolicyzmu i prawosławia na jedno łono [Nykołyszyn 2018: 60];
Zdaje się, zmusza on do podtańcowywania nawet kamienne aniołki z gracją ozdabiające ołtarz kościoła na tle niewymownie pięknej absydy [Nykołyszyn 2018: 66];
Z pewnością, choćby na moment zaprze dech każdemu, kto na nim zatrzyma wzrok [Nykołyszyn 2018: 66].

Interesujące są także opisywane wcześniej komentarze odautorskie lub te podkreślające opinię nadawcy, jego poczucie humoru i dystans wobec opowiadanych historii:

Cóż zrobić, w mieście Lwów wypada cierpliwie znosić ich swawolę [Nykołyszyn 2018: 23];
Ich [budynków Politechniki] elegijnej aury nikomu nie udało się „wykarczować”, prawdopodobnie błąka się ona po zakątkach jak nieutulona zjawa, razem ze studentami, którzy uciekają z wykładów [Nykołyszyn 2018: 65];
Tych jednak, którzy chcieliby tu doznać uciechy z bólu [o mieszkaniu Leopolda von Sachera-Masocha – dop. aut.], spotkać może rozzarowanie – uciechy tu żadnej, chyba sam ból z powodu bezpowrotnego odejścia przeszłości [Nykołyszyn 2018: 75].

W omawianym przewodniku nadawca wciela się w rolę eksperta i turysty, ale przede wszystkim tego, który zakochany we Lwowie chce zarazić tą miłością odbiorcę. Prezentowane obiekty stają się obiektami waloryzacji i aprecjacji [Żarski 2013: 168], a tekst oprócz funkcji informacyjnej i pragmatycznej pełni funkcję nakłaniającą, powiązaną często z funkcją ekspresywną.

5. Waloryzowanie i wartościowanie eksponowanych treści

W bedekerach najczęściej stosowana jest aksjologizacja pozytywna, wyrażana za pomocą środków leksykalnych i słowotwórczych w opisach miejsc, obiektów, postaci i wydarzeń. W przewodniku Nykołyszyna szczególną rolę odgrywają przymiotniki wartościująco-oceniające, takie jak: *istotny, wytworny, obszerny, wysoki, olbrzymi, barwny, bogaty, ciekawy, słynny, znakomity, ważny, niedościgniony, szczególny, szczodry, niezwykły, wyszukany, zadziwiający, lakoniczny, wyrazisty, zauważalny, przyjemny, cudowny, wystarczająco ładny,*

harmonijny, ekscentryczny, prawdziwy, także superlatywy: najczarowniejszy, najlepszy, najciekawszy, najłagodniejszy, najsilniejszy, najważniejszy, „najakademiczniejszy”, najbardziej śmiały.

Równie skutecznym środkiem są nazwy rzeczownikowe nazywające wprost wartości estetyczne i duchowe, jak: *łagodność, delikatność, doskonałość, harmonia, równowaga, piękno, powab, ozdoba, energia, potęga, siła, aura, ambicja, honor, pracowitość, mądrość, miłość, pragnienie wolności, wielkość ducha, fluidy Lwowa, sedno rzeczy, energia Kosmosu*, często połączone z pozytywnym komponentem przymiotnikowym, np. *nabożny zachwyty, słodka zgodność swego rytmu zewnętrznego z tętnem bytu, prawdziwa miłość, słodka słabość, należna powaga, lekkość bytu, piękna fantazja, wewnętrzne uniesienie, potężna siła wewnętrzna, cudo duchowego brasku ludzkich dusz, swoisty czar, intymna istota, wysoka myśl ludzka, wartości wieczne, burzliwy, prawie wulkaniczny wybuch twórczego ducha, duchowo aktywne promieniowanie, talenty, geniusze o światowej sławie, nowe twórcze szczyty, staranne zdobywanie wiedzy, prawdziwy arystokrata ducha, miejsce święte, Boży majestat, bajkowy świat Królestwa Ducha*. Część środków językowych nabiera charakteru waloryzującego dopiero w kontekście, jak chętnie wykorzystywane (a może i nadużywane) przez autora metafory i porównania:

Czarna kamienica przyciąga jak magiczny czarny kryształ, który może akumulować energię Kosmosu i naładowywać nią wszystkich dookoła [Nykołyszyn 2018: 8];

Pałac Lubomirskich – to wytworne gniazdo kamiennego orła, który zawsze pragnie lotu [Nykołyszyn 2018: 9];

Możliwe, że to sznur między niebem i ziemią, po którym spuściły się aniołki, by odtańczyć na placu Sobornym taniec życia [Nykołyszyn 2018: 27];
Sekret siły odśrodkowej tkwi w samej świątyni, która już od XIV wieku akumuluje duchową energię mieszkańców Lwowa, gromadząc jej potężne zapasy. Powodują one „duchowo aktywne promieniowanie” na całe miasto, a nawet i poza jego granice [Nykołyszyn 2018: 31];

Na prawo od uniwersytetu, na ulicy Listopadowego Czynu, nr 6 przykrywając się, niby wachlarzem, koronami trzech drzew, stoi jedna z najczarowniejszych architektonicznych piękności Lwowa, kokieteryjnie wabiąc przechodniów, usiłujących poznać ją jak najbliżej, z bojaźliwym niepokojem dotknąć jej powabów [Nykołyszyn 2018: 58].

Niewiele pisze autor o naturze, wzbudza ona w nim raczej nostalgię i smutek, porównajmy połączone z elementami przestrzeni naturalnej rzeczowniki i przymiotniki: *oddech harmonii natury, sentymentalno-melancholijny zakątek, cierpki smutek*. Wydaje się jednak niezaprzeczalnym znawcą sztuki i jej wpływu na nastroje, co widać w użytym słownictwie: *średniowieczny bajkowy obraz, wyważona klasycyzacja stylu, intryguje zagadkowością i smutno-surowym pięknem, wybujał barokowym pięknem, francuska wykwintność stylu, eleganckie maniery i dobry gust, architektoniczny patos*, porównajmy też dłuższy fragment:

Zakończony attyką portyk kolumnowy nadaje barokowej piękności i powabu w większości prostym, klasycznym formom tego dawniejszego budynku [Nykołyszyn 2018: 81].

Waldemar Źarski [Źarski 2013: 165] zauważa w przewodnikach niewielkie zróżnicowanie leksemów predykatywnych przy jednoczesnym wysokim stopniu ich powtarzalności, jednakże indywidualny styl Jurija Nykołyszyna zdaje się temu przeczyć. Oprócz typowych predykatów typu: *przypomina, zwraca uwagę, zachwyca*, znajdziemy tu przede wszystkim wyszukane, często metaforyczne czasowniki typu: *zuchwale wyróżnia się, przyciąga oko, góruje, trafia do najbardziej oddalonych zakamarków serca, pozostawia w duszy odcisk, obudzi nostalgię, rzuca się w oczy z daleka, wywołuje niezwykłe pragnienie, zdumiewa ekspresją uczuć, może zadowolić nawet najbardziej wymagającą ciekawość, cieszy serce, stwarza przyjemną iluzję schronienia, można rozkoszować się, patrzysz w zachwycie, kokieteryjnie wabiąc*.

Jak zaznaczają badacze gatunku [m.in. Kolbuszewski 1982; Ostaszewska 2000; Podkidacz 2004; Źarski 2013], w przewodnikach przeważają wartości dodatnie. Czasem jednak w celu dodania wiarygodności lub wykazania rzetelności [Witosz 1997: 118–119] stosuje się też waloryzowanie ujemne, które można również znaleźć u Nykołyszyna, np.: *niewielki, niepokąźny, dziwne stworzenia, chłodne szaro-czarno kamienne ściany, zrujnowana świątynia, straszy*. Zdradzają one też indywidualne opinie autora, np. *sztuczna ideologia, zupełnie bez sensu, wielki stres, napawa lękiem, martwa strefa, lwowiakom kraje się serce*. Przykładowo:

Wszystkie próby władzy sowieckiej, dotyczące splamienia tej świątyni piętnem „muzeum ateizmu”, zniszczenia jej boskiej istoty przez sztuczną ideologię, próby odcięcia pępownicy, łączącej organizm duchowy tej świątyni z Ojcem Niebieskim, zakończyły się klęską. Bo przeznaczeniem świątyni od zawsze było niesienie i przekazywanie wiary w wartości wieczne, nieprzemijające, napełniające nasze życie prawdziwą treścią. [...] Do środka kopuły podwieszono wahadło Fucaut [sic!], aby siać wątpliwość w istnienie Boga i utwierdzać w obywatelach kult Rozumu. Jednak niepostępowi wierni skupiali swe spojrzenia na tej, wiszącej zupełnie bez sensu, kuli i coraz bardziej przekonywali się o obecności Siły Niebiańskiej [Nykołyszyn 2018: 19].

Waloryzowanie obiektów i emocjonalizacja wypowiedzi powoduje, że na pierwszy plan wysuwa się funkcja ekspresywna i nakłaniająca, przyćmiewająca użytkowość przewodnika, a funkcja estetyczna nadaje mu poetyckiego kształtu.

6. Podsumowanie

Publikacja Jurija Nykołyszyna *Lwów. Przewodnik* jest oryginalną alternacją wzorca gatunkowego przewodnika. Autor dokonuje znaczących ilościowych i jakościowych przekształceń tekstu na poziomach: 1) strukturalnym – rezygnuje z konstytutywnych elementów struktury przewodnika, takich jak praktyczne

informacje wpływające na użytkowość tekstu; 2) pragmatycznym – funkcja orientująco-kierująca jest zastąpiona funkcjami poetycką i ekspresywną, ujawniającymi emocje nadawcy; 3) poznawczym – waloryzowanie i emocjonalizacja wypowiedzi ukazuje zaangażowaną postawę podmiotu wobec wyrażanych treści kosztem warstwy poznawczej; 4) stylowym – nadużywanie środków poetyckich oddala tekst Nykołyszyna od wzorca gatunkowego przewodnika turystycznego, a zbliża ku tekstowi poetyckiemu.

Jurij Nykołyszyn jest również autorem albumowej publikacji *Elegie Lwowa* [2003]. Jak podaje *Słownik terminów literackich*, elegia „to utwór liryczny o treści poważnej, refleksyjny, utrzymany w tonie smutnego rozpamiętywania lub skargi, dotyczący spraw osobistych lub problemów egzystencjalnych” [Głowiński, Kostkiewiczowa 1998: 117]. Lektura *Elegii Lwowa* pozwala uznać, że są one pierwowzorem badanej przez nas publikacji i dlatego zyskała ona tak oryginalny kształt. Z pewnością określony we wstępie zwiedzający, „który kocha Lwów i interesuje się jego historią”, będzie odpowiednim odbiorcą tego tekstu.

Bibliografia

1. Dubisz S., red., 1998, *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.
2. Gajda A., 2013, *Przewodnik turystyczny czy przewodnik historyczny? – analiza modelu Przewodnika po powstańczej Warszawie*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica” nr 47.
3. Głowiński M., Kostkiewiczowa T. i in., 1998, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
4. Grzegorzczkowska R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, w: *Język a Kultura*, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. R. Grzegorzczkowska, J. Bartmiński, Wrocław.
5. Kolbuszewski J., 1982, *Górskie przewodniki. (Uwagi o współczesności i tradycji gatunku)*, „Litteraria” XIII, seria A, nr 225.
6. Mazurenko O., 2002, *Przewodnik. Wędrówka po Lwowie*, Lwów.
7. Mocarz M., 2011, *Interkulturowość w przewodniku turystycznym*, Lublin.
8. Nykołyszyn J., 2003, *Elegie Lwowa*, tłum. I. Masalska, Lwów.
9. Nykołyszyn J., 2018, *Lwów. Przewodnik*, tłum. A. Hrin, Lwów.
10. Ostaszewska D., 2000, *Przewodnik turystyczny: z badań nad modelem i jego przeobrażeniami*, w: tejże, *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 1: *Mowy piękno wielorakie*, Katowice.
11. Podkidacz W., 2004, *Aksjologizacja obrazu świata w tekstach przewodników turystycznych*, „Poradnik Językowy” z. 5.
12. Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, w: T. Dobrzyńska, T. Janus, red., *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław.
13. Wojtak M., 2004, *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, w: D. Ostaszewska, red., *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2: *Tekst a gatunek*, Katowice.
14. Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
15. Żarski W., 2013, *Językowo-kulturowy obraz Śląska i Ślązaków w przewodnikach turystycznych*, w: M. Ursel, O. Taranek-Wolańska, red., *Śląskie pogranicza kultur*, t. 2, Wrocław.

16. Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Analiza struktur tekstowych*, w: tejże, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

17. https://pl.wikipedia.org/wiki/Arsena%C5%82_Miejski_we_Lwowie [dostęp: 26.01.2020].

THE GENRE PATTERN OF A TOURIST GUIDE AND ITS TEXTUAL REALIZATION AS EXEMPLIFIED BY *LWÓW. PRZEWODNIK* BY YURIY NYKOLYSHYN

The paper presents the results of an analysis of a textual realization of a genre pattern by Yuriy Nykolyshyn's *Lwów. Przewodnik*. In the introductory part, the authors refer to the theory of a genre pattern together with its canonical, alternate, and adaptative variants. This part constitutes a background for the presentation of the tourist guide as a genre. The subsequent parts of the paper discuss the genre determinants of the guide under analysis: heterogeneity, usefulness, valorization, as well as transmitting and receiving relations. The analysis concludes that the guide by Yuriy Nykolyshyn is an alternate variant of a typical tourist guide characterized by both qualitative and quantitative modifications of the canon.

Keywords: genre, genology, tourist guide, alternate variant of a genre pattern.

Violetta Jaros

**Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)**

IRONIA JAKO ELEMENT STRATEGII POZORNEJ GRZECZNOŚCI W KOMUNIKACJI NAUKOWEJ

W artykule omówione zostało pojęcie ironii i językowych sposobów jej uzyskiwania, które mogą być wykorzystywane w komunikacji naukowej jako podstawowy element strategii pozornej grzeczności. Ironię jako ukrytą agresję językową należy łączyć z mechanizmami uprzejmości negatywnej (tzw. *twarzy negatywnej*), związanej z nastawieniem indywidualistycznym i antagonistycznym. Przeprowadzone analizy pozwalają wnioskować, że obecność środków językowych konstytuujących postawę ironiczną nie jest zależna od stylu wypowiedzi. Znajdujemy je bowiem także w polskich tekstach naukowych dawnych i współczesnych. Efekt ironiczny uzyskiwany jest poprzez szereg działań nadawcy wypowiedzi na środkach językowych i tekście. Repertuar sposobów nadawania wypowiedzi wydzwięku ironicznego obejmuje środki systemowe: morfologiczne (słowotwórcze), składniowe (wypowiedzenia wykrzyknieniowe i pytajne, parenteza), leksykalne (jeden ze składników znaczenia wyrazu, modalizatory, łączenie różnych stylów), tekstowe: tropy retoryczne (porównanie, metafora, żart, anegdota), odniesienia intertekstualne (przysłowie lub sentencja, aluzja, cytat lub pseudocytat) oraz etykietowanie.

Słowa kluczowe: grzeczność językowa, ironia, agresja językowa, komunikacja naukowa, strategia językowa.

Praktykę porozumiewania się w nauce, podobnie jak i w innych wspólnotach komunikatywnych, należy rozpatrywać w aspekcie społecznych konwencji komunikacyjnojęzykowych¹, determinujących indywidualne zachowania komunikacyjne konkretnych uczonych [Gajda 1994: 231]. Styl komunikacji stanowi bowiem odbicie typowych dla danej wspólnoty językowej wartości kulturowych i społecznych² [Duszak 1998: 260]. Johan Galtung zaproponował typologię stylów intelektualnych, która obejmuje styl saksoński, teutoński, galijski i nippoński. Styl saksoński w kulturze europejskiej obejmuje obszar wpływów kultury anglosaskiej, styl teutoński niemiecką tradycję intelektualną, w sferze wpływów niemieckich znajduje się także Polska. Styl galijski odnosi się do kultury frankońskiej, styl nippoński zaś do strefy wpływów orientalnych. Model naukowej komunikacji teutońskiej wiąże się z konfrontacyjnym stylem zachowań komunikacyjnych

¹ W ujęciu A. Duszak [1998: 260, 279] stylów intelektualnych i uwarunkowanych kulturowo modeli komunikacji naukowej.

² „Naukowiec, jako nosiciel określonego języka, z konieczności przenosi elementy stylu typowego dla danej wspólnoty językowej i kulturowej na sposób bycia i wyrażania się w komunikatach naukowych” [Duszak 1998: 278].

i większą agresywnością, styl saksoński nastawiony jest na rozwiązywanie problemów i ustalanie stanowisk. Dla kultury japońskiej (styl nipponiński) właściwa jest afektywność, która wymaga swoistej kurtuazji w ocenie stanowisk innych, co prowadzi do konformizmu i pewnej uległości w przyjmowaniu cudzych poglądów [Galtung 1985, za: Duszak 1998: 280].

Istotnym elementem komunikacji, w tym porozumiewania się w nauce [Gajda 1994: 230], są zasady współpracy i uprzejmości. Uniwersalne zasady pragmatyczne regulujące praktyki współdziałania komunikujących się partnerów sprowadzają się do pięciu maksym: 1) ilości, 2) jakości, 3) stosunku, 4) sposobu, 5) grzeczności [Grice 1975: 45–46, za: Kalisz 1993: 68; Leech 1983: 132, za: Kalisz 1993: 93–94]. Reguła grzeczności związana jest z takimi zachowaniami interlokutorów, które są akceptowane i oczekiwane przez uczestników konwersacji. Nieprzestrzeganie tej zasady nie zaburza komunikacji, ale jej zastosowanie w formie odpowiednich strategii konwersacyjnych³ może być pomocne w osiągnięciu zamierzonego celu komunikacyjnego [Awdziejew 1991: 9]. Strategie kurtuazyjne wobec innych uczonych łagodzą bowiem krytykę i zarzuty pod ich adresem [Duszak 1998: 281–282; Żydek-Bednarczuk 2002: 251]. Romualda Piętkowa zwraca uwagę m.in. na konwencjonalizację pochwał jako zapowiedzi krytyki [Piętkowa 1992: 110].

Ważną rolę w działaniach językowych o charakterze grzecznościowym odgrywa zasada *twarzy*⁴, zwłaszcza mechanizmy uprzejmości pozytywnej (tzw. *twarzy* pozytywnej), dającej poczucie kolegialności, w których uczony zabiega o stworzenie pozytywnego obrazu własnej osoby, wynikającego ze świadomości swojej wartości i potrzeby szanowania w środowisku [Duszak 1998: 261–262; Żydek-Bednarczuk 2002: 249]. A zatem w analizie stylu tekstów naukowych istotną rolę odgrywa ton wypowiedzi, który świadczy o tym, jak piszący postrzega więzi interpersonalne wewnątrz wspólnoty, do której należy i z którą dzieli wiedzę [Duszak 1998: 283].

W niniejszym artykule omówione zostanie pojęcie ironii i działań nadawcy komunikatu na środkach językowych i tekście, które wykorzystywane być mogą w komunikacji naukowej jako element strategii pozorowanej grzeczności. Badania nad pragmatyką uprzejmości realizowanej w stylu naukowym pojmowanym jako wariant stylu komunikacyjnego pokazały, że zachowania językowe uwarunkowane są kulturowo i kształtują się w dużym stopniu w zależności od otwartości na drugiego człowieka: dopuszczania do siebie innych ludzi, przyciąganie ich do siebie przez np. akceptowanie ich próśb, wybaczenie ich błędów, mówienie komplementów (mechanizmy uprzejmości pozytywnej) lub nastawieniu na działania odpychająco-

³ Strategia to „świadomie i nieświadomie kierowany przez nadawcę i odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą którego interlokutorzy dążą do osiągnięcia własnych celów komunikacyjnych” [Żydek-Bednarczuk 2005: 167–168].

⁴ Czyli „[...] społecznego (publicznego) obrazu siebie i innych, jaki posiadamy i jaki stale kształtujemy w efekcie kontaktów z innymi ludźmi” [Duszak 1998: 261]. Termin wprowadził do lingwistyki E. Goffman [1967: 5–46]. Na grunt pragmatyki językowej przenieśli go Brown i Levinson [Brown, Levinson 1978], wprowadzając rozróżnienie między *twarzą* pozytywną a *twarzą* negatywną.

obronne (mechanizmy uprzejmości negatywnej). Pierwsze sprzyjają poczuciu solidarności środowiskowej, nastawione są na partnera, wynikają z potrzeby aprobaty, bycia akceptowanym i lubianym, poszanowania dla innych członków wspólnoty komunikatywnej, drugie oznaczają nastawienie indywidualistyczne, egocentryczne i potencjalnie antagonistyczne. Do sposobów jego uzewnętrzniania można zaliczyć ironię. W literaturze przedmiotowej mówi się o ironii jako postawie⁵ – dyspozycji psychicznej podmiotu – i jako wyrazie świadomości ironicznej – charakterze wypowiedzenia ironicznego [Łąguna 1984: 25].

Wypowiedź ironiczna, niezależnie od jej rodzaju (sarkazm, drwina, kpina) i stopnia ukrycia właściwego znaczenia, należy do najstarszych językowych sposobów atakowania interlokutora „w sposób mniej lub bardziej jawny, ale niebezpośredni” [Peisert 2004: 136]. Siła jej oddziaływania bowiem tkwi w głębokiej warstwie semantycznej i polega na sprzeczności pomiędzy zewnętrznym sensem wypowiedzi a jej ukrytą intencją [Łąguna 1984: 69; Kryk-Filar 1992: 46; Muecke 2002: 61]. Ironia jako akt komunikacyjny „Stawia [...] odbiorcy wyraźne wymagania: musi zostać zidentyfikowana. A jeśli rozpoznana nie zostanie, z reguły powstają znaczące nieporozumienia” [Głowiński 2002: 8]. W pewnych gatunkach mowy zastosowanie jej jest właściwie niemożliwe (np. rozkaz wojskowy), bowiem „znajduje się na antypodach oficjalności” [Głowiński 2002: 11].

Funkcjonowanie ironii w wypowiedzi wymaga zatem wspólnego zaangażowania nadawcy i odbiorcy. Oparte jest na łączącej ich więzi wynikającej ze wspólnej wiedzy o świecie i odwołującej się do wspólnego systemu wartości. W jej dekodowaniu decydującą rolę przypisuje się wskaźnikom kontekstualnym i kompetencjom interlokutorów. Ma więc charakter działania pragmatyczno-semantycznego [Kerbrat-Orecchioni 1986: 291; Kryk-Filar 1992]. G.N. Leech [Leech 1983: 142–145, za: Peisert 2004: 135] umieszcza ironię na pograniczu reguły współpracy i reguły uprzejmości – jest ona realizacją aksjologicznych funkcji pragmatycznych, określoną strategią wartościowania, a jej interpretacja zakłada wykorzystanie reguł konwersacyjnych. Ze względu na sposoby ironizowania wymienia się trzy stopnie ironii: jawną, ukrytą i prywatną [Muecke 2002: 60].

Przedmiotem szczegółowych analiz w niniejszym opracowaniu uczyniono struktury ironiczne, czyli tzw. ironię werbalną [Muecke 2002: 46; Łąguna 1984: 69–72] w polskich tekstach naukowych, w których preferuje się określone formy podawcze, a manifestacja uczuć i autorskiego wartościowania rzadko przybiera postać formuł eksplicytnych [m.in. Szumska 2000: 199; Kacprzak 2006: 459]. Obserwacje ograniczono do tekstów pisanych⁶ dwóch osobowości twórczych

⁵ O postawie ironicznej można mówić jako o wyniku „działania konkretnych bodźców środowiskowych (potrzeba obrony jednostki przed agresywnością otoczenia, złośliwa intencja polemiczna) oraz jako konsekwencji przyjęcia określonego sposobu widzenia świata [...]” [Łąguna 1984: 24].

⁶ Jak zauważa S. Gajda „Tekst naukowy nie powstaje w próżni. Każda dyscyplina ma swój zasób tekstów, które magazynują jej wiedzę. Twórca – nadawca wypowiedzi naukowej – staje się uczestnikiem dialogu międzytekstowego, dyskursu, w którym każda wypowiedź to ogniwo złożonego łańcucha innych wypowiedzi” [1988: 181].

[Lipski 1983: 174] – Joachima Lelewela⁷ [Jaros 2017] i Andrzeja Bańkowskiego⁸ [Jaros 2018]. Wybór ma charakter arbitralny, a wiąże się z wykorzystywanymi przez obu uczonych strategiami autoprezentacyjnymi bezpośrednio wskazującymi na nadawcę tekstu. Takie zachowania językowe A. Duszak [1998: 261–262] łączy z bezpośrednim stylem komunikacyjnym (afektywnym), który cechuje asertywność i instrumentalność. Celem analiz jest: 1) ustalenie repertuaru środków językowych, za pomocą których wypowiedź ironiczna może być sygnalizowana w badanych tekstach naukowych oraz 2) próba wskazania motywacji wprowadzania strategii aksjologiczno-emotywnych opartych na ironizowaniu.

Wśród sygnałów o charakterze werbalnym w tekstach wymienionych wyżej naukowców [Bańkowski 2000a, 2000b; Lelewel 1818, 1826; *Polska wieków średnich...*, t. 2, 1847, t. 3, 1851a, t. 4, 1851b, t. 1, 1855a; *Narody na ziemiach...* 1953; *Polska, dzieje i rzeczy* t. 3, 1955, t. 7, 1959] można wyróżnić sygnały ironii o następującym charakterze:

A. Ironia uzyskiwana poprzez działania na środkach systemowych

1. Ironia sygnalizowana słowotwórczo

Jawną intencję mówiącego [Muecke 2002: 62], odczytywaną jako sąd implikowany, wprowadzają w wypowiedzi naukowej derywaty powstałe według modeli słowotwórczych wyspecjalizowanych w tworzeniu ekspresywizmów głównie za pomocą odpowiednio nacechowanych formantów słowotwórczych, np.:

Zostaje tedy pseudolingwistom błąkać się (LPwś I, 393)⁹; [...] nim starożytność zejdzie zupełnie, niepozostaje już nic więcej, nad wyliczenie dosyć licznych piśmideł geograficznych [...] (LBad, 160); **OPODAL** (od czegoś) 'daleko, w znacznej odległości' XV [...]. U dzisiejszych pismaków nieraz w błędnym znaczeniu 'blisko', jakby skrótem zamiast **nie opodal** (B II, 421).

Efekt ironiczny może być uzyskiwany także dzięki zmianie dystrybucji nienacechowanego aksjologicznie formantu, w wyniku czego powstaje derywat o wyraźnie negatywnej konotacji, np.:

⁷ Joachim Lelewel (ur. 22 marca 1786 w Warszawie, zm. 29 maja 1861 w Paryżu) – wybitny badacz dziejów polskich, profesor historii na Uniwersytecie Wileńskim i bibliografii na Uniwersytecie Warszawskim, sławista, numizmatyk, poliglota (znał 12 języków), heraldyk, autor podręczników szkolnych, polityk, działacz społeczny, publicysta, wolnomularz. Bibliografia jego dzieł, studiów, artykułów i szkiców w różnych językach obejmuje kilkaset pozycji dotyczących różnorodnych zagadnień.

⁸ Andrzej Jan Bańkowski (ur. 5 stycznia 1931 w Łodzi, zm. 28 stycznia 2014) – polski językoznawca, etymolog, filolog i onomasta, autor m.in. trytomowego *Etymologicznego słownika języka polskiego*. Pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej (przekształconej w 2004 r. w Akademię im. Jana Długosza) w Częstochowie jako nauczyciel akademicki, pełniąc funkcje prodziekana, dziekana, wicedyrektora Instytutu Filologii Polskiej, kierownika Zakładu Historii Języka Polskiego.

⁹ Tu i dalej w nawiasach podaje się źródła cytatów, których skrócone nazwy zob. *Stosowane skróty*.

W pol. słowo to **ORIENTOWAĆ SIĘ** – A.B.), jak inne wzięte z Paryża i dlatego ulubione przez półinteligentów [...]. Dziś w mowie nieinteligentnie ugrzecznonych z reguły zastępuje wiedzieć [...] (B II, 428).

Do aksjologicznych operatorów mowy zalicza się także deminutywa ironiczne [Peisert 2004: 134]. Deminutywa charakteryzują się podobną co i wyrazy fundujące denotacją („na bazie kwantytatywności jako elementu obiektywnego”), różnią się jednak od nich możliwymi konotacjami („na bazie kwalitatywności jako elementu subiektywnego, jednostkowego, zmiennego i intencjonalnego”). Eksplicytnie sygnalizują zatem stosunek pozytywny, implicytnie mogą mieć charakter dezaprobaty, negacji, fałszywej grzeczności, a więc stanowić sygnał ironizowania [Sarnowski 1991: 43–44]:

Znaleźli się sceptyci co w tej chwili siłą się udawać że data 1116 bardzo zřęcznie później wprowadzona, ale dawności pisma potraćić niemogą. Opus nazbyt pękatę aby jich piórkę jawność okurzało LPwś IV 288; Są to pomyłki w kroniczkach pozmyślanych [...] (LPwś IV, 513); Owszem, przywiedziony przykładzik od Długosza, jego pustactwo [o Mateuszu, biskupie krakowskim żyjącym w XII w. – V.J.] okazywać się zdaje (LPwś I, 171); A gdzie czarty i polanka, tam i domek harcerek w lesie, od 1970 zwany harcówką jako zwykłe miejsce harców nocnych dygnitarzy partyjnych z harcerkami i innymi „ubeczkami” u beccki piwa, organizowanych przez harcmistrzów w roli tancmistrzów (B I, 520).

Spośród środków morfologicznych w zabiegach służących do sygnalizowania autorskiego stosunku – w tym ironicznego wartościowania¹⁰ – do przedstawianych treści wykorzystywana jest derywacja paradygmatyczna polegająca na zmianie liczby z pojedynczej na mnogą [Dereń 2005: 24]. Pragmatycznie derywat odantroponimiczny występujący w liczbie mnogiej ma referencję jednostkową, a kategoria liczby staje się w takich przypadkach jawnym sygnałem negatywnej oceny autora wypowiedzi. Ilustrują to poniższe przykłady:

O lepszości przydługoszowej edycji, sam prosty rozsądek powinien był Szleccera [August Ludwik Szleccer w latach 1802–1809 wydał kronikę „Nestor, Russische Annalen” – V.J.] przekonać. Jeśli tylko przywodzonych Kadłubków czytał? (LPwś I, 16); Dopiero kiedy Berozy [Berosus – starożytny chaldejski pisarz, którego pisma zaginęły – V.J.] po Niemczech się rozleciały, kiedy witerbscy przepiśnicy zaczęli się mnożyć, i do nas zawiatała ochota tworzenia późnych pokoleń [...] (LPwś I, 15); Nie są to przeciągacze, tym mniej Nestory [kronikarz kijowski żyjący w XI w. – V.J.], ale przemieniacze, przejstaczacze [...] (LPwś I, 19).

¹⁰ Wartościowanie J. Puzynina definiuje następująco: „[...] zasadniczo czynność psychiczna człowieka, polegająca na stwierdzeniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne [...] właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, stanom rzeczy, a pośrednio przedmiotom” [Puzynina 1992: 83].

2. Ironia sygnalizowana składniowo

2.1. Ironia sygnalizowana za pomocą wypowiedzeń wykrzyknieniowych

Przejawem żywej, afektywnej polemiki ze światem nauki mogą być także eksklamacje, w których efekt ironiczny wzmacniają zwielokrotnione znaki interpunkcyjne, zapisywane nierzadko w nawiasach jako samodzielne, graficzne wskaźniki emocji i autorskiego wartościowania [Allemann 2002: 26], np.:

Jimie Lechona zbiegło się z Lechem urodzonym w wieku XIV, i ma być jimie ludowe! jimie ludowe lechitów, którzy ludem nie są tylko kronikarskim wymysłem! (LPwś I, 266); Lecz jak dziwna tu na Wołyniu czytać objaśnienia do tego miejsca szlecerowe! [...] co dziwniejszego! sam (t. II, 8, p. 84) zapewnia jindziej, że Korosten, Ovrucz, kommen oft in den Annalen vor (LPwś I, 258); Rękopism szamotulański edycji gdańskiej [...] lepiej tę rzecz objaśnił, bo dodał że Krak był pierwszym królem polskim!!! (LPwś I, 217); Mit neogermański godny swojego Homera! (B I, XXXI); Przypisywanie cyrankom głosu **cyr** fantazją głuchych! (B I, 210); [...] tć. *barbaricarii* 'złotnicy' = *kobiertnici*, na którego podstawie słownikarze późniejsi zmyślili (!) **kobiernik** 'tkacz dywanów'. [...] Bo i długa droga od liścia łopianu do dywanów perskich! (B I, 736).

2.2. Ironia sygnalizowana za pomocą wypowiedzeń pytajnych

Interrogativa w wypowiedziach naukowych oprócz funkcji właściwych dla tej sfery komunikacji¹¹ mogą być wykorzystywane do wyrażania emocji nadawcy oraz nacechowanego ironicznie kwestionowania czyjegoś stanowiska [Boniecka 2000: 63]. Na taki charakter pytań retorycznych wskazuje także Stanisław Jodłowski, stwierdzając, że „nie wyrażają one postawy pytajnej, lecz raczej mają charakter ironicznego zaprzeczenia” [Jodłowski 1977: 60], np.:

Możnaż się było spodziewać, aby uczony wydawca Nestora, mąż dziejopisom i kriticie prawa dający, śmiał *kommentarjusza* wyrazy Kadłubskiemu przypisywać? śmiał złośliwie i fałszywie szanowanych dziejopisów przywodzić? (LPwś I, 17); Przy tem też, usiłowano zapewniać się o wielkości kuli ziemskiej; i w tem, jak niedawno co do jej postaci musiały być wielce rozróżnione zdania, tak można śmiało twierdzić, że jak niektórzy niezmiernie szczupłą sobie wyobrażali kulę, tak inni niezmiernie ją wielką podawali: Pierwsi bezwątpienia, ani astronomami, ani matematykami byli, inni mieli być matematycy ziemie rozmiarujący???

¹¹ „Poprzez pytania – jak pisze B. Boniecka – najdobitniej ujawnia się autentyczna obecność autora komunikatu. Pytania wydobywają podmiot wypowiedzi jako ten, który stawia problemy, docieka czego, weryfikuje swoje lub czyjeś stanowisko, uściśla kwestie, precyzuje zadanie, komentuje fakty, ponagla do działań, deliberuje, wreszcie też rozpoczyna, rozwija lub kończy działania. Wypowiedzenia pytajne wydobywają ponadto podmiot wypowiedzi jako ten, który nadaje jej wartość wewnętrznie i zewnętrznie zwartej całości o jednolitym i konsekwentnym toku rozumowania” [Boniecka 2000: 75].

2.3. Ironia sygnalizowana za pomocą parentezy

Pojęcie parentezy wykracza poza tradycyjnie rozumianą składnię, bowiem jest to kategoria nie tyle o charakterze formalnosyntaktycznym, co funkcjonalnym – parenteza wewnątrz tekstu złożonego łączy tekst zasadniczy i teksty naddane, komentujące [Jodłowski 1977: 212]. Ilustrują to poniższe przykłady:

Jak to bolesno dla pracującego nad dziejami, takie omyłki (jeśli to omyłkami zwać można!) czytać, a jak szkodliwe dla ciekawej powszechności! (LPwś I, 282); Słowniczkarze staropolscy (XV) proponowali (!) **czacz(e)** do przekładu łac. **bravium** [...] (B I, 106); Od niedawna maniakalni neogramatycy próbują z maleńkiego garnuszka fikcyjnej klasy przyimków zrobić tak wielką kadź, że można w niej będzie utopić tradycyjną gramatykę (zawsze bardziej fikcyjną niż faktograficzną) (B I, XX); [...] Nie przekonuje objaśnienie pospolite: ***lop-ěнь** adi. 'liściasty' [...]. Zbyt proste i gładkie, żeby prawdziwe; przemyca nonsens semantyczny (liściastość jako cecha dystynktywna jednej z tysięcy roślin liściastych?!) [...] (B II, 104); [...] w literaturze XVI należy [**MACAĆ** – A.B.] (jako słowo biblijne!) do wyższego stylu (B II, 116).

3. Ironia sygnalizowana leksykalnie

3.1. Ironia sygnalizowana przez jeden ze składników znaczenia

Wydzwięk ironiczny wypowiedzi może wiązać się z jednym ze składników semantycznych znaczenia wyrazu, zawartych systemowo w strukturze definicyjnej leksemu lub konotowanych [Puzynina 1992: 9]. A zatem sam tylko dobór słownictwa może być mniej lub bardziej wyraźnym sygnałem ironizowania, np.:

Między tymi dwoma [Strabonem i Tacytem – V. J.] staje Plinusz i plecie [...] (LNar, 107); Podobnie brzęczą na wielu miejscach lokucje i wyrazy Justina [...] (LPwś I, 92); [...] jaśniej dowodnie, że Babyłoński krajobraz, którego zasad Grecy nieznali, i którego te ciemięgi używać za Eratosthena czasów nie umiały, był kreślony ze wszelką uwagą na zwężenie południków [...] (LBad, 15); Ale w tem przepisywaniu kronik i roczników nie mało one ucierpiały przez pomyłki, a więcej jeszcze przez uczone nieuków poprawki (LPwś I, 139); **PODŚWIADOMY** 'instynktowny, nie uświadamiany' XX-1, małpia replika nm. **unterbewusst** [...] (B II, 667); Symbolem głupoty zrobili ośła dopiero mędrkowie renesansowi [...] (B II, 435).

3.2. Ironia sygnalizowana przez modalizatory

Na ironiczną postawę nadawcy wobec komunikowanych w tekście naukowym treści wskazywać mogą również modyfikatory leksykalne, które Janina Labocha nazywa operatorami modyfikacji treściowej [Labocha 2004: 148], a Maria Peisert modalizatorami [Peisert 2004: 134], np.:

W jednej Europie niby (prócz zwiedzanych przez się okolic Euxinu), którą najobszerniej opisuje [Strabon – V.J.], najpóźniejsze otarły się o niego wyprawy Germanika [...] (LBad, 135); Wymyślona jest powieść jakoby hussici jedną

drzwi połączyć unieśli i zniszczyli, z tą dorozumiewanie się że te drugie prawej strony skrzydło zostało później dorobione (LPwś IV, 298); Dość poniekąd sławy dla Bardylisa w Macedonji, a nie żeby pod jimiem Ardja szukać dlań guzów w Epirze (LNar, 357); W niektórych słownikach sprostowania wymagają błędne informacje, jakoby w dawnych uniwersytetach był osobny stopień naukowy tej nazwy [LICENCJAT – A.B.], rzekomo niższy od doktoratu albo nawet od magisterium (B II, 34).

3.3. Ironia sygnalizowana przez łączenie różnych stylów

Wypowiedź może zyskiwać ironiczną wartość illokucyjną dzięki postępowaniu się w obrębie stylu naukowego leksemami i związkami frazeologicznymi właściwymi stylowi potocznemu. Potoczne słownictwo odwołujące się do codziennych doświadczeń i wiedzy życiowej nie tylko zwiększa obrazowość i konkretyzuje przekaz, ale może wskazywać także na określone zaangażowanie emocjonalne nadawcy i jego negatywny stosunek do przedstawianych treści, np.:

Trzebaż na wzniesionych nad Thanais ołtarzach, rozniecać płomień całopalenia dla twórców podobnego bigosu! (LNar, 109); [...] podobnych roz mąjitości, choć palcem wytknione [innowacja¹² rozszerzająca – SJPDor: wytykać, pokazywać kogoś palcami, palcem ‘piętnować, potępiać kogoś, krytykować publicznie’] były, nierozpatrzył i dostrzeżać niechciał (LPwś IV, 108); Niemniej emfaticznym pełną gębą [innowacja rozszerzająco-wymieniająco – SJPDor: pan (pani), kupiec itp. całą gębą ‘pan (pani), kupiec itp. co się zowie, w całym tego słowa znaczeniu’] wyrzeczony jest artykuł: Wanda mari, Wanda terrae, aeri Wanda imperat (LPwś IV, 497); To tylko krótkotrwałe mody na popisową cudzoziemszczyznę, spływającą z czasem jak po gęsi [innowacja rozszerzająca – SJPDor: coś spływa po *kim* jak woda po gęsi ‘coś nie wywołuje na kim żadnego wrażenia’] z rodzimych zasobów leksykalnych. Przepędziwszy potem owych Germanów gdzie pieprz rośnie [SJPDor: uciekać, zmykać, pojechać itp., gdzie pieprz rośnie ‘uciekać, zmykać, pojechać itp. daleko’], tak się w puszczech nad Wisłą rozmnożyli w miliony (jedząc tu liście jak króliki?), że w VI wieku n.e. ruszyli w świat szeroki [...] (B I, XXVI); I tak wychodzi szydło z worka [modyfikująca innowacja regulująca – SJPDor: wylażło (wyszło) szydło z worka ‘coś się wydało’] absurdałnego „penalizmu” [...] (B II, 882).

Za sygnały ironizowania uznać można także właściwe polszczyźnie potocznej grupy z zaimkami, które, pełniąc funkcję „umownego markowania określoności” lub „umownego markowania nieokreśloności”, mogą wskazywać na emotywnie nacechowanie wypowiedzi i ironiczną postawę jej autora wobec przedstawianych faktów [Topolińska 1976: 63]. Krystyna Pisarkowa zaobserwowała, że nieokreśloność „nie jest w rozmowie równoznaczna z

¹² Termin *innowacja frazeologiczna* to „wszelkie odchylenie od normy frazeologicznej” [Bąba 1989: 46]. Typy innowacji frazeologicznych podawane są za klasyfikacją S. Bąby [Bąba 1989: 46–67].

neutralnością. Nieokreśloność może oznaczać zarówno obojętność w stosunku do pominiętej (niedookreślonej) informacji, jak i nacechowanie negatywne” [Pisarkowa 1975: 50], np.:

Bom jeszcze szukał: mianowicie owych Alexandra i Aristotelesa listów, onych niewidów, jakeimi Mateusz obarczył narodowe podania [...] (LPwś III, 243); [...] z takiego siakiego zapisku wynikające: 930, 965, 982, 992, etc, są to trzaski z bicza plas, z wiatrem ulatujące (LPwś IV, 516); W sześć wieków później Ptolemeusz z kądciś wypisał [...] (LNar, 16); [...] wyraz nadania korony Bolesławowi przez Ottona, jako też spędzanie z niego jakowejś księżęcości jest bardzo niewczesny (LPwś II, 329); Dziwaczne jest przypuszczenie jakichś patrjalchalnych u Sławian rządów (LPwś IV, 12).

Niekiedy leksyka religijna i frazeologizmy biblijne wprowadzane w obrębie stylu naukowego pełnią funkcję wykładnika modalności wolicjonalno-oceniającej [Sarnowska-Giefing 2005: 364], np.:

[...] niechże w tym uchybienie dostrzegą, utyskują i ubolewają nad stanem nieszczęśliwym biblioteki, w której bibliotekarze ciemni, nieprzezorni porządku utrzymać nie umieją. – Panie! odpuść im! bo nie wiedzą co czynią (LBibl II, 311); Narzekano owszem, jak u Jana Ostroroga widać, na niejednostajność praw, gdy prócz polskiego i niemieckiego się znajduje, i młynarskie i żydowskie i bóg wie jakie! (LPwś III, 341); I graszka to brzękotki! Amen (LPwś IV, 221); **PLACÓWKA** wojsk. 1811, zamiast **straż placowa** XVII [...]; najpierw w wąskim znaczeniu przekładał nm. **posten, wachposten**, potem w szerszym fr. **poste**, dziś też ang. **agency** i **establishment**, i Bóg wie co jeszcze! (B II, 595); **PLĄTONOGI** [...] Słowo tak niedawno odkryte, że się jeszcze nie doczekało zastosowania literackiego (co daj Boże) (B II, 602).

B. Ironia uzyskiwana przez działania na tekście

Autorski stosunek do ustaleń innych naukowców może ujawniać się także na poziomie tekstu. Kluczem do właściwego odczytania intencji takich wypowiedzi jest znajomość nie tyle kodu językowego, co pragmatycznego, rozumianego jako kontekst wypowiedzi, wspólna dla nadawcy i odbiorcy wiedza o świecie, umiejętność wnioskowania. Wśród tekstowych środków sygnalizowania ironii wymienić można między innymi:

1. Tropy stylistyczne

Zarówno te utarte, jak i nieskonwencjonalizowane tropy stylistyczne są chętnie wykorzystywane do budowania wypowiedzi nacechowanych ironicznie. Strategiom pozornej grzeczności w komunikacji naukowej służą zwykle konstrukcje semantyczne (tradycyjnie określane przez retorykę jako figury myśli) odnoszące się do zjawisk pozostających w relacji podobieństwa w stosunku do opisywanego zjawiska, co zwykle oparte jest na wyborze, który implikuje uwydatnienie określonego aspektu tego zjawiska dzięki asocjacji kulturowym i komponentowi wartościującemu, czemu może służyć:

1.1. Ironia sygnalizowana przez porównanie

„Porównanie – jak zauważają H. Kurkowska i S. Skorupka [Kurkowska, Skorupka 2001: 202] – w przeciwieństwie do przenośni stwarza pewien dystans między tym, co jest porównywane, a tym, za pomocą czego porównujemy. Porównanie jest zbliżeniem, a nie zrównaniem zestawianych pojęć czy przedmiotów”. Porównania uatrakcyjniają narrację naukową, zwiększając jej obrazowość, a w partiach polemicznych stają się werbalnym narzędziem niebezpośredniego ataku na innych przedstawicieli nauki, np.:

Marinus koło r. 100 piszący, przesadził jak przez płót Gythonów na wschód Wisły (Ptol. III, 5). Że to geograficzny usterk, upewniają Tacit i teutońskie śpiewy (LNar, 159); [...] obie te wersje [„prajęzyka” – A.B.] są jednak bliższe językowi szympansów niż językowi węgierskiemu, którego nieporównanie doskonała struktura gramatyczna (z którą żaden inny język świata nie może się równać) tak się ma do strukturki hebrajskiego albo polskiego jak organizm słońca do organizmu małża. Innymi słowy – łatwiej by było psu zaszczekać balladę Mickiewicza niż Mickiewiczowi przełożyć ściśle a dosłownie na polski wiersz S. Petőfięgo (B I, XXVIII-XXIX); Zasługuje na dalsze studia [**MŁODZIEŻ** – A.B.] jako klasyczny przykład szybkiej wędrowności słów pejoratywnych, szerzących się jak zaraza (B II, 200).

1.2. Ironia sygnalizowana przez metaforę

Kluczem do odczytania ironii jest nierzadko kontekst [Łąguna 1984: 70]. Czynnikiem ten wiąże ironię z metaforą, która „jest zestawieniem i w rezultacie tego zestawienia przeniesieniem nazwy z jednego przedmiotu na inny” [Kurkowska, Skorupka 2001: 202], np.:

Są to w kęsy pocięte i poszarpane cudze, z różnych wieków frazesa i ustępy, między sobą pozaczepiane, a pstrocizna jich często różnobarwnymi łatkami bywa przysłaniana i gmatwana. Wory trzasek i wiórów podsmolonych, świeżo poszczepianych, do podniecenia ognia wybornych. Nieziemny zapas tego rodzaju kęsów zgromadził i w swe księgi wtroczył Plinusz [...] (LNar, 106); Ale to jest pewna że ktoś dobrze przed Tacitem, a za tym ktosiem Plinusz, Marinus, Ptolemeus jeden po drugim starannie wodami baltickimi pięty Wenedów obmywają. Patrząc na to z zaufaniem zdało mi się że po obmyciu stóp, gdzieś na suche przenieśli się miejsca (LNar, 549); Wbrew pospolitej opinii, że twórcami słownictwa literackiego są głównie wybitni literaci, a urzędowego tępi urzędnicy, głównymi twórcami i przetwórcami słownictwa wszystkich „kulturalnych” odmian języka są autorzy słowników [...]. Ledwie nadążając za popytem na nowalijki słowne, co nieco sami zmyślą, a resztę żądanych świeżostek muszą wynaleźć grzebiąc po archiwach, lamusach, śmietnikach i kloakach. W końcu przychodzi kolej na autora słownika etymologicznego, by to całe ich cuchnące wysypisko śmieci przetrząsnął badając, co skąd tam przybyło i kiedy zgniło (B I, XI); [...] Każdy przykład z języka na język inny jest przejawem „imperializmu językowego”, tępiącego siekierą,

piłą i ogniem znaczenia rodzime, by na ich miejscu zasadzić, zasiać, zaszczepić obce (B II, 566).

1.3. Ironia sygnalizowana przez żart

W tekstach naukowych tego typu zabiegi nie pełnią funkcji rozrywkowo-autotelicznej¹³ czy egzemplifikacyjnej [Smoleń-Wawrzusiszyn 2007: 404–405], lecz stosowane są po to, „aby zaprzeczyć, objaśnić, umocować kompozycyjnie” [Piętkowa 2006: 137], co ilustrują poniższe przykłady:

[...] trzeba grubą poprawić omyłkę, długi wąs Zaltusa i Arpada na dwa przeciąć [odnośnie pokrewieństw na Węgrzech – V. J.]; część oddzielić dla Dejuxa ojca Prokuja i córki N.; druga część zostanie dla Zaltasa jako ojca Toxisa i Zirindi (LPwś IV, 523); Omyliłem się tam (p. 488) węglarza zamieniając w rybaka: bohaterstwo Borgyla było lądowe, ryb nietowięto (LNar, 361); A chociaż ani kurcząt, ni kanarków, ani papug nie chowam, wszelako, stosownie do przedsięwzięcia, jakie prałatowi z niemającym zmordowaniem dopełnić przyjdzie potapania Wróblów, które nie w jednej (na podobieństwo Krakowskiej) świergoczą biblioteczki, gotując nie kartki w księgach bibliograficznych, ale kłatki (LBibl II, 192).

1.4. Ironia sygnalizowana przez anegdotę

Wyznacznikiem negatywnej grzeczności w tekście naukowym są niekiedy – jak pokazuje to poniższy ekszerpt – wypowiedzi zawierające prawdziwe lub zmyślane opowiadanie o zdarzeniu z życia mniej lub bardziej znanej postaci, np.:

Pewien profesor uzbrojony w łapkę do ścierania kredy, kreślił matematyczne formuły na tablicy. Panie profesorze! Nie krzyknie jeden z uczniów jego: omyłka; a pan profesor co tchu łapką formułę zmiata; i pyta: a gdzie? Tak dziś świadectwu swego własnego rodaka, kłamstwo zadając, poniszczywszy pomniki wzorowe, pytają uczeni pisarze niemieccy: a gdzie? (LPwś IV, 263).

2. Ironia sygnalizowana przez odniesienia intertekstualne

Odniesienia intertekstualne reprezentują zazwyczaj intertekstualność właściwą [Nycz 1990: 99], bowiem ogół kontekstów, które odbiorca powinien odczytać, interferowany jest bezpośrednio, a składają się na nie:

2.1. Ironia sygnalizowana przez przysłowie bądź sentencję

Na charakter napastliwy wypowiedzi naukowej może niekiedy wskazywać aforyzm, który „jest ujęciem głębszej refleksji filozoficznej, moralnej, politycznej czy „życiowej” w sposób lapidarny, najczęściej w jednym zdaniu. Potencja ironiczna wiąże się z wypowiedzią, która połączy cechy aforyzmu” [Łaguna 1984: 83]. Ilustrują to poniższe eksplikacje:

Gonią za modą, zmieniają strój, naśladując mianowicie Francuzów, i sami sobie przymawiają przysłowiem: Co Francuz zmyśli, Niemiec to robi,

¹³ Określenie wprowadzone przez S. Skwarczyńską [za: Piętkowa 2006: 137].

a Polak głupi zaraz to kupi (LPdz III, 279); Na sejmach, płynna, jasna, prosta, męska i pełna mocy wymowa, wyjawiała upowszechnioną języka uprawę i podniesione narodu uczucia: bo niema mówców, gdzie niema godnych słuchaczy, coby jich głosy ocenić umieli (LPdz VII, 93).

2.2. Ironia sygnalizowana przez aluzję

Aluzja związana jest bezpośrednio z wypowiedziami o charakterze polemicznym, z czym łączy się jej podporządkowanie argumentacji retorycznej i silne nacechowanie emotywnie. Odczytanie jej znaczenia wymaga często uruchomienia określonej wiedzy, powoduje, że tekst może być właściwie odebrany i zrozumiany przez krąg odpowiednio przygotowanych merytorycznie i intelektualnie odbiorców, jak w przykładach z pism naukowych J. Lelewela¹⁴:

Przypuśćmy teraz, że ów wielki kritik i tak zacny a uczony mąż Szlecer, jinnej nie znalazł edycji tylko gdańską. Tu dosyć jest mieć *kleine Kritik* (LPwś I, 14); Ja bym przynajmniej z tego zum *Exempel*, nic głupszego niemógł widzić (LPwś I, 12).

2.3. Ironia sygnalizowana przez cytaty

Na ironiczny wydzźwięk wypowiedzi mogą w niektórych przypadkach wskazywać odniesienia intertekstualne, funkcjonujące w tekście naukowym na zasadzie cytatów lub pseudocytatów¹⁵ [Sperber, Wilson 2002: 98], np.:

Wydawca Bandtke znalazł, że powinno być XXX: poklasnął by Semler, gdyby żył, miał by dwie upragnione zgłoski „*dreyssig*” (LPwś I, 32); **OGAR** 1806 (Bandtkie, za nim Linde), błędnie zamiast **ogarz** [...]; wznowione w tej błędnej formie ze słownika Lindego przez nie dość uczonych piewców staropolskiego „*myślistwa z ogary*” (B II, 394); Za nim [H. Sienkiewiczem – V.J.] K. Matuszyński, któremu i promień słońca ukradkiem „*buszuje*” po stole, przeszkadzając w pisaniu. Nam buszują gromady rozjuszonych kibiców piłkarskich (B I, 100); Glogerowi ów kozik kłusowników pałuckich urósł do rangi „*pewnego rodzaju miecza ceremonialnego*” [...] a największe rozmiary osiągnął w głowie największego łgarza (por. H. Sienkiewicz „*Krzyżacy*” [...]) (B I, 86).

C. Ironia sygnalizowana przez etykietowanie

Do sygnałów ironicznej subiektywizacji wypowiedzi zaliczyć można także etykietowanie. Jest to jeden ze sposobów deprecjacji przeciwnika stosowany w dyskursie politycznym [Jakosz 2019: 118]. Etykietowanie to „konwencjonalne, obraźliwe przezwiska, np. *cham*, *idiota*, *zdrajca*, używane dla wywołania

¹⁴ Aluzje i uwagi pod adresem Augusta Ludwika Szlecera i jego interpretacji zapisków Kadłubka, krzywdzących, zdaniem Lelewela, celowo i tendencyjnie, polskich dziejopisów i pokazujących historię i dziedzictwo kulturowe Polski w złym świetle. Aluzja związana była zatem bezpośrednio z wypowiedziami o charakterze polemicznym i podporządkowana argumentacji retorycznej silnie nacechowanej emotywnie.

¹⁵ W ironii cytatowej celem jest cytowany nadawca [Kerbrat-Orecchioni 1986: 309].

konkretnego stanu emocjonalnego u odbiorcy (obrazy, gniewu, złości) albo też okazjonalne opisująco-wartościujące nazwania różnych zjawisk, motywowane perswazyjnie, a zatem służące przekazaniu odbiorcom określonych wartości, używane dla określenia tych samych bytów przez innych nadawców lub wprowadzone z myślą o takim użyciu” [Kochan 1994: 86]. Co ciekawe, etykietowanie wartościujące obecne jest w słowniku A. Bańkowskiego jako sygnał autorskiego wartościowania, o czym świadczą poniższe ekscerpty:

Dziś zwykle należy do repertuaru tzw. „aczkolwiekaczów” i „albowiemców”, tzn. tych stylistów-prymitywistów, którzy zwykli upiększać swoją mową (wymuskiwaną z wiejskiej gwary matczynej) jak najdłuższymi spójnikami, używając **aczkolwiek** (a nawet **aczkolwiek bądź**) zamiast **choć** [...] (B I, 592); **PERĆ** ‘ścieżka stroma w Tatrach’ około 1890, termin wściekle propagowany przez góralomaników-taterników [...] (B II, 528); Z powodu miłośnięczności i mętności semantycznej dziś w pol. skrajnie ekspansywne, modne słówko babskie [**INTYMNŹY** – A.B.] o znaczeniu ‘taki, o jakim wstyd mówić’ [...] (B I, 557); [...] nie próbował stąd słowa **orszak** (nie znanego Mączyńskiemu) wywodzić nawet skrajny nasz hungarofil Brückner (B II, 430).

Poczynione obserwacje nie wyczerpują zagadnień związanych z podjętym tematem, stanowią jedynie przyczynek do dalszych badań nad strategiami grzecznościowymi wprowadzanymi przez polskich naukowców w tekstach pisanych. Pozwalają jednak na wyciągnięcie pewnych wniosków. Zbiorę je poniżej w punktach:

1. Obecność środków językowych konstytuujących postawę ironiczną nie jest zależna od stylu wypowiedzi. Odnotować je można także w polskich tekstach naukowych dawnych i współczesnych.
2. Ze względu na to, że ironia stanowi specyficzny sposób wartościowania – ironiczna drwina pojawia się zazwyczaj w formie wyrażen pochwalnych, implikujących jednak osąd negatywny – wydaje się być ważnym elementem strategii pozornej grzeczności w komunikacji naukowej. Narusza bowiem Grice’owską maksymę jakości polegającą na prawdziwości wypowiedzi, która może być rozumiana przede wszystkim jako zasada szczerości wypowiedzi [Peisert 2004: 135 – 136].
3. Ironię jako ukrytą agresję językową należy łączyć z mechanizmami uprzejmości negatywnej (tzw. *twarży* negatywnej), związanej z nastawieniem indywidualistycznym i antagonistycznym. Konfrontatywność i większa agresywność w rozwiązywaniu problemów i ustalaniu stanowisk łączona jest ze stylem teutońskim [Duszak 1998: 280–281].
4. Efekt ironiczny uzyskiwany jest poprzez szereg działań nadawcy wypowiedzi na środkach językowych i tekście. Repertuar środków językowych konstytuujących postawę ironiczną w badanych tekstach naukowych obejmuje środki systemowe: morfologiczne (słowotwórcze), składniowe

(wypowiedzenia wykrzyknieniowe i pytajne, parenteza), leksykalne (jeden ze składników znaczenia wyrazu, modalizatory, łączenie różnych stylów), tekstowe: tropy retoryczne (porównanie, metafora, żart, anegdota), odniesienia intertekstualne (przysłowie lub sentencja, aluzja, cytat lub pseudocytat) oraz etykietowanie.

5. Ich wybór uzależniony jest od indywidualnych preferencji uczonych, podobnie jak i motywacja wprowadzania strategii aksjologiczno-emotywnych [Awdiejew 1991: 8]: u J. Lelewela najczęściej stanowią one reakcję na bodźce środowiska, u A. Bańkowskiego należy je łączyć z postawą, sposobem widzenia świata¹⁶ [Jaros 2018: 161].

Bibliografia

1. Allemann B., 2002, *O ironii jako o kategorii literackiej*, w: M. Głowiński, red., *Ironia*, Gdańsk.
2. Awdiejew A., 1991, *Strategie konwersacyjne (próba typologii)*, „Socjolingwistyka” t. XI.
3. Bańkowski A., 2000a, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1: A–K, Warszawa.
4. Bańkowski A., 2000b, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 2: L–P, Warszawa.
5. Bąba S., 1989, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań.
6. Boniecka B., 2000, *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Lublin.
7. Brown P., Levinson S., 1978, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge.
8. Dereń B., 2005, *Pochodne nazw własnych w słowniku i tekście*, Opole.
9. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
10. Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
11. Gajda S., 1988, *Dialogowość tekstów naukowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Językoznawstwo” t. XI.
12. Gajda S., 1994, *O kulturze porozumiewania się w nauce*, w: K. Handke, H. Dalewska-Greń, red., *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, Warszawa.
13. Galtung J., *Struktur, Kultur und intellektueller Stil*, w: A. Wierlacher, red., *Das Fremde und das Eigene*, Munchen.
14. Głowiński M., 2002, *Ironia jako akt komunikacyjny*, w: M. Głowiński, red., *Ironia*, Gdańsk.
15. Goffman E., 1967, *Interaction Ritual*, New York.
16. Grice H.P., 1975, *Logic and conversation*, w: P. Cole, J. Morgan, red., *Syntax and semantics*, v. 3, New York
17. Hutcheon L., 1986, *Ironia, satyra, parodia – o ironii w ujęciu pragmatycznym*, „Pamiętnik Literacki” t. LXXVII, z. 1.

¹⁶ Na co wskazują m.in. *Autorecenzja* słownika krytyczna zamieszczona w tomie 1 oraz tekst towarzyszący ujęty w formie zwięzłego autobiogramu, ulokowany na skrzydełkach okładki każdego z tomów.

18. Jakosz M., 2019, *Etykietowanie wartościujące w polskim dyskursie politycznym (na przykładzie retoryki partii Prawo i Sprawiedliwość)*, „Linguistische Treffen in Wrocław” vol. 15.
19. Jaros V., 2018, *Naukowiec kontestator, czyli strategie autoprezentacyjne zastosowane przez Andrzeja Bańkowskiego w Etymologicznym słowniku języka polskiego*, w: A. Kalisz, E. Tyc, red., *Autopromocja, autoprezentacja, wizerunek w mediach masowych*, t. 4, Katowice.
20. Jaros V., 2017, *Strategie autoprezentacyjne stosowane przez Joachima Lelewela w jego pismach naukowych*, w: A. Kalisz, E. Tyc, red., *Autopromocja, autoprezentacja, wizerunek w mediach masowych*, t. 3, Katowice.
21. Jaros V., 2015, *Studia nad językiem i stylem pism naukowych Joachima Lelewela*, Częstochowa.
22. Jodłowski S., 1977, *Podstawy polskiej składni*, wyd. 2, popr., Warszawa.
23. Kacprzak A., 2006, *Czy można mówić o emocjonalności w tekście naukowym?*, w: K. Michalewski, red., *Wyrażanie emocji*, Łódź.
24. Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.
25. Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *Ironia jako trop*, „Pamiętnik Literacki” t. LXXVII.
26. Kochan M., 1994, „Przyklejanie etykietek”, czyli o negatywnym określaniu przeciwnika, w: *Język a Kultura*, t. 11: *Język polityki a współczesna kultura polityczna*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński, Wrocław.
27. Kryk-Filar D., 1992, *Ironia jako działanie pragmatyczno-językowe*, „Przegląd Humanistyczny” z. 4.
28. Kurkowska H., Skorupka S., 2001, *Stylistyka polska. Zarys*, wyd. 5, z uzup., Warszawa.
29. Labocha J., 2004, *Operatory tekstu*, w: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, red., *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań 5: Tekstologia*, cz. 2, Lublin.
30. Leech G.N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.
31. Lelewel J., 1818, *Badania starożytności we względzie geografji. Część naukowa*, Wilno–Warszawa.
32. Lelewel J., 1826, *Bibliograficznych ksiąg dwoje*, t. 2, Wilno.
33. Lipski J.J., 1983, *Osobowość twórcza*, „Pamiętnik Literacki” t. LXXIV, z. 3.
34. Łaguna P., 1984, *Ironia jako postawa i jako wyraz (z zagadnień teoretycznych ironii)*, Kraków–Wrocław.
35. Muecke D.S., 2002, *Ironia: podstawowe klasyfikacje*, w: M. Głowiński, red., *Ironia*, Gdańsk.
36. *Narody na ziemiach sławiańskich przed powstaniem Polski. Joachima Lelewela W dziejach narodowych polskich postrzeżenia. Tom do Polski wieków średnich wstępny*, 1853, Poznań.
37. Nycz R., 1990, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki” t. LXXXI, z. 2.
38. Peisert M., 2004, *Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii*, Wrocław.
39. Piętkowa R., 1992, *Językowe strategie grzeczności w dyskusji*, w: *Język a Kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. M. Marcjanik, Wrocław.
40. Piętkowa R., 2006, *Zabawy uczonych i gatunki im sprzyjające*, w: W. Bolecki, E. Dąbrowska, red., *Literatura i wiedza*, Warszawa.

41. Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
42. *Polska wieków średnich czyli Joachima Lelewela w dziejach narodowych polskich postrzeżenia*, t. 2, 1847, Poznań.
43. *Polska wieków średnich czyli Joachima Lelewela w dziejach narodowych polskich postrzeżenia*, t. 3, 1851, Poznań.
44. *Polska wieków średnich czyli Joachima Lelewela w dziejach narodowych polskich postrzeżenia*, t. 4, 1851, Poznań.
45. *Polska wieków średnich czyli Joachima Lelewela w dziejach narodowych polskich postrzeżenia*, t. 1, 1855, Poznań.
46. *Polska, dzieje i rzeczy jej rozpatrywane przez Joachima Lelewela*, t. 3, 1855, Poznań.
47. *Polska, dzieje i rzeczy jej rozpatrywane przez Joachima Lelewela*, t. 7, 1859, Poznań.
48. Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
49. Sarnowska-Gieffing I., 2005, *Nomina sacra w przestrzeni komunikacji negatywnej (na przykładzie satyr Krzysztofa Opalińskiego, Adama Naruszewicza i Ignacego Krasickiego)*, w: S. Mikołajczak, ks. T. Węclawski, red., *Język religijny dawniej i dziś II*, Poznań.
50. Sarnowski M., 1991, *Deminutivum jako znak ironii*, w: *Język a Kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław.
51. Sperber D., Wilson D., 2002, *Ironia a rozróżnienie między użyciem a przywołaniem*, w: M. Głowiński, red., *Ironia*, Gdańsk.
52. Smoleń-Wawrzuś M., 2004, *Składniowe wykładniki emocji w tekstach publicystycznych polskiego oświecenia*, w: K. Wojtczuk, A. Wierzbicka, red., *Funkcja emocjonalna jednostek językowych i tekstowych*, Siedlce.
53. Szumska D., 2000, *O emocjach bez emocji*, w: *Język a Kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław.
54. Topolińska Z., 1976, *Wyznaczoność (tj. charakterystyka referencyjna) grupy imiennej w tekście polskim*, „Polonica” t. II.
55. Żydek-Bednarczuk U., 1999, *Strategie konwersacyjne w dyskursie naukowym*, w: S. Gajda, red., *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole.
56. Żydek-Bednarczuk U., 2002, *Strategie asekuracyjne i konwersacyjne w tekście naukowym*, w: S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk, red., *Język w przestrzeni społecznej*, Opole.

Stosowane skróty

1. B I – *Etymologiczny słownik języka polskiego* A. Bańkowskiego, t. 1.
2. B II – *Etymologiczny słownik języka polskiego* A. Bańkowskiego, t. 2.
3. LBad – *Badania starożytności we względzie geografji. Część naukowa* J. Lelewela.
4. LBibl II – *Bibliograficznych ksiąg dwoje* J. Lelewela.
5. LPwś I – *Polska wieków średnich...*, t. 1.
6. LPwś II – *Polska wieków średnich...*, t. 2.
7. LPwś III – *Polska wieków średnich...*, t. 3.
8. LPwś IV – *Polska wieków średnich...*, t. 4.
9. LNar – *Narody na ziemiach...*

10. LPdz III – *Polska, dzieje i rzeczy...*, t. 3.
11. LPdz VII – *Polska, dzieje i rzeczy...*, t. 7.
12. SJPDor – *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego.

IRONY AS AN ELEMENT OF THE STRATEGY OF OSTENSIBLE POLITENESS IN ACADEMIC COMMUNICATION

The article discusses the concept of irony and linguistic ways of achieving it, which can be used in scientific communication as the basic element of the strategy of apparent politeness. Irony as a hidden linguistic aggression should be connected with the mechanisms of negative politeness (the so-called negative face), associated with individualistic and antagonistic attitudes. The conducted analyses allow us to conclude that the presence of linguistic means constituting the ironic attitude is not dependent on the style of utterance. This is because they can also be found both in old and contemporary Polish scientific texts. The ironic effect is achieved through a series of actions of the sender of an utterance on the linguistic means and the text. The repertoire of ways of making an utterance sound ironic includes systemic means: morphological (word formation), syntactic (exclamatory and question statements, parenthesis), lexical (one of the components of the meaning of a word, modalisers, combinations of different styles), textual: rhetorical tropes (comparison, metaphor, joke, anecdote), intertextual references (a proverb or a maxim, an allusion, a quotation or a pseudo-quotation) and labelling.

Keywords: linguistic politeness, irony, language aggression, academic communication, language strategy.

**FORMUŁY INICJALNE I FINALNE W LISTACH
ANTONINY ZAMOYSKIEJ
DO JÓZEFA WANDALINA MNISZCHA.
Z DZIEJÓW POLSKIEGO STYLU EPISTOLARNEGO
W XVIII WIEKU**

W artykule poddano analizie listy Antoniny Zamoyskiej (z domu Zahorowskiej) do Józefa Wandalina Mniszcha, marszałka wielkiego koronnego, pisane w latach 1721–1744. Szczegółowym obiektem opisu są fragmenty początkowe i końcowe listów odpowiadające powitaniom i pożegnaniom w bezpośredniej rozmowie. Z przeprowadzonej analizy wynika, że formuły inicjalne i finalne stosowane przez Zamoyską mieściły się w osiemnastowiecznych zwyczajach epistolarnych. Formuła inicjalna, czyli salutacja, miała bardzo szablonowy i powtarzalny kształt formalny (*Jaśnie Wielmożny Mości Dobrodzieju*). Na zakończenie listu składał się cały zestaw aktów etykietałnych: prośby, życzenia, wyrażenia sygnalizujące wyczerpanie tematu wypowiedzi (np. *więcej nic do oznajmienia nie znalazłszy kończę*), formuły oddania się łasce adresata (np. *siebie zwykłej łasce przypominam*), formuły wyrażenia szacunku lub innych uczuć względem adresata (np. *z powinną weneracją*), formuły zalecenia służb (np. *rada bym jak najlepiej usłużyć*) oraz będąca rzeczywistym zakończeniem tekstu epistolarnego formuła subskrypcyjna, czyli podpis nadawcy (np. *jestem i będę WMMP Dobrodzieja najniższą służą Zamoyska*).

Słowa kluczowe: epistolografia, styl epistolarny, grzeczność językowa, formuła, język polski XVIII wieku.

1. Wstęp

Polskie piśmiennictwo epistolarne rozwijające się intensywnie już od epoki renesansu przeżywało swój wielki rozkwit także w stuleciach następnych. W XVIII wieku stanowiło stały element życia społecznego i obyczajowego. Listy pisywali prawie wszyscy potrafiący posługiwać się piórem, a skłaniały ich do tego zarówno potrzeby czysto praktyczne, czyli konieczność wymiany różnego typu informacji, jak też względy kurtuazyjne (np. chęć złożenia życzeń czy przypomnienia o sobie). Z racji popularności tej formy przekazu w szkołach, w ramach retoryki, prowadzona była nauka pisania listów. Pomocą w tym zakresie służyły listowniki, czyli wzory autentycznych bądź specjalnie w celach edukacyjnych spreparowanych tekstów epistolarnych [zob. Matuszewska 1982].

W swoim artykule chciałabym się bliżej przyjrzeć listom Antoniny Zamoyskiej do Józefa Wandalina Mniszcha. Wybór tekstów nie jest przypadkowy. Józefa Antonina z Zahorowskich Zamoyska (data urodzenia nieznana – zm. 1747), primo

voto Wołłowiczowa¹, secundo voto Zamoyska², należała do znaczniejszych kobiet w osiemnastowiecznej Rzeczypospolitej [Konarski 1952: 18; Kozaczka 2004: 47]. Wywodziła się ze znanej i zamożnej senatorskiej rodziny Zahorowskich, osiadłej na Wołyniu³, posiadała znaczny majątek osobisty po rodzicach oraz spore dobra, które odziedziczyła po obu zmarłych bezpotomnie mężach. Jedną z niepodważalnych zasług Zamoyskiej było ufundowanie w 1744 r. Zgromadzenia Panien Kanoniczek Świeckich w Warszawie, instytucji przeznaczonej dla niezamężnych kobiet stanu szlacheckiego, w której mogły one mieszkać poza domem rodzicielskim, ale bez klauzury klasztornej⁴. Zgromadzenie przetrwało dwa stulecia [Konarski 1952: 18–20].

Zamoyska jako osoba zamożna i zapewne wpływowa utrzymywała kontakty z przedstawicielami innych rodów szlacheckich i magnackich w Polsce, czego świadectwem może być jej korespondencja. Zachowany do dziś zbiór jej listów do Józefa Wandalina Mniszcha (1670–1747), marszałka wielkiego koronnego, kasztelana krakowskiego, przez wiele lat zaufanego króla Augusta II⁵, obejmuje lata 1721–1744, a więc ponad dwudziestoletni okres, gdy Antonina z Zahorowskich była żoną ordynata Tomasza Józefa, a następnie wdową po nim. Listy przechowywane są w zasobach Archiwum Głównego Akt Dawnych w Warszawie (AGAD), w Zbiorze Aleksandra Czołowskiego (sygn. 330–349, 351, 356–361, 363, 365). Bazą materiałową dla niniejszego opracowania jest część owego zbioru, mianowicie 36 listów reprezentujących dość równomiernie kolejne lata korespondencji między Zamoyską a Mniszchem.

Listy Zamoyskiej do Mniszcha stanowią interesujące świadectwo językowe – można na ich podstawie odtworzyć stan polszczyzny osiemnastowiecznej, ale też prześledzić styl dawnej epistolografii wraz z jego uwarunkowaniami społecznymi i sytuacyjnymi, przybliżyć dawne zasady etykiety językowej i reguły budowy tekstu epistolarnego oraz wskazać właściwości idiolektu przedstawicielki dawnej elity społecznej.

Osobliwości językowe listów Zamoyskiej do Mniszcha zostały już przeze mnie omówione w innym opracowaniu [Sicińska 2010]. W tym artykule przedmiotem zainteresowania jest stylistyka listów Zamoyskiej, rozpatrywana w kontekście określonych wyznaczników gatunkowych i etykietałnych. Szczegółowym obiektem opisu są początki i zakończenia listów.

¹ Pierwszym mężem Antoniny Zamoyskiej był Marcján Dominik Wołłowicz herbu Bogoria, marszałek wielki litewski. Antonina była jego trzecią żoną. Marszałek Wołłowicz zmarł w 1712 r., nie pozostawiwszy potomstwa z żadnej z żon.

² Drugim mężem Antoniny był Tomasz Józef Zamoyski, piąty ordynat na Zamościu, owdowiały po Teresie Potockiej, wojewodziance braclawskiej. Tomasz Józef zmarł bezpotomnie w 1725 r.

³ Jej ojcem był Stefan Zahorowski herbu Korczak (zm. 1685), kasztelan wołyński, a matką Jadwiga Saczko herbu Korczak, podkomorzanka mielnicka, druga żona Stefana Zahorowskiego.

⁴ Wzorem dla tej instytucji była odwieczna kapituła kanoniczek w Remiremont w Lotaryngii.

⁵ Zamoyska pisywała też do żony marszałka Mniszcha, Konstancji z Tarłów, wojewodzianki lubelskiej.

List jest ze swej istoty tekstem dialogowym, zastępuje bowiem rozmowę w sytuacji fizycznego oddalenia uczestników aktu komunikacyjnego. Dialogowość listu, silne uwikłanie sytuacyjne całej korespondencji, a zarazem pośredni charakter kontaktu między nadawcą a odbiorcą odbijają się w strukturze listu, sprawiają, że szczególną, strategiczną rolę odgrywają w nim elementy graniczne, czyli początek i zakończenie. Oba te elementy są obciążone wieloma funkcjami: fatyczną, delimitacyjną, pragmatyczną, gatunkową. W zasadniczy sposób odpowiadają one powitaniom i pożegnaniom właściwym żywej, bezpośredniej rozmowie. Powitania zaś i pożegnania należą do podstawowych zachowań rytualnych w wielu społeczeństwach [zob. Żydek-Bednarczuk 1997: 240]. Jako składnik etykiety podlegają działaniu norm nie tylko stricte językowych, ale też norm typu obyczajowego. Zwykle też realizowane są w postaci skonwencjonalizowanych formuł⁶. Warto zatem przyjrzeć się, jaką formę przybierały owe komponenty epistolarne w korespondencji prowadzonej przez tych samych partnerów komunikacji (Zamoyską i Mniszcha) w dłuższym odcinku czasowym, na ile mieściły się one w ówczesnych zwyczajach epistolarnych, czy podlegały jakimś zmianom w przeciągu czasu, a jeśli tak, to jakim i pod naciskiem jakich czynników. Obserwacje i wnioski płynące z takiej analizy mogą wnieść nieco nowych faktów do historii stylu epistolarnego w XVIII wieku.

2. Formuły inicjalne

W funkcji powitania w listach osiemnastowiecznych występowała tzw. salucja (z łac. *salutatio*)⁷, czyli inicjalnie usytuowany zwrot do adresata [zob. m.in. Mroczek 1978; Sicińska 2017a]. Był to podstawowy i uniwersalny składnik ramy początkowej tekstu epistolarnego i jeden z jego najważniejszych wyznaczników gatunkowych [por. Data 1989: 146–149; Olma 2006: 123–125; Książek 2008: 32; Kałkowska 1982: 51–62; Skwarczyńska 2006: 240–250]. Rolą zwrotu do adresata było nawiązanie kontaktu między partnerami dialogu korespondencyjnego, stworzenie atmosfery wzajemnej uprzejmości oraz wykreowanie określonego układu ról komunikacyjnych nadawcy i odbiorcy. Salucja – jak wszystkie formy etykiety średniopolskiej – bardzo silnie podkreślała ówczesną hierarchię społeczną [por. Cybulski 2010: 99].

Standardowa salucja w listach Antoniny Zamoyskiej do marszałka Mniszcha ma postać: *lasnie Wielmożny Msci Dobrodzieiu*⁸ 1721 (330, 4)⁹. Poszczególne zapisy

⁶ Przez formułę rozumiem tutaj za M. Cybulskim „grupę wyrazów wyrażającą określoną intencję i określone wartości, relatywnie trwałą pod względem formalnym i reprodukowaną w konkretnej, powtarzalnej sytuacji pragmatycznej” [Cybulski 2005: 153].

⁷ Salucja zwana jest też tytułem bądź nagłówkiem listu [zob. m.in. Jurkowski 1980].

⁸ Pisownia w cytatach została częściowo zmodernizowana, to znaczy wprowadzono współczesne kształty liter oraz współczesne zasady pisowni łącznej i rozdzielnej, pozostawiono natomiast wszelkie inne osobliwości dawnej grafii, takie jak brak znaków diakrytycznych (typowy dla ówczesnych rękopisów), sposób oznaczania joty itp., oraz wszelkie cechy językowe tekstów.

⁹ Cytowany materiał językowy lokalizowany jest poprzez wskazanie numeru sygnatury i – po przecinku – numeru strony.

różnią się co najwyżej grafia, to znaczy w skrócie *Msci* mamy albo standardowe *s*, albo *Ń* długie, zaś tytuł *dobrodziej*, z reguły zapisywany w całości, bywa niekiedy skracany do postaci *Dobrod* (356, 152) lub *Dobrodz* (356, 156).

Podstawowym składnikiem formuły inicjalnej był zatem tytuł *dobrodziej*, który pełnił w XVIII wieku funkcję standardowego określenia grzecznościowego będącego wyznacznikiem relacji równorzędnej między nadawcą a odbiorcą (wcześniej używano go w odniesieniu do osób zajmujących wyższą pozycję społeczną niż nadawca listu) [Mroczek 1978: 134]. Nadawanie adresatowi tytułu *dobrodziej* wynikało ze zwyczajowego przypisania nadawcy i odbiorcy ról komunikacyjnych benefaktora i beneficjenta, inaczej mówiąc, *dobrodzieja* i *petenta* [Cybulski 2005: 186]. Przed tytułem *dobrodziej* usytuowany został tytuł symboliczny *mość* (wyrażony skrótem *Msc*), wywodzący się z dawniejszego określenia *miłość*, przysługującego pierwotnie monarsze i zapisywanego wcześniej (niekiedy jeszcze w salutacjach z XVII wieku) jako pełny wyraz [Cybulski 2004: 104]. Brak w formie adresatywnej tytułu urzędowego *marszałek* czy *kasztelan* (takie bowiem urzędy piastował Józef Mniszech) świadczy o równorzędnej (symetrycznej) relacji między nadawczynią listów a adresatem w układzie społecznym, a ponadto o bliskiej więzi łączącej Zamoyską z adresatem oraz nieoficjalnym charakterze ich korespondencji (co potwierdza treść listów) [por. Mroczek 1978: 138; Wojtak 1999: 210].

Epitet *jaśnie wielmożny*, którym opatrzone zostały tytuły, przysługiwał wyłącznie osobom zajmującym najwyższą pozycję w hierarchii społecznej – posesjonatom, magnatom, dygnitarzom, szlachcie urzędniczej [Mroczek 1978: 130; Dykiel 1989: 160; Wojtak 1991: 35; Wojtak 1999: 208], a zatem był on ze wszech miar stosowny w odniesieniu do Józefa Mniszcha, piastującego jeden z najwyższych urzędów państwowych (marszałek nadworny koronny) i jeden z najwyższych urzędów ziemskich (kasztelan), a przy tym zaufanego króla.

Użyty jednostkowo w liście z 1744 r. zwrot adresatywny *iasnie Oswicony Msci Dobrodzieiu* (351, 96) wydaje się na pierwszy rzut oka pomyłką Zamoyskiej. Epitet *jaśnie oświecony* przysługiwał wyłącznie osobom z rodu książęcego [Cybulski 2010: 105, 112; Mroczek 1978: 130], zaś Józef Wandalin Mniszech wedle danych historycznych tytułu książęcego nie posiadał. Zważywszy jednak na długoletnią znajomość korespondujących osób oraz fakt, że zwrot ten zawarty jest w późnym liście Zamoyskiej, pomyłkę należy wykluczyć. Prawdopodobnie użycie tytułu książęcego posłużyło intencjonalnemu podniesieniu rangi odbiorcy.

3. Formuły finalne

Na fragment końcowy listu składały się w dobie średniopolskiej liczne i zróżnicowane pod względem pragmatycznym formuły, m.in. formuła wyczerpania tematu, formuła oddania się łasce, formuła wyrażenia szacunku lub innych uczuć względem adresata (przychylności, wierności itp.), formuła zalecenia służb oraz będąca rzeczywistym zakończeniem tekstu epistolarnego formuła subskrypcyjna, czyli podpis nadawcy [zob. Mroczek 1978; Cybulski, 2001: 32; Sicińska 2017b; Sicińska 2019; Sicińska 2020; Sicińska 2021]. Jako akt pożegnania należałoby potraktować cały ów zespół formuł finalnych sygnalizujących wygaszenie

kontakty między nadawcą a odbiorcą oraz zakończenie tekstu epistolarnego, choć zasadnicza rola przypada w tym zakresie subskrypcji.

Przyjrzyjmy się na początek właśnie formule subskrypcyjnej. Subskrypcja (z łac. *subscriptio* 'podpisanie') miała w epistolografii średniopolskiej postać rozbudowanej frazy składającej się z kilku komponentów: 1) wprowadzającego czasownika, występującego samodzielnie lub z określeniami adwerbalnymi (czasownik należał do składników fakultatywnych formuły), 2) nominalno-trybutywnego określenia adresata listu, 3) nominalno-trybutywnego określenia autoadresatywnego nadawcy listu, 4) faktycznego podpisu, tzn. przede wszystkim imienia i nazwiska nadawcy oraz fakultatywnie innych elementów identyfikujących [Mroczek 1978: 140–141; Sicińska 2017b: 270]. W listach Zamoyskiej występują takie właśnie struktury, niekiedy obudowane dodatkowymi wyrażeniami wzmacniającymi siłę illokucyjną wypowiedzi:

- „znam sie byc WMMP Dobro<dzieja>¹⁰ obligowano y nainiszo slugo Zamoyska” 1724 (331, 73);
„iestem i bende WMMP Dobrodzieia nainiszo slugo Zamoyska” 1725 (332, 89);
„na kazdym miescu iestem y bende obligowano nigdy nieodmienno a nainiszo WMMP Dobro<dzieja> slugo Zamoyska” 1726 (333, 44);
„na zawsze znam sie byc WMMP Dobro<dzieja> naiunizenszo slugo Zamoyska” 1728 (335, 97–98);
„iednostainie iestem znano tak iakem iest WMMP Dobrodzieia naiunizenszo slugo Zamoyska” 1730 (337, 3);
„iestem WMMP Dobro<dzieja> nainiszo Slugo Zamoyska” 1731¹¹ (338, 98);
„zostaionc <...>¹² [...] WMMP Dobrodzieia nainiszo slugo Zamoyska” 1731 (338, 36);
„zawsze iednoita [sic] mu bende [...] WMMP Dobr<odzieja> naiunizenszo Slugo Zamoyska” 1732 (339, 54);
„WMMP Dobr<odzieja> nainisza Sluga Zamoyska” 1733 (340, 76).
„znam sie byc WMMP Dobro<dzieja> nainiszo Slugo Zamoyska” 1734 (341, 45);
„zem ia od dawnosci WMMP Dobrodzi<...> Nainisza Sluga Zamoyska” 1741 (349, 14);
„staro i dawno wiadomosc wyrazam zem ia WMMP Dobro<dzieja> nainisza Sluga Zamoyska” b.d.¹³ (356, 152);
„bendonc WMMP Dobrodz<ieja> nainiszo Slugo Zamoyska” b.d. (356, 131).

Wprawdzie formuła subskrypcyjna dość mocno uwikłana jest w poprzedzający kontekst, ale dzięki temu, że ma ona wyrazistą strukturę i tworzą ją określone obligatoryjne składniki, udaje się ją z owego kontekstu wyabstrahować. Już na

¹⁰ Tu i dalej stosowany znak < > – uzupełnienie skrótu.

¹¹ Tu i dalej stosowany znak { } – odczytanie niepewne.

¹² Tu i dalej stosowany znak <...> – fragment nieczytelny lub ubytek materiału piśmienniczego.

¹³ Tu i dalej stosowany skrót b.d. – bez daty.

podstawie przytoczonych cytatów można wywnioskować, że o ile czasownik lub fraza wprowadzające subskrypcję cechowały się w listach Zamoyskiej znaczną różnorodnością i wariantywnością, o tyle sam trzon formuły, czyli określenie adresata, samookreślenie nadawcy oraz podpis miały już charakter bardziej konwencjonalny i powtarzalny, co dawało w rezultacie dość ustabilizowaną konstrukcję *WMMP Dobrodzieja najniższa sługa Zamoyska*.

Formą autoadresatywną, czyli identyfikującą nadawcę, pozostawał w listach Zamoyskiej stale i niezmiennie rzeczownik *sługa*. Konceptualizowanie relacji między nadawcą a odbiorcą w kategoriach *sługa – pan* początkowo należało do obowiązkowych zachowań w komunikacji oficjalnej osób o nierównorzędnym statusie społecznym, z czasem zaś przybrało charakter standardowej konwencji zarówno w relacjach osób o nierównym, jak też jednakowym statusie społecznym, przede wszystkim w epistolografii [Mroczek 1978: 142; Cybulski 1994a: 208, 210; Cybulski 1994b; Cybulski 2005: 186–187]¹⁴. Taki właśnie konwencjonalny charakter miało owo określenie identyfikacyjne w listach Zamoyskiej do Mniszcha. Korespondowało ono też z formą salutacji, w której adresat został nazwany *mości dobrodziejem*¹⁵.

Forma gramatyczna rzeczownika *sługa* zależała od czasownika wprowadzającego bądź też całej frazy wprowadzającej. Najczęściej był to czasownik *być*, tworzący wraz z rzeczownikiem *sługa* orzeczenie słowno-imienne i wymagający formy narzędnika tegoż rzeczownika, np. *iestem i bende [...] nainiszo słuگو (332, 89), iestem y bende obligowano nigdy nieodmienna a nainiszo [...] słuگو (333, 44), bendonc [...] nainiszo Słuگو (330, 23), zem iest [...] naiunizenszo słuگو (335, 35–36)*. Przy elipsie tematu czasownika *być* i zachowaniu jedynie jego końcówki osobowej jako składnika ułamkowego rzeczownik *sługa* występował już jednak w mianowniku, np. *zem obligowana i nieodmienna [...] słuگو (336, 75), zem z dawna [...] nainisza Słuگو (340, 102), wyrazam zem ia [...] nainisza Słuگو (356, 152), kiedym z dawności [...] Nainisza Słuگو (348, 131)*¹⁶. Członem wprowadzającym mogła być też fraza *znam się być*, która także wymuszała formę narzędnikową rzeczownika *sługa*: *znam sie byc [...] obligowano y nainiszo słuگو (331, 73), znam sie byc [...] naiunizenszo słuگو (335, 97–98)*. Pozostałe czasowniki i frazy wprowadzające subskrypcję miały już bardziej okazjonalny charakter, np.

¹⁴ Powstanie owej konwencji wynikało z realiów dawnych stosunków społecznych, a mianowicie z ogromnej roli służby dworskiej jako grupy społecznej w Rzeczypospolitej szlacheckiej (funkcją służby było wykonywanie określonych czynności, ale także podnoszenie prestiżu pana) [Cybulski 1994b; Cybulski 2005: 186–187].

¹⁵ Należy pamiętać, że pomiędzy stosowaną w salutacji formą adresatywną a użytym w subskrypcji samookreśleniem nadawcy musiała istnieć korelacja. Jak zauważył Marek Cybulski, „jeśli tytułowano się kogoś *panie i dobrodzieju*, to należało się podpisać *sługa i poddany*, jeśli *panie i bracie*, to *sługa i brat*, jeśli *panie i przyjacielu*, to *sługa i przyjaciel*” [Cybulski 1994a: 209].

¹⁶ Mieszanie form narzędnika i mianownika rzeczowników w funkcji orzeczników znane było w polszczyźnie od najdawniejszych czasów. Choć w XVIII wieku zwyciężył w tym zakresie narzędnik, to formy mianownikowe zdarzały się nadal w tekstach z tego stulecia.

bendziesz miał [...] obligowano [...] y nainiszto sluge (331, 68). Część subskrypcji uwikłana jest z kolei w szeroki kontekst, w którym trudno wskazać jeden wyraźny człon wprowadzający, np. *dai Boze mieć rozkaz wzajemny odslugi, takiey iaka byc powinna od [...] prawdziwy i nainisz [sic] slugi* (336, 51–52).

Istotne znaczenie w etykietce epistolarnej miały epitety towarzyszące formie autoadresatywnej. Zamoyska określa się z reguły jako *sluga najniższa*, co należy uznać za wysoki stopień grzeczności, gdyż epitet *najniższy* obowiązywał w listach do króla, księcia i wysoko postawionej szlachty [Mroczek 1978: 140–143; Cybulski 1994: 35]. Podobny walor grzecznościowy ma inna forma superlatywna: *najuniżeńska*. Niejednokrotnie pojawiają się też epitety szeregowie: *obowiązana i najniższa, obowiązana i najuniżeńska, prawdziwa i najniższa, prawdziwa i najuniżeńska*, z rzadka *obligowana i nieodmienna*. Interesujące są też wyrażenia temporalne z *dawna* czy też z *dawności*, będące określeniem formy autoadresatywnej *sluga* i kładące nacisk na długotrwałą znajomość partnerów korespondencji.

Określenie adresata listu, będące pierwszym (w sensie linearnym) członem subskrypcji i pełniące składniową funkcję przydawki rzeczownej w stosunku do rzeczownika *sluga*, stanowiła standardowa forma *WMMP Dobrodziej*, czyli *Wielce Miłościwy Mości Pan Dobrodziej*. W stosunku do adresata zastosowane zostały zatem tytuły *mość, pan* oraz *dobrodziej*. Tytuł *mość* miał charakter symboliczny, wywodził się z dawnej tytułatury monarszej, tytuł *pan* przysługiwał wszystkim przedstawicielom szlachty, oznaczał bowiem osobę wolną [Mroczek 1978: 130–131, 140–141], natomiast tytuł *dobrodziej* w wieku XVIII należał do standardowych określeń grzecznościowych [Mroczek 1978: 142, por. też 134].

Zastosowane tytuły zostały opatrzone epitetem *wielce miłościwy*, w którym podstawę stanowi przymiotnik *miłościwy* wywodzący się z tytułatury monarszej (pierwotnie odnosił się on tylko do króla jako szafarza konwencjonalnej miłości, z czasem uległ konwencjonalizacji), zaimek *mnie* wskazuje na osobę nadawcy tekstu, zaś przysłówki *wielce* informuje o natężeniu cechy.

Podpis nadawczyni listu sprowadza się do samego nazwiska *Zamoyska*. Nigdy nie towarzyszy temu ani imię, ani żadna tytułatura (Zamoyska mogła się podpisywać tytułem emdężowskim), ani dodatkowe elementy identyfikacyjne, jakie spotyka się w innych listach z tego okresu [por. Sicińska 2017b]. Fakt ten może tłumaczyć pozostawianie obojga korespondentów w częstym, a także bezpośrednim kontakcie.

Jak już wspomniano, formuła subskrypcyjna odznaczała się w listach Zamoyskiej silnym uwikłaniem kontekstowym, rzadko kiedy stanowiła samodzielny, niezależny i wyraźnie wyodrębniający się fragment listu. Wynikało to z kilku przyczyn. Po pierwsze, ze swobodnego charakteru składni średniopolskiej, która odzwierciedlała tok żywej mowy i naturalny tok myślenia, wskutek czego ówczesne zdanie nie stanowiło uporządkowanej, precyzyjnie rozczłonkowanej struktury, lecz długi, rozbudowany „twór międzykropkowy”, jak to określiła Irena Bajerowa [Bajerowa 1964: 126]. Drugą przyczyną to powszechny w rękopisach doby średniopolskiej brak znaków interpunkcyjnych, w tym przecinków i

kropek¹⁷. Do tego dochodzi szczególna indywidualna predylekcja autorki listów do składniowo-semantycznego łączenia subskrypcji z poprzedzającym kontekstem (choć należy zaznaczyć, że było to w ogóle rysem charakterystycznym korespondencji osiemnastowiecznej [zob. Sicińska 2017b]).

Subskrypcja bywa zespolona z tekstem głównym listu, z jego zasadniczą treścią¹⁸:

„y w tym utrapieniu te mam konsolacyio nadzieie tu WMMP przybycia ktorych oczekiwac iak z naiwienkso ochoto bende wiedzonc do Siebie *zebym byc powinna* <...> *WMMP Dobrodzieia nainiszio slugo Zamoyska*” 1726 (333, 35);
„akt zgody i kontenta wypisawszy odsylam *zostaionc* <...> y powinno weneracyio *WMMP Dobrodzieia nainiszio slugo Zamoyska*” 1731 (338, 36);
„to by mie nailepi utwierdzilo zebym pewnosc wiedziala bytnosci iech W laworowie czego zawsze z wielkim uteskniem wyglondam iako *prawdziwa z dawna WMMP Dobrodz<zieja> i nainiszia Slug{a} Zamoyska*” 1734 (341, 28);
„Czekam z wielko niecirpliwoscio IP Sendziego Sanockiego dla iak naiprentszy wiadomosci woli WMMP Dorodzieia ktorego iak z dawna i teraz *znam sie byc WMMP Dobro<dzieja> nainiszio Slugo Zamoyska*” 1734 (341, 45).

Poprzednikami formuły bywają typowe akty mowy o charakterze etykietalnym, to znaczy podziękowania lub życzenia:

„za pamienec Dykcyonarza Polskiego z francuszkim unizenie dzienkuie dai Boze miec roszkaz wzajemny odslugi, takiey iaka byc powinna od *WMMPD prawdziwy i nainisz* [sic] *slugi Zamoyska*” 1729 (336, 51–52);
„którym [zdrowiem – K.S.] zeby sie cieszył do doskonałego wieku iego zycze. z to zawsze pamienccio *zem ia od dawnosci WMMP Dobrodzi<...> Nainiszia Sługa Zamoyska*” 1741 (349, 14).

Formułę subskrypcyjną poprzedzają też inne, typowe dla zakończenia listu średniopolskiego, konstrukcje formułiczne, takie jak:

– formuła wyczerpania tematu: „wiency nie mam do wyrażenia nad moio *powinnosc zem WMMP Dobrodz<ieja> nainiszia sluga Zamoyska*” 1734

¹⁷ Nie jest niczym wyjątkowym list będący w całości jednym zdaniem, np. „Iasnie Wielmozny Msci Dobrodzieiu Iak to mnie P Bog ruznymi martwi sposobami nie dawszy y w tym konsolacyiey zebym podczas rezydencyiey WMM Panstwa w laworowie w Bliskim soniectuie sluzyc im mogla poniewaz teraz wiedzonc o prentkiey iech bytnosci odiechac koniecznie musze do lublina a ze koniecznie ta droga potrzebna <...> ze i w zacentych kuracyiach i w slabym duzo zdrowiu przeciez iechac musze do Czego mie przyprowadza niefaska IP lowczego koronego przez wydane znowu Pozwy odnawiaionce sprawe ktoro starac sie bende odwlec na iaki czas dla tego samego zebym sie wruciec prendzy mogla i sluzyc WMMPD ktorym nastepuioncych swiont tak winszuie i zycze zebyście dlugo i zdrowo zyli we wszelkim ukontentowaniu bez zadny z tey alternaty i na prawdziwych slug laskawi byli do ktorego znam sie i ia tytułu zem iest WMM Pana Dobrodzieia naiunizenszo slugo Zamoyska” 1728 (335, 35–36).

¹⁸ Formuła subskrypcyjna została wyróżniona w cytatach kursywą.

(341, 7); „wiency nie znaiduionc {niec} nowego do oznaimienia *staro i dawno wiadomosc wyrazam zem ia WMMP Dobro<dzieja> nainisza Sluga Zamoyska*” b.d. (356, 152);

– formuła oddania się łasce adresata: „ia przy unizoney za nimi prosbie siebie zwykley łasce przypominam bo *iestem WMMP Dobro<dzieja> nainiszo Slugo Zamoyska*” 173{1} (338, 98); „łasce WMMP Dobr<odzieja> ten interes oddaie y Samo Siebie *bendonc WMMP Dobrodz<ieja> nainiszo Slugo Zamoyska*” b.d. (356, 131);

– formuła zalecenia służb: „dai Boze miec roszkaz wzaiemny odsługi, takiey iaka byc powinna od *WMMPD prawdziwy i nainisz [sic] slugi Zamoyska*” 1729 (336, 51–52).

Bezpośrednio zintegrowana z subskrypcją pozostaje formuła wyrażania szacunku: „*zawsze iednoita [sic] mu bende ze wszelko weneracyio WMMP Dobr<odzieja> naiunizenszo Slugo Zamoyska*” 1732 (339, 54).

Z rzadka trafiają się formuły subskrypcyjne mające charakter samodzielny, niepowiązane treściowo i składniowo z poprzedzającym tekstem: „*WMMP Dobr<odzieja> nainisza Sluga Zamoyska*” 1733 (340, 76).

Na szeroko rozumiane pożegnanie składały się oprócz subskrypcji także współtowarzyszące akty grzecznościowe, dlatego należy poświęcić im również nieco uwagi.

Podziękowania nie należą do szczególnie częstych elementów kończących w listach Zamoyskiej. Konstytuuje je czasownik performatywny *dziękować* określany przez przysłówkę *uniżenie*: „*za pamieinc Dykcyonarza Polskiego z francuszkim unizenie dzienkuie dai Boze miec roszkaz wzaiemny odsługi, takiey iaka byc powinna od WMMPD prawdziwy i nainisz [sic] slugi Zamoyska*” 1729 (336, 51–52). Formuła *dziękuję uniżenie* pozostaje w zgodzie ze średniopolską tradycją, ale nie należy do podziękowań o bardzo wysokim stopniu grzeczności¹⁹. W przytoczonym cytacie podziękowanie nie jest też elementem bezpośrednio poprzedzającym subskrypcję.

W zakończeniu bywa też przypomniana prośba formułowana wcześniej w głównej części listu: „*ia przy unizoney za nimi prosbie siebie zwykley łasce przypominam bo iestem WMMP Dobro<dzieja> nainiszo Slugo Zamoyska*” 173{1} (338, 98). Użyty w tym wypadku rzeczownik *prośba* tworzy wyrażenie przyimkowe wplecione w strukturę składniową formuły oddania się łasce (zob. niżej).

Zamieszczone w końcowych partiach listu życzenia zawierają czasownik performatywny *życzyć*, co było najpopularniejszym sposobem wyrażania tego aktu grzecznościowego w epistolografii średniopolskiej, zarówno w formułach inicjalnych, jak i finalnych [zob. Cybulski 2003: 44–46, 104–106]:

¹⁹ Jak podaje M. Cybulski, formuła *dziękuję uniżenie* lub *dziękuję pokornie* (też *dziękuję* z oboma przysłówkami) pojawiła się już w XVI wieku, z biegiem czasu podległa jednak pewnej dewaluacji, w związku z czym w XVIII stuleciu czasownik *dziękuję* wzmocniany był przysłówkami w formach superlatywnych *najuniżeniej* i *najpokorniej* [Cybulski 2003: 193].

„zycze zebyscie dlugo i zdrowo zyli we wszelkim ukontentowaniu bez zadny z tey alternaty i na prawdziwych slug laskawi byli do ktorego znam sie i ia tytulu zem iest WMM Pana Dobrodzieia naiunizenszo Jlugo Zamoyska” 1728 (335, 35–36);

„wiency zyczyc y wyraziac nie moge nad to zebys WMMP Dobr<odzieja> ziyonc ieszcze tyle iak dotond z wnukow wnukow Swoiech Cieszyc sie mogł osobiwie s tego ktorego w krutkim czasie Spodziewamy sie dai Boze na konsolacyio WMMPD ktorey zawsze zycze, kiedym z dawnosci WMMP Dobro<dzieja> Nainisza Sluga Zamoyska 1741 (348, 131);

„którym [zdrowiem – K.S.] zebys sie cieszył do doskonałego wieku iego zycze. z to zawsze pamienicio zem ia od dawnosci WMMP Dobrodzi<...> Nainisza Sluga Zamoyska” 1741 (349, 14).

Życzenia formułowane przez Zamoyską w listach do Mniszcha nie są szablonowe i schematyczne, mają formę oryginalną, rozbudowaną.

Rolą formuły wyczerpania tematu jest sygnalizowanie końca wypowiedzi, w związku z tym jej członem głównym bywa czasownik *kończyć*: *„tymi tylko koncze Słowy zem z dawna WMMP Dobro<dzieja> nainisza Sluga Z<...>” 1732 (340, 102)*. Najczęściej jednak formuła ta występuje w postaci zdania o strukturze *nic / więcej nic / więcej nic nowego + nie mam / nie znajduję + do oznajmienie / do wyrażenia* itp., w którym orzeczenie z reguły podlega elipsie:

„iuz stond wiency nic tylko dawno nowine zem ia iest byc powinna puki Bug zycia pozwoli WMM Pana Dobrodzieia niau <...> Slugo Zamoyska” 1726 (333, 22);

„wiele bym do muwienia znalazła a do oznajmienia nic nadto zem obligowana i nieodmiena WMMPDobr sluga Zamoyska” 1729 (336, 75);

„wiency nie mam do wyrażenia nad moio powinność zem WMMP Dobrodz<ieja> nainisza sluga Zamoyska” 1734 (341, 7);

„wiency nie znaiduionc {niec} nowego do oznajmienia staro i dawno wiadomosc wyrazam zem ia WMMP Dobro<dzieja> nainisza Sluga Zamoyska” b.d. (356, 152);

„wiency niec do oznajmienia nie znalazzy koncze z powinno weneracyio zostaionc WMMP Dobr nainiszo Slugo Zamoyska” 1734 (341, 10).

Formuła oddania się łasce ma w listach Zamoyskiej strukturę zgodną z konwencją epoki, to znaczy jej członem konstytutywnym jest czasownik *oddawać* (*oddawać kogo, co łasce*) oraz *przypominać* (*przypominać kogo, co łasce*) [por. Sicińska, w druku]:

„łasce WMMP Dobr<odzieja> ten interes oddaie y Samo Siebie bendonc WMMP Dobrodz<ieja> nainiszo Slugo Zamoyska” b.d. (356, 131);

„ia przy unizoney za nimi prosbie siebie zwykley łasce przypominam bo iestem WMMP Dobro<dzieja> nainiszo Slugo Zamoyska” 173{1} (338, 98).

Formuła zalecenia służb pojawia się u Zamoyskiej rzadko. W jednej z realizacji przybiera ona postać frazy *mieć rozkaz odslugi* (rozkaz oznacza tu prośbę), a szczególną honoryfikatywność nadaje formule wprowadzający zwrot rozkaznikowy *daj Boże*: „za pamienc Dykcyonarza Polskiego z francuszkim unizenie dzienkuie *dai Boze miec rozszak wzaiemny odslugi*, takiey iaka byc powinna od WMMPD prawdziwy i nainisz [sic] slugi Zamoyska” 1729 (336, 51–52). Pod względem składniowym formuła użyta przez Zamoyską ma charakter indywidualny, do najbardziej typowych w XVIII wieku należały bowiem konstrukcje typu *czekać na rozkazy* (*czekać rozkazów*), *oczekiwać rozkazów* itp. [por. Sicińska 2021: 95–96]. W innym z kolei liście gotowość oddania usług wyraża fraza *rada bym usłużyć*: „*radabym iak nailepi usluzyc* bom prawdziwo WMMP Dobrodzieia nainisza Sluga Zamoym<...> b.d. (356, 156). Formuły zawierające konstrukcje z czasownikami *służyć*, *usłużyć*, *odslużyć*, *zastugować* / *zastugiwać* należały do typowych w XVIII wieku [por. Sicińska 2021: 93–94].

Formuła wyrażania szacunku pozostawała w epistolografii polskiej XVIII wieku integralną częścią subskrypcji, przybierała bowiem postać wyrażenia przyimkowego określającego orzeczenie złożone tworzące trzon subskrypcji [por. Sicińska 2019]. W listach Zamoyskiej jest to przede wszystkim wyrażenie przyimkowe o strukturze narzędnikowej z *powinną* (*wszelką*) *weneracją*, rzadziej wyrażenie o strukturze miejscownikowej *przy wszelkiej weneracji*. Oba wyrażenia konstituowane są przez archaiczny dziś rzeczownik *weneracja* (z łac. *veneratio* ‘uszanowanie, uwielbienie’ [Doroszewski, red. 1958–1969], który określany jest przez epitet *powinny* przywołujący kategorię modalności deontycznej lub przez zaimek *wszelki* o znaczeniu kwantyfikującym i przez to też wartościującym:

„wyznawac bende zem z *powinno weneracyio* WMMPDobr nainiszo slugo Zamoyska 1721 (330, 4);

„akt zgody i kontenta wypisawszy odsylam zostaionc <...> y *powinno weneracyio* WMMPDobrodzieia nainiszo slugo Zamoyska” 1731 (338, 36);

„z *powinno weneracyio* zostaionc WMMP Dobr nainiszo Slugo Zamoyska” 1734 (341, 10);

„ktozo [łaskę – KS.] wyznawac powinnam y zem ze *wszelko weneracyio* WMMP Dobrodzieia nainisza Sluga Zamoyska 1726 (333, 16);

„zawsze iednoita [sic] mu bende ze *wszelko weneracyio* WMMP Dobr <odzieja> naiunizenszo Slugo Zamoyska” 1732 (339, 54);

„bendonc *przy wszelkiej weneracyiey* WMMPD nainiszo Slugo Zamoyska” 1721 (330, 23).

Analogiczną strukturę jak formuła wyrażenia szacunku miały inne formuły, w których nadawca wyrażał swoje odczucia i postawy względem adresata, np. formuła wyznania powinności: „ktozego ia z *dozgonno obligacyio* iestem i bende WMMP Dobrodzieia nainiszo slugo Zamoyska” 1725 (332, 89).

4. Zakończenie

Formuły inicjalne i finalne zawarte w listach Antoniny Zamoyskiej do Józefa Wandalina Mniszcha odzwierciedlają konwencję etykietałną i epistolarną XVIII wieku. Zarówno stosowane przez Zamoyską salutations (będące ekwiwalentem bezpośredniego powitania), jak też całe zespoły formuł finalnych wraz z najważniejszą formułą subskrypcyjną (pełniącą funkcję pożegnania) miały ustabilizowaną, spetryfikowaną postać. Niezmiennosć cechowała zwłaszcza salutations, formuły końcowe wykazywały większą wariantywność oraz znaczną różnorodność, jeśli chodzi o powiązanie z kontekstem, ale też wpisywały się w konwencję epoki. Ta powtarzalność, niekiedy wręcz schematyczność obu komponentów tekstowych w listach Zamoyskiej nie jest niczym osobliwym. Początki i zakończenia jako elementy graniczne o funkcji fatycznej, delimitacyjnej oraz pragmatycznej podlegają silnej konwencjonalizacji w każdym tekście epistolarnym, zarówno dawnym, jak i współczesnym. W XVIII wieku na spetryfikację używanych struktur językowych wpływ miała etykieta staropolska, mocno akcentująca podziały społeczne i majątkowe, propagowana w podręcznikach pisania listów. Wprawdzie Zamoyska i Mniszech należeli do osób o zbliżonym statusie społecznym, znali się bezpośrednio, korespondowali ze sobą kilkadziesiąt lat, jednak marszałek jako osoba piastująca wysokie stanowiska i urzędy znajdował się na pozycji hierarchicznie wyższej, co wymuszało pewną oficjalność i sztywność form etykietałnych w korespondencji²⁰.

Bibliografia

1. Bajerowa I., 1964, *Kształtowanie się systemu polskiego języka literackiego w XVIII wieku*, Wrocław.
2. Cybulski M., 2001, *Formy nawiązania i zakończenia kontaktu w dawnej polszczyźnie (w XVI–XVIII wieku)*, „Prace Językoznawcze” t. 26.
3. Cybulski M., 1994a, *O staropolskich i średniopolskich zwyczajowych określeniach nadawcy wypowiedzi*, w: M. Kucala, Z. Krążyńska, red., *Studia historycznojęzykowe I*, Kraków.
4. Cybulski M., 2003, *Obyczaje językowe dawnych Polaków. Formuły werbalne w dobie średniopolskiej*, Łódź.
5. Cybulski M., 2005, *Obyczaje językowe w dobie średniopolskiej*, w: S. Borawski, red., *Rozprawy o historii języka polskiego*, Zielona Góra.
6. Cybulski M., 1994b, *Pan i sługa. Niektóre społeczne uwarunkowania zmian w polskich obyczajach językowych*, w: E. Wrocławska, red., *Uwarunkowania i przyczyny zmian językowych. Zbiór studiów*, Warszawa.
7. Cybulski M., 2010, *Podziały społeczne i terytorialne odzwierciedlone w formułach dawnej etykiety językowej*, w: M. Kuźmicki, M. Osiewicz, red., *Żywe problemy historii języka*, Poznań.
8. Cybulski M., 2004, *Skrócenia w dawnych polskich formach adresatywnych*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 49.

²⁰ Interesujące byłoby zapewne prześledzenie w tym kontekście korespondencji zwrotnej, to jest listów marszałka do Zamoyskiej.

9. Data K., 1989, *Struktura tekstu listowego*, „Język Polski” t. LXIX, z. 3–5.
10. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa (przedruk elektroniczny, Warszawa 1997).
11. Dykiel D., 1989, *Formy adresatywne w „Wydwornym polityku” Macieja Gutthätera-Dobrackiego*, „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego” t. 16.
12. Jurkowski M., 1980, *Tytuły listów do Marysieńki Jana Sobieskiego (analiza stylistyczno-językowa)*, „Zeszyty Naukowe Filii UW w Białymstoku” z. 31, „Humanistyka” t. 5, Dział F – Prace Filologiczne.
13. Kałkowska A., 1982, *Struktura składniowa listu*, Wrocław.
14. Konarski S., 1952, *Kanoniczki Warszawskie*, Paryż.
15. Kozaczka M., 2004, *Poczet ordynatów Zamoyskich*, wyd. 2, zmien. i popr., Lublin.
16. Książek E., 2008, *Tekst epistolarny w świetle etykiety językowej*, Kraków.
17. Matuszewska P., 1982, *Listowniki polskie. Stan i perspektywy badań*, „Pamiętnik Literacki” z. 3–4.
18. Mroczek K., 1978, *Tytułatura w korespondencji staropolskiej jako problem stosunku między nadawcą a odbiorcą*, „Pamiętnik Literacki” t. 69, z. 2.
19. Olma M., 2006, *Listy emigracyjne Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza. Analiza pragmatolingwistyczna*, Kraków.
20. Sicińska K., 2019, *Formuła wyrażania szacunku w strukturze osiemnastowiecznego listu polskiego*, „LingVaria” t. XIV, nr 2 (28).
21. Sicińska K., 2021, *Formuła zalecenia służb jako wyraz grzeczności językowej w epistolografii polskiej XVII i XVIII wieku*, „Język Polski” t. CI, z. 2.
22. Sicińska K., 2017a, *Formuły salutacyjne w korespondencji z terenu Kresów Południowo-Wschodnich (XVII–XVIII wiek)*, w: M. Hawrysz, M. Uździcka, A. Wojciechowska, red., *Zielonogórskie Seminaria Językoznawcze 2016: Zachowanie językowe – spontaniczność i automatyzm*, Zielona Góra.
23. Sicińska K., 2017b, *Formuły subskrypcji w korespondencji z terenu Kresów Południowo-Wschodnich (XVII–XVIII wiek)*. Cz. 1, w: P. Borek, M. Olma, red., *Epistolografia w dawnej Rzeczypospolitej*, t. 7: *Literatura, historia, język*, Kraków.
24. Sicińska K., 2010, *Poliszczynna Antoniny Zamoyskiej w listach do Józefa Wandalina i Konstancji Mnischów*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 55.
25. Sicińska K., 2020, *Wierność, powinność, unizoność i inne kategorie grzeczności językowej w finalnych formułach epistolarnych XVIII wieku*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” vol. 27 (47), nr 1.
26. Skwarczyńska S., 2006, *Teoria listu*, Białystok.
27. Wojtak M., 1999, *Staropolska etykieta językowa jako obraz relacji międzyludzkich (wybrane zagadnienia)*, w: A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, red., *Przeszłość w językowym obrazie świata*, t. 13, Lublin.
28. Wojtak M., 1991, *Wybrane elementy staropolskiej etykiety językowej*, w: *Język a Kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław.
29. Żydek-Bednarczuk U., 1997, *Etykieta językowa w ujęciu semantycznym i pragmatycznym*, „Studia i Materiały Polonistyczne” t. 3.

OPENING AND CLOSING FORMULAE IN ANTONINA ZAMOYSKA'S LETTERS TO JÓZEF WANDALIN MNISZECH. FROM THE 18th-CENTURY HISTORY OF POLISH EPISTOLARY STYLE

In the paper, Antonina Zamoyska's (née Zahorowska) letters to Józef Wandalin Mniszech, Grand Marshal of the Crown, written in 1721–1744 are analysed. The description focuses in detail on the opening and closing parts of the letters, corresponding to the greetings and farewells in direct conversation. It may be concluded from the conducted analysis that the opening and closing formulae used by Zamoyska conformed to the 18th-century epistolary customs. The opening formula, or a greeting, was characterised by a default, recurring formal shape (*Jaśnie Wielmożny Mości Dobrodzieju [Most Illustrious Sir, Benefactor]*). The end of the letter consisted of the whole set of etiquette-related acts: requests, wishes or regards, phrases signifying the exhaustion of the topic (e.g. *więcej nic do oznajmienia nie znalazłszy kończę [having found nothing more to state, I am finishing]*), formulae of surrendering oneself to the recipient's good graces (e.g. *siebie zwykłej łasce przypominam [I entrust my future to your grace]*), formulae of respect or other feelings towards the recipient (e.g. *z powinną weneracją [with due veneration]*), formulae of service offers (e.g. *rada bym jak najlepiej służyć [I would be glad to serve [you] the best way I could]*) and the actual closing of the epistolary text, namely the subscription formula, or the sender's signature (e.g. *jestem i będę WMMP Dobrodzieja najniższą służką Zamoyska [I am and always will be the Most Graceful Sir Benefactor's most humble servant Zamoyska]*).

Keywords: epistolography, epistolary style, linguistic politeness, formula, Polish language of the 18th century.

Agnieszka Raszewska-Klimas
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)

IMIĘ LEW JAKO PODSTAWA DERYWACYJNA NAZW OSOBOWYCH I MIEJSCOWYCH W POLSKIEJ ONIMII

Nazwy osobowe i miejscowe o podstawie derywacyjnej *Lew* występują już w najstarszej polskiej warstwie onimicznej, jednak największa jej aktywność widoczna jest w dobie średniopolskiej. Antroponimy tworzone były od podstawowej formy imienia *Lew* lub od form hipokorystycznych *Lewk*, *Lewek*, *Lewko* za pomocą różnorodnych sufiksów, których bogactwo zwiększa się wraz z upływem czasu. Dominują jednak, bez względu na przedział czasowy, formacje wyrażające zależności rodzinne, wyrażone za pomocą sufiksów *-ow*, *-ewic(z)* / *-owic(z)*, *-czuk*, *-(cz)yk*, *-enko*. Wśród nazw miejscowych najliczniejszą grupę stanowią toponimy dzierżawcze z sufiksami *-in*, *-ina*, *-ino*, *-ów*, *-owo* oraz nazwy patronimiczne z formantem *-owic(z)e*.

Słowa kluczowe: antroponimia, toponimia, historia języka.

Nazwy własne o imiennej podstawie derywacyjnej były przedmiotem wielu opracowań naukowych [zob. np.: Abramowicz 1999a; Borek 1965; Hrynkiewicz-Adamskich 2015; Lech 2006; Magda-Czekaj 2007, 2011, 2012; Malec 1982, 2012; Martenka 2011; Matusiak 200; Raszewska-Żurek 2006; Rymut 1971, 1973; Skowronek 1995 i in.], które dały bogatą wiedzę na temat motywacji, kreacji¹ i funkcjonowania wskazanych onimów w polskim nazewnictwie. Nazwy te stanowiły jeden z najstarszych sposobów kreacji nazw osobowych, jak i miejscowych, istniejący już od początku kształtowania się polskich onimów. Na płaszczyźnie doonimicznej [zob. Gajda 2004: 24] wskazywały zazwyczaj bezpośrednio na powiązania rodzinne (antroponimy) i stosunki własnościowe (toponimy), a zależności te wyrażane były za pomocą odpowiednich konstrukcji morfologicznych, z wyspecjalizowanymi sufiksami w funkcji patronimicznej czy dzierżawczej. Nie były to jednak jedyne struktury nazewnicze, zawierające imię w podstawie derywacyjnej. W kreacji nazw odimiennych uczestniczyły także sufiksy o innych funkcjach, chociaż ich produktywność była już znacznie mniejsza.

¹ W artykule używa się terminu „kreacja” zamiast „tworzenie”, gdyż – zdaniem autorki – ten drugi zawężałby interpretację danej nazwy do płaszczyzny strukturalnej, która jest tylko jednym z możliwych poziomów odczytań znaczenia onimu. Termin „kreacja” jest szerszy, obejmuje płaszczyznę strukturalną i pozostałe czynniki powstawania nazw, jak np. uwarunkowania kulturowe. Te inne czynniki są oczywiście wyrażone w budowie (strukturze) danej nazwy.

Celem niniejszego artykułu jest prześledzenie aktywności podstawy derywacyjnej *lew-* w kreacji polskich nazw osobowych i miejscowych oraz zbadanie łączliwości tej podstawy z określonymi sufiksami, począwszy od czasów staropolskich, poprzez dobę średniopolską po współczesność. Wnioski płynące z analizy antroponimów będą uzupełnieniem dotychczasowych badań poświęconych nazwom własnym motywowanymi imionami.

Samo pochodzenie imienia *Lew* nie jest jednoznaczne, choć interpretację jego genezy w zbliżony sposób podają liczne źródła antroponimiczne. W niniejszej pracy przyjęto obszerne wyjaśnienie etymologii imienia *Lew* zawarte w *Księdze imion i świętych* [Fros, Sowa 1998]. Czytamy w niej, że:

imię *Lew* wywodzi się od imienia *Leon*, a to z kolei imię pojawia się już u starożytnych Greków. Greckie *Léōn* było pierwotnie zdrobnieniem imion dwuczłonowych typu *Leō-chárēs* lub też *Auto-léōn*, *Panta-léōn*. W imionach tych zmieszały się dwa wcześniejsze typy, z wyrazem *laós* (*léōs*) 'lud' oraz *léōn* (gen. *leontos*) 'lew'. Samo skrócenie *Léōn* rozumieli Grecy, jak się wydaje, jako równe nazwie pospolitej *léōn* 'lew'. Było też u Greków w użyciu żeńskie imię *Léajna*, dosł. *Lwica* [...]. *Leo* jako cognomen znane jest już w czasach republikańskich i należało do tzw. nazw zwierzęcych (inne tego typu cognomina to *Aquila* 'Orzeł', *Ursus* 'Niedźwiedź'), używanych zarówno przez pogan, jak i chrześcijan [...]. U Słowian prawosławnych, głównie na Rusi, greckie *Léōn* zostało przetłumaczone jako *Lew* i używane jest do dziś w antroponimii. W Polsce w średniowieczu imieniem własnym była prawdopodobnie tylko forma *Leon*, a *Lew* pojawia się bądź jako nazwisko (np. Stanisław *Lew* w 1445 r.), bądź też jako imię ukraińskie (*Lew* Ruthenus z 1445 r.). Po unii polsko-litewskiej pojawia się w dokumentach historycznych imię *Lew*, ale zawdzięczamy je z pewnością wschodniej tradycji, białoruskiej (np. słynny *Lew* Sapieha, kanclerz wielki litewski za Zygmunta III). O odpowiedności tych dwóch form, tzn. białorusko-ukraińskiej *Lew* i polsko-łacińskiej *Leon*, wiadano dobrze, gdyż w tekstach łacińskich ukraińskie *Lew* oddawano jako łacińskie *Leo* [...]. Końcowe *-n* w polskim *Leon* bierze się z uogólnienia tematu łacińskiego *leon-*, występującego w przypadkach zależnych [Fros, Sowa 1998, t. 6: 588–590].

Białorusko-ukraińskie imię *Lew* stało się zatem czynnikiem motywującym już staropolskie nazwy osobowe. Charakterystyczne dla antroponimów pochodzących od imion są nazwy patronimiczne. Mogły być one tworzone od imienia *Lew* w formie podstawowej, tj. *Lwovic(z)* 1423 < n. os. *Leon* (wsł. *Lew*) NCh [Malec, oprac. 1995] lub pochodzić od form hipokorystycznych imienia *Lew*, tj. *Lewk*, *Lewek* lub *Lewko* NCh [Malec, oprac. 1995], jak w nazwach: *Lewkow* 1478, *Lewczewic* 1471 i *Lewkowicz(z)* 1480. W kreacji wymienionych nazw patronimicznych uczestniczył sufiks *-ow* (*Lewk-ow*), który uznawany jest za charakterystyczny dla rosyjskiego systemu nominacyjnego [Abramowicz 1999b: 14; Wójtowicz 1996: 360] i sufiks *-ewic(z)* / *-owic(z)* (*Lwovic(z)*, *Lewczewic*, *Lewkowicz(z)*), właściwy przede wszystkim dla nazwisk białoruskich [Dacewicz 2001: 50].

Staropolskie nazwy osobowe, w których imię *Lew* stanowiło element budowy morfologicznej antroponimu, tworzone były także od nazw miejscowych takich, jak: n.m. *Lewice* (> n.os. *Lewic* 1427 / n.os. *Lewiec* 1429; n.os. *Lewic(s)ki* 1401 / n.os. *Lewiec(s)ki* 1490) NOdm [Kaleta, Supranowicz, Szymowa, oprac. 1997] n.m. *Lewkowo*, dziś *Lewków*, kal., (> n.os. *Lewkowski* 1416) NOdm [Kaleta, Supranowicz, Szymowa, oprac. 1997]

n.m. *Lwów* (> n.os. *Lwowczyk* 1476) NOdm [Kaleta, Supranowicz, Szymowa, oprac. 1997]. Od nazwy miejscowej *Lwów* wg NOdm [Kaleta, Supranowicz, Szymowa, oprac. 1997] powstała także nazwa żeńska *Lwowska* 1469

Nazwy osobowe: *Lewic* / *Lewiec*; *Lewic(s)ki* / *Lewiec(s)ki*; *Lewkowski*; *Lwowczyk* i *Lwowski* nie powstały bezpośrednio od imienia *Lew* lub jego form hipokorystycznych, lecz jako kolejny, trzeci etap procesu derywacyjnego, a schematy kreacji wymienionych antroponimów przedstawiają się następująco:

n.os. *Lew* -> n.m. *Lewice* -> n.os. *Lewic* / *Lewiec*

n.os. *Lew* -> n.m. *Lewice* -> n.os. *Lewic(s)ki* / *Lewiec(s)ki*

n.os. *Lew* (-k /-ek /-ko) -> n.m. *Lewkowo* -> n.os. *Lewkowski*

n.os. *Lew* -> n.m. *Lwów* -> n.os. *Lwowczyk*

n.os. *Lew* -> n.m. *Lwów* -> n.os. *Lwowski* < n.os. fem. *Lwowska*

Nazwy miejscowe z sufiksami *-ice*, *-ów*, *-owo* (*Lewice*, *Lwów*, *Lewkowo*) należą do nazw dzierżawczych, oznaczają bowiem miejscowość, będącą własnością tej osoby, której imię stało się podstawą nazwy. W tym wypadku jest to właśnie imię *Lew* lub *Lew(-k /-ek /-ko)*. Od nazw dzierżawczych zostały następnie utworzone nazwy osobowe poprzez derywację ujemną (*Lewic* / *Lewiec*) lub za pomocą sufiksów *-ski* / *-cki*, *-czyk* (*Lewic(s)ki* / *Lewiec(s)ki*, *Lewkowski*, *Lwowczyk*). Sufiks *-ski* / *-cki* pierwotnie urabiał nazwiska odmiejscowe, wskazujące na miejsce pochodzenia, zamieszkania lub własność danej osoby, czasem też pełnił funkcję patronimiczną, a od XVI wieku tworzył także struktury modelowe od prostszych morfologicznie form nazwiskowych [Skowronek 2001: 154–155; Gala 2014]. Sufiks *-czyk* natomiast przywoływał w odmiejscowych nazwach osobowych określenia mieszkańców [Skowronek 2001: 142], co pozwala sądzić, że zarejestrowana w SSNO [Taszycki, red. 1965–1987] nazwa *Lwowczyk* oznaczała mieszkańca *Lwowa*, chociaż trudno wskazać którego, bowiem SG [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902] rejestruje bowiem kilka miejscowości o tej nazwie.

SSNO [Taszycki, red. 1965–1987] rejestruje dwie formy żeńskie z sufiksem *-owa*, charakterystyczne dla nazwisk marytonimicznych. Są to: *Lwowa* 1435 (< n.os. *Lew* NCh [Malec, oprac. 1995]) i *Lewkowa* 1423 (< n.os. *Lewk*, *Lewek* lub *Lewko* < *Leon*, wsł. *Lew* NCh [Malec, oprac. 1995] lub hebr. *levi* 'należący do plemienia Lewiego, lewita' NJud [Sitarz, oprac. 2002]).

Kreacja odimienna nazw osobowych zawierających człon *lew-* w podstawie derywacyjnej nie jest jednak jedynym sposobem powstania omawianych nazw. Formy takie, jak: (*Lewek*) 1441, *Lewk* 1451, *Lewko* 1363 są najprawdopodobniej motywowane formami hipokorystycznymi wschodniosłowiańskiego imienia *Lew*, podobnie też *Lewo* 1414 [zob. Malec 1994: 88, 270] czy *Lewosz* 1238².

² O funkcji sufiksu *-osz* w derywacji imiennej zob. m.in. Malec 1982: 86, 90, 94, 155.

Zanotowana natomiast w 1397 roku w polskich dokumentach źródłowych nazwa *Lew* [Taszycki, red. 1965–1987], poza odmienną interpretacją genetyczną, może mieć apelatywny źródłostów (ap. *lew* Sstp [Urbańczyk, red. 1953–2002], NAp [Cieślíkowa, Szymowa, Rymut, oprac. 2000]). Także antroponim *Lwik* 1438, formalnie równy formie hipokorystycznej imienia *Lew*, z sufiksem *-ik*, może być interpretowany odapelatywnie. Za taką interpretacją przemawia data udokumentowania omawianego antroponimu, przypadająca na XV wiek i poświadczona w *Słowniku polszczyzny XVI wieku* [Słownik polszczyzny... 1966–2010, t. 12] równobrzmiące appellativum *lwik*. Warto dodać, że *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego [Doroszewski, red. 1958–1969], rejestrujący słownictwo dwudziestowieczne, już formy *lwik* nie notuje, podając na jej miejsce nazwę *lwiątka*.

Istnieje pewna grupa staropolskich nazw osobowych, których etymologię tłumaczy się pochodzeniem od imienia *Lew* [zob. Malec, oprac. 1995] lub obcojęzycznymi wpływami językowymi. Antroponimy *Lewi* 1357, *Lewko* 1363, *Lewon* 1500, wg NJud [Sitarz, oprac. 2002], pochodzą z języka hebrajskiego. Dwie pierwsze, tj. *Lewi* i *Lewko*, mogą wywodzić się od appellativu *levi* 'należący do plemienia Lewiego, lewita' NJud [Sitarz, oprac. 2002], natomiast kolejna formacja – *Lewon* – to 'imię używane jako odpowiednik hebrajskiego imienia *Jehuda*' NJud [Sitarz, oprac. 2002]. Pochodzenie innej jeszcze nazwy osobowej, tj. *Lewin* 1398, notowanej w SSNO [Taszycki, red. 1965–1987] i wśród imion chrześcijańskich w średniowiecznej Polsce, ma dodatkowo genezę niemieckojęzyczną [stwniem. *Leubwini*, *Liefwine* < stwniem. *liub* 'kochany' i *wini* 'przyjaciel' [Malec 1994: 270].

Rozpatrując etymologię wymienionych wyżej nazw osobowych, tj. *Lew*, *Lwik*, *Lewi*, *Lewko* i *Lewin*, na gruncie metodologii kognitywnej, uznać należy je za antroponimy homonimiczne³, możliwe bowiem różne drogi kreacji tych antroponimów wpisują się w dwie kategorie pojęciowe. Odimienne lub odapelatywne pochodzenia nazw *Lew*, *Lwik* i *Lewin* wskazują na kategorie pojęciowe osoba oraz wygląd i charakter, natomiast genezy odmienna lub odtenczna onimów *Lewi* i *Lewko* sugerują kategorie osoba i przynależność.

Zgromadzony zbiór średniopolskich nazw osobowych z członem *lew-* (wg AP⁴ [Cieślíkowa, red. 2007–2015]) jest bardziej różnorodny pod względem morfologicznym niż ten ze staropolszczyzny. Zwiększyła się też w tym czasie liczebność omawianych nazw, SSNO [Taszycki, red. 1965–1987] bowiem rejestruje ich tylko 23, a AP prawie jeszcze raz tyle. Ponad połowa antroponimów udokumentowanych w dobie staropolskiej wykazuje kontynuację w dobie średniopolskiej. Należą do nich: *Lew* 1517, *Lewek* 1594, *Lewi* 1740, *Lewicki* 1545,

³ Pojęcie homonimicznych nazw osobowych zostało objaśnione w pracy Agnieszki Raszewskiej-Klimas *Wieloznaczność nazwisk Polaków* [Raszewska-Klimas 2018]. Autorka w planie doonimicznym wyodrębniła następujące kategorie pojęciowe reprezentowane przez nazwiska: osoba, pokrewieństwo, przynależność, pochodzenie, przestrzeń i miejsce, praca, wygląd i charakter, emocje i wartościowanie [Raszewska-Klimas 2018: 83–101].

⁴ Tu i dalej zob. *Stosowane skróty*.

Lewiecki 1578, *Lewin* 1509 masc., *Lewko* 1558, *Lewkowicz* 1530, *Lewkowski* 1663, *Lewków* 1578, *Lwik* 1529, *Lwoczyk* 1513, *Lwowicz* 1501, *Lwowski* 1521. Są to omówione już wyżej nazwiska patronimiczne z sufiksami *-ow*, *-owicz* / *-ewicz*, nazwy odmiejscowe z sufiksami *-ski* / *-cki*, *-czyk* (*Lewicki*, *Lewiecki*, *Lwoczyk* i *Lwowski*), antroponimy *Lewko*, *Lewek*, *Lwik*, utworzone formantami *-ko*, *-ek*, *-ik*, które są najczęściej stosowanymi sufiksami zdrobniającymi zarówno w antroponimii polskiej, jak i rosyjskiej [Domin 2000: 91], a także formacja z sufiksem przynależnościowym *-in* (*Lewin*), przywołująca kognitywne pojęcie zależności, relacji rodzinnych [Skowronek 2001: 148].

W dobie średniopolskiej zanotowane zostały nowe, wcześniej niewystępujące formacje zawierające imię *Lew* w budowie morfologicznej: *Lew-(al)ski* 1657, *Lew-(asz)ko* 1567, *Lew-czak* 1785, *Lew-czuk* 1662, *Lew-da* 1653, *Lew-ich* 1527, *Lew-ic(z)* 1605, *Lew-ik* 1571, *Lew-isz* 1757, *Lw-ów* 1637. W tej dobie też poszerza się zestaw sufiksów urabiających nazwy osobowe: o formant *-czuk*, ukazujący wpływ ukraiński [Wolnicz-Pawłowska, Szulowska 1998: 219; Dacewicz 1999: 194; Sajewicz 2013: 654], *-czak*, przywołujący kognitywne pojęcie ojca i syna, relacji między nimi lub wskazujący na istotę młodą [Skowronek 2001: 140], należący do rzadkich odmienny sufiks *-da*, ponadto sufiks *-ich*, przywołujący pojęcie negatywnych emocji i wartościowania [Skowronek 2001: 135] i sufiks *-isz*, charakterystyczny dla derywatów od imion chrześcijańskich [Malec 1994: 99–100] i od imion dwuczłonowych [Malec 1982: 88–90]. Niektóre z wymienionych nazw osobowych, poza imienną genezą, mogą być motywowane nazwą miejscowa: n. os. *Lewkowski* < n.m. *Lewkowo*, dziś *Lewków*, kal., NOdm [Kaleta, Supranowicz, Szymowa, oprac. 1997]; n.os. *Lewiński* / *Lewieński*, n.os. *Lewinowski* < n.m. *Lewin* NOdm [Kaleta, Supranowicz, Szymowa, oprac. 1997] lub wyrazem pospolitym *lewy* (*Lewalski*).

Da się zaobserwować pewną ciągłość derywacyjną antroponimów w dobie średniopolskiej, nazwy o prostszej budowie nazwotwórczej stawały się bowiem podstawami derywacyjnymi dla nazw bardziej rozbudowanych morfologicznie, także dla nazw żeńskich:

Lewi 1740 < *Lewianka* 1775 fem.

Lewik 1571 < *Lewikowski* 1569; *Lewikowa* 1687 fem., *Lewiczanka* 1762 fem.

Lewin 1509 < *Lewinik* 1565, *Lewinek* 1590, *Lewiński* / *Lewieński* 1526, *Lewinowski* 1782, *Lewinka* 1793 fem.

Lewko 1558 < *Lewkowski* 1663, *Lewkiewicz* 1702, *Lewkowa* 1754 fem.

Lewkowski 1663 < *Lewkowczanka* 1734 fem.

Nazwiska żeńskie tworzone były sufiksami *-owa*, *-ka* (nazwy żon) i *-anka* (nazwy córek), charakterystycznymi dla nazewnictwa Polski centralnej. Ciekawymi żeńskimi formami, zanotowanymi w dokumentach średniopolskich, są dwie nazwy, tj. *Lwica* 1759 fem. formalnie równa apelatywowi *lwica*, notowanemu przez SXVI [Słownik polszczyzny... 1966–2010], SL [Linde 1854–1860], SW [Kartłowicz, Kryński, Niedźwiedzki, red. 1900–1927] i przez późniejsze słowniki języka polskiego oraz nazwa *Lwicówna* 1759 fem., która – być może – od niej powstała, choć jest to mało prawdopodobne. W zbiorze nazwisk średniopolskich

brak jest jednak męskich podstaw antroponimicznych dla wymienionych żeńskich nazw. *Słownik polszczyzny XVI wieku* notuje, co prawda, rzeczownik *Lwica*, ale jako formę wątpliwą [*Słownik polszczyzny...* 1966–2010, t. 12]. Utworzony od niego antroponim *Lwic* mógłby być wówczas podstawą derywacyjną dla nazwy *Lwica* i *Lwicówna*. Trudno jest to jednak stwierdzić jednoznacznie w sytuacji braku pełnego poświadczenia zbioru nazw doby średniopolskiej. Być może, dla nazwy *Lwica* podstawą derywacyjną był antroponim *Lew*, a sama nazwa została utworzona na wzór rodzajów gramatycznych właściwych równobrzmiącym apelatywom, tj. r.m. *lew* – r.ż. *lwica*. Inna możliwość genezy to powstanie antroponimów *Lwica* i *Lwicówna* od męskiej nazwy osobowej *Lwik* 1529, z obocznością *k / c*.

W dobie średniopolskiej, podobnie jak w staropolskiej, pewne nazwy mają swoje formalne odpowiedniki w słownictwie apelatywnym. Są to *Lwik* i *Lwiczek* [zob. *Słownik polszczyzny...* 1966–2010; Linde 1854–1860; Kartowicz, Kryński, Niedźwiedzki, red. 1900–1927].

We współczesnym nazewnictwie (wg SNP [Rymut, red. 1992–1994]) występuje ok. 20 antroponimów z imieniem *Lew* w podstawie derywacyjnej. Jest to zatem liczba nazw podobna, jak w dobie staropolskiej i mniejsza niż w średniopolskiej. Do nazw, które z dawniejszych epok kontynuują obecność we współczesnym nazewnictwie, należą: *Lew* (SSNO [Taszycki, red. 1965–1987], AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lewalski* (AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lewczak* (AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lewczuk* (AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lewek* (SSNO [Taszycki, red. 1965–1987], AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lwowicz* (AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lwowska* (SSNO [Taszycki, red. 1965–1987], SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lwowski* (AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]), *Lwow / Lwów* (AP, SNP [Rymut, red. 1992–1994]). W dobie nowopolskiej listę omawianych antroponimów uzupełniają takie nazwiska, jak: *Lewacz*, *Lewaj*, których dodatkową motywacją może być przymiotnik *lewy*, oraz formy od nich pochodne: *Lewaczek*, *Lewajew*. Poza tym udokumentowane są: *Lewan*, *Lewczyk* i *Lewenko*. Zwiększa się różnorodność sufiksów urabiających omawiane nazwiska. Występują sufiksy *-acz*, *-aj*, *-an*, które nie należą do produktywnych przyrostów nazwotwórczych, sufiks *-(cz)yk*, jako wariant *-ik*, tworzący formy zdrobniałe i patronimica, oraz sufiks *-enko*, urabiający derywaty onimiczne od różnorodnych form imion, z przewagą tych o genezie wschodniostowiańskiej [Dacewicz 2006: 158], popularny także w Kościele prawosławnym [Kosyl 2006: 239].

Nazwy miejscowe zawierające cząstkę *lew-* w strukturze nazwotwórczej nie są tak zróżnicowane pod względem morfologicznym, jak nazwy osobowe. Wykazują one bowiem większą trwałość czasową niż nazwy osobowe, gdyż raz utworzone, przekazywane z pokolenia na pokolenie, zazwyczaj nie zmieniają swojej formy. Wyjątek stanowią nazwy zniemczane czy rusyfikowane, ale są to zabiegi pozajęzykowe, które nie mają uzasadnienia w polskim systemie językowym.

W pracy wykorzystano nazwy miejscowe omówione w *Słowniku geograficznym Królestwa Polskiego i Litwy* [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902] z lat 1880–1902 i we współczesnej publikacji *Nazwy miejscowe Polski. Historia, pochodzenie, zmiany* [Nazwy miejscowe Polski... 1996–2016], obejmującej lata

1996–2016. *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i Litwy* rejestruje głównie nazwy dzierżawcze z sufiksem *-in, -ina, -ino* od podstawy *Lew-*, np.: *Lewin, Lewina, Lewino* SG [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902] oraz formacje na *-ów, -owo* od podstawy *Lewek* lub białoruskiego imienia *Lewko*, np.: *Lewków, Lewkowo* SG [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902]. Poza tym udokumentowanych zostało kilka miejscowości o nazwie *Lwów*, utworzonych od podstawy *Lew* sufiksem *-ów* (np. w powiecie bukowskim, w powiecie gostyńskim, w hrabstwie szaryskim, miasto na Śląsku SG [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902]), z których najbardziej znana jest nazwa „stołecznego miasta Galicji, stolicy trzech arcybiskupstw katolickich, dawniej stolica Rusi Halickiej, a za rządów polskich województwa ruskiego, starostwa i sądu grodzkiego” [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902, t. 5: 496].

Kolejną grupę stanowią toponimy patronimiczne, których kreacja polegała na przeniesieniu nazwy grupy ludzi na nazwę założonej przez nich osady. Należą do nich nazwy miejscowe utworzone sufiksem *-owic(z)e* takie, jak: *Lewkowice* i *Lewkowicze* SG [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902]. Z czasem tego typu konstrukcje nazwotwórcze stały się modelem onimicznym, strukturalnym i utraciły swoją prymarną funkcję [Rzetelska-Feleszko 1998: 199–201].

Jednostkowo została zapisana nazwa rodowa, utworzona od imienia patriarchy rodu lub ojca rodziny w formie liczby mnogiej, tj. *Lewki* SG [Sulimierski, Chlebowski, Walewski, red. 1880–1902].

Etymologia wskazanych wyżej nazw, odnoszących się do konkretnych miejscowości, a mieszczących się w dzisiejszych granicach Polski, została dokładnie omówiona w wielotomowej publikacji *Nazwy miejscowe Polski Historia, pochodzenie, zmiany* [Nazwy miejscowe Polski... 1996–2016].

Na uwagę zasługują te nazwy, które pojawiły się po drugiej wojnie światowej na skutek uwarunkowań pozajęzykowych, najczęściej politycznych lub historycznych. Wymienić tu można chociażby *Lwowiany* (wieś, opolskie, gm. Głubczyce), nazwę powojenną, utworzoną na miejsce niemieckiego onimu *Schlegenberg*, a nawiązującą do nazwy miejscowej *Lwów*, w związku z obecnością w tej okolicy licznych osadników ze Lwowa [Nazwy miejscowe Polski... 1996–2016, t. 6: 249]. Inna nazwa to *Lwowiec* (wieś, olsztyńskie, gm. Sępólno), pierwotnie *Lewensteyn* 1422 (niem. *Löwenstein*, od n. os. *Löw(e)* < śrwniem. *lewe, leuwe* ‘lew’), która uległa polonizacji i funkcjonowała jako *Lewsztyń*, natomiast onim *Lwowiec* nadany został po 1945 roku i jest kalką formy niemieckiej z sufiksem *-(ow)iec* [Nazwy miejscowe Polski... 1996–2016, t. 6: 249].

Niektóre toponimy nie od razu przybrały dzisiejszą postać i funkcjonowały przez długi czas w wariantywnej formie, zachowując jednak niezmienny podstawowy człon struktury nazwotwórczej w postaci nazwy osobowej *Lew*. Jako przykład wymienić można *Lwówek* (miasto, gm. Poznań), który pierwotnie nosił nazwę *Lwów* (1401), następnie *Lwowo* (1418), *Lwówek* (1499) lub *Lwowko* (1511). Nazwa utworzona została od n.os. i n. herbu *Lew*, lecz przybierała różną postać morfologiczną, z zastosowaniem sufiksów: *-ów;* *-owo;* *-ów + -ek;* *-ów + -ko.*

Postać *Lwówek*, obecna do dziś, pojawiła się w 2. połowie XV wieku ze względów pozajęzykowych w celu odróżnienia od nazwy miasta *Lwowa* na ówczesnej Rusi Czerwonej [*Nazwy miejscowe Polski...* 1996–2016, t. 6: 249]. Innym przykładem jest nazwa o niemieckim źródłosłowie *Lwówek Śląski* (miasto założone ok. 1217 roku przez Henryka Brodatego pod nazwą *Löwenberg*, zapisane w formie *Lewenberc*. Nazwa powstała od n. os. *Löwe* < niem. *Löwe* ‘lew’ + *-berg* ‘góra’). Nazwę *Lwówek Śląski* wprowadzono urzędowo po 1945 roku w celu odróżnienia go od miasta *Lwówek* w Wielkopolsce” [*Nazwy miejscowe Polski...* 1996–2016, t. 6: 249], kierując się, podobnie jak wyżej, względami pozajęzykowymi. Wynika z tego, że wielkopolska nazwa *Lwówek* została wprowadzona, by odróżnić ją od nazwy miasta *Lwów* na dzisiejszej Ukrainie, a spolonizowana z języka niemieckiego nazwa *Lwówek Śląski*, by nie mylić tej nazwy z *Lwówkiem* koło Poznania.

Jak wiadomo, a co zostało także udokumentowane powyżej, forma i funkcjonowanie nazw miejscowych w określonych przedziałach historycznych mają niekiedy ścisły związek z dziejami Polski i losami ludności polskiego pochodzenia. Etymologia nazw miejscowych oddaje często różnego rodzaju uwarunkowania zewnętrzne, pozajęzykowe, wpływające na kształt toponimów. Śledząc ewolucję nazw miejscowych, można dostrzec wpływy nie tylko ukraińsko-białoruskie, ale także pruskie i niemieckie, ściśle związane z historią Polski.

Podsumowanie

Aktywność podstawy imiennej *Lew* w nazwach osobowych jest zmienna, niejednakowa w różnych przedziałach czasowych. Nazw osobowych zawierających częśćkę *lew-* w podstawie derywacyjnej najwięcej zanotowano w dobie średniopolskiej, natomiast ich liczba w staropolszczyźnie i we współczesnym nazewnictwie kształtuje się na podobnym poziomie, ale jest ok. 50 % mniejsza niż w okresie średniopolskim. Zaznaczyć jednak należy, że wraz z upływem czasu zwiększa się różnorodność morfologiczna omawianych nazw.

Antroponimy tworzone były od podstawowej formy imienia *Lew* lub od form hipokorystycznych *Lewk*, *Lewek*, *Lewko*. Różnorodność sufiksów, za pomocą których urabiano nazwy osobowe od wymienionych podstaw, była inna w poszczególnych przedziałach czasowych. W dobie staropolskiej były to: *-ko*, *-ek*, *-ik* (*Lewko*, *Lewek*, *Lwik*), *-ow* (*Lewk-ow*), *-ewic(z)* / *-owic(z)* (*Lwowic(z)*, *Lewczewic*, *Lewkowic(z)*), w dobie średniopolskiej, oprócz wymienionych, występowały: *-(al)ski* (*Lewalski*), *-(iń)ski* (*Lewiński*), *-(asz)ko* (*Lewaszko*); *-czak* (*Lewczak*), *-czuk* (*Lewczuk*), *-da* (*Lewda*), *-ich* (*Lewich*), *-isz* (*Lewisz*), a wśród współczesnych nazwisk dodatkowo zarejestrowane zostały sufiksy: *-acz* (*Lewacz*), *-aj* (*Lewaj*), *-an* (*Lewan*), *-(cz)yk* (*Lewczyk*), *-enko* (*Lewenko*).

Niejednokrotnie omawiane nazwy osobowe miały kilka możliwych sposobów kreacji, tj. oprócz genezy od imienia *Lew* mogły wywodzić się od innego imienia (*Lewon*) lub mieć motywację odapelatywną (n. stp. i śrdn. *Lwik*, n. śrdn. *Lwiczek*, n. wsp. *Lewacz*, *Lewaj*), w tym także od appellativu obcojęzycznego (n. stp. i śrdn. *Lewi*). Ponadto już od doby staropolskiej powstawały od nazw miejscowych, które zostały utworzone wcześniej bezpośrednio od nazwy osobowej *Lew*. Kreacja

nazw osobowych od nazw miejscowych odbywała się wówczas drogą derywacji ujemnej (*Lewic*) lub za pomocą sufiksów *-ski / -cki, -czyk* (*Lewic(s)ki, Lewkowski, Lwowczyk*).

Pomimo występującej z czasem coraz większej różnorodności form morfologicznych nazw osobowych, zawierających imię *Lew* w podstawie derywacyjnej, dominują we wszystkich przedziałach czasowych, tj. w dobie staropolskiej, średniopolskiej i współcześnie, antroponimy patronimiczne, ukazujące zależności rodzinne. Tego typu powiązania wyrażone zostały też w strukturze nazw miejscowych, głównie poprzez sufiks *-owic(z)e*. Jednak wśród toponimów, powstałych od nazwy osobowej *Lew*, dominują nazwy dzierżawcze z sufiksem *-in, -ina, -ino* i *-ów, -owo*. Omawiane nazwy miejscowe, w odróżnieniu od nazw osobowych, nie mają zazwyczaj kilku motywacji, natomiast mogły występować w formach wariantywnych, a niekiedy zastępowane były obcojęzycznymi nazwami, co uwarunkowane było sytuacją historyczną Polski.

Bibliografia

1. Abramowicz Z., 1999a, *Imię jako element nazwy osobowej szlachty drohickiej w XVI w.*, w: B. Nowowiejski, red., *Polszczyzna północno-wschodnia*, t. 2, Białystok.
2. Abramowicz Z., 1999b, *Wieloetniczny charakter antroponimii Mazur i Suwalszczyzny*, w: Z. Abramowicz, L. Dacewicz, red., *Nazewnictwo na pograniczach etniczno-językowych*, Białystok.
3. Borek H., 1965, *Nazwy osobowe w funkcji nazw miejscowych na Śląsku (typ Jędrysek, Ozimek)*, „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego” t. 5.
4. Cieślíkowa A., red., 2007–2015, *Antroponimia Polski od XVI do końca XVIII wieku. Wybór artykułów oraz wykazy nazwisk wraz z chronologią i geografją*, t. 1–5, Kraków.
5. Cieślíkowa A., Szymowa J., Rymut K., oprac., 2000, *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 1: *Odapelatywne nazwy osobowe*, Kraków.
6. Dacewicz L., 2001, *Antroponimia Białegostoku w XVII–XVIII wieku*, Białystok.
7. Dacewicz L., 1999, *Nazwy osobowe z sufiksem -uk / -czuk w historycznej antroponimii Białostoczczyzny*, w: B. Nowowiejski, red., *Polszczyzna Północno-Wschodnia II*, Białystok.
8. Dacewicz L., 2006, *Rola sufiksu -uk w kulturze nazewniczej Podlasia*, w: K. Rymut, K. Skowronek, B. Czopek-Kopciuch, M. Malec, red., *Monuscula Linguistica in Honorem Alexandrae Cieślíkowa Oblata*, Kraków.
9. Domin J., 2000, *Słowotwórstwo hipokorystyków od imion własnych osobowych w języku polskim i rosyjskim*, Słupsk.
10. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
11. Fros H., Sowa F., 1997–2007, *Księga imion i świętych*, t. 1–6, Kraków.
12. Gajda S., 2004, *Narodowokulturowy składnik znaczenia nazw własnych w aspekcie edukacyjnym*, w: R. Mrózek, red., *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*, Katowice.
13. Gala S., 2014, *Rola antroponimicznego przyrostka -ski w kulturze nazewniczej*, w: I. Jaros, red., *Wybór pism dialektologicznych i onomastycznych*, Łódź.

14. Hrynkiewicz-Adamskich B., 2015, *Wschodniostowiańskie nazwy miejscowe motywowane przez nazwy osobowe i ich funkcje (ujęcie diachroniczne)*, „Onomastica” t. 59.
15. Kaleta Z., Supranowicz E., Szymowa J., opr., 1997, *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 3: *Odmiejscowe nazwy osobowe*, Kraków.
16. Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., red., 1900–1927, *Słownik języka polskiego (tzw. warszawski)*, t. 1–8, Warszawa.
17. Kosyl Cz., 2006, *O specyfice imion osobowych mieszkańców byłego województwa białostockiego*, w: K. Rymut, K. Skowronek, B. Czopek-Kopciuch, M. Malec, red., *Monuscula Linguistica in Honorem Alexandrae Cieślíkowa Oblata*, Kraków.
18. Lech D., 2006, *Imiona chrześcijańskie w nazwiskach mieszkańców Opola z XIX wieku*, w: Z. Abramowicz, E. Bogdanowicz, red., *Onimizacja i apelatywizacja*, Białystok.
19. Linde S.B., 1854–1860, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Lwów.
20. Magda-Czekaj M., 2007, *Historyczne nazwiska o genezie patronimicznej na Pomorzu (XVI–XVIII w.)*, w: A. Chłudziński, R. Gaziński, red., *Dzieje wsi pomorskiej*, Dygowo–Szczecin–Pruszcz Gdański.
21. Magda-Czekaj M., 2012, *Nazwy pokrewieństwa jako baza leksykalna nazwisk*, w: M. Ološtiak, red., *Jednotlive a všeobecne v onomastike*, Prešov.
22. Magda-Czekaj M., 2011, *Wybrane typy słowotwórcze nazwisk (-icz, -owicz, -ewicz i z podstawowym -k-) okresu średniopolskiego w ujęciu historyczno-społecznym*, Kraków.
23. Malec M., 1982, *Staropolskie skrócone nazwy osobowe od imion dwuczłonowych*, Wrocław.
24. Malec M., 1994, *Imiona chrześcijańskie w średniowiecznej Polsce*, Kraków.
25. Malec M., 2012, *Nazwiska polskie pochodne genetycznie od imion żeńskich*, w: I. Łuc, M. Podglódek, red., *W komunikacyjnej przestrzeni nazw własnych i pospolitych*, Katowice.
26. Malec M., oprac., 1995, *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 2: *Nazwy osobowe pochodzenia chrześcijańskiego*, Kraków.
27. Martenka H., 2011, *Nazwiska od imion*, Katowice.
28. Matusiak I., 2005, *Nazwiska równe imionom na terenie dawnego komornictwa jeziorańskiego (XVII–XVIII w.)*, „Prace Językoznawcze” z. 7.
29. *Nazwy miejscowe Polski. Historia, pochodzenie, zmiany*, 1996–2016, t. 1–7, K. Rymut, red., t. 8–9, K. Rymut, B. Czopek-Kopciuch, red., t. 10–13, K. Rymut, B. Czopek-Kopciuch, U. Bijak, red., Kraków.
30. Raszevska-Klimas A., 2018, *Wieloznaczność nazwisk Polaków*, Łódź.
31. Raszevska-Żurek B., 2006, *Kształtowanie się nazwisk równych imionom w Polsce (wiek XIII–XVI)*, Warszawa.
32. Rymut K., 1971, *Patronimiczne nazwy miejscowe w Małopolsce*, „Prace Onomastyczne PAN”, Wrocław.
33. Rymut K., red., 1992–1994, *Słownik nazwisk używanych w Polsce na początku XXI wieku, wersja elektroniczna Słownika nazwisk współcześnie w Polsce używanych*, Kraków.

34. Rymut K., 1973, *Słownik patronimicznych nazw miejscowych z przyrostkiem *-(ov)itjo na tle zachodniosłowiańskim*, „Prace Komisji Językoznawczej PAN – Oddział w Krakowie” t. 34.

35. Rzetelska-Feleszko E., 1998, *Nazwy miejscowe*, w: tejże, red., *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, Warszawa–Kraków.

36. Sajewicz M., 2013, *Nazwiska patronimiczne z formantem -uk w powiecie hajnowskim na Białostocczyźnie na tle ogólnopolskim*, Lublin.

37. Sitarz M., oprac., 2002, *Nazwy osobowe Żydów. Próba objaśnienia, Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych, cz. 7: Suplement*, Kraków.

38. Skowronek K., 1995, *Imiona dwuczłonowe motywujące współczesne nazwiska polskie*, „Onomastica” t. 40.

39. Skowronek K., 2001, *Współczesne nazwisko polskie. Studium statystyczno-kognitywne*, Kraków.

40. *Słownik polszczyzny XVI wieku, 1966–2010*, t. 1–4, S. Bąk, red., t. 5–34, M.R. Mayenowa, F. Pełowski, red., t. 35 i nast., K. Mrowcewicz, P. Potoniec, red., 1966–1994, Wrocław, 1995–2010, Warszawa.

41. Sulimierski F., Chlebowski B., Walewski W., red., 1880–1902, *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. 1–15, Warszawa.

42. Taszycki W., red., 1965–1987, *Słownik staropolskich nazw osobowych*, t. 1–6, oprac. pod kier. M. Malec, *Suplement*, t. 7, Wrocław.

43. Urbańczyk S., red., 1953–2002, *Słownik staropolski*, t. 1–11, Kraków.

44. Wolnicz-Pawłowska E., Szulowska W., 1998, *Antroponimia polska na Kresach Południowo-Wschodnich*, Warszawa.

45. Wójtowicz 1996, *O hagianimicznych elementach leksykalnych w antroponimii rosyjskiej*, w: E. Wolnicz-Pawłowska, J. Duma, red., *Antroponimia słowiańska*, Warszawa.

Stosowane skróty

1. AP – *Antroponimia Polski od XVI do końca XVIII wieku. Wybór artykułów oraz wykazy nazwisk wraz z chronologią i geografiami* pod red. A. Cieślukowej.

2. NAp – *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 1: *Odapelatywne nazwy osobowe*, oprac. A. Cieślukowa, J. Szymowa, K. Rymut.

3. NCh – *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 2: *Nazwy osobowe pochodzenia chrześcijańskiego*, oprac. M. Malec.

4. NJud – *Nazwy osobowe Żydów. Próba objaśnienia, Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych, cz. 7: Suplement*, oprac. M. Sitarz.

5. NOdm – *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 3: *Odmiejscowe nazwy osobowe*, oprac. Z. Kaleta, E. Supranowicz, J. Szymowa.

6. SG – *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich* pod red. F. Sulimierskiego, B. Chlebowskiego, W. Walewskiego.

7. SL – *Słownik języka polskiego* S.B. Lindego.

8. SNP – *Słownik nazwisk używanych w Polsce na początku XXI wieku* pod red. K. Rymuta.

9. SSNO – *Słownik staropolskich nazw osobowych* pod red. W. Taszyckiego.

10. Sstp – *Słownik staropolski* pod red. S. Urbańczyka.
11. SW – *Słownik języka polskiego* pod red. J. Karłowicza, A. Kryńskiego, W. Niedźwiedzkiego.
12. SXVI – *Słownik polszczyzny XVI wieku*.

THE NAME *LEW* AS A DERIVATIVE BASIS OF PERSONAL AND LOCAL NAMES IN THE POLISH ONOMASTICS

Personal and local names with the derivative basis *Lew* appear already in the oldest Polish onymic layer, however, its greatest activity is visible in the Middle Polish era. Anthroponyms were created from the basic form of the name *Lew* or from hypocoristic forms of *Lewk*, *Lewek*, *Lewko* by means of various suffixes, the range of which increased with time. However, regardless of the time period, formations expressing family relations, expressed by the suffixes *-ow*, *-ewic(z)* / *-owic(z)*, *-czuk*, *-(cz)yk*, *-enko* prevail. Among the local names, the most numerous group is made up of possessive toponyms with suffixes *-in*, *-ina*, *-ino*, *-ów*, *-owo* and patronymic names with formant *-owic(z)e*.

Keywords: anthroponymy, toponymy, language history.

Ольга Филипець
Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)

„ТИПОВИЙ” І „СПРАВЖНІЙ” УКРАЇНЕЦЬ У МОВНІЙ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЯГЕЛЛОНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття присвячена дослідженню ознак „типового” і „справжнього” українця, виокремлених шляхом анкетування студентів Ягеллонського університету. Підтверджено доцільність експліцитного введення до анкетних запитань модифікаторів *типовий* і *справжній* та їхній вплив на виокремлення та диференціацію стереотипних рис українця. З’ясовано, що „типового” і „справжнього” українця студенти бачать крізь призму комунікативно-психічного, суспільно-психічного, політичного, культурного та фізичного аспектів. Простежено, що для „типового” українця, порівняно зі „справжнім”, повніше представлені фізичний і культурний аспекти, а для „справжнього” – комунікативно-психічний, суспільно-психічний та політичний.

Ключові слова: стереотип, анкета, „типовий” українець, „справжній” українець, студенти Ягеллонського університету.

1. Вступ

Лінгвістичні пошуки, що стосуються мовної картини світу, зосереджуються на вивченні тих феноменів, наприклад, стереотипів, які більшою чи меншою мірою віддзеркалюють знання про навколишній світ у мовній свідомості людей. Сучасні емпіричні дослідження стереотипів у польському мовознавстві ґрунтуються здебільшого на експериментальних даних, отриманих шляхом анкетування певної групи респондентів. Учені в анкетах використовують широкий спектр запитань для якнайповнішого відображення змісту досліджуваних стереотипів у мовній свідомості опитуваних. Одним із важливих завдань для мовознавців є введення модифікаторів *типовий* і *справжній* у таких анкетних запитаннях, як: *Прошу подати риси, які, на Вашу думку, найкраще характеризують типового X* або *Прошу подати риси, які, на Вашу думку, найкраще характеризують справжнього X*.

Доцільність використання в запитаннях анкети модифікаторів *типовий* і *справжній* підтверджує аналіз деяких теоретичних і практичних праць з проблематики, що нас цікавить. Про взаємовідношення слів *типовий* і *справжній* і їхні функції у виявленні та диференціації стереотипних уявлень пише Ежи Бартмінський. Учений фокусує увагу на поєднанні двох функцій цих модифікаторів: квантитативного узагальнення та модальності, які мають різну ієрархію [Bartmiński 2001: 41]. Так, модифікатор *типовий* передусім реалізує узагальнювальну функцію та функцію регулярної повторюваності.

У цьому випадку адресат, відповідаючи на запитання із модифікатором *типовий*, володіє інформацією, яка опирається на типовість і статистичну пересічність ознаки, а також є узагальненням описового окреслення. Вторинною функцією слова *типовий* є суб'єктивність інформації, адже вона відповідає прийнятим уявленням. Натомість модифікатор *справжній* первинно реалізує модальну функцію, тобто суб'єктивну, адже подана інформація відображає суб'єктивну (індивідуальну чи колективну) систему уявлень, норм і цінностей [Bartmiński 2001: 45]. Ця функція дає змогу виявити, що є „справжнім” для аналізованої спільноти, а також – яким вона прагне бачити об'єкт дослідження. Є. Бартмінський зазначає, що не можна трактувати аналізованих прикметників як синоніми. Слово *типовий* „має передусім функції узагальнення в статистичному сенсі, є описовим, стосується пересічності, натомість функції слова *справжній* є в основному модальні, не в описовому сенсі, а постулатному”¹ [Bartmiński 2001: 45]. Тому, аналізуючи принципи, на які опирається праця мовознавців над *Аксіологічним лексиконом слов'ян та їхніх сусідів* [Bartmiński, Bielińska-Gardziel, Żywicka 2015], Є. Бартмінський наголосив, що „введення до запитання модифікатора *справжній* мало слугувати скеруванню відповіді в бік уявлення («Як сприймаєш і концептуалізуєш X-а?»), а не на об'єкт («Який є X?»), а отже, йшлося про отримання національно диференційованих характеристик суб'єктивних стереотипів дому, праці, Європи, честі і т.д., а не енциклопедичних описів” [Bartmiński 2016: 10]. Очевидно, що зафіксовані в енциклопедіях дефініції відображають об'єктивну інформацію, містять лише істотні та типові риси, але не подають можливих інших, важливих для суб'єкта, рис. У сучасних польськомовних словниках слово *типовий* – *typowy* – окреслюється, наприклад, так: 1. ‘який уособлює і містить характерні риси для даної групи предметів, осіб, явищ’; 2. ‘представник певного типу в класифікації, який становить зразок чогось’; 3. ‘той, що відповідає визначеному типові, виконаний згідно зі встановленим зразком’ [Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, red. 2011: 1070]; ‘той, що є характерним представником типу’ [http://www.sjpd.pwn.pl/haslo/typowy/, доступ: 23.02.2020]. Натомість *справжній* – *prawdziwy* – це 1. ‘відповідний до реальності, правди, а також – автентичний, нефальсифікований’; 2. ‘такий, яким собі когось або щось уявляємо, який зазвичай буває’ [Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, red. 2011: 735]; 1. ‘відповідний до реальності, не уявний, не вигаданий, не вдаваний, нефальсифікований, реальний, правдивий, автентичний’; 2. ‘відповідний до чийогось уявлення чогось, яким собі когось або щось уявляємо, який зазвичай буває, ідеальний, типовий, який має всі риси чогось (у цьому випадку слово вживаємо для підтвердження точності даного твердження, зазвичай метафоричного)’ [https://sjp.pwn.pl/doroszewski/prawdziwy/5481206.html, доступ: 23.02.2020]; 1. ‘щось, що є по-справжньому, існувало або існує реально, а не тільки в чийось розповідях, уявленнях або снах’; 2. ‘щось, що є справжнє, нічого не наслідуює, не вдає’;

¹ Тут і далі переклад з польської мови українською наш – О.Ф.

3. 'словом prawdziwy określuємо осіб, речі і явища, які мають усі типові риси осіб, речей і явищ цього виду' [Ва́йко, red. 2000, t. 2: 253].

Модифікатори *типовий* і *справжній* уводять до анкетних запитань у своїх дослідженнях Є. Бартмінський [Bartmiński 1998], М. Новосад-Бакалярчик [Nowosad-Bakalarczyk 2002], А. Кравчук [Krawczuk 2008], Є. Пацлавська [Paclawska 2009] та ін. Є. Бартмінський на прикладі виявлених шляхом анкетування люблінських студентів стереотипних рис німця показує взаємовідношення його „типового” і „справжнього” образів та вплив зазначених модифікаторів на аспектну² ієрархію (тобто з огляду на кількість запропонованих респондентами рис одні аспекти домінують над іншими, наприклад, для „справжнього” німця ширше, ніж для „типового”, представлені аспекти: ідеологічний, політичної історії та культурний [Bartmiński 1998]). М. Новосад-Бакалярчик, ілюструючи даними проведеного серед студентів анкетування про стереотип жінки, аналізує сукупність стереотипних рис „типової” та „справжньої” жінки та простежує вплив модифікаторів на зміну цих образів. Про розмежування категорій „типовості” та „справжності” згадано в дослідженні стереотипу росіянина в сучасній польській мові [Bartmiński, Lappo, Majer-Baranowska 2002: 115–116]. У працях А. Кравчук про стереотип поляка серед української молоді [Krawczuk 2008] та Є. Пацлавської про стереотип українця в різних регіонах Польщі [Paclawska 2009] частково порушено проблему рис „типового” та „справжнього” поляка чи українця.

Актуальність цієї статті зумовлена потребою комплексного дослідження гетеростереотипу „типового” і „справжнього” українця серед польської молоді, що уможливить також довести доцільність використання модифікаторів *типовий* і *справжній* в анкетних запитаннях.

Метою пропонованого дослідження є з'ясувати, залучивши дані з анкет, образ „типового” і „справжнього” українця у мовній свідомості студентів Ягеллонського університету. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: простежити специфіку змістового відношення між гетеростереотипами „типового” і „справжнього” українця, виокремити значеннєві групи (т. зв. аспекти) шляхом систематизації та опису рис, запропонованих респондентами для „типового” та „справжнього” українця, що – серед іншого – дасть змогу з'ясувати спосіб розуміння респондентами ключових для дослідження слів – *типовий* і *справжній*. Матеріалом статті є дані анкетування (близько 400 мовних одиниць, серед яких – лексеми, словосполучення, речення чи їхні частини, релевантні для виокремлення

² Під „аспектом” розуміємо „домену, виокремлену з визначеної точки зору” [Niebrzegowska-Bartmińska 2014: 78], тобто виділення та конфігурація аспектів зумовлені матеріальною базою. Для опису і „назви сукупності однорідних рис, приписаних предметів в експлікації” [Bartmiński 1999] науковці-семантики використовують альтернативний „аспектові” термін „фасет”. Термін „фасет” (на відміну від терміна „аспект”) розуміють як „підкатегорію” чи „групу класів, що відповідають якійсь спільній характеристиці” [Niebrzegowska-Bartmińska 2014]. Як бачимо, набір „фасетів” є сталий, а ознаки в їхніх межах повинні реалізовувати характеристики виокремлених груп.

стереотипних ознак), проведеного 2019 року серед 116³ студентів 1 і 2 року навчання спеціальностей: „антропологічно-культурна” та „редагування” факультету полоністики Ягеллонського університету.

2. „Типовий” українець у мовній свідомості студентів

Для аналізу уявлень польської молоді про „типового” українця студентам поставлено запитання: *Proszę podać cechy, które, Pani / Pana zdaniem, najlepiej charakteryzują typowego Ukraińca (takiego, jaki on jest)*. Варто, однак, зазначити, що на це запитання не відповіло 16 (13,7%) респондентів, – отже, в цьому підрозділі аналізуємо відповіді 100 анкетованих. Спираючись на методологію опису експериментально виокремлених стереотипних даних, запропоновану очільниками Люблінського етнолінгвістичного осередку [Niebrzegowska-Bartmińska 2014], зібрані гетеростереотипні риси „типового” українця ділимо відповідно до комунікативно-психічного, культурного, фізичного, політичного та суспільно-психічного аспектів. Виокремлені аспекти відображають ті сфери життя, крізь призму яких певна група респондентів бачить аналізований об’єкт. У запропонованій статті схиляємося до тези Є. Бартмінського про експліцитну наявність у висловлюванні різних мовних засобів – указівників типовості чи регулярно повторюваності, наприклад, розміщених в ініціальной позиції власних назв (*Ukraińcy, Polacy* і т. ін.), слів у вигляді коментарів (прислівників – *często, ogólnie*), множинних форм дієслова чи іменників у множині (*osoby*) [див. Bartmiński 2001: 44].

Отже, наводимо виокремлені на основі відповідей аспекти, у світлі яких студенти бачать „типового” українця. Так, кількісно найбільш репрезентативним на основі анкетних даних є **суспільно-психічний аспект**. Домінантною гетеростереотипною рисою „типового” українця на тлі всіх інших є *pracowity* (20)⁴. До цього аспекту зараховуємо також такі окреслення „типового” українця, як *leniwy* (6), *zorganizowany, ciężko pracuje, szukający pracy w Polsce, pracownik żabki*⁵, *pracownik ubera, pracuje głównie fizycznie (magazynu, prace budowlane), zabierający pracę Polakom, wyjeżdża z kraju za pracę, niechętny do pracy, nie chce się mu pracować, pracujący za grosze, można go przyuczyć do każdej pracy*. Про категорію типовості у межах суспільно-психічного аспекту свідчать відповіді респондентів іменника у формі множини, наприклад, *pracownicy fizyczni z Ukrainy, są pracowici* (2), *szukają pracy* або прислівник – указівку на узагальнення (*zazwyczaj, często*) і / чи іменник у формі множини (*osoby*), наприклад, *zazwyczaj postrzega*

³ У цьому дослідженні кількість опрацьованих анкет вважаємо репрезентативною, оскільки в попередніх наукових працях на основі анкетних досліджень стереотипів [Bartmiński 2014: 326] підтверджено імовірність висновків, сформульованих на основі відповідей 100 респондентів.

⁴ Тут і далі у дужках подаємо кількість запропонованих респондентами однакових рис „типового” чи „справжнього” українця.

⁵ Очевидно, тут ідеться про те, що українці часто працюють у мережі польських магазинів „Жабка” (пол. „Żabka”).

się Ukraińców jako osoby migrujące do innych krajów w poszukiwaniu pracy lub w celach edukacji або *jest często tzw. tanią siłą roboczą* чи *często trochę nieorganizowany* (2).

До суспільно-психічного аспекту зараховуємо одиниці на позначення фінансового стану „типового” українця. З одного боку, на думку респондентів, українець є *biedny* (9), *niebogaty*, *nie posiadający wiele pieniędzy*, *jest w Polsce dla lepszego życia*, але з іншого боку – *chętny do zarobku*, *starający się zarobić*, *chytry na pieniądze*, *dosyć roszczeniowy* (2), *bogaty*. Категорія типовості виявляється в таких відповідях із узагальнюювальними словами (*często*), наприклад, *często postrzegany, jako biedniejszy od Polaków* (*chyba, że to ukraińscy oligarchowie, którzy kradną*). Виокремлюємо в межах аналізованого аспекту одиниці на позначення причини незадовільного фінансового стану: *skomplikowane położenie gospodarstwa, które rzutuje na życie zwykłych ludzi, biednych pod względem finansowym* або *Ukraina jest względem gospodarczym stabiliej rozwinięta, niż kraje zachodnie*. Останнє речення перебуває у найвіддаленішому за своїм значенням зв’язку із суспільно-психічним аспектом, адже одночасно стосується стереотипу України, а не „типового” українця.

До **суспільно-психічного аспекту** зараховуємо такі часті мовні одиниці, як *gościnny* (4), *rodzinny* (3), *impresowicz* (2), *skory do zabawy*, *rozrywkowy*. Наведені приклади свідчать про наявність у мовній свідомості польських студентів гетеростереотипу „типового” українця як гостинного і охочого до розваг. У межах цього аспекту респонденти виокремлюють і негативні ознаки „типового” українця, що стосуються надмірного вживання алкоголю, схильності до крадіжок тощо: *dużo pije* (3), *picie alkoholu* (2), *skłonność do alkoholu*, *lubienie alkoholu*, *bałaganiarz*, *stereotypowo – kradną*.

Мовні одиниці із **фізичного** аспекту частково відображають гетеростереотипну модель „типового” українця з огляду на зовнішній вигляд: *słowiańska uroda*, *blada cera*, *uroda*, *szyk*, *ubiera się abstrakcyjnie*, *delikatny*, *średnio ubrany*, *niedbały*, *brudny*. Указівку на типовість убачаємо в одній із відповідей респондентів, де „типовий” українець має *często jasne włosy*. У межах аналізованого аспекту виокремлюємо евалюативні окреслення із акцентуванням на зовнішності жінки, які підтверджують категорію типовості, адже містять іменник у формі множини, наприклад: *kobiety są pewne siebie*, *kiczowato się ubierają* чи *w przypadku kobiet – przesadnie dbają o wygląd*. Бінарну опозицію жінка / чоловік спостерігаємо у двох відповідях (із іменником у формі множини), де зафіксовано уявлення про жінку і чоловіка з різних аспектів – суспільно-психічного і фізичного: *jeśli chodzi o stereotypy, kobiety dość tanio się ubierają, mężczyźni – robotnicy* або *mężczyźni lubią alkohol i wszelkie inne używki, a kobiety są atrakcyjne*.

Гетеростереотипний образ „типового” українця у мовній свідомості студентів Ягеллонського університету формують також відповіді респондентів, що належать до **культурного** аспекту. Тут переважають одиниці на позначення мовних та мовленнєвих особливостей „типового” українця. Респонденти зазначають, що „типовий” українець має *śladki akcent*, *śpiewny*

akcent, obcy akcent, o sposobie wypowiedzania się, а також po polsku mówi ładnym językiem, mówi po ukraińsku, szybko mówi (nawet po polsku). Пейоративне забарвлення засвідчують такі контексти: *slabo mówiący po polsku, nie dbają o kulturę języka, niechętny do nauki języka polskiego, niechętni do nauki języka obcego z kraju, do którego emigrują.* Мовні одиниці в межах аналізованого аспекту стосуються передусім освіченості „типового” українця, наприклад: *inteligentny, inteligencja, głodny wiedzy, nie znają swojej historii, choć nie każdy, znam mądrych inżynierów z Ukrainy.* Натрапляємо й на негативно марковані одиниці, що стосуються рівня освіти „типового” українця: *niewykształcony (2), mało kompetentny w swoim zawodzie, prostacki.* Інші поодинокі позитивно і негативно забарвлені мовні одиниці не відображають цілісного в мовній свідомості респондентів образу „типового” українця з огляду на рівень виховання і особистої культури, адже, на їхню думку, „типовий” українець – *uprzejmy, dobrze wychowany* – з одного боку, та *nierozgarnięty w uroczy sposób, nie umie się zachować w miejscu publicznym, nie umiejący się odpowiednio zachować* – з другого. Лише дві одиниці в цьому аспекті стосуються релігії „типового” українця: *prawosławny, religijny.*

Сучасний гетеростеретип „типового” українця в свідомості польських студентів формується й на основі одиниць – складових **комунікативно-психічного** аспекту. Так, у ментальному лексиконі студентів Ягеллонського університету існують такі позитивно марковані мовні одиниці на позначення „типового” українця, як: *mity (7), pomocny (5), towarzyski (4), otwarty (5), prosty (4), wesoly (3), uśmiechnięty (2), prostoduszny (2), swobodny, dumny (2), honorowy (2), radosny, zabawny, szczerzy, serdeczny, życzliwy, pewny siebie, zdeterminowany, silny w sensie psychicznym, pełny ciekawości, spokojny (2), zdolny (2) do poświęceń, odważny, ma luźne podejście do życia, zdolność asymilacji, zaradny, porywczy, uczuciowy, empatyczny, ufny, cechuje go determinacja.* Уміщення рис українця у категорії типовості виявляється через зазначення в анкетних відповідях поряд із характеристиками українця прислівників *ogólnie*, *często* та іменників у формі множини *ludzie, kobiety*, наприклад, *ogólnie sympatyczny (4), często bardzo ciepły ludzie, kobiety są pewne siebie.* Для „типового” українця характерна *wschodnia mentalność*. Респонденти також наводять приклади рис „типового” українця із позитивною та негативною евалюацією: *cichy (2), wrażliwy (2), sentymentalny (2), nieśmiały, wyluzowany, beztroski.* На стереотипний образ українець – *głośny (8)* накладаються також мовні одиниці із градацією від позитивної чи нейтральної до негативної евалюації: *lubi dużo mówić, rozmowny, gadulstwo, wszędzie go pełno, burzliwy, hałaśliwy.* На основі відповідей виявлено і негативні риси „типового” українця: *zamknięty w sobie (3), ograniczony, odizolowany, obojętny na innych, nie dbający o swoje otoczenie, nie przyjmuje się niczyją opinią, trzymający się na uboczu, wycofany; wymaga wiele, a nic od siebie nie daje, а також – uparty (3), nerwowy (2), zagubiony (2), agresywny (2), unoszenie się dumą, bezczelny, chciwy, ekscentryczny, nieustępliwy, niedokładny, awanturujący się, skory do awantur, dwulicowy, egoistyczny, uszczypliwy, nieuczciwy, trochę niebezpieczny,*

przestraszony, niecierpliwy, zmartwiony, pamiętliwy, zadziorny, desperacja, krynóbrny, zaściankowy, uległy, przesądny; nieogarnięty ze względu na język i obce miejsce zamieszkania. Лише одна відповідь респондента експліцитно містить елемент на підтвердження типовості риси українця: *częste spóźnianie się.*

Гетеростереотипні риси „типового” українця виявляються також на основі мовних одиниць із **політичного** аспекту. Такі риси вказують на патріотизм „типового” українця: *patriotyczny (2), przywiązany do tradycji (2) i kultury swego narodu, przywiązany do swojej ziemi, potrafi walczyć o wartości, jakie wyznaje.* Репрезентують політичний аспект також негативно марковані мовні одиниці: *infantylny podejście do polityki (wybór aktora na prezydenta); ma kompleksy względem Rosji; posiada subiektywny obraz historii; nieprzywiązany do ojczyzny; banderowiec.* До цього аспекту зараховуємо також речення, у якому віддзеркалено стереотип України: *najczęściej patrzy się na Ukrainę w kontekście konfliktu z Rosją, kiedy w niektórych rejonach i zacofania względem reszty krajów kontynentu.*

На основі матеріальної бази виявлено 7 нейтрально маркованих одиниць на позначення „типового” українця. З одного боку, респонденти стверджують, що не існує „типового” українця і громадянство не впливає на сприйняття „типового” українця, наприклад: *nie ma kogoś takiego, to jest błąd, choć zapewne czarny PR robią niektórzy; nie istnieje ktoś taki, jak typowy Ukrainiec, ludzie są różni; każdy człowiek jest inny; obywatelstwo nie wpływa na nasze zachowanie.* З другого боку, респонденти пишуть про зміну уявлень про українця / українку і про те, що українці не відрізняються від інших людей, наприклад: *mój obraz Ukrainki czy Ukrainca bardzo się zmienił – spotykam częściej osoby, które w żaden sposób nie różnią się na pierwszy rzut oka od reszty ludzi w tłumie* або *są to wyłącznie cechy stereotypowe, nie zgadzam się z nimi* чи *nie uważam, aby można było podać takie cechy.*

3. „Справжній” українець у мовній свідомості студентів

У цій частині статті аналізуємо відповіді на запитання анкети: *Proszę podać cechy, które, Pani / Pana zdaniem, najlepiej charakteryzują prawdziwego Ukrainca.* Слід зазначити, що на це запитання відповіли лише 74 (63,7%) студенти, натомість не відповіли 44 (37,9%). Значно менша частота відповідей, ніж для „типового” українця, дає змогу припустити, що введення до запитання модифікатора „справжній” впливає на відображення суб’єктивних рис аналізованого об’єкта. Використання модифікатора „справжній” також свідчить, яким польські студенти хочуть бачити українця, тобто скерувало відповіді в бік уявлення. Зібрані мовні одиниці ми поділили – відповідно до застосованої вище методики – на такі аспекти: комунікативно-психічний, суспільно-психічний, фізичний, культурний і політичний. Ця частина статті репрезентує доцільність використання в запитанні анкети модифікатора *справжній*, який реалізує свою модальну функцію в запитанні і впливає на висвітлення ставлення суб’єкта до об’єкта на основі змісту його відповіді і відображає систему уявлень респондентів. На відміну від „типового” українця,

образ „справжнього” українця респонденти подають за допомогою більшої кількості позитивно маркованих мовних одиниць чи відсутністю негативно забарвлених. Наприклад, актуалізація образу „справжнього” українця здійснюється за допомогою таких прикметників **комунікативно-психічного** аспекту: *otwarty* (4), *towarzyski* (4), *miły* (2), *prosty* (2), *dumny* (2), *uczciwy* (2), *sprytny* (2), *odważny* (2), *radosny* (2), *szczerzy* (2), *empatyczny* (2), *otwartość na innych ludzi* (2), *otwarty na świat, tolerancyjny, przyjazny, każdy powinien być dobry* (3), *pomysłowy, serdeczny, honorowy, koleżeński, życzliwy, uśmiechnięty, sympatyczny, emocjonalny, aktywny w społeczeństwie, w którym mieszka; ambitny; mający swoje zdanie i mocno się trzymający; pewny*. Дві відповіді респондентів містять іменник в ініціальнойній позиції: *romantyk o odważnym, walecznym duchu i silnym ciele, zdolność asymilacji*. Поточне розуміння модифікатора „справжній” не збігається із розумінням модифікатора „типовий”. Цей факт підтверджує невелика кількість негативно маркованих відповідей про „справжнього” українця у межах **комунікативно-психічного** аспекту. Так, для „справжнього” українця респонденти актуалізують такі риси: *porowczy* (2), *zamknięty* (3) *w sobie, trzymający się na uboczu, odizolowany, opryskliwy, problemowy, uszczypliwy, pamiętliwy, brak krytyki wobec siebie, fałszywy przyjaciel, nudziarz, cechuje go desperacja*. До позитивно і негативно маркованих мовних одиниць зараховуємо лише три відповіді: *głośny* (4), *wrażliwy, cichy, boi się zmian; myśli o tym, co tu i teraz*.

Образ „справжнього” українця з огляду на освіченість, знання рідної чи іноземної мови, любов до традиції та культури підтверджують мовні одиниці із **культурного** аспекту. Так, на відміну від наповнення аналогічного аспекту для „типового” українця, у цьому випадку лише одна лексема *niewykształcony* відображає негативне ставлення. Всі інші мовні одиниці стосуються експлікації нейтрального образу українця, адже, на думку студентів, українець *lubi podjąć naukę; używa ukraińskiego języka; posługuje się językiem ukraińskim; dbałość o język rodzimy, tradycję; szanowanie tradycji; jest spadkobiorcą kultury wchodnioeuropejskiej, a nie zachodnioeuropejskiej; jest wyznania prawosławnego*.

Мовні одиниці, що формують **політичний** аспект, теж відображають відсутність негативного ставлення респондентів до „справжнього” українця, а отже, на їхній основі підтверджується модальна функція модифікатора „справжній”. Так, у мовній свідомості аналізованого суб’єкта, яким є респонденти Ягеллонського університету, „справжній” українець є патріотом, гордим за своє походження і свідомим цього походження. Ці узагальнені риси виявляють такі мовні одиниці, як: *patriotyczny, przywiązany do tradycji, przywiązany do ojczyzny, kochający swoją ojczyznę, dumny z pochodzenia, świadomy tego, skąd pochodzi, nie wstydzący się swojego pochodzenia* (2). На думку студентів, „справжній” українець *ma subiektywny obraz historii, niechętny wobec Rosjan i Polaków, nie znosi Rosji i Rosjan*. Один із респондентів зазначає: *prawdziwy Ukrainiec powinien łączyć cechy wzorcowe i czuć się związanym ze swoją ojczyzną*.

Проявом студентського розуміння модифікатора „справжній” та віддзеркалення суб’єктивної думки є мовні одиниці із **суспільно-психічного** аспекту. Так, наповнення частково збігається із мовними одиницями, виділеними для „типового” українця. Однак у межах аналогічного аспекту для „справжнього” українця переважають мовні одиниці із позитивної евалюацією або ж негативні ознаки представлені меншою кількістю. „Справжній” українець є передусім *pracowity* (20), а також – *potoczny* (3), *chętny do pracy*, *punktualny (pracowałam z Ukraincami); przyjeżdża do pracy, wjeżdża za pracą, ale nadal kocha i szanuje swoją ojczyznę; pracuje za marne grosze*. Порівняно з характеристикою фінансового стану „типового” українця, образ „справжнього” представлений лише двома лексемами: *biedny* (3), *niezamożny*. На противагу до даних, отриманих для „типового” українця, мовні одиниці у цьому аспекті референціюють ознаку родинності для „справжнього” українця: *rodzinny*, *rodzina dla niego jest bardzo ważna, dobry dla swojej rodziny*. Респонденти також пишуть, що „справжній” українець – *gościnny* (2), *kocha zabawę i towarzystwo, lubi swoje towarzystwo, imprezowy*. У **суспільно-психічному** аспекті виділяємо теж таке висловлювання: *prawdziwy Ukrainiec jest człowiekiem pozbawionym swobody, wolności, zmuszonym do tułaczki i niezrozumianych przez pozostałe narody, stąd rozgoryczony*, але водночас – *szukający lepszego życia, dobrze odnajduje się za granicami kraju, samodzielny, umie poradzić sobie w różnych sytuacjach*. Не підтверджується в цьому аспекті гетеростереотипна риса „справжнього” українця як такого, що має схильність до алкоголю, адже у відповідях респондентів натрапляємо лише один раз на лексему: *pijany*.

Мовні одиниці, що є складовими **фізичного** аспекту, не творять цілісного образу „справжнього” українця. Респонденти, подаючи риси для „справжнього українця”, використовують указівники категорії справжності: *Z moich doświadczeń Ukraińcy mają upodobanie w złotej biżuterii, mało gustownych strojach, jakby chcieli pokazać swój dobrobyt*. „Справжній” українець: *skoncentrowany na wyglądzie, один із респондентів пише: zdarza się, że Ukrainiec wygląda inaczej*.

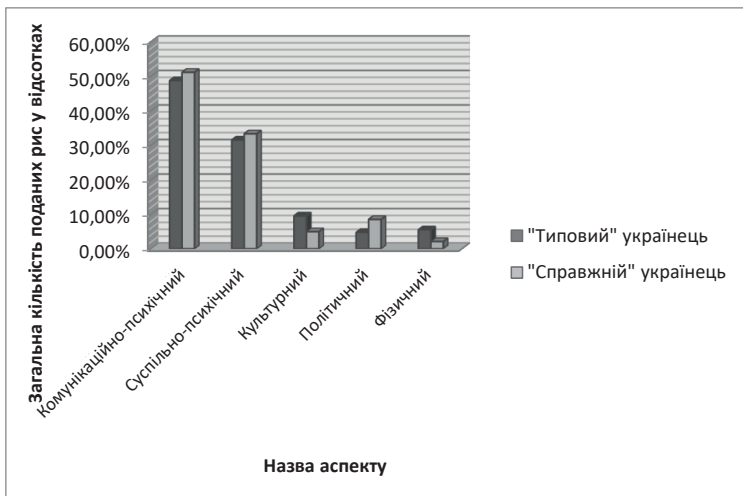
Окрему групу в межах виокремленого сегмента гетеростереотипних уявлень про „справжнього” українця у мовній свідомості польських студентів становлять одиниці, яких не зараховуємо до жодного з аспектів. Так, респонденти стверджують: *Nie istnieje ktoś taki, jak prawdziwy Ukrainiec* або *Moim zdaniem* [указівка на категорію справжності], *nie ma typowych cech narodowych, które miałyby świadczyć o „prawdziwej” tożsamości*. Крім того, на думку студентів Ягеллонського університету, справжність українця визначається не походженням, національністю чи громадянством, адже вони зазначають: *To zależy od charakteru, nie narodowości; Człowiek bez względu na pochodzenie* (2); *Wszyscy są prawdziwi; Tacy, jak wszyscy ludzie; Różne cechy w zależności od konkretnej osoby; Nie dostrzegam różnicy między cechami Ukraińca/ Ukrainki, a innymi obywatelami pozostałych krajów; Nie ma czegoś takiego, jak wzorcowy, prawdziwy Ukrainiec czy Polak*. 2 рази у відповідях натрапляємо на окреслення – *każdy jest inny* (2).

4. Висновки

Отже, аналіз зібраних шляхом анкетування мовних одиниць засвідчує відмінності образів „типового” і „справжнього” українця у мовній свідомості респондентів. Проведене дослідження дало змогу не тільки простежити відмінності кількісних показників мовних одиниць для окреслення „типового” і „справжнього” українця (див. *Таблиця 1*), а й докладніше вивчити якісний склад окремих аспектів для типового і справжнього представника. Наприклад, функція пересічності та загальності модифікатора *типовий* підтверджується використанням експліцитно для опису „типового” українця таких слів, як *często, zazwyczaj, ogólnie*, іменників та дієслів у формі множини тощо. Вважаємо, що уведення до запитання про українця модифікатора *типовий* дало змогу виявити функцію описовості на основі великої кількості поданих рис, порівняно із відповідями про „справжнього” українця. Так, для „типового” українця респонденти зазначають у кожному аспекті мовні одиниці із позитивним та негативним забарвленням. Отже, образ „типового” українця у мовній свідомості молодих поляків є амбівалентним, а образ „справжнього” українця характеризується більшою кількістю позитивних рис чи відсутністю негативних. Категорію справжності реалізують мовні одиниці із позитивним забарвленням, які свідчать про суб’єктивні уявлення про українця. На основі дослідження простежуємо, що суспільно-психічний (33,3%), політичний (8,5%), комунікативно-психічний (5%) аспекти, у світлі яких респонденти бачать „справжнього” українця, містять більше мовного матеріалу, ніж аналогічні аспекти для „типового” українця (див. *Таблиця 2*). Натомість образ „типового” українця порівняно з образом „справжнього” українця повніше представлений у культурному (9,2%) і фізичному (5,5%) аспектах.

Назва аспекту	Кількість диференційних рис		Загальна сума всіх зібраних рис	
	„типовий” українець	„справжній” українець	„типовий” українець	„справжній” українець
Комунікативно-психічний	85	47	133	72
Суспільно-психічний	43	20	86	47
Культурний	28	7	26	7
Політичний	11	11	13	12
Фізичний	16	3	15	3
Разом	183	88	273	121

Таблиця 1. Кількісні показники зібраних у анкетних відповідях рис „типового” та „справжнього” українця (власне опрацювання).



Таблиця 2. Аспектне відношення рис „типового” і „справжнього” українця у відсотках (власне опрацюваня).

Бібліографія

1. Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego PWN*, t. 1–2, Warszawa.
2. Bartmiński J., 2014, *Ankieta jako pomocnicze narzędzie rekonstrukcji językowego obrazu świata*, w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, S. Wasiuta, red., *Polskie wartości w europejskiej aksjoserferze*, Lublin.
3. Bartmiński J., 2001, *Operatory „typowy” i „prawdziwy” w strukturze semantycznej tekstu*, „Prace Filologiczne” t. XLVI.
4. Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., Żywicka B., 2016, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, t. 3, Lublin.
5. Bartmiński J., 2016, *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów... – co zawiera, na jakich zasadach się opiera, dla kogo jest przeznaczony?*, w: J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka, red., *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, Lublin.
6. Bartmiński J., Lappo I., Majer-Baranowska U., 2002, *Profilowanie stereotypu Rosjanina w polskim kręgu językowo-kulturowym*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”, t. 14.
7. Bartmiński J., 1998, *Zmiany stereotypu Niemca w Polsce. Profile i ich historycznokulturowe uwarunkowania*, w: J. Bartmiński, R. Tokarski, red., *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin.
8. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, [online] <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/lista> [dostęp: 23.02.2020].
9. Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., red., 2011, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
10. Krawczuk A., 2008, *Nowe profile ukraińskiego stereotypu Polaka (na podstawie ankietowania studentów lwowskich)*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (1).

11. Niebrzegowska-Bartmińska S., 2014, *Od separacyjnego do holistycznego opisu językowego obrazu świata. Na marginesie dyskusji nad kształtem artykułów w Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów* i w: I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 3, Lublin.

12. Nowosad-Bakalarczyk M., 2002, *Kobieta „typowa” i „prawdziwa” w oczach studentów: (przyczynek do stereotypu kobiety)*, „Język Polski” t. LXXXII, z. 1.

13. Paćławska E., 2009, *Ukrainiec w oczach studentów na wschodzie i zachodzie Polski* w: S. Niebrzegowska-Bartmińska, S. Wasiuta, red., *Stereotypy w języku i w kulturze*, Lublin.

THE „TYPICAL” AND „REAL” UKRAINIAN IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF STUDENTS OF THE JAGIELLONIAN UNIVERSITY

The article focuses on the research of the characteristics of a „typical” and „real” Ukrainian, distinguished in questionnaires during the polling of the Jagiellonian University students. The explicit introduction of the questionnaire’s modifiers *typical* and *real* with their influence on the separation and differentiation of the Ukrainian’s stereotypical features was confirmed to be expedient.

According to the results, the students see the „typical” and „real” Ukrainian through the prism of communicative, mental, psycho-social, political, cultural and physical aspects. It has been found that for the „typical” Ukrainian, as compared to the „real” one, the physical and cultural aspects are represented more fully. The communication and mental, social and political aspects are associated with the „real” Ukrainian.

Keywords: stereotype, questionnaire, „typical” Ukrainian, „real” Ukrainian, students of the Jagiellonian University.

**НОВІ ПІДХОДИ
ДО ПИТАНЬ ГРАМАТИКИ**

**NOWE PODEJŚCIA
DO ZAGADNIEŃ GRAMATYCZNYCH**

O SEMANTYCE NAZW *PLURALIA TANTUM* W POLSzczyŹNIE

Przedmiotem rozwaŹań jest szeroko rozumiana kategoria nazw *pluralia tantum* (PT). Przeprowadzone obserwacje wykazały, Źe (1) w polszczyźnie jest to kategoria dynamiczna – zasób jednostek wchodzących w jej skład stale się zmienia, różny jest też (i zmienny) status poszczególnych leksemów (i ich znaczeń) w ramach kategorii. (2) Przynależność do kategorii nazw PT w polszczyźnie nie jest tylko konwencją językową – ma głębszą motywację semantyczną: oddaje ludzkie postrzeganie rzeczywistości i określony sposób konceptualizacji pewnych jej wycinków (forma *pluralis* koduje ważne – z perspektywy ludzkiego oglądu świata – cechy referenta odnośnych nazw: szczególny rodzaj wewnętrznej złożoności); nowe jednostki PT wzbogacają swoiste dla nich kategorie semantyczne, co świadczy o istnieniu związku między formą *pluralis* i typem treści, której jest ona nośnikiem.

Słowa kluczowe: *plurale tantum*, kategoria liczby, semantyka gramatyki.

Terminy *plurale tantum* czy *pluralia tantum* pojawiają się w opisach gramatyki języka polskiego jako nazwy szczególnego zjawiska – stanowiącego rodzaj odstępstwa od ogólnej zasady odmiany rzeczowników przez liczbę i w konsekwencji wyrażania za pomocą końcówki fleksyjnej informacji o liczbie desygnatów. Sposób jego przedstawiania: niejako na marginesie głównego wątku¹, egzemplifikacja powtarzającymi się przykładami (jak: *drzwi, sanie, spodnie, skrzypce, nożyce, usta, fusy, pomyje, męty, imienny, wakacje*) sugeruje, Źe jest to margines języka – anomalia deklinacyjna dotycząca niewielkiego zbioru słów. W rzeczywistości tak nie jest – **rzeczowniki pluralia tantum stanowią znaczącą grupę słownictwa**². Oszacowanie jej wielkości wymaga na wstępie doprecyzowania kryteriów, na podstawie których daną jednostkę leksykalną kwalifikujemy do kategorii nazw *pluralia tantum* (dalej w skrócie: PT).

1. *Pluralia tantum* – jądro i peryferie kategorii a notacje w słownikach

Podstawowym kryterium jest niewątpliwie **kryterium fleksyjne**. Jak pisał Mirosław Bańko w *Wykładach z polskiej fleksji*:

¹ Np. w gramatyce akademickiej [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel, red. 1998: 205–206] pojawia się przy opisie kategorii liczby jako zagadnienie drugoplanowe, co zaznaczono graficznie – pomniejszoną czcionką.

² Hanna Jadacka szacuje (na podstawie *Indeksu a tergo do Uniwersalnego słownika języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza [Dubisz, red. 2003] (dalej w skrócie: USJP)), Źe w polszczyźnie jest ich około tysiąca i jest to – jak podkreśla – ustalenie ostrożne i raczej zaniŹone [Jadacka 2006: 161].

Pluralia tantum nigdy³ nie są używane w formach liczby pojedynczej (nie wiadomo nawet, jak by utworzyć takie formy), mimo że ich znaczenie nie wyklucza tej liczby: słowo *nożyce* może oznaczać przecież nie tylko jeden obiekt, lecz i kilka obiektów [Bańko 2012: 58].

Leksemy takie są **hasłowane** w słownikach w formie liczby mnogiej i opatrywane odpowiednim kwalifikatorem gramatycznym – **blp** (bez liczby pojedynczej). Np. w jednotomowym Słowniku języka polskiego PWN (pod redakcją Elżbiety Sobol [Sobol, red. 2001], dalej w skrócie: SJPS)⁴ odnotowano:

alimenty blp ‘obowiązkowe świadczenia na rzecz tych osób z rodziny, które nie są w stanie utrzymać się same’;
andrzejki blp ‘wieczorna zabawa w przeddzień imienin Andrzeja, połączona z wróżbami’;
archiwalia blp ‘dokumenty przechowywane w archiwum’.

Przynależność takich jednostek do kategorii PT nie budzi wątpliwości – można by rzec, że stanowią jej **jądro**⁵, *pluralis* bowiem jest jedyną formą ich występowania w języku. Oprócz nich istnieją jednak takie jednostki, jak:

akta ‘zbiór dokumentów urzędowych’;
brudy ‘nieczystości, odpadki’ i ‘brudna bielizna, brudne ubrania’;
buraczki ‘jarzyna przyrządzona z buraków’;
śpiochy ‘jednoczęściowe ubranie dla niemowląt’;
żale ‘użalanie się’,

które funkcjonują w polszczyźnie **równolegle** do leksemów mających pełny paradygmat fleksyjny, por.:

akt ‘wykonanie, spełnienie czegoś’; ‘uroczystość, ceremonia’; ‘dokument urzędowy’; w literaturze ‘część utworu lub przedstawienia teatralnego’; ‘obraz, rzeźba przedstawiająca nagie ciało ludzkie’;

³ Oczywiście można podać przykłady użycia tego typu rzeczowników w formach liczby pojedynczej (np. *W zestawie znajdują się dowolne dwie zawieszki Fresso (do wyboru) oraz jeden perfum (do wyboru)* [https://archiwum.allegro.pl/oferta/zestaw-swiateczny-fresso-2-deseczki-perfum-box-i10028160308.html, dostęp: 02.08.2021]; *spodzień* ‘spodnie’ [Anusiewicz, Skawiński, 1996]. Są one efektem albo braku znajomości obowiązujących norm, albo świadomych działań w celu zwiększenia ekspresywności wypowiedzi. Stanowią margines użycia polszczyzny i – w mojej ocenie – nie podważają stwierdzenia Mirosława Bańki (jedynie osłabiają jego kategoriyczny wydzwięk).

⁴ Wydanie z 2011 roku, zmienione i zaktualizowane, w stosunku do wydania z 1996 roku rozszerzone o 3 tys. nowych haseł. Słownik ten stanowi skrót generacji słowników PWN, zawiera słownictwo starannie wyselekcjonowane, „rejestruje najczęściej używane wyrazy i znaczenia” [Sobol, red. 2001: 5].

⁵ W literaturze przedmiotu są nazywane stałymi [Friedelówna 1968], standardowymi [Gradkowska 1989] lub kanonicznymi PT [Jadacka 2006].

śpioch ‘ten, kto lubi długo spać, odczuwa stale potrzebę snu’;
buraczek ‘mały burak’

albo mających paradygmat ograniczony do form *singularis*⁶, por.:

brud ‘każde zanieczyszczenie osiadłe na czymś’; przenośnie ‘niemoralne postępowanie, nieuczciwy postępек’;
żał ‘uczucie dojmującego smutku, tęsknoty’; ‘pretensja do kogoś lub czegoś spowodowana rozczarowaniem’.

W praktyce leksykograficznej opisywany tu stan rzeczy był różnie rejestrowany. Np. w SJPS opis wymienionych jednostek jest dokonywany w ramach **jednego hasła**, w którym używa się kwalifikatora „tylko w lm” w odniesieniu do niektórych z wyodrębnianych znaczeń leksemów⁷. W USJP nie stosuje się tego rodzaju kwalifikatora („tylko w lm”) wskazującego na polisemię form *pluralis*, a odpowiednie sensy związane tylko z tą formą są podawane jako **odrębne hasła** (w formie *pluralis*, z kwalifikatorem blp), np. *wypis* ‘fragment, wyjątek wypisany z jakiegoś tekstu’ i *wypisy* ‘podręcznik szkolny zawierający utwory lub fragmenty utworów literackich różnych autorów’.

Przyjęty w obu słownikach sposób notacji form językowych i ich znaczeń jest nie tylko efektem przyjętych rozwiązań redakcyjnych – jest też znakiem zmian zachodzących w języku. Przeprowadzone przeze mnie obserwacje [Nowosad-Bakalarczyk 2017a, 2019] pozwalają wydzielić etapy tych zmian: od pojawienia się nowego znaczenia danej jednostki, poprzez stopniowe wiązanie tego znaczenia z formą *pluralis*, aż do jego leksykalizacji – powstania odrębnej jednostki słownikowej. Np. w *Słowniku języka polskiego* (pod redakcją Witolda Doroszewskiego [Doroszewski, red. 1958–1969], dalej w skrócie: SJPD), wydanym na przełomie lat 50. i 60. XX wieku, w wielu wypadkach w ogóle nie wyodrębniono znaczeń, które w SJPS są wiązane z formą mnogą, takich jak:

elementy ‘podstawowe wiadomości, początki, zasady, zwykle w połączeniu z nazwą nauki’;
zdjęcia ‘robienie zdjęć lub kręcenie filmu’.

Można wskazać też liczne przykłady odnotowania w SJPD określonego znaczenia danej jednostki, jednak bez wskazania jego związku z liczbą mnogą; dotyczy to takich jednostek, jak:

⁶ Na temat PT derywowanych od rzeczowników *singularia tantum* zob. Бундза 2018.

⁷ Odnotowanie niektórych znaczeń ściśle związanych z formą *pluralis* pod hasłem w formie *singularis* czasami jest nawet zaskakujące. Np. *figi* oznaczające ‘damskie majtki bez nogawek’ odnotowano przy hasle *figa* (jako trzecie ze znaczeń tego leksemu, obok znaczenia ‘figowiec’ i ‘owoc figowca’), *buraczki* w znaczeniu ‘jarzyna przyrządzona z buraków’ – przy hasle *buraczek* (tj. w pierwszym znaczeniu ‘mały burak’), *dziady* w znaczeniu ‘dawny obrzęd ludowy na Litwie i Białorusi, podczas którego wywoływano duchy zmarłych przodków’ – przy hasle *dziad* (tj. ‘ojciec ojca lub matki; też: daleki przodek’; a także ‘biedak lub żebrak’ i ‘z pogardą o starym człowieku’ lub ‘ze złością o mężczyźnie’).

sprzęt w znaczeniu ‘przedmioty użytkowe, jak meble, narzędzia, naczynia itp.’;
źródło w znaczeniu ‘materiały stanowiące zasób wiedzy w jakiejś dziedzinie,
będące podstawą do dalszych badań, studiów itp.’;
rękoćzyn w znaczeniu ‘uderzenie kogo; pobicie, bójka’.

W wydanym pół wieku później SJPS podane sensy zostały opatrzone kwalifikatorem „zwykle w lm”, sygnalizującym przewagę użycia form *pluralis* nad *singularis*.

Kwalifikatory informujące o frekwencji użycia form liczbowych były szeroko stosowane i w SJPD, np. odnotowano dominację form *pluralis* w przypadku takich haseł, jak:

wiatr ‘gazy wytwarzane w jelitach’;
wypis ‘fragmenty, wyjątki wypisane z jakiegoś tekstu’;
zasób ‘rzeczy zgromadzone na zapas’;
żał ‘skargi, narzekanie’.

Z kolei w SJPS mamy w tych przypadkach „silniejszy” kwalifikator – „tylko w lm”. Natomiast jednostki takie, jak *cymbałek*, *getr*, *katakumba* (*katakumb*)⁸, *pertraktacja*, które w SJPD były hasłowane w formie liczby pojedynczej z kwalifikatorem „zwykle w lm”, w SJPS są notowane w formie *pluralis* (*cymbałki*, *getry*, *katakumby*, *pertraktacje*) z kwalifikatorem sygnalizującym brak formy *singularis*, a zatem są uznawane za należące do kategorii PT.

Jeśli wziąć pod uwagę dostępny w Internecie *Słownik języka polskiego* Wydawnictwa PWN [*Słownik języka polskiego...*] (dalej w skrócie: SIPWN), to można zauważyć dalsze zmiany ujęcia opisywanych form i ich znaczeń. Zdecydowana większość jednostek hasłowanych w SJPS w formie *singularis* i opatrzonych kwalifikatorami ograniczającymi („zwykle w lm”) bądź wykluczającymi jej użycie („tylko w lm”) zastała zarejestrowana w postaci form pluralnych. Stwierdzono w ten sposób przynależność do PT leksemów takich, jak *wnyki*, *zgliszcza*, *ziemiopłody*, *gratulacje*, *półstówka*, które w SJPS odnotowano jeszcze z kwalifikatorem „zwykle w lm”, niewykluczającym zatem możliwości użycia form *singularis*. W SIPWN poświadczono też leksykalizację niektórych znaczeń jednostek uznawanych wcześniej za wieloznaczne, jak np.:

szczątki ‘ciało ludzkie lub zwierzęce po śmierci’ (hasłowane oddzielnie od *szczątek* ‘resztkę czegoś zniszczonego, rozbitego’);
ścieki ‘zanieczyszczone ciecze odprowadzane z domów i zakładów przemysłowych’ (hasłowane oddzielone od *ściek* ‘rów, kanał lub wykop odprowadzający zanieczyszczone wody miejskie i przemysłowe’);
tortury ‘zadawanie komuś bólu okrutnymi metodami, zwykle w celu wymuszenia na oskarżonym zeznań’ (hasłowane oddzielnie od *tortura* ‘silne cierpienie fizyczne lub psychiczne; też: to, co wywołuje takie cierpienie’);

⁸ Mamy tu charakterystyczne wahanie rodzaju spowodowane rzadkością użycia formy *singularis* (i w związku z tym wątpliwości, jaki kształt powinna przyjąć).

zaszczyty ‘wysokie stanowiska, odznaczenia i godności oraz związane z nimi przywileje’ (hasłowane oddzielnie od *zaszczyt* ‘to, co stanowi powód do dumy’);
żniwa ‘koszenie i zbieranie dojrzałego zboża; też: okres, w którym wykonuje się te prace’ (hasłowane oddzielnie od *żniwo* ‘ilość czegoś; też: zysk materialny’).

Tym samym oddzielono znaczenia ściśle związane z formą *pluralis* od innych znaczeń, których nośnikami są formy pokrewne.

Wyznaczone w ten sposób jądro kategorii PT nie zamyka jej zasobu. Jądro bowiem otacza – jeśli odwołać się do pojęć przestrzennych – sfera **peryerii**, w której mieszczą się jednostki mające paradygmat dwuliczbowy, w praktyce jednak używane zwykle lub częściej w formie liczby mnogiej. Np. w eksplorowanym przeze mnie USJP, wydanym na początku XX wieku, wiele zarejestrowanych jednostek opatrzone kwalifikatorem „zwykle w lm”, wskazującym na wyższą frekwencję użycia form *pluralis*, por.:

bambosz ‘ciepły, miękki pantofel domowy; papuś’: *Filcowe bambosze* albo *bambosze z filcu*. *Kupić bambosze, dwie pary bamboszy*;
bezdroża ‘teren bez wytyczonej drogi, trudny do przebycia; manowce, wertepy’: *Leśne, stepowe bezdroża. Błądzić po bezdrożach. Iść bezdrożem, bezdrożami*;
brednia ‘bzdura, niedorzeczność’: *Niestworzone, wierutne brednie. Mówić, opowiadać brednie*;
bryzg ‘rozpryskujące się cząstki wody, błota itp.; rozbryzg’: *Bryzgi fali, deszczu. Bryzgi piany, błota, rozmięklej gliny*.

Jak widać, udokumentowano je przykładami zawierającymi hasłowany rzeczownik wyłącznie w liczbie mnogiej. Jedynie w przypadku *bezdroża* podano jako alternatywne połączenia *iść bezdrożem* i *iść bezdrożami*. Warto jednak zwrócić uwagę, że nawet użycie przenośne tego rzeczownika ‘obszar jakiejś dziedziny, działalności itp., mało znany, poboczny, zwodniczy, stwarzający jakieś zagrożenie, wywołujący poczucie zagubienia’ pozostaje w związku z formą liczby mnogiej, por. słownikowe egzemplifikacje: *Bezdroża wyobraźni. Kulturowe bezdroża. Błąkać się po bezdrożach historii* (USJP). Niewykluczone, że rozwój języka przyniesie tu dalsze utrwalenie związku odnośnych znaczeń z formą *pluralis*, skutkujące tym, że w kolejnych opracowaniach leksykograficznych jednostki te zostaną uznane za niemające form liczby pojedynczej.

Obserwacja zmian⁹ zachodzących w ramach kategorii PT skłania do postawienia pytań o czynniki wpływające na ten stan rzeczy. Czy rzeczywiście – jak stwierdza Teresa Friedelówna – „Czynnikiem wyzwalamym w rzeczowniku skłonność do porzucania liczby pojedynczej i niemal wyłącznego występowania w formach liczby mnogiej jest jego znaczenie” [Friedelówna 1968: 18]? Czy w tym przypadku –

⁹ Zmiany sposobu hasłowania oraz stosowanych kwalifikatorów rejestruje też Małgorzata Jasińska [Jasińska 2015].

jak pisze Anna Wierzbicka – „Można uznać, że znaczenia wychodzące poza pojedyncze leksemy i obejmujące całe kategorie słów leżą u podstaw pewnych «reguł semantycznych», w tym sensie, że mogą one determinować gramatyczne zachowanie tych słów” [Wierzbicka 2006: 430]. A jeśli tak, to jakie to są „reguły”?

2. Forma *pluralis* a znaczenie rzeczownika

Próbując dociec, czy rzeczywiście semantyka jest czynnikiem sterującym zachowaniem gramatycznym badanej grupy leksemów (i szerzej: rozwojem kategorii PT w polszczyźnie), skonfrontowałam współczesny materiał językowy z materiałem w dużej mierze już historycznym, opracowanym przez T. Friedelównę [Friedelówna 1968]¹⁰. Przeprowadzone obserwacje [zob. Nowosad-Bakalarczyk 2017a, 2017b] pozwalają stwierdzić, że zasób kategorii PT powiększają rzeczowniki stanowiące swoiste przedłużenie klas znaczeniowych wyodrębnionych przez badaczkę [zob. Friedelówna 1968: 60–93]¹¹.

Pośród rzeczowników o znaczeniu konkretnym wyrazistą grupę stanowią nazwy **przedmiotów o ustalonym kształcie** i charakterystycznej budowie opartej na symetrii. W szczególności należy wymienić tu nazwy ubrań i innych rzeczy ściśle związanych z symetrią dwuboczną ciała człowieka. Wszystkie nazwy spodni (np. *sztruksy*, *bermudy*, *rukki*), bielizny zakładanej na dolne partie ciała (np. *stringi*, *śpiochy*, *kabaretki*) i okularów (np. *gogle*, *szkła* ‘okulary’) przyjmują formę *pluralis*¹². Forma ta ma też swoje uzasadnienie w przypadku desygnatów złożonych z dwóch części używanych razem (w komplecie¹³), takich jak nazwy butów i sprzętów sportowych zakładanych na stopy (np. *adidasy*, *baleriny*, *figurówki*), nazwy przedmiotów umieszczanych symetrycznie na ciele człowieka (jego podwójnych częściach) (np. *klipsy*, *naramienniki*), nazwy przyrządów

¹⁰ Autorka przeanalizowała ponad 3 tys. słów wydobytych z tzw. *Słownika warszawskiego* (wydawanego w latach 1900–1927). Niektóre z nich już w nim zostały oznaczone jako archaiczne. Materiał ten został przez nią sprawdzony i uściślony na podstawie innych wydanych do tego czasu słowników ogólnych i gwarowych (lub ich kartotek), takich jak wydany w okresie międzywojennym jeden tom *Słownika języka polskiego* T. Lehra-Spławińskiego i wydane do czasu opracowania monografii cztery tomy słownika pod redakcją W. Doroszewskiego.

¹¹ Uwzględniając szczegóły, należy dodać, że w rozpatrywanym przez mnie materiale współczesnym przeważają rzeczowniki o znaczeniu oderwanym (w opracowaniu T. Friedelówny przeważały rzeczowniki o znaczeniu konkretnym – stanowiły około 70% materiału), przy czym powiększają one przede wszystkim dwie z wyróżnionych przez nią podkategorii semantycznych: zespołów zjawisk i złożonych czynności. Z kolei wśród nieco mniej licznej grupy rzeczowników konkretnych występują przykłady reprezentujące bardziej zróżnicowane podkategorie, takie jak: nazwy zespołów przedmiotów (grupa dominująca), nazwy ubiorów, nazwy potraw, nazwy odpadków, nazwy miejsc, nazwy grup osób i marginalnie nazwy chorób i sum pieniędzy. Nie odnotowałam nowych nazw pojazdów (i ich części składowych), uprząży, sprzętów, budowli, konstelacji gwiazd.

¹² Według A. Wierzbickiej [Wierzbicka 2006: 422–424] są to tzw. rzeczowniki podwójne o absolutnej sile przewidywania formy gramatycznej.

¹³ Wagę kompletu w opisie PT pokazuje Anna Andrzejczuk [Andrzejczuk 2007].

złożonych z dwu identycznych elementów, które człowiek trzyma w swoich dłoniach (np. *druty* ‘cienkie pręty używane do robienia swetrów, szalików’, łąki ‘półkoliste metalowe uchwyty wmontowane w kadłub konia gimnastycznego’, *talerze* ‘instrument perkusyjny — dwie okrągłe metalowe płyty, którymi grający uderza jedną o drugą’). Wymienione rzeczy istnieją w ścisłym związku z ciałem człowieka, niejako „przylegają” do niego, i dlatego ich budowa koreluje z budową jego ciała — jest dwudzielna (oparta na osi prawy — lewy). W przypadku jednych desygnatów wyraźna dwuczęściowość budowy łączy się jednak z brakiem możliwości ich podziału na dwie odrębne części (dotyczy to np. spodni, które po przecięciu „na pół” nie będą już mogły być nazwane *spodniami*, lecz tym, co po nich zostało), w przypadku drugich — taki podział jest możliwy, ale нефункциональный (dotyczy to np. butów, które tworzą parę fizycznie niepołączoną, mogą zatem zostać rozdzielone, będą jednak wówczas bezużyteczne). Tę specyfikę istnienia odnośnych desygnatów (i myślenia o nich) oddaje zachowanie gramatyczne ich nazw. Forma *pluralis* koduje złożoność ich budowy, forma *singularis* jest możliwa tylko w przypadku desygnatów podzielnych, ma niższą frekwencję niż *pluralis*, bo nazywa tylko „część” naturalnej i użytecznej dla człowieka całości.

Kolejną ważną grupę semantyczną PT stanowią nazwy przedmiotów złożonych z wielu identycznych lub bardzo podobnych elementów, stosunkowo małych (względem całości, którą tworzą), występujących w skupieniu (nawet komasacji) w jakiejś przestrzeni, w pewnej harmonii i równowadze (porządku). Wskazać tu można takie przykłady, jak *frędzle* ‘gęsto i luźno zwisające nitki lub sznureczki, łączone po kilka, jako ozdoba, zakończenie brzegów serwet, chustek itp.’, *dżety* ‘czarne błyszczące paciorki używane do przybrania stroju’, *zęby* (w pile). W grupie tej mieszczą się też nazwy identycznie wyglądających części ciała u ludzi lub zwierząt (np. *rzęsy*, *włosy*, *macki*, *anteny*, *blaszki*, *fiszbin*), a także czegoś, co występuje na ciele w sposób naturalny (np. *piegi*, *wągry*) lub sztuczny (np. *tipsy*) w skupisku trudno rozróżnialnych elementów.

Wyrazisty blok tworzą też nazwy różnego rodzaju przekąsek, takie jak *chipsy* ‘cienkie plasterki smażonych ziemniaków’, *fistaszki* ‘nasiona orzecha ziemnego’, *groszki* ‘małe, okrągłe cukierki’, *želki* ‘cukierki z galaretki mającej sprężystość gumy’, *dropsy* ‘drobne cukierki, o rozmaitych smakach, pakowane zwykle w ruloniki po kilkanaście sztuk’, *faworki* ‘kruchościastka w kształcie powyginanych pasków, smażone w tłuszczu’. Występują one w formie zbioru drobnych jednostek zamkniętych w opakowaniu, w którym je kupujemy i / lub przechowujemy, albo skupionych w naczyniu, w którym je umieszczamy przed podaniem do jedzenia. Fakt ten tłumaczy dominację formy *pluralis* w przypadku ich nazywania. Równocześnie jednak poszczególne jednostki nazywanych przekąsek są na tyle duże, że ich odrębność oko ludzkie bez problemu dostrzega, zazwyczaj stanowią też kęs pojedynczo wkładany do ust — to tłumaczy, dlaczego ich nazwy mają także formy *singularis*¹⁴. Bliskie są im nazwy niektórych potraw, takich jak: *frytki* ‘kartofle

¹⁴ O tym jednak, że są rzadziej używane, świadczy m.in. brak stabilizacji rodzaju tych form, por. *zelek* vs. *zelka*.

pokrojone w paseczki i usmażone w tłuszczu’, *pierogi* ‘potrawa z kawałków cienko rozwałkowanego ciasta, w które zawija się farsz’, *pulpety* ‘gałki z mielonego mięsa lub ryby z dodatkiem bułki tartej, jaj i przypraw’, *gołąbki* ‘potrawa z mielonego mięsa z kaszą lub ryżem, zawijanego w liście kapusty’. Są one postrzegane jako zbiór wielu pojedynczych sztuk – w takiej formie są wytwarzane i podawane na stół. Zbiór jest tym większy, im mniejsze są elementy wchodzące w jego skład, por. *frytki* i *gołąbki*. Wskazaną wielość eksponuje podstawowa forma (mnoga) nazw odnośnych potraw zawarta w menu. Forma singularna, określająca pojedynczy element dania, jest możliwa ze względu na łatwość jego wyodrębnienia, może być jednak problematyczna w przypadku małych rozmiarów oznaczanego elementu, por. wahanie rodzaju *frytek* / *frytka*.

Ważną grupę semantyczną stanowią nazwy **masy złożonej z części** (czegoś, co ma quasi-substancjalny charakter, tzn. stanowi rodzaj ogniwa pośredniego między substancją a zbiorem, jest konceptualizowane jako równocześnie dyskretne i niedyskretne). Dobrym tego przykładem są nazwy futer (np. *sobole*, *szynszyle*) i niektórych potraw (*buraczki*), w przypadku których forma *pluralis* koduje wielość i dyskretność obiektów (zwierzęta, buraki), które zostały przetworzone w taki sposób, że stanowią materiał do wytworzenia nowego przedmiotu (futer, dania). Rzecz charakterystyczna, że w tych przypadkach forma *singularis* nie pojawia się nawet sporadycznie – wynika to z faktu, że po przetworzeniu na masę wyjściowo dyskretne obiekty tracą posiadany kontur przestrzenny, nie mogą już być postrzegane jednostkowo.

Quasi-substancjalny charakter mają też desygnaty rzeczowników takich, jak *nieczystości*, *ścinki*, *odpady*, *wióry*, które nazywają odpady i pozostałości (często uboczne) różnych działań. Pod względem sposobu konceptualizacji bliskie są im też wytwory procesów (np. *opady*, *zwały*, *wykwity*). Cechuje je brak dyskretności – ustalonej wielkości i kształtu. Równocześnie jednak w ramach pewnej masy (dość łatwo) można dostrzec poszczególne jej „części składowe”, co wpływa na sposoby nominacji. Najczęściej używana forma *pluralis* eksponuje wewnętrzną złożoność desygnatu, możliwa (choć rzadsza) forma *singularis* pozwala językowo wyodrębnić jego detale. W podobny sposób, tj. jako rodzaj substancji, są też traktowane niektóre wytwory celowych czynności. Wśród nich: *mrożonki* ‘mrożone owoce lub warzywa’, *naszyčia* ‘naszyte na coś ozdoby, naszywki, aplikacje’, *zapiski*¹⁵ ‘to, co jest zanotowane, zapisane’.

Dużą i wewnętrźnie zróżnicowaną grupę tworzą nazwy różnego rodzaju **zespołów przedmiotów**¹⁶ postrzeganych jako mające jakieś cechy wspólne. Wśród tych cech – ważnych dla użytkowników języka, bo stanowiących podstawę utworzenia odpowiedniej nazwy – jest np. wspólne pochodzenie. Derywaty takie, jak *jedwabie* ‘ubrania z tej tkaniny’, *mahonie* ‘meble z tego drewna’, nazywają

¹⁵ Wahanie rodzaju w liczbie pojedynczej (w słowniku odnotowano dwa warianty rodzajowe *zapisek* / *zapiska*) świadczy o wyraźnej przewadze użycia form pluralnych.

¹⁶ *Superkategorii nietaksonomicznych*, jak je określa A. Wierzbicka [Wierzbicka 1999: 83–137].

przedmioty wytworzone z materiału zawartego w podstawie; wyrazy *wykopaliska* 'zabytki wykopywane, uzyskiwane poprzez odkrywanie terenu', *ziemiopłody* 'płody produkcji rolnej', *torfea myśliwskie* 'rogi, skóry, łby itp. ubitych zwierząt, odpowiednio spreparowane, przechowywane przez myśliwych na pamiątkę odbytych łowów', *zbiory* 'plon zebrany z pola, sadu, ogrodu' nazywają przedmioty ze względu na sposób ich pozyskania. Natomiast takie samo przeznaczenie dało podstawę wyodrębnienia zestawów różnych przedmiotów, takich jak *sztućce* 'przybory do jedzenia: nóż, widelec, łyżka', *fatałaszk* 'o strojach kobiecych lub dodatkach do strojów', *fajerwerki* 'wyroby pirotechniczne dające różnokolorowe efekty świetlne'. Przeznaczenie stanowi też podstawę pluralizacji nazw takich, jak: *sprzęty* 'przedmioty użytkowe, jak meble, narzędzia, naczynia itp.', *materiały* 'dane, dokumenty, okazy itp. będące podstawą dalszych opracowań, badań'.

Językowe wyodrębnianie zbiorów przedmiotów może być oparte na bardzo różnych kryteriach, których zastosowanie pozwala myślowo ująć świat – uporządkować go poprzez wyodrębnienie kategorii bytów o wspólnych cechach, por. np. *ruchomości* 'rzeczy dające się przenosić, stanowiące czyjąś własność', *sprawunki* 'przedmioty kupowane lub kupione', *szpargały* 'jakieś bliżej nieokreślone pisma, papiery, stare dokumenty'. Forma *pluralis* eksponuje złożony charakter tworzonego zbioru, forma *singularis* – jednostkowy charakter wyodrębnianego elementu.

Liczną grupę nazw tworzą rzeczowniki określające **złożone działania**, takie jak: *ekscesy* 'wybryki, wyskoki', *rzędy* 'sprawowanie władzy, władanie, kierowanie czymś, zwłaszcza państwem', *trele* 'śpiew niektórych ptaków', *wykopy* 'kopanie rowów, dołów przy robotach budowlanych, drogowych itp.', *zabiegi* 'kroki przedsiębrane w celu osiągnięcia czegoś', *zajęcia* 'wykłady, ćwiczenia'. Już tych kilka przytoczonych przykładów pokazuje, jak bardzo różnorodna jest ta grupa. Pluralne nazwy czynności łączy to, że kodują – najogólniej rzecz ujmując – (mniej lub bardziej wyraźny) podział działania na różne fazy i sekwencje rozciągnięte w jakimś czasie. Niektóre z nich (jak *zabiegi* i *ekscesy*) eksponują dodatkowo różnorodność czynności, które obejmuje desygnowany zbiór, inne (jak *zajęcia*) – ich regularną powtarzalność w danym cyklu.

Można się zastanawiać, co tworzy desygnowany zbiór w przypadku nazw czynności? Nazwy takie, jak *wygibasy* 'nienaturalne, dziwaczne ruchy ciała osoby tańczącej, gimnastykującej się itp.', *ewolucje* 'zwroty ciałem, figury gimnastyczne, akrobatyczne lub taneczne', *pląsy* 'skoczny taniec', utrwalają łatwo dostrzegalne (wykonywane w określonym czasie i miejscu) zmienne ruchy i ułożenia ciała człowieka, tworzące – odwołując się do języka filmu – rodzaj złożonego obrazu-filmu, w którym można wydzielić jednostkowe ujęcia – klatki. Z kolei istotą czynności słownych jest między innymi powtarzanie. Dotyczy to utrwalonych, społecznie akceptowanych wzorców zachowań językowych (gatunków mowy), takich jak: *życzenia* 'to, czego się komuś życzy z jakiejś okazji; też: formułka, za pomocą której składa się życzenia', *gratulacje* 'powinśzowanie składane komuś z jakiejś okazji', *referencje* 'pisemna opinia wystawiana osobie starającej się o pracę', *wymówki* 'wyraz niezadowolenia, wyrzut'. Użytkownicy języka powtarzają

też różne strategie komunikacyjne i środki wyrazu, takie jak: *wyzwiska* ‘słowa obelżywe, poniżające kogoś’, *uprzejmości* ‘drobne usługi, zwroty grzecznościowe będące wyrazem życzliwości, sympatii do kogoś’, *złośliwości* ‘złośliwe, uszczyplive słowa, postęпки’, *wymówki* ‘wyraz niezadowolenia, wyrzut’. Ogólnie rzecz biorąc, cała komunikacja międzyludzka jest oparta na powtarzaniu różnych struktur języka przez różnych ludzi w różnym czasie. To sprawia, że z jednej strony mamy bogactwo różnego rodzaju działań, z drugiej zaś – konwencjonalizację ich form podyktowaną dążeniem do minimalizacji wkładanego wysiłku i maksymalizacji skuteczności komunikacyjnej. Formy *pluralis* określające wskazane działania (i ich wytwory) eksponują ich wielokształtność i zarazem powtarzalność.

Nazwy czynności w polszczyźnie ze względu na regularność tworzenia stanowią bardzo produktywną kategorię słowotwórczą. Warto przyjrzeć się dokładniej, które z tych nazw ulegają pluralizacji i jaka jest motywacja tego zjawiska – jakie treści pozwala wyrazić. Pozostawiam to do odrębnego opracowania.

Kolejną bardzo liczną grupę rzeczowników PT stanowią nazwy **zespołów zjawisk**. Pluralizacja formy cechuje rzeczowniki mające odniesienie do różnych sfer rzeczywistości, mniejszych lub większych jej wycinków, i w związku z tym mające różny zakres odniesienia i desygnowanej treści. Mieszczą się tu bardzo ogólne pod tym względem *kategorie* ‘ogólne pojęcia, za pomocą których w filozofii i nauce ujmowana jest rzeczywistość’, nieco węższe, bo dotyczące ludzi lub rzeczy *właściwości* ‘to, co jest charakterystyczne dla danej osoby lub rzeczy’; *zadatki* ‘zdolności, skłonności człowieka, które pod wpływem sprzyjających warunków mogą się rozwinąć’, *zdolności* ‘właściwość pozwalająca na łatwe opanowanie nauki, zdobycie wiedzy, jakiejś umiejętności’, i znacznie węższe, bo dotyczące cech fizycznych *gabaryty* ‘wymiarzy zewnętrzne przedmiotu, urządzenia, budowli’, i dotyczące tylko człowieka (dokładniej: jego twarzy) *rysy* ‘wizerunek twarzy, poszczególne jej elementy’. We wszystkich powyżej przytoczonych przykładach forma *pluralis* rzeczownika eksponuje wielość czegoś (najogólniej: traktowanych łącznie cech) przypisywaną komuś lub czemuś i wymaga połączenia z przydawką (w postpozycji) zawężającą zakres odniesienia tegoż rzeczownika.

Tendencję do pluralizacji formy wykazują na przykład rzeczowniki nazywające pojęcia ogólne, obejmujące swym zakresem szereg pojęć bardziej szczegółowych, np. *wartości* ‘przedmioty, zjawiska itp. mające duże znaczenie’, *prawdy* ‘zasady dowiedzione naukowo lub wynikające z doświadczenia, uważane powszechnie za niepodważalne’, *prawidła* ‘ogólne przepisy obowiązujące w jakiejś dziedzinie, normujące jakieś czynności’, *prawa* ‘zasady, które rządzą procesami przyrody i procesami społecznymi, stanowiące cel badań naukowych’, *racje* ‘argumenty dowodzące czyjejś słuszności’, *władze* ‘instytucje, organy rządzące, kierujące czymś’, *wymogi* ‘zespół norm, warunków, którym coś lub ktoś musi odpowiadać’, *wskazania* ‘zalecenie lub pouczenie’, *układy* ‘powiązania, relacje w zbiorowości’. Forma *pluralis* pozwala wyeksponować wielość pojęć szczegółowych składających się na określone pojęcie ogólne.

Wśród nazw zespołów zjawiska da się wyodrębnić wiele różnych podgrup, które nie sposób w tym miejscu omówić. Warto jednak zwrócić uwagę na parę

szczegółów. Np. zwyczajowo w liczbie mnogiej są używane nazwy zbioru obrazów widzianych przez człowieka w czasie zaburzonej percepcji świata, takie jak: *dziwy* 'niezwykłe rzeczy lub nadprzyrodzone zjawiska', *urojenia* 'chorobliwe, nieuzasadnione przekonania, wyobrażenia o świecie, o otoczeniu, o sobie samym, występujące w niektórych chorobach psychicznych', *złudzenia* 'mrzonki, urojenia', *zwydy* 'to, co się komuś przywidziało'. Forma *pluralis* koduje tu wielopostaciowość i wielokrotność dostrzeganych obrazów.

Z kolei w przypadku rzeczowników desygnujących rozciągnięte w jakimś czasie uchwytnie zmiany, np. *wahnięcia* 'o jakichś trwających w czasie zjawiskach: spadek lub wzrost jakiegoś parametru', *postępy* 'osiągnięcie kolejnego, wyższego etapu; też: osiągnięcie przez kogoś lepszych wyników w jakiejś dziedzinie', *pluralis* pozwala uwypuklić fazowość zjawisk i ich powtarzalność.

Pluralizacja formy rzeczowników abstrakcyjnych wiąże się też z ich ukonkretnieniem (por. *aktualności* 'najświeższe wydarzenia omawiane w prasie, radiu i telewizji', *zaszczyty* 'wysokie stanowiska, odznaczenia i godności oraz związane z nimi przywileje'), zarazem jednak wyeksponowaniem wielości i różnorodności przejawów nazywanego pojęcia. Ten sens kodowany jest też w tak różnych nazwach, jak: *migawki* 'krótka seria zdjęć filmowych', *tajniki* 'sprawy, miejsca, rzeczy ukryte, tajemne', *skrupuły* 'wątpliwości natury moralnej co do własnego postępowania', *reperkusje* 'następstwo, reakcja, oddźwięk', *represje* 'surowe środki odwetu' *perturbacje* 'naruszenie ustalonego biegu rzeczy; też: kłopoty, trudności z czymś', *szkany* 'utrudnienie, przeszkoda stwarzane komuś rozmyślnie lub złośliwie'.

Przedstawiając semantykę nazw PT, nie można pominąć bardzo charakterystycznych, choć znacznie mniejszych grup rzeczowników. Wśród nich wskazać należy nazwy **miejsc** utworzonych ze względu na jakieś ich wyraziste cechy, np. *moczary* 'teren podmokły', *mokradła* 'grząski, podmokły obszar', *piaski* 'grunt, teren piaszczysty', *peryferie* 'dzielnice miasta położone daleko od centrum'. Zwyczajowo w liczbie mnogiej są używane także: *strony* 'pewne określone terytorium, np. kraj, okolica' (w połączeniu *rodzinne strony*), *tropiki* 'obszar na kuli ziemskiej o klimacie gorącym i wilgotnym'. Formy *pluralis* eksponują wielość takich samych „elementów krajobrazu”, decydujących o specyfice danego terenu i stanowiących podstawę jego nazwy.

Z liczbą mnogą wiąże się też wyrażanie **czasu** ujmowanego cyklicznie. Formę taką przyjmują powtarzające się co roku (w określonym dniu) święta obchodzone w szczególny sposób (wysocze rytualizowany), np. *walentynki* 'święto zakochanych, obchodzone 14 lutego, w dniu św. Walentego', a także nazwy pewnych odcinków czasu, podczas których są wykonywane określone czynności, co także jest powtarzane co roku w związku z cyklicznością zmian zachodzących w świecie przyrody, np. *żniwa*¹⁷ 'pora żęcia'. Forma gramatyczna rzeczownika jest znakiem ujmowania czasu jako przedmiotu o (mniej – jak żniwa – lub bardziej

¹⁷ Żniwa to też 'żęcie, sprzęt zboża' i 'plony, zbiory'. Formę *pluralis* uzasadnia też złożoność (i powtarzalność) zarówno czynności wykonywanych w tym czasie, jak też uzyskanych efektów.

dokładnie – jak *walentyнки*) ustalonych granicach, który w takim samym (lub bardzo podobnym) kształcie występuje wielokrotnie na osi czasu linearnego.

Forma *pluralis* pozwala wyeksponować wielość osób tworzących nazywane **grupy społeczne** (np. *sify* ‘grupa społeczna mająca wpływ na przebieg jakichś ważnych wydarzeń’) i/lub wielość tych grup (*szeregi* ‘oddziały wojska’). Znajduje też zastosowanie w nazwach **chorób**, które cechuje kumulacja szczególnych objawów widocznych na zewnątrz ciała (np. *żylaki* ‘trwałe rozszerzenie i wydłużenie naczyń żylnych, powstające najczęściej na kończynach dolnych i w odbytnicy’). Ich istotą jest współwystępowanie dających się wyodrębnić jednostek (*żyłak*), pod pewnymi względami podobnych (charakter zmiany), pod pewnymi różnych (rozmiar, kształt, kolor i inne cechy fizyczne). Forma nazwy choroby eksponuje wskazaną wielość jej oznak, stanowiącą podstawę do stwierdzenia jej istnienia. Ponadto warto wskazać, że forma liczby mnogiej bywa też używana do określania sum **pieniędzy** (np. *odsetki* ‘procenty od kapitału’), co może być związane z cyklicznością ich naliczania, a zatem z ich powtarzalnością pozwalającą łączyć je w zbiory takich samych bytów. Postać gramatyczna nazwy – mnoga – ten fakt utrwała.

Przegląd ujęć słownikowych jednostek leksykalnych wiązanych z liczbą mnogą pozwala zauważyć, że w polszczyźnie kategoria nazw PT ma charakter otwarty i dynamiczny. Zasób jednostek wchodzących w jej skład stale się zmienia: w związku ze zmianami realiów otaczającego świata i potrzeb nazewniczych użytkowników języka część jednostek PT wychodzi z użycia (np. *zrękowiny*), pojawiają się też nowe słowa (formy wyrazowe, np. *bokserki*) i / lub nowe znaczenia dotychczas używanych słów (związane z ich formą *pluralis*, np. *zaszczyty*) bądź następuje utrwalenie dominującej formy *pluralis* (np. *peryferie*)¹⁸. Różny jest też (i zmienny) status poszczególnych leksemów (i ich znaczeń) w ramach kategorii: od pozycji peryferyjnej – jednostki wykazującej tendencję do przechodzenia w obręb PT (np. *pierogi*), poprzez pozycję PT fakultatywnego (np. *zasoby*), aż do pozycji centralnej – PT stałego (np. *zgliszcza*). Można to zauważyć, choćby porównując sposób ich ujęcia w wybranych przeze mnie czterech słownikach opracowanych na przestrzeni tylko kilkudziesięciu lat, reprezentujących tę samą tradycję leksykograficzną – generację słowników PWN.

Rozpatrzenie od strony znaczeniowej nazw przyjmujących w polszczyźnie formę *pluralis* (stale, przeważnie lub fakultatywnie – w pewnych typach użyc) pozwala odkryć związek między formą liczbową wyrazu a kodowaną przez niego treścią. Zaprezentowany w artykule (w dużym skrócie i uproszeniu) przegląd grup semantycznych (szeroko rozumianych) rzeczowników PT nie wyczerpuje

¹⁸ Nawet bardzo pobieżne przejrzanie indeksu nazw PT w monografii T. Friedelówny [1968: 150–169] pozwala stwierdzić, że duża część zawartego w nim słownictwa nie funkcjonuje już w polszczyźnie ogólnej. Z drugiej strony porównanie tego indeksu z materiałem wydobytym tylko z jednotomowego słownika języka polskiego (SJPS) daje podstawę do tego, by twierdzić, że zasób PT powiększył się o nowe jednostki.

zagadnienia. Dalsza, pogłębiona analiza zasobu słownictwa PT funkcjonującego w polszczyźnie pozwoli – jak sadzę – te obserwacje uściślić (wydzielić kolejne bardziej szczegółowe podgrupy nazw). Dokonując w tym momencie operacji przeciwnej – uogólnienia, mogę postawić hipotezę, że istotą nazw tej grupy jest balansowanie na granicy przeciwstawienia ‘jeden’ – ‘więcej niż jeden / wiele’¹⁹. Językowym znakiem tej granicy (i zarazem wagi przeciwstawienia pojęciowego stojącego u jej podstaw) jest gramatyczna kategoria liczby. Rzeczownikiem PT przysługuje ona w sposób szczególny – ograniczony, co wynika z faktu, że ich znaczenie „manewruje” między ‘jeden’ a ‘wiele’. Wspólny mianownik (inwariant semantyczny) szczegółowych sensów kodowanych przez różne rzeczowniki PT stanowi znaczenie **wielości ujętej jako jedna całość**²⁰ (konkretna lub abstrakcyjna) mieszcząca się w jakichś (mniej lub bardziej wyraźnych) granicach przestrzennych i / lub czasowych. Nazywana wielość obejmuje elementy, które nie mogą być traktowane jako jednostkowe z wielu powodów: albo są nie w pełni jednorodne (np. *żyłaki*), czy nawet są różnorodne (np. *ziemiopłody* to różne płody produkcji rolnej, *akta* to zbiór różnorodnych dokumentów, *grzeczności* to różnorodne przejawy uprzejmości), albo poszczególne elementy są trudne do wyodrębnienia lub ich wyodrębnianie nie wydaje się potrzebne z funkcjonalnego punktu widzenia (np. *paprochy*) itp. Tłumaczy to, dlaczego leksemy będące nośnikami tego znaczenia przyjmują formy liczby mnogiej (stosowana forma *pluralis* pozwala wyrazić wewnętrzną złożoność referenta²¹, np. jego budowy, albo różnorodność składających się nań elementów czy też powtarzalność jakichś zdarzeń, zjawisk itp.), nie dowodzi jednak tego, że semantyka zawsze decyduje o takim zachowaniu gramatycznym. Konieczne są dalsze badania, które pozwolą tę hipotezę zweryfikować.

Bibliografia

1. Andrzejczuk A., 2007, *(Nie) tylko w liczbie mnogiej. Rozważania o szeroko rozumianych plurale tantum*, „LingVaria” nr 2.
2. Anusiewicz J., Skawiński J., 1996, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa.
3. Bańko M., 2012, *Wykłady z polskiej fleksji*, wyd. 2, Warszawa.
4. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
5. Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.

¹⁹ Jest to jedna z ważniejszych subkategorii organizujących ilościową projekcję rzeczywistości w języku [zob. Nowosad-Bakalarczyk 2018].

²⁰ Jest to też cecha nazw zbiorów oznaczanych przez rzeczowniki *singularia tantum*, te jednak eksponują dodatkowo, że „chodzi o «ogół» w ramach oznaczanego przedmiotu” (np. *adwokatura*, *chłopstwo*, *dzieciarnia*), „albo wskazują na określone uporządkowanie między elementami zbiorowości” (np. *brzezina*, *listowie*, *dowództwo*) [Habrajka 1992: 203].

²¹ Inaczej M. Jasińska: „Zasada złożoności nie może być i – jak się wydaje – nie jest jedynym możliwym kryterium decydującym o przynależności rzeczownika do kategorii, gdyż wielość elementów składających się na dany przedmiot może być różnie rozumiana” [Jasińska 2015: 193]. Autorka w swojej monografii akcentuje konwencjonalny charakter kategorii PT.

6. Friedelówna T., 1968, *Kategoria plurale tantum w języku polskim*, Toruń.
7. Gradkowska J., 1989, *Charakterystyka fleksyjna rzeczowników plurale tantum (na materiale Słownika języka polskiego PAN pod red. W. Doroszewskiego)*, w: Z. Saloni, red., *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, t. 3, Białystok.
8. Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H., red., 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. 2, zmien., Warszawa.
9. Habrajska G., 1992, *Semantyka rzeczowników zbiorowych*, w: „*Język a Kultura*”, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław.
10. Jadacka H., 2006, *Pluralia tantum w opisie leksykograficznym*, „*LingVaria*” nr 1.
11. Jasińska M., 2015, *Pluralia tantum w języku polskim i rosyjskim. Studium porównawcze*, Łódź.
12. Nowosad-Bakalarczyk M., 2017a, *Fakultatywne pluralia tantum we współczesnej polszczyźnie*, w: M. Pachowicz, K. Choińska, red., *Świat słów. Jedność w różności*, Tarnów.
13. Nowosad-Bakalarczyk M., 2017b, *Uzualne pluralia tantum we współczesnej polszczyźnie*, „*Studia Europaea Gnesnensia*” nr 15.
14. Nowosad-Bakalarczyk M., 2018, *Kategoria ilości i jej wykładniki w polszczyźnie*, Lublin.
15. Nowosad-Bakalarczyk M., 2019, *O dynamice nazw pluralia tantum w polszczyźnie*, w: A. Dombrowski, W. Żarski, M. Rudnicka, red., *Pojęcie – kategoria – słowo w teorii i praktyce*, Wrocław.
16. Sobol E., red., 2001, *Słownik języka polskiego PWN*, wyd. zmien. i zaktual., Warszawa.
17. *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/> [dostęp: marzec–kwiecień 2015].
18. Wierzbicka A., 1999, *Owoce i warzywa. Semantyka kategoryzacji ludzkiej*, w: J. Bartmiński, red., *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
19. Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
20. Бундза І.В., 2018, „*Alergia alergii nie równa!*”: польські іменники на позначення хвороб у світлі граматичної категорії числа, в: А. Кравчук, І. Бундза, ред., *Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним. Збірник праць з нагоди 190-річчя польської філології у Львівському університеті*, Київ.

Stosowane skróty

1. SIPWN – *Słownik języka polskiego PWN*.
2. SJPD – *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego.
3. SJPS – *Słownik języka polskiego PWN* pod red. E. Sobol.
4. USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. S. Dubisza.

ON THE SEMANTICS OF THE *PLURALIA TANTUM* CATEGORY IN POLISH

The subject under analysis is the broadly understood category of *pluralia tantum* (PT). The study of this category of names allowed the author to conclude that (1) PT in Polish is a dynamic category – the set of units belonging to it is constantly changing (as some parts of vocabulary go out of use, new words and/or meanings emerge), also the status of individual lexemes (and their meanings) within the category is different (and variable). (2) Belonging to the category of PT names in Polish is not only a linguistic convention, it has deeper semantic motivation as it reflects human perception of reality and a specific way of conceptualising its particular fragments (the plural form encodes important – from the perspective of the human view of the world – characteristics of the particular names referent, a special kind of internal complexity); new PT units enrich their specific semantic categories, which proves that there is a connection between the plural form and the type of content it carries.

Keywords: *plurale tantum*, category of number, semantics of grammar.

PROBLEM INTERAKCJI SKŁADNIOWEJ W ŚWIETLE OCEN NORMATYWNYCH

Przedstawione rozważania poruszają trzy istotne problemy normatywnego opisu polskiej składni. Przede wszystkim zwraca się uwagę na sposoby wiązania prostych składników zdania w konstrukcje złożone ze szczególnym zaznaczeniem odmienności istniejące pomiędzy składnią zależności a składnią współwystępowania. Na tym tle wskazuje się na odmienności pomiędzy składnikami zdania oraz komponentami nienależącymi do niego. Ostatnim wreszcie problemem jest próba zwrócenia uwagi na sposoby normatywnego opisu struktur wchodzących w relacje kookurencji. Trzeba zaznaczyć, że opis takich wyrażen był dotąd pomijany w opracowaniach poprawnościowych.

Słowa kluczowe: norma składniowa, relacje składniowe, składnia jednostek, procedury normatywne.

1. Wprowadzenie

Na sposób ludzkiej komunikacji wpływa zazwyczaj pewna liczba reguł formułowania wypowiedzi. Reguły te odnoszą się z kolei do różnych poziomów funkcjonowania języka, od fonetycznego poczynając, a na składniowym czy stylistycznym kończąc. Należy jednak mieć świadomość, że wśród znanych zasad budowy komunikatu istnieją takie, które działają bezwyjątkowo i są jednoznacznie identyfikowane przez użytkowników, ale i takie, które – nawet pomimo stosunkowo precyzyjnego sformułowania – nie wydają się oczywiste i sprawiają niejednokrotnie interlokutorom znaczne trudności. Tym samym prowadzone w niniejszym tekście rozważania odnoszą się do jednego typu normy, a mianowicie normy składniowej, jak również obejmują swoim zasięgiem struktury syntaktyczne, które sprawiają zarówno użytkownikom języka, jak i jego badaczom najwięcej kłopotów, przez co bywają często pomijane w opracowaniach normatywnych. Zwykle takie obiekty nazywa się komponentami niezwiązanymi czy składnikami poza zdaniem [por. Jodłowski 1977; Moroz 2010; Stępień 2014]. Zasadniczym celem poniższych obserwacji jest z kolei próba określenia specyfiki wybranych struktur niezwiązanych oraz wskazanie cech, których uwzględnienie jest konieczne w procesie formułowania postulatów normatywnych ich dotyczących.

1.1. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuje się klasyczne rozumienie pojęcia normy, uznając za Andrzejem Markowskim jej dwupoziomowość i definiując normę wzorcową jako zawierającą te „elementy języka i wypowiedzi, które są używane świadomie [...] i pozostają w zgodzie z tradycją językową, regułami gramatycznymi i semantycznymi polszczyzny oraz tendencjami rozwojowymi”, a normę użytkową jako obejmującą „zbiór wyrazów, ich form

i połączeń, używanych w kontaktach swobodnych, nieoficjalnych, o różnej tematyce” [Markowski 2005: 32–34]. Przyjęte rozumienie normy zasadza się również na innej opozycji, a mianowicie różnicy między normą językową będącą zbiorem „aprobowanych przez użytkowników języka jednostek językowych oraz reguł ich połączeń” [Polański 1993: 362] a normą skodyfikowaną, która „jest ujęta w opisy, przepisy i wzory” [Markowski 2005: 30]. Przyjmuje się tu arbitralnie, że relacja między normą językową a normą skodyfikowaną jest taka, jak relacja między językiem a modelem języka. Pierwszy człon opozycji charakteryzuje byt abstrakcyjny stanowiący świadomość użytkowników, drugi zaś jest próbą ujęcia ulotnej świadomości w ramy sformalizowanych i usystematyzowanych przepisów. Z punktu widzenia oceny istotne jest, że pierwszy element ma charakter subiektywny, oparty na intuicji, drugi zaś obiektywny, będący wnioskiem z porównania określonej struktury tekstowej z regułami modelowymi¹. Tym samym poprawność rozumie się tutaj jako zgodność struktury tekstowej – przy klasycznej opozycji systemu i tekstu [zob. Saussure 2004] – z modelem rozumianym jako zbiór mechanizmów funkcjonowania języka na danym poziomie.

1.2. Zgodnie ze sformułowanym założeniem istotnym elementem procesu orzekania o poprawności określonych struktur językowych jest wybór modelu referencyjnego. Współczesne modele polskiej składni oscylują zazwyczaj od atomistycznych rozwiązań typowych dla tzw. składni tradycyjnej [zob. Klemensiewicz 1969] poprzez modele strukturalne [zob. Saloni, Świdziński 2007], semantyczne [zob. Karolak 1984, 2002, Grochowski 1984], do modeli generatywnych [zob. Bobrowski 2005]. Wybór więc nie jest ani rzeczą prostą, ani też oczywistą. Z tego też powodu w sposób aprioryczny przyjmuje się tu, że punktem odniesienia dla formułowanych orzeczeń normatywnych będzie kształtujący się aktualnie model składni jednostek. Jego podstawy zostały sformułowane przez Andrzeja Bogusławskiego w pojęciach jednostki języka i gramatyki operacyjnej [zob. Bogusławski 1978, 1988a, 1988b, 2005], a zwerbalizowane głównie przez Macieja Grochowskiego [zob. Grochowski 2012a, 2012b; Bednarek, Grochowski 1993]. Przy takim podejściu podstawowym bytem składniowym jest prawidłowo wyodrębniona i opisana jednostka języka, składająca się z elementów niepodzielnych formalnie i semantycznie. Istotnym składnikiem takiego bytu są miejsca walencyjne otwarte dla elementów klas substytucyjnych niezamkniętych. Tym samym wyodrębnienie jednostki jest jednocześnie instrukcją jej łączenia. Istotnym wnioskiem z takiego założenia jest teza, że choć miejsce walencyjne – wraz z jego cechami i ograniczeniami selekcyjnymi – jest częścią jednostki, to już składnik w nim występujący nie jest elementem jednostki – tworzy z nią konstrukcję składniową (por. jednostkę *KTOŚ kupuje COŚ* i konstrukcję *Jan kupuje bilety*). Mając więc świadomość wyżej wskazanych zależności, należy podkreślić, że składnię rozumie się jako „teorię, która formułuje reguły tworzenia

¹ Więcej na temat relacji pomiędzy intuicyjną akceptowalnością – zgodnością z normą językową – a poprawnością – zgodnością z normą skodyfikowaną – można znaleźć w istniejących opracowaniach [zob. Bobrowski 1993; Gębka-Wolak, Moroz 2009a, 2009b].

wyrażeń złożonych z wyrażeń prostych” [Polański 1993: 486]. Wyrażenie proste przy tym – zgodnie z jego ujęciem w składni jednostek – nie musi być ciągiem jednosegmentowym. Wyrażeniami prostymi będą więc zarówno komponenty *dom*, *samochód*, jak i struktury *KTOŚ kupi COŚ* czy *KTOŚ mówi, że*. Istotną konkluzją z takich rozważań jest z kolei stwierdzenie, że błąd natury składniowej pojawia się na połączeniu jednostek prostych [zob. Moroz 2017], a tym samym problem poprawności i określania jej procedur zawsze jest problemem reguł łączenia wyrażeń, jak również spełniania wymagań poszczególnych jednostek prostych.

2. Problem relacji składniowych

Zgodnie ze sformułowanymi wyżej założeniami sądy dotyczące poprawności struktur składniowych wiążą się bezpośrednio z działaniami mechanizmów łączenia wyrażeń prostych – jednostek języka – w wyrażenia złożone, a błąd pojawia się wówczas, kiedy określony sposób łączenia nie spełnia reguł modelowych. W punkcie wyjścia jednak problemem jest to, że składniki dowolnego ciągu syntaktycznego łączą się ze sobą – co pokazują opracowania lingwistyczne [zob. Wajszczuk 2005: 109–113] – zgodnie z trzema sposobami. Pierwszy z nich można pominąć z uwagi na fakt, że dotyczy jednostek niełączliwych – wykrzykników czy apeli. Wyrażenia takie współwystępują z ciągiem zdaniowym, nie wchodząc w relacje syntaktyczne ani z nim samym, ani z jego poszczególnymi elementami. Z kolei tam, gdzie nie ma wymagań, nie może być również błędu. W dwóch pozostałych wypadkach dochodzi do swoistej interakcji składniowej, co jest kluczowe dla rozważań prowadzonych w niniejszym tekście. Im wypada więc poświęcić nieco więcej miejsca.

2.1. Podstawowe poziomy składniowe

Podstawowym problemem tzw. składni tradycyjnej było dążenie do ujęcia wszystkich elementów występujących w ciągu graficznym od wielkiej litery do kropki w kategoriach części zdania. Problemu tego nie udało się również rozwiązać w ramach strukturalnego modelu składni [zob. Saloni, Świdziński 2007: 41], co było po części wynikiem unilateralnego sposobu definiowania wypowiedzenia. Istotne w tej materii jest bowiem to, że czym innym jest konstruowanie zdania gramatycznego, a czym innym posługiwanie się nim w komunikacji. Zdanie z tej perspektywy jest strukturą zbudowaną z prostych jednostek języka zgodnie z ich wymaganiami formalnymi i semantycznymi. Struktura taka jest jednak dalej przekształcana, o czym decyduje aktualna perspektywa komunikacyjna, struktura tematyczno-rematyczna, por.:

- (1) *Jan kupił rower.*
- (1a) **Jan** | *kupił rower.*
- (1b) **Kupił** | *Jan rower.*
- (1c) **Rower** | *Jan kupił.*

Jeżeli zaakceptujemy ten fakt, musimy także zgodzić się z tezą, że jak istnieją jednostki tworzące zdanie gramatyczne, tak istnieją wyrażenia uczestniczące w procesie jego komunikacyjnego przekształcania. Z tego też powodu korzystnym rozwiązaniem jest wprowadzenie dwupoziomowej struktury składniowej,

oddzielającej gramatyczny poziom zdania od komunikacyjnego poziomu wypowiedzenia². Każdy z tych poziomów – co naturalne – dysponuje niezależnymi środkami budowania struktury. Z perspektywy prowadzonych tu rozważań istotne wydaje się stwierdzenie, że komponenty struktury zdania dysponują odmienną łączliwością od komponentów struktury wypowiedzenia. Trafnie to określiła Jadwiga Wajszczuk, twierdząc, że „składnia pozycji, składnia współwystępowania, nie jest tą samą składnią co składnia zależności” [Wajszczuk 2005: 109; zob. też Bogusławski 1977; Moroz 2010; Stępień 2014]. Prawdą jest również to, że ten niedostrzegany przez wiele lat podział skutkował problemami normatywnego opisu konstrukcji składniowych. Badacze języka bowiem koncentrowali się na relacjach łączących składniki zdania – powiązania zależnościowe – podczas gdy składnia współwystępowania była pomijana, a o strukturach takich mówiono, że nie podlegają żadnym wyraźnym ograniczeniom.

2.2. Składnia zależności

Sieć powiązań pomiędzy składnikami zdania jest już w gruncie rzeczy dość dobrze znana i ujmowana w strukturę powiązań zależnościowych, przy czym zależność rozumie się jako „stosunek wiążący [...] wyrażenia w ciągu syntagmatycznym [oparty na – A.M.] kryterium obligatoryjnego / fakultatywnego warunkowania obecności jakiegoś wyrażenia przez inne” [Polański 1993: 615]³ wraz z wymaganiami określonych jego cech. Wydaje się więc, że składnia zależności zasadza się na dwóch mechanizmach. Przede wszystkim łączliwość taka zachodzi najczęściej między dwoma składnikami prostymi, jednostkami leksykalnymi w sensie zdefiniowanym wyżej, dzięki czemu istnieje możliwość oddawania struktury zdań za pomocą tzw. drzew zależności. Druga cecha wynika z faktu, że każde wyrażenie proste może połączyć się jedynie z komponentem, który spełnia jego oczekiwania składniowe, a tym samym „otwiera pozycję dla wyrażen [...] o określonych cechach formalno-semantycznych” [Wajszczuk 2005: 113]. Poglądowo można to przedstawić następująco – czasownik *KTOŚ pije* *COŚ* otwiera miejsca walencyjne dla rzeczownikowego wykonawcy czynności (żywoтного) oraz dla rzeczownikowej nazwy płynu. Z drugiej strony wykonawca czynności *KTOŚ* {*chłopiec, pies* itp.} otwiera miejsce walencyjne dla czasownika dopuszczającego taką łączliwość, a nazwa płynu *COŚ* {*woda, sok* itp.} otwiera pozycję dla czynności

² Z uwagi na niejednoznaczność wskazanych terminów przyjmuje się tu, że zarówno zdanie, jak i wypowiedzenie należą do płaszczyzny *langue*, przy czym zdanie odnosi się do powiązań formalno-semantycznych, podczas gdy wypowiedzenie jest strukturą nakładającą na tak wyznaczony obiekt aktualne rozczłonkowanie komunikacyjne oraz intonację [zob. Wajszczuk 2005; Zaron 2009: 17–30]. Elementem odpowiadającym wypowiedzeniu w płaszczyźnie *parole* jest wypowiedź [zob. Zaron 2009: 21]. Odmiennie tę relację definiują m.in. Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 39–40].

³ Na zawodność kryteriów odróżniania komponentów wymaganych od fakultatywnych (argumentów od modyfikatorów) zwracał uwagę Adam Przepiórkowski, uznając, że opozycja ta „nigdy nie była dobrze rozumiana i że postulowanie jej istnienia nie jest konieczne we współczesnej lingwistyce” [Przepiórkowski 2017: 198].

wykonywanej na cieczech {*pić, lać* itp.}. Tym samym zależność jest swoistą współrealizacją wymagań składniowych, por.:

(2) *Chłopiec* {___v | KTOŚ} *pije* {COŚ | ___v} *wodę*.

Jak więc widać, powiązanie zależnościowe jest realizacją wymagań syntaktycznych składników. Istotne wydaje się jednak to, że większość wskazówek normatywnych dotyczących współczesnej polskiej składni odnosi się wprost do takich relacji. Powiązania takie są bowiem najsilniejsze, a ich identyfikacja wydaje się stosunkowo prosta.

2.3. Składnia pozycji

Odmienny sposób wiązania dotyczy jednostek pozazdaniowych. Łączliwość taka opiera się na innych kryteriach, gdyż obiektem współwystępującym nie jest jednostka leksykalna zdefiniowana formalnie i semantycznie, lecz zinterpretowany składnik wypowiedzenia, najczęściej element struktury tematyczno-rematycznej. Definitywnie składnia pozycji (kookurencji) zasadza się na fakcie, że wyrażenia poziomu wypowiedzenia „nie determinują ani typu, ani stopnia złożoności członu, z którym współwystępują, [jak też – A.M.] nie zajmują pozycji składniowej w strukturze, z którą współwystępują” [Moroz 2010: 116]. W relacjach, w jakich uczestniczą obiekty tego poziomu, istotne jest to, że nie istnieje powiązanie syntaktyczne wyrażenia ze strukturą zdaniową zgodne z regułami składni zależności, przez co należy rozumieć brak konotacji kategoryalnej i akomodacji bezpośredniej [zob. Zaron 2009; Stępień 2014]. Przekładem takich wyrażen są np. ciągi *mówiąc wprost* czy *jak można sądzić*, por.:

(3) *Janek, mówiąc wprost, uciekł.*

(4) *Jak można sądzić, jutro będzie słoneczna pogoda.*

W pierwszej całości komponent *mówiąc wprost* łączy się z rematem zdania *Janek uciekł*, w drugim zaś ciąg *jak można sądzić* jest komentarzem do całego zdania *jutro będzie słoneczna pogoda*. W obu wypadkach brak jest powiązań kategoryalnych (zależnościowych). Nie mamy tu bowiem do czynienia ani z wymaganiem dotyczącym klasy gramatycznej (klasy części mowy), ani też kategorii semantycznej.

Problem jednostek poziomu wypowiedzenia jest o tyle złożony, że ich powiązania są o wiele słabiej uchwytne. Określenie więc zarówno kształtu obiektu, z którym się łączą, jak i jego cech, a tym samym próba zdefiniowania zasad ich użycia – normatywnego sposobu posługiwania się nimi – jest zdecydowanie trudniejsza. Ten fakt zadecydował o tym, że w opracowaniach z zakresu kultury języka zazwyczaj były one pomijane.

3. Czym jest interakcja składniowa

Osobnym problemem opisu składniowego jest istnienie interakcji pomiędzy dwoma składnikami tej samej całości syntaktycznej. Pojęcie to należy rozumieć za *Wielkim słownikiem języka polskiego* jako „wzajemne oddziaływanie na siebie osób, przedmiotów lub zjawisk” [por. Żmigrodzki i in. 2018]. Interakcja składniowa jest więc takim powiązaniem dwóch jednostek syntaktycznych, dowolnych poziomów składniowych, przy którym mogą one wspólnie tworzyć jednostkę

komunikacyjną. Spostrzeżenie to jest o tyle istotne, że prócz naturalnej interakcji wyrażenia składniowych, opartej na zależności lub kookurencji, znaczna część elementów wykazuje indyferentyzm składniowy, blokadę interakcji, przez co nie uczestniczy w budowaniu powiązań syntaktycznych. Z drugiej strony, istnieją wyrażenia, które wykazują w tym zakresie pewne ograniczenia, por.:

(5) {**a tam**^o} – **On uważa, że a tam.*

(6) {**po kiego diabła** __} – *Nie wiem, po kiego diabła on tam poszedł.*

(6a) **Wiem, po kiego diabła on tam poszedł* [zob. Bogusławski, Wawrzyńczyk 1993: 24].

Wyróżnione w powyższych zdaniach wyrażenia wykazują bądź całkowitą – przykład (5), bądź częściową blokadę interakcji – przykład (6). Tym samym nie wchodzi one z przeciwcłonem właściwej relacji w powiązania ani zależnościowe, ani kookurencyjne.

4. Enklawy kookurencji – problem normatywny

Uświadomienie sobie prawidłowości rządzących polską składnią pozwala na analizę faktów językowych, których opis w normie współczesnej polszczyzny wymaga rewizji. Dalsze rozważania zostaną więc podzielone na dwie części. Przede wszystkim wskaże się konstrukcje swoiste – często odrębne jednostki – które łamią w jawny sposób dotychczasowe ustalenia normatywne. Po drugie, rozważaniami będą objęte własności, które należy uwzględnić przy normatywnej ocenie komponentów struktury wypowiedzenia.

4.1. Cechy operatorów wypowiedzeniowych

Zbiór komponentów struktury wypowiedzenia jest wielce zróżnicowany. Poszczególne elementy różnią się między sobą z jednej strony stopniem złożoności, z drugiej zaś statusem formalnym. Już sam fakt wyróżnienia z tej grupy operatorów i komentarzy metatekstowych [zob. Wajszczuk 2005: 118] sprawia, że część takich bytów to niezależne jednostki języka, część natomiast – to ich połączenia. Nie podejmując trudnego zadania oddzielenia obu zbiorów, w opracowaniu tym zwróci się jedynie uwagę na wybrane typy, które nie poddają się regulacjom normatywnym.

4.1.1. Na obecność wyrażenia imiesłowowych niespełniających wymagań składniowych – zgodność podmiotów i powiązań czasowych – zwracano już uwagę w literaturze przedmiotu [zob. Wróbel 1975: 90–94]. Zaznaczano jednak, że jest to właściwość struktur s frazeologizowanych. Odmienny punkt widzenia na takie obiekty pojawia się z kolei w rozważaniach Bogusławskiego [zob. Bogusławski 1979] i Wajszczuk [zob. Wajszczuk 2005]. Autorzy ci wskazują na metatekstowy charakter takich bytów i ich funkcję komentującą, por.

(7) *Każdy rząd – mówiąc wprost – starał się myśleć o interesach własnego państwa* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(8) *Nastąpił – nazywając rzecz po imieniu – bunt przeciwko legalnej władzy* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(9) *Zresztą, prawdę powiedziawszy, monotonna rytmika i powtarzalność motywów, to cechy wielu rockowych utworów...* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

Wyróżnione w powyższych zdaniach elementy łączy wiele cech. Przede wszystkim podlegają one dwustronnej delimitacji intonacyjno-interpunkcyjnej, co jest typowe dla wyrażen imiesłowowych, niemniej wszystkie one nie spełniają podstawowej własności takich struktur, nie zachowują zgodności podmiotu zdania głównego i domyślnego podmiotu imiesłowowego równoważnika [zob. Jadacka 2005: 185]. Stanowią one swoisty komentarz do treści zdania głównego, wskazujący bądź na sposób realizacji komunikatu, bądź też zdystansowanie się do jego treści. Dodatkowo w dwóch pierwszych strukturach wydzielają rematyczną część zdania [zob. Moroz 2007]. Intuicyjnie wszystkie powyższe zdania są poprawne, pomimo jawnego niespełnienia warunków użycia równoważników imiesłowowych.

4.1.2. Druga grupa wyrażen wymykających się tradycyjnym orzeczeniom normatywnym to ciągi konstytuowane przez izolowane formy czasownikowe, najczęściej pierwszoosobowe. Ich cechą charakterystyczną jest brak obligatoryjnych wykładników łączliwości syndetycznej:

(10) *Obecność moja na pokładzie jest, **sądzę**, najlepszą tego gwarancją* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(11) *Byłoby, **dodam**, wielkim błędem wyjeżdżać zbyt blisko* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(12) *Zdarzają się, **nie powiem**, małżeństwa do śmierci* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

Cechy takich obiektów są różne. Przede wszystkim dwa pierwsze w sposób obligatoryjny lokują się w interpozycji wyrażenia zdaniowego⁴. Lokalizacja ante- i postpozycyjna jest mało prawdopodobna i wymaga dodatkowych sygnałów intonacyjnych, por.:

(10a) *?**Sądzę**, obecność moja na pokładzie jest najlepszą tego gwarancją.*

(10b) *?Obecność moja na pokładzie jest najlepszą tego gwarancją, **sądzę**.*

Inaczej jest w wypadku struktury *nie powiem*, która dopuszcza zmienną linearyzację, choć w każdym wypadku wymaga wcześniejszego kontekstu zdaniowego. Zwróćmy również uwagę na fakt, że asyndetyczność połączeń jest możliwa w polszczyźnie w konstrukcjach współrzędnych, podczas gdy w strukturach podrzędnych jest spotykana niezwykle rzadko. Struktury takie wymagają bowiem określenia typu stosunku podrzędności. Drugim problemem obserwowanych ciągów jest ich systemowa eliptyczność:

(10c) ****Sądzę**.*

(11a) ****Dodam**.*

(12a) ****Nie powiem**.*

W każdym z powyższych przykładów nie zostały zrealizowane wymagania walencyjne poszczególnych jednostek, przez co są one strukturami niepełnymi.

4.1.3. Ostatnią grupę wyrażen, która zostanie skrótowo wskazana w tym tekście, tworzą ciągi o postaci quasi-zdań dopełnieniowych. Ich cechą charakterystyczną jest schematyczna budowa o postaci *że tak* [czasownik mówienia], por.:

⁴ Przyjmuje się tu interpretację, zgodnie z którą *dodam* oraz *dodam, że* – podobnie jak *sądzę* oraz *sądzę, że* – realizują dwie różne jednostki leksykalne.

(13) *I napisał powieść śmiałą – że tak powiem – obyczajowo* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(14) *Burmistrz nawet we domu jest na służbie, że tak się wyrażę, koncepcyjnie* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(15) *Postać mojej Byłej, że tak to ujmę, rozproszyła się po wszystkich kobietach* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

Przed wszystkim ich kształt jest właściwy dla zdań dopełnieniowych, ale ich funkcjonowanie w takiej funkcji nie jest możliwe z uwagi na jawną niepoprawność, względnie różnice znaczenia, por.:

(16) *Stwierdzam, że tak należało postąpić.*

(16a) *!Stwierdzam, że tak powiem.*

W opozycji do typowych zdań dopełnieniowych odmienne są w tym wypadku własności linearyzacyjne, gdyż analizowane tu struktury w sposób naturalny lokują się w interpozycji wyrażenia zdaniowego, rzadsza – choć możliwa – jest dla nich antepozycja, co jest wyraźną różnicą w stosunku do podrzędnych zdań dopełnieniowych. Nienaturalna z kolei – z uwagi na konflikt z funkcją – jest ich postpozycja. Dodatkowo inicjalny komponent analizowanych tu struktur trudno byłoby uznać za spójnik, o czym świadczy możliwość jego współwystępowania ze spójnikami o analogicznym kształcie, por.:

(16b) *Stwierdzam, że – że tak powiem – wyjazd Jana był konieczny.*

Ostatecznie należy więc stwierdzić, że podobnie jak obie omówione wcześniej grupy, także i struktury typu *że tak V_{prim}* łamią ukształtowane tradycją konwencje normatywne i domagają się w związku z tym ich rewizji.

4.2. Normatywność operatorów wypowiedzeniowych

Ostatnim podejmowanym tu problemem jest kwestia cech jednostek wypowiedzeniowych, które warto uwzględnić w procesie ustalania poprawności ich użycia. Prawdą jest bowiem to, że tradycyjne opracowania normatywne nie uwzględniają specyficznej funkcji takich wyrażen, a tym samym stosowanie wypracowanych orzeczeń nie jest możliwe. W punkcie wyjścia warto jednak zauważyć, że mamy tu do czynienia ze swoistą sprzecznością między sformalizowaną oceną poprawności takich struktur a ich intuicyjną akceptowalnością, co skłania do rewizji dotychczasowego systemu normatywnego [por. Moroz 2011]. Znacznym problemem jest tu jednak brak systematycznego opisu charakteryzowanego zbioru wyrażen. Z tego właśnie powodu niżej zaproponowane rozwiązania wskazują jedynie na możliwe kierunki analiz oraz problemy, które winny być uwzględnione w opracowaniach normatywnych.

4.2.1. Podstawową kwestią, którą należy rozwiązać podczas charakterystyki wyrażen wypowiedzeniowych, jest faktyczny kształt jednostek leksykalnych. Błędem wielu dotychczasowych rozwiązań jest bowiem utrzymywanie systemowej relacji między obiektami poziomu zdania a analogicznymi obiektami poziomu wypowiedzenia. Nie jest i nie musi być przecież tak, że istnieje zależność formalna między *sądzę, że* a *sądzę czy jak sądzę*; między *powiem, że* a *że tak powiem* [por. Moroz 2010]. W świetle najnowszych badań takie wyrażenia jak *dodam, mówić wprost czy że się tak wyrażę* to odrębne byty składniowe, a być

może również – w niektórych wypadkach – niezależne jednostki języka [zob. Moroz 2017]. Wyodrębnienie takiego zbioru wraz z precyzyjnym ustaleniem kształtów jednostek i scharakteryzowaniem ich wszystkich właściwości jest więc czynnością bardzo pilną.

Działania wskazane wyżej są punktem wyjścia do ustalenia granicy między niepodzielnymi operatorami wypowiedzeniowymi a konstrukcjami działającymi na tym poziomie składniowym. Jest to o tyle istotne, że pozwoliłoby na określenie kompletności takich struktur i wyjaśniałoby, dlaczego wiele analizowanych tu wyrażeń w tradycyjnych opracowaniach poprawnościowych zostałyby uznanych za niepełne. Z tą materią wiąże się jeszcze jeden problem, a mianowicie ustalenie dopuszczalnych kształtów wyrażeń pozwala na określenie reguł rozbudowy takich struktur. Należy bowiem zbadać, za pomocą jakich składników i dzięki jakim warunkom rozbudowa taka jest możliwa: *że tak to ujmę* → *że ujmę to w słowa wieszczą* / *że tak to ujmę wprost* itp.

4.2.2. Z precyzyjnym scharakteryzowaniem jednostek wypowiedzeniowych i konstrukcji działających na tym poziomie wiąże się bezpośrednio kwestia typu obiektu kookurentego. Jak wskazano bowiem wyżej, analizowane tu komponenty wykazują łączliwość składniową, nie są tym samym indyferentne syntaktycznie. Łączliwość taka nie ma jednak charakteru kategoryjnego, co jest właściwe znanym nam powiązaniom zależnościowym, a tym samym niezwykle istotną kwestią jest wskazanie, z jakimi strukturami wyrażenia takie mogą się łączyć. Elementem podlegającym takiej łączliwości w najprostszym układzie może być temat, remat zdania, jak również całe zdanie, względnie cała struktura tematyczno-rematyczna. W zależności od funkcji wyrażenia cała konstrukcja będzie więc poprawna lub nie, por.:

(13a) *?I napisał powieść śmiałą obyczajowo, że tak powiem.*

(12a) *Nie powiem, zdarzają się małżeństwa do śmierci.*

W pierwszym wypadku mamy do czynienia ze strukturą dorematyczną, a tym samym wyrażenie takie poprzedza remat zdania głównego, co więcej wskazuje go i izoluje. Z tego też powodu jego użycie postpozycyjne jest dużo gorsze i wymaga dodatkowych wskaźników intonacyjnych. Można by powiedzieć, że jest to użycie danego wyrażenia niezgodnie z jego funkcją. Inaczej jest w zdaniu (12a), gdzie pojawia się składnik dozdaniowy, dzięki czemu zarówno jego użycie interpozycyjne, jak i antepozycyjne jest jak najbardziej poprawne.

4.2.3. Ze wskazanym wyżej problemem typu obiektu kookurentnego wiążą się dodatkowo dwie kwestie. Pierwsza dotyczy obligatoryjności kontekstu zdaniowego, druga natomiast linearyzacji komponentu wypowiedzeniowego względem komponentów zdania. Z uwagi na fakt, że obu tych problemów nie da się analizować niezależnie, zostaną one scharakteryzowane łącznie. Przede wszystkim cechą obiektów opisywanych w tym tekście jest naturalna dla nich interpozycyjność. Ograniczenia w tym zakresie mają zazwyczaj charakter ogólny i były analizowane przy okazji opisu szyku współczesnej polszczyzny [zob. Gębka-Wolak 2000; Derwojedowa 2000], a dotyczą m.in. charakteru członu postpozycyjnego, por.:

(17) ?*Wspólnie doszliśmy do, **dodam**, wniosku* [Moroz 2010: 231].

(18) ?*Może powstać problem – **podkreślam** – z siecią.*

W przykładzie (17) wątpliwości normatywne wynikają z faktu umieszczenia operatora wypowiedzeniowego pomiędzy przyimkiem a składnikiem nominalnym, w przykładzie (18) z kolei nieakceptowalność wiąże się z charakterem członu postpozycyjnego, niezgodnym z funkcją operatora.

Dużo trudniej jest natomiast analizować ograniczenia antepozycji lub postpozycji opisywanych tu wyrażeń względem zdania, gdyż wynikają one z charakterystyki określonego typu jednostki wypowiedzeniowej. Nie da się w tym zakresie wskazać żadnych ogólnych prawidłowości, a każde orzeczenie wiąże się z cechami konkretnej jednostki. Niemniej z obligatoryjności kontekstu postpozycyjnego wynika, że operatory *że tak powiem, krótko mówiąc, konkludując, sądzę* nie występują zasadniczo w finalnej pozycji wypowiedzenia, por.:

(19) ?*Projekt był powierzchowny, **krótko mówiąc*** [Moroz 2010: 235].

(20) ?*Zdałem się na intuicję, **że tak powiem*** [Żabowska 2009: 162].

Z kolei operatory *że tak powiem, co widać, sądzę* i in. nie pojawiają się w pozycji inicjalnej, co jest wywołane obligatoryjnością kontekstu lewostronnego, por.:

(21) ?***Co widać**, Giorgij z uporem wpatrywał się w jakąś kartkę* [Moroz 2010: 234].

(20) ?***Że tak powiem**, zdałem się na intuicję* [Żabowska 2009: 162].

Jak widać, istnieje – z jednej strony – grupa operatorów, dla których znamieną jest obligatoryjność obu kontekstów – antepozycyjnego i postpozycyjnego, np. *że tak powiem* czy *sądzę*, z drugiej zaś – grupa wyrażeń, które wymagają jedynie kontekstu prawostronnego, przez co możliwa jest ich antepozycja względem zdania, por.:

(22) ***Prawdę powiedziawszy**, oni się wychowali sami...* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

(23) ***Konkludując**, postęp nie polega na tym, że rząd coś robi...* [Narodowy Korpus... 2008–2012].

W wypadku wyrażeń z przykładów (22) i (23) należy jednak dodatkowo brać pod uwagę fakt, czy nie wymagają one przypadkiem kontekstu pozawypowiedzeniowego i czynią się związkami z tymi operatorami ponadwypowiedzeniowymi, np. dialogicznymi. Tego wątku jednak w tym opracowaniu się nie podejmuje.

5. Wnioski

Prowadzone wyżej rozważania pozwalają na sformułowanie kilku hipotez szczegółowych. Przede wszystkim zdanie sobie sprawy z różnicy między płaszczyzną zdania i wypowiedzenia wprowadza opozycję między obiekty obou poziomów. Jest rzeczą niezwykle istotną, aby w punkcie wyjścia analiz składniowych precyzyjnie wyodrębnić i wydzielić obie domeny oraz wskazać wyrażenia im przynależne. Pozwoli to na niezależny opis jednostek obu zbiorów oraz precyzyjne przypisanie im własności syntaktycznych. Działanie takie traktuje się tu jako punkt wyjścia do określenia własności normatywnych poszczególnych komponentów. Innym problemem jest z kolei to, że orzeczenia poprawnościowe

w odniesieniu wyrażen poziomu wypowiedzenia winny być konstruowane w relacji do poszczególnych bytów leksykalnych, gdyż konkretne ich zachowanie tekstowe wynika z funkcji samych jednostek. Być może – po dogłębnych analizach – uda się pogrupować je w większe zbiory, na co przy aktualnym stanie badań jest stanowczo zbyt wcześnie. Powyższe obserwacje pokazały również, że uchwycenie cech normatywnych komponentów struktury wypowiedzenia jest niezwykle trudne. Należy bowiem zwracać uwagę z jednej strony na linearyzację takich obiektów, z drugiej zaś na cechy komponentów kookurentnych. Wydaje się więc, że opis normatywny winien być prowadzony równoległe do opisu syntaktycznego, co nie zmienia faktu, że w przeciwieństwie do składni zależności, która orzeka o poprawności całych zbiorów, określonych typów konstrukcji, w wypadku składników wypowiedzeniowych zdecydowanie więcej będzie sądów odnoszących się do niewielkich grup jednostek czy też wręcz do poszczególnych egzemplarzy.

Bibliografia

1. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
2. Bednarek A., Grochowski M., 1993, *Zadania z semantyki językoznawczej*, Toruń.
3. Bobrowski I., 1993, *Językoznawstwo racjonalne: z zagadnień teorii językoznawczej i metodologii opisów gramatycznych*, Kraków.
4. Bobrowski I., 2005, *Składniowy model polszczyzny*, Kraków.
5. Boguśławski A., 1978, *Jednostki języka a produkty językowe. Problem orzeczeń peryfrastycznych*, w: M. Szymczak, red., *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
6. Boguśławski A., 1988a, *Język w słowniku: desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Wrocław.
7. Boguśławski A., 1979, *Performatives or metatextual comments. On the cognitive and non-cognitive linguistic conventions*, „Kwartalnik Neofilologiczny” r. XXVI, nr 3.
8. Boguśławski A., 1988b, *Preliminaria gramatyki operacyjnej*, „Polonica” t. XIII.
9. Boguśławski A., 1977, *Problems of the Thematic-Rhematic Structure of Sentences*, Warszawa.
10. Boguśławski A., 2005, *Przypomnienia metodologiczne*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” nr LXI.
11. Boguśławski A., Wawrzyńczyk J., 1993, *Polszczyzna, jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa.
12. Derwojedowa M., 2000, *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*, Warszawa.
13. Gębka-Wolak M., 2000, *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Toruń.
14. Gębka-Wolak M., Moroz A., 2009a, *Akceptowalne nie musi być poprawne, czyli jak oceniamy wyrażenia językowe*, w: A. Piotrowicz, K. Skibski, M. Szczyszek, red., *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*, Poznań.

15. Gębka-Wolak M., Moroz A., 2009b, *Poprawność a akceptowalność. Problemy teoretyczne*, „Język Polski” t. LXXXIX, z. 2.
16. Grochowski M., 2012a, *Główne kierunki badań syntaktycznych w Polsce w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI wieku*, w: M. Grochowski, red., *Językoznawstwo w Polsce. Kierunki badań i perspektywy rozwoju*, Warszawa.
17. Grochowski M., 1984, *Składnia wyrażen polipredykatywnych*, w: Z. Topolińska, red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, Warszawa.
18. Grochowski M., 2012b, *Słownik i gramatyka – centrum języka i językoznawstwa. Wprowadzenie do problematyki*, w: S. Gajda, red., *Horyzonty humanistyki*, Opole.
19. Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego: fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
20. Jodłowski S., 1977, *Podstawy składni polskiej*, Warszawa.
21. Karolak S., 2002, *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa.
22. Karolak S., 1984, *Składnia wyrażen predykatywnych*, w: Z. Topolińska, red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, Warszawa.
23. Klemensiewicz Z., 1969, *Zarys składni polskiej*, Warszawa.
24. Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego: teoria, zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
25. Moroz A., 2011, *Kryteria oceny poprawności konstrukcji z wyrażeniami niezwiązanymi składniowo*, w: A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski, red., *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym*, Poznań.
26. Moroz A., 2017, *Norma językowa w świetle współczesnych modeli opisów składniowych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” nr 73.
27. Moroz A., 2010, *Parenteza ze składnikiem czasownikowym we współczesnym języku polskim*, Toruń.
28. Moroz A., 2007, *Uwagi o ciągach parentetycznych z segmentem mówiąc*, w: J. Kamper-Warejko, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kulwicka-Kamińska, red., *Studia nad słownictwem dawnym i współczesnym języków słowiańskich*, Toruń.
29. *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, 2008–2012, <http://www.nkjp.pl/> [dostęp: 15.01.2020].
30. Polański K., red., 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
31. Przepiórkowski A., 2017, *Argumenty i modyfikatory w gramatyce i słowniku*, Warszawa.
32. Saloni Z., Świdziński M., 2007, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
33. Saussure F. de, 2004, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
34. Stępień M., 2014, *Wyrażenia parentetyczne w strukturze wypowiedzi: właściwości semantyczne, składniowe, prozodyczne*, Warszawa.
35. Wajszczuk J., 2005, *O metateksie*, Warszawa.
36. Wróbel H., 1975, *Składnia imiesłowów czynnych we współczesnej polszczyźnie*, Katowice.
37. Zaron Z., 2009, *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa.
38. Żabowska M., 2009, *Wyrażenia metatekstowe w funkcji parentezy*, w: M. Skarżyński, A. Czelakowska, red., *Z zagadnień metodologii badań językoznawczych*, Kraków.

39. Żmigrodzki P., Bańko M., Batko-Tokarz B., Bobrowski J., Czelakowska A., Grochowski M., Przybylska R., Waniakowa J., Węgrzynek K., 2018, *Wielki słownik języka polskiego PAN: geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.

THE PROBLEM OF SYNTACTIC INTERACTION IN THE PERSPECTIVE OF NORMATIVE ASSESSMENTS

The present study describes three important problems of the normative description of Polish syntax. Attention is focused on ways of combining simple sentence components into complex constructions, with particular emphasis on differences between the dependency syntax and the coexistence syntax. Based on this distinction, it indicates the differences between the components of the sentence and components not belonging to it. The last problem is an attempt to draw attention to the ways of normative description of structures entering co-occurring relations. It should be noted that the description of such expressions has been omitted in correctional studies so far.

Keywords: syntactic norm, syntactic relations, syntax of units, normative procedures.

Joanna Kamper-Warejko
Iwona Kaproń-Charzyńska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Toruń, Polska)

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ – PROBLEM CZĘŚCI MOWY

W artykule przedstawiono wyniki badań na temat świadomości metajęzykowej uczniów szkoły podstawowej w zakresie różnicowania i identyfikowania części mowy. Wpisują się one w obszar badań dotyczących kształtowania się świadomości językowej w zakresie morfologii języka polskiego, kształcenia kompetencji językowych i wymagań edukacyjnych stawianych dzieciom na poszczególnych poziomach kształcenia. Na podstawie analizy uzyskanych wyników można między innymi stwierdzić, że kryteria podawane uczniom i przyswajane przez nich w trakcie edukacji nie są na tyle jasne, by pomóc im we właściwym przyporządkowaniu form wyrazowych do części mowy. Wyraźnie uwidacznia się zależność między rozwojem poznawczym dzieci a skutecznością kształcenia kompetencji językowych. Autorki zwracają uwagę na fakt, że treści programów nauczania powinny uwzględniać możliwości poznawcze uczniów.

Słowa kluczowe: świadomość metajęzykowa uczniów, nauczanie gramatyki, szkoła podstawowa, język polski.

1. Wstęp

W artykule prezentujemy wyniki dwóch badań eksperymentalnych na temat świadomości metajęzykowej dzieci w zakresie różnicowania i identyfikowania części mowy, przeprowadzonych w Szkole Podstawowej nr 7 im. Mikołaja Kopernika w Toruniu wśród uczniów urodzonych w 2007 i 2008 r. Pierwsze badanie, w którym wzięło udział 73 dzieci (50 dzieci urodzonych w roku 2007 i 23 dzieci urodzonych w roku 2008), wykonano na przełomie kwietnia i maja 2017 r. w czterech klasach trzecich. Badanie drugie, w którym wzięło udział 83 dzieci (57 dzieci urodzonych w roku 2007 i 26 dzieci urodzonych w roku 2008) tych samych klas, wówczas piątych, przeprowadzono na początku września 2018 r. Dzieci w klasach 1.–3. zostały objęte programem nauczania wynikającym z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2012 r. poz. 977, z późniejszymi zmianami¹.

¹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. 2014, poz. 803. Ta grupa dzieci korzystała z bezpłatnych, ujednoliconych podręczników, por. *Wykaz podręczników do kształcenia ogólnego opracowanych na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r.* Dz. U. poz. 977 z późn. zm.

Od klasy 4. dzieci realizowały program „NOWE Słowa na start!”, przeznaczony do nauczania języka polskiego na drugim etapie kształcenia ogólnego w klasach 4.–8.²

Jako narzędzie badawcze zastosowano kwestionariusz ankiety, którego celem było zbadanie świadomości metalingwistycznej w zakresie różnicowania części mowy. W kwestionariuszu z 2017 r. dzieci odpowiadały na pytania otwarte i zamknięte, które sprawdzały znajomość definicji części mowy zawartych w obowiązujących podręcznikach oraz kompetencje bierne i czynne w zakresie umiejętności wiązania formy wyrazowej z częścią mowy. Uzyskane wówczas wyniki badań zostały przez nas opublikowane w artykule pt. „Terminy metalingwistyczne w świadomości uczniów klas trzecich – na przykładzie nazw części mowy” [Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska 2017]. Naszą uwagę zwróciły wówczas wyniki jednego z zadań zamieszczonych w wymienionym kwestionariuszu (zadania 5). Wskazywały one na problemy dzieci z identyfikacją form wyrazowych leksemów pochodnych, pozostających w związku semantycznym z leksemem bazowym, ale różniących się od niego formalnie. Zagadnienia kategoryzacji części mowy w kontekście ich relacji semantycznych i formalnych z innymi leksemami nie zgłębiałyśmy w podanej publikacji. Badanie dotyczące tego zadania postanowiliśmy powtórzyć po ukończeniu przez ankietowanych uczniów klasy czwartej, czyli po roku ich edukacji, w celu sprawdzenia, jak uczniowie radzą sobie z identyfikacją części mowy na podstawie kryteriów semantycznych i formalnych. Dodatkowo poprosiliśmy uczniów o wykonanie dwóch zadań zaczerpniętych z ćwiczeń do języka polskiego, z których korzystali w klasie czwartej [Brząkalik, Klimowicz, Ginter 2017]³.

Podstawę materiałową badań stanowiły rzeczownikowe i przymiotnikowe leksemy pochodne od rzeczowników i czasowników (nazwy czynności, nazwy abstrakcyjnych cech, imiesłowy przymiotnikowe, przymiotniki relacyjne) oraz formy bezokolicznika. Wyrażenia językowe trudne do identyfikacji z punktu widzenia przynależności do klas części mowy posłużyły zweryfikowaniu następującego stwierdzenia: w przypadku młodszych dzieci wskaźniki językowe

² Program „NOWE Słowa na start” realizuje założenia podstawy programowej z języka polskiego, zawartej w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. z 2017 r., poz. 356. Wykorzystywane są w nim dwie koncepcje nauczania – koncepcja nauczania tematycznego i koncepcja nauczania spiralnego. Treści nauczania są uporządkowane w kręgi tematyczne obejmujące literaturę, naukę o języku, tworzenie form wypowiedzi, zagadnienia kultury i mediów. W kolejnych klasach są omawiane podobne zagadnienia w sposób pogłębiony i dostosowany do poziomu uczniów [por. Derlukiewicz 2017].

³ W kwestionariuszu ankiety znajdowało się ponadto 7 zadań badających kompetencje bierne i czynne uczniów. Ich omówienie jest przedmiotem odrębnego studium [w przygotowaniu].

są ściśle powiązane z ich znaczeniem, dopiero u starszych dzieci wzrasta znaczenie formy językowej [Przetacznikowa, Kielar 1973: 42–44].

2. Teoretyczne podstawy badań

Zagadnienie podziału leksemów na części mowy to ważny składnik opisów gramatycznych współczesnej polszczyzny. W polskiej literaturze przedmiotu znajdujemy kilka jego propozycji, wśród których najczęściej są przywoływane: tradycyjny podział na części mowy, tzw. klasyfikacja tradycyjna (szkolna), która opiera się na kryteriach gramatycznych i semantycznych [por. Bańko 2002: 124–125], klasyfikacja Zygmunta Saloniego [Saloni 1974, 1985], oparta na kryteriach czysto gramatycznych (fleksyjnych i składniowych), klasyfikacja Romana Laskowskiego [Laskowski 1984, 1998], oparta na kryteriach składniowych, klasyfikacja M. Bańki, oparta na kryteriach fleksyjnych, składniowych i semantycznych [Bańko 2002: 133–137]. Jak wynika z krótkiego zestawienia, podziału leksemów na części mowy można dokonywać według kryteriów semantycznych i gramatycznych – składniowych i fleksyjnych. Przykładem podziału leksemów spełniającym warunki obiektywnej procedury klasyfikacyjnej jest klasyfikacja leksemów Z. Saloniego. Propozycja badacza ma charakter rozłączny, wyczerpujący, weryfikowalny, ponadto oparta jest na kryteriach istotnych językowo [por. Bańko 2002: 125]. Szkolny podział na części mowy odwołuje się do kryteriów semantycznych i gramatycznych (głównie fleksyjnych). Uwzględnianie w nim kryteriów semantycznych jest uzasadnione z punktu widzenia rozwoju poznawczego dziecka.

W wypadku badanych przez nas dzieci treści nauczania w zakresie części mowy na pierwszym etapie kształcenia obejmowały: 1) czasownik i jego znaczenie; czasy, w których używa się czasowników; 2) rzeczownik i jego znaczenie; rodzaj i liczba rzeczownika; 3) przymiotnik i jego znaczenie; liczba przymiotnika i sposoby jego stopniowania; 4) przysłówki i jego znaczenie; 5) liczebnik i jego znaczenie. W klasie 4. zakres treści był następujący: 1) rzeczownik i jego znaczenie, rodzaj rzeczownika (męski, żeński, nijaki), odmiana rzeczownika przez przypadki i liczby; 2) przymiotnik i jego znaczenie, odmiana przymiotnika przez przypadki, liczby i rodzaje, formy rodzaju męsko- i niemęskoosobowego przymiotnika, 3) czasownik i jego znaczenie, odmiana przez osoby, liczby, czasy i rodzaje, formy osobowe i nieosobowe czasownika (bezokolicznik), formy proste i złożone czasownika w czasie przyszłym, 4) przysłówki jako nieodmienna część mowy, 5) przymówek i jego rola w wypowiedzi, wyrażenie przymówkowe, 6) spójnik i jego funkcja w wypowiedzi [Derlukiewicz 2017: 11–25]⁴.

Różnicowanie części mowy i związana z tym umiejętność ich identyfikowania wymaga świadomości metajęzykowej, której koniecznym warunkiem wstępnym jest kontrola epijęzykowa. Przyjmujemy, że procesy epijęzykowe są jedną ze składowych aktywności metajęzykowej i polegają na stosowaniu przez człowieka

⁴ Liczebnik i jego znaczenie, odmiana liczebników przez osoby, liczby i rodzaje, podział na liczebniki główne i porządkowe, wielowyrzowe liczebniki wskazujące rok to treści nauczania mieszczące się na drugim etapie kształcenia w zakresie klasy 5.

wiedzy językowej w sposób w różnym stopniu automatyczny. Drugą składową wymienionej aktywności są procesy metajęzykowe, będące przejawem stosowania przez podmiot wiedzy językowej w sposób intencjonalny [por. Krasowicz-Kupis 1999: 30]. Umiejętność różnicowania i identyfikowania części mowy można umieścić w sferze metamorfo-syntaktycznej świadomości metajęzykowej, obejmującej różnicowanie i rozpoznawanie elementów morfologicznych i składniowych, manipulowanie nimi oraz ocenę ich poprawności [por. Krasowicz-Kupis 1999: 55–56]. Należy przy tym zwrócić uwagę, że rozumienie odrębności klasy leksemów wymaga rozumienia ich odrębności semantycznej oraz gramatycznej.

Jak wskazują Maria Przetacznikowa i Maria Kielar-Turska [Przetacznikowa, Kielar 1973; Kielar-Turska 1989], wskaźniki gramatyczne i semantyczne łącznie wyznaczają przynależność danej formy wyrazowej do określonej klasy leksemów. Autorki powołują się na stanowisko Rogera Browna, amerykańskiego psycholingwisty, który zwrócił uwagę na fakt, że większe kłopoty z ustaleniem cech semantycznych i gramatycznych części mowy mają językoznawcy niż laicy. Zdaniem badacza podstawą przyporządkowania wyrażenia do określonej klasy części mowy jest jego najogólniejsze znaczenie [por. Przetacznikowa, Kielar 1973: 34]. M. Przetacznikowa i M. Kielar przeprowadziły badania, których celem był „opis i wyjaśnienie procesu ujmowania semantycznych i gramatycznych cech podstawowych kategorii wyrazów – części mowy – przez dzieci w różnym wieku” [Przetacznikowa, Kielar 1973: 34]. Autorki skoncentrowały się na przebiegu procesu różnicowania klas części mowy przez dzieci w różnych okresach rozwojowych: na etapie pierwszym, gdy dzieci uczą się praktycznego posługiwania się językiem rodzimym i na etapie drugim, gdy w szkole uczą się na temat języka, a więc przyswajają wiedzę dotyczącą budowy i funkcjonowania systemu językowego, która obowiązuje na kolejnych etapach edukacji. Badaczki podkreślają, że w wyniku nauczania gramatyki „poczucie językowe”, którym charakteryzują się małe dzieci, zanika. Stawiają hipotezę, że na etapie nauczania początkowego dzieci w odróżnianiu części mowy posługują się intuicją, kierują się w wyborze zespołem splecionych cech semantycznych i gramatycznych wyrażen, natomiast w średnim wieku szkolnym zaczynają stosować pojęcia gramatyczne, które nie są jeszcze u nich dobrze wykształcone. Przeprowadzone przez nie badania z wykorzystaniem metod eksperymentalnych i zastosowaniem techniki sztucznych słów wśród uczniów klas 1.–8. szkoły podstawowej dowodzą, że świadomość formy językowej wzrasta u starszych dzieci. Linia rozwojowa świadomości gramatycznej i semantycznej zmienia się od ujęcia pragmatycznego elementów języka do ujęcia teoretycznego. U uczniów klas 3.–4. są zauważalne początki analizy gramatycznej wyrazów. U dzieci w wieku 11–15 lat wzrasta zdolność do myślenia symbolicznego i abstrakcyjnego. W tym czasie uniezależniają się one od aspektów percepcyjnych i semantycznych [Przetacznikowa, Kielar 1973: 42–44].

Powyższe spostrzeżenia stały się punktem wyjścia w naszych badaniach. Ich przeprowadzenie uznałyśmy za uzasadnione, biorąc pod uwagę fakt, że od czasu przeprowadzenia badań w grupach dzieci polskojęzycznych przez

M. Przetacznikową i M. Kielar minęło 45 lat. Zmiany cywilizacyjne, przekładające się na funkcjonowanie polskiego społeczeństwa, jakie w tym czasie zaszły, są ogromne. Inaczej niż autorki, które zastosowały technikę sztucznych słów, postanowiliśmy w swoich badaniach wykorzystać naturalne, funkcjonujące w polszczyźnie wyrażenia językowe.

3. Wyniki badań

Zadanie zawarte w kwestionariuszu ankiety polegało na wskazaniu przez uczniów przynależności form wyrazowych: *picie, czytanie, młodość, sowi, czytającym, czytany, pity, czytając, przeczytawszy, pić, czytać* do klas części mowy, takich jak rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki. Nie wszystkie dzieci podjęły się jego wykonania. Jak podano we wstępie, w badaniach przeprowadzonych w 2017 r. wzięło udział 73 dzieci (50 dzieci urodzonych w 2007 r. i 23 dzieci urodzonych w 2008 r.). Dokonany przez nie wybór form wyrazowych y mieścił się w przedziale od 77% (*pity*) do 89% (*picie, sowi*) (por. *Tabela 1*).

Formy wyrazowe	PRZYMIOTNIK		RZECZOWNIK			ZASOWNIK				Frekwencja łącznie (procent wyboru)
	2008	2007	2008	2007		2008	2007			
<i>picie</i>	9%	26%	20%	78%	48%	58%	13%	26%	22%	65 (89%)
<i>czytanie</i>	9%	34%	25%	36%	24%	28%	55%	42%	47%	60 (82%)
<i>młodość</i>	22%	35%	30%	70%	51%	58%	8%	14%	12%	60 (82%)
<i>sowi</i>	76%	61%	66%	24%	34%	31%	-	5%	3%	65 (89%)
<i>czytający</i>	50%	58%	55%	5%	15%	11%	45%	27%	34%	62 (85%)
<i>czytany</i>	71%	57%	62%		15%	10%	29%	28%	28%	60 (82%)
<i>pity</i>	44%	50%	48%	50%	25%	32%	6%	25%	20%	56 (77%)
<i>czytając</i>	13%	32%	25%	5%	22%	15%	82%	46%	60%	59 (81%)
<i>przeczytawszy</i>	42%	46%	45%	10%	8%	9%	48%	46%	46%	58 (79%)
<i>pić</i>	15%	8%	11%	20%	13%	15%	65%	79%	74%	58 (79%)
<i>czytać</i>	-	10%	7%	14%	15%	15%	86%	75%	78%	60 (82%)

Tabela 1. Przynależność do części mowy form wyrazowych reprezentujących nazwy czynności, nazwy abstrakcyjnych cech, imiesłowy przymiotnikowe, przymiotniki relacyjne oraz bezokoliczniki w świadomości uczniów klas 3. szkoły podstawowej (opracowanie własne).

Biorąc pod uwagę obowiązujący na pierwszym i drugim etapie kształcenia podział leksemów na części mowy, dzieci najlepiej poradziły sobie z identyfikacją form wyrazowych *czytać* (78% dzieci, które wykonały zadanie, uznało, że jest to czasownik), *pić* (czasownik – 74%), *sowi* (przymiotnik – 66%), *czytając* (czasownik –

60%), *młodość* (rzeczownik – 58%), *picie* (rzeczownik – 58%)⁵. Zakwalifikowanie przez większość dzieci imiesłowów przymiotnikowych do klasy przymiotników jest związane z tym, że odpowiadają one na pytania *jaki?, jaka?, jakie?*, czyli na pytania przymiotników. Ten fakt okazał się istotniejszy niż związek semantyczny form imiesłowów przymiotnikowych z bazowym czasownikiem, inaczej niż w wypadku nazwy czynności *czytanie*, która przez większość dzieci została uznana za czasownik (47%). Mało wyrazistą formą w kontekście przynależności do klasy części mowy okazała się forma imiesłowu przysłówkowego uprzedniego *przeczytawszy* (46% – czasownik, 45% – przymiotnik). Wydaje się, że na kwalifikowanie wymienionego imiesłowu jako przymiotnika wpływ ma jego budowa i zakończenie na samogłoskę -y, co upodabnia go formalnie do czasowników. Imiesłów pozostaje w związku semantycznym z czasownikiem *przeczytać*, ale nie odpowiada na pytania przymiotnika. Trzeba podkreślić, że przeprowadzone badanie kompetencji receptywnych dzieci sprowadzało się do wskazania form wyrazowych w izolacji, co niewątpliwie ułatwiało zadanie.

Wyniki badania powtórnego po roku wskazują na wzrost frekwencji dokonanych wyborów o ok. 10% (najwyższy wskaźnik utrzymał się dla formy *picie* – 95%, następnie *sowi* – 90%, najniższy odnotowano dla formy *przeczytawszy* – 84%). Ciekawie na tle wyników badań z 2017 r. przedstawia się natomiast wskaźnik form poprawnie rozpoznanych i przyporządkowanych przez dzieci do części mowy w 2018 r., co ilustruje *Tabela 2*.

(Roczniki 2007 i 2008 łącznie)								
Wyrazy	PRZYMIOTNIK		RZECZOWNIK		CZASOWNIK		Frekwencja łącznie (procent wyboru) 2017 r.	Frekwencja łącznie (procent wyboru) 2018 r.
	2017 r.	2018 r.	2017 r.	2018 r.	2017 r.	2018 r.		
<i>picie</i>	20%	14%	58%	51%	22%	35%	89%	95%
<i>czytanie</i>	25%	16%	28%	42%	47%	42%	82%	89%
<i>młodość</i>	30%	12%	58%	80%	12%	8%	82%	93%
<i>sowi</i>	66%	70%	31%	21%	3%	9%	89%	90%
<i>czytający</i>	55%	52%	11%	16%	34%	32%	85%	90%
<i>czytany</i>	62%	59%	10%	20%	28%	21%	82%	90%
<i>pity</i>	48%	61%	32%	22%	20%	17%	77%	93%

⁵ Badania pokazały, że nie ma korelacji między wiekiem dzieci i odsetkiem poprawnych (zgodnych z nauczaniem podziałem na części mowy) wskaźników. Wśród dzieci z rocznika 2007 procent poprawnych wyborów był w wypadku części leksemów wyższy w porównaniu z dziećmi urodzonymi w roku 2008, ale nie było to regułą.

<i>czytając</i>	25%	18%	15%	23%	60%	59%	81%	86%
<i>prze- czy- tawszy</i>	45%	40%	9%	30%	46%	30%	79%	84%
<i>pić</i>	11%	7%	15%	20%	74%	73%	79%	90%
<i>czytać</i>	7%	7%	15%	13%	78%	80%	82%	92%

Tabela 2. Przynależność do części mowy form wyrazowych reprezentujących nazwy czynności, nazwy abstrakcyjnych cech, imiesłowu przymiotnikowe, przymiotniki relacyjne oraz bezokoliczniki w świadomości uczniów po 3. i 4. roku nauki w szkole podstawowej (opracowanie własne).

Wśród dzieci przebadanych w starszym wieku wzrósł wskaźnik poprawnie przyporządkowanych form (tj. zgodnie z nauczaniem w szkole kryteriami) w odniesieniu do: abstrakcyjnego rzeczownika *młodość* (58% → 80%; poprawnego wyboru dokonywały częściej dzieci młodsze niż starsze), przymiotnika *sowi* (66% → 70%), formy bezokolicznika *czytać* (78% → 80%). W wypadku formy bezokolicznika *pić* przynależność do części mowy utrzymuje się mniej więcej na tym samym poziomie (74% → 73%). Oznacza to, że wśród tych uczniów, którzy wykonali zadanie w 2018 r., zdecydowana większość poprawnie zidentyfikowała dwie formy bezokolicznika, choć trzeba zauważyć, że w każdym przypadku około 20% uczniów uznało je za inne części mowy (częściej za rzeczowniki niż przymiotniki). To dotyczy także przymiotnika *sowi*, który został uznany przez 21% uczniów za rzeczownik. W ich wypadku budowa gramatyczna wyrazu i kryterium semantyczno-formalne, opierające się na wprowadzonych w trakcie edukacji pytaniach identyfikujących przymiotnik (*jaki?*, *jaka?*, *jakie?*) okazały się niewystarczające, by przyporządkować derywat *sowi* do klasy przymiotników.

Gerundium *picie* zostało zakwalifikowane jako rzeczownik przez 51% uczniów, którzy podjęli się zadania – mniej niż w 2017 r., kiedy za rzeczownik uznało tę formę 58% uczniów. Spośród ankietowanych, którzy rozwiązali zadanie, aż 35% uważa *picie* za czasownik. Nazwa czynności *czytanie* została przez większy procent uczniów zidentyfikowana jako rzeczownik po ukończeniu klasy 4. (w 2017 r. – 28%, w 2018 r. – 42%). Należy jednak zwrócić uwagę, że tyle samo uczniów po ukończeniu klasy czwartej przyporządkowało tę formę do klasy rzeczowników, jak i do klasy czasowników (po 42%), przy czym za czasownik uznało ją zdecydowanie więcej uczniów z rocznika 2008 (65%) niż z rocznika 2007 (31%). Dowodzi to, że nazwy czynności jako derywaty transpozycyjne, których znaczenie nie zmienia się w stosunku do podstawy słowotwórczej, zaś zmienia się ich forma, nie są dla uczniów wyraziste. Zmiana formalna nie jest czytelna, skoro prawie połowa badanych (jeśli wziąć pod uwagę także tych, którzy zrezygnowali z odpowiedzi na pytanie – ponad połowa) przyporządkowuje omawiane formy do klasy czasowników.

Imiesłowu przymiotnikowe *czytający*, *czytany* i *pity* wciąż są przez większość dzieci uznawane za przymiotniki. W wypadku formy *czytający* i *czytany* obserwujemy niewielki spadek ich kwalifikacji jako przymiotników (*czytający* –

55% → 52%; *czytany* – 62% → 59%), niemniej ponad połowa dzieci, spośród tych, które dokonały wyboru, uznała na podstawie poznanych reguł identyfikacji części mowy – formy *czytający* i *czytany* za przymiotniki. W wypadku formy *pity* w roku 2018 więcej dzieci stwierdziło, że jest to forma przymiotnika (61%) niż w roku 2017 (48%). W omawianych przypadkach kryterium formalne okazało się wyrazistsze niż związek semantyczny imiesłowów z czasownikami. Co ciekawe, w wypadku form *czytany* i *pity* zdecydowanie częściej młodsze dzieci, urodzone w roku 2008, wskazywały, że są to przymiotniki (*czytany* – 68% : 55%; *pity* – 76% : 54%). W grupie ankietowanych z rocznika 2007 wymienione formy częściej są uznawane za czasownik (*czytany* – 24% : 14%; *pity* – 23% : 8%). Tendencja ta jeszcze wyraźniej zauważalna jest w przypadku imiesłowu przymiotnikowego czynnego *czytający*. W obu grupach wiekowych ponad 30% dokonujących wyboru uznało tę formę za czasownik.

Identyfikacja formy imiesłowu przysłówkowego czynnego jako czasownika w 2018 r. utrzymała się mniej więcej na tym samym poziomie (2018 r. – 59%, 2017 r. – 60%). Mniej dzieci w porównaniu z rokiem 2017 uznało tę formę za przymiotnik (2018 r. – 18%, 2017 r. – 25%), ale więcej za rzeczownik (2018 r. – 23%, 2017 r. – 15%). Z czasownikiem częściej łączyły ją dzieci młodsze niż starsze (71% : 54%). W badaniu przeprowadzonym w 2017 r. odsetek ten był jeszcze wyższy – wówczas ogółem za czasownik uznało tę formę 60% rozwiązujących zadanie: 2008 – 82%, 2007 – 46%). W grupie ankietowanych z rocznika 2007 przy jej klasyfikowaniu pojawiły się większe wątpliwości: za przymiotnik uznało tę formę 18% dzieci, za rzeczownik 28%, za czasownik 54% (w roczniku 2008 to odpowiednio 19% – 10% – 71%).

Rozpoznawalność formy imiesłowu przysłówkowego uprzedniego jako czasownika zdecydowanie spadła w porównaniu z rokiem wcześniejszym (por. 2018 r. – 30%, 2017 r. – 46%). Po 4. roku nauki dzieci w większym zakresie łączyły wymienioną formę z klasą rzeczowników (2018 r. – 30%, 2017 r. – 9%). Podobny procent dzieci w obu latach identyfikował formę jako przynależną do klasy przymiotników (2018 r. – 40%, 2017 r. – 45%).

Trudności, jakie pojawiły się w ćwiczeniu sprawdzającym kompetencje bierne, znalazły odzwierciedlenie w wynikach uzyskanych na podstawie dwóch zadań z ćwiczeń do języka polskiego [Brząkałik, Klimowicz, Ginter 2017], w których dzieci musiały wykazać się kompetencjami czynnymi. W pierwszym z nich zadaniem uczniów było zidentyfikowanie w tekście form rzeczownika, w drugim – form czasu przyszłego czasownika, przy czym w obrębie tych ostatnich należało odróżnić formy proste i złożone (z bezokolicznikiem i osobową formą czasownika). W opracowania wyników spośród ankietowanych wyodrębniono uczniów jednej z klas, którzy robili wymienione zadania po raz drugi. Uczniowie ci w klasie 4. wykonali te same zadania w ramach pracy domowej. Oba zadania okazały się dla dzieci trudne, choć drugie zdecydowanie trudniejsze (nie wykonało go aż zrobiło 31% badanych uczniów), co dowodzi, że dzieci łatwiej identyfikują formy rzeczownikowe niż czasownikowe.

Zadanie 1. Podkreśl w tekście piętnaście rzeczowników⁶.

Najsłynniejsza z bibliotek czasów starożytnych została założona w III wieku przed naszą erą. Mieściła się w Aleksandrii. Zgromadzono w niej około 700 000 rękopisów. Prawo, które obowiązywało wówczas w Egipcie, nakazywało podróżnym z przybywających okrętów, aby zostawili przez pewien czas przywiezione ze sobą zwoje. Dzięki temu można było wykonać odpisy tych dzieł i umieścić je w zbiorach bibliotecznych [Brząkałik, Klimowicz, Ginter 2017: 15].

Spośród obecnych w tekście 15 form rzeczownikowych najlepiej identyfikowane były nazwa własna – (w) *Egipcie* i dopełniaczowa forma *rękopisów* (71%). Ponad połowa spośród uczniów, którzy wykonali zadanie, za rzeczownik uznała następujące formy: *bibliotek* (67%), *prawo* (65%), *okrętów* (61%), *w Aleksandrii* i *odpisy* (po 59%), *podróżnym* (58%), (w) *zbiorach* (57%) i nieco ponad połowa (51%) biernikową formę *zwoje*. Słabiej rozpoznawalne były pozostałe rzeczowniki, spośród nich najgorzej identyfikowalna była miejscownikowa forma *wieku*, wskazało ją tylko 29% uczniów. Pięć z tych form zdecydowanie częściej identyfikowana była prawidłowo przez dzieci młodsze niż starsze – (w) *Egipcie* (81% : 67%), *prawo* (77% : 60%), *odpisy* (73% : 53%), *okrętów* (70% : 58%), (w) *zbiorach* (65% : 53%). Również te dzieci, które wykonały zadanie w klasie 4., zdecydowanie lepiej poradziły sobie ze znalezieniem w tekście rzeczowników niż pozostałe (po pierwsze – w tej grupie 100% dzieci zrobiło zadanie, wśród pozostałych – 85%; po drugie – odsetek dzieci, które poprawnie zidentyfikowały ponad połowę rzeczowników, był w tej grupie zdecydowanie wyższy – 74%; wśród uczniów, którzy nie zetknęli się wcześniej z zadaniem, ten odsetek wyniósł 53%)⁷. Można zaryzykować twierdzenie, że dzieci dokonywały wyboru, kierując się w większym stopniu kryterium semantycznym niż formalnym, skoro takie same formy fleksyjne rzeczowników były w różnym stopniu identyfikowane jako przynależne do omawianej części mowy (np. dopełniaczowe *rękopisów* – 71%, *okrętów* – 61%, *czasów* – 33% oraz *bibliotek* – 67% i *dzieł* – 49%; miejscownikowe *w Egipcie* – 71%, *w Aleksandrii* – 59%, *w zbiorach* – 57% i *w wieku* – 29%; biernikowe *dzieł* – 49% i *czas* – 36%). Należy zaznaczyć, że w omawianym ćwiczeniu dzieci podkreślały też inne części mowy, ich rejestr liczy 29 leksemów. Są wśród nich między innymi czasowniki (około 20% frekwencję mają formy *zgromadzono*, *obowiązywało*, *nakazywało*, *wykonać*, *umieścić*) i przymiotniki (forma *bibliotecznych* – 59%, *starożytnych* – 26,5%).

Ćwiczenie 2. Podkreśl w podanym tekście formy czasu przyszłego. Wpisz je w odpowiednie rubryki tabeli⁸.

⁶ W badaniu wykorzystano pierwszą część polecenia tego zadania.

⁷ Warto odnotować, że tylko jedna osoba z rocznika 2007 wykonała to zadanie bezbłędnie.

⁸ Uczniowie wpisywali formy do tabeli, która zawierała trzy kolumny zatytułowane: czasowniki w czasie przyszłym prostym, czasowniki w czasie przyszłym złożonym z bezokolicznikiem, czasowniki w czasie przyszłym złożonym z osobową formą czasownika.

Aniu, jeżeli będziesz miała jutro wolne popołudnie, to proponuję Ci wspólną wyprawę do Centrum Nauki Kopernik. Obejrzymy najnowszą wystawę, będziemy udawać młodych naukowców, wykonamy kilka eksperymentów i doświadczeń. Jeśli zostanie nam trochę czasu, odwiedzimy jeszcze moją koleżankę, która jest teraz chora. Opowiemy jej o naszych wrażeniach. Z pewnością wszystkie będziemy się śmiały z tego, co nam się przydarzy [Brząkalik, Klimowicz, Ginter 2017: 28].

Ponad jedna czwarta uczniów (28%) podjęła się wykonania tylko pierwszej części zadania – podkreśliła formy, które uznała za formy czasu przyszłego czasownika, a 35% uczniów, poza podkreśleniem form, próbowało je wpisać do tabeli. Wśród badanych osób zaledwie cztery (5% ogółu, w tym troje uczniów z klasy, która zadanie robiła wcześniej) podkreśliły tylko czasowniki i w niektórych wypadkach dobrze rozpoznały formy złożone. Najczęściej jednak w wypadku tych ostatnich zauważały tylko czasownik posiłkowy, por. *będziesz, będziemy*.

W grupie osób, które wykonały pierwsze polecenie, 65% uczniów (18% ogółu badanych) podkreśliło również inne części mowy, co świadczy o tym, że dzieci te słabo identyfikują klasę czasowników. Podobne proporcje zauważalne były wśród osób, które starały się rozwiązać całe zadanie. Zaledwie 14% z nich dobrze rozpoznawało formy czasownika, zarówno formy proste, jak i niektóre złożone. Większa grupa dzieci (24%) identyfikowała tylko formy proste. Najwięcej osób (62%) podkreślało zarówno czasowniki, jak i inne części mowy.

Wśród tych uczniów, którzy wpisali do tabeli podkreślone czasowniki, niewielu poprawnie klasyfikowało poszczególne formy, por.: *obejrzymy* (37,5%), *wykonamy* (28%), *odwiedzimy* (42%), *opowiemy* (30%), *przydarzy się* (40%). Z form prostych czasu przyszłego najmniej wyrazista okazała się forma czasownika *zostanie*, zaledwie siedem osób (8% ogółu badanych) ją podkreśliło, a troje uczniów niepoprawnie wpisało do tabeli. Obecne w tekście trzy formy złożone czasu przyszłego zostały poprawnie zidentyfikowane i zaklasyfikowane zaledwie przez kilku uczniów, na 12 wskazań aż 11 zarejestrowano wśród uczniów, którzy już wcześniej robili to zadanie: *będziesz miała* (5), *będziemy udawać* (4), *będziemy się śmiały* (3). Przewagę uczniów, którzy zetknęli się z zadaniem po raz drugi, widać było nie tylko przy identyfikacji form złożonych, ale i prostych.

4. Wnioski

Przedstawione wyniki badań pozwalają na sformułowanie kilku wniosków. Możliwości poznawcze uczniów determinują sposób postrzegania przez nich relacji między znaczeniem leksemów a ich formą, będącą rezultatem zastosowania reguł gramatycznych służących wygenerowaniu leksemów w sensie jednostek słownikowych (derywatów słowotwórczych) czy też form wyrazowych określonych leksemów (imiesłówów przysłówkowych, bezokoliczników). Kiedy uczniowie mają do czynienia z wyrażeniami mniej prototypowymi, jak np. derywaty transpozycyjne, formy imiesłówów, formy bezokoliczników, komplikuje to im dokonanie właściwego wyboru klasy części mowy.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kryteria podawane i przyswajane przez uczniów w trakcie edukacji nie są na tyle jasne, by pomóc im we właściwym przyporządkowaniu wskazanych form do części mowy. Badania opublikowane w 2017 r. [Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska 2017: 71–91] dowodzą, że uczniowie lepiej radzą sobie z przyporządkowaniem do klas części mowy leksemów niepochoďnych, a w ich obrębie takich form wyrazowych, które pozostają w wyraźniejszym związku formalnym z innymi formami. Pożądane byłoby, żeby takie formy wyrazowe pojawiały się w ćwiczaniach kształtujących kompetencje bierne uczniów w zakresie różnicowania części mowy, jak i kompetencje czynne.

Badania z zakresu psychologii poznawczej pozwalają stwierdzić, że ludzie dokonują kategoryzacji obiektu na podstawie oceny ich podobieństwa do obiektów prototypowych. Jeżeli klasy są intuicyjnie znane, rozpoznanie i kwalifikacja obiektów jest dla klasyfikującego łatwiejsza na podstawie ich podobieństwa do wzorca niż z zastosowaniem kryteriów formalnych, jak przy klasyfikacjach binarnych.

M. Derlukiewicz pisze:

Ważnym aspektem edukacji polonistycznej jest kształcenie kompetencji językowych. W programie przypisano im szczególną rolę. Znajomość systemu językowego – podstawowych pojęć, terminów, reguł gramatycznych i zasad poprawnościowych – pozwala uczniom lepiej opisywać rzeczywistość, precyzyjniej definiować różne zagadnienia, a w rezultacie efektywniej komunikować się z innymi i w ten sposób budować relacje w grupie. Doskonalenie kompetencji językowych sprzyja ponadto rozwojowi myślenia [Derlukiewicz 2017: 7].

Trudno nie zgodzić się ze słowami autorki. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że kształcenie kompetencji językowych będzie skuteczne wówczas, gdy sformułowane w programach nauczania wymagania będą uwzględniały możliwości poznawcze uczniów.

Bibliografia

1. Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
2. Brown R.W., 1957, *Linguistic determinism and the part of speech*, „The Journal of Abnormal and Social Psychology” no 55(1), 1–5.
3. Brząkalik K., Klimowicz A., Ginter J., 2017, *NOWE Słowa na start! Zeszyt ćwiczzeń do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa.
4. Derlukiewicz M., 2017, „*NOWE Słowa na start!*”. *Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
5. Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I., 2017, *Terminy metalingwistyczne w świadomości uczniów klas trzecich – na przykładzie nazw części mowy*, „Białostockie Archiwum Językowe” nr 17.
6. Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.

7. Laskowski R., 1984, *Funkcjonalna klasyfikacja leksemów: części mowy i kategorie imienne*, w: R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.

8. Laskowski R., 1998, *Funkcjonalna klasyfikacja leksemów: części mowy*, w: R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.

9. Przetacznikowa M., Kielar M., 1973, *Rozumienie odrębności gramatycznej i semantycznej klas wyrazów (części mowy) przez dzieci w wieku od 3 do 15 lat*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1–2.

10. Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.

11. Saloni Z., 1974, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski” t. LIV, z. 1–2.

12. Saloni Z., 1985, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.

DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCES WHILE TEACHING THE POLISH LANGUAGE – PROBLEMS WITH PARTS OF SPEECH

The paper discusses the results of studies of the metalinguistic awareness of primary school students with regard to their ability to distinguish and identify parts of speech. These studies are a part and parcel of the research into the development of linguistic awareness in respect of the morphology of the Polish language, into the teaching of linguistic competences and into the educational requirements for children at particular stages of education. The analysis of study results leads to a conclusion that the criteria presented to children and met by them in the education process are not sufficiently clear so as to enable the students to appropriately classify word forms by parts of speech. The studies distinctively reveal the relation between the cognitive development of children and the effectiveness of developing linguistic competence. The authors postulate that the contents of curricula should take into account students' cognitive ability.

Keywords: meta-linguistic awareness of students, teaching grammar, elementary school, the Polish language.

OPOZYCJE ASPEKTOWE W SŁOWNIKACH POLSKICH I SŁOWIAŃSKICH¹

Artykuł omawia sposób prezentacji aspektu w polskich i słowiańskich słownikach ogólnych na tle współczesnych teorii aspektu. Założenia leksykograficzne ewoluowały od traktowania odpowiedników aspektowych jako odrębnych leksemów i wokabu w kierunku opisu wspólnych znaczeń leksykalnych par aspektowych. Etapem pośrednim był wspólny opis pary sufiksальной, ale odrębny opis odpowiedników prefiksальной. Słowniki wschodniosłowiańskie dostosowały się do rozwoju myśli aspektologicznej wcześniej niż zachodniosłowiańskie i pół wieku wcześniej opisywały wszystkie pary aspektowe w pojedynczych hasłach lub z jednoznacznymi odnośnikami.

Słowa kluczowe: aspekt dokonany, aspekt niedokonany, para aspektowa, opozycje prefiksalne, opozycje sufiksalne, słowniki, definicje znaczeń.

1. Wprowadzenie

W artykule omówimy sposób prezentacji aspektu w najważniejszych polskich, rosyjskich, ukraińskich i czeskich słownikach objaśniających na tle teorii aspektu. Słowniki to opracowania dostępne największej grupie przeciętnych użytkowników języka, którzy już zakończyli edukację szkolną. Dlatego właśnie słowniki mają większy wpływ na postrzeganie opozycji aspektowej przez typowych użytkowników języka niż teorie akademickie.

Nie będzie w tym artykule wykładu teorii aspektu. Wśród tysięcy prac na ten temat jest też monografia, która przedstawia poglądy autora [Łaziński 2020b]. Uznajemy, że podstawą semantyczną opozycji aspektowej jest podział sytuacji na całościowe zdarzenia (zwykle zmieniające rzeczywistość) oraz sytuacje niezmiennie – stany i procesy prowadzące do zdarzeń. Czasownik dokonany (dk) oznacza zdarzenie, aspekt niedokonany (ndk) może oznaczać sytuację niezdarzeniową lub to samo zdarzenie co aspekt dk, tylko wielokrotne lub w narracji praesens historicum.

Relacje między czasownikami ndk a dk zależą od klasy akcjonalnej tych czasowników. Nie wszystkie opozycje w parach aspektowych są teliczne – oparte na opozycji dążenie do celu i osiągnięcie go, jak np. *budował i zbudował, budował, ale nie zbudował* (sytuacje z Vendlerowskiej klasy accomplishment [por. Vendler 1967]). Wiele odpowiedników aspektowych nie spełnia testu na teliczność, por. **gubił, ale nie zgubił* (także *budować* nie jest teliczne w znaczeniu stanowym ‘być

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego w programie Beethoven 2 Narodowego Centrum Nauki nr 2016/23/G/HS2/00922 „Rozwój polskiego systemu aspektowego w ostatnich 250 latach na tle języków sąsiednich”. Część tekstu dotycząca słowników polskich korzysta z artykułu *Pary aspektowe w polskich słownikach* [Łaziński 2020a].

zbudowanym', np. ścianę komórki budują *wytrzymałe substancje*). Podstawowym testem parzystości aspektowej nie jest test teliczności, lecz możliwość użycia czasownika ndk w znaczeniu wielokrotnym lub praesens historicum, np. *budujemy nowe domy, często gubię klucze* [por. Маслов 1948].

Pary odpowiedników aspektowych nie tylko opierają się na różnych opozycjach semantycznych, lecz są tworzone za pomocą różnych wykładników formalnych. W znacznej większości par wykładnikiem aspektu ndk jest sufiks, którego nie zawiera czasownik dk, np. *przepisać* : *przepisywać* (najczęstszym sufiksem jest -ywa- / -iwa-). W innych parach wykładnikiem aspektu dk jest prefiks, a aspekt ndk jest wyrażony przez sam rdzeń czasownika, np. *pisać* : *napisać*. Wykładnikiem dokonaności może też być sufiks -ną- / -nu-, np. *machać* : *machnąć*, odpowiedniki aspektowe mogą być w pełni supletywne, np. *brać* : *wziąć*.

Choć większość aspektologów uznaje funkcjonalną tożsamość opozycji prefiksalnych i sufiksalnych, to właśnie typ wyznacznika aspektu jest najważniejszym czynnikiem różnicującym sposób porządkowania odpowiedników w słownikach. W słownikach polskich i słowiańskich najczęściej umieszcza się pary sufiksalne (te z sufiksem po stronie ndk i te z sufiksem -ną- po stronie dk) w jednym haśle, pary prefiksalne rozбивa się na odrębne hasła. Jednak odnośniki w parach aspektowych prefiksalnych pojawiły się w słownikach stosunkowo późno.

2. Pary aspektowe w słownikach polskich

Pierwszy polski słownik objaśniający² *Thesaurus polono-latino-graecus* Grzegorza Knapiusza [Knapiusz 1621] notuje tylko czasowniki ndk w 1 os. lp. cz. ter. (ta forma hasła naśladuje oczywiście wzory łacińskie, a hasła bezokolicznikowe to w słowniku wyjątki). Podobnie hasłuje czasowniki *Nowy dykjonarz, to jest mownik polsko-niemiecko-francuski* Michała Abrahama Trotza [Trotz 1764], ale w obręb hasła reprezentowanego przez 1 os. pl. czasownika ndk włącza też odpowiednik dk³.

Nowy dykjonarz Trotza jako pierwszy usystematyzował pary aspektowe sufiksalne i choć stosował do tego inną niż dziś teorię i inną terminologię, był to bardzo ważny krok w opisie aspektu czasownika. Odpowiedniki dk prefiksalne, tak jak u Knapiusza, najczęściej pomijano.

Słownik Samuela Bogumiła Lindego [Linde 1807–1814] zawiera wielowyrazowe hasła gniazdowe; w niektórych są odpowiedniki aspektowe wśród innych derywatów i wyrazów pokrewnych. W hasle gniazdowym z główką *PISAC* znajdujemy m.in. odpowiednik *napisać*, który jest też opisany jako podhasło hasła zbiorczego pod główką *NAPIS*. Nie ma jednak konsekwencji w grupowaniu par prefiksalnych w jednym gnieździe.

Odpowiedniki sufiksalne są z zasady umieszczane w jednym haśle, którego główką jest prostszy formalnie czasownik dk, np. w hasle *PRZECENIĆ* jest

² Pomijam wcześniejsze słowniki, które ograniczały informacje do odpowiedników w innych językach.

³ Trotz uznawał sufiksalne pary aspektowe za różne formy temporalne pojedynczych czasowników (tak opisał je we wstępie teoretycznym do słownika).

odpowiednik ndk *przeceniać* (wiele haseł ma główkę rzeczownikową jak *NAPIS*, zawierające *napisać* oraz archaiczne *napisywać*, czy *PRZEKUP* z czasownikami *przekupić* i *przekupywać*).

Łączenie odpowiedników aspektowych w hasłach gniazdowych słownika Lindego, choć wybiórcze i niekonsekwentne, może być jednak uznane za argument za tożsamością funkcjonalną opozycji aspektowych prefiksalnych i sufiksalnych. Z punktu widzenia aspektologii można to wręcz uznać za rozwiązanie nowoczesne. Zasadę opisu par aspektowych sufiksalnych w jednym hasle, a par prefiksalnych oddzielnie stosowano także w kolejnych polskich słownikach, które hasłują już pojedyncze jednostki leksykalne, a nie – jak Linde – gniazda derywatów. Do tego, by opis odpowiadał istocie relacji aspektowej, brakowało jednak odnośników między odpowiednikami prefiksalnymi, które często są alfabetycznie bardzo odległe, np. *archiwizować* : *zarchiwizować*.

Ani *Słownik wileński* [Zdanowicz i in. 1861], ani *Słownik warszawski* [Kartowicz, Kryński, Niedźwiedzki, red. 1900–1927], ani nawet słownik pod redakcją Witolda Doroszewskiego [Doroszewski, red. 1958–1969] nie stosują odnośników między odpowiednikami prefiksalnymi, choć pary sufiksalne są opisane konsekwentnie we wspólnych hasłach. Czasowniki ndk i dk są definiowane odrębnie i użytkownik słownika nie ma podstawowej informacji o tożsamości ich znaczenia leksykalnego (pozaaspektowego).

Słownik pod redakcją Doroszewskiego definiuje *писаć* (w jednym ze znaczeń) ‘kreślić na papierze znaki graficzne...’, a *napisać* ‘skreślić na czym jakieś litery lub cyfry...’. Te definicje wykorzystują jako definiens inną opozycję aspektową, nie tłumacząc jej istoty, w dodatku są skrajnie nieekonomiczne. W *Słowniku wileńskim* *napisać* to ‘zapełnić pisaniem’, a w *Słowniku warszawskim* ‘skończyć pisanie’. W dziewiętnastym wieku aspekt sprowadzano (przynajmniej w parach, które dziś nazywamy telicznymi) do opozycji trwanie – zakończenie. Choć ta interpretacja jest skrajnym uproszczeniem, to definicje czasowników dk w słownikach dziewiętnastowiecznych są przynajmniej bardziej oszczędne niż w słowniku pod redakcją Doroszewskiego.

Decyzja redaktorów ostatniego słownika jest świadoma i uzasadniona we wstępie:

Odstępstwem [od zasady hasłowania alfabetycznego bez gniazdowania] jest przede wszystkim łączenie w pary hasłowe odpowiadających sobie formalnie i znaczeniowo czasowników dokonanych i niedokonanych różniących się przyrostkami. Tworzą one hasła podwójne, np. **chlusnąć – chlustać, krzyżeć – krzyknać**. [...] Hasłami podwójnymi są również formy supletywne typu **brać – wziąć**, natomiast czasowniki niedokonane i odpowiednie dokonane, różniące się prefiksami, par nie stanowią. Tak więc hasła **robić i zrobić** opracowane są oddzielnie [Doroszewski, red., t. 1: XLV].

Tak jak *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego traktują pary aspektowe kolejne słowniki wydawnictwa PWN: *Słownik języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka [Szymczak, red. 1978–1981] oraz

Suplement do tego słownika (*Suplement...* 1992), *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza [Dubisz, red. 2003], *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów* pod redakcją Jerzego Bralczyka [Bralczyk, red. 2005], a nawet najnowszy, choć w niewielkim stopniu zmieniony *Wielki słownik języka polskiego* [Dubisz, red. 2018]. Podobnie jest w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* pod redakcją Haliny Zgółkowej [Zgółkowa, red. 1994–2005].

Pierwsze 150 lat rozwiniętej leksykografii jednojęzycznej (od słownika Lindego do słownika Doroszewskiego) przyniosło konsekwentny opis par sufiksalnych, ale nie prefiksalnych. Aż do *Słownika warszawskiego* włącznie wspólne hasłowanie dotyczy nie tylko par aspektowych, ale też wtórnych imperfektywów wielokrotnych, które dziś są już często archaiczne, np. *zrabiać*.

Po przełomie roku 1989 pierwszy zupełnie nowy słownik wydano dopiero w roku 1996: *Słownik współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja. Zarówno pary prefiksalne, sufiksalne, jak i supletywne opisane są wreszcie podobnie – w pojedynczych artykułach hasłowych w kolejności niedokonany – dokonany, np. *czytać – przeczytać, robić – zrobić, odczytywać – odczytać, dorabiać – dorobić, brać – wziąć* z odnośnikami dla form dokonanych w odpowiednim miejscu alfabetu. Wydany kilka lat później *Inny słownik języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki [Bańko, red. 2000] wraca do zasady łączenia par sufiksalnych i rozdzielania prefiksalnych, ale stosuje konsekwentne odnośniki alfabetyczne. Podobnie hasłuje czasowniki internetowy *Wielki słownik języka polskiego*, powstający od roku 2007 pod redakcją Piotra Żmigrodzkiego [Żmigrodzki, red. od 2007]. Tutaj wszystkie pary aspektowe: prefiksalne i sufiksalne opisano w odrębnych hasłach (słownik internetowy nie musi oszczędzać miejsca). *Słownik gramatyczny języka polskiego* [Woliński, Saloni, Wołosz i in. 2020] nie różnicuje sposobu prezentacji par sufiksalnych i prefiksalnych, w każdym wypadku podaje wzajemne odnośniki od czasownika ndk do dk i odwrotnie (ten słownik nie zawiera w ogóle eksplikacji znaczeń).

3. Słowniki rosyjskie, ukraińskie i czeskie

Spójrzmy na leksykografię innych języków słowiańskich, w których opozycje aspektowe są podobne⁴. Podstawowa różnica w opisie aspektu polega na tym, że słowniki rosyjskie i ukraińskie zaczęły stosować odnośniki między odpowiednikami prefiksalnymi znacznie wcześniej niż leksykografia polska i czeska.

Толковый словарь живого великорусского языка Władimira Dala [Даль 1863–1866] gromadził czasowniki i inne wyrazy w gniazdach słowotwórczych tak jak słownik Lindego. Gniazda mogły zawierać pary prefiksalne i sufiksalne, brak w słowniku odnośników między odpowiednikami. Traktowanie aspektu zmieniło się tylko trochę w drugim wydaniu słownika Dala pod redakcją Jana Nicisława Baudoina de Cortenay [Даль 1903–1906]. Materiał tej edycji nie jest już uporządkowany gniazdowo. Pary sufiksalne hasłowane są razem, w porządku

⁴ Dickey [Dickey 2000] przypisuje aspektowi czeskiemu inne funkcje niż rosyjskiemu, a polszczyznę umieszcza pomiędzy, ale te różnice, dotyczące zdarzeniowego lub narracyjnego inwariantu aspektu dk, nie wpływają na sam inwentarz par aspektowych.

prostsze morfologicznie czasownika dk (Baudouin nazywa go forma prostą, a derywat ndk – formą trwałą – *dlitel'naja*).

W leksykografii rosyjskiej już w latach trzydziestych XX wieku zauważono potrzebę powiązania ze sobą wszystkich par aspektowych, także tych prefiksalnych. Już *Толковый словарь русского языка* pod redakcją Dmitrija Uszakowa [Ушаков, red. 1935–1940], *Большой академический словарь* [Чернышёв, red. 1948–1965] i *Малый академический словарь* pod redakcją Anastasiji Jewgieniewej [Евгеньева 1957–1961] stosują odnośniki od prefiksalnych czasowników dk do czasowników ndk i nie powtarzają w całości ich definicji.

Словарь русского языка Siergieja Ożegowa z 1949 roku [Ожегов 1949] i jego kolejne wydania pod redakcją Natalii Szwedowej umieszczają wszystkie pary aspektowe we wspólnych hasłach według kolejności czasownika dk, a od odpowiedników dk prefiksalnych stosują odnośniki. Niektóre współczesne słowniki znów rezygnują z odnośników aspektowych, np. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный* [Ефремова 2000], jest to jednak margines rosyjskiej leksykografii⁵.

Rosyjskie zasady opisu aspektu, oparte na rzeczywistych relacjach gramatycznych między czasownikami i zgodne z teoria aspektologii, przejął największy jedenastotomowy słownik ukraiński: *Словник української мови* pod redakcją Iwana Biłodida [Білодід, red. 1970–1980]; grupuje on pary prefiksalne w odrębnych hasłach, ale z odnośnikiem od dk do ndk, np. *напysaty* do *пysaty*). Pierwszy wielki słownik języka ukraińskiego pod redakcją Borysa Hrinchenki [Грінченко 1906–1909] opisywał pary aspektowe prefiksalne w odrębnych hasłach bez odnośników.

Na tle rosyjskim, ukraińskim i polskim wyjątkowo zachowawcze są słowniki czeskie. Choć w czeskim językoznawstwie dyskusja o leksykograficznym opisie aspektu trwa od dawna [por. Sochová 1955], to słowniki traktują generalnie prefiksalne odpowiedniki aspektowe jako odrębne leksemy i wokabuły, nie stosuje między nimi odnośników, por. hasła *psát* i *napsat* w następujących słownikach: *Příruční slovník jazyka českého* [Hujer et al., red. 1935–1957], *Slovník spisovného jazyka českého* [Havránek, red. 1960–1971], *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* [Filipec et al., red. 1978].

4. Podsumowanie

Porównanie prezentacji par aspektowych w słownikach słowiańskich pokazuje następujące tendencje: w leksykografii XIX wieku wydzielono pary aspektowe jeszcze w sposób niekonsekwentny, mieszając charakterystykę aspektu i rodzaju akcji. Przez prawie cały wiek XX (a w niektórych słownikach do dziś) umieszcza się pary sufiksalne i supletywne w pojedynczych hasłach, odpowiedniki prefiksalne pozostają zupełnie odrębne. Brak odnośników między odpowiednikami w odrębnych i oddalonych alfabetycznie hasłach, co nie ułatwia zrozumienia wspólnego znaczenia leksykalnego pary. Za podstawowy semantycznie i

⁵ Więcej o aspekcie w słownikach rosyjskich – Anstatt 2003.

definiowany w słowniku w sposób pełny uznawano długo czasownik ndk, dopiero w drugiej połowie XX wieku – czasownik dk.

Ewolucja prezentacji par aspektowych w słownikach jest mniej więcej zgodna z rozwojem teorii aspektu. Słowniki rosyjskie i ukraińskie dostosowały się do tego rozwoju pół wieku wcześniej niż polskie, a słowniki czeskie jeszcze nie osiągnęły tego etapu.

Bibliografia

1. Anstatt T., 2003, *Die Behandlung des Verbalaspekts in russischen Wörterbüchern*, w: L. Geist, R. Hammel, red., *Linguistische Beiträge zur Slavistik*, X.
2. Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
3. Bralczyk J., 2005, *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa.
4. Dickey S.M., 2000, *Parameters of the Slavic Aspect*, Stanford.
5. Doroszewski W., red., 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
6. Dubisz S., red., 2004, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.
7. Dubisz S., red., 2018, *Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. 1–5, Warszawa.
8. Dunaj B., red., 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
9. Filipec F. et al., red., 1970, *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, Praga, wyd. zaktualizow., 2001.
10. Havránek B., red., 1960–1971, *Slovník spisovného jazyka českého*, d. 1–4, Praga.
11. Hujer A. et al., red., 1935–1957, *Příruční slovník jazyka českého*, d. 1–8, Praga.
12. Kartowicz J., Kryński A.A., Niedźwiedzki W., red., 1900–1927, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa.
13. Knapiesz G. (Knapski / Cnapius), 1621, *Thesaurus polono-latino-graecus seu promptuarium lingua Latinae et Graece*, Kraków.
14. Łaziński M., 2020a, *Pary aspektowe w polskich słownikach*, w: M. Bańko, E. Rudnicka, red., *Leksykografia w różnych kontekstach*, Warszawa.
15. Łaziński M., 2020b, *Wykłady o aspekcie czasownika polskiego*, Warszawa.
16. Linde S.B., 1807–1814, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa.
17. Sochová Z., 1955, *Slovesný vid s hlediska slovníku*, „Naše řeč” r. 38, č. 9–10.
18. *Suplement do Słownika języka polskiego*, 1992, oprac. Z. Saloni, Warszawa.
19. Szymczak M., red., 1978–1981, *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, Warszawa.
20. Trotz M.A., 1764, *Nowy dykcyjonarz, to jest mownik polsko-niemiecko-francuski*, Lipsk.
21. Vendler Z., 1967, *Linguistics in Philosophy*, Ithaca.
22. Woliński M., Saloni Z., Wołosz R., Gruszczyński W., Skowrońska D., Bronk Z., 2020, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, wyd. 4, Warszawa, <http://sgjp.pl> [dostęp: 03.04.2021].
23. Zdanowicz A. i in., 1861, *Słownik języka polskiego*, Wilno.
24. Zgórkowa H., red., 1994–2005, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 1–50, Poznań.
25. Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, <http://wsjp.pl> [dostęp: 03.04.2021].
26. Білодід І.К., red., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, Київ.
27. Грінченко Б.Д., red., 1907–1909, *Словарь української мови*, т. 1–4, Київ.

28. Даль В.И., 1863–1866, *Толковый словарь живого великорусского языка*, т. 1–4, Санкт–Петербург–Москва.
29. Даль В.И., 1903–1909, *Толковый словарь живого великорусского языка*, т. 1–4, И.А. Бодуэн де Куртенэ, ред., Санкт–Петербург–Москва.
30. Евгеньева А.П., ред., 1981–1984, *Малый академический словарь*, 2-е изд., испр. и доп., Москва.
31. Ефремова Т.Ф., 2000, *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*, Москва.
32. Маслов Ю.С., 1948, *Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке*, „Известия АН СССР” т. 7, № 4.
33. Ожегов С.И., 1949, *Словарь русского языка: 52000 слов*, Москва.
34. Ушаков Д.Н., ред., 1935–1940, *Толковый словарь русского языка*, т. 1–4, Москва.
35. Чернышёв В.И., ред., 1948–1965, *Словарь современного русского литературного языка*, т. 1–17, Москва–Ленинград.

ASPECT OPTIONS IN POLISH AND SLAVIC DICTIONARIES

The article discusses the presentation of an aspect category in Polish and Slavic general dictionaries against the background of contemporary theories of the aspect. Lexicographic assumptions have evolved from treating aspect equivalents as separate lexemes and vocabulary units to describing common meanings of lexical aspect pairs. An intermediate step was the common description of the suffix pair, but a separate description of the prefix counterparts. East Slavic dictionaries adapted to the development of aspectological thought earlier than West Slavic dictionaries and described all aspect pairs in single entries or with unambiguous references half a century earlier.

Keywords: perfect aspect, imperfect aspect, aspect pair, prefixal oppositions, suffixal oppositions, dictionaries, definitions of meanings.

DO KARGOWEJ CZY KARGOWY? O WĄTPLIWOŚCIACH ZWIĄZANYCH Z ODMIANĄ NAZW MIEJSCOWYCH (NA PODSTAWIE PYTAŃ UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA KIEROWANYCH DO PORADNI JĘZYKOWEJ PWN)

W niniejszym artykule omawia się zgłaszane do internetowej poradni językowej przez użytkowników języka polskiego wątpliwości dotyczące deklinacji polskich nazw miejscowych, a więc wyboru modelu deklinacyjnego oraz końcówek poszczególnych przypadków. Zapytania internautów, stanowiące podstawę materiałową podjętych rozważań, pochodzą ze strony internetowej Poradni Językowej Wydawnictwa Naukowego PWN. Duża ich liczba wskazuje, że odmiana ojkonimów sprawiała i nadal sprawia Polakom sporo trudności. Najwięcej wątpliwości dotyczy mniej znanych nazw miejscowych, a zwłaszcza ich określonych typów.

Słowa kluczowe: nazwy miejscowe, fleksja ojkonimów, odmiana przymiotnikowa i rzeczownikowa, wybór końcówek.

Przedmiotem omówienia w niniejszym artykule są zgłaszane przez użytkowników polszczyzny wątpliwości dotyczące odmiany nazw miejscowych. Materiał badawczy stanowią przykłady zaczerpnięte ze strony internetowej Poradni Językowej Wydawnictwa Naukowego PWN [<https://sjp.pwn.pl/poradnia>, dostęp: 27.09.2019]¹. Kierowane do Poradni zapytania związane z nazwami miejscowymi obejmują różnorodne zagadnienia, wśród których można wskazać kwestie dotyczące ich:

- genezy (np. „Proszę o znalezienie pochodzenia nazwy miejscowości (dziś to *Niziny Dusowce* pow. Przemyśl. Czy może pochodzić od nazwiska właściciela ziemi biskupa grekokatolickiego lub książąt ruskich?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Pochodzenie-nazwy-miejscowej-Dusowce;18936.html>, dostęp: 27.09.2019]),
- klasyfikacji (np. „Do jakiej grupy nazw zalicza się nazwa miejscowa *Rozalin*, którą hrabia Tarnowski nadał wiosce na cześć swojej córki Rozalii? Bardzo proszę o odpowiedź. Czy będzie to nazwa dzierżawcza?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Rozalin;7112.html>, dostęp: 27.09.2019]),
- transkrypcji (zwłaszcza egzonimów, np. „Chciałbym dowiedzieć się, jakie jest zdanie językoznawców na temat nazw *Pjongjang* i *Pjongczang*. Nie są zgodne z transkrypcją, a według zasad ortografii, i zmiękczenie spółgłoski przed samogłoską, i głoskę /j/ pomiędzy spółgłoską a samogłoską wyraża się przez grafem ⟨i⟩. Oprócz tego to, co jest oddawane przez ⟨ng⟩, w koreańskim

¹ Wszystkie przytoczenia podaje się w wersji oryginalnej.

jest jedną głoską, która w polskim występuje tylko jako alofon /n/. W związku z tym myślę, że te nazwy powinny wyglądać *Pionian* (/pjońjan/) i *Pionczan*" [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Pjongczang;18418.html>, dostęp: 27.09.2019]],

- wymowy (np. „Mam pytanie do Pana Jana Grzeni: odpowiadając na pytanie dotyczące wymowy nazwy *Gietrzwałd*, polecił Pan wariant [g'ed-źwałt]. Nie sądzi Pan, że odpowiedniejszą i bardziej uzasadnioną formą byłaby jednak [g'etszfalt]?" [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Gietrzwald-poraz-drugi;6700.html>, dostęp: 27.09.2019]),
- zapisu (zwłaszcza form powstałych z połączenia dwóch nazw, w tym również takich, z których jedna jest dwuczłonowa, ale zapisywana bez łącznika, np. „Jak zapisać nazwę miejscową powstałą z połączenia dwóch nazw, z których jedna jest dwuczłonowa bez łącznika? Czy mam napisać: *Warszawa-Marysin Wawerski* albo *Kraków-Nowa Huta*? Wg mnie wygląda to dość pokracznie. Niestety wszystkie znane mi wydawnictwa unikają podawania takich przykładów" [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/lacznik-w-nazwach-miejscowosci;10056.html>, dostęp: 27.09.2019]),
- liczby („Jaką liczbę gramatyczną ma rzeczownik *Jelcz-Laskowice*? Przykładowo: „Jelcz-Laskowice jest położony...” czy raczej „...są położone na południowy wschód od Wrocławia”? [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Jelcz-Laskowice;11348.html>, dostęp: 27.09.2019] czy rodzaju („*Kwiaton*, miejscowość w Beskidzie Niskim, jest rodzaju żeńskiego czy męskiego? W *Kwiatoniu* czy w *Kwiatoni*?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Kwiaton;11431.html>, dostęp: 27.09.2019]),
- przymiotników (np. „Mieszkam w miejscowości, która nazywa się *Rybna* (woj. małopolskie). Ostatnio zastanawiałam się, jak prawidłowo utworzyć przymiotnik od tej nazwy. Czy będzie to *rybniańska* (np. palma), czy *rybnieńska*, czy jeszcze jakoś inaczej?” – <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Rybna;19524.html>, dostęp: 27.09.2019), a także nazw mieszkańców (np. „Witam, jaka obowiązuje forma osobowa mieszkańca/mieszkancki miejscowości *Mieścisko* (gmina Mieścisko, woj. wielkopolskie)?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Mieszkancy-Miesciska;19277.html>, dostęp: 27.09.2019]),
- używania z odpowiednimi przyimkami (np. „Jestem mieszkanką warszawskiej Choszczówki, gdzie toczy się spór między mieszkańcami, czy mieszkamy *na Choszczówce*, czy w *Choszczówce*. Będę wdzięczna za odpowiedź” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Choszczowka;18414.html>, dostęp: 27.09.2019]).

Zgłaszane przez internautów pytania związane z nazwami miejscowymi dotyczyły również ich deklinacji. Ze względu na obfitość materiału rozważania ograniczono tylko do tego ostatniego zagadnienia, tzn. do wyboru modelu deklinacyjnego oraz końcówek poszczególnych przypadków. Ponadto oglądowi poddano tylko nazwy polskie, mimo że wątpliwości budziła także deklinacja nazw obcych.

Znaczna liczba pytań kierowanych do Poradni w kwestii odmiany ojkonimów dowodzi, że ich deklinacja sprawiała i nadal sprawia użytkownikom polszczyzny

sporo kłopotów². We fleksji nazw miejscowych występuje wiele nieregularności, dotyczących na przykład wymian morfologicznych w tematach, odmiennej od ustalonych zasad repartycji końcówek w niektórych przypadkach, występowania dwojakiego typu paradygmatów (deklinacja przymiotnikowa lub rzeczownikowa). Sporo trudności może zatem sprawić ustalenie konkretnej formy przypadkowej. Zdaniem Aleksandry Cieślukowej nazwy własne odmieniamy na podstawie wiedzy o:

- a) kategorii semantycznej nazwy, b) formie dopełniacza zarówno w nazwach geograficznych, jak i osobowych, c) rodzaju gramatycznym, d) liczbie, e) alternacjach w temacie, f) tradycji lub uzusie – użycie nazw geograficznych w obiegu lokalnym [Cieślukowa 1998: 273].

O wyborze, ustabilizowaniu się takiej czy innej postaci nazwy geograficznej decydują zatem nie tylko skomplikowane zazwyczaj reguły gramatyczne, ale także i różnorodne czynniki zewnętrznojęzykowe, społeczne, do których należy zaliczyć przede wszystkim tradycję lokalną związaną z historią i genezą nazwy. Dzięki nim utrwaliły się nieraz formy odmienne od tych, które wynikałyby ze współczesnych norm poprawnościowych odnoszonych do rzeczowników pospolitych. W związku z tym zdarza się, że nazwy mające taką samą postać graficzną odmieniają się w różny sposób, np. w Polsce są cztery miejscowości o nazwie *Łosie* (trzy w województwie małopolskim: w powiecie gorlickim, w powiecie nowosądeckim, w powiecie tatrzańskim i jedna w powiecie wołomińskim, w województwie mazowieckim). Trzy z nich znajdujące się w województwie małopolskim odmieniają się według różnych wzorców. I tak *Łosie* w pow. gorlickim, jak podano na stronach Poradni [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/w-Losiu-w-Losiem-w-Losinach;16286.html>, dostęp: 27.09.2019], traktujemy jak rzeczownik nijaki w liczbie pojedynczej:

„To nasze Łosie jest piękne, Jadę do tego naszego Łosia itd. Tak samo odmienia się Łosie koło podwarszawskiego Wołomina. Łosie w powiecie nowosądeckim to z kolei przymiotnik w liczbie pojedynczej – To nasze Łosie są piękne, Jadę do tego naszego Łosiego, Mieszkam w Łosiem (w tym wypadku nazwę tę odmieniamy jak np. Zakopane, pamiętając o końcówce -em w narzędniku i miejscowniku). Wreszcie Łosie koło Bukowiny Tatrzańskiej (stanowiące część wsi Leśnica) mają odmianę rzeczownikową, ale w liczbie mnogiej – Te nasze Łosie są piękne, Jadę do tych naszych Łosiów” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/w-Losiu-w-Losiem-w-Losinach;16286.html>, dostęp: 27.09.2019].

² Mimo że poruszane w niniejszym artykule zagadnienia były już omawiane przez innych badaczy, to ze względu na charakter pytań internautów kierowanych do Poradni, a świadczących często o ich niewielkiej wiedzy i nieznajomości podstawowych opracowań normatywnych, wydaje się uzasadnione przypomnienie na przykład informacji zarówno na temat najbardziej kłopotliwych pod względem odmiany typów nazw własnych, jak i czynników motywujących trudności z wyborem odpowiedniego modelu deklinacyjnego.

Z jednej strony taka sytuacja może przysparzać kłopotów użytkownikom polszczyzny, ale z drugiej – jak zauważyła Katarzyna Kłosińska, udzielając porady dotyczącej deklinacji tego ojkonimu – może mieć jednak i swoje dobre strony:

gdy ktoś usłyszy zdanie: *Jadę z Łosia do Łosiego* lub *Jadę z Łosiów ku Łosiu* czy *Byłem w Łosiach, a teraz zmierzam ku Łosiemu*, to na pewno będzie znał plany swojego rozmówcy, gdyż dzięki odmianie będzie wiedział, którą miejscowość ma on na myśli [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/w-Losiu-w-Losiem-w-Losiach;16286.html>, dostęp: 27.09.2019].

To wyjaśnienie jest jak najbardziej uzasadnione, pod warunkiem że rozmówcami będą osoby mieszkające w najbliższej okolicy czy znające te nazwy. Użytkownikom języka nieznaną tej tradycji odmiana tych onimów może natomiast sprawić kłopot.

Wart jest zauważyć fakt, że problemy związane z odmianą nazw miejscowych mieli nie tylko użytkownicy języka niebędący specjalistami, ale pojawiały i pojawiają się one także u językoznawców, np. w *Słowniku poprawnej polszczyzny* pod red. Witolda Doroszewskiego i Haliny Kurkowskiej występuje forma dopełniacza *Suwałk* od n.m. *Suwałki*, z zastrzeżeniem: nie *Suwałek* [Doroszewski, Kurkowska, red. 1973: 740]. Tymczasem w *Słowniku ortograficznym* Mieczysława Szymczaka odnajdziemy postać *Suwałek* [Szymczak, red. 1975: 742]. Na marginesie należy dodać, że jest to forma wyjątkowa, gdyż w większości wydawnictw normatywnych pojawia się jednak postać *Suwałk* [zob. np. Rospond 1984: 377; Polański, red. 1996: 750; Markowski, red. 1999: 1459] i tę należy uznać za właściwą. Warto też zwrócić uwagę, że powstały nawet opracowania naukowe omawiające rozbieżności w formach fleksyjnych nazw podawanych przez różnego rodzaju publikacje. Na przykład Henryk Duda i Zygmunt Gałeczki pisali o rozbieżnościach w formach fleksyjnych nazw podanych przez *Słownik etymologiczny miast i gmin PRL* S. Rosponda, *Słownik poprawnej polszczyzny* pod redakcją W. Doroszewskiego i H. Kurkowskiej, *Wykaz urzędowych nazw miejscowości w Polsce* i inne opracowania [Duda, Gałeczki 1991: 231–247]. W takiej sytuacji nie dziwi fakt, że również zwykli użytkownicy polszczyzny zgłaszali wątpliwości dotyczące deklinacji ojkonimów. Trzeba jednak dodać, że dyskusja wspomniana w artykule ma wymiar raczej historyczny, tj. nie oddaje współczesnego stanu rzeczy. W latach 2004–2011 trwała bowiem weryfikacja urzędowego nazewnictwa miejscowości na terenie Polski i dokonano kodyfikacji większości nazw sprawiających dotąd kłopoty normatywne. Użytkownicy języka niebędący specjalistami powinni mieć już zatem coraz mniej trudności z deklinacją ojkonimów.

Już na początku podjętych rozważań należy zaznaczyć, że mimo iż niektórzy internauci zastanawiali się nad koniecznością odmiany pewnych nazw miejscowości („Mam problem z odmianą nazwy miejscowości *Krze Duże*: czy nazwa ta jest odmienna i w jaki sposób? Z tego, co wiem, w samej miejscowości nazwy nie odmieniają” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Krze-Duze;16141.html>, dostęp: 27.09.2019]), to wszystkie polskie ojkonimy należy odmieniać [Markowski, red. 1999: 1708]. Zgodnie z obowiązującymi zasadami rodzimej nazwy geograficznej nie odmienia się tylko wtedy, kiedy poprzedza ją odpowiedni

rzeczownik pospolity [Markowski, red. 1999: 1710], na przykład w takich sformułowaniach, jak: *mieszkańcy wsi Zator*. Sposób używania nazw miejscowych regulują odpowiednie dokumenty urzędowe. Najnowsze obwieszczenie pochodzi z 17 października 2019 roku [zob. <https://www.gov.pl/web/mswia/wykaz-urzedowych-nazw-miejscowosci-i-ich-czesci> (w 5 częściach) oraz w formie scalonego pliku na stronie Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych: http://ksng.gugik.gov.pl/urzedowe_nazwy_miejscowosci.php]. Ponadto dokonywane zmiany administracyjne znajdują też odzwierciedlenie w rozporządzeniach, a najnowsze to: *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie ustalenia, zmiany i zniesienia urzędowych nazw niektórych miejscowości oraz obiektów fizjograficznych* (Dz.U. 2020 poz. 2426), zgodnie z którym ustanowiono 1 nową nazwę miejscowości, zmieniono 7 nazw (w 5 przypadkach samą nazwę miejscowości, w 1 przypadku nazwę i rodzaj miejscowości, w 1 przypadku tylko rodzaj miejscowości) oraz skasowano 37 nazw (Plik rozporządzenia na stronie Rządowego Centrum Legislacji).

Nie wszyscy użytkownicy języka mieli jednak świadomość istnienia tego typu dokumentów, czego dowodzą kierowane do Poradni pytania, np.

Szanowni Państwo, chciałabym się upewnić co do formy w dopełniaczu nazw miejscowości takich jak *Połowce*, *Popławce*, *Wierzchtowce* (Podlasie) – wydaje mi się, że powinny one brzmieć: *Połowców*, *Wierzchtowców*, *Popławców*, czy jestem w błędzie? Dziękuję serdecznie z góry za pochylenie się nad moim pytaniem [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Polowce-Poplawce-Wierzchlowce;18413.html>, dostęp: 27.09.2019].

Gdyby osoby zadające tego typu pytania wiedziały o istnieniu obwieszczenia oraz odpowiednich rozporządzeń i możliwości skorzystania z nich w Internecie, to raczej nie kierowałyby tego zapytania do Poradni. W wymienionym dokumencie zostały bowiem określone postaci dopełniacza dla wymienionych mian: *Połowców*, *Popławiec*, *Wierzchtowców*.

Należy jednak dodać, że nie wszystkie formy nazw są ujęte we wskazanych dokumentach. Na przykład w obwieszczeniu brak przymiotnika utworzonego od nazwy *Targówek*. Katarzyna Kłosińska, odpowiadając na pytanie dotyczące tej formy, zwróciła uwagę, że

Nie tylko słowniki milczą na temat Targówka – milczy też *Obwieszczenie Ministra Administracji i Cyfryzacji z dnia 4 sierpnia 2015 r. w sprawie wykazu urzędowych nazw miejscowości i ich części*, które notuje nazwę dzielnicy, ale już przymiotnik pomija. Należałoby z tego wnosić, że nazwa *Targówek* nie doczekała się swojego przymiotnika, co wydaje się absurdalne, bo jest on potrzebny [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Targowek-a-co-z-przymiotnikiem;18575.html>, dostęp: 27.09.2019].

Zgłaszane przez internautę wątpliwości są wynikiem przyjętych rozwiązań. Z zasady nie podaje się bowiem na listach przymiotników utworzonych od nazw

części miejscowości. Nie oznacza to jednak, że utworzenie takiej formy jest niemożliwe. Może jednak okazać się ono wyzwaniem dla niektórych osób.

Warto jeszcze zwrócić uwagę, że zjawiska językowe w nazwach własnych kodyfikowane są nie tylko przez odpowiednie dokumenty urzędowe (monitory, dzienniki ustaw, zarządzenia administracyjne), ale także przez słowniki, poradniki poprawnościowe. Zdaniem Aleksandry Cieślikowej nadrzędna jest kodyfikacja oficjalna, urzędowa, a ogólne wydawnictwa poprawnościowe, w tym słowniki, powinny tę normę respektować:

Norma podawana w języku ogólnym (słownikach, poradnikach) powinna podążać w odmianie oficjalnej za normą prawnie skodyfikowaną (nazwy geograficzne, nazwy ulic, także nazwiska i imiona). Jest to potrzebne administracji i urzędom oraz niezbędne do utrzymania ładu i jednolitości koniecznej do orientacji w terenie, trafiania do miejsc i ludzi [Cieślikowa 2004: 237].

Pojawiające się na stronach Poradni zapytania dotyczące odmiany nazw miejscowych podyktowane były różnymi względami. Internauci chcieli przede wszystkim rozwiać nurtujące ich wątpliwości, gdyż na przykład mieszkają w danej miejscowości lub niedaleko niej, mają w niej rodzinę, znajomych czy też interesują się nią z jakiś innych względów. Nie znajdując odpowiedzi na dręczące dylematy w znanych im publikacjach normatywnych czy wykazach urzędowych, postanawiają skorzystać z pomocy językoznawców.

Kłopoty związane z odmianą nazw miejscowych nie dotyczą wszystkich ich typów. Nie budzi raczej wątpliwości fleksja takich nazw, które ze względu na gramatyczną wyrazistość zakończenia tematu łatwo przyporządkować do określonego wzorca odmiany, a także takich, które odznaczają się dużą frekwencją w tekstach, a sposób ich odmiany dostatecznie utrwalił się w pamięci użytkowników polszczyzny. Jakże zatem typy nazw przysparzały Polakom wątpliwości i które przypadki sprawiały najwięcej kłopotów?

W tytule niniejszego artykułu przywołano nazwę miejscowości leżącej w województwie lubuskim – *Kargowa*. Nazwa ta nie pojawiła się, co prawda, w pytaniach zamieszczonych na stronie Poradni, ale należy do typu, którego odmiana przysparza rodakom sporo kłopotów – czyli nazw zakończonych na *-owa*, mających budowę przypominającą przymiotnik, np. *Włoszczowa* („W moim młodzieżowym wieku mówiło się o mieście WŁOSZCZOWA, że jadę do WŁOSZCZOWY, coś mieści się we WŁOSZCZOWIE, obecnie bardzo często słyszę, że jadę do WŁOSZCZOWEJ, lub coś mieści się we WŁOSZCZOWEJ” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Wloszczowa;1088.html, dostęp: 27.09.2019]), *Wieszowa* („Dzień dobry, proszę o podanie poprawnej odmiany nazwy miejscowości. Chodzi o miejscowość Wieszowa w gminie Zbrosławice, powiat tarnogórski. Która z form jest poprawna: „Kupiłam dom w *Wieszowie*” czy „Kupiłam dom w *Wieszowej*”? Proszę o podanie wszystkich form przypadków oraz o wytłumaczenie zasad poprawnej odmiany” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Wieszowa;7068.html, dostęp: 27.09.2019]). Zgłaszane wątpliwości podyktowane są tym, że oikonimy należące do tego typu odmienia się czasem według deklinacji przymiotnikowej

(*Kargowa* – D. *Kargowej*), częściej jednak, jak podają publikacje normatywne [zob. np. Kochański, Klebanowska, Markowski 1989: 126, Markowski, red. 1999: 1708–1709], według deklinacji rzeczownikowej (*Włoszczowa* – D. *Włoszczowy*, *Wieszowa* – D. *Wieszowy*), a o wyborze odpowiedniego paradygmatu decydują najczęściej geneza nazwy, jej etymologia czy też uzus (tak jak w przypadku *Kargowej*, której przymiotnikowa odmiana ma uzasadnienie w zwyczaju lokalnym).

W jednym z pytań zamieszczonych na stronie Poradni pojawił się natomiast inny ojkonom z województwa lubuskiego – *Iłowa*: „Jak prawidłowo powinno odmieniać się nazwę miejscowości *Iłowa* – w *Iłowej* czy w *Iłowie*? Daleko od *Iłowej* czy od *Iłowy*?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Iłowa;9046.html>, dostęp: 27.09.2019]. W poradzie dotyczącej jej deklinacji napisano, że nazwa miasta *Iłowa* powinna mieć fleksję przymiotnikową, ale niektóre publikacje normatywne zalecają deklinację rzeczownikową:

w Polsce są, jak podano w *Nazwach geograficznych Rzeczypospolitej Polskiej*, dwie miejscowości o tej nazwie: miasto w województwie lubuskim i wieś w województwie lubelskim. Pierwszą większość źródeł radzi odmieniać przymiotnikowo: DCMs. *Iłowej*, BN. *Iłową*, choć kilka publikacji (m.in. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*) zaleca odmianę rzeczownikową: D. *Iłowy*, CMs. *Iłowie*, B. *Iłowę*, N. *Iłowę*. W tych tekstach internetowych, w których odbijają się lokalne zwyczaje językowe, odmiana przymiotnikowa również przeważa, w związku z tym należy ją uznać za wzorcową. Nazwę wsi odmieniamy według wzoru rzeczownikowego [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Iłowa;9046.html>, dostęp: 27.09.2019].

W takiej sytuacji nie dziwi zatem fakt, że pojawiło się pytanie dotyczące deklinacji tego ojkonomu.

Wahania co do wyboru formy dotyczyły też innych nazw mających budowę zbieżną ze strukturami przymiotnikowymi, np. *Wysoka*, *Rybna*: „Mam pytanie odnośnie do odmiany nazwy miejscowości *Wysoka*. Mamy rodzinny sporek o to, czy powinno się nazwę tę odmieniać: *Wysoka*, *Wysokiej* czy *Wysoka*, *Wysoce* itp. Ten drugi wzór obowiązuje ponoć pod Częstochową. We Wrocławiu natomiast odmieniamy jak przymiotnik” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Wysoka-w-Wysokiej;16276.html>, dostęp: 27.09.2019]. Zgodnie z obowiązującymi zasadami nazwy te powinny być odmieniane według deklinacji przymiotnikowej, jednak w przypadku *Rybnej* okazało się, że przez wiele lat mieszkańcy tej miejscowości używali form zgodnych z odmianą rzeczownikową, np. *do Rybny*. W związku jednak z upowszechnieniem wydawnictw normatywnych zaczęli odmieniać tę nazwę poprawnie, według wzoru przymiotnikowego: „Wg słowników jadę *do Rybnej* i tak teraz mówimy, dawniej mieszkańcy jechali *do Rybny*” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Rybna;19524.html>, dostęp: 27.09.2019].

Kłopoty z odmianą sprawiały też nazwy o postaci przymiotników rodzaju nijakiego zakończone na *-e*, np. „Jak prawidłowo odmienia się nazwę wsi *Ciemne* (gmina Radzymin, województwo mazowieckie)? W *Ciemnem*, czy w *Ciemnym*?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Ciemne;18350.html>, dostęp: 27.09.2019].

Według zaleceń nazwy te odmienia się według deklinacji przymiotnikowej, jednak w narzędniku i miejscowniku przybierają końcówkę *-em* (a nie *-ym*), wyodrębniając się na tle pozostałych form przymiotnikowych. Należy przy tym dodać, że dylematy dotyczą przede wszystkim postaci tych dwóch przypadków.

W wypadku nazw odmieniających się według deklinacji rzeczownikowej wątpliwości budziła m.in. fleksja ojkonimów mających postać zbieżną z rzeczownikami pospolitymi: „Od niedawna mieszkam blisko miejscowości o nazwie *Granaty* i muszę przyznać, że zastanawia mnie odmiana tej właśnie nazwy: mieszkam w *Granatach* czy *na Granatach*; pochodzę z *Granat* czy z *Granatów*? Wszystkie te formy funkcjonują w języku miejscowej ludności, tylko która jest poprawna?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Granaty-i-Michalki;15809.html>, dostęp: 27.09.2019]; „Czy nazwa miejscowości *Grab* odmienia się tak samo, jak nazwa drzewa *grab*? Jeżeli chodzi o miejscowość, to większość osób znających miejscowość odmienia tak: M. *Grab*, D. *Grabi*, C. *Grabiowi*, B. *Grab*, N. *Grabim*, Msc. *Grabi*, W. *Grabi*. A ludzie nieznający miejscowości bliżej odmieniają tak, jak drzewo. Pierwsza odmiana jest używana przez mieszkańców miejscowości, w dokumentach itp. i nikt nie traktuje jej jako błędu. Druga odmiana w stosunku do nazwy miejscowości odbierana jest jak nienaturalna” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Grab;13304.html>, dostęp: 27.09.2019]; „W jaki sposób odmieniać nazwę miejscowości *Linie* (woj. wielkopolskie) – tak jak rzeczownik *linie*, czyli np. *mieszkam w Liniach*, *jadę do Linii*, czy poprawna jest jednak forma, której używają mieszkańcy, *mieszkam w Liniu*, *jadę do Linia*?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Linie;17799.html>, dostęp: 27.09.2019].

Pojawiające się zapytania dotyczące deklinacji tego typu nazw nie powinny dziwić, gdyż zasadniczo odmiana nazw miejscowych rządzi się odmiennymi zasadami niż fleksja apelatywów.

Wiele kłopotów mieli też użytkownicy polszczyzny z fleksją nazw zakończonych na *-m*, *-w*, np. „Dzień dobry, mam do Państwa pytanie o poprawność odmiany nazwy *Truskaw*. Czy mówi się „Pojedźmy do Truskawia” czy „... do Truskawu”? Dziękuję i pozdrawiam serdecznie” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/do-Truskawia;14839.html>, dostęp: 27.09.2019]. W tym wypadku chodzi nie tylko o ustalenie typu odmiany (miękkotematowa czy twaridotematowa), ale również postaci określonej formy deklinacyjnej.

Spośród przypadków wiele trudności sprawiało ustalenie zwłaszcza postaci dopełniacza, np. „W Wielkopolsce znajduje się miejscowość o nazwie *Miały*. Mam wątpliwości dotyczące odmiany tej nazwy, zwłaszcza w dopełniaczu. Powinniśmy mówić „*Jadę do Miał*” czy „*Jadę do Miałów*”? Czy możliwe jest, że obie te formy są dopuszczalne?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/wielkopolskie-Mialy;14267.html>, dostęp: 27.09.2019]. Odpowiedni wybór dopełniacza liczby pojedynczej jest niezwykle istotny, gdyż forma ta informuje o typie odmiany, wskazując odpowiedni paradygmat³. Według Jana Tokarskiego jest przypadkiem

³ Trzeba pamiętać, że waga dopełniacza liczby pojedynczej polega na reprezentowaniu przez te formy tematów fleksyjnych podstawowych. Tym samym w słownikach powinny być notowane dwie formy rzeczownika – mianownik i dopełniacz.

najbardziej reprezentatywnym, wybijającym się spośród pozostałych [Tokarski 1973: 60].

Najwięcej wątpliwości dotyczyło wariantowości końcówek *-a/-u* w dopełniaczu liczby pojedynczej nazw rodzaju męskiego. Kłopoty w wyborze odpowiedniej formy sprawiały m.in. nazwy o budowie złożonej, których drugi człon jest zbieżny z rzeczownikiem pospolitym przybierającym w dopełniaczu *-u*, np. *Tarnobrzeg, Kołobrzeg*: „Od dłuższego czasu zastanawiam się czy poprawnie jest mówić *do Tarnobrzega* czy *do Tarnobrzegu*. Poprawne powiedzenie tego trochę już mnie męczy i proszę o pomoc” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Jade-do-Tarnobrzega;18067.html>, dostęp: 27.09.2019]; „Szanowni Państwo, będąc ostatnio ze znajomymi w Kołobrzegu, posprzeczczaaliśmy się o to, jak odmienić to miasto w wyrażeniu: *Pozdrowienia z...* Ja osobiście optowałem za pozdrowieniami z *Kołobrzega*. Na kartkach pocztowych znaleźliśmy z *Kołobrzegu*. Jednak nadal mam wątpliwości. Dziękuję za ich rozwianie” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Kolobrzeg;10320.html>, dostęp: 27.09.2019].

Sporo trudności przysparzał także dopełniacz nazw miejscowych mających postać *pluralia tantum*, np. *Synkowce, Plebanowce, Butrymowce, Sieruciwce* czy *Połowce, Popławce, Wierzchłowce*: „Proszę o informację, jaka odmiana nazw miejscowości jest poprawna. Nazwy miejscowości: *Synkowce, Plebanowce, Butrymowce, Sieruciwce* (woj. podlaskie) – jadę do *Sieruciwców, Synkowców, Plebanowców, Bytrymowców* czy do: *Sieruciwiec, Synkowiec, Plebanowiec, Butrymowiec*?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Nazwy-miejscowosci;17666.html>, dostęp: 27.09.2019]. Mimo że znaczna część nazw występuje w postaci o końcówce zerowej (*Synkowiec, Plebanowiec, Butrymowiec, Sieruciwiec, Popławiec*), to są również takie, które przybierają końcówkę *-ów*: *Połowców, Wierzchłowców*. Zdaniem Mirosława Bańki, brak też gramatycznego uzasadnienia dla tej dystrybucji końcówek: „Gramatyka tego nie rozstrzyga, gdyż polskie nazwy miejscowe na *-owce* w dopełniaczu lm kończą się zwykle na *-owiec*, ale czasem na *-owców*” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Czerniowce;15175.html>, dostęp: 27.09.2019].

Oprócz postaci dopełniacza wątpliwości dotyczyły często także miejscownika: „W woj. zachodniopomorskim jest wieś o nazwie Krąg. Jej mieszkańcy mówią, że mieszkają w *Krągu*. Według mnie powinni mówić, że w *Kręgu*. Kto ma rację?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/w-Kregu-czy-w-Kregu;14395.html>, dostęp: 27.09.2019]. Ta forma przypadkowa jest często używana w komunikacji, a zdaniem niektórych badaczy (np. według Kazimierza Rymuta), pojawia się najczęściej: „Z pobieżnych obserwacji można wnioskować, że najczęściej w użyciu jest miejscownik, następnie dopełniacz, a potem mianownik. I tym można wytłumaczyć, dlaczego najczęściej form archaicznych ostało się w miejscowniku” [Rymut 1998: 279].

Kolejnym przypadkiem, który przysparzał kłopotów użytkownikom polszczyzny, był celownik, przy czym wątpliwości dotyczyły głównie określonego typu nazw – zakończonych na *-ów*, jak *Milejów* i *Jaszczów*: „Jak się one odmieniają (chodzi zwłaszcza o formę celownika) i czy tak samo, jak nazwy miejscowości zakończone

na -owo (jak choćby *Darłowo*)?” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Milejow-i-Jaszczow;18576.html, dostęp: 27.09.2019].

Niektórzy użytkownicy języka mieli problem z ustaleniem nie jednego czy kilku przypadków, ale wszystkich postaci: „Proszę o poradę, jak powinienam prawidłowo odmienić wieś *Tropie* (powiat strzyżowski) przez przypadki” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Tropie;18559.html, dostęp: 27.09.2019]; „Zwracam się do Państwa z uprzejmą prośbą o pomoc w ustaleniu, jak należy poprawnie odmieniać nazwę miejscowości *Frednowy*” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Frednowy-jak-rowy;16862.html, dostęp: 27.09.2019]. Tego typu wątpliwości podyktowane są tym, że w urzędowych wykazach widnieją najczęściej tylko postaci mianownika i dopełniacza. Znacznie rzadziej zamieszcza się pozostałe formy fleksyjne nazw miejscowych. Odtworzenie zatem wzorca odmiany na podstawie podanych dwu kluczowych przypadków, czyli mianownika i dopełniacza stanowiło nie lada wyzwanie dla niektórych internautów.

Kierowane do Poradni pytania dotyczyły nie tylko pomocy w ustaleniu postaci konkretnych przypadków, ale i wyjaśnieniu przyczyn wyboru określonych form: „Zwyczajowa forma, której używają mieszkańcy to *Jadę do Gaja*, co budzi konsternację u osób, które wcześniej się z taką odmianą nie spotkały. Równocześnie forma *Jadę do Gaju* zyskuje na popularności. Czy odmianę *do Gaja* da się uzasadnić? Czy należy traktować ją jako anachronizm? Wreszcie, która forma jest poprawna” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Miejscowosc-Gaj;19522.html, dostęp: 27.09.2019]; „Niedaleko Strzyżowa w woj. podkarpackim znajduje się wioska o nazwie *Połomia*. Jak się tę nazwę odmienia? Piszemy w *Połomii* czy może w *Połomi*? Tę drugą formę widzę nieraz na różnych szyldach – czy jednak *Połomia* nie odmienia się (albo: nie powinna się odmieniać) jak np. *Maria*? Z czego to wynika?” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Polomia-Polomi;16655.html, dostęp: 27.09.2019].

Tak jak wcześniej wspomniano, dokumentem regulującym obecnie odmianę określonych nazw jest *Obwieszczenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 17 października 2019 r. w sprawie wykazu urzędowych nazw miejscowości i ich części*, które zawiera formy skodyfikowane. Przy ich ustalaniu powinno się brać pod uwagę czynniki zwyczajowe. Zdaniem Mirosława Bańki: „W zasadzie nie powinno być między nimi różnicy [między normą urzędową i zwyczajem lokalnym – uzupełn. moje – I.Ż.-R] i jeśli zwyczaj ogólnopolski nie koliduje z miejscowym, to ten ostatni powinien być podstawą normy” [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/w-Kregu-czy-w-Kregu;14395.html, dostęp: 27.09.2019]. Użytkownicy polszczyzny zwracali jednak uwagę na przypadki rozbieżności form skodyfikowanych, zapisanych w wykazie urzędowym od postaci utrwalonych w uzusie:

W WSO i WSPP (hasło problemowe *Odmiana naw miejscowości*, s. 1635), a także w *Wykazie urzędowych nazw miejscowości i ich części* zaleca się, by *Mrzygłód* odmieniać tak jak *Tarnobrzeg*, czyli w dopełniaczu z końcówką *-a*. Czy nie jest to jakaś omyłka? Na stronach WWW przeważa forma z *Mrzygłodu*, a wyniki kwerendy z *Mrzygłoda* są co najmniej zastanawiające. [...] W powiecie

sanockim (skąd pochodzę i gdzie leży Mrzygłód), używa się dopełniacza w formie *Mrzygłodu*. Końcówka *-a* – jeśli mowa nie o dziennikarzu Jerzym Mrzygłodzie – pojawia się tylko z rzadka, w mowie niedbalej, i częściej z przyimkiem z *niż* z *do*. Kwerenda w <https://www.google.com/webhp?hl=pl&tbo=p&tbn=bks> (Google, ale ograniczony do tekstów z książek) wydaje się być miarodajna. Co do Mrzygłodu wyszkowskiego, to w lokalnym serwisie <http://www.mrzyglod.info/> występuje wyłącznie *D. z końcówką -u* [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/z-Mrzygloda;14857.html>, dostęp: 27.09.2019].

czy też w różnych publikacjach normatywnych: „jaka jest poprawna forma dopełniacza nazwy miasta *Zator* (chodzi mi o miasto położone w Małopolsce, niedaleko Oświęcimia)? Wykazy urzędowe podają tylko *Zatoru*, *Mały słownik nazw polskich miast...* wydany przez TMJP notuje wyłącznie *Zatora*. W tych okolicach mówi się tylko *Jadę do Zatora* (nigdy *Zatoru*). Czy obie formy są dopuszczalne?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Zator;18170.html>, dostęp: 27.09.2019].

Ponadto dostrzegli oni, że podawane przez różnego rodzaju słowniki postaci niektórych nazw były odmienne zarówno w stosunku do wykazu urzędowego, jak i zwyczaju językowego: „czy notowany w niektórych słownikach dopełniacz *Gołańcza* (niezgodny zarówno z miejscowym zwyczajem, jak i z *Wykazem urzędowych nazw miejscowości*) można uznać za błąd?” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Golancz;16239.html>, dostęp: 27.09.2019]. W odpowiedzi dotyczącej odmiany tej nazwy Mirosław Bańko stwierdził, że: „Ogólnie biorąc, jeśli ani zwyczaj językowy, ani dokument urzędowy nie przemawiają za rozwiązaniem przyjętym w słowniku, to rozwiązanie to prawdopodobnie powinno zostać zmienione” [<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Golancz;16239.html>, dostęp: 27.09.2019]. Prześledzenie rozstrzygnięć w kolejnych wydaniach wykazów potwierdza stosowanie tego typu praktyk.

Zauważone przez internautów rozbieżności wynikały z tego, że każda nazwa miejscowa należy do dwóch obiegu: lokalnego i urzędowego. W związku z tym może funkcjonować w różnych postaciach. Jak pisała Iwona Nobis:

W odmianie lokalnej nazw miejscowych występują różnice w porównaniu z językiem ogólnopolskim. Niebagatelną rolę odgrywają językowe i pozajęzykowe zwyczaje lokalne. Ludność miejscowa często używa innych form fleksyjnych niż zalecane przez urzędowe wykazy czy wydawnictwa poprawnościowe. W wielu wypadkach to właśnie uzus, zwyczaj lokalny decyduje o odmianie nazw miejscowości [Nobis 2016: 251].

Podawane przez publikacje normatywne formy odmiany ojkonomimów powinny być jednak zgodne, o czym już była mowa, z obowiązującą aktualnie normą, ujętą w wykazie urzędowym, który powinien z kolei uwzględniać zwyczaj lokalny. Należy jednak pamiętać, że zwyczaje językowe mogą ulec przeobrażeniom wskutek na przykład zmian w strukturze społecznej ludności na danym obszarze. Przykładem może być opisywana przez Zygmunta Saloniego zmiana odmiany n.m. *Pasym*. Napływ nowych mieszkańców do tej mazurskiej miejscowości po zakończeniu II

wojny światowej spowodował zmianę dotychczasowej twardej odmiany *Pasym* – *Pasyrna* na miękką *Pasym* – *Pasymia*.

Reasumując, na podstawie liczby pytań kierowanych do Poradni Językowej PWN dotyczących deklinacji ojkonomów można wnioskować, że odmiana nazw miejscowych sprawiała i nadal sprawia użytkownikom polszczyzny sporo problemów (choć obecnie chyba w mniejszym stopniu dzięki podjętej od 2004 r. do końca 2011 r. weryfikacji urzędowego nazewnictwa miejscowości na terenie Polski i dokonaniu kodyfikacji większości nazw sprawiających dotąd kłopoty normatywne). Najwięcej wątpliwości dotyczących deklinacji dotyczyło przede wszystkim ojkonomów mniej znanych, zwłaszcza ich określonych typów (np. w przypadku deklinacji przymiotnikowej – nazw o budowie przypominającej przymiotniki lub z nimi tożsamy), a także wyboru tych przypadków, które są najczęściej używane w codziennej komunikacji – dopełniacza (*do* + n.m.) i miejscownika (*w* + n.m.). Autorzy pytań oczekiwali nie tylko rozstrzygnięcia nurtujących ich wątpliwości, ale także wyjaśnienia przyczyn wahań w doborze paradygmatu czy odpowiedniej końcówki przypadkowej. Wśród zatem przyczyn trudności i wątpliwości związanych z odmianą wybranej grupy nazw własnych, a odnotowanych w związku z pojawiającymi się pytaniami należy wskazać m.in. różnorodność stosowanych modeli deklinacyjnych, ścieranie się przeciwstawnych czynników doboru modelu odmiany: formalnego (budowa formy fleksyjnej) z konwencją lokalną, a także zatarcie motywacji wielu nazw własnych, uniemożliwiający zrozumienie przyczyn stosowania danego modelu. Na wybór, ustabilizowanie się określonej formy gramatycznej mają wpływ także kwestie związane z używaniem języka i jego kodyfikacją. Pytania kierowane do Poradni świadczyły o niewielkiej wiedzy użytkowników języka o zasadach kodyfikacji odmiany, a także o nieznanomości opracowań zamieszczających jej wyniki. Ponadto zgłaszane przez internautów wątpliwości wynikały z przyjętych powszechnie rozwiązań i braku niektórych form w wykazach urzędowych czy wydawnictwach normatywnych (np. przymiotników od nazw będących częściami miejscowości). Zwracał uwagę również brak umiejętności stosowania przez rodaków analogii językowej, na przykład przy odtwarzaniu wzorca odmiany na podstawie podanych dwu kluczowych przypadków, czyli mianownika i dopełniacza. Nie bez znaczenia dla omawianych zagadnień okazała się także kwestia przeobrażeń zwyczaju językowego spowodowanych na przykład zmianami w strukturze społecznej ludności na danym obszarze.

Ze względu na tę różnorodność czynników determinujących wybór odpowiedniej formy nie jesteśmy w stanie wyeliminować pojawiających się u użytkowników polszczyzny wątpliwości. Możemy jednak znacznie zmniejszyć ich liczbę, objaśniając rodakom meandry deklinacji nazw miejscowych i starając się zapewnić jak najlepszą edukację językową.

Bibliografia

1. Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1971, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności językowej*, Warszawa.

2. Cieślíkowa A., 1998, *Norma i uzus we fleksji nazw własnych*, w: E. Jakus-Borkowa, K. Nowik, red., *Najnowsze przemiany nazewnicze*, Warszawa.
3. Cieślíkowa A., 2004, *Normatywny aspekt nazw własnych*, w: R. Mrózek, red., *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*, Katowice.
4. Kochański W., Kurkowska H., red., 1973, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
5. Duda H., Gałeccki Z., 1991, *Informacja gramatyczna w „Słowniku etymologicznym miast i gmin PRL” Stanisława Rosponda*, „Onomastica” t. 36.
6. Kochański W., Klebanowska B., Markowski A., 1989, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa.
7. Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
8. Nobis I., 2016, *Urzędowa i lokalna (gwarowa) odmiana toponimów na przykładzie dopełniacza wybranych nazw miejscowych typu singulare i plurale tantum*, „Onomastica” t. 60.
9. *Obwieszczenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 17 października 2019 r. w sprawie wykazu urzędowych nazw miejscowości i ich części*, <https://www.gov.pl/web/mswia/wykaz-urzedowych-nazw-miejscowosci-i-ich-czesci> (w 5 częściach) oraz w formie scalonego pliku na stronie Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych: http://ksng.gugik.gov.pl/urzedowe_nazwy_miejscowosci.php [dostęp: 29.07.2021].
10. Polański E., red., 1996, *Nowy słownik ortograficzny PWN*, Warszawa.
11. Rospond S., 1984, *Słownik etymologiczny miast i gmin PRL*, Wrocław.
12. *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie ustalenia, zmiany i zniesienia urzędowych nazw niektórych miejscowości oraz obiektów fizjograficznych* (Dz.U. 2020 poz. 2426).
13. Rymut K., 1998, *Motywacja historyczna form wyjątkowych*, w: E. Jakus-Borkowa, K. Nowik, red., *Najnowsze przemiany nazewnicze*, Warszawa.
14. Szymczak M., red., 1975, *Słownik ortograficzny języka polskiego*, Warszawa.
15. Tokarski J., 1973, *Fleksja polska*, Warszawa.

**DO KARGOWEJ OR KARGOWY? ON THE DOUBTS RELATED
TO THE DECLINATION OF PLACE NAMES (ON THE BASIS OF QUESTIONS
FROM LANGUAGE USERS ADDRESSED TO THE LANGUAGE COUNSELING
WEBSITE OF THE STATE SCIENTIFIC PUBLISHER)**

This article discusses the doubts raised by Polish users on the Language Counseling website of the State Scientific Publisher in regard to the declination of Polish place names, i.e. the choice of the declination model and the endings of individual cases. Internet users' queries, which constitute the material basis for the undertaken considerations, come from the website of the Language Counseling of the Scientific Publisher PWN. A large number of them indicate that the declination of place names is difficult for the Poles. The less known place names, especially their specific types, cause more doubt and confusion.

Keywords: place names, place names flexion, adjective and noun forms, selection of suffixes.

**У КОЛІ ПИТАНЬ
СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

**W KRĘGU ZAGADNIEŃ LITERATURY
WSPÓŁCZESNEJ**

EMIGRACJA W ZWIERCIADLE INTERNETU NA PRZYKŁADZIE PASTY MALCOLMA XD

Artykuł podejmuje temat polskiej emigracji zarobkowej obecny w próbach literackich XXI wieku. Jako materiał egzemplifikacyjny posłużył utwór pisarza skrywającego się pod pseudonimem Malcolm XD, znanego blogera, autora kultowych wśród młodego pokolenia internetowego *copy-past*. Celem rozważań jest próba opisu transformacji tekstu internetowego na powieść zatytułowaną *Emigracja*. W obszarze poczynionych rozpoznań znalazły się także prozy poświęcone tematyce emigracji zarobkowej. Kontekst taki posłużył do wskazania elementów wspólnych, obecnych w powieściach emigracyjnych i utworze Malcolma XD, oraz tych detali, które świadczą o oryginalności jego tekstu. W konsekwencji pojawia się pytanie o wartość tego typu tekstów, ich ekspansję, przyczyny czytelniczej popularności.

Słowa kluczowe: emigracja, *copy-past*, internet, powieść, Malcolm XD.

Podejmując temat polskiej emigracji w najnowszych próbach literackich, należy pokusić się o niezbędne wstępne ustalenia. Po pierwsze, wypada zdefiniować pojęcie współczesnej emigracji zarobkowej. Po wtóre, przenieść te konstatacje na płaszczyznę tekstu internetowego Malcolma XD przetransponowanego na jego papierową wersję zatytułowaną *Emigracja*.

Już pobeżny tylko ogląd polskiej prozy, która podnosiła problem emigracji, przekonyuje, że od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku nastąpił wyraźny zwrot w postrzeganiu i opisywaniu życia poza granicami ojczyzny. W miejsce dominującego dotąd romantycznego paradygmatu i fantazmatów narodowych pojawiły się próby rewizji mitów, w tym mitu heroicznego emigranta¹. Przemiany te trafnie zdiagnozował Przemysław Czapliński, określając je jako „antyheroiczną epopeję wygnaństwa” [Czapliński 2019]. Tworzyły je na przykład utwory Edwarda Redlińskiego *Szczuropolacy*, *Dolorado*, Jacka Kaczmarskiego *Autoportret z kanałią*, Krzysztofa Marii Załuskiego *Tryptyk bodeński* i *Marsz Polonia*, Janusza Rudnickiego *Można żyć*, Piotra Siemiona *Niskie łąki*. Z prozy tej wyłaniał się wyjątkowo niepoehlebny obraz emigranta upodłonego pracą, o zachwianej tożsamości, chciwego, wręcz pazernego na pieniądze, którego swoistą ideologią staje się odświętna pobożność. Ten właśnie nurt prozy o tematyce emigracyjnej pojawia się także w polskiej literaturze po roku 2000 z zastrzeżeniem jednak, że twórczość pisarzy przebywających dziś poza granicami kraju nie odpowiada już

¹ Oczywiście takie próby przedstawienia emigranta w krytycznym ujęciu pojawiały się w rodzimej literaturze wcześniej. Dość wspomnieć tu choćby *Trans-Atlantyk* Witolda Gombrowicza, *Jezioro Bodeńskie* Stanisława Dygata, *Turystów z bocianich gniazd* Czesława Straszewicza, *Czas morowy* Olgi Scherer.

tradycyjnemu modelowi literatury emigracyjnej, która utraciła już swój polityczny wymiar². Niegdysiejsi, jak powiedziałby Janusz Rudnicki, „delegaci”, „stypendyści” i „wycieczkowicze” zostają wyparci (albo może zdominowani) przez „najeźdźców” i „kolonizatorów” (określenia Ewy Winnickiej [Winnicka 2014: 7–8]). Można przyjąć, że to szczególna forma emigracji zarobkowej, zwanej „emigracją ambicji” (określenie Edyty Hołdyńskiej [Hołdyńska 2017: 14]). Szczególna, bo opuszczający Polskę to ludzie najczęściej dobrze wykształceni, którzy znają niezłe język kraju osiedlenia, mają stały kontakt z ojczyzną i podróżują do niej bez żadnych przeszkód. Nowa emigracja zarobkowa stworzyła własną opowieść, której podbudową jest zdeformowane odbicie rzeczywistości. Tak pojęta anaformiczna narracja pozwala pokazać niezniekształcony obraz jedynie pod warunkiem przyjęcia odpowiedniej perspektywy. Oczywiście, nie można zapomnieć też o autobiograficznym podglebiu tego typu wypowiedzi. Taki charakter odnajduję w prozach pisarzy roczników osiemdziesiątych: Iwony Słabuszewskiej-Krauze *Hotel Irlandia* (2006), Daniela Koziarskiego *Socjopata w Londynie* (2007), Adama Miklasza *Polska szkoła boksu* (2007), Dany Parys-White *Emigrantka z wyboru. Opowieść londyńska* (2008), Łukasza Suskiewicza *Egri Bikaver* (2009), Ady Martynowskiej *Karpie, łabędzie i Big Ben* (2009), Gosi Brzezińskiej *Irlandzki koktajl* (2010), Magdaleny Orzeł *Dublin – moja polska karma* (2007), Justyny Postusznej *Jutro będzie koniec świata* (2017). Obok tych autobiograficznych zapisów ujętych w powieściowe formy lub opowiadania zebrane w antologii, na rynku wydawniczym pojawiają się próby rejestrowania niejako „z drugiej ręki” wspomnień przedstawicieli „nowej” emigracji. Przykładem może być książka Edyty Hołdyńskiej *Emigracja ambicji* [Hołdyńska 2017]. Jak dowodzi pobieżny przegląd wymienionych utworów, życie na emigracji okazuje się tematem niezwykle nośnym, zwłaszcza dla debiutujących pisarzy, którzy w bardziej lub – niestety, częściej – mniej literacki, ale chwytliwy dla dzisiejszego odbiorcy sposób realizują ten temat. Prowokacja ta polega najczęściej na nagromadzeniu obrazów brutalnych lub karykaturalnych, wprowadzaniu języka potocznego, humoru opartego na absurdzie, wulgaryzmów i żargonu ulicy. Narracja prowadzi albo od kłęski pierwszych dni na emigracji ku zwycięstwu i realizacji życiowych celów, albo pogrążaniu się w przegranej. To fabularne schematy, które najczęściej dominują w tego typu literackich próbach opisu życia na obczyźnie.

Książka *Emigracja* autora ukrywającego się pod pseudonimem Malcolm XD (emotikon oznaczający „śmiech do rozpuku”), wydana w roku 2019, nawiązuje do tych schematów. Skąd zatem taka jej siła rażenia, która uruchomiła

² Dlatego wielu badaczy skłania się do stosowania terminu „migracja” pozbawionego kontekstu politycznego [zob. np. Gosk 2012: 7–8]. Na użytek tego szkicu przyjmuję szerokie rozumienie tego terminu zaproponowanego przez Umberta Eco [Eco 1999: 84–85]. W ten krąg badań dotyczących wpływu polskiej kultury emigrantów wpisuje się projekt *Polska literatura (e)migracyjna w Irlandii i Wielkiej Brytanii po roku 2004* (DEC-2011/01/B/HS2/05120). Jednym z głównych jego założeń było prześledzenie wpływu, który doświadczenie migracyjne wywarło na twórczość pisarzy, a także zbadanie, czy doświadczenie to znalazło wyraz w powstającej na Wyspach literaturze i sztuce.

imponującą kampanię reklamową jak na anonimowego debiutanta oraz ilość sprzedanych dotąd egzemplarzy? Odpowiedzi należy szukać w internecie. Tam bowiem Malcolm XD jako autor *copy-paste* już debiutantem nie jest³. Można bez większego ryzyka przyjąć, że każdy przedstawiciel pokolenia X lub Y albo Z⁴ doskonale zna *copy-paste* o ojcu – fanatyku wędkarstwa, który całe mieszkanie udekorował wędkami i śpi w pontonie [XD 2019b]. To opowieść dla polskiego internetu dziś kultowa⁵.

Z takim internetowym doświadczeniem, na fali sukcesu „pasty” o ojcu wędkarzu XD tworzy fabułę, w której opisuje swój kilkumiesięczny pobyt za granicą, a nagłówki recenzji głoszą: „Malcolm XD, autor najstydniejszej pasty w polskim internecie, napisał autobiograficzną powieść” [Czyż 2019: 14]⁶ albo „Niech nie zmylą Was słowa «pasta», «wykop» i «internet». Na literaturę można natknąć się współcześnie w najbardziej nieoczekiwanych miejscach. Malcolm XD ma dar językowy, który powoduje, że wszystko, co napisze, czyta się jednym tchem”⁷. Jak wynika z powyższych sądów, ta forma opowieści transmitowanych za pomocą internetu przekonuje, że jest to miejsce, gdzie

nie tylko [opowiada się] tu dowcipy i mniej lub bardziej interesujące historie, ale, że funkcjonują tu rozmaite nieformalne odmiany twórczości [...], której [...] wytwory [...] cechuje [...] spontaniczność, anonimowość, powtarzalność i wariantywność generowanych tekstów [Grochowski 2013a: 7].

Skoro zatem badacze, pisarze i recenzenci wskazują na nowe formy obecności literatury w mediach cyfrowych, a te przynoszą autorowi ogromną popularność, warto chyba przyrzeć się samej „paście”, dzięki której XD odniósł literacki sukces.

Copy-pasta (*copy-paste* („kopiuj – wklej”)) albo też *pasta* („makaron”)⁸ pochodzi z języka angielskiego. Jest określeniem internetowego tekstu, krótkiej historii kopiowanej w sieci. Jej „atrakcyjność” jest uzależniona od odbiorców. Te najbardziej popularne są przeklejane i rozpowszechniane na innych stronach,

³ Dziś na swojej stronie facebookowej ma zarejestrowanych 43 tysiące fanów.

⁴ Pokolenie X to roczniki urodzone między 1965–1980 rokiem, Y to roczniki 1980–1989, najlepiej wykształceni, i Z to urodzeni od 1990 roku. Wcześniejsze pokolenie określane jest jako Baby boomer, są to roczniki 1946–1964.

⁵ O jej popularności świadczy także fakt, że na podstawie tej „pasty” powstał film *Fanatyk* w reżyserii Michała Tylka z udziałem Piotra Cyrwusa, Anny Radwan, Mariana Dziędziela, Jana Nowickiego, Mikołaja Kubackiego, wyemitowany w 2017 roku w serwisie Showmax.

⁶ Nie jest to jedyny twórca, który wykorzystał swoją internetową popularność. Przypomnę, że autorem pasty o sztuce nowoczesnej jest Karol Mroziński, który wydał książkę *Razzmatazz* (Gdańsk 2015).

⁷ Pisarka Małgorzata Halber. Wypowiedź zamieszczona na okładce *Emigracji*. Zob. także entuzjastyczną ocenę książki Malcolma XD wystawioną przez Justynę Sobolewską [Sobolewska 2019: 78].

⁸ W przypadku nawiązań do makaronu źródła translacji należałoby upatrywać w specyficznym żarcie użytkowników forów.

pozostałe znikają w ciągu kilku godzin. XD określa „paste” jako „czystą formę twórczości”, w której nie chodzi o popularność, autor bowiem pozostaje anonimowy [Godziński 2019]. Jak jednak dowodzą internetowi czytelnicy, dziś utrwalony w sieci pseudonim taką rozpoznawalność zapewnia.

Copy-pasty wywodzą się z tzw. forów obrazkowych (ang. *imageboard*). Sam termin został zaczerpnięty z amerykańskiego serwisu 4chan⁹, na którym każdy wpis był anonimowy, a to pozwoliło autorom na coraz śmielsze przesuwanie granic wolności słowa. W ten sposób wykształcił się charakterystyczny dla „past” styl zbudowany z dialektów, memów, celowych błędów językowych, kalek językowych, wulgaryzacji i skrótów. Tworzenie „past” rządzi się zatem swoistymi zasadami i ma swoje rozpoznawalne wyznaczniki. Wpis inicjuje wklejenie obrazka, opowieść musi być anonimowa, odnosić się do artefaktów kulturowych i rzeczywistej lub kreowanej (nie wszystkie bowiem opowieści są prawdziwe) sytuacji społecznej znanej odbiorcom. Pojawia się zatem pewien zakodowany system porozumienia, znany tylko grupie wtajemniczonych. W ten sposób wytworzyła się specyficzna subkultura¹⁰ (tzw. „lud cyfrowy”, albo „cyfrowi tubylcy”), która oczekuje „past” o fabule zbudowanej na absurdalnych zdarzeniach – nawet jeśli odnoszą się do zdarzeń prawdziwych, to są ukazane prześmiewczo, w krzywym zwierciadle karykatury¹¹. Początkowo służyły rozrywce, pisane były dla zabawy, żartu, miały wzbudzać jedynie śmiech. Jednak obecnie coraz częściej badacze wskazują, że niektóre z „past” realizują funkcje bardziej ambitne i zbliżają się do literatury¹². Autor *Emigracji*, pytany o różnice w pisaniu past i powieści, powiada z rozbijającą szczerością, że:

Z zewnątrz niczym się nie różni, polega to na siedzeniu i klikaniu w komputer. W środku największa różnica jest w strukturze. W paście jest krótkie wprowadzenie, po jednym czy dwóch akapitach akcja zaczyna się już zagęszczać, a kilka akapitów dalej jest już kulminacja. W książce jest to rozłożone na kilkunastu czy kilkudziesięciu stronach [Godziński 2019].

W czym tkwi zatem oryginalność opowieści zaproponowanej przez XD? Chyba właśnie w tym, że o swojej emigracyjnej przygodzie opowiedział językiem internetu. Bohater-narrator *Emigracji* wyjechał do Anglii w poszukiwaniu pracy,

⁹ Termin *copy-pasta* pojawił się w 2006 roku na jednym z forów 4chan.

¹⁰ Dokładną charakterystykę „ludu internetowego” odnajdujemy choćby w tomie wieloautorskim *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców* [Grochowski, red. 2013].

¹¹ Nie można też pominąć motywacji ekonomicznej. W ślad za sukcesem Malcolma XD podążyli inni, np. Barbara Bereżańska na podstawie prowadzonego bloga *Perły rzucone przed damy* opublikowała zbiór opowiadań pod takim samym tytułem (Wydawnictwo Poligraf 2018) oraz powieść *(Bez)siłna opiekunka, czyli polsko-niemiecka beznadzieja* (Wydawnictwo Poligraf 2019).

¹² Badacze wskazują przede wszystkim na intertekstualność, fikcyjność, antyestetyzm, gatunkowość, powinowactwa z folklorem, zob. np.: Kurcwalda 2015; Sowiński 2019; Kamińska 2011.

by zarobić na studia w Warszawie. Narrację rozpoczyna od zaprezentowania swojego miejsca urodzenia. To małe powiatowe miasteczko w województwie świętokrzyskim, które, podobnie jak pisarz, pozostaje anonimowe. Narrator identyfikuje je zaczerpniętą z danych Głównego Urzędu Statystycznego liczbą mieszkańców mieszczącą się w przedziale 10 000–19 999 i symbolem agrestu, którego jest stolicą. Już w tym swoistym wprowadzeniu posługuje się językiem chanów i memów. Stosuje szyk przestawny zdania i wersaliki, dla podkreślenia wątpliwego z punktu widzenia czytelnika znaczenia słów, np. „AGREST”. Opis miasteczka zbudowany jest na zasadzie zderzenia z resztą świata, obfituje w sytuacje absurdałne, jak choćby ta z kradzieżą przez mieszkańców sąsiedniej miejscowości kamienia – jedynej atrakcji turystycznej („Z kamieniem z parku swoją drogą raz była opcja taka, że go ukradli” [XD 2019a: 10]). Te zabiegi mają za zadanie ośmieszyć i zdyskredytować ambicje powiatowych miast rywalizujących ze sobą nie ekonomicznie, gospodarczo, ale za pomocą lokalnego, prząśnego folkloru. Stąd proklamowane regionalne święta, jak właśnie w miasteczku Malcolm – Dni Agrestu. Narrator opisuje je następująco:

 Po mszy świętej rozpoczyna się piknik rodzinny, na który składają się elementy takie jak pokaz wozu strażackiego, malowanie dzieciom twarzy [...] walenie wódki, kiełbasa z grilla, trampolina, bicie się po mordzie [...] stragany z lokalnymi wyrobami agrestowymi, [...] jedzenie agrestu na czas [...] koncert wieczorny. [Artyści] krzyczą ze sceny MIASTO O LUDNOŚCI 10 000–19 999 MIESZKAŃCÓW, CZY TU JESTEŚCIE? A 10 000–19 999 ludności miasta krzyczy ŁOOOOO, dając znać, że tu jest [XD 2019a: 15–16].

Tak wykreowana przestrzeń pełni dwie funkcje. Po pierwsze, dokumentuje płytkość i miałość egzystencji w miasteczku, które nie może „wstać z kolan” po transformacji gospodarczej i sięga rozpaczliwie po dość irracjonalne, w oczach narratora powieści, popkulturowe chwytły. Po drugie, jest miejscem zawiązania akcji: bohater podejmuje – rozumiałą w tych okolicznościach – decyzję wyjazdu. Równorzędną funkcję realizuje drugi rozdział powieści, w którym następuje autoprezentacja bohatera-narratora. Prowokacyjnie i ironicznie, w odniesieniu do obowiązującej w pastach anonimowości, brzmi wyznanie:

 Wypadałoby, żebym z dwa słowa powiedział o sobie, skoro chcę was fatygować, żebyście czytali to, co mam do napisania [...] Mnie to czasami wk..., jak w książce o narradorze nic nie wiadomo i jest jakimś widmem, co wszędzie jest i wszystko wie, a nikt go nie widzi, bo to w końcu też człowiek, ma swoje poglądy, przywary i inne cechy, które uczciwie jest wymienić, żeby czytelnik wiedział, czego może się spodziewać [XD 2019a: 19].

Z tego zabawnego autoportretu można wyłuskać dwie istotne rzeczy. Mamy oto do czynienia z bystrym obserwatorem, który lubi sobie pojeździć na rowerze, by posłuchać i podglądać różnych obcych ludzi, „bo potem do tego wrywka, który się zobaczy i usłysz, można dorobić całą historię” [XD 2019a: 20–21].

Narrator ujawnia zatem swoje źródło inspiracji, którym jest życie codzienne, oraz odsłania sposób, w jaki tworzy swoje historyjki. W trakcie opisu autoprezentacja zostaje rozpostarta na portret zbiorowy pokolenia narratora, rozgoryczonego brakiem perspektyw rozwoju w powiatowym miasteczku, nauki o życiu czerpiąc z internetu i obficie zakrapianych alkoholowych imprez, z których jedna kończy się rozbiciem audi A4 na domu leśniczego. Perspektywa studiów w stolicy jest kusząca, ale może ją przekreślić brak pieniędzy. W taki sposób rodzi się myśl łatwego, jak się w miasteczku Malcolma sądzi, zarobku za granicą. Już te dwie wstępne części tekstu trzeba uznać za kompozycyjnie samodzielne, każda z nich może być czytana osobno bez straty na fabule. W kolejnych rozdziałach akcja rozkręca się, jest pełną gagów opowieścią o podróży bohatera-narratora i jego przyjaciela Stomila do pracy w Wielkiej Brytanii. Z introspekcji polskiej prowincji narrator przechodzi do obserwacji społeczności zarobkowej rodaków oraz mieszanek europejskiego tygla narodowościowego. Pełno w tych fragmentach anegdot i śmiesznych historyjek. Właściwie cała fabuła *Emigracji* jest z nich utkana. Począwszy od zgubienia autokaru gdzieś między Frankfurtem a Poczdamem, przez podróż z zarażonym wirusem HIV kierowcą tira albo jazdę kamperem prowadzonym przez „arabopodobnych” Cyganów po przygody na squacie w wiliu przy Hyde Parku i pracę na farmie kapusty. Obrazy te znamy już dobrze choćby z powieści o socjopacie Daniela Kozierskiego. U obu autorów zabiegi te mają jednak odmienny cel. Umieszczenie bohatera *Socjopaty w Londynie* w różnych newralgicznych dla emigrantów miejscach i sytuacjach ma stać się asumptem do dyskusji na temat stereotypów, przekłamań dotyczących idei multikulturowości i poprawności politycznej. XD natomiast bawi się tymi stereotypami. Stają się dla niego pożywką do śmiechu i dykteryjek. Dlatego, zgodnie z regułami „pasty”, tworzy określone, charakterystyczne dla tej internetowej formy typy bohaterów tzw. anony i celebryci. Jeśli więc pojawiają się na kartach *Emigracji* Wenezuelczyk Carlos, to oczywiście jest handlarzem narkotyków, Szwedki o tym samym imieniu Ebba występują tu jako lesbijki i wegetarianki. Mamy tutaj też celebrytów: królową brytyjską Elżbietę II i rapera Rogala DDL. Cyganie automatycznie są podejrzewani albo o kradzież, albo, ze względu na śniadą cerę, o terroryzm. Zwróćmy uwagę na fragment opisujący podróż Malcolma w towarzystwie Romów:

Jak tylko zatrzymaliśmy się, to policjanci pokazują nam, że mamy wychodzić na zewnątrz i już zrobiło się nieprzyjemnie [...] bo centralnie wszyscy na nas powyciągali pistolety [...] W tym momencie [...] wróciło do mnie wiele uprzedzeń antycygańskich [...] Pierwsza myśl, to że kamper pod Hanowerem nie kupiony, a skradziony [...] w tym czasie policjanci zaczęli oglądać dokumenty z każdej strony, aż w końcu pytają NO ARAB? [XD 2019a: 59].

Postaci te, osadzone w odpowiednich fabularnych przestrzeniach, tworzą siłę napędową opowiadań. Wokół nich rozwija się akcja, choć oczywiście jej inicjatorem jest główny bohater. Jego pojawianie się w mieszkaniu kuzyna Krystianka i spożycie kilkunastu powitalnych „żubrzyków” (piwo „Żubr”) skutkuje wielką pijacką awanturą z osiłkiem i kryminalistą Romanem, z której Malcolm

salwuje się ucieczką (podobny schemat realizuje w historii z Wenezuelczykiem Carlosem i braćmi Tokarami na farmie kapusty). To ujęcia niemal wyjęte/skopiowane (?) z fabuły *Polskiej szkoły boksu* Miklasza albo *Egri Bikaver* Suskiewicza. Można przyjąć, że podobnie jak w tych powieściach, *Emigracja* XD zbudowana jest na identycznym opisie popijaw i bijatyk, ucieczek i pościgów oraz opartych o nie wiców. Malcolm jest w nieustannym ruchu, przemieszcza się po Londynie i jego okolicach, pracuje jako riksarz i robotnik fizyczny. Poznaje zakamarki metropolii nad Tamizą i angielską prowincję. Przypomina tym samym trochę bohatera powieści Łotrzykowskiej. Jego spojrzenie jednak rejestruje przede wszystkim emigrantów, ich wzajemne relacje, uprzedzenia. Na squacie, który zamieszkują przedstawiciele z całego świata, kreśli niedorzeczne (i nużące) sceny rygorystycznego przestrzegania zasad demokracji, na farmie kapusty podważa przywództwo braci Tokarów, którzy:

Jako że żyli na początku XXI wieku w UK, to zajmowali się wymuszeniem pieniędzy na wódkę od rodaków z farmy kapusty [...] zastraszanie akurat przychodziło łatwo, bo byli schabami po 120 kg i te 8 miesięcy w Polsce, których nie spędzali w UK, przesiadywali pewnie ciągle na jakiejś osiedlowej siłowni, żrąc sterydy [XD 2019a: 224–225].

W *Emigracji* przedstawione wydarzenia są wyolbrzymione, absurdalne – po to, by było śmieszniej i zabawniej, choć czasami sytuują się na granicy dobrego smaku. Weźmy choćby pod uwagę scenę, w której jedna z kobiet jest publicznie upokarzana i kopana przez męża o fizjonomii „von Nogaya z filmu C.K. Dezerterzy” [XD 2019a: 206]¹³. Morderstwo Żądkowskiego i podpalenie farmy jest momentem kulminacyjnym opowieści i jej zakończeniem. Puentą emigracyjnego doświadczenia jest przekonanie, że w angielskim prowincjonalnym Slowford:

Jest tak [...] jak w moim rodzinnym mieście 10 000–19 999 mieszkańców [...] trochę młodzieży pozbawionej perspektyw i sporo starszych ludzi wspominających, że KIEDYŚ TO BYŁO. Największa na pierwszy rzut oka różnica istniejąca wtedy pomiędzy Slowford a moim miastem to to, że u nas nie było imigrantów zarobkowych. Natomiast, gdy w zeszłym roku byłem przejazdem [...] dowiedziałem się, że 3/4 zatrudnionych [...] na farmie agrestu to imigranci zarobkowi z Europy Wschodniej [XD 2019a: 219–220].

Emigracja nie musi zatem oznaczać opuszczenia ojczyzny, w skali mikro dzieje się tu i teraz. Migrujemy nieustannie, zmieniając miejsca zamieszkania w poszukiwaniu lepszej przyszłości – stwierdza Malcolm w zakończeniu swojej opowieści. Czy jest to zatem oryginalna, odkrywcza konkluzja? Z pewnością – nie. Taki wydzźwięk mają wspomniane już wcześniej powieści. Jeśli zatem nie temat, to może struktura tekstu XD nas zaskoczy.

¹³ O etycznych kwestiach internetowych historyjek pisze Piotr Grochowski [Grochowski 2013b].

Na warstwę językowo-stylistyczną *Emigracji* Malcolma XD składa się nagromadzenie ostrych wulgaryzmów oraz elementów slangu (dla przykładu: „mózg mu się wyłączył i zezgonował na siedzeniu” [XD 2019a: 39], „zbili ze mną po bratersku pionę” [XD 2019a: 65], „wbijamy na chatę” [XD 2019a: 78]), celowo niepoprawna składnia sytuująca orzeczenie na końcu zdania typu „CO ZA SZTUKA TO JEŚĆ [agrest – przyp. J.P.], JAK TO SAMA WODA JEST” [XD 2019a: 14], (anty) reguły ortograficzne charakterystyczne dla internetu, kalki z języka angielskiego i niemieckiego, powtarzalność sytuacji, czerpanie z języka cyberkultury. W niektórych fragmentach narracja sprowadza się do niemal obrazkowego, komiksowego przedstawienia sygnalizowanego innym zapisem graficznym – wersalikami (vide: kierowanie samochodem, który jeździ w przeciwną stronę, niż się skręca kierownica). Mamy tu także nawiązania intertekstualne do znanych filmów popkultury i muzyki rapu. Czy te elementy wyróżniają utwór XD spośród innych tekstów kultury poświęconych zjawisku emigracji? Z pewnością, nie jest to tekst budowany według przyjętych norm poetyki. XD nieustannie te normy przekracza. Dotyczy to zwłaszcza wycucia estetyki i uzualnego systemu myślenia. Autor świadomie czerpie z literatury i ją przetwarza, czy raczej dekonstruuje obecny w niej usankcjonowany obraz świata. W to miejsce tworzy nie tyle własny, co kolektywny, oparty na wspólnocie internetu, kosmos¹⁴. W sensie kulturowym jest to swego rodzaju odzwierciedlenie sposobu, w jaki rzeczywistość odbiera młode pokolenie.

Temat emigracji okazał się dogodną pożywką do budowania zabawnych scenek. Na tej tematycznej wiarygodnej i uprawdopodobnionej płaszczyźnie przedstawiane historyjki można dowolnie mieszać, łączyć ze sobą faktoidy i mistyfikacje. Są to obrane przez XD strategie „czarowania umysłu” cyfrowych tubylców. Życie na obczyźnie opowiedziane językiem internetu w charakterystycznym stylu, dowcipnie i z humorem, stało się łatwo przyswajalne cyfrowemu odbiorcy. Nie można też odmówić autorowi celności obserwacji i trafności spostrzeżeń. Trzeba przyznać, że rzeczywiście „internetowa twórczość przeniesienie na papier znosi zaskakująco dobrze” [Czyż 2019: 14]. Z pewnością jednak nie można jej klasyfikować w obrębie tradycyjnie rozumianej literatury, zwłaszcza powieści. Jest natomiast zjawiskiem, które na pewien typ literatury niewątpliwie oddziałuje. Jednak ciągle jest to poziom kultury internetowej. Nawet jeśli literacko jest to mało znaczące, to jest znaczące kulturowo i poprzez kulturę wpływa na literaturę. Na szczęście, jest to relacja wymienna.

Bibliografia

1. Czaplński P., 2019, *Wyzwania prozy polskiej lat dziewięćdziesiątych*, <http://www.culture.pl/baza-literatura-tresc/-/> [dostęp: 20.09.2019].
2. Czyż R., 2019, *Król Internetu na emigracji*, „Gazeta Wyborcza. «Kultura»” 4.06.
3. Eco U., 1999, *Pięć pism moralnych*, tłum. I. Kania, Kraków.

¹⁴ To cecha charakterystyczna folkloru nowych mediów [zob. Kajfosz 2013: 67].

4. Godziński B., 2019, *O życiu Polaków w UK jeszcze nikt tak nie pisał. Książka Malcolma XD to kwintesencja internetowej beki*, <https://natemat.pl/273071,co-to-pasta-emigracja-to-ksiazka-copypasta-wywiad-z-malcolm-xd> [dostęp: 15.09.2019].
5. Gosk H., 2012, *Wprowadzenie*, w: tegoż, red., *Narracje migracyjne XX I XXI wieku*, Kraków.
6. Grochowski P., 2013a, *Lud internetowy i jego folklor. Wprowadzenie*, w: tegoż, red., *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, Toruń.
7. Grochowski P., 2013b, *Mroczna strona folkloru internetowego. O kilku etycznych, społecznych i technicznych aspektach netloru oraz jego badań*, w: tegoż, red., *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, Toruń.
8. Grochowski P., red., 2013c, *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, Toruń.
9. Heuckelom K. Van, 2016, *Praca fizyczna z różowymi akcentami. Polskie doświadczenie migracyjne w powieści graficznej „Rozmówki polsko-angielskie Agaty Wawryniuk”*, tłum. M. Kocot, „Teksty Drugie” nr 3.
10. Hołdyńska E., 2017, *Emigracja ambicji*, Poznań.
11. Kajfosz J., 2013, *Faktoid i mistyfikacja w nowych mediach, czyli o strategiach czarowania umysłu*, w: P. Grochowski, red., *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, Toruń.
12. Kamińska M., 2011, *Internet jako medium autoprezentacji i kreowania tożsamości*, w: tejże, *Nieczne memy. Dwanaście wykładów o kulturze internetu*, Poznań.
13. Kurcwalda M., 2019, *Copypasta – na granicach literatury, grup społecznych i dyscyplin badawczych*, w: K. Kuchowicz, red., *Literatura na granicach*, <http://www.maska.psc.uj.edu.pl/numery/monografie-i-publicacje/literatura-na-granicach> [dostęp: 20.09.2019].
14. Packalen A.M., 2006, *Polskość, europejskość czy uniwersalizm? Literatura polska w kontekście szwedzkich kodów kulturowych*, w: R. Cudak, red., *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice, http://www.sjkip.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/Lit_pol_w_II4.pdf [dostęp: 3.03.2021].
15. Pasterska J., 2019, *Modele polskiej prozy „unijnej”. Próba klasyfikacji*, „Tematy i Konteksty” nr 9.
16. Projekt *Polska literatura (e)migracyjna w Irlandii i Wielkiej Brytanii po roku 2004 (DEC-2011/01/B/HS2/05120)*.
17. Sobolewska J., 2019, *Z pasty do kapusty*, „Polityka” nr 3210.
18. Sowiński R., 2019, *Czy koty w Internecie to literatura? Literackość memu internetowego*, https://www.academia.edu/25496387/Czy_koty_w_Internecie_to_literatura_Literacko%C5%9B%C4%87_memu_internetowego [dostęp: 20.09.2019].
19. Teodorowicz-Hellman E., Gesche J., red., współpr. Brandt M., 2013, *Między językami, kulturami, literaturami. Polska literatura (e)migracyjna w Berlinie i Sztokholmie po roku 1981*, Sztokholm.
20. Winnicka E., 2014, *Angole*, Wołowiec.
21. XD M., 2019a, *Emigracja*, Warszawa.
22. XD M., 2019b, *Mój stary to fanatyk wędkarstwa*, <https://www.wykop.pl/wpis/6871654/pasta-copypasta-moj-stary-to-fanatyk-wedkarstwa-po/> [dostęp: 10.09.2019].

THE REFLECTION OF EMIGRATION IN THE INTERNET. THE CASE STUDY OF *PASTE* BY MALCOLM XD

The article discusses the issue of Polish labor emigration described in the literature of the 21st Century. The case study of a novel by the writer using the pseudonym Malcolm XD – a well-known blogger and the author of works representing the *copy-paste* genre, labeled as iconic among the young generation of readers – serves as an exemplary material for the analysis of his „literary” perception of emigration problem and for the study of artistic processes that contribute to the transformation of an Internet text into the novel *Emigracja (Emigration)*. Broader research context is also provided by other literary works discussing the subject of labor emigration. Common elements and textual interferences between them and Malcolm XD’s novel, detected and interpreted, indicate both the set of mutual influences and the originality of his work and, as a result, justify the questions of the *copy-paste*’s value, its expansion and reasons for its increasing popularity.

Keywords: emigration, *copy-past*, internet, novel, Malcolm XD.

POETYCKIE KOMENTARZE DO WSPÓŁCZESNOŚCI. O TOMIE *ALE O CO CI CHODZI* MARCINA ŚWIETLICKIEGO

Artykuł poświęcono różnym wymiarom problemowym i artystycznym tomu wierszy *Ale o co ci chodzi* Marcina Świetlickiego, jednego z najbardziej znanych współczesnych poetów polskich. Wydany w roku 2019 zbiór to przykład uważnej, zaangażowanej obserwacji rzeczywistości, łączenia prywatnego ze wspólnotowym, demaskowania i prowokowania, ale i wyrażania samotności, ciągłego nieprzystosowania i obrony poetyckiej niezależności. Autor wskazuje sposoby poetyckiego opisu współczesnej polskiej rzeczywistości, podkreśla literackie i społeczne konteksty wierszy, odsłania postawę ironiczną oraz sens uniwersalny. Wiersze ze zbioru *Ale o co ci chodzi* traktuje jako poetyckie komentarze do współczesności i zaproszenie do refleksji o polskiej teraźniejszości kulturowej i społecznej.

Słowa kluczowe: poezja polska, XXI wiek, Marcin Świetlicki, współczesność, kontestacja.

Marcin Świetlicki należy dzisiaj do najbardziej znanych współczesnych poetów polskich. Już za sprawą swego głośnego debiutu tomem *Zimne kraje* (1992) i wielokrotnie cytowanego wiersza *Dla Jana Polkowskiego* Świetlicki wysunął się na czoło pokoleniowej formacji „brulionu”, utożsamianej z nowym głosem liryki polskiej po roku 1989. Pisane w charakterystycznej, konwersacyjnej dykcji utwory wyrażały skrajnie indywidualistyczny punkt widzenia, wyraźny ton polemiczny i odwrócenie się od wspólnotowych formuł zaangażowania wcześniejszej generacji. Anna Nasiłowska zauważyła, że Świetlickiemu chodziło o „uwolnienie się od negatywnych skutków zaangażowania i obronę «ja»” [Nasiłowska 2019: 645]. Ten kontestatorski sprzeciw wobec rzeczywistości kulturowych schematów, presji światopoglądowych dominant, a także utartych ścieżek samej poezji, objawił się w wielu kolejnych zbiorach (np. *Schizma* 1994, *Pieśni profana* 1998, *Czynny do odwołania* 2000), potwierdzając dążenie do ciągłej niezależności i unikania zamknięcia w jakiegokolwiek krytycznej formuły. Świetlickiemu bliska jest figura outsidera, nieprzywiązanego do żadnych trwałych uogólnień, wymykającego się konwencjom, jak sam pisał – „upiora” czy „potwora w ciemnych okularach”. W konsekwencji przełamywał chętnie nawet swój wizerunek poety, pisząc kryminały czy zamieniając się w wokalistę i lidera zespołu muzycznego „Świetliki”. Już w 1999 roku Tomasz Majeran podkreślał, że w jego wierszach równie istotny jest ton anarchizujący, jak i klasycyzujący [Majeran 1999: 5].

Rozwój twórczości Marcina Świetlickiego stawiał też krytyków w sytuacji ciągłej zmiany perspektyw interpretacyjnych. Justyna Tabaszewska ujęła to w sposób następujący: „Poezja Świetlickiego uważana jest i za symbol, i za symptom:

dla jednych zmiany, wyzwolenia, otwarcia, dla innych zerwania z porządkiem, który niczego wartościowego ani istotnie nowego nie proponuje” [Tabaszewska 2016: 240]. Autor *Schizmy* szybko porzucił swój pokoleniowy tembr głosu, rozprawiając się i z „brulionową” przeszłością, i z rejestrami tradycji. Być zawsze przeciw, wymykać się wszystkim i wymykać się samemu sobie, zachowywać stałą odmienność, wreszcie: pielęgnować ocalającą artystę samotność – oto ukryte podłoże jego artystycznej postawy. W takim właśnie kontekście warto przyrzeć się ostatniemu tomowi wierszy Marcina Świetlickiego pt. *Ale o co ci chodzi*, wydanemu w 2019 roku [Świetlicki 2019].

To znowu zbiór bardzo osobisty, z jednej strony tradycyjnie indywidualistyczny, a z drugiej mocno zaangażowany w niepokojącą autora rzeczywistość, w coraz mniej przejrzystą codzienność, która próbuje zawłaszczać nasze życie, przesycać prywatne publicznym. W tym sensie tom nawiązuje do poprzedniego wyboru *Polska (wiązanka pieśni patriotycznych)* (2018), chociaż, oczywiście, nie w tak skondensowany i dyskursywny sposób. Dodatkowa sfera znaczeń kryje się także w podwojonej płaszczyźnie komunikacyjnej. Na pierwszym planie tomu *Ale o co ci chodzi* wyraża się bowiem dialog niejako zewnętrzny, czyli relacja osoby mówiącej z otaczającym światem, natomiast na drugim – dialog wewnętrzny, rozwijany dzięki włączeniu do książki komiksowych w stylistyce rysunków Marcina Maciejowskiego, zaczerpniętych jak gdyby wprost z jego szkicownika. Ich bohaterem jest w głównej mierze sam poeta oraz jego pies, prezentowani w różnych scenkach jak ikoniczne znaki współczesnej świadomości popkulturowej. Jest to tym bardziej wyraziste, że w innych rysunkach pojawiają się też postacie ze świata dominującej narracji medialnej obecnej partii rządzącej. W tym zestawieniu rysunkowa postać poety nabiera cech komiksowego superbohatera upominającego się o prawo do codziennych drobiazów i przyzwyczajzeń, ograniczanych stopniowo przez „wielkie idee” i „nadrzędne priorytety”. Dodatkowo rysunkom tym towarzyszą komiksowe „dymki” ze słowami postaci, w których rozpoznać można autora wierszy, samego rysownika oraz postać kobiecą (postaci kobiece?). Ich wypowiedzi z „dymków” czy podpisów pełnią funkcję metanarracyjną i odnoszą się bądź to do samych wierszy, bądź do podwójnego, tekstowo-rysunkowego układu książki. Wydawca zbioru napisał o tych dialogach wprost: „Przeglądają się w nich również sami autorzy, ich rozmowy, pytania, ale też – co szczególnie intrygujące – historia powstania samej książki” [*O książce* 2019]. A zatem już w samej swej strukturze trzynasty tom Marcina Świetlickiego ma nie tylko rozwarstwioną rodzajowość, lecz także swoisty autokomentarz. Obecność komentujących rysunków nie jest nowością w publikacjach tego poety, który sam także takie rysowanie uprawiał, prezentował na wystawach i wydał w książce *Rysunki zabrane* (2009). Jak sam twierdzi na spotkaniach autorskich, nie przykładą do nich jednak zbyt wielkiej wagi, co należy chyba traktować z ostrożnością i dystansem.

Tom *Ale o co ci chodzi* składa się z 44 wierszy, na ogół bardzo krótkich, oszczędnych, od których wyjątkiem są dwa fragmenty prozą, bliską jednak mowie wiązanej, zapisanej tu w formie ciągłej i skondensowanej. Jeśli szukać odpowiednio szerokiego uogólnienia, które mogłoby objąć problematykę całego

zbioru, to jest nim jeszcze jedna wersja dialogu z rzeczywistością. Wyróżnia ją mocne osadzenie w teraźniejszości, rozumianej podwójnie: i w kontekście zbiorowym, i w przymacie indywidualnym. Oba te wymiary łączą się ze sobą i coraz częściej przenikają. Poeta raz po raz porzuca swoją rolę outsidersa – obrońcy pustego pokoju i daje wyraz zaangażowaniu, a niekiedy nawet irytacji. Przyjrzyjmy się temu dialogowi, próbując odnaleźć jego punkty węzłowe i odpowiedzieć na pytanie, jaki obraz rzeczywistości oddają wiersze z nowego tomu.

Zewnętrzne granice tego świata określa codzienny rytm życia poety: mieszkanie, spacer z psem, ulice, obserwacja ludzi, podsłuchane rozmowy, internet, odwiedzane miasta („mój” Kraków, Gdańsk, Poznań). To zarazem przestrzeń zaledwie naszkicowana, oddana rutynie zdarzeń, choć niepozbawiona czasem autoironicznych komentarzy:

Stary, skończony Świetlicki na spacerze z psem.
Znowu to samo. Najprościej by było
to zlekceważyć. Lecz uwaga! W tym
może być zagrożenie [...]
(*Stary, skończony*, s. 10)

Akceptowana kiedyś codzienność potrafi budzić już rozdrażnienie. Wyrasta jak gdyby coraz większa odległość w relacji do tych, którzy ten spokój własnej pieczary zakłócają. Irytuje więc to, że „auta [...] zapierdalają. / Płoszą staruszków na przejściach, którzy [...] mogą zginąć lub polec, / to zależy”, drażnią zasiadający w nich decydenci, których „z ludzkością [...] wiąże fakt posiadania przenośnych telefonów, przez które / właśnie główne problemy ludzkie omawiają” (*Deszcz. Wtorek*, s. 77). Wraz z dehumanizacją polityki (a przecież w demokratycznym państwie miało być inaczej) poeta dostrzega odrodzenie zjawiska językowych manipulacji, znowu zmieniających znaczenia słów dla doraźnej potrzeby. Współczesność zaczyna kojarzyć się z zagrożeniem, podskórną implozją zła, które przychodzi z zewnątrz. Już nawet dom nie stanowi dostatecznego azylu, choć wcześniej jak w zamkach Ludwika II Bawarskiego wszystko w nim było znaczące i związane ze światem kultury symbolicznej. Teraz „sączy się / mrok” i „wszystko prowadzi / w dom” (*W dom*, s. 83).

Niewiele więcej wnosi wnikanie w przestrzeń wirtualną. W wierszu *Dziś w internecie* pomimo użycia potencjalnie groźnych i emocjonalnych słów zestaw *clickbaitów* jest niczym więcej niż tylko przerysowaną sumą codziennej stawy medialnej, nagłówkową, zafałszowaną wizją życia zbiorowego. Walka o uwagę odbiorcy groteskowo hiperbolizuje każde zdarzenie: „wstrząsające relacje”, „ostra reakcja”, „stanowcze słowa”, „szczerze o zmarłym”, „zaskakujące zachowania” (*Dziś w internecie*, s. 37). Nie jest to odkrywczą diagnoza, ale mieści się w przyjętej w tym zbiorze formule recepcji.

Wyrażane w zbiorze poczucie rozczarowania i niepokoju ma też swoje społeczne uzasadnienie. Marcin Świetlicki pisze bowiem o rozpadzie wspólnoty, o manipulowaniu emocjami, zawłaszczaniu symboli, licytacji na patriotyzm. Polityka wdziera się w codzienność, anektuje ją po kawałku i odbiera prawo

do bycia na swój własny sposób, niezaangażowany i prywatny. Układanie się z codziennością, organizowanie własnej przestrzeni i osobistych rytuałów staje się tym trudniejsze, że wymaga teraz zderzenia się z mierzwą politycznego przekazu. Pisze o tym dobitnie w krótkim utworze prozą pt. *Manewr*, w którym zwykły rytm dnia nasącza się niechcianymi emocjami:

[...] a teraz ku kawie, ekspresss, czerwone, przekręt, niech postoi, o nim drugi papieros, to ku radiu, bo jeszcze nie ten pan, ale potem by się zapomniało, a poranne poniedziałkowe judzące ciamkanie tego pana o ósmej piętnaście sprawia, że manewr w ogień, w żółć, w emocje, w obronę granic, w wielki świat. W telewizyjną blondynkę lżoną i oplutą przez demonstrantów! W Ojczyznę, w Mickiewicza z Herbertem i Organkiem! W prawdziwe życie! Manewr. Manewr. Manewr.
(*Manewr*, s. 87)

Prosty rytm intymnego życia musi teraz radzić sobie z kolejną presją zbiorowości. Zwykła odmowa współuczestnictwa już nie wystarcza, eskapizm bowiem zastępuje irytacja. Ojczyzna prywatna nie broni już tak skutecznie przed naporem zbiorowych przekonań i wyobrażeń. Gest buntu i zerwania musi być teraz silniejszy, bo jego powtarzalność traci moc kataraktyczną, a realia społeczne podważają ów wypracowany mit indywidualizmu. „Nieczynny” uciekinier ze zbiorowości staje się znowu obywatelem, krytycznym i podejrzliwym obserwatorem rzeczywistości [Skrzypczak 2011: 228–234].

Jego nieufność budzą ożywione na nowo rytuały młodzieńczej fascynacji czynem zbrojnym jako „wojenką”, estetyzowane „dziewczęcymi głosami” i „pieśniami o powstaniu” w wykonaniu Gombrowiczowskich „chłopiąt” (*Nieuf*, s. 78). By uniknąć publicystycznej konwencjonalizacji, mówiący bohater Świetlickiego w tym kręgu nieufności ustawia też samego siebie: „Och i sobie nie ufaj, / nie ty jeden zginiesz, / wyruszając w ten bój” (*Nieuf*, s. 78). Ta gra językowa przenosi jednak w sferę dyskursu ideowego, stawiającego na przegranej pozycji tego, kto podważa romantyczno-sentymentalną wersję patriotycznego uniesienia. W innym przykładzie lęk budzi „wesoła marszowa” pieśń grana przez „parastrażacką” orkiestrę (*Niedziela w maju*, s. 79). Z pozoru to żadne zagrożenie, ale poeta wyczuwa w tym przywracanie do życia romantycznej mitologii, wskrzeszanie nastrojów „obronnych”, zamykanie się w kręgu symboliki alertu kulturowego w obronie tradycji. Protagonista Świetlickiego jest przecież piewą prywatności i wolności, obrońcą prawa do samotności i „nieprzysiadalności”, reagującym alergicznie na grupowe rytuały i domniemane „powinności”. W tym kontekście nie godzi się na wzmoczenie ideowe i zawłaszczanie życia jednostki przez mity zbiorowe. W wierszu wymownie zatytułowanym *Wypis* w jednoznaczny sposób „wypisuje się” z tak definiowanej zbiorowości:

To wasi biją w tarabany, tutaj cicho jest
i nie ma przyzwolenia na zbliżanie się
[...] wasze bohaterzy

jak wy skarłałe, wasi biją w tarabany,
a tutaj cicho jest.
(Wypis, s. 63)

Równocześnie poeta odnotowuje to, co w dzisiejszym życiu publicznym Polaków stanowi wyraźnie zaznaczający się problem społeczny, a więc wspomniany już rozpad wspólnoty, podział na dwa obozy światopoglądowe różniące się sposobem rozumienia nie tylko teraźniejszości, lecz także przeszłości i przyszłości. „Bicie w tarabany” jest czytelnym nawiązaniem do czwartej zwrotki polskiego hymnu narodowego. Świetlicki znamienne dystansuje się od owej formuły Józefa Wybickiego: „pono nasi biją w tarabany”, podkreślając własne niepoddawanie się nastrojom aktywizującym, broniąc raz jeszcze swojego prawa do życia wedle indywidualnych reguł. Podobną rolę odgrywa też przywołanie wiersza Jana Lechonia *Piłsudski*, z którego pochodzi archaizm „bohaterzy”, tu również użyty w funkcji ironicznej.

Rozprawiając się z romantycznym sztafażem, poeta wskazuje zarazem na źródło dzisiejszego antagonizmu, które jawi się jako starcie tradycjonalizmu i nowoczesności, zachowawczości i otwartości, zbiorowości i indywidualizmu. W tej próbie sił nie waha się używać opozycji „my” – „wy” i odwoływać się do bieżącego kontekstu politycznego. Z języka polityki wyrasta bowiem tytuł wiersza *Mowa nienawiści*, w którym opis błahego zdarzenia z codziennego spaceru z psem staje się punktem wyjścia do refleksji o charakterze światopoglądowym. Nieustąpienie drogi psu przez „babę” idącą naprzeciw i zajęta rozmową przez komórkę budzi dość niestandardową reakcję osoby mówiącej:

[...] Zagadka: na jaką
partię ta baba głosowała? I dlaczego to jest
tak oczywiste, jasne? Czy dlatego, że
jestem złośliwym oraz złym człowiekiem?
Skąd aż tak dobrze to wiem? Czemu się nie mylę?
Och, pouczający
Poniedziałek.
(*Mowa nienawiści*, s. 62)

Do głosu dochodzi tu zatem „ja” przeniknięte myśleniem znanym z medialnych narracji politycznych, skażone uprzedzeniem i poczuciem wyższości. Łagodni je wprawdzie autoironiczne pytanie o własne nastawienie podmiotu, szybko jednak odsunięte przez poczucie pewności rozpoznania („Skąd aż tak dobrze to wiem”). Sens utworu nie jest jednak tak jednoznaczny, jak mogłoby się wydawać, „mowa nienawiści” nie jest wyłącznie domeną polityków, lecz wkracza w ludzką codzienność, wsącza się w emocje i język. Czy właściciel psa nie ma szczególnych obowiązków wobec innych przechodniów? Czy zarzut aspołecznego zachowania winien być w tym przypadku kierowany wobec przechodnia czy wobec właściciela? Czy stosowanie politycznych interpretacji zachowań cudzych i pomijanie swoich jest uczciwe? Bartosz Sadulski w recenzji zbioru nazwał ten wiersz „zatrważająco

niedorzecznym”, w którym bohater „wszystko już wie, wszystkiego jest pewien, pozbawiony jest zupełnie wątpliwości” [Sadulski 2019]. Autoironiczny dystans jest w tym przypadku rzeczywiście ledwo zaznaczony, więc znaczenie tytułowe razi także mówiącego. Być może to również element szerszej wizji swoistego „wytrącenia” z samotności, skutkującego wybuchem emocji i gestem obrony własnego wzorca egzystencji. „Społeczna logosfera – zauważył Tomasz Kunz – to dla Świetlickiego nieodmiennie niegościnna przestrzeń złych emocji, upadku języka, bezkarnego zużywania słów, infantylizacji zbiorowych emocji lub ich nieznośnej sublimacji” [Kunz 2019: 343].

Zaangażowanie ideowe poety znajduje jednak swój dalszy wyraz w wierszach odnoszących się do współczesnej polskiej rzeczywistości. Taki rys oddają utwory z Polską w tytule: *Polska 9* czy *Polska dziesięć*. W tym ostatnim personifikowana Polska „twarz ma / przeciętą Wisłą i chłaśniętą Odrą”, twarz „w odwiecznym grymasie” (*Polska dziesięć*, s. 68). To symboliczne zranienie nawiązuje do dwóch rys na wizerunku Matki Bożej Częstochowskiej, natomiast ów „grymas” kojarzy się z tradycyjnym zawieszeniem Polski pomiędzy Wschodem i Zachodem, z dwoma ideami państwa: piastowskiego i jagiellońskiego czy z dwoma wzorcami kultury: Sienkiewiczowskim i Gombrowiczowskim. W refleksji poety górę bierze lęk przed powrotem zgubnych mar przeszłości: „Wszelkie poranne złudzenia / przemieniają się w gorzki wieczór. Jest / później, niż myślicie” (*Polska dziesięć*, s. 68). Świetlicki potrafi jednak być nie tylko kasandryczny, lecz także sardonicznie dosadny i bezkompromisowy. Wiersz *Polska 9* to właśnie takie napiętnowanie ojczyzny naiwnej, dziecinnałej, uświęcającej wzory wsobne i odwróconej plecami do świata. Czytamy w tym krótkim utworze:

Sklepy mięsowędlinydrób.
Kadzidlany dym z grilla.
O taką Polskę.
Koehler i Wencel.
Pereira i Wildstein.
Matka Boska z bocianami w gnieździe.
(*Polska 9*, s. 23)

Podmiot mówiący buduje swoją wypowiedź z rozmaitych zbitek frazeologicznych, które przekształca i obdarza nowym, zaskakującym znaczeniem. Obraz Polski pogrążonej w prymitywnej konsumpcji, sycącej się wreszcie poczuciem dobrobytu (słynny zwrot Lecha Wałęsy „o taką Polskę walczyłem” brzmi tu wyjątkowo groteskowo) i własnym wyobrażeniem narodu wybranego, ma także – według lirycznego „ja” – swoich „ojców odnowicieli”, wymienionych z nazwiska poetów i dziennikarzy. W wierszu są oni symbolicznie odpowiedzialni za taki właśnie kształt naszej teraźniejszości. Marcin Świetlicki nie waha się wejść w spór z politycznymi ideami obecnego obozu rządzącego, komentuje sprawy publiczne, jest zniecierpliwiony i drapieżny. Ironizuje na przykład na temat rozterek i wahań moralnych jednego z prominentnych polityków, przymierzając do niego miano samego Wallenroda lub choćby Kmicica. Ostatecznie użyty tytuł *Gowin*

sam w Nowym Jorku, nawiązujący do znanego filmu w reżyserii Chrisa Columbusa z 1992 roku, zdradza rzeczywisty sens tej gry językowej. Równie krytyczne są trzy epigramatyczne wiersze opisujące „miasta” Świetlickiego: Gdańsk, Poznań i Kraków. To obrazy pustki, martwoty, braku zwykłego życia, zastępowanego przez manifestacje światopoglądowe czy zastanawiające doświadczenie anonimowości (by nie powiedzieć tchórzostwa) autorów rozmaitych haseł bazgranych sprayem w przestrzeni publicznej lub nieobecności w niej dawnych współmieszkańców.

Ale jest też Świetlicki prywatny, doświadczający przemijania i samotności, marzący o ucieczce i zamknięciu się we własnym azylu. Ta prywatna przestrzeń, złożona z drobiazgów, książek, starych płyt i różnych niepotrzebnych przedmiotów pozostaje jednak coraz bardziej odległa i przeniesiona w sferę pragnień. W wierszu *Po co* nazywa ją „szczeliną”: „tam wejdiesz i udawać będziesz / światło niezemskie” (*Po co*, s. 12). Ta sfera oddala potrzebę zaangażowania („po co ty się tłumaczysz” – pyta w tym samym utworze) i pozwala skupić uwagę na tym, co naprawdę dla poety ważne. W ten sposób powraca do samej poezji, do swoich wierszy, do pytań o sens pisania. Wiersze te bowiem rodzą się z codzienności i zwykłości, z drobnych zdarzeń, z podsłuchanych rozmów. O nich pisze w otwierającym zbiór utworze *Spode łba*, który rozpoczyna się polemicznym nawiązaniem do słynnej frazy Andrzeja Sosnowskiego „wiersz wychodzi z domu i nigdy nie wraca” z *Wiersza (trackless)*. W ujęciu autora tomu *Ale o co chodzi* wiersze są jak psy – wybiegają z domu ciekawe świata i wracają „złachane, skundlone, / zużyte, przestraszone, / zalane jadem i krwią” (*Spode łba*, s. 7). Rzeczywistość bowiem obchodzi się z nimi szorstko, bez pietyzmu dla sztuki, a właśnie z agresją i zawłaszczaniem, z odrzuceniem i śmiechem. Jeśli dla Sosnowskiego cytowana fraza oznacza – jak wyjaśnia Jakub Momro – „poruszanie się pomiędzy biegunem słownego zadomowienia, który stanowią gatunkowe rygory, formalne konstrukcje i przypisywane poezji (szerzej: literaturze) poręczne formuły wyjaśniające, oraz biegunem ironicznego, a przez to nieoswajalnego i zasadniczo wywrotowego żywiołu mowy, arbitralności znaczeń rozsianych w przestrzeni tekstu” [Momro 2019], to dla Świetlickiego wiersz styka się przede wszystkim z rzeczywistością i to ona jest weryfikatorem znaczenia tekstu. Szerzej wyjaśnia to poeta w utworze *Nie znajdują*, który jest w istocie refleksją autotematyczną. Jej sednem jest rozdzwięk pomiędzy wierszem jako tekstowym zapisem a samym przeżyciem, które mimo wszelkich prób pozostaje fenomenem nie do odtworzenia. Napisał poeta:

Znajdą strony papieru, wersje i skreślenia.
[...] Nie znajdą jedynie
wiosennego dnia, dzisiaj, milczącego miasta,
fantomów o zapachu, co nie śnił się nigdy –
i niezgody na wyrok.
(*Nie znajdują*, s. 8)

Relacja pomiędzy słowem a rzeczywistością pozostaje więc złudna, wiersz nie ożywia minionego, jest tylko zapisywaniem rzeczywistości pozastłownej za pomocą językowej konwencji. Jak dowodzi Michel Foucault, granice tego co

wyraźalne pozostają trwale i nieprzekraczalne [Foucault 2006]. Krakowski poeta ma tej bariery bolesną świadomość.

Pora więc odnieść się jeszcze do zawartego w tytule zbioru pytania. Odsyła ono do utworu o takim samym tytule (*Ale o co ci chodzi?*), który może mieć wprawdzie – jak zapewnia sam autor – bezpośrednie zakorzenienie w określonym zdarzeniu, ale jego właściwy sens (co potwierdza z kolei wybranie go na formułę tytułową tomu) okazuje się o wiele szerszy i wieloaspektowy. Zwrot „Ale o co chodzi?” oznacza w życiu codziennym brak rozeznania w określonej sytuacji i pytanie o jej sens. Pytania Świetlickiego zadawane światu (by użyć formuły Wisławy Szymborskiej) zdają się napotykać taką właśnie reakcję. Jego niezgoda na rzeczywistość, demaskacje i prowokacje niejako same wywołują właśnie to pytanie:

[...] Ale
o co ci chodzi? Masz kaca, marudzisz.
Jesteś pijany i bredzisz. [...]
(*Ale o co ci chodzi?*, s. 21)

To właściwie stary motyw rzekomego oderwania poety od rzeczywistości, proweniencji jeszcze romantycznej. Poeta nie musi rozumieć świata, ma go przede wszystkim wyrażać. Podmiot liryczny wiersza na takie uproszczenia się jednak nie zgadza, a dzięki swemu uporowi i konsekwencji potrafi w tym dostrzec skrywany oportunizm przyłapanych na konformistycznych zachowaniach jednostek. W szerszej perspektywie ujawnia w ten sposób stałą obecność zła, przenikającego w różnej postaci ludzkie myślenie. Czytamy:

Zło odejdzie i będzie
wymienione na zło.
I wtedy powiedzą:
zawsze byli przeciw
temu złu, co odeszło.
Nowe zło jest lepsze.
Ale o co ci chodzi?
(*Ale o co ci chodzi?*, s. 21)

Wiersz tytułowy pokazuje więc pełne spektrum poszukiwań poety, prowadzi od codzienności do moralności i metafizyki, od zwykłych zdarzeń bez większego znaczenia do fundamentalnych pytań o naturę istnienia. Autor wyraża w nim refleksję gorzką, która jest jednak o wiele cenniejsza niż zamykanie oczu i tłumaczenie świata za pomocą minionych kategorii.

Wiersze ze zbioru *Ale o co ci chodzi* można nazwać poetyckimi komentarzami do współczesności, notowanymi niespiesznie, ale z pasją, przenikliwymi i prowokacyjnymi. To jednocześnie zaproszenie do dialogu o polskiej teraźniejszości kulturowej i społecznej, historycznej i politycznej. Marcin Świetlicki nie ukrywa swego subiektywizmu, prawa do irytacji, złości czy ironii. Tradycyjnie jest

„przeciw”, co uważa zresztą za jedyną możliwą postawę poety [Tabaszewska 2016: 242]. Tym, co go tłumaczy, jest natomiast zaangażowanie, które każe mu porzucić chociaż na krótki czas rutynę spacerów i eskapistycznej samotności na rzecz rozmowy o dzisiejszym świecie. Nie jest w tym dialogu rozmówcą łatwym, ale warto się w te wiersze wsłuchać, z wyrażonymi w nich idiosynkrazjami i wątpliwościami, ze skonfrontowanym z nimi komentarzem rysunkowym, wreszcie z całym zawartym w nich cyklem zamierania i ożywiania. Jak napisał bowiem poeta, pozostaje jeszcze ważne, nieskończone zadanie: „palec losu odgryźć, / środkowy palec” (*Środkowy palec losu*, s. 104). A to praca znacznie rozleglejsza niż zanurzenie się w codzienności i przypadkowości.

Bibliografia

1. Foucault M., 2006, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant, Gdańsk.
2. Kunz T., 2019, *Więcej niż słowa. Literatura jako forma istnienia*, Kraków.
3. Majeran T., 1999, *Czerwiec – pora dla świerszczy niebezpieczna (kilka uwag o wierszach Marcina Świetlickiego)*, „Nowy Nurt” nr 17.
4. Momro J., 2019, *Wygasanie języka*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wygasanie-jezyka-128211> [dostęp: 2.10.2019].
5. Nasiłowska A., 2019, *Historia literatury polskiej*, Warszawa.
6. *O księżce*, 2019, <https://wydawnictwowolno.pl/ksiegarnia/ale-o-co-ci-chodzi-marcin-swietlicki/> [dostęp: 28.09.2019].
7. Tabaszewska J., 2016, *Poetyki pamięci. Współczesna poezja wobec tradycji i pamięci*, Warszawa.
8. Sadulski B., 2019, *Obcy stwór*, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/8379-obcy-stwor.html> [dostęp: 28.09.2019].
9. Skrzypczak M., 2011, *Obywatel Świetlicki*, w: P. Śliwiński, red., *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, Poznań.
10. Świetlicki M., 2019, *Ale o co ci chodzi*, rys. M. Maciejowski, Lusowo.

POETIC COMMENTARIES TO THE PRESENT DAY.

ABOUT OF VOLUME OF POEMS *ALE O CO CI CHODZI* BY MARCIN ŚWIETLICKI

The article explores various problems and artistic dimensions of the volume of poems *Ale o co ci chodzi* by Marcin Świetlicki, one of the most famous contemporary Polish poets. The collection published in 2019 is an example of careful, committed observation of reality, connection between the private and common aspects, unmasking and provoking actions. It also expresses loneliness, constant maladjustment and defense of poetic independence. The author indicates the ways of poetic description of the contemporary Polish reality, emphasizes the literary and social contexts of poems and reveals his ironic attitude together with universal implications. He treats poems from the collection *Ale o co ci chodzi* as a poetic commentary on the present day and an invitation to reflection on Polish cultural and social issues.

Keywords: Polish poetry, 21st century, Marcin Świetlicki, contemporary times, contestation.

ZOBOWIĄZANIE ETYCZNE WOBEC INNEGO W TEKSTACH SERHIJA ŻADANA: NA MATERIALE TOMU WIERSZY *DROHOBYCZ*

Autorka artykułu skupia się na tekstach poetyckich i prozatorskich Serhija Żadana z lat 2014–2016, w tym na jego tomie *Drohobycz* ukazującym stosunek poety do działań wojennych we wschodniej Ukrainie okupowanej przez Rosję i wyraźnie zarysowującym problem Innego. Poeta określa pięć nieodwracalnych zmian spowodowanych wojną: zmiana słownictwa, zmiana intonacji, zmiana kolorów, zmiana „środka ciężkości tekstu” oraz zmiana bohatera, autora i czytelnika. Autotematyczny podmiot liryczny traktuje Innego nie po Lévinasowsku: jako bycie „wbrew mnie samemu”, albo ekspacyjną „jedną tożsamość z innością”, albo pokorne cierpienie będące „anarchicznym śladem Boga”, lecz jako zobowiązanie etyczne. W przypadku „ontologicznej” odpowiedzi Kaina na pytanie Boga „Gdzie jest twój brat?” Żadan szuka wyjaśnień etycznych: nie postrzega Innego jako „terenu bez moralności” (Zygmunt Bauman), lecz jako etyczną relację międzypodmiotową nie „za” Innego (zamiast, osobno), tylko „dla” Innego (razem, wspólnie).

Słowa kluczowe: Serhij Żadan, Inny, autotematyczny podmiot liryczny, zobowiązanie etyczne, odpowiedź ontologiczna.

Precz z poezjami!...

(Kazimierz Wierzyński, *Manifest szalony*)

Z powodów zupełnie innych niż skamandrycka radość istnienia Kazimierza Wierzyńskiego, zawarta w haśle „Precz z poezjami!”, wypowiedzianym sto lat temu, Serhij Żadan mógłby obecnie powiedzieć to samo, ponieważ jest poetą, który nie pisze wierszy patriotycznych, patetycznych, martyrologicznych – on daje świadectwo o tym, co sam przeżył i przyjął jako własne zobowiązanie etyczne.

Serhij Żadan to jeden z nielicznych współczesnych pisarzy ukraińskich, który w swojej twórczości nawiązuje do problemów związanych z działaniami wojennymi na Wschodzie Ukrainy, okupowanym przez Rosję. Jest jednym z niewielu, jeśli nie jedynym wśród znanych ukraińskich literatów, który nie jest obojętny wobec dramatu rozpętanego w ciągu ostatnich lat na Wschodzie Ukrainy, który jest przekonany – w odróżnieniu od opinii innych wybitnych ukraińskich pisarzy, jak m.in. Jurij Andruchowycz [Славінська 2014] czy Ołeksandr Bojczenko [Bojczenko 2018] – o tym, że Ukraina jest niepodzielna i w takiej postaci powinna nadal istnieć na mapie świata, że mieszkańcy zachodniej, środkowej i południowej

części Ukrainy nie powinni potępiać swoich krajanów ze Wschodu, odmówić im prawa do tego, by nadal być obywatelami Ukrainy.

Serhij Żadan urodził się w Starobielsku obwodu ługańskiego, mieszka w Charkowie, jest poetą, prozaikiem, filologiem, germanistą, tłumaczem z niemieckiego, polskiego, białoruskiego i rosyjskiego. Przetłumaczył m.in. wiersze Paula Celana [Целян 2014] i Czesława Miłosza [Жадан 2015]. W 1998 roku dostał nagrodę za najlepszy wiersz kultowej ukraińskiej grupy poetyckiej „Bu-Ba-Bu”. W 2015 roku został laureatem Literackiej Nagrody Europy Środkowej „Angelus” za powieść *Mezopotamia* [Żadan 2014]. Jest znany także z jego postawy obywatelskiej: był komendantem miasteczka namiotowego w Charkowie podczas Rewolucji Pomarańczowej w 2004 roku oraz jednym z aktywistów Euromajdanu w Charkowie na przełomie lat 2013–2014, w lutym 2017 roku został zatrzymany w Mińsku i deportowany z Białorusi jako persona non grata w Rosji.

Teksty Żadana są tłumaczone na język polski, chociaż wciąż jest mało znany polskiemu odbiorcy, a jeśli tak, to przede wszystkim jako prozaik, nie jako poeta. Najczęściej polskim wydawcą jego prozy jest wydawnictwo „Czarne”. Jego teksty poetyckie tłumaczyli m.in. Bohdan Zadura i Adam Pomorski. Tomik poezji pt. *Etiopia* w tłumaczeniu Adama Pomorskiego i Oli Hnatiuk ukazał się w 2011 roku w wydawnictwie słowo/obraz/terytoria, w serii Europejski Poeta Wolności [Żadan 2011].

Niedawno tłumaczem wierszy Serhija Żadana na język polski został znakomity polski poeta Jacek Podsiadło: przetłumaczył wybór wierszy ukraińskiego poety z lat 2014–2016 (głównie z wcześniej wydanych zbiorów *Życie Marii* [Жадан 2015] i *Templariusze* [Жадан 2016]), które złożyły się na tomik poetycki zatytułowany *Drohobycz*. Książka ukazała się w 2018 roku w Państwowym Instytucie Wydawniczym [Żadan 2018]. Ilustracje do wybranych wierszy wykonała artystka z Drohobycza Olga Czyhryk. Polski literaturoznawca Paweł Próchniak jest autorem noty wyjaśniającej genezę tego zbioru poetyckiego, wpisanego w horyzonty Schulzowskie i związanego z Międzynarodowym Festiwałem Brunona Schulza w Drohobyczu, którego uczestnikiem Serhij Żadan jest od 2014 roku.

Premierowa prezentacja tomu *Drohobycz* odbyła się w Drohobyczu podczas VIII Międzynarodowego Festiwalu Brunona Schulza (czerwiec 2018). Jest to kolejne osiągnięcie Festiwalu w zakresie pogłębiania i rozwoju ukraińskiej recepcji życia i dzieła Brunona Schulza. Pierwszym znacznym sukcesem w tej perspektywie było nowe pełne ukraińskie tłumaczenie prozy Brunona Schulza autorstwa Jurija Andruchowycza [Шульц 2012].

Wstępny esej do tomu *Drohobycz* Serhij Żadan zatytułował *Drohobycz i okolice*. Główną w nim postacią jest Bruno Schulz – jako Inny i równocześnie jedyny, kto otwiera i wyjaśnia poecie ukryte i najważniejsze sensy miasta Drohobycz. W pierwszym zdaniu eseju czytamy: „Cięż Schulza przemknął zaraz, jak tylko zapadł zmrok. Letnie noce nie skąpią cieni, więc nic dziwnego, że pojawił się wśród nich i cięż Schulza. O letniej nocy pisał tak...” [Żadan 2018: 7].

Dalej poeta cytuje fragment zakończenia opowiadania Brunona Schulza *Noc lipcowa*:

Głucha, gęsta ciemność tłoczyła ziemię, cielska jej leżały zabite jak czarne, bezwładne bydłęta z wywalonymi ozorami, lejąc ślinę z bezsilnych pysków. Ale jakaś inna woń, jakiś inny kolor ciemności zwiastował dalekie zbliżanie się świtu [...]. To jest chwila, kiedy na najtrzeźwiejszą, na bezzenną głowę sphywa przez moment zamroka senna. Chorzy, bardzo smutni i rozdarci, mają wtedy chwilę ulgi [Schulz 1989: 217–218].

Zastanawiałam się, dlaczego na samym początku swojego eseju wstępnego do książki *Drohobycz* Serhij Żadan przytoczył właśnie ten fragment z *Nocy lipcowej*? I dlaczego jakby go uciął na „chorych, bardzo smutnych i rozdartych”? Autor sam to wyjaśnia w kolejnym, bardzo krótkim zdaniu: „My byliśmy chorzy, bardzo smutni i rozdarci” [Żadan 2018: 7].

Kim są „my”? Trudno odpowiedzieć jednoznacznie. Nie ulega jednak wątpliwości, że to sam poeta oraz ci, którzy towarzyszyli mu w pierwszej wyprawie do Drohobycza na VI Festiwal Schulzowski pod koniec maja 2014 roku – muzycy z charkowskiego zespołu „Sobaki w Kosmosie”¹. Wówczas cały kraj był „chory, smutny i rozarty”. Dwa miesiące przed rozpoczęciem tej edycji Festiwalu odbyła się aneksja Krymu, niestabilna i groźna sytuacja narastała w różnych częściach Ukrainy, Serhij Żadan był brutalnie pobity przez rosyjskich najemników podczas konfliktu pod budynkiem administracji obwodowej w Charkowie. Takie aluzje same nasuwają się z tego krótkiego zdania: „My byliśmy chorzy, bardzo smutni i rozdarci”.

Podobnych aluzji w tomie Żadana *Drohobycz* jest sporo, zwłaszcza w trzecim rozdziale, na który składają się wiersze o losach konkretnych ludzi uwikłanych w wojnę na Wschodzie Ukrainy – ludzi, których poeta osobiście poznał, których często nazywa po imieniu: Anton, Andrij i Pawło, Jura, Sasza, Igor, Wołodia. Rozdział ten, w porównaniu z niezatytułowanymi pierwszym i drugim, jest zatytułowany: „Dlaczego mnie nie ma w sieciach społecznościowych”. Oto dwa wiersze z tego rozdziału.

Igła

Anton, lat trzydzieści dwa,
w cenzusie zaznaczono, że mieszka z rodzicami.
Prawosławny, choć do cerkwi nie chodził,
ukończył studia, język obcy – angielski.
Pracował jako tatuażysta, miał swój charakter pisma,
jeśli tak można powiedzieć.
Przez jego zręczne ręce i ostrą igłę
przeszły prawdziwe tłumy miejscowych.

¹ Serhij Żadan jest wykonawcą swoich wierszy w stylu punk-rockowym, wspólnie z formacją muzyczną „Sobaki w Kosmosie” (obecnie „Sobaki”) z Charkowa. Podczas trzech ostatnich Festiwali Schulzowskich w Drohobyczu (2014, 2016, 2018) miały miejsce spotkania autorskie z poetą oraz jego koncerty. Na VI Międzynarodowym Festiwalu Brunona Schulza, w maju 2014 roku, Serhij Żadan był w Drohobyczu po raz pierwszy.

Kiedy się wszystko zaczęło, dużo mówił o polityce i historii, zaczął chodzić na mityngi, poróżnił się z przyjaciółmi. Przyjaciele się poobrażali, klientela znikła. Bali się, nie rozumieli, wyjeżdżali z miasta.

*Najlepiej czujesz człowieka, dotykając go igłą.
Igła przesywa, igła zszywa. Pod ciepłym
metalem masz ustępliwe płótno kobiecej
skóry i taki sztywny, jasny brezent
skóry mężczyzn. Przebijasz czyjś
powłokę, uwalniasz z ciała aksamitne
krople krwi, przekłuwasz się, przekłuwasz, dziergasz
anielskie skrzydła na pokornej powierzchni świata.
Przekłuwasz się, przekłuwasz, tatuażysto, wszak powołani jesteśmy
do nadawania światu sensu, do nadawania mu
barw. Przekłuwasz się, tatuażysto, przez to
poszycie, pod którym są dusze i choroby –
to, czym żyjemy i dla czego umieramy.*

Ktoś mówił, że postrzelili go na punkcie kontrolnym, rano, z bronią w ręku, jakoś tak przypadkiem – zanim ktokolwiek zdążył coś zrozumieć. Pochowali go w zbiorowym grobie – ich tam wszystkich tak chowali. Rzeczy osobiste przekazali rodzicom. Cenzusu do dzisiaj nikt nie poprawił.

Przyjdzie czas, gdy jakaś swołocz obowiązkowo będzie o tym pisać heroiczne wiersze. Przyjdzie czas, gdy jakaś swołocz powie, że o tym w ogóle nie ma potrzeby pisać. [Żadan 2018: 71–73]

Żadan nie pisze „heroicznych wierszy” – on daje świadectwo o tym, o czym sam dobrze wie, co sam przeżył. Żadan nikomu nie zakazuje pisania o tym wierszy, chociaż woli, by nie były one szablonową heroizacją czy rutynowym oddaniem hołdu. Żadan ma do czynienia z ludźmi – żywymi, zwykłymi ludźmi, wciągniętymi w ten niekończący się piekielny scenariusz wojny. Żadan nikogo nie oskarża, jak też nikomu nie przypisuje racji – on po prostu rozmawia z ludźmi, potrafi ich wysłuchać i, co najważniejsze, potrafi poczuć się do etycznego obowiązku wobec nich.

I drugi tekst z rozdziału „Dlaczego mnie nie ma w sieciach społecznościowych”:

Kapelan

Igor, kapelan, lat trzydzieści,
ale nie goli się, żeby wyglądać na starszego.

Wszyscy chcą wyglądać na starszych, poważniejszych.
Szczególnie koło trzydziestki.
W wieku, w którym łatwo się pogubić.
W wieku niebezpiecznym, nawet dla kapelana.

Dziwnie się spowiada mężczyzn
tak uporczywie i konsekwentnie naruszających wszystkie
przykazania pańskie. Skóra spalona przez rozgrzany
metal, wargi spalone tytoniem, kurzą
na wietrze, ogłuszeni, gniewni.
Niedopałki lecą w mokrą trawę –
krzyżyki, ikonki, smar za paznokciami,
wyłączają telefony,
idą do spowiedzi.

Opowiadają mu swoje sekrety, dzielą się nieszczęściami.
Ma dość słuchania tego wszystkiego, ale co zrobić.
Każdy grzech jest jak kamień z morskiego wybrzeża.
Gniewni mężczyźni wkładają mu te kamienie do dłoni –
każdy swój własny kamień, ciepły od noszenia w kieszeni.
Ma już całe torby pełne tych kamieni,
ledwie je wlecze za sobą.
A oni przychodzą i przychodzą,
przynoszą nowe kamienie,
przekazują mu
jak coś najważniejszego.

Już tyle dni, bez przerwy.
Dopalają, żartują, ustawiają się w kolejce,
boją się, że nie zdążą.

Wszyscy zdążą.
Nikt się nie spóźni.
[Żadan 2018: 91–92]

Serhij Żadan pisze wiersze o wojnie w sposób szczególny – nie potrzebują one specjalnych komentarzy, ich nerw leży na powierzchni, obnażony, trudno go nie dotknąć czytając i nie poczuć, jak drży niepokojąco. Młodzi mężczyźni, bojownicy, „ogłuszeni i gniewni” grzesznicy idą do spowiedzi. Nie ma żadnego znaczenia, czy są wierzący. Znaczenie ma tylko to, że wojskowy kapelan Igor jest dla nich ostatnią nadzieją, chcą zdążyć włożyć mu w dłonie swoje grzechy-kamienie, boją się spóźnić. I tylko kapelan dokładnie wie, że „Wszyscy zdążą. / Nikt się nie spóźni”. On również nie spóźni się – musi o tym wiedzieć. Poeta – tym bardziej – wie na pewno, zapisuje własne, nie cudze historie. Jego wiersze to niczym kartki z pamiętnika, które najtrudniej jest czytać, więc przeistoczyły się w wiersze.

Niemieckojęzyczne wydanie książki Serhija Żadana *Życie Marii* ukazało się w prestiżowym berlińskim wydawnictwie Suhrkamp pod tytułem *Dlaczego mnie nie ma w sieciach społecznościowych* [Zhadan 2016]². Różni się od ukraińskiego wydania [Жадан 2015] będąc jego wersją rozbudowaną: wiersze zostały dopełnione wstępnym esejem poety pt. *Kapelani i ateści* oraz pamiętnikiem, czyli zapisem z wojny, refleksją o losach konkretnych ludzi, których przyszło mu poznać. „Pamiętnik – jak wyznaje Żadan – z założenia nie może mieć kulminacji i szczęśliwego zakończenia. Autor nieudawanego pamiętnika zazwyczaj nie ma już czasu na zapisanie finału...”³.

Trudno się z tym nie zgodzić, tym bardziej, jeśli chodzi o autentyczny zapis wojny. Niemniej esej Żadana *Kapelani i ateści* kończy się rodzajem optymistycznej prognozy: „Wojna jednak kiedyś się skończy, nawet jeśli dzisiaj wygląda na nieskończoną. Pozostają miasta, pozostają drogi, pozostają głosy, pozostaje pragnienie mówienia, pragnienie słuchania” (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

Obraz kapelana niejednokrotnie pojawia się w tekstach Żadana o wojnie. W wierszu *Znałem duchownego, który kiedyś siedział...* ze zbioru *Drohobycz* czytamy:

Wojna nauczyła mnie, że strat nie ma co rachować.
Z żywymi lepiej. Tych można przynajmniej próbować ratować.
Jest w nich coś, że do legnięcia w dole się nie zmuszą.
Zdaje się, że wy, ateści, nazywacie to duszą.

Myślę czasem, czy zrozumieją nas nasze dzieci.
Szeroko otwieram ramiona, lekko mi na sercu.
Moja miłość obejmie wszystkich jak obszerny habit,
nawet i tych, co chcieli mnie zabić.
Pójdę już, przypomnę im, co czeka ich po śmierci.
[Żadan 2018: 52]

W eseju *Kapelani i ateści* poeta pisze o kapelanach jako o zawodzie, który wcześniej (przed wojną) w ogóle nie był mu znany:

² W opisie zawartości książki na stronie wydawnictwa Suhrkamp czytamy: „Trudno dostrzec, jak powstaje historia. Od lata 2014 roku Serhij Zhadan zapisuje, co przeżył podczas swoich podróży do strefy działań wojennych na Wschodzie Ukrainy. Są to liryczne migawki, które sprawiają, że najistotniejsze stają się niespodziewane, krótkie opowiadania o ludziach, którzy nagle stoją po obu stronach, albo nie wiedzą, gdzie ich miejsce i co z nimi będzie. Kilka wersetów przemawia o tragedii milionów osób [...]” – tłumaczenie własne – W.M., https://www.suhrkamp.de/buecher/warum_ich_nicht_im_netz_bin-serhij_zhadan_7287.html [dostęp: 07.02.2019]. W wydawnictwie Suhrkamp ukazało się sporo książek Serhija Żadana, m.in. *Internat, Mesopotamien, Die Erfindung des Jazz im Donbass, Big Mäc, Hymne der demokratischen Jugend, Anarchy in the UKR, Depeche Mode, Geschichte der Kultur zu Anfang des Jahrhunderts*.

³ Tu i dalej – tłumaczenia własne [W.M.] na język polski z nieopublikowanego ukraińskiego oryginału eseju Serhija Żadana *Kapelani i ateści*, udostępnionego przez autora.

O kapelanach czytałem tylko w książkach. Nie całkiem rozumiałem ich przeznaczenia. Kapelani kojarzyli mi się ze Szwejkiem – upadłe imperium, beznadziejna wojna, przekupny kościół, bóg, który umarł i zapomniał zmartwychwstać, księża, którzy symbolizują nie tyle wiarę, ile całkowity jej brak. Lecz gdy zaczęła się wojna na Donbasie, przyszło mi poznać niejednego prawdziwego kapelana. Oni pojawili się jakby znikąd – wcześniej, przed wojną, nie było ich po prostu. Ale przed wojną samej wojny też nie było (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

W tymże eseju Serhij Żadan określa pięć nieodzownych zmian, nieodwracalnie zachodzących z powodu wojny:

– Zmiana słownictwa:

Wojna zmienia słownictwo. Aktywuje słowa, które przed tym zdarzały się tylko w powieściach historycznych. Być może dlatego, że wojna tak czy inaczej aktywuje historię. Historia staje się widoczna, namacalna, można poczuć jej smak i zapach. Zazwyczaj jest to zapach popieliska (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

– Zmiana intonacji:

Wojna zmienia także intonację. W wielu przypadkach sarkazm i ironia tracą swój sens, zbędny staje się patos, szkodliwy – gniew. Tak czy inaczej, koryguje się swoją wypowiedź ze względu na wojnę, ze względu na to, że niewłaściwie lub nietrafnie wypowiedziane słowo może spowodować nie tylko zakłócenie semantycznej równowagi, ale czyjaś – całkiem realną i autentyczną – śmierć. Śmierć w ogóle zaczyna być tak blisko, że wiele rzeczy zaczyna się oceniać właśnie ze względu na nią (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

– Zmiana kolorów:

Wojna zmienia także kolory. Dla wielu na zawsze znikają odcienie, świat staje się czarno-biały, ściśle określony, wyraźnie zarysowany. Przez to język również staje się dla wielu czarno-biały. Jego waga się zwiększa, lecz zakres użycia znacznie się zmniejsza. Język wojny jest niezrozumiały poza granicami wojny (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

– Zmiana „środka ciężkości tekstu”:

Wojna przesuwaa środek ciężkości tekstu. Tak czy inaczej, jesteś zmuszony myśleć nie tylko o tych, którzy czytają, lecz także o tych, o których piszesz. W końcu, jeśli w spokojnym życiu bez wojny złym biegiem wydarzeń dla bohatera jest nieodwzajemniona miłość lub zepsuta kariera, to w przypadku wojny ten zły bieg wydarzeń kończy się śmiercią (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

– Zmiana bohatera, autora i czytelnika:

Bohatera wojna również zmienia. Być może to jest najważniejsze – pojawienie się zupełnie nowych głosów, zupełnie innego zachowania, motywacji, psychiki. Do tych bohaterów należy się przyzwyczaić – zarówno autorowi, jak i czytelnikowi. Ale wojna zmienia także autora i czytelnika. Autor musi zrozumieć całkowitą inność nowych okoliczności, ich odmienność od wszystkiego, z czym miało się do czynienia przed wojną. Czytelnik również musi przyjąć, iż oferowane mu pisarstwo polega na zupełnie innych relacjach takich kategorii, jak życie i śmierć, na zupełnie innym mechanizmie zmiany mądrości w szaleństwo, miłości w nienawiść, wiary w niewiarę. Mówić inaczej zaczynają wszyscy – i kapelani, i ateści (Serhij Żadan, *Kapelani i ateści*).

Jak widać na podstawie kilku przytoczonych przykładów, w tekstach Serhija Żadana, ukazujących stosunek do działań wojennych na Wschodzie Ukrainy (m.in. tomy poetyckie *Życie Marii* [Жадан 2015], *Templariusze* [Жадан 2016] i najnowszy *Antena* [Жадан 2018] oraz powieść *Internat* [Жадан 2017]), problem Innego został zarysowany bardzo wyraźnie. Często rozważane w filozofii, socjologii, antropologii oraz w teorii kulturowej, w tym w teorii literatury, dychotomie „inny/tożsamy”, „inny/swój”, „inny/obcy” w kontekście utworów Żadana zaczynają mieć szczególnie znaczenie w sferze rozważań etycznych.

Autotematyczny podmiot liryczny przyswaja Innego nie po Lévinasowsku: jako bycie „wbrew mnie samemu” [Lévinas 2000: 25]; lub ekspiacyjną „jedną tożsamość z innością” [Lévinas 2000: 200], która służyć ma odpokutowaniem, odkupieniem winy przed Innym; czy też cierpienie, które przyjmujemy jako błogosławieństwo, i z pokorą nadstawiamy drugi policzek, czyli bierne cierpienie, dzięki któremu spodziewamy się odnaleźć „anarchiczny ślad Boga” [Lévinas 2000: 198]. Dla podmiotu lirycznego Żadana, jak i – w domyśle – dla samego poety, Inny jest przede wszystkim niełatwym terenem przyswajania jako **zobowiązanie etyczne** wobec niego (Innego).

Wojciech Kalaga pisze na ten temat:

Fundamenty filozofii Lévinasa – wiara w Dobro i Nieskończoność – nie podlegają właściwie dyskusji: można je po prostu przyjąć albo odrzucić. [...] działanie etyczne (i etyka) musi wynikać z wyboru świadomego [...] odpowiedzialność [...] nie może być byciem za-Innego, „wbrew mnie samemu”, musi być zaangażowaniem [...] Narodziłom jaźni towarzyszy zatem od samego początku dług, zobowiązanie wobec Innego... [Kalaga 2007: 42–43].

W tomie *Drohobycz* znajdziemy różnorodne, wprost heterogeniczne, a zarazem zmetaforyzowane sytuacyjne rozwiązania kwestii przyswajania Innego oraz, co najistotniejsze, spłacenia długu przed nim, spełnienia wobec niego zobowiązania etycznego. Oto kilka przykładów z wierszy *Długo stoją na peronie...*, *Zdawałoby się, najprościej...*, *Szabrownik*:

Całuj się z tymi, którzy w nic nie wierzą,
całuj się z tymi, co stracili męstwo.
Podaruj im resztki słodkiego tlenu.
Podaruj powietrze
tym,
którzy się duszą.
[Żadan 2018: 32]

Choćby jego słowa nie miały znaczenia,
to z twojej ulicy nikt go nie zabierze,
trzeba będzie słuchać, co ma do powiedzenia
– poważny jak pies na porannym spacerze.

Zdawałoby się – wszystkiego przewidzieć się nie da.
Zdawałoby się – nie można przywyknąć do tego przewiewu.
Ulewy zasypiają, łkając, jak kobiety w wieżach.
Jak nastolatki wyrastają ze swych ubrań drzewa.
[Żadan 2018: 66–67]

„TY TEŻ TU SIĘ URODZIŁEŚ.
WIESZ, JAK TO JEST.
POWTARZAJ ZA MNĄ:
ŻYCIE – OKRUTNE I NIESPRAWIEDLIWE,
ŻYCIE – BEZNADZIEJNE I KRÓTKIE,
ŻYCIE – POZBAWIONE RADOŚCI I PODŁĘ.
TEN, KTO NIE MA NIC,
niczego mieć nie będzie,
ten, kto nie ma nic do stracenia,
niczego nie straci”.
[...]
„Dzięki, że piszesz – dziękuję –
dzięki, że piszesz”.
„Nie ma za co” – odpowiadam.
Poważnie – nie ma za co.
[Żadan 2018: 86–87]

Wracając do eseju Serhija Żadana *Drohobycz i okolice*, otwierającego tomik poezji *Drohobycz*, a więc wracając tym samym do Schulza i Drohobycza w recepcji Żadana, warto podkreślić, iż miasto to, i twórca *Sklepów cynamonowych* również, są dla poety tym Innym, do którego ma on stosunek nie tylko poetycki (co jest oczywiste): wobec niego czuje się też do obowiązku, i na swój sposób go spełnia, nie tylko za pośrednictwem wyobraźni:

Co wiem o tym mieście? To miasto, o którym pisał Bruno Schulz, i ile razy bym tu nie przyjeżdżał, ilu ciekawostek i niesamowitości nie zdarzyłyby mi się tu zobaczyć, poczuć i przeżyć, zawsze czytam je, to miasto, literami sklepów

cynamonowych, dziwacznymi chimerycznymi zdaniem, z jakich zbudował swój świat Schulz [Żadan 2018: 10].

Wartością szczególną w wierszach Żadana jest kategoria „brata”, z jego oczywistą podmiotowością Innego, wobec którego podmiot liryczny usiłuje spełnić swe zobowiązanie etyczne. Z tego powodu właśnie dla uzasadnionej przez Emmanuela Lévinasa⁴ „ontologicznej” odpowiedzi Kaina na pytanie Boga „Gdzie jest twój brat?” poeta szuka wyjaśnień etycznych: nie odbiera Innego jako „terenu bez moralności” [Bauman 1996: 96], lecz jako etyczną relację międzypodmiotową nie „za”, tylko „dla” Innego / „z” Innym.

Kategoria „brata” jest wykreowana u Żadana na tej właśnie linii – na linii bycia dla Innego i razem z Innym: nic w zastępstwie, nic zamiast, jak też nic z osobna, pojedynczo, autonomicznie – tylko bycie razem z „bratem”, bycie niejako w nim w środku, wewnątrz, a więc na pytanie „Gdzie jest twój brat?” poeta znajduje odpowiedź przeciwną niż Kain, bo nie ontologiczną, polegającą na tym, że każdy z nas jest bytem odrębnym (Kain odpowiada na pytanie Boga w taki sposób: „Ja jestem ja, a on jest on. Jesteśmy odrębnymi bytami” [cyt. za: Kalaga 2007: 44]), tylko etyczną, która jest spełnieniem zobowiązania etycznego wobec Innego:

– Gdzie twój brat, słyszysz, gdzie twój brat?
Czemu w ogóle nie przychodzi ostatnio?
Jakież to przynęty ma na niego świat,
że się chowa przy dnie, jak ryba przed matnią?

– W mieście jest sto cerkwi, między nimi tkwią
niezliczone kościoły i liczne synagogi.
Skąd mam wiedzieć, co z nim? Paznokcie podbiegają krwią.
Bóg da sobie radę, jeśli naprawdę jest bogiem.

Krew jak odbicie twarzy wychodzi na odzież,
krew gorzknieje na dźwiękach i w kącikach ust.
Język słońca na niebie jak u wisielca na brodzie.
Na ciężkich wzgórzach stoją czarne woły dżdżu.

Każdy w tym mieście jakiś sekret w sobie nosi,
niczego tu nie brak, jest wino i złoto,
brak może namiętności, tak, jej w szczególności,
a bratu zawsze chodziło właśnie o to.

⁴ Lévinas uzasadnia obojętność odpowiedzi Kaina na pytanie Boga „Gdzie jest twój brat?” tym, że Kain myśli i odpowiada z pozycji ontologicznej, a nie etycznej, a mianowicie, że on i jego brat Abel są odrębnymi bytami, które z przyczyn ontologicznych mogą być ze sobą, co nie oznacza, że każdy ich byt z osobna wpisuje się w perspektywę etyczną, a więc żaden z nich nie ponosi odpowiedzialności za byt innego i nie ma wobec niego żadnych obowiązków moralnych, ponieważ są bytami odrębnymi [zob. Kalaga 2007: 44].

Prowadził interes z towarem bez wad,
miał oko na wszystko i czujne ucho.
Ja tylko siedziałem i pilnowałem stad
zjaw. Co ja tam wiem? Byłem zwykłym pastuchem.

Co mam dziś powiedzieć o jego koszulach,
które zawsze donosiłem po nim, nawet teraz,
o wszystkich jego nawykach, o jego gadulstwie,
o rodzinie, której byt na nim się opierał?

Co mam teraz powiedzieć na temat wrażeń
z nocy, kiedy przywiódł tę kobietę do nas,
o tym, że nie spotkałem drugiej takiej twarzy –
takiego szafu w oczach, jaki miała ona,

że podziwiałem u niej ciężkie zwoje włosów,
że się nie rozsypują, lecz jak miód się leją,
że naczynie w kuchni brałem od niej jak dar od losu,
a jej paszport przechowywałem jak kosztowny klejnot,

o tym, jak łatwo było z nią stracić
rachubę dni bez końca i nocy namiętnych,
że chciało się zabić każdego, kto się na nią gapił
i bić każdego, kto przeszedł obok obojętnie.

...Rano w mieście sto cerkwi podnosi swój krzyk.
Spłoszona zwierzyna drży w lesie.
Tego, skąd bierze się namiętność, nie wie nikt.
Ona jedna. Lecz tego i ona nie rozniesie.
[Żadan 2018: 64–65]

Jest w tym wierszu ukryta odpowiedź Kaina na pytanie Boga, tylko inna, bardzo osobista i bolesna. Jest nią raczej brak odpowiedzi, albowiem podmiot liryczny, doświadczając utraty swojego brata z powodów od niego niezależnych, ale jakże dotkliwie okrutnych, ma zupełnie inny stosunek do Boga: „Bóg da sobie radę, jeśli naprawdę jest bogiem”. Podmiotowi lirycznemu – jak i jego bratu, kiedy żył i kochał – najbardziej zależy na namiętności, której właśnie brak i której już raczej nie będzie. Na tym polega jego wyznanie i na tym polega jego spełniony obowiązek moralny wobec brata, którego już nie ma.

Oto kolejne dwa przykłady relacji etycznych podmiotu lirycznego z bratem jako Innym, ukazanych w wierszach *Poszukiwacz* oraz *Ma piętnaście lat i sprzedaje kwiaty w dworcowej hali...*:

Długo jej szukałem. Zmieniła numer,
uciekła z miasta, z sieci społecznościowych

nie korzystała. Szukanie przez znajomych
nie przyniosło efektów, przez cerkiew też nie.
A potem sama napisała: o życiu,
o przeprowadzce, o obecnych warunkach, o przywykaniu.

Opowiedziała o bracie, myślę, że po to napisała –
żeby opowiedzieć o nim, o jego śmierci.

[...]

Brat zajmował się muzyką. Miał dobrą gitarę.

Ciągle ją komuś pożyczał.

I co mam z nią zrobić? – pytała. –

Brałam, próbowałam grać, miałam bąble na nienawyktych palcach.

Naprawdę bolało. I wciąż się nie goi.

[Żadan 2018: 74–75]

Nikt jej nie wyjaśnia przyczyn krok po kroku.

Nikt nie przynosi na grób jej starszego brata kwiatów.

Przez sen słysząc, jak ojczyzna formuje się w mroku,
niczym kręgosłup chłopaka z internatu.

[...]

Formują się światło i mrok, składają się razem.

Letnie słońce przesącza się w zimy.

Wszystko, co z nimi wszystkimi dziś się dzieje, nazywamy czasem.

Najważniejsze to pojąć, że to wszystko dzieje się właśnie z nimi.

[Żadan 2018: 47, 50]

Opowiedzieć o śmierci brata to opowiedzieć o ranie, która się nigdy nie goi. Tkwi w tym etyczna więź międzypodmiotowa, jak też wyznanie moralne, że śmierć brata na zawsze zmieniała wszystko, co było przedtem. I wciąż nie wiadomo, co z nią zrobić, jak nie wiadomo, co zrobić z gitarą, która została po bracie: można spróbować zagrać na niej, ale tylko zrani się nienawykłe palce. „Naprawdę bolało. I wciąż się nie goi” – to najistotniejsze świadectwo przyswojenia Innego poprzez bycie dla niego i z nim. Ponadto – jak w drugim wierszu – „Najważniejsze to pojąć, że to wszystko dzieje się właśnie z nimi”, czyli z podmiotem lirycznym i Innym, bez którego od nowa musi sformować się „światło i mrok”, ponieważ bez niego świat przestał istnieć. Z takich wyznań najmocniej wyłania się etyczna perspektywa relacji z Innym, spełnienia wobec niego najważniejszego i ostatecznego już zobowiązania etycznego.

W wywiadzie udzielonym dla *espresso.tv* 14 października 2017 roku w związku z ukazaniem się powieści *Internat* Serhij Żadan powiedział: „Są konkretni ludzie, na których spoczywa odpowiedzialność za to, co się odbywa. Dlatego podchodzić do rozwiązania tego problemu należy kierując się tym, że istnieje prawo i istnieją normy etyczne, zasady. Miałyby one przypominać o tym, że nie można przekładać zbiorowej winy na kilka milionów ludzi, ponieważ w każdym z nich [w każdym

człowieku] tkwią własne historie, własna miara włączenia i odpowiedzialności”⁵ [Герасимова 2017].

„Wojna przesuwą środek ciężkości tekstu”. Zmienia się perspektywa relacji z Innym. Te przesunięcia i zmiany zachodzą z tego powodu, że świat już nie będzie taki jak był – nie może być taki, bo nie pozwolimy mu na to, jak stwierdza podmiot liryczny Serhija Żadana w wierszu *Nosorożec*, zamykającym tomik poezji *Drohobycz*:

Gdzie podziąć śmierć?
Nosić ją na plecach
jak cygańskie dziecko:
nikt go nie kocha
i ono nie kocha nikogo.
Tak mało jest miłości,
jest taka bezbronna.

Płacz i rozbijaj ciemność ciepłymi rękami.
Płacz i nie odstępuj go na krok.
Świat nigdy nie będzie taki, jak przedtem.
Za nic mu nie pozwolimy
być takim, jak przedtem.

[Żadan 2018: 101]

Bibliografia

1. Bauman Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa.
2. Bojczenko O., 2018, *Wasi, nasi oraz inni*, tłum. N. Bryżko, Lublin.
3. Kalaga W., 2007, *Obowiązek Innego. Trzeci*, w: W. Kalaga, red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
4. Lévinas E., 2000, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Warszawa.
5. Schulz B., 1989, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, oprac. J. Jarzębski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
6. Zhadan S., 2016, *Warum ich nicht im Netz bin. Gedichte und Prosa aus dem Krieg*, Aus dem Ukrainischen von Claudia Dathe, Berlin.
7. Żadan S., 2018, *Drohobycz*, tłum. J. Podsiadło, Warszawa.
8. Żadan S., 2011, *Etiopia*, tłum. A. Pomorski, O. Hnatiuk, Gdańsk.
9. Żadan S., 2014, *Mezopotamia*, tłum. A. Pomorski, M. Petryk, Wołowiec.
10. Герасимова А., 2017, *Сергій Жадан: Цю війну не помістиш в жодну літературу*, https://espresso.tv/article/2017/10/14/sergiy_zhadan_cyu_viynu_ne_pomistysh_v_zhodnu_literaturu [доступ: 07.02.2020].
11. Жадан С., 2018, *Антенa*, Чернівці.
12. Жадан С., 2015, *Життя Марії*, Чернівці.
13. Жадан С., 2017, *Інтернат*, Чернівці.

⁵ Tłumaczenie na język polski własne – W.M.

14. Жадан С., 2016, *Тамплієри*, Чернівці.
15. Славінська І., 2014, *Юрій Андрухович: Передчуття війни – це для письменника нормальний і постійний стан*, <https://life.pravda.com.ua/society/2014/09/25/181078/> [доступ: 07.02.2020].
16. Целян П., 2014, *Світлотиск*, пер. С. Жадан, Чернівці.
17. Шульц Б., 2012, *Цинамонові крамниці та всі інші оповідання в перекладі Юрія Андруховича*, Київ.

THE ETHICAL COMMITMENT TO THE OTHER IN SERHIY ZHADAN'S TEXTS: BASED ON THE COLLECTION OF POEMS *DROHOBYCZ*

The author of the article focuses her attention on Serhiy Zhadan's both poetic and prose texts from 2014–2016, including his poetic collection called *Drohobycz*, which show poet's attitude to warfare in East Ukraine occupied by Russia and where the problem of the Other is clearly outlined. The poet writes about five irreversible changes caused by the war: a change of vocabulary, a change of intonation, a change of colours, a change of „the centre of gravity of the text”, and a change of a hero, author and reader. The auto-thematic lyrical subject doesn't assimilate the Other in Levinasian way (as being „against me alone”, as expansive „identity with otherness” or as passive suffering that is „an anarchic trace of God”), but as an ethical commitment. For Cain's „ontological” answer to God's question „Where is your brother”, Zhadan searches for some ethical explanations: he does not perceive the Other as „a terrain without morality” (Zygmunt Bauman), but as ethical intersubject relations not „to” the Other (instead, separately), but „for” the Other (together, jointly).

Keywords: Serhiy Zhadan, Other, auto-thematic lyrical subject, ethical commitment, ontological answer.

AZYMUT AUTOKREACJI JAKO KATEGORIA BADAŃ AUTOBIOGRAFICZNYCH – PRZYMKNIEŃTE OKO OPACZNOŚCI. MEMUARÓW CZĘŚCI WSZYSTKIE JEREMIEGO PRZYBORY

W badaniach autobiograficznych zwykle stosuje się kategorie paktu (Philippe Lejeune), postawy (Jerzy Smulski) i miejsca (Małgorzata Czermińska), co implikuje konieczność zadawania pytań o intencje piszącego, o jego tożsamość oraz o przestrzenne osadzenie jego wspomnień. Rzadko jednak poddaje się refleksji kierunek tych autobiograficznych dociekań, jego korekty bądź czynniki wpływające na jego niezmiennosc. W niniejszym artykule właśnie pod tym kątem analizuję *Przymknięte oko Opaczności. Memuarów części wszystkie Jeremiego Przybory*. Przyglądam się dominantom wizerunku pisarza, traktując je jako autobiograficzne współrzędne, dzięki którym można wyznaczyć azymut jego autokreacji. Zaplecze metodologiczne moich rozważań stanowią rozpoznania z kręgu autobiografizmu, badań nad pamięcią oraz geopoetyki.

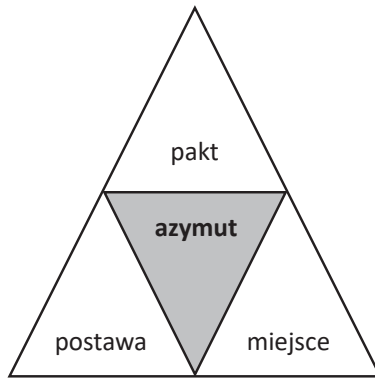
Słowa kluczowe: autobiografia, autokreacja, wspomnienia, wizerunek, Przybora Jeremi.

1. Wzór na azymut

Jeremiego Przyborę pamięta się głównie jako satyryka, autora skeczy i piosenek oraz ich doskonałego wykonawcę, rzadko zaś zalicza się go w poczet pisarzy, mimo że jego kunsztem zachwycali się tak znamienici twórcy, jak Stanisław Dygat [Dygat 1962: 44], Wisława Szymborska [Szymborska 2002: 8], Stanisław Barańczak [Barańczak 2008: 84] i inni. Sam Przybora odnosił się do własnego dorobku znacznie bardziej zachowawczo i za „jedyne chyba przypadki literatury na serio, jeśli to można nazwać literaturą” [Łukaszewicz 1995: 4] uznał swoje trzytomowe wspomnienia zatytułowane: *Przymknięte oko Opaczności. Memuarów część I* (1994), *Przymknięte oko Opaczności. Memuarów część II* (1998) oraz *Zdążyć z happy endem. Memuarów część III* (1998), które pod względem poziomu nie odbiegają od innych ważnych „dokumentów osobistych” [Zimand 1990] ubiegłego wieku.

Analizując „wspomniennik” [Przybora 2016: 659], jak Przybora określił swoje dzieło, warto oczywiście posłużyć się sprawdzonymi narzędziami badawczymi: zapytać o intencje piszącego („pakt autobiograficzny” [Lejeune 2001]), o jego tożsamość („postawa autobiograficzna” [Smulski 1988]) czy o geograficzne osadzenie jego wspomnień („miejsce autobiograficzne” [Czermińska 2011]). Odnoszę jednak wrażenie, że istnieje tu metodologiczna luka, którą można by wypełnić za pomocą kategorii „azymutu autokreacji”. Jej uwzględnienie narzuca badaczowi postawienie następujących pytań: dokąd pisarz zmierza, snując fabułę

na kanwie swojego życia; jakie są dominanty jego wizerunku (współrzędne autokreacji) wpływające na stałość / zmienność wyznaczonego kierunku oraz w jaki sposób funkcjonują one w obrębie tekstu.



Rys. 1. Aparat pojęciowy badań autobiograficznych

Do wyznaczenia azymutu geograficznego wystarczą dwie współrzędne; aby jednak określić azymut autokreacji, należy czasem uwzględnić więcej zmiennych. Tak dzieje się w przypadku Jeremiego Przybory, którego tożsamość jest – jak sądzę – ufundowana na trzech dominantach kształtujących zarówno jego *ars vivendi*, jak i *ars scribendi*. Mam na myśli szlacheckie/inteligenckie pochodzenie, dorastanie w Polsce dwudziestolecia międzywojennego, a więc w niepodległym kraju, który „częściowo już zapominał o kryzysie” [Przybora J. 2016b: 193], oraz poczucie głębokiego związku z Warszawą, czyli z „autobiograficznym miejscem stałym” [Czermińska 2011: 192]. Do określenia azymutu autokreacji twórcy *Memuarów* potrzebne są zatem trzy komplementarne, przenikające się i wzajemnie warunkujące kategorie, które umownie nazywam inteligenckością, przedwojennością i warszawskością.

Już w wywiadzie udzielonym Piotrowi Kwiatkowskiemu w 1992 roku, czyli kilka lat przed publikacją *Memuarów*, Przybora niejako przygotowywał odbiorcę do lektury wspomnień bazujących na takim modelu. Warto przeczytać poniższy fragment tej rozmowy, mając w pamięci tezę Georges’a Gusdorfa, że „autobiografię przeżywa się i odgrywa, zanim się ją napisze” [Gusdorf 2009: 44].

Korzeniami tkwię w poprzedniej epoce. I w poprzedniej Warszawie. Kiedy wybuchła wojna, miałem 24 lata, a właśnie w tym wieku człowiek zaczyna obrastać czy wrastać w swoje środowisko przyjaciół, znajomych, rówieśników... To powstające środowisko zmiotła mi wojna, która nie tylko fizycznie likwidowała w 1939, a głównie w 1944 bliskich mi przedstawicieli mojego pokolenia, ale też rozpoczęła kontynuowaną później w inny sposób likwidację klasy, z której się wywodzę. Likwidacja ta była szczególnie skuteczna dla tych,

których miejscem na ziemi była Warszawa (i to takim miejscem, co to nigdy nie myśli się o jego wymianie na inne), dawna Warszawa [Kwiatkowski 1992: 21].

Genesis Przybory zostało zatem precyzyjnie określone pod względem czasu („poprzednia epoka”, przed „likwidacją przedstawicieli pokolenia” w latach 1939 i 1944), miejsca („poprzednia Warszawa”, „dawna Warszawa”) i – upraszczając – pochodzenia społecznego („klasa, z której się wywodzę”). Tak skalibrowana busola osobowości niemal bezbłędnie prowadziła pisarza przez osiemdziesięcioośmioletnie życie i nie pozwalała mu na poważniejsze zmiany azymutu.

Oczywiście zdarzały się od tej reguły odstępstwa, zwłaszcza po śmierci ojca, który w życiu najmłodszego dziecka pełnił funkcję nawigatora, by pozostać w kręgu metafor drogi¹. Jeremi zbaczał czasem ze szlaku, np. kiedy zamiast podążać za swoim „humanistycznym powołaniem” [Przybora J. 2016b: 128] i zdawać egzaminy na Uniwersytet Warszawski, wybrał towarzystwo pięknej Dagmary Lehmwald i Szkołę Główną Handlową; kiedy wiedziony tęsknotą za towarzystwem innych dobrze urodzonych zasilł szeregi antysemityzującej wówczas korporacji „Arkonia” czy kiedy pod wpływem radiowego szefostwa wstąpił do Polskiej Partii Robotniczej. Jednak nawet jeśli popełniał błędy, to stosunkowo szybko zacierał po nich ślad, być może dlatego, że wiele trudnych faktów z własnej biografii obracał w żart, przemieniał w piosenkę lub anegdotę. Na przykład swoje opuszczenie partii po dziesięciu latach członkostwa przedstawił Jerzemu Wasowskiemu w taki sposób, że kolega zareagował na tę wiadomość wybuchem śmiechu: „Cha, cha, cha! Wypisałeś się z partii jak z Towarzystwa Przyjaciół Pelargonii. Cha, cha, cha!” [Przybora J. 2016b: 455]. Innymi słowy, zamiast wyznaczać nowy kierunek autokreacji, Przybora przyznawał się do błędu przy odczycie azymutu i szukał drogi prowadzącej z powrotem na szlak – jego niezwykle spójny wizerunek podlegał drobnym korektom, lecz właściwie nie był przedmiotem spektakularnych dekonstrukcji. Tożsamość pisarza stanowiła wartość stałą, autobiograficzny constans.

Zwykle na pierwszy plan wysuwała się któraś z wymienionych wcześniej dominant, których waga rosła i malała w zależności od sytuacji geopolitycznej i panujących w związku z nią nastrojów. Warto prześledzić tę prawidłowość na przykładzie pochodzenia społecznego. Jako dziecko Jeremi potrafił z jednej strony szczyścić się swoim szlacheckim rodowodem, z drugiej – bez uprzedzeń spędzać czas z rówieśnikami spoza swojej warstwy społecznej, od czego zresztą ojciec, zapalony demokrat, nie usiłował go odwozić. Jego pierwszymi przyjaciółmi byli Felek – syn szewca i Maks – syn fornała, a dopiero później (już w czasach międzyńskich) dołączył do nich Gwidon – „syn rodziców inteligentów” [Przybora J. 2016b: 84]. Kolejną próbę „zadziergnięcia przyjaźni ponad

¹ Przybora pisał, że po śmierci ojca stał się „dzieckiem, którego nikt już nie traktuje jak dziecko, nie wychowuje, nie prowadzi tak, jak to czynił ojciec, może nie zawsze idealnie, ale zawsze ręką zdecydowaną i twardą, sterowaną miękkim, kochającym sercem” [Przybora K. 2016: 115].

«społecznymi podziałami» [Przybora J. 2016b: 699], tym razem z chłopem, znanym we wsi Wojciechówka i okolicach jako „dziadek Pośnik”, Przybora datował na schyłek PRL-u. Kilkudziesięcioletnia luka wypełniająca czas między tymi dwiema cezurami to – przynajmniej na poziomie tekstowych deklaracji – okres poszukiwań towarzystwa ludzi o „twarzach inteligenckich typu przedwojennego czy wojennego” [Przybora J. 2016b: 395] oraz zdręczania się „wymóżdżaniem narodu z jego inteligencji” [Przybora J. 2016b: 658].

2. „Panicz Jeremi”, czyli o korzeniach szlachecko-inteligenckich

Z *Memuarów*, wielu utworów lirycznych pióra Przybory, a także udzielanych przez niego wywiadów przebija rozgoryczenie spowodowane atrofią formacji, której reprezentantem pisarz czuł się przez większość życia. Podczas rozmowy z Piotrem Kwiatkowskim ubolewał, że przestały istnieć „te wszystkie stare, rozgałęzione, warszawskie rodziny szlachecko-inteligenckie i inteligencko-mieszczańskie, z ich obszernymi, napełnionymi historią obyczajów domostwami, mieszkaniami przestronnymi” [Kwiatkowski 1992: 21]. Skarga Przybory skrywa w sobie pewien paradoks, ponieważ dopóki te rody trwały, dzieje protoplastów i zawiłe genealogie były mu raczej obojętne, a terażniejszość pociągała go zdecydowanie bardziej niż przeszłość. Dopiero kiedy zdał sobie sprawę, że pewna epoka w dziejach polskiego społeczeństwa się kończy, a wraz z nią znika przetrzebiona przez wojnę inteligencja, zaczął doceniać i kultywować „herbowe tradycje”. Wcześniej robił to mimowolnie, bez głębszej refleksji, ponieważ warunki, w których dorastał, niejako zaprogramowały go na taką formę istnienia w świecie. W pełni świadomym paniczem stał się zatem po zniknięciu stosownych dekoracji. Wtedy też „pamięć rodowodowa” zaczęła wdzierać się do pamięci autobiograficznej, wcześniej właściwie impregnowanej na nostalgii przodków, by doprowadzić do powstania nowej perspektywy myślenia o sobie jako o chłopcu z dobrego domu.

Jeremi Stanisław Przybora przyszedł na świat w samym sercu Warszawy w 1915 roku jako syn Jadwigi z domu Kozłowskiej, która przez całe życie utrzymywała „status «jaśnie pani» [...] i nawet przez ubóstwo stąpała lekką stopą w oczyszczonych (przez siebie) pantofelkach” [Przybora J. 2016b: 290], oraz Stefana Przybory – „dziecka ziemian wyzutych z ziemi”, przedstawiciela „rodzącej się burżuazji pochodzenia inteligencko-ziemiańskiego” [Przybora J. 2016b: 31], biznesmena, dyrektora cukrowni, współwłaściciela eleganckich stołecznych cukierni i prezesa Związku Zawodowego Pracowników Cukrowni. Chłopiec – urodzony i wychowany w takiej rodzinie – był siłą rzeczy namaszczonej na panicza, chociaż w jego rodzinie ten model realizował się w sposób nietypowy.

W swoistym epitafium, które Ryszard Marek Groński opublikował w „Polityce” po śmierci Przybory, pojawiło się trafne sformułowanie, że pisarz „nigdy nie pogodził się z wygnaniem z kraju dzieciństwa, z inteligenckiej Arkadii” [Groński 2004: 92]. Pytanie brzmi, którą Arkadię Groński miał na myśli, ponieważ – moim zdaniem – nie da się jej sprowadzić do jednego uniwersalnego wzoru i konkretnego punktu na mapie. „Arkadia mieszczańska” znajdowała się pod

kilkoma śródmiejskimi adresami i była dziedziczona po rodzicach (oboju urodzonych w Warszawie). Rozstanie z nią wydaje się zdecydowanie trudniejsze dla Przybory niż pożegnanie „Arkadii ziemiańskiej” – tymczasowej, odtworzonej na podstawie szczątków legend przekazywanych z pokolenia na pokolenie w coraz skromniejszej wersji, kiedy pod koniec lat dwudziestych ojciec pisarza kupił w Miedzyniu pod Bydgoszczą majątek. Próbował tam wskrzesić mit szlachecki, a może lepiej dworski, odbudować Arkadię opuszczoną przez jego rodziców wbrew ich woli. Tyle że reaktywowanie zasad sprzed dziesięcioleci nie leżało w naturze Stefana Przybory, podobnie jak życie na wsi, które znał tylko z opowieści, dlatego zarządzanie gospodarstwem pozostawiał kolejnym pełnomocnikom, a sam większość czasu spędzał w Warszawie, z dala od drugiej żony i syna mieszkających w Miedzyniu na stałe. Ten model gospodarowania nie sprawdził się, majątek popadł w ruinę, a Jeremi wrócił wraz z macochą do miasta, zostawiwszy za sobą bez większego żalu obszerny i wygodny dworek, roztaczający się wokół malowniczy pejzaż, wiejskie wakacje spędzane w gronie licznych gości, imponujący nowoczesnością patefon, a nawet uwielbiane przejażdżki konne.

Epizod miedzyński trwał w jego życiu na tyle krótko, że radość bycia „paniczem z zadatkami na dziedzica” [Przybora J. 2016b: 332] nie przyćmiła tęsknoty za utraconą Warszawą. Zapewne już wtedy Przybora nabierał przekonania, że w XX wieku można być paniczem i mieszkać w stolicy Polski (a nie na prowincji), jeździć samochodem z szoferem (a nie bryczką lub konno) i uczyć się w renomowanym stołecznym gimnazjum (a nie w dworku z prywatną guwernantką). Z jednej strony Stefan Przybora stworzył synowi idealne warunki, żeby wychować go na panicza: zapewnił mu wysoki standard życia, zadbał o jego wykształcenie i nienaganne maniery, zatrudnił służbę (kucharkę, pokojówkę, szofera, a w czasach miedzyńskich liczniejszy personel, z guwernantką Wiktorią Owsianówną pieczętującą się herbem Ostoja włącznie). Z drugiej zaś – jako „nieprzejednany pedagog demokrata” [Przybora J. 2016b: 89] – robił wszystko, aby Jeremi „nie rznął panicza” [Przybora J. 2016b: 89]: pochwalał jego przyjaźnię z gorzej urodzonymi dziećmi, strofował go za niegrzeczne zachowania wobec służby i nie pozwalał, by szofer podwoził go do odległej szkoły, mimo że oznaczało to żmudną podróż (do stacji kolejowej na wozie z bańkami mleka, a następnie pociągiem). Nic więc dziwnego, że do pewnego momentu stosunek Przybory do kwestii pochodzenia był ambiwalentny, zwłaszcza dopóki nie pojawiły się symptomy, że jego klasie społecznej grozi atrofia. „Moje pokolenie to było pokolenie paniczów. I myślę, że to była bardzo ważna w polskim społeczeństwie międzywojenna formacja” – wyznał Grzegorzowi Turnauowi w 2003 roku starszy już „panicz Jeremi” i dodał, że – „panicza można było poznać nawet nie tyle po zamożności, manierach, zachowaniu, ile po rekwizytach jego pochodzenia” [Turnau 2003].

Tymi rekwizytami były, jego zdaniem: fortepian, domowa biblioteka, znajomość języka obcego (zwykle francuskiego) oraz koń. W rodzinie Przyborów na fortepianie grali prawie wszyscy poza najmłodszym dzieckiem, choć różnili się pod względem biegłości, znajomości nut czy muzycznych preferencji. Każdy miał swój ulubiony repertuar: pieśni patriotyczne i obyczajowe oraz kompozycje

Chopina (matka); utwory Beethovena i innych klasyków (siostra); ragtime'y, shimmy i standardy jazzowe (brat), a nawet improwizowane melodie własne (ojciec)². „Panic Jeremi” przysłuchiwał się domowym koncertom, czasem coś zaśpiewał, lecz nigdy nie zasiadał nad klawiaturą. Być może musiał stać nieco z boku, by chłonąć doświadczenia, które wiele lat później przeżyły się na pisane przez niego piosenki³.

Idei biblioteki pisarz nie poświęcił w swoich wspomnieniach wiele uwagi, chociaż dyskretnie sugerował, że zamiłowanie do literatury było w jego rodzinie dziedziczne. Nadmieniał, że honorowe miejsce w bogatych zbiorach dziadka Stanisława zajmowali *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego z autorską dedykacją. W innym miejscu odnotowywał fakt posiadania własnej kolekcji książek, a wśród nich ważnych egzemplarzy z autografami i kierowanymi do niego ciepłymi słowami. Kiedy indziej wspominał, że na księgozbiór jego ojca składały się książki pisane nie tylko po polsku, ale również w językach obcych, w tym woluminy niestosowne dla młodzieńca, który w wieku kilkunastu lat wystarczająco dobrze władał już francuszczyzną, żeby przy pomocy słownika rozszyfrowywać nieprzyzwoite fragmenty *Les Aphrodites Modernes*.

Od dziecka uczył się bowiem – jak na panicza przystało – języka francuskiego; opanował też język angielski, a nawet przez jakiś czas studiował anglistykę na Uniwersytecie Warszawskim. Co ciekawe, nie zachęcano go zbytnio do nauki języka rosyjskiego lub niemieckiego, ponieważ w domu Przyborów hołdowano zasadzie, że patriotyzm można manifestować również za pomocą niewładania językami zaborców. Podczas nauki w bydgoskim gimnazjum uczył się wprawdzie języka Goethego, ale nie skupiał się na nim, zapewne także ze względu na preferencje ojca kładącego nacisk na naukę mowy ojczystej.

Ojcu zawdzięczał również możliwość wypełnienia czwartego warunku bycia paniczem, a mianowicie jazdy konnej, której najprawdopodobniej nie opanowałby w takim stopniu, gdyby nie pobyt w Miedzyniu, ponieważ mieszkanie w Śródmieściu Warszawy nie stwarzało wielu możliwości, by tę umiejętność pogłębić. Co ważne, perspektywa posiadania własnego kucyka o imieniu Lola miała przekonać młodzieńca do opuszczenia ukochanego miasta i udania się – bez buntu – do nowo kupionego majątku wiejskiego. Przyjemność płynąca z tych przejażdżek musiała być ogromna, skoro lata później przyznający się do niepamięci „memuarysta” wspominał ją następująco: „Nastrój [...] dziecięcych włóczęg konnych na tle przedwiosennego pejzażu zapadł we mnie głęboko i przetrwał nietknięty w zakamarkach pamięci do dziś” [Przybora J. 2016b: 69]. Dzięki temu Przybora wpisał się w model wzorcowy, ale kolejny raz zasygnalizował, że traktuje go à rebours, ponieważ – poza nielicznymi fragmentami uwznioślającymi to doświadczenie – w *Memuarach* pojawiło się wiele anegdot, które ukazywały

² Szerzej repertuar członków rodziny omawia Przybora w *Autoportrecie z piosenką* [Przybora J. 1992].

³ Muzykę Jerzy Wasowski komponował zawsze do gotowego tekstu, ale mu to nie przeszkadzało, ponieważ utwory autorstwa Pana B były świetnie zrytmizowane i od razu nosiły w sobie załążek melodii.

poczynania jeźdźca w krzywym zwierciadle. Dystans i autoironia wiele razy chroniły go przed popadnięciem w patos, snobizm i idealizowanie szlachecko-inteligenckiego „raju utraconego”.

Przybora zostawił w *Memuarach* ślady, których znaczenie można dostrzec dopiero po naszkicowaniu na ich podstawie mapy prowadzącej do mitycznego przedwojennego „dobrego domu”. Nie usiłował podkreślać ciągłości tradycji, by dowieść swojego szlacheckiego pochodzenia, nie skupiał się na wyróżnikach inteligenckości ani nie próbował przeceniać ich znaczenia. Stosował zabieg, który można nazwać autokreacją mimochodem – budował wizerunek panicza przez dyskretne podsufwanie czytelnikowi wymienionych rekwizytów pod pretekstem opowiedzenia zupełnie innej historii. Rekwizyty stanowiły wyłącznie dodatek do snutej narracji, a nie jej osnowę, dzięki czemu wizerunek panicza stapał się z tłem określonym pod względem czasu i miejsca.

Z kart „wspomniennika” wyłania się obraz „panicza Jeremiego”, który – poza nielicznymi wyjątkami – nie „paniczykował”; który wpisywał się w modelowy wizerunek dobrze urodzonego kawalera, ale robił to z właściwym sobie dystansem; który tęsknił za standardami obowiązującymi w „dobrych domach”, ale też radził sobie jako „pracujący inteligent w chłopsko-robotniczym kraju” [Przybora J. 2016b: 406]. W swoich tekstach stworzył ostatni bastion dla byłych pańienek i paniczów, ze wszystkich stron otoczonych przez obywateli, głęboko zakorzenionych w nowym ustroju. Zdawał sobie sprawę, że „pokolenie paniczów, strasznie dla Polski ważne, skończyło się, zginęło, nie ma ich” [Turnau: 2003]. Jeremi Przybora był jednym z jego ostatnich (a z perspektywy XXI wieku również ważniejszych) reprezentantów.

Tę część rozważań chciałabym zamknąć anegdotą o „wyherbieniu”, wiele mówiącą o warunkach, w których kształtowała się świadomość klasowa „panicza Jeremiego”. Otóż podczas lekcji języka polskiego w warszawskim gimnazjum im. Reja pochwalił się, że jego ojciec (podobnie jak autor omawianej na zajęciach lektury) pieczętuje się herbem Syrokomla. Kiedy Stefan Przybora usłyszał tę historię z ust zadowolonego z siebie syna, nazwał go „zasmarkanym snobem” [Przybora J. 2016b: 112], wpadł w szał i długo wypominał mu to naganne zachowanie, które w gruncie rzeczy wynikało z nieznajomości reguł, nie zaś z chęci ich zanegowania. „Panicz Jeremi” dorastał bowiem wśród zgromadzonych przez ojca „szlacheckich atrybutów” i przeszedł nad ich obecnością do porządku dziennego:

Była na jego biurku pieczęć z herbem, który czasami odbijał na zalakowanej kopercie, kiedy list był szczególnie reprezentacyjny. Na drzwiach naszego mieszkania widniała też tablica ze szlacheckim przydomkiem poprzedzającym nazwisko, a przy jedzeniu używaliśmy herbowych sztućców [Przybora J. 2016b: 112–113].

Trudno więc oprzeć się wrażeniu, że wychowywano go w warunkach „kastowej schizofrenii”: ojciec przypominał mu o obowiązkach spoczywających na „chłopcu z dobrego domu”, ale nie pozwalał mu korzystać z przysługujących mu praw; otaczał go luksusem, ale ograniczał mu do niego dostęp; przekazał mu

tytuł szlachecki, ale nie sprecyzował, jak i kiedy należy z niego korzystać. Poglądy matki i macochy świadomie pomijam, ponieważ o metodach wychowawczych autorytarnie decydował Stefan Przybora i to on ponosił odpowiedzialność za podejście syna do kwestii urodzenia.

Dopiero jako dojrzały mężczyzna autor *Memuarów* pojął, że genealogie mogą determinować losy człowieka, ale potrzebował czasu, by to zrozumieć. Kiedy tuż przed końcem wojny po raz ostatni wrócił na parę godzin do domu przy ul. Okrężnej 16 na Sadybie, nie przyszło mu do głowy, żeby zabrać ze sobą pamiętki.

Na pierwszym piętrze – w pokoju, który służył za sypialnię – walały się po podłodze fotografie i papiery. Między innymi stary album z fotografiami rodziców i rodzeństwa ojca, duży portret – fotografia dziadków w pluszowej secesyjnej oprawie oraz dokument z okresu zaboru rosyjskiego stwierdzający przynależność Przyborów do szlachty (*dworianstwa*). Nie schyliłem się po żadną z tych pamiętek, czego do dzisiaj nie mogę sobie darować. Co mną wtedy powodowało, że tak postąpiłem? Kompletny brak przywiązania do przeszłości? Lekceważenie – wobec sukcesu przeżycia – tego, co „było, minęło”? [Przybora J. 2016b: 331].

Ponieważ Przybora nie potrafił jednoznacznie odpowiedzieć na tak postawione pytanie, listę potencjalnych wyjaśnień można nieco wydłużyć. Może powodowała nim obawa, że, zabierając ze sobą rodowe pamiętki, znowu wyjdzie na snoba i rozczaruje nieżyjącego od wielu lat ojca? Może kierowała nim świadomość, że – jak pisał o wychowanych w tradycjach ziemiańskich znajomych – „panna ze dworu” i „panicz z zadatkami na dziedzica” to „typy ludzkie, które historia już zdezaktualizowała” [Przybora J. 2016b: 332]? Może kielkowało w nim przeczucie, że w Polsce powojennej nie będzie miejsca na sentymentalne wycieczki w herbową przeszłość i rozczulanie się nad utraconym statusem społecznym? To pytanie pozostanie otwarte, ponieważ nie ma już „panicza Jeremiego”, który jako jedyny mógłby na nie odpowiedzieć.

3. „Chłopiec przedwojenny”, czyli o tęsknocie za minioną epoką

Przydomek „chłopiec przedwojenny” przyłgnał do Jeremiego Przybory równie mocno, jak do Agnieszki Osieckiej określenie „panienka z Kępy”, a do Stanisława Grzesiuka – „bard z Czerniakowa”. Tylko czy sformułowania „chłopiec przedwojenny” i „panicz Jeremi” nie stoją w sprzeczności ze „Starszym Panem” – terminem tak samo nośnym, choć prawdopodobnie jeszcze bardziej szufladkującym? Moim zdaniem – nie, gdyż te aliasy niczym klamry spinają prawie dziewięćdziesięcioletnie życie Przybory, który w pewnym sensie zawsze był chłopcem w krótkich spodenkach, a równocześnie przez większość życia dążył do ideału przedwojennej elegancji przejawiającej się zarówno w nienaganych manierach, jak i w nieskazitelnym wyglądzie. Od zawsze tkwiła w nim zapowiedź przeistoczenia się w starszego pana z cylindrem na głowie i staromodną laseczką w dłoni. Innymi słowy, z jednej strony wydawał się „dzieckiem podszyty” – by posłużyć się formułą Witolda Gombrowicza, z drugiej zaś tęsknił za standardami

minionej epoki, którą próbował wskrziesić – na tyle, na ile się dało – w życiu i działalności artystycznej.

Hanna Świda-Ziemia o rocznikach inteligencji urodzonej nieco później niż Przybora, bo w latach 1926–1930, napisała, że były „ostatnie z pewnej serii” [Świda-Ziemia 2003: 6], co – jeśli pójdziemy tym tropem – czyni pisarza reprezentantem pokolenia przedostatniego, które również dorastało w odrodzonej Polsce, tyle że w 1939 roku było już wystarczająco dorosłe, by włączyć się w działania wojenne. Świda-Ziemia zwróciła uwagę, że:

Tendencja postrzegania terażniejszości za pomocą kategorii zakorzenionych w przeszłości była charakterystyczna dla struktury poznawczej omawianych roczników, bez względu na orientację światopoglądową [Świda-Ziemia 2003: 214].

Dowodziła, że przebadane przez nią osoby cechowało głęboko zakorzenione poczucie uczestniczenia w wydarzeniach dziejowych, stąd tak silny zwrot ku przeszłości. O ile w tym przypadku chodziło najczęściej o skalę makro, o tyle u Przybory świadomość bycia „aktorem historii” realizowała się na różnych poziomach przynależnych zarówno do mikro-, jak i makrohistorii: zaczynając od najbardziej prywatnego poziomu rodziny, przechodząc do grupy lokalnej i warstwy społecznej (warszawskiej inteligencji), by dojść do kwestii dotyczących społeczeństwa („my, Polacy. Ubodzy, ale wymagający pod względem historycznym” [Przybora J. 2016b: 178]).

Konstanty Przybora podkreślał, że jego ojciec „bardzo mocno istniał w świecie wspomnień, wyobrażeń, lekko mitycznego przedwojnia” [Przybora K. 2016: 72]. Zwykle przyjmuje się tę opinię jako pewnik i zadawała się jej powtarzaniem, przez co umyka pytanie, za czym pisarz tak naprawdę tęsknił. Nie wszystkie aspekty życia w przedwojniu wywoływały u „memuarzysty” rozrzewnienie: jak bowiem wiadomo, dla jednych Warszawa sprzed 1939 roku była rajem, dla innych – piekłem. Gdybym musiała wskazać jedno słowo symbolizujące abstrakcyjną wizję idealnego przedwojnia, byłaby to „jakość” przeciwstawiona „bylejakości”, która w dojmujący sposób zawładnęła życiem powojennym. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych Jan Bończa-Szabłowski zadał pisarzowi pytanie: „Co uważa pan za swój największy życiowy kompromis?”, na co Przybora odpowiedział: „Życie. Zważywszy, że w połowie spędziłem je w Peerelu” [Bończa-Szabłowski 1999: 24].

Aby udowodnić, że jakość może z powodzeniem symbolizować epokę przedwojenną, chciałabym ponownie przywołać przykład inteligentów i zastanowić się nad rekwizytami ich codzienności. Po przeanalizowaniu wspomnień Przybory, świadectw innych reprezentantów jego grupy społecznej oraz dokumentów historycznych można dojść do następujących wniosków. Przedwojenni inteligenci mieszkali w wytwornych wiejskich rezydencjach lub obszernych mieszkaniach zlokalizowanych w prestiżowych dzielnicach miasta, bywali w miejscach potwierdzających ich wysoki status społeczny: stołowali się w najdroższych restauracjach, tańczyli na eleganckich dancingach, spacerowali

po reprezentacyjnych ulicach miasta. Odbierali staranne wychowanie, uczyli się od wybitnych guwernerów, nauczycieli i wykładowców, dyskutowali w renomowanych kawiarniach literackich. Nosili najlepsze gatunkowo ubrania, korzystali z usług wykwalifikowanych rzemieślników, starannie dobierali personel, nie jadali, nie pili i nie palili byle czego. Jakość grała w ich życiu niepoślednią rolę, determinowała zarówno wybory etyczne, jak i estetyczne, aż do wybuchu wojny, która sprawiła, że filozofia „jakoś to będzie” wyparła swoją poprzedniczkę „niech będzie jakość”.

Przybora tęsknił za przedwojnem, czego wyraz dał między innymi w piosence *Chłopy przedwojenni*:

Tu się żyć uczyliśmy,
biedni czy bogaci byliśmy,
zawsze tu być lubiliśmy –
chłopy przedwojenni.

Piliśmy, nie ćpaliśmy,
gdy kochaliśmy – zdradzaliśmy,
ale chamscy nie bywaliśmy –
dość dla dam przyjemni.

Często też ginęliśmy.
Więcej daliśmy, niż wzięliśmy.
Mało do wyboru mieliśmy –
chłopy przedwojenni.
[Przybora J. 2016a: 1457]

Przytaczam ten utwór z dwu powodów. Po pierwsze, ponieważ manifestuje się w nim „postawę autobiograficzną”, której wykładnikiem jest – według Jerzego Smulskiego – „istnienie w strukturze utworu (tj. w sferze zarówno wewnętrznej sytuacji komunikacyjnej, jak i świata przedstawionego) szeregu sygnałów, które decydują o tym, że czytelnik odbiera utwór jako autobiograficzny” [Smulski 1988: 87]. Po drugie, ze względu na daleki od idealizacji obraz reprezentantów pokolenia Przybory, który przypisuje im (więc również sobie) skłonność do alkoholu i niewierności w związkach, ale zaznacza, że nie brali narkotyków, cechowała ich wysoka kultura osobista (nawet wobec zdradzanych kobiet), a wielu z nich oddało życie za ojczyznę.

Wersja piosenkowa odbiega zatem nieco od wizji zaprezentowanej w *Memuarach*, ukazuje inny aspekt bycia „chłopcami przedwojennymi”, choć nadal wpisuje się w kanon. Sam tekst nie napawa optymizmem, a jeśli dołoży się do niego minorową melodię skomponowaną przez Jerzego Stokłosę i wykonanie przygaszonego, naprawdę starszego (opuszczonego przez zmarłego w 1984 roku Przyjaciela) Starszego Pana B, można zwątpić w deklarowaną przez niego pogodę ducha. Tym razem myślenie o przeszłości powoduje cierpienie, choć o Przyborze zwykło się myśleć jako o człowieku/poecie/pisarzu czerpiącym z niej

inspirację, siłę, a nawet nadzieję. Być może nie chodzi więc o samą przeszłość, lecz o rządzącą jej przedstawieniem nostalgię, która dochodzi do głosu za każdym razem, gdy pisarz zdaje sobie sprawę z ogromu poniesionych strat i porównuje wyidealizowaną przeszłość zamkniętą cezurą 1939 roku z epoką, która nastąpiła później.

4. *Natus varsoviensis*, czyli o przywiązaniu do miasta rodzinnego

Warszawa to bodaj najważniejsza współrzędna dookreślająca „ja” Przybory jawiącego się jako klasyczny *homo localis*, który spełnia stawiane „człowiekowi lokalnemu” wymogi, a mianowicie „utożsamia się z miejscem oraz utożsamia miejsce jako «własne dopełnienie psychofizyczne i uzupełnienie aksjologiczne», personalizujące rzeczywistość” [Madurowicz 2006: 175]. Na niepoślednią rolę tego wątku u Przybory zwróciła uwagę między innymi Teresa Drozda, podkreślając, że

Warszawa w jego twórczości pojawia się dziesiątki, a może nawet setki razy. Najpełniej, najwyraźniej i najbardziej dosłownie oczywiście w *Memuarach*, gdzie możemy znaleźć pięknym językiem odmalowaną mapę osobistej Warszawy Przybory [Drozda 2015].

Pierwsze szkice tej mapy pochodzą już z nieco wcześniejszego „dokumentu osobistego” pisarza – *Autoportretu z piosenką*:

Urodziłem się w Warszawie podczas pierwszej wojny światowej, już pod okupacją niemiecką, z czego, oczywiście, nie zdążyłem sobie zdać sprawy. Kiedy bowiem zaczynałem sobie zdawać sprawę z czegośkolwiek, byłem już w niepodległej Polsce. Jak to się często zdarza ludziom z mojego pokolenia urodzonym w Warszawie, nie ma już domu, w którym pewnego grudniowego poranka zająłem łóżeczko Stefci, dużej lalki mojej starszej siostry [Przybora J. 1992: 7]⁴.

Zacytowany fragment doskonale odzwierciedla tę część prywatnej mitologii Przybory, która zrodziła się na gruncie identyfikacji z miejscem i poczucia przynależności do niego. John Czaplicka taką odmianę tożsamości nazwał *place-based identity* [Saryusz-Wolska 2011: 177], czyli – w wolnym tłumaczeniu – tożsamością zakorzenioną w konkretnym miejscu. Pisarz wskazuje na dramatyczne losy swojego miasta rodzinnego: o pierwszej wojnie światowej mówi otwarcie, być może dlatego, że był za młody, aby ją zapamiętać, więc nie zdołała go strumatyzować. Znacznie boleśniesz okazały się doświadczenia lat 1939–1945, przedstawione tu symbolicznie za pomocą braku – otwarte mówienie o wojennych zniszczeniach zastąpiła z pozoru neutralna informacja o ubytkach w stołecznej architekturze. Luki w zabudowie przypominają zaś niezabliźnione rany, co wpływa na sposób funkcjonowania Warszawy w obrębie *urban memory*

⁴ Co ciekawe, podobny (choć zdecydowanie bardziej rozbudowany) fragment znalazł się także w *Memuarach* [por. Przybora J. 2016: 27–28].

rozumianej jako pamięć, „która może być pamięcią miasta, pamięcią miejską i pamięcią w mieście” [Saryusz-Wolska 2011: 157]. Wyraźnie widać, że mówienie o sobie i uwzględnianie kontekstu geohistorycznego (z naciskiem na jego lokalne odmiany) to dla Przybory działania komplementarne.

Według Małgorzaty Czerwińskiej, „większość literackich kreacji osobistego terytorium dotyczy [...] okolic narodzin i dzieciństwa, tu zwykle działa podtekst archetypiczny” [Czerwińska 2011: 191]. Sygnalizowałam już, że u „memuarzysty” przyczyny tak silnego utożsamienia się z miastem rodzinnym wykraczają poza proste poszukiwanie archetypów, lokalny patriotyzm czy stołeczny snobizm. W pewnym sensie pisarz odziedziczył to poczucie zakotwiczenia w mieście zarówno po swoich przodkach, jak i po bezpaństwowym Polakach pielęgnujących pamięć o dawnej stolicy kraju, a dopiero później wykreował własne strategie postrzegania siebie na tym tle.

Po pierwsze, z najodleglejszej perspektywy Warszawa była dla Przybory kolebką „dziadków z Kongresówki” (od niepamiętnych czasów wrośniętych w mazowiecki pejzaż) oraz azylem dla „dziadków z Białorusi” [Przybora J. 2016b: 29] ukaranych za udział w powstaniu styczniowym konfiskatą majątku Krasnołuki i nakazem przesiedlenia. Miało to niebagatelny wpływ na rodowód pisarza, chętnie podkreślającego, że urodził się „mieszanej krwi mazowiecko-kresowej” [Przybora J. 2016b: 28–29], ale właśnie w sercu Mazowsza. Warszawa nie stanowiła przypadkowego punktu na pozbawionej znaczeń „mapie fizycznej”, dlatego błędem byłoby sprowadzenie jej do precyzyjnie wyznaczonych współrzędnych geograficznych. Mit fundacyjny przodków Przybory splótł się bowiem z Warszawą, która stała się nośnikiem dodatkowych treści, nadpisanych nad danymi kartograficznymi w postaci „mapy metafizycznej” [Gutorow 2003: 148]⁵.

Po drugie, Warszawa była dla niego stolicą odzyskanej po stu dwudziestu trzech latach Rzeczypospolitej, która wprawdzie w wyniku konferencji jaltańskiej ponownie straciła autonomię i została podporządkowana mocarnemu sąsiadowi, ale w 1989 roku miała po raz kolejny wyzwolić się spod obcych wpływów i rozpocząć poszukiwania nowej formuły. Analizowanie stosunku pisarza do państwowości wykracza poza ramy tej pracy, warto jednak podkreślić, że Stefan Przybora wychowywał syna w duchu patriotyzmu, ponieważ sam

jeszcze niedawno żył w kraju skreślonym z mapy Europy, uczył się w szkole, w której nie wolno mu było mówić po polsku, a oto teraz jego syn ma prawo głośno przyznawać się do swojej polskości wobec niedawnych zaborców [Przybora J. 2016b: 58].

Kilkuletniego syna uczył, by wręcz ostentacyjnie wyrażał radość z niepodległości i prawa do swobodnego posługiwania się polszczyzną (nawet w Wolnym Mieście

⁵ Analizując twórczość Tomasza Różyckiego, Jacek Gutorow posługuje się pojęciami „mapa symboliczna” oraz „mapa konkretna”, które bazują na podobnym rozróżnieniu mapy jako narzędzia geograficznego od mapy jako narzędzia mentalnego. Elżbieta Rybicka polemizuje zaś z rozgraniczaniem tych dwu map [Rybicka 2014: 101].

Gdańsku, choć w dwudziestoleciu międzywojennym przeważała tam ludność niemiecka). Taka perspektywa geopolityczna ubogacała – moim zdaniem – stosunek pisarza do syreniego grodu, który urastał dla niego do rangi symbolu zwycięstwa nad zaborcami.

Wreszcie, po trzecie, Warszawa była jego miastem młodości, w którym zaznał uroków życia przedwojennego i przeistoczył się z gimnazjalisty w studenta, a później spikera Polskiego Radia. Objęcie tej prestiżowej posady otworzyło przed nim nowe perspektywy, ułatwiło dostęp do dóbr materialnych i różnego rodzaju rozrywek, a także zapewniło towarzystwo elit intelektualnych i artystycznych stolicy. Nic dziwnego, że krystalizujący się wówczas kult miasta rodzinnego nałożył się po latach na kult przedwojnia – epoki umożliwiającej dobrze urodzonemu młodzieńcowi czerpanie radości z życia, ale też inwestowanie we własny rozwój intelektualny (dostęp do teatrów, kin i kabaretów, prywatnych lekcji języka angielskiego, niedostępnych niegdyś książek itd.).

Trudno jednoznacznie wskazać granice między kulturami przedwojnia i Warszawy, ponieważ funkcjonowały w pewnego rodzaju symbiozie. Podsycały się wzajemnie, aż doprowadziły do gloryfikacji przeszłości i odrzucenia teraźniejszości, wyidealizowania starej i zanegowania (z drobnymi wyjątkami) nowej stolicy. Trzeba przy tym zaznaczyć, że przedmiotu gloryfikacji nie stanowiła cała stolica wraz z robotniczymi Czerniakowem, Powiślem i Marymontem czy pozbawioną kanalizacji Pragą, lecz świat „przedwojennej bohemy warszawskiej” [Przybora J. 2016b: 449] skupiony w Śródmieściu, na Żoliborzu i Saskiej Kępie⁶. Tam zresztą pisarz szukał po wojnie stołecznego *genius loci*, które najpierw – nie bez wzruszenia – znalazł w Łazienkach Królewskich, a potem odkrywał jego okrucy w „dobrych dzielnicach” ukochanego miasta.

5. Współrzędne autokreacji

Biografia Przybory jest bez wątpienia sprzężona z pochodzeniem społecznym („panicz Jeremi”), określoną perspektywą czasową („chłopiec przedwojenny”) i miejscem (*natus varsoviensis*). Postrzeganie życiorysu pisarza w tych kategoriach gwarantuje – moim zdaniem – prawidłowe wyznaczenie jego azymutu autokreacji. Sylwetkę auto(kreato)ra należy postawić na tle zakorzenionej w przedwojniu „rdzennej warszawskiej inteligencji” [Przybora J. 2016b: 222–223]: rdzennej ze względu na urodzenie, ponieważ pochodziła ze stolicy, ale również ze względu na jej posłannictwo, ponieważ niegdyś stanowiła rdzeń społeczeństwa i to na niej spoczywał obowiązek podtrzymywania ciągłości tradycji. Autor *Memuarów* nie był przy tym bezkrytyczny wobec własnej grupy społecznej – wspominał nie tylko o wyśrubowanych normach estetycznych, lecz także o labilnych zasadach etycznych. Wychowany przez ojca demokratę, wyrażał wątpliwości związane

⁶ Na swoistą „profesjonalizację” dzielnic Warszawy zwrócił uwagę Jerzy Jarzębski: „W Warszawie przedwojennej układ przestrzenny miał mniej scentralizowaną formę, niemniej mówiło się zawsze o «robotniczej» Woli i Powiślu, «urzędniczo-inteligenckim» Żoliborzu czy Saskiej Kępie, podczas gdy śródmieście zamieszkiwała wielka i średnia burżuazja” [Jarzębski 1999: 63].

z podziałem klasowym społeczeństwa, a jego stosunek do rodowodowych konstrukcji osobowości ewoluował wraz ze zmianą pozycji elit. Niezależnie jednak od tych rzadziej lub częściej wyrażanych obiekcji nigdy nie przestał być paniczem o nienagannych manierach, eleganckim stroju i wytwornym stylu bycia.

Mogło się to wiązać z poczuciem przywiązania do minionych czasów, w których kształtowała się jego tożsamość: „byłem [...] dzieckiem dwudziestego wieku, chociaż może on jeszcze wtedy trącił wiekiem dziewiętnastym” [Przybora J. 2016b: 44], jak pisał w *Memuarach*. Połowa jego życia upłynęła w „Krainie Bylejakości” i musiał zdawać sobie sprawę, że przedwojenna dbałość o szczegóły została pogrzebana w ruinach II RP, a mimo to (przynajmniej na poziomie lokalnym) hołdował dawnym standardom. Być może żywił nadzieję, że pewnego dnia uda się je wskrzesić, jeśli nie na szerszą skalę, to przynajmniej w jakimś stopniu, w jakiejś dziedzinie życia lub naśladowanej je sztuce. Przybora stworzył swoistą enklawę, do której zaprosił wszystkich naznaczonych przez tęsknotę za bliskim mu wycinkiem przedwojnia. Co ciekawe, zachwycił przedstawicieli różnych środowisk i warstw społecznych, choć pisał z myślą o bardzo konkretnych adresatach – przedstawicielach inteligencji, czyli gatunku zagrożonego wyginięciem. Kabaret Starszych Panów – bo tak nazywała się najpopularniejsza spośród tych enklaw – to we wspomnieniach Przybory „ucieczka od nudy i szarzyzny, tęsknota za elegancją, za inteligencją dziedziczną, przedwojennym kanonem sposobu bycia” [Przybora J. 2016b: 481].

Tradycje inteligentcko-szlacheckie pielęgnował w kręgu rodziny i bliskich, kult przedwojnia podtrzymywał między innymi w docierającej do szerszego audytorium twórczości humorystycznej, ale wskrzeszenie przedwojennej Warszawy wykraczało poza jego możliwości. Problem nie dotyczył wyłącznie tkanki urbanistycznej, ale też nieodwracalnych zmian w strukturze ludności stolicy oraz bezpowrotnie utraconego ducha miasta. Z tego powodu deklarowane przez Przyborę przywiązanie do Warszawy przybrało szczególną postać, stało się – jak sądzę – głównym motorem napędzającym jego narrację autobiograficzną. *Memuary* można zaś postrzegać w kategoriach epitafium napisanego dla ukochanego miasta boleśnie doświadczonego podczas wojny i pozornie odbudowanego, jednak – zdaniem memuarzysty – pozbawionego dawnego charakteru. Jeśli zajrzy się głębiej w istotę tych sentymentów, może się okazać, że „nostalgię ku przeszłości” [Halbwachs 2008: 162] Przybory napędzała tęsknota nie tylko za utraconym miastem, lecz także za chłopcem biegającym w krótkich spodenkach oraz za dwudziestoleciami międzywojennym wraz z jego rekwizytami. Zgromadziwszy ich odpowiednią liczbę, można odtworzyć pełen niuansów wizerunek „chłopca z dobrego domu” dorastającego równoległe z odradzającą się Warszawą i zapuszczającego w niej korzenie tak mocno, że w końcu stanie się „ojczyźnianym *glebae adscriptus* [...] – nieprzesadzalnym” [Przybora J. 2016b: 658].

Bibliografia

1. Barańczak S., 2008, *Pegaz zdębiał*, Warszawa.
2. Bończa-Szabłowski J., 1999, *Przypadki nosorożca. Z Jeremim Przyborą rozmawia Jan Bończa-Szabłowski*, „Rzeczpospolita” nr 17.
3. Czermińska M., 2011, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geoetyki*, „Teksty Drugie” nr 5.
4. Drozda T., 2015, *Jeremi Przybora – Dzieła (niemal) wszystkie*, <https://www.strefapiosenki.pl/aktualnosci/item/1188-jeremi-przybora-dzieła-niemal-wszystkie-pisze-teresa-drozda> [dostęp: 20.01.2020].
5. Dygat S., 1962, *Kabaret Starszych Panów*, „Polska” nr 3.
6. Groński R.M., 2004, *Lirykista Jeremi Przybora (1915–2004)*, „Polityka” nr 11.
7. Gusdorf G., 2009, *Warunki i ograniczenia autobiografii*, w: M. Czermińska, red., *Autobiografia*, tłum. J. Barczyński, Gdańsk.
8. Gutorow J., 2003, *Geografia sensu, sens geografii (Tomasz Różycki)*, w: tegoż, *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*, Kraków.
9. Halbwachs M., 2008, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, Warszawa.
10. Jarzębski J., 1999, *Zniszczenie centrum*, „Teksty Drugie” nr 4.
11. Kwiatkowski P., 1992, *Obsesyjny banał. Z Jeremim Przyborą rozmawia Piotr Kwiatkowski*, „Przeгляд Tygodniowy” nr 51/52.
12. Lejeune Ph., 2001, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, tłum. W. Grajewski, W. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków.
13. Łukaszewicz M., 1995, *O humorze bezinteresownym – wywiad z Jeremim Przyborą*, „Nowe Książki” nr 2.
14. Madurowicz M., 2006, *Tożsamość homo localis w geografii człowieka*, w: W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski, red., *Człowiek w badaniach geograficznych*, Bydgoszcz.
15. Przybora J., 1992, *Autoportret z piosenką*, Warszawa.
16. Przybora J., 2016a, *Piosenki wysupłane*, w: tegoż, *Dzieła (niemal) wszystkie*, T. Drozda, red., t. 2, Kraków.
17. Przybora J., 2016b, *Przymknięte oko Opaczności. Memuarów części wszystkie*, Kraków.
18. Przybora K., 2016, *Tata nie był ojcem-kumplem*, „Harper’s BAZAAR” nr 5.
19. Rybicka E., 2014, *Geoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków.
20. Saryusz-Wolska M., 2011, *Spotkania czasu z miejscem. Studia o pamięci i miastach*, Warszawa.
21. Smulski J., 1988, *Autobiografizm jako postawa i strategia artystyczna*, „Pamiętnik Literacki” nr 4.
22. Szymborska W., 2002, *Laurka dla Przybory*, „Gazeta Wyborcza” nr 28.
23. Świda-Ziemia H., 2003, *Urwany lot*, Kraków.
24. Turnau G., 2003, *Chłopiec przedwojenny. Starszy Pan gości Młodszego, czyli z Jeremim Przyborą rozmawia Grzegorz Turnau*, „Tygodnik Powszechny” nr 51/52, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/chlopiec-przedwojenny-30647> [dostęp: 22.01.2020].

25. Zimand R., 1990, *O literaturze dokumentu osobistego w ogóle a o diarystyce w szczególności*, w: tegoż, *Diarysta Stefan Ż.*, Wrocław.

**SELF-CREATION AZIMUTH AS A CATEGORY OF AUTOBIOGRAPHICAL
RESEARCH – PRZYMKNIĘTE OKO OPACZNOŚCI.
MEMUARÓW CZĘŚCI WSZYSTKIE BY JEREMI PRZYBORA**

Autobiographical research usually uses the categories of the pact (Philippe Lejeune), attitude (Jerzy Smulski) and site (Małgorzata Czermińska), which leads to asking questions about the writers' intentions, about their identity and the image of the place emerging from their memories. However, the direction of the autobiographical inquiry is rarely reflected upon along with the corrections or factors influencing its invariability. It is from this perspective that *Przymknięte oko Opaczności. Memuarów części wszystkie* by Jeremi Przybora is analyzed in this article. The dominant features of the writer's image are treated as autobiographical coordinates that can determine the azimuth of his self-creation. The methodological background is constituted by autobiographical research, research on memory and geopoetics.

Keywords: autobiography, self-creation, reminiscences, image, Przybora Jeremi.

AUTOBIOGRAFIA MYLĄCA, ALE ZNACZĄCA. O STRATEGIACH SYLWICZNYCH W TEKSTACH TADEUSZA KANTORA

Pisma Tadeusza Kantora są integralną częścią jego dzieła teatralnego i plastycznego, a zarazem stanowią odrębną, zamkniętą całość, będącą realizacją autorskiej koncepcji stworzenia artystycznej autobiografii. Stworzenia, a nie zapisania, ponieważ Kantor świadomie poddawał różnym przekształceniom fakty z własnego życia, kreował je, wielokrotnie dokonywał autokorekty własnych poglądów, nakładał na siebie elementy z płaszczyzny realnej i mitologicznej, łączył sferę rzeczywistą z wyobrażeniową, osobistą z artystyczną. W tym celu artysta stosował różne strategie, typowe dla tekstów sylwicznych, które służyły zbudowaniu określonej wizji i jednoznacznego przekazu na temat własnej sztuki.

Słowa kluczowe: autokreacja, automitologizacja, sylwa, strategia autorska.

Chciałbym, aby ta książka miała charakter prywatny, taki, jaki ma sama twórczość. Aby mówić o twórczości tak, jak ona rzeczywiście powstaje, w warunkach „domowych”, w „wewnętrznym dialogu” samego sprawcy. Ten dialog-monolog prowadzony jest w niezrozumiałym języku, w skrótach, wybuchach, złorzeczeniach i w uniesieniu – chciałbym go w jakimś stopniu przetłumaczyć na język powszechnie stosowany. [...]

Odczuwam jakąś konieczność pisania o tym, co robię, co maluję, rysuję. Czasami nawet wydaje mi się, że to, co napiszę, jaśniej określi myśl, ideę, treść. Pragnę uchwycić tego przyczynę [Kantor 2000: 7–8].

Pisma Tadeusza Kantora, które obejmują trzy tomy (czyli łącznie ponad 1500 stron tekstów) – i warto zaznaczyć – wciąż nie stanowią całości opublikowanej twórczości pisarskiej krakowskiego artysty, są integralną częścią jego dzieła, będącą uzupełnieniem jego twórczości teatralnej i plastycznej. Jednocześnie zaś jest to odrębna całość, niezwykle zróżnicowana wewnętrznie hybrydyczna kompozycja.

Zapis, nadanie własnym ideom, koncepcjom artystycznym i myślom formy graficznej były dla Kantora niezwykle ważne – było to dopełnienie aktu twórczego, metoda eksplikacji własnej sztuki, ale też otwarcie się na czytelnika, sposób dotarcia do jak najszerszego grona odbiorców, wreszcie forma zaistnienia w kręgu dyskusji i polemiki.

Tekst pisany, „grafemiczny”, zostaje uwolniony od swego nadawcy. Dlatego jest bardziej podatny na interpretację. Zdawał sobie z tego sprawę Tadeusz Kantor,

który, posługując się retorycznym sposobem kształtowania tekstu, pozostawał w obszarze kultury graficznej – dużo pisał i publikował [Stangret P. 2014: 137].

(Chociażby w przeciwieństwie do drugiego, najważniejszego polskiego twórcy teatralnego XX wieku, Jerzego Grotowskiego, funkcjonującego w sferze kultury słownej).

Teksty te cechuje niezwykle bogactwo i różnorodność gatunkowa, różnorodność estetyk, wielość poruszanych zagadnień, zestawianie płaszczyzny realnej i mitologicznej, łączenie sfery rzeczywistej z wyobrażeniową, prywatnej z artystyczną. Każdy tekst to odwołanie do konkretnego momentu własnej twórczości artystycznej, do osobistego doświadczenia, to też świadomie skonstruowany przekaz o konkretnym przeznaczeniu.

Raz są to zwyczajne notatki po prostu takie, jakie się robi, aby nie zapomnieć, innym razem rodzaj komentarzy, jakbym chciał upewnić się o słuszności czegoś, co jest nieuchwytnie, przetłumaczyć na inny jeszcze «język», jakbym szukał «etymologii» obrazu.

[...] eseje i teksty
różnego rodzaju:

poetyckie,

szydercze,

bluźniercze,

redukujące wszelką wzniosłość, patos i powszechny dziś

pretensjonalny scjentyzm

do codzienności

do rzeczywistości niskiej rangi:

do B I E D Y

i ś m i e s z n o ś c i.

[Kantor 2000: 7–8]

Znajdziemy wśród nich listy, opowiadania, prozę poetycką, traktaty i rozprawy teoretyczne, manifesty, eseje oraz notatki czy też stylizowane na szkic bądź brudnopis teksty, partytury teatralne, komentarze do dzieł sztuki, w tym do własnej, a także wiersze, które nierzadko stanowią części pragmatycznych tekstów i zapisów wystąpień.

Co bardzo istotne, teksty te nie poddają się sztywnej klasyfikacji, nie wypełniają precyzyjnie ram gatunkowych, balansują zwykle gdzieś na granicy i łatwo przekraczają ustalone podziały. Nie jest to w końcu nic dziwnego, skoro mówimy o artyście, który miał niejaką „nieufność” do pretensjonalnego zamykania się w polu jednego gatunku i konsekwentnie unikał klasyfikowania w obrębie wydzielonych dziedzin sztuki.

Widąc także, że poszczególne teksty to skończone, spójne wypowiedzi, które z jednej strony są zamkniętym konceptem myślowym, z drugiej jednak stanowią wycinek większej całości i funkcjonują jako element kolażu, jakim są poszczególne rozdziały czy też ogólnie cały zbiór pism. Fragment jest podstawowym budulcem

tych tekstów, charakteryzuje go dwuznaczna autentyczność – stanowi elementarną całość, gdyż zwykle określa jeden obraz, zdarzenie, wypowiedź, koncept lub pewien punkt widzenia. Jest wobec tego jednością samą w sobie, a zarazem częstką, ponieważ czyni to w sposób wyrywkowy i niepełny, otwarty na możliwość uzupełnień, dopowiedzeń bądź aktualizacji sensu w nowym kontekście. Nie jest także samodzielny znaczeniowo i dlatego potrzebuje kontekstu oraz określenia nadawczej komunikacji sytuacyjnej, ale jednocześnie dopuszcza jej podatność na przesunięcia i zmiany znaczeniowe, na możliwość uzupełnień [por. Nycz 1984: 22].

Fragment funkcjonuje również w obrębie cytatów i autocytatów. Kantor przepisywał swoje wypowiedzi, wprowadzając je w nowy kontekst; stosował autocytaty, by podkreślić spójność swojej myśli na przestrzeni lat. Funkcja perswazyjna tego zabiegu podkreśla konsekwencję w prowadzeniu wywodu i jego przemyślaną konstrukcję.

W tekstach zauważalne jest też powracanie do motywów, wątków, tematów i postaci, przywoływanie własnych dzieł z przeszłości. Od *Wielopola*, *Wielopola* już konsekwentnie scenę jego spektakli zaludniali ci sami: najbliżsi, krewni, przyjaciele, postaci z własnej wyobraźni, bohaterowie wcześniejszych przedstawień. Autor stale zmieniał, dodawał, dopisywał, redagował i poprawiał teksty, były one ciągle poddawane obróbce, niejednokrotnie też nie powstawały paralelnie do opisujących je obrazów, spektakli czy komentowanych zjawisk, często były pisane dużo później. Stangret zakłóconą chronologię tekstów tłumaczy „autentycznym zaangażowaniem w sztukę i zjawiska kultury współczesnej oraz troską o własne miejsce na tle artystycznego dorobku dwudziestego wieku” [Stangret L. 2014: 27]. Dowodzi to także tego, że Kantor był żywo reagującym krytykiem i teoretykiem sztuki.

Wszystkie te cechy kompozycyjne powodują, że Kantor wpisuje się w nowoczesną sylwiczność. Korzysta ze współczesnych mu dokonań, zbliża do postmodernistycznej gry cytatami. Skojarzenie kompozycji i formy *Pism* Kantora z sylwą nasuwa się dosyć łatwo, poczynawszy od pobieżnego zerknięcia do ich zawartości – różnorodność i wielość tekstów, widoczna tam „zbieranina rzeczy” i pozorny nieporządek – przez obraz brulionowej, fragmentarycznej roboty bricoleura, który tworzył ze wszystkich dostępnych mu materiałów, po metatekstowe zapisy własnego doświadczenia czytania, pisanie, komentowanie, krytykowanie oraz przekazu intymnych wyznań, dawania prywatnego świadectwa. Oś, wokół której budowana jest forma sylwiczna, to linia biegnąca między chaotycznością a wewnętrznym porządkiem.

Jednak sylwa to nie tylko specyficzny sposób kształtowania tekstu, wymykający się klasyfikacjom gatunkowym, lecz także strategia twórcza w konkretnym momencie historycznym (inaczej: w momencie kryzysu, zwrotu, przewartościowań) polegająca na wyborze odpowiednich metod i zachowań. Sylwa to zapis występu jednostki, dążącej do ocalenia własnej historii, świadectwo istnienia indywiduum, prezentującego swój intymny świat z całą paletą stanów – subiektywizmem ocen i postrzegania rzeczywistości, szczerością i przekłamaniami, relacjonowaniem i fantazjowaniem. To także manifestacja prywatności w przestrzeni publicznej.

Za moment zwrotny w artystycznej drodze Kantora bez wątpienia uznaje się premierę *Umarłej klasy* w 1975 roku i ogłoszenie przez niego manifestu Teatru Śmierci. Spektakl ten nie tylko przyniósł artyście światową sławę, lecz także definitywnie zamknął okres teatralnych poszukiwań inspirowanych prądami w sztukach plastycznych. Świadomość sukcesu spowodowała także chęć wyeksponowania własnej osoby, nastąpiło przeniesienie – jak stwierdzono w kręgach krytyki – wartości autorstwa arcydzieła na osobę o konkretnej biografii. Wówczas rozpoczął się nieprzerwany rytm dokumentowania, opisywania i podsumowywania własnych dokonań. Artysta podjął wysiłek napisania na nowo autobiografii, redagował wcześniejsze teksty teoretyczne, a jeżeli takowych brakowało, pisał je od początku.

Na przykład, kluczowe dla rozumienia najważniejszego spektaklu Kantora teksty, często przywoływane przez niego samego podczas wystąpień i wywiadów, mianowicie *Mały Manifest* (napisany przez artystę z okazji przyznania mu przez Fundację Goethego z Bazylei Nagrody Rembrandta, wygłoszony po raz pierwszy w kwietniu 1978 roku) oraz *Klasa szkolna [Rok 1971 lub 72. Nad morzem]*, opublikowany pierwszy raz w 1988 roku, to wypowiedzi formułowane *ex post*, już na fali rozgłosu wokół *Umarłej klasy* i z wyraźną intencją wpływu na recepcję swojej twórczości.

W *Klasie szkolnej* artysta wyjaśniał już z perspektywy czasu, kiedy narodziła się w nim idea powrotu do ławy szkolnej.

Rok 1971 lub 72. Nad morzem. W małej mieścinie.

Prawie wieś. Jedna ulica, małe biedne parterowe domki. I jeden chyba najbiedniejszy: szkoła.

[...]

Dziś wiem, że tam przy tym oknie stało się coś ważnego. Dokonałem pewnego odkrycia. Jakoś niezwykle jaskrawo uzmysłowiłem sobie

i s t n i e n i e

w s p o m n i e n i a.

[Kantor 2000: 24]

Przypomnę, że tematem *Umarłej klasy* był niemożliwy powrót do lat dzieciństwa, utracona przeszłość ukazana w uniwersalnych obrazach przedwojennej prowincjonalnej szkoły gdzieś w Galicji, zanurzonej w chrześcijańsko-żydowskim tyglu kultury i religii.

Kolejne przedstawienia, tzn. *Wielopole, Wielopole, Niech szczeną artyści, Nigdy tu już nie powrócę* i *Dziś są moje urodziny*, były utkane z materii prywatnych wspomnień, obrazów historii i fundamentalnych dla XX wieku motywów i mitów. Zasadnicze było także wprowadzenie do spektakli „ja” autorskiego, wokół którego toczył się przekaz.

Ten radykalny zwrot ku przeszłości i własnej biografii jako podstawowego budulca kolejnych spektakli obowiązywał przez cały okres tzw. Teatru Śmierci.

Tak rozpoczęła się dziesięcioletnia era
moich dwóch dzieł
„Umarła klasa” i
„Wielopole, Wielopole”
które miały potwierdzić
prawdę moich głoszonych bluźnierczych idei.
Była to era mojej własnej awangardy.
Awangardy:
wspomnienia,
pamięci,
niewidzialnego,
pustki i śmierci.
[Kantor 2000: 27]

Zabieg ten jednak wiązał się z dwiema konsekwencjami. Po pierwsze, biografia Kantora była przez niego zapisywana „od nowa” i traktowana w sposób szczególny, ponieważ wybiórczo, acz świadomie i celowo, dobierał fakty z własnego życia, które chciał wyeksponować, a które pominać. Stworzył narrację ukazującą bardzo przemyślany proces własnej drogi twórczej, przedstawiający etapy artystycznej wędrówki, która przywiodła go do odkrycia Teatru Śmierci. Z perspektywy minionego czasu Kantor rewidował swoje wcześniejsze idee artystyczne i podkreślał, że jego teatr zawsze był „Biedną Budą Jarmarczną”, nastawioną na wywoływanie wzruszenia. Wieloletni przyjaciel Kantora, ale także krytyk, Mieczysław Porębski, stwierdził, że tekst pisany przez artystę to „autobiografia pisana «działami» i ta, którą mniej lub więcej świadomie do tych dzieł dopisywał. Autobiografia myląca, ale znacząca, której pominać nie sposób” [Porębski 1995: 23].

Dla przykładu: obydwie teksty dotyczące Teatru Podziemnego – *Ulisses, 1944* oraz *Powrót Odysa. Partytura sztuki Stanisława Wyspiańskiego „Powrót Odysa”. Teatr Podziemny 1944 rok* – podobnie jak wiele innych tekstów odnoszących się do przeszłości artystycznej – zostały zredagowane w latach 80. XX w., co oznacza, że eksplikacja początków własnej drogi artystycznej nastąpiła pod koniec życia i twórczości artysty. W tym samym czasie Kantor stale tworzył teksty, odnoszące się do aktualnych działań artystycznych, mianowicie Teatru Śmierci.

Przywołując w pamięci wygląd Itaki z *Powrotu Odysa*, opisywał:

Dookoła ściany pomieszczenia. Puste, nagie i zimne. Jedna z odpadłym bokami tynkiem tworzy przeraźliwe wielką, koszmarną, białą plamę.

Od góry zwisa zmurszała belka.

Na ziemi z żółtych desek ułożone rusztowania.

Żelazna lina przecina brutalnie pustą przestrzeń.

Zniszczony i pogięty reflektor, jak resztką cywilizacji, wyrzucony na brzeg

Tej rozpadającej się rzeczywistości. [...]

W środku bezładna, ogromna lufa armatnia.

Nad nią zwisa megafon.

Oparte o ścianę ogromne, drewniane, zabłocone koło od wozu.

[Kantor 2000: 76]

W ten sposób intencjonalnie wpisywał pierwsze spektakle czasu wojny w realizację idei, w myśl której wprowadzał w przestrzeń spektaklu znalezione, zniszczone przedmioty codziennego użytku, duchampowskie ready-mades, *objet trouvé*. Nadawał ówczesnym działaniom artystycznym antycypacyjny charakter, podkreślał ich wagę dla całej swojej twórczości i dowodził, że ma ona spójny charakter.

W *Małym Manifestie* – napisanym i wygłoszonym przez artystę o już ugruntowanej pozycji – stwierdzał:

[...] dla jaśniejszego wytłumaczenia pozwolę sobie przypomnieć, że fundamentalną (jeśli mi wolno wyrazić się tak patetycznie) ideą mojej pracy była i jest idea realności, którą nazwałem Realnością Najniższej Rangi. To ona tłumaczy moje obrazy, ambaláže, przedmioty biedne i również biedne postacie, które jak Syn Marnotrawny powracają po długiej podróży do swego domu rodzinnego [Kantor 2005a: 23].

Po drugie, Kantor, podobnie jak postmoderniści, wierzył, że nie istnieje jedna obiektywna historia, lecz szereg pojedynczych indywidualnych historii, wartych opowiedzenia i ocalenia, prawdziwych dla autorów, ale czasem już nierzeczywistych dla odbiorców. Z tego przekonania wynikała też jego postawa wobec przeszłości.

W reakcyjnym geście artysty, ale też swego rodzaju artystycznej *idée fixe*, stwarzał autonomiczną przestrzeń, która sama w sobie stanowiła „świadectwo istnienia artysty w czasach sztuce nie najprzychylniejszych. Jego auto-bio-grafia – własna, prywatna, najprywatniejsza historia. Jedyna, jaka się liczy. Dla niego, dla nas” [Porębski 1997: 147].

Autobiografia, na którą składały się spektakle, dzieła malarskie, happeningi i koncepcje artystyczne, w której sfera rzeczywista współegzystowała z wyobrażeniową, świat realny z ideami sztuki, biografia zaludniona bliskimi członkami rodziny i „bliskimi” artystami, z którymi był w nieustannym dialogu, w której dookreślał siebie jako twórcę, a także kreował i podtrzymywał mity na własny temat, często mówiąc o „własnych, indywidualnych odkryciach”. Wreszcie autobiografia, w której wspomnienie żyje na równej stopie z realnymi wydarzeniami codziennego życia, w której nośnikiem pamięci jest przedmiot, melodia, obraz, „klisza pamięci”.

W literaturze autobiograficznej „punktem, z którego pisarz zwraca się do czytelnika, okazuje się czas pisania, a nie czas zapamiętany. [...] Sama czynność pisania staje się jednym z zasadniczych elementów tych notatek autobiograficznych i zyskuje status części świata przedstawionego tekstu” [Nycz 1984: 165]. Punktem, z którego Kantor świadomie spoglądał na swoją sztukę i swoje życie, była ostatnia jego dekada, z pełnym przekonaniem chciał widzieć

siebie jako artystę o ogromnej konsekwencji decyzji artystycznych i życiowych. I tak też chciał być postrzegany i odczytywany. Stwarzał spójny obraz własnej drogi twórczej, odkrywając w przekazie siebie i intencjonalnie kształtując przekaz dla odbiorców.

Bibliografia

1. Kantor T., 2005a, *Dalej już nic...: teksty z lat 1985–1990*, Wrocław–Kraków.
2. Kantor T., 2000, *Metamorfozy: teksty o latach 1938–1974*, Kraków.
3. Kantor T., 2005b, *Teatr Śmierci: teksty z lat 1975–1984*, Wrocław–Kraków.
4. Nycz R., 1984, *Sylwy współczesne. Problem konstrukcji tekstu*, Wrocław–Warszawa.
5. Porębski M., 1995, *Cylinder Gierymskiego, wakacje Picassa, deska Kantora*, „Znak” z. 4.
6. Porębski M., 1997, *Tadeusz Kantor. Świadectwa – rozmowy – komentarze*, Warszawa.
7. Stangret L., 2014, *Rola rysunku w procesie kreacji automitologii Tadeusza Kantora*, w: M. Bryś, A. Burzyńska, K. Fazan, red., *Dziś Tadeusz Kantor! Metamorfozy śmierci, pamięci i obecności*, Kraków.
8. Stangret P., 2014, *Kantor pisarz. Lekcje mediolańskie jako tekst literacki*, Warszawa.

AUTOBIOGRAPHY IS MISLEADING BUT MEANINGFUL. STRATEGIES OF THE SILVA RERUM IN THE TEXTS BY TADEUSZ KANTOR

Pisma by Tadeusz Kantor are both an integrated part of his theatre work and fine arts as well as a separated, closed entity constituting a realization of his artistic autobiography. It must be emphasized that this autobiography was created, not simply written, because Kantor deliberately subjected facts from his own life to various transformations, created them, repeatedly made self-corrections of his views, combined elements from the reality with the imaginary elements, merged personal and artistic spheres. These strategies had been chosen to build a specified vision and send an unequivocal message about his art.

Keywords: auto-creation, auto-mythologization, sylwa, author's strategy.

Natalia Nielipowicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Toruń, Polska)

W DUCHU EKOLOGII GŁĘBOKIEJ. O ESEJACH MARIUSZA WILKA¹

Wydaje się, że przedstawiając w *Tropami rena* portret kultury Saamów, Mariusz Wilk równolegle kreśli swój własny wizerunek. Nie odkładając zupełnie na bok wcześniejszych książek tego polskiego pisarza-podróżnika, w których to poznaje inne rosyjskie szlaki, za korpus podstawowy uznamy wspomniany dziennik-esej opisujący poszukiwania tajemniczego ludu. Spróbujemy określić, jakie jest to „wilcze” widzenie Sápmi i co ma ono wspólnego z ekologią głęboką, odrzucającą antropocentryczny punkt widzenia i podkreślającą wspólnotę losów człowieka i reszty świata. Analiza zostanie przeprowadzona wokół następujących pojęć: uduchowanie przyrody, dostrzeżenie innych pozaludzkich istot, wyginiecie pierwotnych ludów i ich dziedzictwo.

Słowa kluczowe: Sami, Sápmi, Mariusz Wilk, ekologia głęboka.

O tym, co takiego Mariusz Wilk w Rosji i dzięki Rosji „rozpoznał”, już pisano, zresztą bardzo ciekawie [Pogonowska 2010: 224–244]. Porównywano go też, a właściwie jego punkt widzenia na Rosję z przełomu epok, z punktem widzenia Ryszarda Kapuścińskiego, zauważając, że obaj autorzy tworzą wzajemnie „dopełniające się strony złożonego obrazu Rosji” [Chomiuk 2004: 228]. Mariusz Wilk za Ryszardem Kapuścińskim powtarza, że „Inny jest dla nas zwierciadłem, w którym możemy się przejrzeć” [Wilk 2007a: 76]. Wynikałoby z tego, że przedstawiając w *Tropami rena* portret kultury Saamów, równolegle kreśliłby swój własny wizerunek. Właśnie ten aspekt wydaje się interesujący i wymagający głębszej uwagi. Jakże byłoby odbicie Wilka, dla którego „zwierciadłem, w które zerka[!] przez całą zimę, byli Saamowie” [Wilk 2007a: 76], nomadzi Północy? Na wydeptanie jakiej tropy pozwoliła mu Laponia? Zaznaczę, że nie chodzi tu o całą Rosję – jak wspomniałam, to już zostało opisane – ale tylko o jej część, o rosyjską Sápmi. Nie odkładając zupełnie na bok wcześniejszych i późniejszych książek Wilka, w których poznaje inne szlaki, za korpus podstawowy uznałam *Tropami rena*, dziennik-esej opisujący poszukiwania tajemniczego ludu Saamów².

¹ Niektóre uwagi zawarte w tym artykule pojawiły się już w artykule opublikowanym w języku francuskim [Nielipowicz 2013] oraz w jego skróconej wersji w języku szwedzkim [Nielipowicz 2015]. Zaproponowana tu perspektywa ekologiczna oparta na filozofii ekologii głębokiej zostanie natomiast wykorzystana w artykule w języku francuskim złożonym do druku w czasopiśmie *Litteraria Copernicana* (Toruń) zawierającym analizę porównawczą twórczości eseistycznej J.M.G. Le Clézio i M. Wilka pt. *Du sacré de la nature. Réflexions sur quelques essais de Mariusz Wilk et de Jean-Marie Gustave Le Clézio*.

² Tytułową tropę Mariusz Wilk zdefiniował na własne potrzeby: to droga wydeptana samopas, a nie gotowy szlak, pochodząca od starej formy ros. *tropat'* – deptać [por. Wilk

Spróbuję określić, jakie jest to „wilcze” widzenie Laponii i co ma ono wspólnego z ekologią głęboką, odrzucającą antropocentryczny punkt widzenia i podkreślającą wspólnotę losów człowieka i reszty świata³.

Mariusz Wilk to były opozycjonista, który w pewnym momencie swojego życia wycofał się z działalności politycznej i całkowicie poświęcił podróżom i pisaniu⁴. Był w różnych miejscach w Stanach Zjednoczonych Ameryki i w Europie Środkowej, w różnych ważnych wydarzeniach historycznych brał udział, ale szczególnie upodobał sobie Daleką Północ w Rosji, która wraz ze swoją ascetyczną przyrodą okazała się dla niego miejscem niezwykłym, sprzyjającym odosobnieniu i koncentracji [por. Wilk 2007b: 121]. Tu przez 20 lat odnajdywał tematy i plóft, jak sam powiedział, wątki swej północnej fabuły [por. Wilk 2008: 51], na którą składa się sześć tomów: *Wilczy notes* (1998), *Wołoka* (2005) oraz cztery tomy *Dziennika Północnego: Dom nad Oniego* (2006), wspomniany już *Tropami rena* (2007), *Lotem gęsi* (2012) i *Dom włóczęgi* (2014). Opisuje w nich Rosję, której najpierw sam doświadczył i przeżył ten przeciwny „kolekcji turystycznych wrażeń” podróżnik [Wilk 2007b: 16]. (Dodam na marginesie, że pisarz aktualnie mieszka wraz ze swoją rodziną w Neapolu z powodu pięcioletniego zakazu przebywania na terytorium Rosji, który przestanie obowiązywać dopiero w bieżącym roku.)

Zainteresowanie Mariusza Wilka koczowniczym ludem stopniowo wzrastało po tym, jak zafrapowały go szamańskie labirynty⁵ z wysp Sołowieckich na Morzu

2006: 142]. Po pobycie u Saamów nieco inaczej rozumie to pojęcie. Uważa, że nie on jest już przewodnikiem, ale że to tropa prowadzi: „Niby przede mną jej jeszcze nie ma, ale to, co przeszedłem, wyznacza pewną logikę, podpowiada. Trzeba tylko słuchać i chcieć. Chcieć iść” (por. *Rozmowa Bartosza Marca z Mariuszem Wilkiem* [Marzec 2007]) Proekologiczne nastawienie autora jest jednym z dominujących motywów, wokół których skonstruował on swoje saamskie zapiski, ale podobną postawę widać też we wcześniejszych i późniejszych tomach dzienników [por. Wilk 2008: 124, 163 i 164; Wilk 2012: 103], dlatego uzupełnieniem analizowanego tu korpusu będą trzy pozostałe tomy *Dziennika Północnego*, w których Wilk opisuje głównie Rosję, jakiej sam doświadczył: *Dom nad Oniego*, *Lotem gęsi* (tu, w jednej z części, autor podąża śladami Indian Północnej Ameryki) oraz *Dom włóczęgi*, a także jego dwa wcześniejsze eseje podróżnicze pt. *Wilczy notes* i *Wołoka*.

³ Przypomnijmy w wielkim skrócie, że ten nurt filozoficzny, zainicjowany na początku lat 70. XX w. przez norweskiego filozofa Arne Næss, szuka odpowiedzi na pytania o przyczyny, zasięg i wpływ globalnego kryzysu na przyrodę oraz człowieka. Ekologia głęboka różni się od ekologii płytkiej tym, że nie dzieli istot na nadrzędne i podrzędne, a kondycję życia ludzkiego uwarunkowuje kondycją całego środowiska. Ideałem jest postrzeganie ludzi w przyrodzie jako części jednej wielkiej całości. Zachęcając do zadawania zasadniczych pytań o sposób ich funkcjonowania na ziemi i postępowania wobec niej, za cel stawia uważność i odpowiedzialność człowieka za zagrożone bogactwo przyrodnicze. Wydaje się, że taki właśnie prawdziwy, pierwotny związek z naturą pociąga i inspiruje Mariusza Wilka.

⁴ Mariusz Wilk, urodzony w 1955 roku we Wrocławiu, jest absolwentem filologii polskiej. W stanie wojennym dwukrotnie więziony, niedawno odznaczony został Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski. Jest współautorem słynnej książki o podziemnej „Solidarności” pt. *Konspira* opublikowanej w 1984 roku w Paryżu.

⁵ Kamienne labirynty są pierwszym śladem saamskim, na jaki natrafił Mariusz Wilk. To najstarsze ślady człowieka na Sołowkach z II-I tysiąclecia p.n.e. – pozostałości tropy zmarłych

Białym i ryty naskalne [por. Wilk 2007a: 16–18] oraz zagadkowe pochodzenie tego ludu [por. Wilk 2007a: 18]. Do Łowoziera, sezonowego osiedla Saamów, położonego na Półwyspie Kolskim, przybył pod koniec 2005 roku w środku nocy polarnej. Na miejscu Mariusz Wilk będzie miał okazję na bliższe poznanie przedstawicieli ginącej wspólnoty, aby następnie podzielić się z czytelnikami wspomnieniami, przetykanymi erudycyjnymi dygresjami oraz osobistymi wynurzeniami na ważne tematy.

Spotkania z ludźmi, zarówno te rzeczywiste, jak i wyobrażone (bo niektórych pozna za pośrednictwem książek inspirujących go przed podróżą i w jej trakcie), stanowią załączki kolejnych wątków lapońskiej fabuły Wilka. Można zaryzykować stwierdzenie, że właściwie każde spotkanie, każdy człowiek, każda cudza myśl odciskają swój ślad na wilczej tropie, wpływając na jego widzenie, a potem obrazowanie Laponii. W skupieniu poznaje, a następnie odmalowuje portrety niektórych z napotykanych postaci. Na szczególną uwagę zasługują pewne powracające motywy, pośród których najbardziej dominujące to: uduchowienie przyrody, dostrzeżenie innych pozaludzkich istot, wyginięcie pierwotnego ludu i ich dziedzictwo.

Trudno byłoby mówić o postawie tubylców wobec przyrody, nie wspominając o ich podejściu do wierzeń, które wpływają na prawie każdy aspekt ich życia. Wydaje się zresztą, że to między innymi zainteresowanie sacrum zdaje się być tym, co pcha Wilka w stronę Saamów. Bo dla niego wprawdzie miejsca związane są z ludźmi, ale bardziej jeszcze z duchami, bez nich nie istnieją [por. Wilk 2008: 31, 47]. I tak pierwsze ślady saamskie, na jakie natknął się, przebywając na Północy, miały związek z szamanizmem, przy czym szamanizm rozumie jako początek religii [por. Wilk 2008: 47]. Rozważając to zagadnienie, podaje jedną z najbliższych mu definicji autorstwa Charuzina, rosyjskiego etnografa, według którego „szamanizm to o władanie siłami przyrody” [Wilk 2007a: 68]. Aby zapanować nad siłami przyrody, trzeba ją nie tylko rozumieć, lecz także odczuwać, jak ci pierwotni koczownicy Północy. Żyjąc w towarzystwie renów, zgodnie z rytmem pór roku, a w swoich wędrówkach kierując się słońcem, wierzyli, że nie o walkę z przyrodą chodzi, ale o więź opartą na szacunku: porównywali krew ludzką do czerni ziemi, świadomi, że obdzieranie ziemi z jej zielonego poszycia może się źle skończyć [por. Wilk 2007a: 29]. Poczucie pokrewieństwa człowieka, roślin, zwierząt i całego kosmosu jest punktem wyjścia dla świadomości, jaką dziś nazywamy ekologiczną, i przyczynia się do lepszego traktowania środowiska naturalnego. Wiara w boskość natury, charakterystyczna dla wspólnot szamańskich, sprzyja również postawie proekologicznej. Spotkany przez Wilka współczesny noid i artysta saamski, Jakow Jakowlew, tłumaczy szacunek, jakim Saamowie darzą otaczające środowisko ich przekonaniem co do uduchowienia całej przyrody [por. Wilk 2007a: 63].

Apologeci ekologii głębokiej też przenoszą świętość na ziemię. Janusz Korbel, wybitny polski działacz ekologiczny, który w duchowości widział jeden z filarów głębokiej ekologii, inspirujący i motywujący do działań proekologicznych, swój

na tamten świat [por. Wilk 2007b: 132], niewątpliwe symbole Drogi, odpowiedniki kościoła u chrześcijan [por. Wilk 2007a: 13–14].

wniosek formułuje następująco: „Jeśli odczuwamy związek z całym życiem, wówczas samo życie staje się dla nas czymś świętym, czego nie wolno niszczyć” [Korbel 1997]. W takim ujęciu wszelkie niekorzystne dla środowiska procesy rozumiane są jako czyste świętokradztwo.

Wilk już zanim przyjechał do Sápmi, podzielał pierwotną intuicję panteistyczną charakterystyczną dla wiary pogańskiej, bo w przybytkach jakiegokolwiek kultu czuł się wyobcowany [por. Wilk 2008: 116] – inaczej niż na łonie natury, gdzie cisza wydawała mu się rzeczą świętą, zapachy leśne prawdziwymi kadzidłami, a cały otaczający świat świątynią [por. Wilk 2007b: 140]. W Sápmi potwierdziło się to, że nie potrzebuje innych atrybutów wiary niż „puste Niebo nad głową i organy wiatru” [Wilk 2007a: 149]⁶. Zaraz po napisaniu *Tropami rena* Mariusz Wilk powie w jednym z wywiadów, że najważniejszą lekcją, jaką odebrał ze świata Saamów, jest właśnie przekonanie o tym, że wszystko jest uduchowione [Marzec 2007]⁷. Wiara w boskość natury, jaką Wilk podziela z Saamami, tłumaczyłaby z jednej strony zachowanie analizowanej wspólnoty, które dziś określamy jako ekologiczne, a z drugiej – obecność zwierząt, roślin i zjawisk przyrodniczych w życiu religijnym, a więc i codziennym tych ludzi całkowicie podporządkowanych wierze.

Kulty zoomorficzne, wiara w „nahualizm”⁸, rośliny używane w praktykach szamańskich, zjawiska kosmologiczne uosabiane przez bogów i motywy organiczne potwierdzają, że przyroda ma swoje niezaprzeczalne miejsce w rytuałach kultur rdzennych. W trakcie obrzędów dokonuje się najważniejsza z przemian, a mianowicie transgresja pierwiastka ziemskiego w boski [por. Le Clézio 2010: 41; Le Clézio 1997: 36], istoty ludzkie łączą się wówczas ze świętą naturą⁹.

Mariusz Wilk pozna praktyki szamańskie i rzemiosło ściśle związane z wyznaniem. Opowiada też o swoich spotkaniach z kilkoma artystami, którym zależy na wskrzeszeniu pewnego saamskiego charakteru i obrazu życia¹⁰, a w

⁶ Doskonałym przykładem na jego religijny wręcz stosunek do Natury może być moment, gdy, uczestnicząc w pasterskim obchodzie rejonu Suoľujawa (Góry Ostrowego Ruczaju), urzeczony widokiem „niebieskiego pastwiska” [Wilk 2007a: 134], postanowił utrwalić na fotografii kilka łanów jagieli, myśląc, że być może roślina jest na wyginieciu. Ukłęknął, jakby „zamierzał się modlić”, wtulił twarz, ale „przedziwny aromat”, jaki stamtąd buchnął, sprawił, że zapomniał o aparacie i „zapad[ł] się w jakąś studnię innego czasu” [Wilk 2007a: 135]. Kiedy indziej, znowu w poszukiwaniu renów, opisując rejon Seidwjawru, Świętego Jeziora Saamów, określa go jako „największy pogański chram Europy”. „Widzi” tam wejście do „świątyni”, nad nią Górę Szamańskiego Bębna będącego odpowiednikiem kościelnych organów oraz kolumny i pilastry rzeźbione siłami natury [por. Wilk 2007a: 148].

⁷ Teraz, jak pisze Wilk, „ludzie coraz bardziej boją się żywej przyrody. Którą sami skazili!” [Wilk 2007a: 57] albo w ogóle jej nie zauważają [por. Wilk 2008: 197].

⁸ Tzn. wiara w „przybieranie postaci zwierząt przez duchy” [Le Clézio 2010: 54].

⁹ O istnieniu obrzędów potwierdzających łączność świata człowieka ze światem innych istot pisze John Seed, jedna z bardziej znaczących dla ekologii głębokiej postaci [por. Seed i in. 1992: 19].

¹⁰ Na swej lapońskiej tropie Mariusz Wilk miał okazję spotkać artystów próbujących ożywić tradycje, jak Anastazja Jelisijewna, wyszywająca północne mity w ornament i wynajdująca nowe sposoby wyprawiania skór z renifera [por. Wilk 2007a: 60–61] lub wspomniany

swoich opowieściach koncentruje się zwłaszcza na obecności tytułowych dla czwartego tomu Dziennika Północnego renów. Ren, a właściwie przyniesiona przez niejaką Olę Artijewą surowa „renina”, otwiera lapoński dziennik. Z jej podarunkiem łączy się pierwsza drobna zmiana, której ulega ten dotąd gustujący raczej w jarskim jadłe pisarz: zachwyci go smak ekologicznie czystego, nieznanego chemii i niezmodyfikowanego genetycznie mięsa bogatego w wartości odżywcze. Pisarz wspomina moc ducha, jaką te totemiczne zwierzęta obdarowywały ludzi zjadających je w trakcie obrzędów pojadania. Na tym, jak można się domyślać, nie poprzestaje, bo dla Łoparów reny to nie tylko pożywne mięso. To zarazem święte zwierzę, brat i członek rodziny [por. Wilk 2007a: 128]. Postawa religijna, pełna szacunku i pokory tych ludzi względem zwierząt, wiele ma wspólnego z filozofią ekologii głębokiej, która w ludzkich istotach widzi zwykłych obywateli wspólnoty biotycznej¹¹. Z renami Saamowie koczowali i ich skór używali do budowy czum (domów koczowniczych) czy w rękodzielnictwie – naturalne jest więc, że rena umieścili na swoim herbie. Można rzec, że jest on dla nich uosobieniem życia [por. Wilk 2007a: 29] i, jak stwierdził prezydent *Saami Council*, Aleksandr Kobielew, ostoją tego życia, bo gdy reny wyginą, to wyginą też Saamowie [por. Wilk 2007a: 46]¹².

Takiego tragicznego losu zaznały ludy Ameryki Północnej i Północno-Zachodniej, dla których bizona znaczyły tyle, co dla Saamów reny. Przez niektórych myślicieli, jak na przykład francusko-maurytyjskiego Noblistę, J.M.G. Le Clézio, wielka rzeź bizonów będąca dziełem europejskich kolonizatorów jest określana jako jedna z największych katastrof ekologicznych wszechczasów [por. Le Clézio 1997: 231]. Stopniowe zniszczenie środowiska i dezintegracja społeczna, która po nim nastąpiła, unicestwiła, zdaniem pisarza, narody amerykańskie [por. Le Clézio 1997: 232]. W słynnym przesłaniu wodza Seattle dotyczącym ziem indiańskich¹³,

już Jakow Jakowlew dodający do starych nowe wzory ornamentów na nożach. Wśród spotkanych przez Mariusza Wilka ludzi nawiązujących do tradycji wymieniłem również naczelnika kolskich rezerwatów przyrody prowadzącego muzeum, w którym ostatnia autentyczna łoparska wieża jest do dyspozycji zwiedzających lub członków wspólnoty pasterskiej „Piras”, zapaleńców mających na celu odrodzenie tradycyjnego wypasu reniferów na Kolskim [por. Wilk 2007a: 119].

¹¹ Wyrażenie Davida Abrama, tłum. Albert Rubacha [Abram 2011].

¹² Wcześniej Mariusz Wilk dużo czytał, aby dowiedzieć się o tych niesamowitych zwierzętach czegoś więcej [por. Wilk 2007a: 26–27]. Gdy doszedł do tajnego obrzędu spożywania mięsa zwierzęcia, okazało się to tym bardziej skomplikowane, że Saamowie uważający się za braci renów [por. Wilk 2007a: 29, 117] wprawdzie pamiętają o dawnych wierzeniach, ale niechętnie opowiadają o nich postronnym [por. Wilk 2007a: 31, 62]. Przy okazji odkrywania tajemnic rena Mariusz Wilk powtarza więc za jednym z etnografów: „w tundrze saamskiej są tropy, którymi się chodzi samemu” [Wilk 2007a: 29]. Do tych trop zaliczyć można właśnie stare saamskie wierzenia.

¹³ W rzeczywistości przesłanie zostało napisane w 1927 roku przez Teda Perry na potrzeby filmu pt. *Home* wyprodukowanego przez Southern Baptist Convention. Perry inspirował się notatkami spisnymi przez dra Henry Smitha, który tłumaczył oryginalną przemowę wodza.

zacytowanym zarówno przez Le Clézio, jak i przez Mariusza Wilka, widoczne jest przekonanie o równości wszystkich ziemskich istot i – co za tym idzie – o odpowiedzialności, jaka ciąży na człowieku. Polski pisarz napiętnuje nadmierną eksploatację Labradoru, kontrastując autorytarną i chciwą postawę Białych z postawą Indian, pełną pokory i oddania przyrodzie, uświęcającą każde miejsce na ziemi [por. Wilk 2012: 113]. Adeptki ekologii głębokiej też odnoszą się do tej samej przemowy w zbiorze zatytułowanym *Mysząc jak Góra* [por. Seed i in. 1992: 54–56], co podkreśla tylko solidarność i powinowactwo duchowe pomiędzy Wilkiem a ekologami.

Należy jednak zauważyć, że Saamowie też nie uniknęli katastrof ekologicznych. W większości, jak pisze Wilk, związane są z procesem sedentaryzacji. Wędrujących Saamów polski pisarz już nie uświadczył, bo ich wędrowny tryb życia zastąpił osiadły w momencie, gdy rozbito istotę koczowania – koczowniczą rodzinę [por. Wilk 2007a: 59 i 118–119]. Przy systemie wypasania renów przez sowchozowe brygady zanikał tradycyjny układ tej rodziny. Wraz z nim zanikały też tradycyjne formy rękodzieła (szycie skór, rzeźba w kości) i słownego folkloru (pieśni, bajki), którymi niegdyś wypełniali wolny czas w tundrze. Zanikały obrzędy związane z domowym ogniskiem, kult przodków i szamanizm. Zmienił się też stosunek do reniferów – symbiozę zastąpił szacunek zysków i strat [por. Wilk 2007a: 118–119]. I tak jak nie dane było Wilkowi zobaczyć pasącego się na wolności rena, tak samo nie dane mu było poznać pierwotnego ludu Północy, bo tak naprawdę trudno mówić obecnie o narodzie saamskim, i właściwie niewiele już zostało z życia pradawnych mieszkańców tych ziem.

W rozmowie z Jakowem Jakowlewem pojawia się też bolesna dla większości Europejczyków teza dotycząca wpływu chrystianizacji na przyrodę Północy: „z przychodem na Północ religii, która czyniła człowieka władką przyrody, zaczął się proces wywłaszczania natury” [Wilk 2007a: 63]. Chrześcijańscy misjonarze zaczęli od prześladowania pogaństwa, poprzez wykorzenienie nomadów z ich koczowisk, a tym samym oderwanie ich od świętych miejsc, gromadzących od wieków duchową siłę dającą moc, i skończyli na samej przyrodzie. Ten wrogi, później utylitarny stosunek kontynuowany był przez władze komunistyczne. Przymusowe osiedlenia kolskich koczowników zburzyły ich świat duchowy, oferując w zamian tylko „ochłapy cywilizacji i socjalny blichtr” [Wilk 2007a: 50]. Widać to doskonale w wilczym opisie postsowieckiego łowoziera zmienionego nie do poznania w ciągu 80 lat.

Sympatyzujący z pierwotnym ludem Saamów Mariusz Wilk z żalem opisuje ich tragiczną historię, brak zapisu języka, który pochodzi z odgłosów tundry [por. Wilk 2007a: 139], dotyka też problemu braku literatury saamskiej i zanikania samego języka¹⁴. Wspomina o braku saamskiego parlamentu w Rosji i o zagrożeniu bytu Saamów na ziemi saamskiej – realnego, dopóki będzie co z niej wydrzeć. Troska polskiego autora o przetrwanie rdzennego ludu może być też odczytywana jako troska ściśle związana z jego niepokojem co do stanu naszej planety,

¹⁴ Jako kochający słowo filolog zaproponuje swoją wariację na temat jednej z baśni zanikającego saamskiego folkloru.

ponieważ, broniąc kolskich koczowników, propaguje między innymi holistyczną postawę wobec świata, która jest udziałem tego społeczeństwa. Jego prace wyraźnie unacniają czytelnikom z szeroko rozumianego Zachodu, jak wielkie znaczenie ma ich czujność i działanie, którego celem jest zapobieżenie przyszłym zniszczeniom¹⁵.

Kontemplacja natury może wyznaczać początek nowej drogi prowadzącej do odnalezienia poczucia jedności ze światem naturalnym. Mariusz Wilk, zastanawiając się, czy ta pierwotna więź człowieka z siłami przyrody nie została utracona bezpowrotnie [por. Wilk 2007a: 68], odkrył możliwość wewnętrznego scalenia w kontemplacji pustki w przyrodzie, pustki będącej „żywym obrazem całości” [por. Wilk 2007a: 32]¹⁶. Umiejętność do zatrzymania się, nieśpieszność połączona z wrażliwością to niezbędne cechy osoby kontemplującej i Mariusz Wilk z całą pewnością je posiada. Już wcześniej udowodnił, że potrafi zachwycić się wschodem księżyca [por. Wilk 2008: 82–83], topniejącym lodem Onieńskiego Jeziora [por. Wilk 2008: 90] czy innymi zjawiskami, niekoniecznie widzianymi po raz pierwszy [por. Wilk 2008: 186]. W malowniczych opisach przyrody, które znaleźć można w *Tropami Rena*, uwidacznia się umiejętność uważnej obserwacji i zarazem twórcza wrażliwość pisarza, któremu zdarza się być wprost wessanym przez kontemplowane spektakle [np. Wilk 2007a: 108–109].

Jako literat Mariusz Wilk ulegnie magii chińskiego gatunku *shanshui shi*, czyli poezji gór i wód będącej rodzajem lirycznej kontemplacji pejzażu, bliskiej modlitwie. W *shanshui shi* pejzaż, przestając być już tylko tematem, staje się współautorem¹⁷. Aby stworzyć utwór w tym gatunku, należy najpierw przejść etap opustoszenia, tzn. rozpuszczenia granicy między ja i nie-ja, tak, aby następnie móc pomieścić w sobie cały wszechświat [por. Wilk 2007a: 115]. Przypominać to może poniekąd saamskie *kamłanie*: „technik[ę] ekstazy, dzięki której szaman wychodzi z siebie w świat duchów” [Wilk 2007a: 63, przypis 25]. Przypomina się w tym miejscu również wilczy sposób na poznanie Innego: „Należało więc tylko opróżnić

¹⁵ Patrząc na ślady, które człowiek pozostawia na Północy (hałdy śmieci, tysiące lasy, uranowe dziury), nazwał go już w *Domu nad Oniego* „rakiem przyrody”, „nowotworem złośliwym”, „chorą tkanką” [Wilk 2008: 124]. Do problemu wydobycia minerałów powraca w *Tropami rena* między innymi za sprawą lektur. Górnictwo spowodowało wyrastanie kombinatów wydobywczo-przemysłowych i innych miast przyciągających ludzi chcących się wzbogacić. Chemizacja Sowietckiego Sojuza wynikająca z działalności bolszewickiej była przez jej autorów paradoksalnie określana jako „Zwycięstwo w walce z przyrodą!” [Wilk 2007a: 102]. Mariusz Wilk zastanawia się, czy to nie „duch nieczysty” podyktował pewnemu geologowi następujące zdania: „Pokonaliśmy kraj niestrachliwych ptaków, tundrę bezmowną, w ziemie białą od śniegu, w lecie od chrobotka reniferowego” [Wilk 2007a: 102]. Chemiczny posmak, który nasz autor wyczuwa w ustach, interpretuje jako „kłątwę saamskiego noida” [Wilk 2007a: 105].

¹⁶ W *Domu nad Oniego* Wilk definiował już Pustkę: nie chodzi o brak bytu, o kategorię europejskiej Nicości, ale o pełnię bytu we wschodnim pojęciu Pustki [por. Wilk 2008: 156].

¹⁷ Jednemu z twórców gatunku Li Bo został poświęcony cały rozdział lapońskiego dziennika. Ten pozornie niewiele z Laponią mający wspólnego wtręt na temat niezującego już od przeszło tysiąclecia chińskiego poety nawiązuje znowu do pustki i do praktyki medytacji.

się ze swoich własnych przesądów, stereotypów i książkowej wiedzy, okazać szacunek i poczekać, aż tajemnica Saamów sama cię wypełni” [Wilk 2007a: 31]¹⁸.

Tropami rena, jako próba utrwalenia saamskich nomadów, byłoby więc jednocześnie, jeśli nie przede wszystkim, próbą odzwierciedlenia ducha naszej epoki, punktem wyjścia do zastanowienia się nad współczesnością i nad jednym z jej najbardziej palących problemów, a mianowicie nad etycznymi aspektami doświadczanego już kryzysu ekologicznego. Dążąc do odnowy zerwanego przymierza z naturą i do odzyskania utraconej równowagi, Mariusz Wilk rozłącza przed czytelnikami wizje w dużej mierze ukształtowane przez spotkania z przedstawicielami rdzennego ludu Saamów. Zgadzą się one pod wieloma względami z postulatami ekologii głębokiej wskazującej na wspólnotę losów człowieka i reszty świata i wynikają z odczuwanej przez samego autora pokory wobec otoczenia.

Zderzenie kultur plemiennych z cywilizacją zachodnią pozwoliło polskiemu pisarzowi uwypuklić wiele dzielących je różnic, z których najważniejszą wydaje się dychotomia dotycząca stosunku człowieka do Ziemi. Broniąc słabszych istnień przed światem postępu i materializmu, analizowany autor przypomina o wielkiej wartości, jaką jest szacunek do przyrody, bo „natura to [przecież] wspólna obecność, a nie ujarzmienie i panowanie” [Wilk 2012: 13]. Czytając eseje Wilka, odnaleźć można przekonanie, że pogrążająca się w kryzysie ekologicznym współczesność mogłaby czerpać nadzieję na swoje wyzwolenie w kręgu rytualnym kultur rdzennych. Krąg ten mógłby nauczyć mieszkańca Zachodu odzyskać zerwane poczucie jedności z przyrodą.

Ten literacki głos wystosowany w imieniu natury wydaje się szczególnie potrzebny w momencie, gdy – zdaniem wielu naukowców – Ziemia wkroczyła w erę antropocenu¹⁹. Zaangażowany na rzecz ekologii pisarz zwraca uwagę na wspólnotę losów człowieka i świata przyrody w realiach, gdy prawie niemożliwe jest znalezienie skrawka biosfery, wolnego od zmian spowodowanych przez ludzi, gdy stopniowo rośnie budząca napięcia rywalizacja o ostatnie dziewicze obszary polarne, gdy metropolie duszą się w smogu i przewiduje się rychłe deficyty wody pitnej oraz gruntów uprawnych w warunkach zmian klimatycznych. Jego przesłanie nie jest, według mnie, apelem, by porzucić wartościowe przecież

¹⁸ Sam stosunkowo wcześniej, bo już po kilku miesiącach swojego pobytu w Łowozierze, zauważył, że wyjedzie z Laponii inny, niż przyjechał. Przyznał, że tak jak „kiedyś krąg [j] ego świata oświetlało słowo pisane, o tyle teraz ją[!] dostrzegać także to, co ukrywa się w milczeniu” [Wilk 2007a: 77].

¹⁹ Termin oznaczający „najnowszy fragment dziejów globu naznaczony wyraźnym piętnem działalności ludzi” [Hołdys 2015]. Termin został wymyślony przez Eugene Stoermera, a zaproponowany w 2000 r. przez noblistę (data otrzymania nagrody: 1995 rok, dziedzina: chemia) Paula Crutzena. Postulat został poparty przez uczonych z różnych krajów: Jan Zalasiewicz, Mark Williams oraz Daniel Richter, którzy wzywają Międzynarodową Komisję Stratygraficzną do sformalizowania tej jednostki i uznania nowej ery. Badaniami międzynarodowej grupy ds. antropocenu kieruje badacz polskiego pochodzenia Jan Zalasiewicz reprezentujący Uniwersytet w Leicester [por. Tomala 2016].

zdobycze cywilizacji zachodniej i wrócić do pierwotnych form ludzkiego bytu. Jest raczej wołaniem o szacunek i pamięć dla źródeł duchowego i materialnego bogactwa ludzkości, jakim jest natura. Bo jakże często zdarza się, że człowiek, pielęgnując swą tożsamość kulturową, darzy opieką spuściznę swoich przodków i stara się chronić zabytki techniki czy sztuki, ale zapomina, że zadrzewiony kawałek ziemi to część żywej tkanki. Jest także wołaniem o respekt dla Innego, bo kochanie świata nie jest możliwe bez miłości do bliźniego i ludzkości.

Bibliografia

1. Abram D., 2011, *Ekologia głęboka*, tłum. Albert Rubacha, „Dzikie Życie” nr 7–8 (205–206), <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2011/sierpien-2011/david-abram-magia-w-krainie-fenomenow> [dostęp: 27.01.2020].
2. Chomiuk A., 2004, *Prawdziwa rzeczywistość i punkty widzenia. Ryszard Kapuściński i Mariusz Wilk o Rosji na przełomie epok*, w: E. Malinowska, D. Rott, red., *Wokół reportażu podróżniczego*, Katowice.
3. Hołdys A., 2015, *Antropocen. Witajcie w erze człowieka*, „wyborcza.pl”, http://wyborcza.pl/1,145452,18031032,Antropocen__Witajcie_w_erze_czlowieka.html [dostęp: 14.02.2016].
4. Korbel J., 1997, *Czym jest głęboka ekologia?*, „Dzikie życie” nr 4/35, <http://pracownia.org.pl/dzikie-zycie-numery-archiwalne,2262,article,4654> [dostęp: 11.09.2019].
5. Le Clézio J.M.G., 2010, *Meksykański sen albo przerwana myśl indiańskiej Ameryki*, tłum. Z. Kozimor, Warszawa.
6. Le Clézio J.M.G., 1997, *La fête chantée et autres essais de thème amérindien*, Paris.
7. Marzec B., 2007, *Imperium do samorealizacji*, „Rzeczpospolita”, http://akcje.interia.pl/ks/tropami_rena/?s_id=5996 [dostęp: 4.01.2011].
8. Nielipowicz N., 2013, *Le reflet de Mariusz Wilk*, w: K. Andersson, red., *L'image du Sápmi II: études comparées*, Örebro.
9. Nielipowicz N., 2015, *Samiska Återspeglingar hos Mariusz Wilk*, w: K. Andersson, red., *Sápmi i ord och bild. 1: En antologi*, Hyltebruk.
10. Pogonowska E., 2010, *Rozpoznanie Rosji? Rozpoznanie siebie? O prozie dokumentarnej Mariusza Wilka*, w: H. Gosk, red., *Nowe dwudziestolecie (1989–2009). Rozpoznanie, hierarchie, perspektywy*, Warszawa.
11. Seed J., Macy J., Fleming P., Næss A., 1992, *Myśląc jak góra*, Warszawa.
12. Tomala L., 2016, *Badacze zbierają dowody na to, że trwa antropocen*, „PAP – Nauka w Polsce”, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,407939,badacze-zbieraja-dowody-na-to-ze-trwa-antropocen.html> [dostęp: 14.02.2016].
13. Wilk M., 2008, *Dom nad Oniego*, Warszawa.
14. Wilk M., 2014, *Dom włączęgi*, Warszawa.
15. Wilk M., 2012, *Lotem gęsi*, Warszawa.
16. Wilk M., 2007a, *Tropami rena*, Warszawa.
17. Wilk M., 2007b, *Wilczy notes*, Warszawa.
18. Wilk M., 2006, *Wołoka*, Kraków.

IN THE SPIRIT OF DEEP ECOLOGY. ABOUT ESSAYS BY MARIUSZ WILK

It seems that while presenting a portrait of Sami culture in *Tropami rena [Reindeer traces]*, Mariusz Wilk outlines his own image at the same time. If you do not put away altogether some of the earlier books by that Polish writer-traveller, the ones in which he learns about other Russian trails, the aforementioned journal-essay describing the search for mysterious people may be considered the basic text corpus. Let us try to determine what is this „Wilk’s” vision of Sápmi and what it has in common with the deep ecology that rejects anthropocentric point of view and highlights community of the fate of men and the rest of the world. The analysis is carried out with the help of the following notions: spirituality of nature, discerning other nonhuman creatures, extinction of aboriginals and their legacy.

Keywords: Sami, Sápmi, Mariusz Wilk, deep ecology.

Wira Romanyszyn
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. Iwana Franki w Drohobyczu,
Liceum nr 1 im. Iwana Franki w Drohobyczu (Ukraina)

LITERACKOŚĆ PRZESTRZENI MIEJSKIEJ W TWÓRCZOŚCI BRUNONA SCHULZA

W artykule zostały zbadane idiograficzne toponimy w prozie Brunona Schulza, przedstawione jako połączenie pamięci autobiograficznej i pamięci kulturowej budujące szereg heterotopii, miejsc wyjątkowych. Wszystkie Schulzowskie heterotopie wykraczają poza rzeczywisty czas i przestrzeń miasta i stanowią znak wiedzy geopoetyckiej miasta – postrzeganej zarówno lokalnie i wewnątrznie (przez autora i narratora), jak i zewnętrznie, jako wiedza powszechna, do której każdy ma dostęp. Z punktu widzenia geopoetyki ważną kwestią dla wszystkich tych heterotopii jest doświadczanie miejsc i rola konkretnego miejsca w tym doświadczaniu.

Słowa kluczowe: heterotopia, geopoetyka, czasoprzestrzeń, miejsce, miasto, Bruno Schulz.

W prozie drohobyckiego pisarza Brunona Schulza można odnaleźć szereg idiograficznych toponimów. Są to konkretne i prawdziwe miejsca biograficzne, ślady przeszłości, poddane wyobraźni i przez nią zmodyfikowane. W taki sposób nakładają się na siebie pamięć kultury i pamięć autobiograficzna, doświadczenia, emocje, wiedza sensoryczna. Ich połączenia tworzą osobliwe heterotopie, specjalne miejsca, w których pamięć staje się podstawą architektoniki świata artystycznego. Związek między pamięcią a czasoprzestrzenią wyraża się za pomocą przedmiotów, śladów, które Schulz nazywa repozytorium pamięci:

Stare domy, polerowane wiatrami wielu dni, zabarwiały się refleksami wielkiej atmosfery, echem, wspomnieniami barw, rozproszonymi w głębi kolorowej pogody. Zdawało się, że całe generacje dni letnich (jak cierpliwi sztukatorzy, objający stare fasady z pleśni tynku) obtłukiwały kłamiwą glazurę, wydobywając z dnia na dzień wyraźniej prawdziwe oblicze domów, fizjonomię losu i życia, które formowało je od wewnątrz [Schulz 2000: 8].

Każda rzeczywista przestrzeń związana jest z przeszłością, którą należy zdekodować i odczytać, a przestrzeń miasta jest repozytorium historii, faktów, nawarstwionych jeden na drugi, tworzących specjalną topograficzną fikcję literacką.

W dylogii literackiej Brunona Schulza *Sklepy cynamonowe* i *Sanatorium pod Klepsydrą* jedną z centralnych jest heterotopia domu wyróżniająca się wieloznacznością. Są to: heterotopia domu rodzinnego jako nosiciela pamięci indywidualnej i biograficznej; heterotopia domu jako budynku będącego

nośnikiem pamięci zbiorowej i historii miasta; heterotopia sklepu jako manifestacja najbardziej cenionych marzeń autora zawartych w koncepcji powrotu do dzieciństwa. Pamięć o historii miasta zachowują nie tylko domy, ale także półabstrakcyjne wizerunki ojca i dziecka, archetyp miasta i Księgi – one są „wiecznym symbolem jedności przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, źródłem pamięci kulturowej”¹ [Зубрицька 2014: 169]. Obrazy te, według Marii Zubryckiej, tworzą „zmodyfikowaną matrycę archaicznej ontologii” [Зубрицька 2014: 169] autora.

Dla głównego bohatera *Sklepów cynamonowych* Józefa dom to przestrzeń, do której on zawsze wraca, gdzie stara się uciec przed gwałtownymi odkryciami świata zewnętrznego. Przestrzeń domu to zamknięta statyczna przestrzeń, zorientowana na osobę. To miejsce, w którym koncentrują się wartości rodzinne i tradycje, gdzie można znaleźć odpowiedzi na główne pytania: jak przestrzeń jest ukształtowana i zmieniana, jak charakter narratora z nią się utożsamia, jaki jest związek między miastem a bohaterem, przestrzenią a bohaterem oraz miejscem a bohaterem.

Według *Słownika Schulzowskiego* dom jest ulokowany w dwóch podstawowych wymiarach, z których pierwszy to symbol-emblemat, oznaczający bezpieczeństwo i ochronę przed światem zewnętrznym, drugi zaś jest „wzorcową strukturą, znaczącą przestrzenią, pozwalającą rozeznac się w porządku świata” [Bolecki, Jarzębski, Rosiek, red. 2006: 88]. Czasami jednak takie dwuwymiarowe uporządkowanie jest niemożliwe, gdyż przestrzeń domu przerasta w labirynt, przebywając na pograniczu snu i rzeczywistości.

W heterotopii domu można wyodrębnić kilka heterotopii podrzędnych: heterotopia pokoju i heterotopia korytarza. Pokój dziecięcy wiąże się u Schulza z samotnością, uwięzieniem; taki pokój rzadko był odwiedzany przez nieznanymi, tam bohater Józef spędził gorzkie miesiące i lata. Inną semantykę mają pozostałe pokoje domu rodzinnego, w których mieszkają nieznanymi mieszkańcy, o których zapomina się, co prowadzi do zapomnienia samych pokoi. Jednak bohater Schulza zawsze dąży do powrotu do domu, ponieważ szuka ochrony, bezpieczeństwa i ciepła: „Dom człowieka staje się, jak stajenka betlejemską, jądrem, dookoła którego zagęszczają przestwór wszystkie demony, wszystkie duchy górnych i dolnych sfer” [Schulz 2000: 297].

Znaczenie szczególne mają u Schulza heterotopie ulicy oraz przechadzki ulicami, przepętnione tajemnicami, gdyż zazwyczaj odbywają się w nocy. Podczas takich podróży tworzą się ulice-labirynty, podwójne ulice, place-ulice, a także ulice-sobowtóry, ulice-place, ulice-sklepienia. Najbardziej wyrazistą heterotopią podróży jest uliczna wędrówka w poszukiwaniu sklepów cynamonowych w gwiazdzistą noc, która zamieniła się w podróż przez ulice-sklepienia, kiedy „Kolorowa mapa niebios wyogromniała w kopułę niezmierną, na której spiętrzyły się fantastyczne lądy, oceany i morza, porysowane liniami wirów i prądów gwiazdnych, świetlistymi liniami geografii niebieskiej” [Schulz 2000: 67]. Podczas

¹ Tu i dalej tłumaczenia z języka ukraińskiego na język polski własne – W.R.

tej niebieskiej podróży Józef nie tylko szuka prawdziwych sklepów z egzotycznymi towarami z różnych części świata, ale także otwiera swoje miasto, jego nieznanne miejsca. W konsekwencji każda z tych podróży jest odkryciem nieznanego, ponieważ celem bohatera zawsze jest poszukiwanie.

Każdą literacką heterotopię tworzy lokalna historia i wiedza geograficzna. Większość opowieści Schulza oparte są na rzeczywistości, która jest nieodłączną częścią nakładania się różnych warstw historycznych. Na przykład, w mieście Schulza znajdziemy najnowszą jego część, egzotyczną teraźniejszość, którą autor wyraził w heterotopii Ulicy Krokodyli, niosącej ze sobą „duch czasu, mechanizm ekonomiki” [Schulz 2000: 70]. Według definicji samego Schulza, jest to heterotopia-pasożyt. Czym tak na prawdę była Ulica Krokodyli?

Patrząc na mapę, Józef widzi szarą plamkę, coś obcego, nieznanego, coś, co szybko się rozwinęło i zdobyło całe miasto. Jeśli zbadać Ulicę Krokodyli od wewnątrz, to okazuje się, że jest to:

Pseudoamerykanizm, zaszczipiony na starym, zmurszałym gruncie miasta [...]. Widziało się tam tanie, marnie budowane kamienice o karykaturalnych fasadach, oblepione monstrualnymi sztukateriami z popękanego gipsu. Stare krzywe domki podmiejskie otrzymały szybko sklecone portale, które dopiero bliższe przyjrzenie demaskowało jako nędzne imitacje wielkomiejskich urzędów [Schulz 2000: 70].

Z opozycji Ulicy Krokodyli i reszty miasta powstaje jeszcze jedna heterotopia – heterotopia podróży po mieście, po jego dzielnicach. Są to wspomniane już podróże Józefa w poszukiwaniu sklepów cypryńskich przez najstarszą część Drohobycza, której autentyczne nazwy ulic kryją dawną historię miasta z XIII wieku. Na przykład nazwa ulicy Żupy Solne sięga początków historii miasta, które zaczęło rozwijać się i rozrastać właśnie od tych miejsc dzięki rozwojowi produkcji soli. Inną podróżą jest przechadzka Ulicą Krokodyli – bezużyteczna i nieskuteczna, ponieważ przypomina czytelnikowi przeglądanie wycinków zleżałych gazet z ogłoszeniami komercyjnymi. Są to także podróże po Rynku, placu cerkwi św. Trójcy i inne. Wszystkie te heterotopie podróży tworzą obraz błąkania, które nie zna strachu. Wędrowka po labiryntach miasta oddaje jednocześnie wędrowkę po labiryntach-tekstach i ich ukrytych znaczeniach, jak na przykład labirynty Księgi lub markownika. Każda taka heterotopia wędrowki-błąkania jest ulokowana poziomo (przez Rynek, Ulicę Krokodyli) lub pionowo (wędrowka stronami Księgi, zejście w głąb wiosny).

Te podróże bohatera-narratora Józefa stają się bodźcem do powstania innych podróży, wędrowek, a nawet pielgrzymek czytelników do prawdziwych miejsc życia i twórczości Schulza. Zwykle badacze uważają takie podróże literackie za dowód naiwnego postrzegania świata literackiego. Jednak dzisiaj takie praktyki kulturowe przyciągają do siebie coraz większą uwagę. Między innymi Elżbieta Rybicka przekonuje, że tego typu działalność literacka znajduje się na pograniczu historii kultury czytania i historii kultury podróży. Badaczka nazywa je „podróżami lekturowymi” [Rybicka 2010: 223]. Każda taka podróż lekturowa jest jednocześnie

interpretacją twórczości literackiej i jej związku z przestrzenią geograficzną, z jej pamięcią. Taka podróż narusza jednorodność świata artystycznego i hegemonię czytania normatywnego [Certeau 2008: 164–175].

Przykładem pielgrzymkowej strategii interpretacji dzieł literackich i geografii prawdziwej przestrzeni są opowieści i wspomnienia uczestników Międzynarodowych Festiwalu Brunona Schulza, które odbywają się w Drohobyczu co dwa lata od 2004 roku. Często postrzeganie podróży lekturowych jest mimetyczne, ponieważ każdy rozumie, że istnieją niejako różne Drohobycze: Drohobycz początku XX w., poetycki Drohobycz *Sklepów cynamonowych* i nowoczesny Drohobycz, który osoba postrzeżga bezpośrednio podczas podróży. Mimo że granice poetyckiego i prawdziwego Drohobycza nie są takie same, często jednak są one zestawiane ze sobą i nawet utożsamiane. Takie utożsamianie następuje wtedy, gdy podróżnicy obserwują kolorowy blask bruku na placu św. Trójcy lub znajdują się obok budynku apteki na rogu Rynku, która jeszcze do niedawna zachowywała swój autentyczny wygląd i w której naprawdę było czuć zapach ziół leczniczych i soku malinowego, jak opisywał to miejsce Schulz.

Czasami celem turystów jest przejść się tropem Józefa w poszukiwaniu sklepów cynamonowych. Dla podróżników jest to próba zrozumienia, odczucia i przeżycia świata *Sklepów cynamonowych*, podczas gdy Józef podróżuje po mieście w opowiadaniu Schulza, aby odczuć i przeżyć swoje miasto rodzinne. Poszukiwanie sklepów cynamonowych staje się dla narratora poszukiwaniem własnego dzieciństwa, swoich korzeni, samego siebie. Natomiast podróż turysty przebiega jednocześnie w dwóch płaszczyznach – przez tekst i przez prawdziwą przestrzeń; są to dwie podróże, podczas których odbywa się nie tylko identyfikacja, lecz także wzajemne przenikanie twórczości literackiej i przestrzeni geograficznej.

Dzisiaj podróże lekturowe to procesy medialne. Dla nich tworzone są różne przewodniki turystyczne i mapy, w których oznaczono nie tylko obiekty związane z życiem Schulza (jego dom, budynek gimnazjum, willa Landau), ale także z twórczością pisarza (np. Willa Bianki, której prototypem jest Willa Ziemanna, obecnie budynek Pałacu Sztuki, który jest oddziałem miejskiego muzeum „Drohobyczczyzna”). Opowiadania *Sklepów cynamonowych* stają się swojego rodzaju przewodnikiem po Drohobyczu, dzięki któremu czytelnik-turysta widzi te miejsca w inny sposób, z punktu widzenia literatury. Na ten temat Rybicka pisze, że „wędrowka za Schulzem przeobraża się z czasem w wędrowkę z Schulzem. *Ulica Krokodyli* [...] jest składnikiem matrycy kulturowej, za pomocą której Polacy konceptualizują geografie wyobrażoną Ukrainy” [Rybicka 2014: 233]. Tak więc narracje Schulza są nie tylko materiałem do tworzenia szlaków turystycznych, ale także unikalnymi przewodnikami interpretacyjnymi w odkrywaniu współczesnej Ukrainy, swoistą matrycą lub kodem, przez które czyta się kod Ukrainy (przede wszystkim przez Polaków). A kiedy zachodzą rozbieżności między przestrzenią rzeczywistą a fikcyjną, wtedy zaczyna się wyobrażona podróż po mieście.

Topografia historii w tekstach literackich tworzy heterotopie, w których związek między przestrzenią a pamięcią wyraża się w postaci śladów materialnych. W takim połączeniu przestrzeń staje się medium pamięci materialnej i kulturowej, w

której zachowano: 1) ciągłość historii (miejsca pokoleń); 2) miejsca-pozostałości starożytnej kultury, których integralność nie została zachowana z powodu utraty ciągłości (starożytne wille, częściowo Rynek); 3) miejsca-traumy lub miejsca utracone (żydowska dzielnica Łan w Drohobyczu lub ulice getta drohobyckiego) [Asmann 2011: 324].

W prozie Schulza wyrazem mediów pamięci kulturowej jest dom ojca jako centrum mikrokosmosu, ochrony i opanowania, twierdza. Jest to miejsce pokoleń, miejsce, w którym zachowana jest ciągłość. Przykładem miejsc pozostałości jest modyfikacja centralnej części miasta ze względu na pojawienie się Ulicy Krokodyli, która znajduje się zaraz za jednym z rogów Rynku i znacząco narusza tradycje architektoniczne monarchii austro-węgierskiej. Medium pamięci kulturowej i miejscem-traumą są sklepy cynamonowe, których materialny odpowiednik nie istnieje. Sklepy cynamonowe, epoka genialna to te miejsca-traumy, które nie zostały całkowicie spełnione, nie są ustalone i nadal oczekują na ich odkrycie, ponieważ w historycznej „ciągłości i sukcesji” [Schulz 2000: 116] są też wydarzenia, które „nie mają swego własnego miejsca w czasie [...], które przyszły za późno” [Schulz 2000: 116]. W tym przypadku są one ułożone na bocznych odnogach historii, w której istnieją według specyficznego, tylko dla nich właściwego, prawa.

Otóż współczesne podróże lekturowe stają się wspólną podróżą według Schulza i razem z Schulzem, który próbuje

odgałęzić w którymś punkcie historii taką boczną odnogę, ślepy tor, ażeby zepchnąć nań te nielegalne dzieje. Tylko bez obawy. Stanie się to niepostrzeżenie, czytelnik nie dozna żadnego wstrząsu. Kto wie – może, gdy o tym mówimy, już nieczysta manipulacja jest poza nami i jedziemy już ślepym torem [Schulz 2000: 116–117].

W większości tekstów Schulza ośrodkiem lokalizacji przestrzennej i topograficznej jest Drohobycz, rodzinne miasto autora. Jednak z tego ośrodka wyłania się jedno opowiadanie o mieście, w którym znajduje się sanatorium. W opowiadaniu *Sanatorium pod Klepsydrą* wyczuwalna jest czujność od pierwszych słów, a stanowisko autora można scharakteryzować jako bycie nie na swoim miejscu. W taki stan autor stopniowo wprowadza swojego bohatera, wysyłając go do szeregu innych heterotopii, na przykład heterotopii natury, która działa według własnych praw wewnętrznych.

Opowiadanie *Sanatorium pod Klepsydrą* otwiera heterotopia pociągu, prezentująca jednocześnie ruch cykliczny oraz ruch wyraźnie skierowany od jednego punktu do drugiego. Józef jedzie do sanatorium, o którym nic nie wie. Heterotopia pociągu u Schulza jest bardzo rozbudowana, w niej można wyodrębnić dwie jednostki: ruch zapomnianą koleją i heterotopia kolei. Mówiąc o heterotopii ruchu, musimy uwzględnić zasady jej funkcjonowania oraz jej cechy, a mianowicie: zasadę pamięci-zapominania (kto pamięta o tej kolei, jeżeli wszyscy o niej zapomnieli, a jeśli ktoś ją pamięta, to czy istnieje ona naprawdę?), zasadę historii/czasu (w jakim czasie ona istnieje – przeszłym, teraźniejszym czy przyszłym?) oraz zasadę ciągłego i nierozzerwalnego istnienia, albowiem kolej to ciągła linia prosta prowadząca w dwie

strony: jedną koleją pociąg może jechać w obie strony – do jakiegoś punktu i od niego. Heterotopia zapomnianej kolei mieści w sobie dominantę czasoprzestrzenną wskazującą na to, że gdzieś istnieje główna kolej, którą także możemy się dostać do punktu docelowego. Jednak punkt docelowy będzie charakteryzował się nieco innymi osobliwościami czasowymi i przestrzennymi w zależności od tego, z jakiej kolei i z jakiego pociągu skorzystamy.

O tym, że Józef naprawdę przyjechał niezwykłym pociągiem, mówi doktor Gotard: „Wysłaliśmy kocz zakładowy na stację, ale przyjechał pan innym pociągiem” [Schulz 2000: 231], jak zresztą i sam Józef: „Podróż trwała długo. Na tej bocznej, zapomnianej linii, na której tylko raz na tydzień kursuje pociąg – jechało zaledwie parę pasażerów” [Schulz 2000: 228].

Prawdziwa egzystencjonalna istota heterotopii pociągu ujawnia się dopiero na końcu opowiadania, tworząc swoistą ramę: wszystko zaczyna się od pociągu i pociągiem się kończy. Jeśli na początku pociąg to dziwna przestrzeń, labirynt, w którym korytarze załamywane są pod różnymi kątami, to na końcu opowiadania jest to nowy dom Józefa, z którego on nie może się wydostać, bo nie jest już w stanie wrócić do normalnego życia, pozostaje „pomiędzy”: w pociągu, między sanatorium i swoim światem. Józef rezygnuje z sanatorium, bo nie może funkcjonować zgodnie z jego zasadami, wypracowanymi przez eksperyment cofnięcia czasu. Jednak bohater Schulza sam staje się częścią tego eksperymentu, co utrudniło jego powrót do wcześniejszego sposobu istnienia. W tej heterotopii bardzo wyraźnie została pokazana funkcjonalna zasada otwartości-zamknięcia, izolacji i niebezpieczeństwa przecinania granicy bez odpowiedniego przygotowania:

Od tego czasu jadę, jadę wciąż, zadomowiłem się niejako na kolei i toleruję mnie tam wąsającego się z wagonu do wagonu. Ogromne, jak pokoje, wozy pełne są śmiecia i słomy, przeciągi przewiercają je na wskroś w szare bezbarwne dni [Schulz 2000: 252].

Heterotopia permanentnej podróży i nieprzywiązania do pewnego miejsca skazuje narratora na marginalizację i wycofanie. Józef traci więź z przestrzenią, zakorzenienie w określonym miejscu, czyli zostaje podważona logiczna więź geografii, pamięci i tradycji, a połączenie tych trzech elementów zmienia przestrzeń w miejsce. Innymi słowy, Józef pozostaje w pewnej przestrzeni (w przestrzeni pociągu), jednak traci własne miejsce w przestrzeni normalnego istnienia ludzkiego.

Centralną i dominującą heterotopią tego opowiadania jest sanatorium, które wyróżnia swoista organizacja przestrzeni oraz eksperyment z czasem. Dzięki tej czasowej dominancie heterotopia sanatorium przerasta w heterochronię. Jednakże, w przeciwieństwie do Michela Foucaulta, który rozumie heterochronię jako specjalną przestrzeń, w której czas gubi się w przestrzeni, pochłania się przez nią, Schulz tworzy specjalną przestrzeń poprzez manipulację z czasem. Pragnienie Józefa ocalić ojca zmusza go zgodzić się na eksperyment, polegający na tym, że

[...] cofnęliśmy czas. Spóźniamy się tu z czasem o pewien interwał, którego wielkości niepodobna określić. Rzecz sprowadza się do prostego relatywizmu.

Tu po prostu jeszcze śmierć ojca nie doszła do skutku, ta śmierć, która go w pańskiej ojczyźnie już dosięgła. [...] Reaktywujemy tu przeszły czas z jego wszystkimi możliwościami, a zatem i z możliwością wyzdrowienia [Schulz 2000: 232].

Efekt heterochronii osiągnięto poprzez nowe podejście interpretacyjne do korelacji pojęć człowieka i miasta jako przestrzeni społecznej, kulturowej i politycznej, z odrzuceniem cykliczności, zakorzenienia i tradycji. Realizacja heterotopii sanatoryjnej nastąpiła na skutek wyeliminowania czasu tężniejszego oraz włączenia go do przestrzeni poprzez reaktywację przeszłości, co z kolei umożliwiło rozwój i ustalenie czasu przyszłego. Właśnie dlatego Józef, przyzwyczajony do zaufania chwili obecnej, nie może zrozumieć, co dzieje się z ojcem w sanatorium.

Jednym z mechanizmów realizacji heterotopii sanatorium stały się sen i marzenie sennie. O tej tajnej metodzie opowiadają zarówno doktor Gotard, jak i pokojówka: „U nas ciągle śpią [...] Zresztą tu nigdy nie jest noc [...] Dajemy naszym pacjentom długo się wysypiać, oszczędzamy ich energię życiową” [Schulz 2000: 231]. W sanatorium wszyscy śpią – godzinami, dniami, tygodniami, miesiącami; nie czują płynu czasu, podróżują „przez puste krajobrazy snu, ciągle w drodze, ciągle na stromych gościńcach respiracji, raz zjeżdżając lekko i elastycznie z łagodnych pochyłości, to znowu pnąc się z trudem na prostopadłą ścianę chrapania” [Schulz 2000: 244].

Heterotopia sanatorium stała się możliwa dzięki eksperymentowi z czasem oraz wtrącaniu się w istnienie ludzkie, zniekształcone do umownego, „żałosnego pozoru życia”. Dlatego ojciec Józefa to tylko półrealny człowiek żyjący

życiem tak warunkowym, relatywnym, ograniczonym tytuł zastrzeżeniami! Trudno zataić, że trzeba było dużo dobrej woli, ażeby przyznać mu pewien rodzaj egzystencji. Był to godny politowania surogat życia zawisły od powszechnej pobłażliwości, od tego „*consensus omnium*”, z którego czerpał swe nikłe soki [Schulz 2000: 236].

Główną zasadą funkcjonowania sanatoryjnej heterotopii Schulza jest rozerwana chronologia czasu, brak kolejności zdarzeń, negacja przyczynowo-skutkowej zasady istnienia. Józef nie potrafi zrozumieć, co tak naprawdę dzieje się z ojcem: czy on leży w łóżku, czy bawi się w restauracji: „Jak to pogodzić? Czy ojciec siedzi w restauracji, ogarnięty niezdrową ambicją żarłoczności, czy leży w swoim pokoju, ciężko chory? Czy jest dwóch ojców?” [Schulz 2000: 241]. Na te pytania Józef sam zresztą odpowiada: „Wszystkiemu winien jest prędko rozpad czasu, nie nadzorowanego nieustanną czujnością” [Schulz 2000: 241].

Manipulacje z czasem nie mogą być kontrolowane przez zwykłego człowieka, co prowadzi do fatalnych skutków – do nienakładania się na siebie indywidualnych czasów ludzi, znajdujących się w jednej przestrzeni. Józef i ojciec, żyjąc w przestrzeni jednego sanatorium, przebywali w różnych wymiarach czasowych. Ich czas już dawno był „[...] do cna zużyty, znoszony przez ludzi czas, czas przetarty

i dziurawy w wielu miejscach, przeźroczystry jak sito [...] jest to czas niejako zwymiotowany [...] – czas z drugiej ręki” [Schulz 2000: 244].

Eksperyment w sanatorium stworzył ruchomą przestrzeń-pauzę poprzez aktywność samej przestrzeni, która zachowuje w sobie ślady (znaki) przeszłości, uruchamia wszystko, co do niej należy, a obecność (kategoria teraźniejszości) wyraża się w formie przeszłości lub przyszłości. Takie czasoprzestrzenne manipulacje są niebezpieczne, o czym uprzedza sam narrator: „Przestrzeń jest dla człowieka, w przestrzeni możecie bujać do woli, koziołkować, przewracać się, skakać z gwiazdy na gwiazdę. Ale przez miłość boską nie tykać czasu!” [Schulz 2000: 245].

Pod koniec swojego pobytu w sanatorium Józef stwierdza, że ten eksperyment się nie udał, że on z ojcem „wpadli w pułapkę” [Schulz 2000: 243]. To odczucie podkreślają też inne heterotopie. Są to: heterotopia korytarzy z drzwiami, za którymi nikogo i niczego nie ma; heterotopia zwierciadła, do którego zagląda Józef, ale nie widzi swojego odbicia, natomiast w głębi widnieje tylko rozmyta plama. Heterotopia zwierciadła pojawia się także w opowiadaniu *Samotność*, w którym motyw odbicia lustrzanego jest spojrzeniem na siebie jak na innego, na obcego.

Czasem widzę się w lustrze. Rzecz dziwna, śmieszna i bolesna! Wstyd wyznać. Nie widzę się nigdy *en face*, twarzą w twarz. Ale trochę głębiej, trochę dalej stoję tam w głębi lustra nieco z boku, nieco profilem, stoję zamyślony i patrzę w bok. Stoję tam nieruchomo patrząc w bok, nieco w tył za siebie. Nasze spojrzenia przestały się spotykać. [...] on [...] jakby o mnie nie wiedział, jakby zaszedł poza wiele luster i nie mógł już powrócić [Schulz 2000: 285].

Do takich heterotopii możemy także dodać heterotopię teleskopu, który jest teleporterem deformującym przestrzenne odległości i wymiary:

[...] wsunąłem się głębiej w tylną komorę aparatu. Śledziłem teraz w polu widzenia lunety pokojówkę idącą płóciennym korytarzem Sanatorium z tacą w rękę. Odwróciła się i uśmiechnęła. – Czy ona mnie widzi? – pomyślałem sobie. [...] Siedziałem właściwie w tylnej komorze lunety jakby w limuzynie wozu. Lekkie poruszenie dźwigni i oto aparat zaczął szeleścić łopotem papierowego motyla i uczułem, że porusza się wraz ze mną i skręca ku drzwiom [Schulz 2000: 238–239].

Heterotopia sanatorium u Schulza to swoista reprezentacja przestrzenna przedstawiająca ukrytą marginesową stronę rzeczywistości. Ojciec Józefa zmarł, jednak w sanatorium jego życie zostało reanimowane, podobnie do rzeczy i eksponatów muzealnych, w których istnienie starych rzeczy zostaje niejako przedłużone. Taka analogia do muzeum wyprowadza sanatorium, w którym ojciec stał się eksponatem muzealnym, ponad czas, wnikać. Jednocześnie sanatorium przypomina cmentarz: jeśli ojciec zmarł, to jego ciało jest na cmentarzu. Tak więc istnienie w sanatorium jest jedynie efektem quasi-wieczności [Czerwiński 2013: 123].

W opowiadaniu *Druga jesień* sanatorium-muzeum przerasta w miasto-muzeum, w którym nastąpiła reaktywacja zastanych wartości, istotnie przecenionych w przeszłości przez patriotów lokalnych [Schulz 2000: 208], a tak naprawdę fałszywych, bo „cały ten świat jest dawno osądzony i dawno zamierzony” [Schulz 2000: 209].

Heterotopia jako szczególna forma istnienia zawsze będzie na pograniczu – geograficznym, kulturowym, społecznym, politycznym. Jeśli jednak owo pogranicze sięga wymiaru egzystencjalnego, to taka heterotopia staje się niebezpieczna dla każdego. Właśnie dlatego Józef nie może pozostać w sanatorium, ale wyjście z niego jest już niemożliwe.

Bibliografia

1. Asmann A., 2011, *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*, New York.
2. Bolecki W., Jarzębski J., Rosiek S., red., 2006, *Słownik Schulzowski*, Gdańsk.
3. Certeau M. de., 2008, *Wynaleźć codzienność. Sztuka działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków.
4. Czerwiński M., 2013, *Smutek labiryntu. Gnoza i literatura. Motywy, wątki, interpretacje*, Kraków.
5. Rybicka E., 2010, *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*, w: M.P. Markowski, R. Nycz, red., *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków.
6. Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków.
7. Schulz B., 2000, *Opowiadania, eseje, listy, wybór, układ, posłowie* W. Bolecki, Warszawa.
8. Зубрицька М., 2014, *Поетика міфотворення Бруно Шульца у контексті європейської літературно-теоретичної думки ХХ століття*, в: В. Меньок, ред., *Бруно Шульц як філософ і теоретик літератури*, Дрогобич.

LITERARINESS OF URBAN SPACE IN BRUNO SCHULZ'S WORKS

The article focuses upon problems of authentic toponyms and loci, presented as a merger of the autobiographical memory and the memory of culture in Bruno Schulz's prose and capable of building up a range of heterotopies, peculiar places. All of them go way beyond the real time and space of the city and constitute the sign of geo poetic knowledge of the city – viewed locally and internally (i.e. by the author and the narrating character) as well as externally, as common knowledge anyone may have access to. From the standpoint of geo poetics, the important issue for all of these heterotopies is experiencing the places and the role of a specific place in that experience.

Keywords: heterotopy, geo poetics, time and space, place, city, Bruno Schulz.

Уляна Євчук

**Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)**

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИСКУРСУ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В СУЧАСНІЙ ПОЛЬСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянуто проблему трансформації дискурсу історичної пам'яті у творах сучасних польських письменників. Особливістю нового історичного дискурсу є його постмодерний характер, який проявляється у відсутності метанаративу, відображенні минулого через призму дискурсивної та мовної практик. Основною тенденцією репрезентації історичної пам'яті в сучасній польській прозі є актуалізація індивідуальної пам'яті, травматичного досвіду, постпам'яті.

Ключові слова: історична пам'ять, індивідуальна і колективна пам'ять, постпам'ять, дискурс пам'яті, парадигма.

Останнім часом меморіальний дискурсивний простір постійно розширюється. У соціально-гуманітарних науках спостерігається своєрідний „меморіальний бум”, який формує нову парадигму досліджень, пов'язаних із поняттями „пам'ять”, „спогад”, „забуття” [Васильев 2008: 19].

Історична пам'ять є одним з найістотніших елементів суспільної свідомості і культури. Перетворення, що відбулись у суспільному устрої Польщі після 1989 року, перехід від тоталітаризму до демократії викликали трансформацію і у сфері історичної пам'яті: відбулась переоцінка багатьох подій та історичних постатей, у тому числі на офіційному рівні.

Серед чинників, що вплинули на зміни у колективній пам'яті поляків, слід відзначити процеси демократизації, приватизації і плюралізації пам'яті покоління, яке не зазнало гітлерівської окупації і підпорядкування керівництву сталінського та радянського режимів. В умовах свободи слова відсутній єдиний канон передавання пам'яті, „створюється пам'ять поліфонічна” [Wolff-Powęska 2017: 10].

Польське суспільство стало більш відкритим, сприйнятливим до глобальних уявлень про місце історичної пам'яті у суспільному житті і в житті індивіда. В епоху інтеграційних та глобалізаційних процесів люди хочуть зрозуміти свою сутність і своє призначення у теперішньому динамічному світі, усвідомити свою ідентичність, мають потребу дослідити своє коріння, відчувати тяглість свого родоводу. Це також є причиною істотних змін у дискурсі пам'яті: на перший план виходить індивідуальна, так звана приватна пам'ять. Дослідники історії відходять від стереотипного нарративу у трактуванні історії, звертаються до індивідуального досвіду безпосередніх свідків та учасників історичних подій.

Феномен історичної пам'яті став предметом дослідження багатьох вчених: Е. Гобсбаума [Hobsbawm 1992], П. Нора [Нора 2014], П. Коннертона [Connerton 1989], П. Рікера [Ricoeur 2004], Й. Рюзена [Рюзен 2001], М. Хальбвакса [Halbwachs 1992], Ж. Мінка [Мінк 2009], П. Хаттона [Hutton 1993], Я. Ассмана [Assmann 2015], А. Ассман [Assmann 1999], Р. Козеллека [Козеллек 2006] та ін. У працях цих та інших науковців досліджено різні аспекти пам'яті, які вкладаються у три домінуючі парадигми [Мінк 2009: 64]:

- нормативна парадигма Поля Рікера, що наголошує роботу пам'яті (затирання, переоцінювання, опрацювання), передбачає добре і погане використання пам'яті й рішуче протистоїть останньому;
- соціальні рамки продукування пам'яті Моріса Хальбвакса;
- „місця пам'яті” П'єра Нора.

Роль постмодерністських підходів до дослідження історії німецький історик і теоретик культури Йорн Рюзен оцінює як нове джерело творення історичних смислів. Історичну пам'ять він розглядає як засіб формування ідентичності та життєвих орієнтирів [Рюзен 2001: 10].

Трансформація дискурсу історичної пам'яті знаходить своє відображення і художнє осмислення у сучасній польській культурі. Серед польських дослідників пам'яті – Р. Траба [Traba 2006], Е. Халас [Hałas 2012], Б. Коженевський [Korzeniewski 2013], О. Гнатюк [Гнатюк 2003], Б. Шацка [Szacka 2006], А. Шпоцінський [Szpociński 2009], П. Квятковський [Kwiatkowski 2006], Р. Стобецький [Stobiecki 2008].

Зазначимо, що більшість праць з даної тематики розглядає філософські, соціальні, історичні, політичні, психологічні та ін. аспекти пам'яті. Тільки на зламі ХХ і ХХІ ст. дискурс історичної пам'яті активізувався у літературознавстві. Перші праці у цій царині належать німецьким дослідницям Аляйді Ассман [Assmann 1999] і Астрід Ерл [Erl 2018].

Поява нових підходів до історичної тематики у сучасній польській літературі актуалізує літературознавчі дослідження цього напрямку. Слід, однак, відзначити, що такі праці нечисельні. Отже, виникає потреба в аналізі нових творів польських романістів у контексті проблем історичної пам'яті, її впливу на національну ідентичність та ментальність.

Польські літературні критики виокремлюють новий етап розвитку „повоєнної” літератури у Польщі, для якого характерним є відсутність комуністичного метанаративу, намагання письменників правдиво відображати непрості сторінки історії своєї країни [Izdebska 2015: 311–336], [Торп 2010: 110–125]. Як помітив український дослідник Остап Сливинський, польська проза останніх років „виразно і підкреслено відтінає себе від ідеологічно заангажованої історичної літератури ХХ ст.” [Сливинський 2016].

Водночас Агнешка Іздебська відзначає, що різкі зміни, які відбулись у політичному та економічному житті Польщі після 1989 року, не напряму знайшли свій відбиток у літературному процесі: окремі письменники, які почали свою діяльність до цього періоду, продовжували творити у сформованій раніше манері [Izdebska 2015: 327]. Однак домінуючою

тенденцією нових літературних творів стає поява інтерпретаційних моделей, які переносять акценти із відображення героїзму цілих народів у Другій світовій війні на особистість, її відчуття та поведінку в час війни та в повоєнний період. Увага переноситься із створення міфології великої військової перемоги на осмислення пережитих цивільним населенням травм, внутрішніх переживань окремих осіб у час війни та панування тоталітарних режимів.

Малгожата Чермінська зауважує, що традиційні літературні форми витісняються „літературою свідчень у широкому розумінні” [Czermińska 2006: 86]. У посткомуністичному історичному дискурсі предметом дослідження стають автобіографії, спогади очевидців, учасників і жертв воєн, політичних репресій, депортацій та інших трагічних подій минулого сторіччя.

Важливе місце у прозі польських письменників посіла тема *малої батьківщини*. Свої твори відомі письменники Стефан Хвін, Павел Хілле присвячують Гданську, містю зі складною неоднозначною історією, де переплітаються різні культури. Згадані автори відображають, як історичні події впливають на долі простих людей, мешканців цього міста, формують їхню специфічну ідентичність.

У знаменитому романі *Ганеман* Стефан Хвін [Chwin 1995] на прикладі приватних історій „маленьких” людей відстежує зміни, які настали після війни у напівавтономному місті-державі Данцигу, який став польським Гданськом. Автор показує Гданськ очима поляків, „прибульців” із сходу, і водночас німця Ганемана, який намагається із речей, які залишились, а також із спогадів побудувати нове життя. Назавжди втрачене минуле тут існує як привид, фантом у фрагментах, напівзатертих слідах.

С. Хвін порушує замовчувану в комуністичній ПНР тему великого переселення людей, які втрачали свою батьківщину через зміни кордонів Польщі 1945 року. Переосмислюючи минуле, Стефан Хвін [Chwin 1995], Павел Хілле [Huelle 1987], Йоанна Батор [Bator 2009], Інґа Івасюв [Iwasiów 2008] показують події із життя їхніх батьків і дідів, використовуючи наратив постпам’яті.

Термін *постпам’ять* ввела американська дослідниця Маріанна Хірш, аналізуючи різні способи нарації про минуле [Hirsch 2012]. Ключовим елементом таких оповідей вважала пережиті травми, які мають продовження не тільки для індивідуальних біографій жертв, а й для представників майбутніх поколінь, формуючи їхню ментальність та ідентичність.

Нарація індивідуальної пам’яті і постпам’яті особливо характерна для висвітлення теми Голокосту, якій належить одне з чільних місць у сучасній польській літературі. Цей болісний історичний досвід є дуже істотним для Польщі, оскільки саме тут відбувалось „фінальне вирішення єврейського питання”. Темі Голокосту присвячені твори Маґдалени Туллі [Tulli 2006], Павела Хілле [Huelle 1987], Пйотра Шевца [Szewc 1987], Марка Беньчика [Bieńczyk 2007], Пйотра Пазінського [Paziński 2009], Божени Умінської-Кефф [Umińska-Keff 2013], Ігоря Остаховича [Ostachowicz 2012].

У книзі *Недолік* Магдалена Туллі, яка сама є нащадком жертв Голокосту, опрацьовує тему постпам'яті і посттравматичного досвіду. Письменниця досліджує на психологічному рівні механізм стигматизації і виникнення ненависті до чужинців, *інших*.

Критика виділяє роман *Пансіонат* Пйотра Пазінського як перший у Польщі літературний голос третього після Голокосту покоління. Пансіонат у творі – це місце ностальгійної подорожі у минуле. Наратор усвідомлює, що сліди пам'яті про євреїв, які тут колись мешкали, існують вже тільки у спогадах. Усе ж окремі збережені артефакти історії служать фундаментом пам'яті про долі мільйонів людей. Автор, з одного боку, приймає зміни, які відбулись, відхід свідків злочину, акцентує такий стан речей, а з другого боку, звучить заповідь тривання пам'яті через покоління.

Польський письменник Ігнацій Карпович у романі *Сонька* [Karpowicz 2014] порушує тему, яка була донедавна табу в Польщі та й в інших країнах Європи, – це тема долі жінок, звинувачених у стосунках з фашистами. Головна героїня однойменного роману Сонька – жителька невеликого села на польсько-білоруському прикордонні – в час окупації її *малої батьківщини* гітлерівською армією закохалася в німецького офіцера. Сонька стає жертвою, оскільки не знаходить розуміння і емпатії в односельчан, є для них іншою. Ігнацій Карпович зосереджується на відтворенні індивідуального сприйняття подій війни та посттравматичної пам'яті жінки – жертви війни.

У романі заперечено багато стереотипів в описах подій війни. Так, показано байдужість місцевих селян до німецьких завойовників: вони сприймають німецьку окупацію як чергову зміну влади.

Ігнацій Карпович зачіпає також тему постпам'яті: столичний режисер Ігор, представник молодшої генерації, розуміє, що Сонька – одна з останніх представників покоління, яке пережило війну і післявоєнний час, тому її спогади, її досвід є надзвичайно важливими, їх не можна ігнорувати. Тому він намагається передати їх сучасникам через творчість – на основі оповіді Соньки він створює спектакль. Під впливом зустрічі із Сонькою, її спогадів Ігор трансформує свою ідентичність.

Значимо, що роман написаний у постмодерністському стилі: оповідь Соньки переплітається зі сценами театральної постановки, яка з'являється в уяві молодого режисера Ігоря, нарація ведеться фрагментарно, місцями від імені собаки, у тексті присутня іронія.

У романі молодого письменника Яцека Денеля *Ляля* [Dehnel 2006] нарація побудована як заплутані і не завжди чіткі спогади довгого складного життя головної героїні – бабусі Лялі. Через приватну історію, подану з перспективи протагоністки, читач бачить картину історичних подій. Роман пронизаний ностальгією за світом, який проминає. Однак оповіді бабусі, її життєвий досвід, її оцінки тих чи інших подій чи персонажів мають значний вплив на її внука. Він запам'ятовує історії, які розказує бабуся, переповідає їх друзям, родичам, знайомим, врешті, вирішує написати книгу. Завдяки цьому історія родини продовжує жити, формувати світогляд внука, таким чином встановлюється зв'язок між поколіннями.

Постмодерністський стиль роману виявляється у фрагментарності тексту, часовій розірваності, ризоматичності сюжетних ліній: „історія саме тим і цікава, що розлазиться, поширюється, розростається в найнесподіваніших місцях і в найменш очікувані моменти і, власне, це вона нас уявляє, а не ми її” [Денель 2016: 7].

До надзвичайно актуальної теми історичної пам’яті жителів Перемишльщини – українсько-польського порубіжжя – звертається у своїй творчості молодий польський письменник і журналіст Лукаш Сатурчак, уродженець цього краю. Повість [Галиція Satureczak 2010] відтворює складні історичні події 30–40-х років ХХ ст. на *малій батьківщині* автора і їхній відбиток на сучасне життя в цьому регіоні.

Через сприйняття наратора – малого поляка Юзека Хованця – Лукаш Сатурчак показує стосунки трьох народів – поляків, українців, євреїв, намагається відстежити причину зародження міжетнічних конфліктів перед початком війни, упередженості одних народів до інших.

Автор об’єктивно описує нелюдські вбивства і звірства, вчинені в післявоєнний час і поляками, й українцями. Перемишль наших днів, зображений автором, засвідчує, що це місто пам’яті двох народів, на жаль, не стало місцем примирення і визнання власних провину поляками і українцями.

Тема історичної пам’яті на українсько-польському прикордонні, порушена в повісті Л. Сатурчака, висвітлює потребу вести діалог між народами для пошуку способів подолання наслідків за давнених травм і побудови дружніх стосунків.

Таким чином, для сучасної польської літератури на історичну тематику характерною є трансформація дискурсу історичної пам’яті, яка полягає у відході від заідеологізованої меморіальної парадигми, що нав’язує усталені наративи і стереотипи у трактуванні історичних подій. Постмодерна парадигма характеризується людиновимірністю культури та історії: на перший план виходить опрацювання індивідуального травматичного досвіду і пов’язаних з ним спогадів, емоцій і рефлексій, дослідження психології жертви, проблем постпам’яті. Письменники переосмислюють суперечливі, раніше „заборонені” питання історії, передають специфічну ментальність жителів пограничних територій, переселених людей, а також піднімають теми акцептації іншого, множинності історичної пам’яті.

Бібліографія

1. Васильев А., 2008, *Современные memory studies и трансформация классического наследия*, в: Л. Репина, ред., *Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории*, Москва.
2. Гнатюк О., 2003, *Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність*, Київ.
3. Денель Я., 2016, *Ляля*, пер. Б. Антоняка, Львів.
4. Козеллек Р., 2006, *Часові пласти. Дослідження з теорії історії*, пер. В. Швед, Київ.

5. Мінк Ж., 2009, *Геополітика, примирення та ігри з минулим: на шляху до нової пояснювальної парадигми колективної пам'яті*, пер. Д. Бібікова, „Україна модерна. Міжнародний інтелектуальний журнал” №15(4).
6. Нора П., 2014, *Теперішнє, нація, пам'ять*, пер. А. Репа, Київ.
7. Рюзен Й., 2001, *Утрачивая последовательность истории*, „Диалог со временем” вып. 7.
8. Сливинський О., 2016, *Що письменникові робити з історією: польський майстер-клас для України*, <https://culture.pl/ru/article/shcho-pismennskovi-sogodni-robiti-z-istoriieyu-polskiy-mayster-klas-dlya-ukrayini> [доступ: 20.05.2020].
9. Assmann A., 1999, *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München.
10. Assmann J., 2015, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa.
11. Bator J., 2009, *Piaskowa Góra*, Warszawa.
12. Bieńczyk M., 2007, *Tworki*, Warszawa.
13. Chwin S., 1995, *Hanemann*, Gdańsk.
14. Connerton P., 1989, *How Societies Remember*, Cambridge.
15. Czermińska M., 2006, *Świadectwo, ślad i milczenie wobec doświadczeń Historii*, w: H. Gosk, A. Zieniewicz, red., *Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Warszawa.
16. Dehnel J., 2006, *Lala*, Warszawa.
17. Erih A., 2018, *Kultura pamięci. Wprowadzenie*, tłum. A. Teperek, Warszawa.
18. Halbwachs M., 1992, *On collective memory*, Chicago.
19. Hałas E., 2012, *Kultura jako pamięć. Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*, Kraków.
20. Hirsch M., 2012, *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*, New York.
21. Huelle P., 1987, *Weiser Dawidek*, Gdańsk.
22. Hutton P., 1993, *History as an Art of Memory*, Hannover.
23. Iwasiów I., 2008, *Bambino*, Warszawa.
24. Izdebska A., 2015, *Polish novel in the 20th century*, w: E. Bielawska-Batorowicz, red., *Poland. History, Culture and Society. Selected Readings*, Łódź.
25. Karpowicz I., 2014, *Sońka*, Kraków.
26. Korzeniewski B., 2013, *Demokratyzacja pamięci wobec przewartościowań w pamięci Polaków po 1989 r.*, „Pamięć i Sprawiedliwość” nr 12/2 (22).
27. Kwiatkowski P., 2006, *Pamięć zbiorowa współczesnego społeczeństwa polskiego, czyli pożegnanie z romantycznym mitem bohaterskim*, w: H. Gosk, A. Zieniewicz, red., *Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Warszawa.
28. Ostachowicz I., 2012, *Noc żywych Żydów*, Warszawa.
29. Paziński P., 2009, *Pensjonat*, Warszawa.
30. Ricoeur P., 2004, *Memory, History, Forgetting*, transl. by K. Blamey, D. Pellauer, Chicago.
31. Saturczak L., 2010, *Galicyskość*, Warszawa.
32. Stobiecki R., 2008, *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, Łódź.

33. Szacka B., 2006, *Czas przeszły: pamięć – mit*, Warszawa.
34. Szewc P., 1987, *Zagłada*, Warszawa.
35. Szpociński A., 2009, *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*, Warszawa.
36. Topp I., 2010, *Pamięć i nostalgia. Sentymentalne podróże Dolnoślązaków na Kresy*, „Kultura Współczesna” nr 1.
37. Traba R., 2006, *Historia – przestrzeń dialogu*, Warszawa.
38. Tulli M., 2006, *Skaza*, Warszawa.
39. Umińska-Keff B., 2013, *Antysemityzm. Nie zamknięta historia*, Warszawa.
40. Wolff-Powęska A., 2017, *Pamięć wyzwolona, pamięć zniewolona. Kultura historyczna w procesie transformacji*, „Politeja” nr 2(47).

TRANSFORMATION OF THE HISTORICAL MEMORY DISCOURSE IN MODERN POLISH LITERATURE

The article considers the issue of the historical memory transformation discourse in the works of modern Polish writers. The peculiarity of the new historical discourse is its postmodern character, which is manifested in the absence of a metanarrative, the reflection of the past through the prism of discursive and linguistic practices. The main trend in the representation of historical memory in modern Polish prose is the actualization of individual memory, traumatic experience, postmemory.

Keywords: historical memory, individual and collective memory, postmemory, memory discourse, paradigm.

**ПОГРАНИЧЧЯ І КОНТАКТИ
В ЛІТЕРАТУРІ, КУЛЬТУРІ, ДИДАКТИЦІ**

**POGRANICZA I KONTAKTY
W LITERATURZE, KULTURZE, DYDAKTYCE**

Katarzyna Janus
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)

DZIADOWSKIE PIEŚNI POGRANICZA. DIALOG Z TRADYCJĄ

W artykule podjęto próbę ukazania fenomenu anonimowych pieśni dziadowskich, których popularność na terenach wschodniego pogranicza Polski w XIX i pierwszej połowie XX wieku miała wpływ na literaturę piękną tego czasu. Wskazano utwory literackie, w których możemy zauważyć fascynację ich autorów twórczością żebraków-lirników. Zwrócono uwagę na wykorzystywanie przez „dziadów”, niezależnie od języka, w jakim wykonywali swoje monodramy, i miejsca powstania pieśni, tych samych motywów, czerpanych z tradycji literackiej, biblijnej i apokryficznej.

Słowa kluczowe: pieśń dziadowska, dialog z tradycją, apokryf, święta Barbara.

W 1840 roku w Petersburgu ukazał się zbiorek poezji Tarasa Szewczenki *Kobziarz*. W jednym z wierszy zwraca się autor do adresata: *Do N. Markiewicza*¹

Bandurzysto, orle siwy,
Dobrze tobie, bracie,
Bo masz skrzydła, bo masz siły
I czasu nie brak ci.
Teraz leć na Ukrainę,
Na tę naszą, drogą.
Poleciałbym i ja z tobą –
Nie mam tam nikogo.
[Szewczenko 2013: 49]

Bandura – kobza – była obok liry korbowej instrumentem, z którego pomocą wędrowni śpiewacy wykonywali swoje pieśni. Na Ukrainie cech śpiewaków zrzeszających wędrownych dziadów istniał już w XVI wieku. Z tego bowiem czasu pochodzą teksty źródłowe potwierdzające działalność kobziarzy i lirników [Michajłowa 2010: 71]. Z uwagi na temat konferencji², na której został przedstawiony niniejszy tekst, warto zaznaczyć, że w latach wzrostu popularności wędrownych śpiewaków w miastach ukraińskich znajdowały się one w granicach Rzeczypospolitej (1569–1795). Zacytowany fragment utworu wielkiego romantyka ukraińskiego pochodzi z okresu, kiedy to po rozbiorach Polski diametralnie

¹ Chodzi o etnografa i poetę ukraińskiego Mikołaja Markiewicza (1804–1860).

² Międzynarodowa Konferencja Naukowa z okazji 15-lecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki „Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności” (4–6.10.2019).

zmienił się porządek terytorialny w Europie. Tekst został jednak przywołany dla wyakcentowania znaczenia dziadowskiego monodramu dla kultury Polski i Ukrainy. Kultur których elementy ze względu na historyczne uwarunkowania przenikały się wzajemnie w obrębie wątków, motywów literackich, tradycji, leksyki. Taras Szewczenko uhonorował wędrownego śpiewaka tytułem całego zbioru. W zacytowanym fragmencie wiersza charakteryzuje wykonawcę pieśni: to człowiek wolny, niesiony na skrzydłach twórczej mocy; siwizna „orła” świadczy o wieku, ale też związanych z nim doświadczeniu, mądrości. Także w polskiej literaturze i publicystyce wieku XIX często spotykamy literackie opisy dziada – lirnika-bandurzysty [Krzyżanowski 1977: 11]. Romantycy polscy posługiwali się pseudonimami wskazującymi na „dziadowskie” inspiracje ich twórczości. Teofil Lenartowicz to lirnik mazowiecki, Władysław Syrokomla – lirnik wioskowy. Szczególnie wart przypomnienia jest w omawianym kontekście wysoko ceniony przez Tarasa Szewczenkę [Wasylenko 1966: 13] „lirnik ukraiński” Bohdan Zaleski, o którego doświadczeniach współczesny badacz Wołodymyr Wasylenko pisze: „obfite w jaskrawe wrażenia emocjonalno-psychologiczne dzieciństwo i młodość ukraińskiego okresu stały się substratem jego na wskroś nostalgicznych utworów” [Wasylenko 1966: 8]. Wiersz Zaleskiego *Żywa pieśń* zaczyna się słowami „Z teorbanem wyrósł ja. Dniepr, Iwanhora, / chata gdzieś w gaju starego znachora, / Widzę – och! jakbym pożegnał je wczora: [...]” [Zaleski 1985: 109]. I fragment jeszcze jednego powstałego w II połowie XIX wieku utworu pogranicza:

Puśćcie mnie, puśćcie w wasz zastęp śpiewaczy,
Dobrzy lirnicy!... Ten mój głos prostaczy,
To dumek moich echo nie wyraźne,
Nie barwne krasą, składem nie pokaźne,
Przyjmijcie sercem, jak wam z serca daję!...
Ja nie dla sławy z pieśnią przed was staję.
[Laskowski 1861: 7]

Słowa pochodzą z wydanego w Wilnie w 1861 roku tomu: *Bandurzysty. Lirnik białoruski*. Jego autorem jest poeta minor – Julian Laskowski. Pseudonimy twórców, wyeksponowanie dziadowskich instrumentów: liry, bandury, kobzy, teorbanu pełniących funkcję symbolu identyfikacji poetów z wędrownymi pieśniarzami, z pewnością nobilitują autorów i wykonawców dziadowskich monodramów. O znaczeniu tej formy muzyczno-słownej wypowiedzi dobitnie świadczą też poetyckie obrazy, które wyszły spod pióra wielkich polskich romantyków. W nadniemeńskim pejzażu sytuuje swojego bohatera Adam Mickiewicz w balladzie *Dudarz*. Utwór Cypriana Norwida *Znów legenda* z dziadem żebrakiem zwanym Dziwem powstał dzięki wysłuchaniu przez poetę opowieści w „chacie kmieci nad Bugiem” [Krzyżanowski 1961: 408]. Szczególne miejsce zajmuje w tym kontekście twórczość Juliusza Słowackiego.

W pierwszym z wymienionych tu utworów, ostatnim z cyklu *Ballad i romansów*, wykorzystuje Mickiewicz triolety Tomasza Zana w charakterze pieśni wykonanych przez lirnika. Spozrzeżona dziewczyna splatająca wieniec dla kochanka przywodzi na

myśl dziada historię nieszczęśliwej miłości przyjaciela. Triolety, dzięki obligatoryjnym dla tej formy powtórzeniom, wplecione pomiędzy strofy stanisławowskie, imitują rzewną, monotonną melodię. W utworze zaakcentowane jest żywe zainteresowanie ludu postacią śpiewaka. Warto zaznaczyć, że znany kompozytor Władysław Żeleński – ojciec Tadeusza Boya-Żeleńskiego – napisał muzykę do tej i innych ballad Mickiewicza. Zbiór pieśni nosi tytuł *Dudarz* [Żeleński 1900: 6].

Rzecznik wolnościowych dążeń Ukrainy, Wernyhora ze *Snu srebrnego Salomei*³ – człowiek dumny, wieszcz, pojawi się jako taki także w *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego. W naszej polskiej wyobraźni Wernyhora jest taki, jakim namalował go Jan Matejko i jakiego w witrażu przedstawił autor *Wyzwolenia*. To natchniony, posiwiały starzec, „zatrzymany w kadrze” podczas wieszczczenia. Jego atrybutem jest lira korbowa. „Pryde – lirą tchnąc jak kwiatem” – mówi Wernyhora w dramacie Słowackiego [Słowacki 2003: 133]. Reżyserzy naszej plastycznej wyobraźni mogli skorzystać z opisu z *Króla Duchy*. Poeta i wędrowny śpiewak Zorian jest jednym z lirników, którzy

Zazwyczaj mądrzy, ślepi już i starzy.
Jako pancerze srebrne — długie brody
Na piersiach mieli a słońeczność w twarzy.
Liry nosili małe ale sławne,
W koral, lub w srebro, lub w bursztyn oprawne.
W rękę trzymali niby pastorały
Długie wierzbowe, ostrugane kije.
Tymi — bywało — chłopczyków chorały
Pędzą i wiodą takt przez harmonije;
A kiedy w górę kij podniosą białą,
Wtenczas z choralnej pieśni piorun bije;
A kiedy spuszczą na dół berło dziada,
To na kolana pieśń jak anioł pada.
[Słowacki 1959: 45]

Motto wiersza *Znów legenda* zaczerpnął Cyprian Norwid z ewangelicznej⁴ przypowieści o ziarnie, które musi obumrzeć, by dało plon. Zostało porównane

³ „Zmagania Juliusza Słowackiego z postacią Wernyhory – począwszy od poematu *Wacław* (1838), poprzez pieśni *Beniowskiego* z lat 1841–1842, poprzez *Poetę i Natchnienie* (1843) po *Sen srebrny Salomei* (1843) – są doskonale prześledzone w literaturze przedmiotu. Poeta znad Ikwy włączył korsuńskiego lirnika do galerii swych bohaterów, gdy sukcesu czytelników święciła powieść Michała Czajkowskiego *Wernyhora wieszcz ukraiński*, wydana w Paryżu w roku 1838 i wznowiona cztery lata później. Jak za skinieniem dyrygenckiej batuty podchwycili temat: Lucjan Siemieński, Adam Mickiewicz (podczas jednej prelekcji w Kolegium Francuskim), Michał Grabowski, Teofil Lenartowicz” [Dopart 2016: 188–189]. Na temat postaci Wernyhory w literaturze istnieje bardzo bogata bibliografia [zob. np. Kasjan 1986: 5–10]. Autor podaje także najważniejsze pozycje literatury przedmiotu.

⁴ J 12, 24: „Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam: Jeżeli ziarno pszenicy wpadłszy w ziemię nie obumrze, zostanie tylko samo, ale jeżeli obumrze, przynosi plon obfity”.

do słów, które – upuszczone na ziemię przez pieśniarza-zebraka – zamarzają wraz z nim, nieprzyjętym w gościnę, by wiosną wydobyć się wraz z kiełkującą rośliną, wyprowadzone „z ziemi, jak półsennie dziecko do pacierza” [Krzyżanowski 1961: 408]. Zastyszana nad Bugiem ludowa opowieść wchłonęła wielowiekową tradycję literacką o zamarzłych słowach, które, „zahibernowane”, dopiero po odtajaniu trafiają do adresata. „Był dziad, którego Dziwem zwano osowiałem; / Po wioskach chodził, pacierz mrucał, straszył dzieci, / Pod kruchtą nucąc, kędy grzyb, kość, próchno świeci. / Kij wielki nosił, starą urzeźbioną brzytwą / W skrzydlaty potwór, wężów ciekący gonitwą / Ku dolnym sękom owej gruszkowej maczugi”.

I fragment o wiosennym wzrastaniu dziadowskiego słowa, które wcześniej niechciane, trafia w końcu do adresata:

[...] Cóż to w progu wschodzi?
Co aż na wrota pnie się? Gdzie jest ksiądz dobrodziej?
I czeladź i podróżni stają przed wrotami:
Cóż jest? Kto one słowo posiał? Precz z czarami!
A słowo rośnie, liściem szepcząc, pąka dziobem
Czerwonym piejąc, wszystko szczególnym sposobem!
[Norwid 1934: 97].

Dzięki przywołanym tekstom w wyobraźni odbiorcy powstaje obraz lirnika – pieśniarza, jak w *Dudarzu* Adama Mickiewicza, wieszczka, jak w *Śnie srebrnym Salomei* i mędrca, jak w *Legendzie...* Cypriana Norwida. W omawianym kontekście warto zasygnalizować żywotność motywu dziada – lirnika, teorbanisty, bandurzysty w twórczości poetów związanych z Ukrainą reprezentujących kolejne epoki literackie. Myślę tu o Marii Konopnickiej i Bolesławie Leśmianie. Dla pierwszej ludowe tradycje romantyczne odgrywały kluczową rolę. Badaczka romantycznych inspiracji w twórczości poetki B. Bobrowska jeden z rozdziałów monografii poświęconej szlakom poetki tytułuje *Dwaj lirnicy. Konopnicka o Zaleskim i Lenartowiczu* [Bobrowska 1997]. Pierwszemu autorka Roty dedykuje wiersz. Oto jego pierwsza strofa:

Ojcze! Słyszycie jak Ukraina
Huka, a klaszcze, a woła syna?
Jak ohukują głosem kurhany:
– A gdzie nasz śpiewak? A gdzie wybrany?
[<https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/damnata-bohdanowi-zaleskiemu.html>, dostęp: 20.09.2019].

Wraz z początkowymi wersami utworu *Staremu teorbanisście*

– Hej śpiewaku, hej ptaku
Z zgubionego dzieś szlaku,
Od kurhanów i mogił przybłądo!
Brzdąknij w struny twe rdzawe,

Wspomnij dawnych lat sławę,
Młodzi słuchać zasięda.
[Konopnicka 1946: 15]

otrzymujemy obraz jak z zacytowanego w charakterze motta utworu Tarasa Szewczenki.

Jeśli przypomnimy fakt Leśmianowskich fascynacji twórczością Marii Konopnickiej, zwłaszcza stroną foniczną jej poezji, czyli pieśniowością związaną z rytmem utworu⁵, obecne w twórczości poety inspiracje bogatym ukraińskim folklorem [Wasylenko 1996: 113] – wszak na Ukrainie spędził dzieciństwo i młodość – oraz prześledzimy motywy fabuły Leśmianowskich ballad, zauważymy oczywiste związki poety z dziadowską pieśnią. Utwór *Dwoje ludzieńków* jest przetworzoną dziadowską balladą. Jej pierwsze wersy brzmią: „Zakochali się, zakochali się / dwoje ludzieńków w sobie, a Pan Jezus wie, a Pan Jezus wie, czy na pociechę sobie” [Polska ballada... 1991: 22]. W *Balladzie dziadowskiej* „postukiwał dziadyga o ziem kulą drewnianą [...]. Szedł skądkolwiek dokądkolwiek – byle zażyć wywczasu” [Leśmian 1937: 47]. W tytule zawarł autor informację o gatunku pieśni, w wierszu – opis dziada, który, choć nie jest tu śpiewakiem, wpisuje się w stereotyp wyobrażeń o wędrownych żebrakach. Wątki śpiewu, żebractwa spotykają się w wierszu *Romans*: „Romans śpiewam, bo śpiewam, bo jestem śpiewakiem. Ona była żebraczką, a on był żebrakiem” [Leśmian 1936: 24]. Warte przywołania są też dwie strofy wiersza *Zamyślenie*:

Lubię szaty swe liche, gdy nawskroś przemokną
Deszczem, jak łzami pieśni, co, szumiąc, zamiera,
A nie śpiewam, lecz jeno słowami przez okno
W świat wyglądam, choć nie wiem, kto okno otwiera.

Niech się pieśni me same ze siebie wygwarzą,
Obym ich nie dobywał, ale w sobie dożył!
A nie chcę im górować, ni barwić się twarzą,
Jeno być niewidzialnym, jak ten, co mnie stworzył.
[Leśmian 1920: 178]

Oczywiste są tutaj akcentowane w literaturze przedmiotu romantyczne asocjacje: związek z Wielką Improwizacją z *III cz. Dziadów* i poczuciem wyjątkowości

⁵ „Teraz, gdy im przywróciła dusza poetki ich pierwotną treść dźwiękową, zrozumiały, iż są jeno oddzielnymi akordami jednej wielkiej symfonii. Teraz, nabrawszy lotu, zwabione wspólną melodią, bratają się ze sobą na nowo – łąka ze strumieniem. Gorzkie piolety siwe z rzesną rutą na grabie, żółty piasek mogiły z blaskiem miesięcznym. Odzyskują harmonię naruszoną, raj utracony, w którym każde porównanie, każda przenośnia przypomina im o tajemnej łącznicy, o odwiecznym pokrewieństwie, o dziwnej – pomimo różnic – tożsamości. W poczuciu tego pokrewieństwa i tożsamości łączą się skwapliwie – barwa z kształtem, kształt z wonią, woń z dźwiękiem, przywracając całemu światu jego jedynliwość” [Leśmian 1959: 68].

pieśniarza, który jest *ut alter Deus*⁶. Leśmian jednak czerpie z tej tradycji w sposób diametralnie różny od stereotypu. Bohater liryczny wiersza chce być *ut alter Deus*, ale tą Bożą pożądaną cechą ma być nie możliwość kreacji *ex nihilo*, ale niewidzialność. Ta bowiem ułatwić może podglądanie świata, zdobywanie wiedzy o człowieku, by z tych fragmentów historii, ukrytych w legendach, bajkach, mitach i obecnym w ludzkich żywotach, „wygwarzyła się” pieśń.

Gdzie jar ciemny, gdzie rozstaj – tam powiew mej duszy,
Gdzie szepty pocałunków – tam są usta moje,
Gdzie chata mrze od progu – tam mój kij pastuszy,
Gdzie plusk wioseł – tam serca wędrownie napoje.
[Leśmian 1920: 178]

Jak pisze współczesny interpretator: „*Zamyślenie* to wiersz, który w pewnym stopniu odpowiada na pytanie: dlaczego w poezji Leśmiana liryka narracyjna dominuje nad bezpośrednią” [Szwed 2013: 10]. Utwór wydał się atrakcyjny, by przywołać go w omawianym kontekście, ponieważ w bogatej intertekstualnej przestrzeni wiersza znajdują się także odniesienia do fenomenu dziada i pieśni dziadowskiej. Warto zaznaczyć, że Jacek Trznadel, analizując sposoby czerpania z tradycji ludowej przez Marię Konopnicką i Bolesława Leśmiana, tego ostatniego usytuował w nurcie filozoficznym jako kontynuatora w tym zakresie estetycznej myśli Mickiewicza, Słowackiego i Norwida. W inspirowanych ludowością pieśniach Marii Konopnickiej podkreślił społeczny realizm [Trznadel 1964: 138]. W pieśni dziadowskiej elementy obydwu kategorii wzajemnie się przenikają. W słowniku literatury popularnej czytamy: „Wśród jej [pieśni – K.J.] wyróżników możliwych do zestawienia odnotować trzeba często wykorzystywaną konwencję balladową, łączącą w sobie epicką prezentację zdarzeń z lirycznym obrazowaniem i wykładem moralnym” [Kowalski 1997: 18]. Kwestia wartości staje się szczególnie istotna w pieśniach o tematyce religijnej. Zarówno na terenach Polski, jak i dzisiejszej Ukrainy pojawiały się, inspirowane głównie apokryfami utwory, przedstawiające postaci świętych, wydarzenia z życia św. Rodziny, Matki Bożej albo też zawierające wątki eschatologiczne. O ich przynależności do literatury narodowej decyduje język przekazu. Często w wydanych już zbiorach, antologiach znajdujemy pieśni ukraińskie w transkrypcji, ponieważ badacze posługują się alfabetem łacińskim, a pieśni pochodzą prosto od śpiewaka. Równie często leksyka polska i ukraińska pojawia się w obrębie tej samej pieśni. Przenikają się też kategorie gramatyczne: np. często początek pieśni brzmi: „Proszu ja was, posłuchajcie”.

Z uwagi na tytuł niniejszego szkicu, chciałabym wskazać polską i ukraińską pieśń, która czerpie w zakresie inwencji z tych samych źródeł, a jej – pieśni – popularność w obrębie gatunku jest potwierdzona w literaturze przedmiotu. Folklorysta Jan Bystron, charakteryzując pieśni dziadowskie, pisze: „Pieśni to

⁶ Teoria żywa od starożytności (Platon), poprzez teoretyków renesansu (m.in. Scaliger, Ficino), powtórzona przez M.K. Sarbiewskiego w I rozdziale traktatu teoretycznoliterackiego *De perfecta poesi*.

najrozmaitszego rodzaju. Najwięcej tu legend o świętych, naiwnie ujętych i rymowanych nieudolnie w tzw. dziadowskie rymy” [Bystron 1925: 16]. Wymienia licznych świętych bohaterów dziadowskich opowieści, wśród nich często świętą Barbarę. Jej dramatyczna, ale też obfitująca w wątki bardzo atrakcyjne w narracji biografia przyczyniła się do frekwencji pieśni o męczennicy. Wykorzystane elementy fabuły w pieśniach o Barbarze znajdujemy w *Złotej legendzie* Jakuba de Voragine. Przedstawiona przez średniowiecznego twórcę-kompilatora legenda opowiada o pięknej dziewczynie z Nikomedii, córce bogatego obywatela Dioskura żyjących w III w. za czasów starosty Marcjana i cesarza Maksymiliana. Ojciec wybudował dla niej wieżę, bo nie chciał, by ktokolwiek poza nim miał bliski kontakt z córką. Zezwolił jednak na edukację dziewczyny. Wśród nauczycieli znalazł się Orygenes i zastanawiającej się nad naturą świata pannie przybliżył prawdy wiary chrześcijańskiej, w tym tajemnicę Trójcy Świętej. Barbara zarządziła pod nieobecność ojca, by w dobudowywanej do wieży łaźni były na cześć Trójcy Świętej trzy okna, a nie dwa, jak w zamyśle budowniczych. Czyniła też znaki krzyża, które w cudowny sposób pozostawały jako inskrypcje w kamieniu. Nie zaakceptował ojciec chrześcijaństwa córki podyktowanej chęcią pozostania w czystości odmowy małżeństwa i doprowadził do męczeńskiej śmierci Barbary, której śmiertelny cios sam zadał mieczem. Zanim jednak do tego doszło, Barbarę przed ojcem ukryła skałą; pasterza, który opowiedział o jej kryjówce, spotkała śmierć; Bóg zesłał kulę ognistą, by zakryć nagość Barbary, kiedy bestialsko ją katowano, przypalano, w końcu pozbawiono piersi. Ojciec bezpośrednio po ścięciu córki został rażony piorunem. Właściwie każdy z cudownych epizodów godzien jest rozwinięcia w dziadowskiej narracji i stwarza możliwości do apokryficznych wersji.

Ukraiński psalm o Warwarze męczennicy został zapisany we wsi Szachiwka 8 lipca 1894 roku: „Chwalimo duch swiatuju Warwaru. Podiwysia w niej siej Bożia dari”. W opowieści podjęto kilka wątków przekazanych w *Złotej legendzie* przez Jakuba de Voragine. Wątek łaźni, wybicia w niej trzeciego okna dla uczczenia trzech boskich osób oraz nawiązanie do cudownie powstałej w kamieniu inskrypcji krzyża zawierają słowa: „uże Warwara nowu banii osmotryła, / Trietie okno stroit powieyła, / Boga w trojci wsym spoznała, / Kriest na kamieni naczertała / I otca razzdrażyła”. Rozstąpienie się skały, w której ukryła się uciekająca przed ojcem święta, i cud ukarania pastucha, który zdradził ojcu męczennicy miejsce ukrycia się i natychmiast został zamieniony w skałę, owce zaś się rozpierzchły, poświadczają wersy: „Ij pieszczeru wrzie otkrytys, / U dojku kamin rozditywsia / Od Bożoj siły. [...] Zdłat jewo Bog niesprawiedlywym, / Postawyl stołbom niepokalibymym”. Wszyscy wokół dziwili się tym cudownym zdarzeniom. „I wsi tomu udywitys / Zria czudo priestawnoie iest” [Michajłowa 2010: 393]. Wydaje się, że pieśń winna mieć ciąg dalszy. Być może ten wykonawca znał tylko pierwszą część. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że historia świętej Barbary funkcjonowała w ustnym przekazie w różnych wariantach, z wykorzystaniem wybiórczo legendarnych motywów. W tej wersji na uwagę zasługuje wplecenie w fabułę obecnego w źródłach wątku nauczania Barbary prawd wiary. Tyle że tu nauczycielkami są ubogie chrześcijańskie dziewice, z którymi rozmawiała pod

nieobecność ojca. Być może chodzi tu o rodzaj nobilitacji prostych ludzi, którzy, jak „maluczcy” w Ewangelii, w swej prostocie byli bliżej Boga. Polska wersja pieśni o świętej Barbarze została opublikowana na druczku ulotnym. Jest to opowieść kompletna, uporządkowana. Najpewniej jednak w repertuarze dziadowskim krążyła w różnych wariantach. W wersji drukowanej polskiej pieśni o świętej Barbarze narracja jest bardziej rozbudowana. Poza wątkami obecnymi także w ukraińskiej lekcji, jak trzecie okno, rozstąpienie się skały, zdrada pastucha, jest w pieśni dokładny opis tortur, zasłonięcie zawstydzonej nagiej torturowanej świętej przez anioła i śmierć zadana mieczem przez ojca. Tu owce pastucha, który pokazał miejsce kryjówki, „w inny stan się obróciły”. Naukę o prawdziwym Bogu przedstawia Barbarze anioł, który ukazuje jej się, gdy zastanawia się w wieży nad prawami rządzącymi światem.

Myśli, kto ten świat sposobił
I gwiazdami przyozdobił,
Kto nim rządzi i sprawuje,
I kto nad nimi panuje.
[Karnawał dziadowski... 1973: 128]

O trzech oknach w wieży mówi: „Żeby od tej doby Wyrażały trzy osoby. / Ojca, Syna, Ducha Świętego – Boga w Trójcy jedynego – / Z chrześcijańskim ludem tego wyznawam Boga prawego”. Formę narracji polskiej pieśni o świętej Barbarze możemy określić jako balladową. Mamy tu rozbudowaną warstwę epicką, w którą wplecione zostały dialogi, czyli narracja została udramatyzowana. Znajdujemy też fragmenty pełne liryzmu [*Polska ballada...* 1991: 146]. Obecność trzech elementów rodzajowych będących wyznacznikami tego gatunku była akcentowana w romantyzmie – epoce literackiej, w której pieśń dziadowska zyskała zarówno popularność, jak i uznanie komentatorów życia poetyckiego [Wójcicki 1861: 97]. Należy w tym miejscu zaszykalizować, że kwestie rodzajowe w odniesieniu do pieśni dziadowskich wciąż następują trudności z uwagi na synkretyzm genologiczny w obrębie niemal każdego z utworów. Wyznacznikiem pieśni dziadowskich jako zjawiska kulturowego jest potwierdzona w źródłach przynależność do dziadowskiego repertuaru. Prezentowana ukraińska dziadowska pieśń o św. Warwarze została przez autorkę zbioru zakwalifikowana jako psalm. Utwór stanowi bowiem laudację świętej męczennicy, choć nie znajdujemy tu wielu wyróżników gatunkowych psalmu. Po pięciu pierwszych pochwalnych wersach następuje narracja, jak w balladzie. W obydwu utworach oczywista i czytelna jest funkcja *ad docendum*. Jasny jest przekaz o wsparciu Bożym podczas doznawania cierpienia, o wyższości martyrologii wobec przeciętności, w myśl traktatów o męczeństwie z czasów patrystycznych:

Dlatego to właśnie, czytamy w jednym z rozważań z VI wieku – Bóg umocnił swą łaską męczenników, aby pełni ogromnej radości znosili śmierć wszelkiego rodzaju, zadaną dla imienia Chrystusa, by dzięki ich udrękom i cierpieniom skierowali swą myśl ku zmartwychwstaniu, głosząc powrót zmarłych do życia,

a przez zwycięstwo odniesione na polu walki, zamienili w siłę słabość naszej natury”.

[Wipszycka, Starowieyski 1991: 521].

Przywołana pieśń jest reprezentatywna dla sposobu funkcjonowania w kulturze wędrownych motywów, literackich źródeł, intertekstualnych zażeń. Newralgiczne różnice w warstwie narracyjnej dowodzą przynależności do danego kręgu kulturowego. Ukraińska Warwara, choć „pochodzi” ze *Złotej legendy* Jakuba de Voragine, wyklada prawdy wiary prawosławnej: „A wona ewo wsiegda wuczyt wiry prawosławnoy” [Michajłowa 2010: 393]⁷. Szczególnie istotna warstwa mirakularna pozostaje w obydwu pieśniach, różni się jedynie mniej znaczącymi szczegółami.

Zarówno w nadniemeńskim krajobrazie, nad Bugiem, jak i na terenach polsko-ukraińskiego pogranicza śpiewano te same pieśni, w których następowała uniwersalizacja ludzkiego doświadczenia miłości, wiary, kary za wyrządzone zło, eschatologicznego lęku (należy zaznaczyć, że utwory o końcu świata są w tym kontekście szczególnie atrakcyjne). Pieśni religijne poza estetyczną, ważną we wszystkich dziadowskich monodramach, pełniły także funkcję mistagogiczną. Dzięki biblijnym, apokryficznym i patrystycznym inspiracjom, zawartym tam egemplom, kształtowały wzorce moralnych postaw.

Przybliżenie zarówno literackich obrazów postaci dziada polskiego wschodniego pogranicza, jak i ukazanie środowiska poetyckiego, w którym tego rodzaju twórczość się rozwijała, pozwala ocenić rangę tego kulturowego fenomenu. Poza tym niekwestionowaną wartością tych ulotnych, funkcjonujących często jedynie w oralnym obiegu utworów jest fakt, że stanowią one dowód na „idiom” słowiańskiej duszy.

Bibliografia

1. *Biblia Tysiąclecia, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 2003, Poznań.
2. Bobrowska B., 1997, *Konopnicka na szlakach romantyków*, Warszawa.
3. Bystroń J., 1925, *Historia w pieśni ludu polskiego*, Warszawa.
4. Dopart B., 2016, *Wieszcz Ukrainy w czasach Józefa Bohdana Zaleskiego, Juliusza Słowackiego i Tarasa Szewczenki*, „Kultura Słowian” nr 12.
5. Grochowski P., 2009, *Dziady. Rzecz o wędrownych żebrakach i ich pieśniach*, Toruń.
6. *Karnawał dziadowski. Pieśni wędrownych śpiewaków (XIX–XX w.)*, 1973, wybór i opr. S. Nyrkowski, Warszawa.
7. Kasjan J.M., 1986, *Apostoł pojednania. Rzecz o Wernyhorze*, w: tegoż, *Siostrzane muzy. Studia o literaturze ustnej i pisanej*, Łódź.
8. Konopnicka K., 1900, *Damnata. Poezye*, Lwów, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/damnata-bohdanowi-zaleskiemu.html> [dostęp: 20.09.2019].

⁷ Z uwagi na to, że Ukraińcy byli unitami, jest tu być może refleks represji Rosji wobec grekokatolików. Wykonawca (autor) najpewniej z lęku wprowadza do narracji motyw nauczania przez Warwarę wiary prawosławnej.

9. Konopnicka M., 1946, *Wybór poezji*, Paryż.
10. Kowalski P., 1997, *Ballada dziadowska*, w: T. Żabski, red., *Słownik literatury popularnej*, Wrocław.
11. Krzyżanowski J., 1961, *Paralele: studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*, vol. 3, Warszawa.
12. Krzyżanowski J., 1973, *Wstęp*, w: *Karnawał dziadowski. Pieśni wędrownych śpiewaków (XIX–XX w.)*, wybór i oprac. S. Nyrkowski, Warszawa.
13. Laskowski J., 1861, *Białoruski bandurzysta. Zbiorek wędrowny*, Wilno.
14. Leśmian B., 1937, *Łąka*, Warszawa.
15. Leśmian B., 1936, *Napój cienisty*, Warszawa.
16. Leśmian B., 1959, *Rytm jako światopogląd*, w: J. Trznadel, oprac., *Szkice literackie*, Warszawa.
17. Michajłowa K., 2010, *Dziad wędrowny w kulturze ludowej Słowian*, Warszawa.
18. Norwid C., 1934, *Dzieła*, wydał, objaśnił i wstępem krytycznym poprzedził T. Pini, Warszawa.
19. *Polska ballada ludowa. Antologia*, 1991, wybór i oprac. E. Jaworska, Kraków.
20. Sarbiewski M.K., 1954, *De perfecta poesi, sive Vergilius et Homerus*, Wrocław.
21. Słowacki J., 1959, *Król Duch*, oprac. J. Krzyżanowski, Wrocław.
22. Słowacki J., 2003, *Sen srebrny Salomei*, Kraków.
23. Szewczenko T., 2013, *Kobziarz*, упоряд. і вступ. стаття Р. Лубківський, Львів.
24. Szwed P., 2013, *Wielkie improwizacje Leśmiana. Scena druga „Dziadów” drezdeńskich a wizja literatury, człowieka i Boga w poezji autora „Napoju cienistego”, „Pamiętnik Literacki” z. 1.*
25. Trznadel J., 1964, *Twórczość Leśmiana (próba przekroju)*, Warszawa.
26. Wasyleńko W., 1996, *Ukraińskim tropem polskich pisarzy XIX i XX w.*, Poznań.
27. Wipszycka E., Starowieyski M., oprac., 1991, *Z traktatu o męczennikach*, w: tychże, oprac., *Męczennicy*, Kraków.
28. Wójcicki K.W., 1861, *Lirnicy*, „Tygodnik Ilustrowany” 4 marca 1861.
29. Zaleski J.B., 1985, *Wybór poezji*, wstęp i oprac. B. Stelmaszczyk-Świtonek, C. Gajewska, wyd. 3, Wrocław.
30. Żeleński W., ante 1900, *Pieśni Dударza: z ballady A. Mickiewicza, 2. Komu ślubny splatasz wieniec*, Kraków.

BEGGARS' SONGS OF BORDERLAND. DIALOGUE WITH THE TRADITION

The purpose of this article was to describe the phenomenon of wandering beggars and their songs on the Polish-Ukrainian and Polish-Belarusian borderland. The article presents various ways of understanding the term „dziady” used in the Polish romantic literature and in the following literary periods as well. The Polish authors and the poets of Ukrainian borderline found similar sources and inspiration for their songs. The selected and analyzed data confirming the thesis presented in the title of the article is a song about Saint Barbara’s life. The article proves that beggars’ songs conduct a dialogue with the literary tradition and that the famous Polish and Ukrainian poets were fascinated with the phenomenon of this genre of literary creation.

Keywords: beggars’ songs, dialogue with tradition, apocrypha, Saint Barbara.

LAPIDARNE PORTRETY REPREZENTANTÓW WOŁYŃSKIEJ ELITY OBECNE W LISTACH ALOJZEGO FELIŃSKIEGO (NA WYBRANYCH PRZYKŁADACH)

Materiał badawczy stanowią wybrane fragmenty epistolografii Alojzego Felińskiego, poety tworzącego na przełomie XVIII i XIX wieku. Do analizy wybrano korespondencję, którą prowadził on z Janem i Walerią Tarnowskimi. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na portrety przedstawicieli elity wołyńskiej. Epistolarne wizerunki znamionuje swoistego rodzaju lakoniczny i enigmatyczny charakter, jednak te kilka zarysowanych kresek maluje obraz różnych typów ludzkich i charakterystycznych sytuacji, w których danym osobom przyszło się znaleźć. Ponadto przywołanie subiektywnych portretów przynosi ogólne rozważania o zadaniach i obowiązkach człowieka.

Słowa kluczowe: elita Wołynia, epistolarny portret, sfera publiczna i prywatna, epistolografia dziewiętnastowieczna, Alojzy Feliński.

Swoistość gatunkowa listów prywatnych, na co wskazywała przed laty Stefania Skwarczyńska [Skwarczyńska 1974: 180], pozwala traktować tego typu twórczość jako źródło wiedzy o czasach, wydarzeniach, żyjących wówczas ludziach i ich obyczajach. Nie inaczej jest również w przypadku epistolarnej spuścizny Alojzego Felińskiego¹, poety urodzonego w 1771 roku w Łucku na Wołyniu, który wczesną młodość spędził w Warszawie, chłonąc atmosferę Sejmu Czteroletniego. Przypomnijmy więc, że młody Wołynianin w stolicy przebywał między innymi w domu kanclerza Jacka Małachowskiego, gdzie poznał wielu ówczesnych pisarzy. Jako początkujący poeta, wraz z Michałem Wyszowskim i Konstantym Tyminieckim, należał do kręgu dyskusyjnego młodych literatów warszawskich, kierowanego przez Onufrego Kopczyńskiego. Szczególna więź łączyła go także z Tadeuszem Czackim, jego poryckim protektorem [zob. Patro-Kucab 2019b: 52–54]. Na Wołyń powrócił po insurekcji kościuszkowskiej, w lutym 1795 roku. Wówczas zajął się gospodarstwem na wziętym w dzierżawę Klepaczu, a następnie na ojcowiznie w Wojutynie i Osowej. Ponownie zamieszkał w Warszawie w roku 1815, wiążąc się z grupą twórców klasycyzmu postanistawowskiego. W 1818 roku przeniósł się do Krzemieńca i objął obowiązki profesora liceum, gdzie do 1 września 1819 roku piastował stanowisko dyrektora znamienitej szkoły. Zmarł nagle 23 lutego 1820 roku w Krzemieńcu. Pozostawił po sobie przede wszystkim tragedię pt. *Barbara Radziwiłłówna* oraz *Hymn na rocznicę ogłoszenia Królestwa*

¹ W pracy niniejszej wykorzystano część spostrzeżeń wypowiedzianych przez autorkę artykułu w niedawno wydanej monografii poświęconej Alojzemu Felińskiemu [Patro-Kucab 2019b: *passim*].

Polskiego... Ponadto znany jest jako autor twórczości przekładowej (np. *Wirginii* Vittorio Alfieriego d’Asti oraz *Radamista i Zenobii* Prospera Jolyota de Crebillone’a) [zob. Aleksandrowska, red. 1966: 451; Ratajczakowa 1996: 173–198; Patro-Kucab 2019b: 43–168].

Feliński pozostawił po sobie także, raczej skromną, liczącą niewiele ponad sto listów, spuściznę epistolarną. Wybrane jej fragmenty stanowią materiał badawczy niniejszego artykułu. Do analizy wybrano korespondencję, którą poeta prowadził z Janem i Walerią Tarnowskimi.

Selekcjonując przeznaczony do egzemplifikacji materiał, wykorzystano więc dwa, nie za bogate rękopiśmienne bloki korespondencyjne; pierwszy adresowany do Jana Tarnowskiego (prawdopodobnie 3 listy, gdyż część kart jest zamazana bądź zalana atramentem i dlatego trudno jest wskazać granice, gdzie kończy się jeden, a zaczyna kolejny list; datowane od 7/19 października 1817 roku po 30 grudnia 1819 roku)², drugi zaś do jego żony, Walerii ze Stroynowskich (10 listów; pisanych od 8 października 1813 roku do 30 grudnia 1819 roku)³.

Celem prezentacji stanie się zatem rekonstrukcja epistolarnego wizerunku ówczesnych regionalnych prominentów, organizatorów edukacji czy reprezentantów arystokracji. Poprzez strategię interpretacyjną z jednej strony postaram się przedstawić ludzi, którzy w omawianym okresie piastowali różnorodne stanowiska, z drugiej zaś podejmę próbę ukazania ich subiektywnego portretu, gdyż wykreowanego ręką epistologa.

Już na wstępie, za Danielem Bauvaisem, wypada powtórzyć, że w latach 1793–1830 na Ukrainie nie tylko szlachta ziemiańska, lecz także szlachta w ogóle, była przedmiotem manipulacji caratu, a nie aktywnym podmiotem politycznym w imperium. Badacz podkreśla ponadto, że właściciele ziemscy mieli ograniczone możliwości podejmowania inicjatywy i niekiedy zdarzały się wypadki „dialogu” caratu z wołyńskim zgromadzeniem szlacheckim, co owocowało rolą odegraną przez nielicznych polskich gubernatorów [Beauvois 2016: 217].

Przechodząc do listów Felińskiego, zaznaczmy, że jego korespondencja z Janem i Walerią Tarnowskimi głównie koncentruje się wokół osobistych spraw państwa hrabiów, a pozostawione przez epistologa listy dotyczą najczęściej ich zdrowia, wydarzeń rozgrywających się w okolicy Żytomierza bądź urzędniczej służby siostrzeńca Tadeusza Czackiego.

1. Przedstawiciele wołyńskiej administracji: gubernator Bartłomiej Giżycki, podkomorzy i poseł Walerian Stroynowski oraz wicegubernator Ludwik Plater

W listach skierowanych do Tarnowskiej Feliński stara się zaznajomić adresatkę z aktualną sytuacją administracyjną w swojej okolicy. W korespondencji przywołuje

² *Korespondencja Jana Feliksa Tarnowskiego w układzie alfabetycznym wg nadawców: Bogucki–Muczkowski, 1817–1819*, rkps Arch. Nar. w Krakowie 300, k. 109–122. Listy poety skierowane do J. Tarnowskiego, cytowane w rozprawce, pochodzą z niniejszego zbioru.

³ *Korespondencja Walerii Tarnowskiej w układzie alfabetycznym wg nadawców: Antonowicz–Mycielska, 1813–1819*, rkps Arch. Nar. w Krakowie 317, k. 101–144. Listy poety skierowane do W. Tarnowskiej, cytowane w rozprawce, pochodzą z niniejszego zbioru.

na przykład postaci wołyńskich gubernatorów. Jednym z nich był Bartłomiej Giżycki (1770–1827)⁴, którego Feliński przedstawia następująco:

Giżycki w drugiej ze mną rozmowie usprawiedliwił się ze swoich postępów z Ojcem Pani, i z tego przekonałem się przynajmniej tyle, że wysoko sobie Jego przyjaźń szanuje. Oświadcza się być wielkim przyjacielem Jasia, dodając, że jeśli on uzna, że powinien JW. Senatora przeprosić, uczynić to gotów.
(*List do Walerii Tarnowskiej; Wołosów, 7/19 września 1816 roku, k. 110–111*)

Przedstawiając postać Giżyckiego – generała wojsk rosyjskich, należy przypomnieć, że ukończył on konwikt pijarów w Warszawie, nabył także rotmistrzostwo kawalerii narodowej. Na Wołyń został wysłany wraz z bratem Antonim w 1791 roku, w celu przeprowadzenia agitacji za sukcesją tronu. W latach dziewięćdziesiątych XVIII wieku reprezentował swiętę księcia Józefa Poniatowskiego („pod Blachą”). U boku swego zwierzchnika odbył kampanię wołyńską, uzyskując rangę podpułkownika buławy polnej oraz odznaczenie krzyżem *Virtuti Militari*. Na Wołyń przybył po podpisaniu Targowicy. Po rozbiorach z kolei, wzorem wielu przedstawicieli stanu szlacheckiego, powrócił do majątku Mołoczki (na Wołyniu). Następnie car Paweł powołał go do służby wojskowej. W czasach panowania Aleksandra I dowodził brygadą rosyjską pod Austerlitz. Nie chciał jednak walczyć przeciw armii napoleońskiej, dlatego popadł w niełaskę rosyjskiego władcy. Od tego momentu swoją uwagę skupił na życiu publicznym, kandydując na stanowisko marszałka gubernialnego, ale ostatecznie otrzymał jedynie urząd marszałka powiatowego żytomierskiego. W roku 1816 został mianowany cywilnym wołyńskim gubernatorem. Urząd ten sprawował do roku 1825. Powszechnie uważa się, że Giżycki zarówno nie potrafił właściwie sprawować funkcji marszałka, jak i wykorzystać możliwości, jakie ona dawała.

Informacji biograficznych nie odnajdziemy jednak na kartach powyżej cytowanego listu. Feliński zwraca natomiast uwagę na bliżej nieopisany konflikt pomiędzy Giżyckim a Walerianem Stroynowskim, teściem Tarnowskiego. Można tylko domniemywać, że nieporozumienie to było wynikiem specyficznego usposobienia marszałka. Zapamiętano go jako człowieka, który z jednej strony potrafił zjednać sobie sympatię rosyjskiego cara, z drugiej zaś – ze względu na swoją drażliwość i porywczosć – miał tendencję do konfliktowania się ze szlachtą, co musiało przekładać się wielokrotnie na wzajemne relacje obu stron. Do wspomnianego przez epistolografa nieporozumienia mógł także przyczynić się fakt, że Giżycki nie poparł kandydata ziemian na urząd marszałka gubernialnego, czym przyniósł sobie liczbę dotychczasowych wrogów.

Należy jednak podkreślić, iż na kartach swojego listu Feliński przemilcza informacje dotyczące trudnego charakteru wołyńskiego urzędnika i wypowiada się o nim raczej z pewną dozą sympatii, usprawiedliwiając Giżyckiego (skorego do wystosowania przeprosin wobec Stroynowskiego) przed Janem Tarnowskim.

⁴ Biografię Giżyckiego przypomina się na podstawie: Orgelbrand 1900, t. 6: 164; Rolle 1960, t. 8: 20–21.

Warto dopowiedzieć, że postać Waleriana Stroynowskiego (prawdopodobnie 1759–1834)⁵ została wprowadzona w obręb korespondencji Felińskiego nad wyraz lakonicznie („Ojciec Pani”, „JW. Senator”). Przypomnijmy, że urodził się on w Chodaczkowie, w powiecie krzemienieckim. W roku 1780 zawarł małżeństwo z Aleksandrą z Tarnowskich (*primo voto* Michałową Jełowicką), starościną braclawską. Z tego związku przyszła na świat Waleria Tarnowska. Należy dodać ponadto, iż Stroynowski chętnie angażował się w działalność publiczną, pełniąc funkcje podkomorzego buskiego (od 1781 roku), a następnie posła na Sejm Czteroletni (1788–1791). Klucz Horochów, znajdujący się na Wołyniu, a składający się z siedemnastu wsi, nabył Stroynowski od Stanisława Poniatowskiego w roku 1795. Wykupując zaś folwarki Rożyszczę i Żabcze (konfiskaty biskupów unickich), stał się właścicielem większych fortun w guberni wołyńskiej. Jego zarządzanie doprowadziło do znacznego uprzemysłowienia posiadanych majątków oraz ich rozbudowy; był ponadto właścicielem sporej biblioteki i zbioru obrazów (eksponaty do swojej kolekcji przywoził między innymi z zagranicznych podróży – Włoch czy Francji). Zapisał się również w dziejach jako zwolennik fizjokratyzmu (*O ugodach dziedziców z włościanami*; Stroynowski 1808 oraz *Ekonomika powszechna krajowa narodów*; Stroynowski 1816). Z kolei godność senatora, na którą powołuje się w liście Feliński, otrzymał Stroynowski w 1811 roku; od tamtej pory często przebywał w Petersburgu. W Rosji nabył też kolejne majątki ziemskie. Z czasem, w wyniku nieuczciwych procesów, utracił łaskę carską oraz senatorską godność.

Poza przypominanymi wcześniej Giżyckim i Stroynowskim, w korespondencji Feliński wspomina także przedstawiciela władz ówczesnej administracji szkolnej. Pisze bowiem: „Z ciekawostek żytomi[e]rskich już Pani musi wiedzieć, że Filip Plater były wizytator, mianowany Vice-gubernatorem [...] (*List do Walerii Tarnowskiej*; Wołosów, 7/19 września 1816 roku, k. 109).

Została tutaj przywołana postać Filipa Platera (1784–1838), który wywodził się ze żmudzkiej linii Platerów; późniejszego podkomorzego z Dąbrowicy na Wołyniu, w powiecie rówieńskim. Jako rodzaj ciekawostki należy dopowiedzieć, że był on uczniem Gimnazjum Wołyńskiego, a Tadeusz Czacki przyuczał go do zawodu wizytatora szkolnego⁶. Często rodziło to konflikty z Janem Śniadeckim, który uważał, że Plater sugerował zwolnienia zasłużonych nauczycieli. Funkcję wizytatora objął on po śmierci Czackiego. Nie odbyło się to bez zezwolenia władz Uniwersytetu Wileńskiego. Wspomniane stanowisko piastował w latach 1813–1816. Działania Platera zmierzały do uniezależnienia południowych guberni od uczelni w Wilnie. Wizytator starał się ponadto organizować życie literackie w Krzemieńcu. Przypomnijmy, że za jego kadencji powołano do życia „Klub Piśmienniczy”⁷. Po ustąpieniu z funkcji wizytatora, w roku 1816, został,

⁵ Biografię Stroynowskiego przypomina się na podstawie prac: Orgelbrand 1903, t. 14: 123–124; Aleksandrowska, red. 1970, t. 6, cz. 1: 243.

⁶ Na temat roli wizytatora jako uniwersyteckiego informatora oraz funkcjonowania ówczesnych szkół zob. Beauvois 1991, t. 2: 64–84.

⁷ Na temat działalności Klubu, a także utworów literackich odnoszących się do jego działań oraz aktywności młodych poetów zob. następujące prace: Wasylewski 1908, t. 7, nr 1/4:

o czym informuje Feliński Tarnowską, wicegubernatorem (wicemarszałkiem) województwa wołyńskiego. Stanowisko to piastował do roku 1820, aby rok później z niego zrezygnować na własną prośbę (ze względu na zniechęcenie do spraw administracyjnych). Od tamtej pory przeniósł się do Odessy. Z czasem popadł w chorobę umysłową, być może nasiloną za sprawą nieprzychylnych sądów wypowiedzianych na temat jego publicznej działalności [zob. Heleniusz, 1876, t. 1: 197–207; Beauvois 1991, t. 2: 32–33, 74–77; Piotrowski 2005: 252]. Warto dodać, że wspomnienie wizytatora można odnaleźć także w *Pamiętnikach* Gustawa Olizara [Olizar 1892: 42]. Pamiętnikarz opisuje z własnej perspektywy między innymi relacje (w tym konflikt) łączące „złośliwego i przycinkowego” Platera oraz „popędliwego” Giżyckiego [Olizar 1892: 43–45; 95–103].

Reasumując, można zauważyć, że portrety przedstawicieli administracji wołyńskiej, skreślone piórem Felińskiego, z jednej strony cechuje swoistego rodzaju ogólnikowość, z drugiej zaś wypełnia je materia powszedniości. Epistolograf przede wszystkim wskazuje na pewne fakty, które dotyczą codziennych działań urzędników z Wołynia. Ponadto, co interesujące, w tych lakonicznych i enigmatycznych obrazach Feliński zamyka cnoty i wady opisywanej warstwy społecznej. Jednak poeta nie dokonuje oceny postaw prezentowanych przez siebie postaci, ale – jeśli zdobywa się na próbę jakiegokolwiek wartościowania – zawsze stara się wytłumaczyć ich czyny, a epistolarnych bohaterów przedstawić w możliwie najbardziej pozytywnym świetle.

2. Rodzina księstwa Sanguszków

W przypadku omawianej korespondencji na uwagę zasługuje list pisany w lutym 1818 roku, obfitujący w żytomierskie „nowiny” czy „ciekawostki”. Feliński znajduje w nim pretekst, aby małżonce Tarnowskiego zaprezentować charakterystykę rodziny księcia Sanguszki:

Księżę Marszałek Guberski⁸ żyje tu z Familją bardzo przyjemnie, to jest przynajmniej dla tych, którzy u niego bywają. Zawsze rubaszny, otwarty, ludzki i nawet grzeczny. Czytał mi swój rękopism zawierający całe prawie Jego życie od pierwszej miłości i niektóre nauki dla Jego dzieci, z którego przekonałem się dość dobrze o Jego sposobie myślenia i sercu. Księżna sama pełna łagodności i dobroci, i Księżniczka w samym blasku wdzięków muszą być Pani znajome; nie muszą więc mówić, że powszechny tu szacunek zyskały. Poznałem z bliska młodszego Jej syna Władysława, bo starszy Roman jeszcze w Berlinie, który mi się podobał i jak mi się zdaje, wiele obiecuje. Przy pięknej postaci dowcip, skromność i chęć do nauki: mówi dobrze po polsku, choć brał wychowanie za granicą.

(*List do Walerii Tarnowskiej; Wołosów, d. 18 lutego 1818 roku, k. 129–130*)

154–169; Danilewicz 1931, t. 2: 128–148; Danilewicz 1934, t. 2: 297–332; Wichrowska 2004: 298.

⁸ Określenie „Guberski” odnosi się do urzędu marszałka.

Epistolograf rozpoczyna więc swoją relację od przedstawienia księcia-marszałka, czyli Eustachego Erazma Sanguszki⁹ (1768–1844). Odbił on studia w Akademii Wojskowej w Strasburgu, służył również w armii francuskiej i polskiej, uzyskując rangę generała. Z jednej strony ksiązę wyraził poparcie dla majowej konstytucji, z drugiej zaś – obawiając się utraty ziem wołyńskich – okazał uległość wobec władz rosyjskich. Ponadto zapisał się na kartach historii jako uczestnik wojny 1792 roku, insurekcji kościuszkowskiej oraz kampanii napoleońskiej przeciw Rosji.

Feliński prezentuje księcia jako człowieka o nienagannych manierach, ale także otwartego i radosnego, obdarzonego poczuciem humoru. Żył bowiem Sanguszko efektownie, z rozmachem, obracając się w kręgu cara Aleksandra I, rodziny Czartoryskich czy rodziny Józefa Poniatowskiego. Feliński dodaje ponadto, że ksiązę czytał mu fragmenty swego pamiętnika. Ma na uwadze zapewne *Wykaz doświadczeń przez ojca dla dzieci swoich w roku 1815 spisany*¹⁰, w którym wspomnieniowa narracja rozpoczyna się od wskazania pierwszej miłości. Prawdopodobnie chodziło o Julię Lubomirską, pierwszą żonę podróżnika i pisarza, Jana Potockiego. Po jej śmierci Sanguszko ożenił się z Klementyną Czartoryską, osiadając w Antoninie na Wołyniu.

Dalsza epistolarna relacja Felińskiego przynosi informację na temat dobrego i łagodnego charakteru, pełnych wdzięku Klementyny Sanguszkowej i córki księstwa, Doroty. Nieco dokładniej natomiast epistolograf charakteryzuje młodszego syna pary książej, Władysława Hieronima¹¹ (1803–1870), znawcę koni i miłośnika mineralogii, właściciela pięknych stadnin oraz zbiorów mineralogicznych w Tarnowie, a także autora pism pt. *Rachunek sumienia* (Kraków 1848) i *Chów koni* (Lwów 1839). Feliński pochlebnie wypowiada się o młodym księciu, określając go mianem dobrze zapowiadającego się młodzieńca.

Epistolograf nie potrafi natomiast dokładnie opisać starszego syna właścicieli Antonina, Romana¹² (1800–1881), gdyż w 1818 roku przebywał on w Berlinie. Na marginesie niniejszych spostrzeżeń warto jednak przypomnieć, że na życzenie cara odbył młody ksiązę służbę w elitarnym pułku gwardii (zwolniony z niej w 1823 roku ze względu na problemy zdrowotne). Z kolei za udział w powstaniu 1831 roku został zesłany, z rozkazu cara Mikołaja I, na Kaukaz (okolice Łysoboków). Po powrocie zajął się przemysłem oraz prowadzeniem fabryk w dobrach wołyńskich.

Po raz kolejny można zauważyć, że Feliński, charakteryzując w swoich listach przedstawicieli regionalnej elity, przede wszystkim próbuje przybliżyć Tarnowskim wołyńskie realia, ale także usiłuje dokonać ich subiektywnej oceny będącej

⁹ Przypominając biografię ks. Eustachego Sanguszki, wykorzystano następujące prace: Orgelbrand 1902, t. 13: 299; Aleksandrowska, red. 1970, t. 6, cz. 1: 149–150; Orman 1995–1996, t. 36: 473–478; Piotrowski 2005: 275–276.

¹⁰ Wspomnienia – *Pamiętniki 1786–1815* – wydane zostały dopiero w roku 1876 w Krakowie (z opuszczeniami, w opracowaniu J. Szuskiego).

¹¹ Biografię Władysława Hieronima Sanguszki przypomina się na podstawie: Orgelbrand 1902, t. 13: 299–300.

¹² Biografię Romana Sanguszki przypomina się na podstawie: Orgelbrand 1902, t. 13: 300.

wynikiem relacji pomiędzy opisywanymi postaciami a poetą. Co interesujące, ta charakterystyka wypada na korzyść prezentowanych bohaterów. Można zatem przypuszczać, że Feliński lubił ludzi, był do nich nastawiony przyjaźnie i zawsze starał się spojrzeć na innych z możliwie najlepszej strony, co nie znaczy, że ich idealizował. Ponadto, prezentując opisywaną grupę społeczną, przybliżał Tarnowskiemu także rzeczywistość, w której sam w danym momencie się znajdował.

3. Waleria Tarnowska – niezrównana matka i żona

Należy jednak podkreślić, że znaczna część korespondencji prowadzonej z Tarnowskimi koncentruje się wokół ich rodzinnego życia oraz troski Felińskiego o zdrowie pani hrabiny. Pośród tej tematyki odnajdziemy listy, w których dramaturg pyta przyjaciółkę o szczęśliwe rozwiązanie. Píše na przykład:

Tak jest, drogi Przyjacielu, nie odstępuj na jeden dzień, na jeden moment swojej kochanej Walerki, póki ją Bóg szczęśliwie nie rozwiąże, o czym racz mi zaraz donieść.

(List do Jana Tarnowskiego; Wołosów, 7/19 8bris 1817 roku, k. 115)

Pocziwy Boreyko uśmierzył moją długą niespokojność, donosząc mi żeś zległa, że masz córkę i żeś zdrowa. Nie wiem nawet jak tej córce imię, proszę bardzo uwiadomić mi o tem, bo Pani zapomina czasem wspomnieć mi o swoich dzieciach; i tak w dwóch listach i trzecim przypisie, które od niej odebrałem, o Jasiu, Marysi i Lerim nie ma ani słowa. Proszę też Pani i samej prędko wstać z łóżka, być zupełnie zdrową i wesołą, i wybić sobie z głowy te smutne marzenia, które się zdarzały czasem przed połogiem.

(List do Walerii Tarnowskiej; Wołosów, 3/15 listopada br.¹³, k. 117)

Powyżej cytowane listy datowane są na rok 1817 i dotyczą zagadnień macierzyństwa oraz związanego z tym zdrowia Walerii Tarnowskiej. Należy dodać, że w tym roku hrabina nie powiła żadnego potomka. Mając jednak na uwadze drugi z przytoczonych wyżej fragmentów korespondencji, w którym Feliński odnosi się do córki hrabiny, można przypuszczać, że poeta ma na uwadze narodziny Anny Tarnowskiej (1816–1893).

Feliński wydaje się przejęty stanem zdrowia swojej przyjaciółki, gdyż nie tylko dopytuje się Tarnowskiego o czas jej rozwiązania, ale także kurtuazyjnie wręcz napomina go, aby odrzucił wszelkie publiczne i gospodarskie zajęcia („Mniejsza o Krzemieniec, o Warszawę, o twoje nawet urzędowe obowiązki”) i skoncentrował całą energię na sprawowaniu opieki nad swoją małżonką (choć zapewne poeta nie wątpi w poczynania hrabiego w tym względzie). Na pewno jest to wynikiem sympatii, jaką dramaturg darzy hrabinę, ale także troski o nią. W momencie powstania listu arystokratka jest już w połowie drogi do osiągnięcia 40 lat, a zatem można ją uznać za kobietę dojrzałą, ponadto ma za sobą traumatyczne przeżycia

¹³ Prawdopodobnie list pochodzi z roku 1817, gdyż poprzednia korespondencja datowana jest na wrzesień 1817 roku.

spowodowane śmiercią pierwszych dzieci, Kazimierza i Rozalii (zapis uczuć towarzyszących tym okolicznościom przekazała w dzienniku z podróży pt. *Moje podróże*)¹⁴. W liście obserwuje się więc niepokój Felińskiego wywołany porodem, pośrednio także stresem związanym ze śmiercią pierwszych dzieci Tarnowskiej.

Omawiany fragment korespondencji stanowi również pretekst do (choć wyrażonej w lakonicznej formie, to jednak obfitującej w przekaz słowny) wymownej charakterystyki pani Walerii. Rolę kompozycyjnej dominanty, której została podporządkowana większość struktury wypowiedzi, epistolograf powierza zaimkom wskazującym określoną cechę („taka”, „ten”). W tym wypadku Feliński pragnie zaprezentować Tarnowską jako wspaniałą i niezrównaną matkę, żonę i człowieka, dodatkowo osobę obdarzoną pozaziemską dobrocią (obecność metafory – „taką matkę, dla siebie taką żonę, dla wszystkich tego Anioła dobroci”).

W nieco innej retoryce utrzymany jest list, który dotyczy tej samej sytuacji, co opisywana wcześniej, jednak swoje zapytania i prośby tym razem Feliński bezpośrednio kieruje do hrabiny. Pretekstem do wypowiedzi epistolografa jest doniesienie Wacława Boreyki¹⁵ na temat Anny, wymienionego uprzednio dziecka Tarnowskich. Poeta dopytuje się o imię dziewczynki, ale także o informacje dotyczące jej starszego rodzeństwa: Jana Bogdana (1805–1850), Marii Felicji (1807–1870) i Waleriana Spycimira (1811–1861). Ponadto epistolograf odnosi się do obecnego czasu w życiu hrabiny, a więc okresu połogu.

Listowne uwagi Felińskiego można również potraktować jako pretekst do wypowiedzenia konwencjonalnych życzeń zdrowia adresowanych do matki nowonarodzonego dziecka. Poeta prosi, aby hrabina porzuciła czarne myśli („wybiła sobie z głowy te smutne marzenia, które się zdarzały czasem przed połogiem”). Dziś trudno jednoznacznie odpowiedzieć, czego dotyczyć mogły „smutne marzenia”, o których pisze dramaturg. Można przypuszczać, że stanowiły wynik wspomnianych uprzednio traumatycznych przeżyć Tarnowskiej albo wynikały po prostu z natury hrabiny, która miała skłonność do przeczulenia – jak bowiem zauważyła Bożena Mazurkowa – „skala stanu samoudręczenia [...] w dużej mierze wynikała [...] z pogłębiającej się latami melancholii i emocjonalnej nadwrażliwości [Tarnowskiej – M.P.-K.]” [Mazurkowa 2015: 269]. Warto dodać, że badaczka, powołując się na spostrzeżenia Kazimiery Grottowej [Grottowa 1957: 17–18], upatruje taki typ zachowań w młodzieńczych lekturach małżonki Tarnowskiego (francuskich romansach, sentymentalnych, często zawierających liczne „płaczliwe” wątki i historie, opowieściach o miłosnych oraz rodzinnych nieszczęściach) [Mazurkowa 2015: 269].

Tematyka związana z potomstwem Tarnowskich powróci na karty listów ponownie w roku 1819, kiedy małżonkowie będą oczekiwać narodzin swojego

¹⁴ Na temat przeżyć hrabiny wywołanych przez utratę dzieci interesujące spostrzeżenia zaprezentowała B. Mazurkowa [Mazurkowa 2015: 274–278]. Badaczka podaje dokładny adres bibliograficzny dziennika *Mes voyages* [Mazurkowa 2015: 262, przyp. 2].

¹⁵ Sylwetkę Wacława Boreyki, dziedzica w Samostrzałach, przedstawiciela rodziny wołyńskiej, marszałka szlachty powiatu rówieńskiego, przedstawił W. Piotrowski [Piotrowski 2005: 39].

najmłodszego syna, Tadeusza Antoniego (1819–1890); w listach pisanych do Jana Tarnowskiego (Krzemieniec, d. 15 września 1819 roku, k. 119 oraz Krzemieniec, d. 15 września 1819 roku, k. 121).

Zauważamy więc, że w analizowanych fragmentach listów znajduje konkretyzację obraz Walerii Tarnowskiej przede wszystkim jako matki, żony i kobiety. Feliński prezentuje ją głównie w przestrzeni prywatnej, odślaniając wielokrotnie prawdę o stanie zdrowia hrabiny oraz jej wewnętrznych rozterkach i słabościach.

4. Jan Tarnowski – troskliwy ojciec i wychowawca

Poza niewielkimi epistolarnymi wzmiankami dotyczącymi warszawskich zatrudnień urzędniczych Jana Tarnowskiego, w których Feliński albo gratuluje zaszczytów swojemu przyjacielowi (list do Jana Tarnowskiego; Wołosów, 7/19 8bris 1817 roku, k. 110), albo wyraża niepokój spowodowany rozdzieleniem małżonków (list do Walerii Tarnowskiej; Wołosów, 3/15 listopada br. [1817 – M.P.-K.], k. 119), można wskazać w obrębie omawianej korespondencji listy prezentujące Tarnowskiego jako ojca. Czytelnik staje się świadkiem rozmowy pomiędzy rodzicielami, którzy wymieniają wiadomości dotyczące edukacji własnych synów. Oto znamienne przykłady pochodzące z tego typu listów:

[...] zastaję na poczcie list od Wyszковского, dzieła Tyminieckiego i list od ciebie, w którym znajduję nowe dowody twojej czulej i stałej dla mnie przyjaźni, tak miłe wspomnienie o naszych synach.

(List do Jana Tarnowskiego; Wołosów, 7/19 8bris 1817 roku, k. 109)

[...] swojego [syna – M.P.-K.] umieściłem w Konwikcie Lubarskim, gdzie podobał mi się Rektor, Bazylan Parnicki, który szczyci się przyjaźnią Antonowicza. Sam konwikt kosztuje mię na rok 1080¹⁶ [...], co jest za wiele na nasz szczupły majątek, ale muszę się ciągnąć na ten koszt przez dwa lata w Lubarze, a potem na większy jeszcze w Krzemieńcu. Radbym bardzo odwiedzić was w Horochowie i poradzić się (jak łaskawie piszesz) o naszych synach.

(List do Jana Tarnowskiego; Wołosów, 7/19 8bris 1817 roku, k. 112)

[...] który jest twój Syn¹⁷ i Wnuc Czackiego, winien dawać Krzemieńcowi przykład, ponieważ jednak mnie zaklinasz, abym istotną prawdę ci powiedział, powiem ci więc, że nic Jaś nie straci, kiedy tu stanie na 10 września dopiero.

(List do Jana Tarnowskiego; Wołosów, 7/19 8bris 1817 roku, k. 116)

Przypomniane wyżej fragmenty korespondencji z Tarnowskim umożliwiają rekonstrukcję obrazu siostrzeńca Czackiego jako ojca. Podejmowane przez niego

¹⁶ Jednostka monetarna jest trudna do odczytania. Prawdopodobnie jednak poeta określał je w rublach (1080 srebrnych rubli, czyli ok. 7192 zł pol.) [por. Patro-Kucab 2019a: 95, przypis 24].

¹⁷ Jan Bogdan (1805–1850).

działania pozwalają wnioskować o rodzicielskiej postawie arystokraty. Można pośrednio dopatrywać się w zachowaniu Tarnowskiego obecności wizerunku ojca zabiegającego o dobre wychowanie syna. Na przykład dbałość o edukację syna odzwierciedlają liczne wypowiedzi oparte na czasownikach odnoszących się do działania („poradzić się”, „zaklinasz, abym istotną prawdę ci powiedział” itd.). Rozpatrywane fragmenty listów pozwalają ponadto sądzić, że jako ojciec Tarnowski skrupulatnie planował edukację swojego syna.

Przyglądając się korespondencji, którą Feliński prowadził z Tarnowskimi, można zauważyć, że epistolograf kreował w niej role rodzinne, jakie przyszło im w życiu pełnić. Epistolograf wypowiadał się w wielu kwestiach dotyczących życia rodzinnego, werbalizował więc swoje przekonania dotyczące zachowań Tarnowskich, te z kolei pozwalają wyciągać wnioski dotyczące ich cech charakteru; obserwuje się szczególną obecność troskliwości o potomstwo.

Reasumując spostrzeżenia dotyczące przywołanych na kartach niniejszego artykułu postaci, można zauważyć, że analizowane listy nie tworzą pełnych portretów obecnych w nich osób. Ma to związek przede wszystkim z subiektywizmem podejmowanej w korespondencji tematyki. Ażeby bliżej poznać prezentowane w listach postaci, należało wyjść poza ich obszar i dokonywać uzupełnień w utworach literackich, wspomnieniach i pamiętnikach z epoki oraz badawczych uogólnieniach. Feliński nie portretuje wołyńskiej elity dość dokładnie, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę formę podawczą, czyli prywatny list. Jednak w odniesieniu do niektórych sytuacji i zdarzeń, które stają się przedmiotem opisu epistolografa, obserwuje się swoistego rodzaju drobiazgowość. Ta wielokrotnie okazuje się pomocna w określeniu postawy portretowanych postaci. Często kilka zarysowanych kresek przynosi obraz różnych typów ludzkich i charakterystycznych sytuacji, w których danym osobom przyszło się znaleźć.

Warto dopowiedzieć, że elitę wołyńską, czyli grupę ludzi uprzywilejowaną w środowisku Wołynia, zaprezentował Feliński na różnych płaszczyznach – publicznej (urzędnicy), prywatnej i intymnej (Tarnowscy). Przypomnijmy, że powyższe kategorie niedawno szczegółowo zaprezentowała Teresa Kostkiewiczowa, odnosząc je „do relacji międzyludzkich, a więc do sposobów współbycia i komunikowania się jednostek zarówno między sobą, jak i z otaczającym światem” [Kostkiewiczowa 2014: 9].

W przypadku wybranych do analizy fragmentów korespondencji uwaga adresata zostaje skierowana na sprawy publiczne wówczas, gdy Feliński porusza zagadnienia związane z działalnością państwową portretowanych postaci (Giżycki, Stroynowski, Plater), przestrzeń zaś prywatną (dom, rodzinę i bliskich), a nawet intymną (ciąża, połóg, choroby, śmierć) możemy dostrzec w przypadku wizerunków Jana i Walerii Tarnowskich.

Za sprawą epistolarnego spojrzenia na przedstawicieli elity wołyńskiej otrzymujemy nie tylko ich subiektywne portrety, ale także, co równie ważne, rozważania o zadaniach i obowiązkach człowieka w świecie.

Bibliografia

1. Aleksandrowska E., 1970, red., *Bibliografia literatury polskiej*, „Nowy Korbut” t. 6, cz. 1.
2. Beauvois D., 1991, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, tłum. I. Kania, t. 2: *Szkoły podstawowe i średnie*, Lublin.
3. Beauvois D., 2016, *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, tłum. K. Rutkowski, wyd. 3, Lublin.
4. Danilewicz M., 1934, *Towarzystwo Uczniów Liceum Wołyńskiego ćwiczących się w porządnym mówieniu i pisaniu (1818–1823)*, „Rocznik Wołyński” t. 2.
5. Danilewicz M., 1931, *Życie literackie Krzemieńca w latach 1813–1816*, „Rocznik Wołyński” t. 2.
6. Grottowa K., 1957, *Zbiory sztuki Jana Feliksa i Walerii Tarnowskich w Dzikowie (1803–1849)*, Lublin.
7. Heleniusz E., 1876, *Wspomnienia lat minionych*, t. 1, Kraków.
8. *Korespondencja Jana Feliksa Tarnowskiego w układzie alfabetycznym wg nadawców: Bogucki–Muczkowski*, 1817–1819, rkps Arch. Nar. w Krakowie 300, k. 109–122.
9. *Korespondencja Walerii Tarnowskiej w układzie alfabetycznym wg nadawców: Antonowicz–Mycielska*, 1813–1819, rkps Arch. Nar. w Krakowie 317, k. 101–144.
10. Kostkiewiczowa T., 2014, *Publiczne, prywatne, intymne – o sposobach rozumienia i miejscu w kulturze XVIII wieku*, w: *taż*, red., *Publiczne, prywatne, intymne w kulturze XVIII wieku*, Warszawa.
11. Mazurkowska B., 2015, *Sfera intymnych uczuć i myśli w zapiskach Walerii Tarnowskiej na podróży szlaku*, w: *taż*, red., *Światy oświeconych i romantycznych. Doświadczenia, uczucia, wyobrażenia*, Katowice.
12. Olizar G., *Pamiętniki 1798–1865*, przedm. J. Leszczyc, Lwów.
13. Orgelbrand S., 1900, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 6: *G–Herburty*, Warszawa.
14. Orgelbrand S., 1902, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 13: *Rohatyn–Sovereign*, Warszawa.
15. Orgelbrand S., 1903, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 14: *Sowa–Tzschirner*, Warszawa.
16. Orman E., 1995–1996, *Sanguszko Eustachy*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 36, Warszawa.
17. Patro-Kucab M., 2019a, *Alojzego Felińskiego stosunek do pieniędzy i dóbr materialnych*, „Res Rhetorica” nr 3: *Retoryka i pieniądze*, vol. 6.
18. Patro-Kucab M., 2019b, *W kręgu spraw prywatnych i publicznych. Korespondencja Alojzego Felińskiego z lat 1795–1820*, Rzeszów.
19. Piotrowski W., 2005, red., *Słownik krzemieńczan 1805–1832*, Piotrków Trybunalski.
20. Ratajczakowa D., 1996, *Alojzy Feliński (1771–1820)*, w: T. Kostkiewiczowa, Z. Goliński, red., *Pisarze polskiego oświecenia*, Warszawa.
21. Rolle K., 1960, *Giżycki Bartłomiej*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 8: *Girdwoyń Michał–Gross Adam*, Wrocław.
22. Skwarczyńska S., 1975, *Wokół teorii listu. (Paradoksy)*, w: *też*, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa.

23. Stroynowski W., 1816, *Ekonomika powszechna krajowa narodów*, Warszawa.
24. Stroynowski W., 1808, *O ugodach dziedziców z włościanami*, Wilno.
25. Wasylewski S., 1908, „Klub piśmienniczy” Tymona Zaborowskiego, „Pamiętnik Literacki” t. 7, nr 1/4.
26. Wichrowska E.Z., 2004, *Karol Sienkiewicz*, w: S. Makowski, red., *Krzemieniec. Ateny Juliusza Słowackiego*, Warszawa.

CONCISE PORTRAITS OF REPRESENTATIVES OF THE VOLYN ELITE AVAILABLE IN THE LETTERS OF ALOJZY FELIŃSKI (ON SELECTED EXAMPLES)

The research material of this study consists of selected fragments of epistolography of Alojzy Feliński, a poet active at the turn of the 18th and 19th century. The analysis is devoted to selected letters which the poet wrote to Jan and Waleria Tarnowski. The purpose of the article is to draw attention to the portraits of representatives of the Volyn elite. The laconic and enigmatic character is the determinant feature of the epistolary images. However, these few images bring about the picture of different types of people and characteristic situations particular individuals find themselves in. In addition, the recalled subjective portraits cause general contemplations about human purposes and responsibilities.

Keywords: elite of Volhynia, epistolary portrait, public and private sphere, epistolography in the nineteenth century, Alojzy Feliński.

Jolanta Kowal

Uniwersytet Rzeszowski (Polska)

**FRAGMENT Z DZIEJÓW WINNICKIEGO
GIMNAZJUM PAŃSTWOWEGO.
O DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ, LITERACKIEJ,
KRYTYCZNEJ I BIBLIOGRAFICZNEJ
JANA GWALBERTA STYCZYŃSKIEGO**

Celem artykułu jest przypomnienie działalności twórczej Jana Gwalberta Styczyńskiego (1786–1845) z okresu pełnienia przez niego funkcji nauczyciela logiki, wymowy i poezji ojczystej w Winnickim Gimnazjum Państwowym. Jest on przede wszystkim autorem wielu utworów lirycznych, ale próbował także swoich sił na polu beletrystyki oraz krytyki literackiej. Najwięcej jednak przysłużył się literaturze szczegółowymi notatkami bibliograficznymi stanowiącymi uzupełnienia do *Historii literatury polskiej* Feliksa Bentkowskiego. Z czasem jego osoba i twórczość uległy zapomnieniu. Należy wszakże pamiętać, że Styczyński, zaliczany na ogół do twórców *minorum gentium*, żyjący i działający w cieniu wielkich pisarskich autorytetów, z całą pewnością zasługuje na uwagę choćby z tego względu, że pozostawił po sobie dzieła mające wyjątkową wartość dokumentu swojej epoki. Jego *Akademia Pacanowska* czy cykl aktualizujących bajek w ciekawy sposób „doświetlają” historię winnickiego gimnazjum, w którym spędził ponad osiem lat swojego życia zawodowego.

Słowa kluczowe: Jan Gwalbert Styczyński, Winnickie Gimnazjum Państwowe, literatura, krytyka literacka, bibliografia.

Położona na wschodnim Podolu nad rzeką Boh Winnica po II rozbiorze Rzeczypospolitej znalazła się pod zaborem rosyjskim i stała się stolicą guberni podolskiej. W latach 1814–1831 działało tu powstałe na bazie zreformowanej szkoły podwydziałowej Winnickie Gimnazjum Państwowe¹, w którym kadre naukową aż do upadku powstania listopadowego stanowili w większości Polacy.

Pierwszym dyrektorem placówki został eks-pijar Michał Maciejowski, uchodzący za postać dość kontrowersyjną; to bowiem zakonnik, który, zrzuciwszy

¹ Droga prowadząca do powołania tej placówki oświatowej nie była łatwa. W 1814 r. podstoli winnicki, członek, a później (1818) prezes Komisji Sądowo-Edukacyjnej Guberni Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej – Michał Sobański – zaangażował się w sprawę zwalczania projektu utworzenia gimnazjum w Winnicy; na sejmiku podolskim odwoziti współobywateli od asygnowania pieniędzy na rzecz nowej szkoły, gdyż funduszami tymi dysponowały Uniwersytet Wileński, ponadto szkołę w Winnicy uważał za rywalkę uczelni krzemienieckiej i obawiał się, że mogłaby ona odciągnąć od niej pieniądze i zainteresowanie opinii publicznej. Rozgoryczony dyrektor szkoły w Winnicy Witold Marczyński stwierdził, że nie widział kraju, którego mieszkańcy cechowałyby podobny egoizm i partykularyzm [zob. Anusik 1999: 434–435].

habit, ożenił się, następnie rozwiódł i na koniec powrócił na łono Kościoła. Nominacja na dyrektora gimnazjum w Winnicy nie była jednak szczytem jego zawodowych ambicji, o czym zaświadcza korespondencja z listopada 1814 r. adresowana do Jana Śniadeckiego – ówczesnego rektora Uniwersytetu Wileńskiego, zawiadującego siecią szkół we wszystkich guberniach utworzonych na obszarze zaboru rosyjskiego. We wspomnianym liście Maciejowski sugeruje, aby przeniesiono go na Uniwersytet, na wakującą po śmierci Euzebiusza Słowackiego (listopad 1814 r.) Katedrę Wymowy i Poezji. Jego pragnieniem było zawsze – jak pisał – „zbliżyć się do kultury i świata uczonych, tymczasem tu, na dalekim Podolu, panuje wszechwładnie «kozaczyzna»” [zob. *List M. Maciejowskiego do J. Śniadeckiego, 11 listopada 1814...*]. Niedługo potem ponawia prośby, używając niezbyt fortunnych argumentów. Otrzymanie katedry literatury na Uniwersytecie – pisze do rektora – jemu, który wiezie samotne życie, wyrzekłszy się swego jedynego szczęścia, żony – pozwoliłoby znajdować się bliżej własnej rodziny, co jest „obowiązkiem filozofa i duchownego” [zob. *List M. Maciejowskiego do J. Śniadeckiego, 17 listopada 1814...*]. Gdy żądania te, z oczywistych względów, spełzły na niczym, eks-pijar z zapałem przystąpił do organizowania struktur winnickiego gimnazjum. Marzył o zrównaniu jego poziomu z renomowanym Liceum Wołyńskim. Udało mu się przy tym wystarać o przekazanie gimnazjum biblioteki teatynów z Kamieńca Podolskiego, założył ponadto gabinety fizyczny i mineralogiczny oraz ogród botaniczny.

Maciejowski był szczególnie wyczulony na punkcie doboru kadry nauczycielskiej. Gdy dowiedział się, że z Gimnazjum Wileńskiego na stanowisko nauczyciela poezji i wymowy chcą mu przysłać „rozrabiacza” Ignacego Szydłowskiego, zaprotestował i w liście do rektora Uniwersytetu Wileńskiego Jana Śniadeckiego domagał się, aby zamiast Szydłowskiego oddelegowano do Winnicy młodego Jana Gwalberta Styczyńskiego – brata Wincentego Styczyńskiego, który był współpracownikiem Maciejowskiego w Gimnazjum Białostockim [zob. *Listy M. Maciejowskiego, dyrektora w Winnicy, do J. Śniadeckiego...*]. Prośbie tej uczyniono zadość i rok później (1815) Jan Gwalbert przybył na Podole. Dodajmy, że dotychczasowa droga życiowa młodego nauczyciela nie była łatwa. Wywodząc się z niezamożnej rodziny szlacheckiej, po ukończeniu szkół średnich pracował na Litwie jako nauczyciel domowy, zbierając środki materialne na dalszą edukację. Studia rozpoczął, jak pisze Dorota Samborska-Kukuć, prawdopodobnie w Akademii Połockiej, a następnie kontynuował je na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Wileńskiego [Samborska-Kukuć 2008: 185].

W Winnicy Styczyński podjął pracę jako nauczyciel gramatyki, stylistyki, retoryki, logiki i literatury pięknej. Niestety, już od samego początku nie najlepiej układała się jego współpraca z ks. Maciejowskim, a wina według relacji pamiętnikarskich nie leżała bynajmniej po stronie przybyłego z Wilna nauczyciela. To ksiądz-dyrektor uchodził powszechnie za osobę konfliktową, o niezwykle trudnym charakterze i nie był lubiany nie tylko przez nauczycieli, lecz także gimnazjalistów. Oto jego portret skreślony ręką związanego z Podolem i Winnicą lekarza Antoniego Józefa Rollego:

Dziwny to był doprawdy ten przełożony! Eks-pijar, protestant, szczęśliwy małżonek, nauczyciel następcy tronu pruskiego, z kolei znowu potem wdowiec, katolik, sfanatyzowany kapłan. Z energią żołnierską zaprowadzał on porządek, na gruzach pojezuickich wznosił przybytek nauki [...]. Wymagał subordynacji zakonnej od podwładnych, nauczycieli traktował z góry, zdawało mu się, że są oni zakonnikami surowej reguły, gniewał się więc, że wspólności stołu nie ma między nimi, że zamiast myśleć o powołaniu, zawierają związki małżeńskie, każdego pedagoga, uprzedzającego o zamiarach matrymonialnych, za osobiste go nieledwo poczytywał wroga.

Jedni poddawali się fantazjom dyrektora bez szemrania, inni szemrali po kątach, a jeszcze inni, mniej liczni, występowali z protestem; do rzędu ostatnich należał i pan Jan Gwalbert. Ksiądz dyrektor oburzał się na wyłamywanie spod rygoru, ale nic nie mógł zarzucić profesorowi; do kościoła w dniu świąteczne uczęszczał, lekcji nie opuszczał, wykłady opracowywał sumiennie, dar słowa posiadał niezwykły, młodzież pociągał ku sobie [Rolle 1966: 333–334].

Potwierdzają to również uwagi Doroty Samborskiej-Kukuć, która podkreśla, że „obecność Styczyńskiego w Winnickim Gimnazjum ożywiła edukację literacką uczniów, w gronie których znajdowali się późniejsi pisarze: Aleksander Groza i Piotr Jaksza Bykowski oraz kompozytor Ignacy Feliks Dobrzyński. Od początku swej pracy pedagogicznej [...] działał w Winnickim Towarzystwie Dobroczynności, w którym pełnił funkcję sekretarza. Już t.r. został członkiem Towarzystwa Naukowego Krakowskiego. Jako pedagog zyskał sympatię uczniów; był sumienny, posiadał dar wymowy i zdolności aktorskie, obdarzony był [też – przyp. J.K.] poczuciem humoru” [Samborska-Kukuć 2008: 185].

Styczyński miał również w Winnicy przeciwnika w osobie Jana Miładowskiego – doktora filozofii, nauczyciela matematyki i logiki, pełniącego funkcję prefekta gimnazjum. Według Rollego, „[...] tu walka toczyła się o wyższość wykładanych przedmiotów, każdy bronił swojej specjalności, prefekt zanadto opierał się na liniach i cyfrach, Styczyński utrzymywał, że antagonistą jego nawet się kłania pod kątem prostym” [Rolle 1966: 325].

W 1819 r. w t. 15 „Pamiętnika Warszawskiego” ukazała się satyra pt. *Akademii Pacanowska*, sygnowana podpisem Spiridon Uważnicki, autorstwa Styczyńskiego i prawdopodobnie Antoniego Jaksy Bykowskiego [Uważnicki 1819]. Jej ostrze skierowane było właśnie pod adresem Jana Miładowskiego, dyrektora Maciejowskiego i stosunki panujące w środowisku Gimnazjum Winnickiego. Była ona utrzymana w stylu ogłaszanych w „Pamiętniku Warszawskim” cyklu felietonów Stanisława Kostki Potockiego *Świstek krytyczny*, do których wprost zresztą nawiązuje². Głównym bohaterem satyry jest Dydak Kryspin Okpiwalski –

² Stanisław Kostka Potocki w czerwcowym numerze „Pamiętnika Warszawskiego” z 1816 r. opublikował tekst o „Akademii Smorgońskiej” wraz ze „Statutem Organicznym Orderu Niedźwiadka” [Potocki 1816: 228–238]. Przedstawiał on w krzywym zwierciadle satyry poglądy liberałów na działalność Akademii Połockiej, co miało na celu wyszydzenie ignorancji wstecznictwa jezuitów, a pośrednio – wszystkich, którzy w podobnym duchu

doktor Akademii Smorgońskiej, profesor algebromanii, spragniony kandydat do rektorstwa i orderu niedźwiadka, zastępca rektora Akademii Smorgońskiej Symplicjusza Pazurodzierskiego, w którym łatwo dopatrzeć się z kolei cech ks. Michała Maciejowskiego. Rzecz dzieje się na dorocznym popisach młodzieży uczęszczającej do Akademii Pacanowskiej, której „sława roztrąbiona w «Pamiętnikach Warszawskich» i «Dziennikach Wileńskich», jej ciągłe i niczym niezłamane dążenie do rozkosznej antyświaty i ciemnoty...” [Uważnicki 1819: 113]. Zebranie odbywające się (co wymowne) późnym wieczorem, o godz. 21, poprowadził w zastępstwie nieobecnego rektora (Simplicjusza Pazurodzierskiego) jego zastępca Dydak Kryspin Okpiwalski. Zdaniem autora prezentowanej satyry, czyni on wszystko według poszczególnych artykułów Statutu Organicznego Orderu Niedźwiadka (tj. „wygasza światło”, bezwzględnie dąży do powiększenia liczby tytułów, by przydać sobie wielkości, „źle pisze”, psując język i smak, „zaślepia by rządzić, prześladuje by przekonać, czołga by się wywyżżyć”, „nie wzdyga się żadnej niedorzeczności”, „ma nienawiść ku oświeceniu, dobremu wychowaniu, dobremu smakowi i zdrowemu rozsądkowi”), by zostać kawalerem Zakonu Smorgońskiego i w konsekwencji rektorem Akademii Pacanowskiej. Przemawia on do zebranej młodzieży, szczególnie do tych uczniów, którzy po ukończeniu kursów w Akademii sposobili się do dalszych etapów swojej edukacji, udzielając jej stosownych instrukcji. Wypowiedź Okpiwalskiego zaopatrzona została w cały szereg ironicznych, wręcz szyderskich uwag i przypisów autorstwa Spirydona Uważnickiego. Obnażają one intelektualne wstecznictwo, elementarne braki w wykształceniu, językową nieporadność, nieuzasadnione ambicje oraz cynizm mówiącego. Oto przykład:

Skoro wszyscy miejsca swoje zajęli, skoro księżyc przychylny Akademii Pacanowskiej rozdarty brudną oponę od nocy na niebie rozciągnioną, twarz swoją jak u Tatar... szeroką, ukazał światu, i promienie swego oblicza do sali przez okna posuwał, skoro dla okazania godności JP. Zastępcy rektora, najgrubszy promień tego światła padł cudownie przez czoło na grzbiet wypukły nosa, jak *koma* wychylonego, powstał z krzesła kolosalnej postaci, i jak struna od basetli wyprężony JP. *Dydak Kryspin Okpiwalski*, zastępca rektora Pacanowskiego, Doktor Akademii Smorgońskiej, profesor algebromanii, itd. A podniósłszy swe barki schylił się do publiczności pod kątem prostym, i kozim głosem tak mówić zaczął [...] [Uważnicki 1819: 119].

postępowali. Dało to asumpt do wywiązania się gorącej polemiki pomiędzy Warszawą a Wilnem. Natychmiastowa replika na wspomniany artykuł Potockiego ukazała się na łamach „Dziennika Wileńskiego”. Anonimowy Symplicjusz Pazurodzierski (zwróćmy uwagę, że tym samym mianem obdarzył Styczyński w swojej satyrze ks. Michała Maciejowskiego) w liście skierowanym *Do Wielkiej Kapituły Zakonu Smorgońskiego* szyderczo odpowiedział Świstkowi [zob. Pazurodzierski 1816: 77–90]. Odpłacając się za jego Zakon Smorgoński, proponuje powołanie Zakonu Pacanowskiej Kozy i ustanowienie orderu Koziokopytkowskiego. Cały spór miał jeszcze swój ciąg dalszy [zob. Kowal 2018: 151–160], a interesująca nas tutaj w szczególności *Akademia Pacanowska* Styczyńskiego jest dowodem na to, iż śledził on go z uwagą, dopisując doń kolejny, istotny wątek – tym razem winnicki.

Konflikt z Miładowskim narastał, wiosną 1823 r. wniósł on skargę do Rektora Uniwersytetu Wileńskiego, co zaowocowało przeniesieniem Styczyńskiego do szkoły w Niemirowie, z niższą pensją i na niższe stanowisko.

Ośmioletni okres pobytu Styczyńskiego w Winnicy był też czasem jego ożywionej działalności literackiej. Sporo napisanych podówczas utworów lirycznych, utrzymanych w duchu estetyki klasycznej, ogłosił na łamach „Dziennika Wileńskiego”³. Zaraz po swoim przybyciu na Podole, bawiąc przez kilka dni w Niemirowie, napisał okolicznościowy *Wiersz na szkołę niemirowską*, który – jak podkreślał Antoni Rolle – z jednej strony zjednał mu „rozgłos pośród społeczności miejscowej, ale razem przysporzył przykrości” [Rolle 1966: 337]. Domyślać się można, że nieprzychylnie komentarze mogły być spowodowane pochlebnymi uwagami poety pod adresem Zofii Potockiej⁴. Utwór ten, nieujmujący raczej swym poziomem artystycznym, opublikowany został w sierpniowym numerze „Dziennika Wileńskiego” z 1816 roku:

Tam, gdzie tatarskie hordy we krwi się pluskały,
Gdzie gmachy swe podnosi Niemirow wspaniały,
Szczep nauki⁵, piękności ręką zasadzony,
Dziwić zaczął Podola okoliczne strony.
Sztuka mu dostarczając większą ilość soków
Wywiodła zeń gałęzie bodące obłoków.
Już się zamieniać w owoc poczynają kwiaty,
Którego smak i owoc powiększy się z laty.
Przyjdzie pewnie czas, kiedy wnuków późne wnuki,
Zrywając w tym ogrodzie owoce nauki,
Wznawiać będą pamiątkę tak wielkiego dzieła,
Które wykonał rozum, piękność przedsięwzięła.
[Styczyński 1816: 107]

Z prób przekładowych Styczyńskiego, które ukazały się na łamach „Dziennika Wileńskiego”, warto wspomnieć *Triumf miłości. Wolne tłumaczenie kantaty J.B. Rousseau, Sąd ostateczny. Naśladowanie ody Alexego Pirona*, tłumaczenie fragmentu *Listu do gminu Antoine’a Thomasa, Do Kalliopy. Oda Horacjusza* [zob. Kowal 2017: 403]. Prace tłumaczeniowe były naówczas zwyczajową, zalecaną

³ Rejestr wszystkich utworów Styczyńskiego opublikowanych na łamach „Dziennika Wileńskiego” zob. Kowal 2017: 403–404.

⁴ Zofia z Glavanich Potocka, *primo voto* Witt (1760–1822) – stambulska kurtyzana pochodzenia greckiego, trzecia żona targowiczanina Stanisława Szczęsnego Potockiego. Była ulubienicą i stałą bywalczynią europejskich salonów, słynęła z wyjątkowej urody oraz licznych, skandalizujących romansów. Po ślubie z Potockim (1798 r.) zamieszkała w Tulczynie, a następnie (1820 r.) w Humaniu.

⁵ Tu przypis: „Szkoła powiatu braclawskiego guberni podolskiej w Niemirowie, opatrzona piękną biblioteką i gabinetem fizycznym, winna jest swoje ożywienie i wzrost znaczny, przykładowej gorliwości o dobro licznej młodzieży, generałowej Zofii Potockiej terażniejszej właścicielki Niemirowa”.

szkolą pisarskiego warsztatu i wielu literatów właśnie od nich rozpoczęła swoje doświadczenia z piórem.

Późniejsze utwory Styczyńskiego to przede wszystkim bajki, sytuujące go w rzędzie naśladowców Antoniego Goreckiego⁶, uchodzącego podówczas za niekwestionowanego mistrza tego gatunku. W „Dzienniku Wileńskim” ukazało się ich siedemnaście, co, jak poświadcza cytowany już Antoni Rolle, było tylko niewielką częścią z tego dorobku. Podkreśla też, iż swoją popularność zawdzięczały one przede wszystkim subtelnym aluzjom do aktualnych wydarzeń ze środowiska gimnazjum winnickiego oraz przenikającej je zewsząd tonacji satyrycznej:

[...] bajki jego dziatwa winnicka umiała prawie wszystkie na pamięć, zdarzyło się nam mieć w rękę kilka kajetów szkolnych jego wychowawców, w nich utwory ukochanego nauczyciela umieszczone były na pierwszym miejscu – posiadały one urok dla młodzieży, która często znała i ich genezę, która wiedziała, że pod tą wątlą siatką, zręcznie jednak utkaną, ukrywała się niewinna, ale dojmująca satyra. W bajce np. pod tytułem *Literat i chłopiec* występował łagodny, stosujący swoje poglądy pedagogiczne do kmieci, Jagiełło; *Koziołek i wilk* wyobrażał potulnego Kopijowskiego i gwałtownego ks. dyrektora. Część ich drobna ukazała się na kartach „Dziennika Wileńskiego” (1823 i 1825), reszta krążyła w licznych odpisach, w danej chwili swój wpływ wywarła, zesza z areny i utonęła w zapomnieniu [Rolle 1966: 338].

Przywołana przez Rollego bajka pt. *Koziołek i wilk* to utrzymana w duchu Lafontaine’a narracja na temat zgubnej próżności. Oto młody koziołek, odłączywszy się nieopatrnie od stada, stanął oko w oko z wygłodniałym wilkiem. W tej dramatycznej dla siebie sytuacji dochodzi do wniosku, że:

Gdzie przegadać nie można, bez nadwerężenia
Życia, zdrowia lub sumienia,
Tam się do figlów uciec koniecznie wypada.
[Styczyński 1823: 198]

Prosi zatem wilka, mianując go „łaskawym dobrodziejem”, aby spełnił jego ostatnie życzenie i odśpiewał mu – przed czekającą go niechybnie śmiercią – requiem. Fortel okazał się bardzo skuteczny, bo gdy wilk-wokalista, ujęty komplementem na temat swoich wyjątkowych zdolności muzycznych, zaczął śpiewać, ściągnął na siebie uwagę stróżów trzody, którzy natychmiast pospieszyli koziołkowi z pomocą. Całe zajście skończyło się dla próżnego drapieżnika sromotną ucieczką do lasu. Oczywiście, nie sposób dzisiaj dokładnie odtworzyć realiów oraz atmosfery panującej w winnickiej szkole, dzięki którym bajka Styczyńskiego zyskałaby bardziej konkretne znamiona aktualizujące, jednak idąc za świadectwem Rollego, należy przyjąć, iż była ona reakcją młodego podówczas

⁶ Antoni Gorecki (1897–1861) – urodzony na Litwie poeta, satyryk i bajkopisarz. W środowisku wileńskim drugiego i trzeciego dziesięciolecia XIX wieku należał do najbardziej popularnych literatów. Więcej na temat jego osoby i twórczości zob. Kowal 2008: *passim*.

poety i nauczyciela na rażące i naganne zachowanie dyrektora ks. Michała Maciejewskiego względem swoich podwładnych.

Podobnie rzecz wygląda w przypadku bajki pt. *Kapłony* [Styczyński 1823: 203], w której chudy i zabiedzony kogut przyrównany został do „literata znad Bohu brzegów”, co było prawdopodobnie aluzją do samego Styczyńskiego, który, pracując w winnickim gimnazjum, miał, według przekazu Rollego, doświadczać wielu szykan i przykrości ze strony wspomnianego już dyrektora tejeże placówki.

Jan Gwalbert Styczyński, co warto podkreślić, był też w owym czasie pasjonatem i niestrudzonym popularyzatorem twórczości Stanisława Trembeckiego. W związku z tym, iż dorobek literacki zmarłego w roku 1812 królewskiego szambelana w dużej mierze pozostawał rozproszony w rękopisach, tropiono wszelkie jego ślady, by ocalić go od zapomnienia. Styczyński nie miał jednak, niestety, właściwego rozeznania tejeże twórczości, czego przykładem było opublikowanie np. na łamach „Dziennika Wileńskiego” *Dumy Stanisława Trembeckiego pisanej r. 1788 w Peczarze nad Bohem, kiedy feldmarszałek hrabia Rumiancow Zadunajski stał tam obozem* [„Dziennik Wileński” 1817, t. VI, nr 33: 233–234]. Odredakcyjny przypis informował, iż tekst pochodził właśnie z jego prywatnych zbiorów. Na tę rażącą błędną atrybucję zwrócił uwagę właściwy autor wspomnianego utworu – Dyzma Bończa Tomaszewski, który wystosował w tej sprawie do winnickiego nauczyciela specjalny list. Kilka miesięcy później (luty 1818 r.) pojawiła się w związku z tym w „Dzienniku” objaśniająca informacja autorstwa Styczyńskiego⁷.

Kolejna błędna atrybucja, z jaką spotykamy się w interesującym nas piśmie, a której sprawcą był również Styczyński, przypada na rok 1819. Przesłana przez niego do redakcji wileńskiego periodyku *Satyra przeciw paszkwilom* autorstwa Józefa Bielawskiego została wydrukowana w numerze czerwcowym jako utwór Trembeckiego [„Dziennik Wileński” 1819, t. I, nr 6: 714–716]. Sam „odkrywca” czuł się przy tym wyjątkowym znawcą oryginalnego języka i stylu poetycznych wypowiedzi królewskiego szambelana, co pozwalało mu – w jego mniemaniu – wydawać rozstrzygające opinie w kwestiach wątpliwych atrybucji. W załączonym do tego tekstu przypisie objaśniał bowiem:

Trembecki zwykł był pod cudzym nazwiskiem Azaryczów, Marewiczów i Bielawskich w bieg puszczać swoje wiersze. Lecz rodzaj jego pisania wyniósł i jemu tylko właściwy, widocznie go różni od wszystkich poetów. Dlatego zaraz i ledwo nie po odczytaniu kilku wierszy daje się poznać [Styczyński 1819b: 714].

Tego rodzaju bezkrytycyzm i niefrasobliwość w dociekaniach atrybucyjnych przyczyniały się, co prawda, do narastającego chaosu i namnażania błędnych informacji (niejednokrotnie też później powtarzanych), które niezwykle

⁷ „Proszę Pana Redaktora [...] ostrzec czytającą publiczność, iż *Duma na Peczarę*, w T. VI, str. 233 „Dzien. Wil.” pod nazwiskiem Trembeckiego ogłoszona, jest płodem Dyzmy Bończy Tomaszewskiego, jako się to z jego listu, do mnie pisanego 12 grudnia 1817, okazuje: „... zadziwiły mię w Nrze 33 położone wiersze moje na Peczarę i przyznane Trembeckiemu, kiedy on w r. 1787, gdy tu był Rumiancew, nie znał jeszcze Ukrainy, ani się w niej znajdował; cokolwiek bądź, łatwo jest tę omyłkę sprostować...” [Styczyński 1818b: 218].

utrudniały prace zmierzające do ustalenia ostatecznego korpusu tekstów autora *Sofijówki*. Mimo wszystko jednak po latach należy z całą pewnością docenić te archiwistyczno-popularyzatorskie przedsięwzięcia winnickiego nauczyciela. Ożywiały one atmosferę zainteresowania wokół twórczości jednego z najwybitniejszych literatów doby stanisławowskiej i nawet przy niedostatkach wiedzy na temat jego poetyckiej spuścizny sprawiały, że wciąż podejmowano kolejne próby zachowania jej „dla potomnych”.

Jan Gwalbert Styczyński zaangażował się również w dyskurs na temat stanu języka polskiego, jaki toczył się podówczas pomiędzy konserwatystami a zwolennikami reform językowych. Przychodząc w sukurs językowym tradycjonalistom, ogłosił w 1817 roku na łamach „Dziennika Wileńskiego” artykuł pod znamienym tytułem *Jakobinizm literacki* [Styczyński 1817: 105–107]. Stanowił on reakcję na lekturę dzieła *O filozofii* autorstwa Feliksa Jarońskiego – profesora Szkoły Głównej Krakowskiej, który dopuścił się w nim przesadnej polonizacji języka narodowego. W artykule tym winnicki nauczyciel dał popis swojego ciętego, satyrycznego pióra, nie stroniąc przy tym od ironii i parodii.

Oddając się wnikliwym lekturom bieżącej produkcji literackiej, Styczyński dał się także poznać swoim współczesnym jak krytyk. To właśnie on zainicjował polemikę wokół *Pułtawy* Nikodema Muśnickiego. Rzeczony poemat opublikowany został w Połocku jeszcze w roku 1803 i być może zupełnie zaginęłby o nim słuch (niebawem w wieku zaledwie czterdziestu lat zmarł bowiem jego autor), gdyby nie wspomniany obszerny artykuł Styczyńskiego, który czternaście lat po wydaniu *Pułtawy* postanowił zaznajomić z nim czytelników wileńskiego periodyku [Styczyński 1817c: 168–202]⁸. Po drobiazgowym przeanalizowaniu poszczególnych strof dzieła połockiego jezuitę odmawia mu jednak zaszczytnego miana epopei. Całość obszernego wywodu – uznanego „za doskonały przykład nowoczesnej krytyki, uzbrojonej w reguły, formuły i autorytety estetyki klasycznej” [Samborska-Kukuć 2008: 185] – dopełnia dosadna deprecjacja twórczego wysiłku jego autora:

Nie możemy inaczej uważać dzieła X. Muśnickiego, jak tylko za historyczne bitewne opisanie, gdzie niegdzie zmyśleniami poetycznymi upstrzone. Jest ono więc z rzędu tych poematów (jeśli się tak nazwać godzi), do jakiego *Wojna domowa* Twardowskiego, *Wiedeń wybawiony* Kochowskiego, itp. należą [Styczyński 1817c: 202].

⁸ O celach przyświecających temu krytycznemu omówieniu pisał Styczyński w kolejnym swoim artykule, będącym repliką na polemiczne wystąpienie w tej sprawie Wincentego Buczyńskiego: „Z przyrodzonej skłonności i z obowiązków stanu mojego, wskazany na ciągłe dzieł czytanie i rozbieranie (podług wzorów i prawideł mężów sławnych), wziąłem pod zimną uwagę i *Pułtawę*, a że w niej znalazłem niektóre miejsca dosyć pięknie i szczęśliwie oddane, chciałem więc przez krytykę i młodzi wskazać, co tam za dobre uznawać można i wszystkim podług odpowiedniej wartości zalecić autora i dzieło, o których żadnej prawie w świecie czytającym wiadomości nie było” [Styczyński 1817: 610–611]. Na dowód tego zapomnienia połockiego jezuitę i jego poematu odsyłał Styczyński do *Historii literatury polskiej* Feliksa Bentkowskiego, który odnotował fakt wydania *Pułtawy*, dodając, iż dzieło to „znany tylko z tytułu w katalogu księgarskim przytoczonego” [Bentkowski 1814: 482].

Dodajmy, że choć nie była to reklama pozytywna i raczej nie przysporzyła autorowi poematu pośmiertnej sławy, to jednak właśnie ta mocno spóźniona krytyczna recenzja wokół dzieła Muśnickiego rozpoczęła gwałtowną polemikę, przydając mu tym samym dużego rozgłosu⁹. Zdaniem Agnieszki Kwiatkowskiej, zainicjowana przez Styczyńskiego „piórowa wojna” o *Pułtawę* „jest czymś więcej niż tylko utarczką o recepcję i wartość literacką nieudanego eposu, wyrosła być może na gruncie animozji środowiskowych. Przeradza się ona w spór o kształt eposu, poddając zespół norm określających ten gatunek gruntownej analizie i lustracji. Przykładając wymogi stawiane w poetykach ówczesnych realiów, polemiksi rozważają możliwości osiągnięcia szczytu w oświeceniowej hierarchii gatunków” [Kwiatkowska 2001: 155].

Aprobatę Styczyńskiego zyskał natomiast inny poemat, zatytułowany *Jagiellonida*, autorstwa Dyzmy Bończy Tomaszewskiego:

W tym miesiącu [luty – przyp. J.K.] wyszło spod prasy dzieło [...] pod tytułem: *Jagiellonida czyli Zjednoczenie Litwy z Polską, poema oryginalne przez pisarza poematu „Rolnictwa”* (Dyzmę Bończy Tomaszewskiego); w Berdyczowie (r. 1818), in 8vo maj. Oprócz przedmowy z tytułem stron. IX; samo dzieło zajmuje stron 222. Przypiski na końcu liczbą nieoznaczone, osobno str. 35 zawierają. (Cena na dobrym białym papierze rub. sr. 3; na papierze welin. rub. 4). Przedaje się w Berdyczowie, Winnicy i Krzemieńcu.

Wydanie to pod względem typografii uważane, jest prawdziwym zaszczytem dla berdyczowskiej drukarni, która, ile pomnieć mogą, tak dobrego druku podobno nigdy nie miała [Styczyński 1818c: 421].

Przypomnijmy, że Styczyński rok wcześniej przesłał do druku na łamach „Dziennika” wybrane fragmenty tegoż poematu, które poprzedził kilkudzaniowym zalecającym wstępem:

Znajomy z chlubą w literaturze ojczystej z dzieł poetycznych Dyzma Bończa Tomaszewski, a szczególnie z poematu dydaktycznego *Rolnictwo*, ukończył niedawno oryginalny poemat we XII-stu pieśniach pod tytułem *Jagiellonida*, 5112 wierszy obejmujący. Dzieło to w rodzaju poezji bohaterkiej wzbogacając ojczystą literaturę, zawsze będzie mile czytane od ziomek, którzy w uwielbionym Władysława Jagiełły panowaniu, widzą sławę swojego narodu. Rozumiem więc, że niemałą sprawię przyjemność czytelnikom, gdy im z przyłączeniem niektórych wyjątków, krótką tej epopei treść udzielię [Styczyński 1817: 113].

Utwór spotkał się, niestety, z bardzo ostrą krytyką i to jeszcze przed obydwoma wspomnianymi publikacjami. Znany był już bowiem wcześniej,

⁹ Na artykuł ten zareagował niemal natychmiast ks. Wincenty Buczyński [zob. Buczyński 1817, 610–648], po czym ponownie głos zabrał Styczyński [Styczyński, 1817b: 610–633], na który znów odpowiedział Buczyński [Buczyński 1818: 113–132]. Więcej na temat całej polemiki zob. Guzek 2002: 442; Kadulka 1996: 79–82; Kadulka 2004: 41–42.

gdyż Tomaszewski, ubiegając się o stanowisko profesora wymowy i poezji w Uniwersytecie Wileńskim (1816 r.), dołączył jego fragment do wymaganej na tę okoliczność rozprawy konkursowej. To – jak pisze Anna Grześkowiak-Krwawicz – „nie tylko mu nie pomogło, ale raczej zaszkodziło. Oceniający prace Jan Śniadecki stwierdził krótko, iż: «Przyłączona pieśń z jego *Jagiellonidy* żadnego talentu do poezji nie wskazuje». Tomaszewski oczywiście katedry nie dostał, choć odwoływał się do A.J. Czartoryskiego jako kuratora uczelni. Niemniej dwa lata później (15 października 1818) został mianowany członkiem honorowym Akademii Wileńskiej dla uczczenia... *Jagiellonidy*” [Grześkowiak-Krwawicz 1994: 503].

Krytyczną recenzję poematu napisał też i opublikował na łamach „Pamiętnika Warszawskiego” Adam Mickiewicz [Mickiewicz 1819: 10–107]. W jej podtytule przywołane zostało berdyczowskie wydanie poematu z roku 1818, natomiast w przypisie pojawia się również odsyłacz do fragmentów publikowanych na łamach „Dziennika” przez Styczyńskiego. Do wersji ogłoszonej w wileńskim periodyku odwołuje się też zresztą Mickiewicz bezpośrednio na samym początku swojego krytycznego artykułu [Mickiewicz 1819: 70–71]. W konsekwencji okazało się, że to nie Jan Gwałbert Styczyński, gorliwy popularyzator poematu na łamach „Dziennika Wileńskiego”, zapewnił mu trwałą obecność w świadomości historycznoliterackiej kolejnych pokoleń. Do unieśmiertelnienia *Jagiellonidy* przyczynił się natomiast – chyba raczej mimo woli – Adam Mickiewicz, pisząc jej krytyczną recenzję. Choć bowiem poemat nie zyskał uznania w oczach czytelniczej publiczności, wielokrotnie przywoływany jest właśnie w kontekście pierwszych krytycznych prób autora *Dziadów*.

Nie ulega wątpliwości, że Styczyński najwięcej przysłużył się jednak literaturze szczegółowymi notatkami bibliograficznymi pt. *Do historii literatury polskiej, mały dodatek*, które publikowane były na łamach „Dziennika Wileńskiego” na przestrzeni lat 1818–1822 [Styczyński 1818: 91–100, 188–196, 493–502; 1819: 451–456, 210–213, 313–323; 553–560; 1821: 111–122, 233–242, 365–369, 237–245; 1822: 496–505; 1822, 138–144, 248–251, 336–341]. Wskazując na przyczyny podjęcia się tego zadania, ich autor objaśniał:

W szacownym dziele: *Historii literatury polskiej* Feliksa Bentkowskiego, t. I, str. 644, znalazłszy niedostateczną wzmiankę o późniejszym przedrukowaniu *Dworzanina polskiego* Łukasza Górnickiego, przeczytałem sobie za miły obowiązek, mając pod ręką to wydanie, o którym także S.B. Linde, w t. I *Słownika*, lekko wspomina, troskliwemu badaczowi naszych pisarzy obszerniejszą o nim dać wiadomość, z przytęceniem kilku innych dzieł, jakie się w pomienionej *Historii literatury polskiej* nie znajdują, lub tylko sprostowania w tytułach wymagają [Styczyński 1818: 91].

Antoni Rolle zwrócił uwagę na fakt, że ta żmudna i drobiazgową pracę Styczyńskiego nie zyskała niestety należnego uznania, zwłaszcza w oczach najwybitniejszych z późniejszych bibliografów.

Pan Streicher z pewnym lekceważeniem wzmiankuje o profesorze wymowy w gimnazjum winnickim: „uzupełniali, powiada on, Bentkowskiego –

A.T. Chłędowski w 1818, Styczyński w 1822 i wielu innych. Uzupelnienia ich dowiodły tylko, że Bentkowski o najważniejszych sprawach polskich wiedział i dobrze je opisał, a drobiazgi pomijał” [Rolle 1966: 338].

Oburzony tym stanem rzeczy Rolle, biorąc w obronę autora *Dodatku* oraz jego bibliograficzny trud, pisał w polemicznym tonie:

[...] Jan Gwalbert nie rościł prawa do szczególnej zasługi, stanął w szrankach, jako podkomendny bibliografa warszawskiego; zrobił dużo, bo pracował w małym miasteczku, w bibliotece szkolnej, przed dwoma laty sprowadzonej, więc nawet nieuporządkowanej; podstawę jej stanowiły pozostałe po teatynach druki, przeszło 2 000 tomów przywieźli pobożni ojcowie ze Lwowa do Kamieńca, około 1780 r., mieli nadzieję, że obejmą ster oświaty krajowej po niedawno skasowanych jezuitach, nie udało się, powrócili do siebie, zostawując książki pod opieką kapituły na użytek szkoły miejscowej. Nie bardzo o nie dbano, brał folianty kto chciał, dziś jeszcze spotykamy dzieła, będące własnością prywatną, a które należały dawniej do teatynów. Wiedzieć o tym nie zawadzi, że księgozbiór ów po dwakroć uległ rewizji Tadeusza Czackiego (1802 i 1804 r.), a nie jest to przecie wcale tajemnicą, że znakomity twórca wołyńskiego liceum bez ceremonii zabierał ciekawe druki. Do Winnicy więc dostały się okruchy same. A i pośród tych okruchów, jak równie w skromnych prywatnych księgozbiorach Szczeniowskiego, Grocholskiego, a przede wszystkim brygadiera Łażnińskiego potrafił znaleźć Styczyński sporo tytułów, choćby podrzędnych, nieobjętych bibliograficznym katalogiem Bentkowskiego – i w tym jego zasługa; dał popęd do zbierania pyłków myśli naszej, dowodów wpływów naszych, nie w ognisku cywilizacji i oświaty, ale na dalekich jej krańcach. U ogniska i źródeł więcej, i środków więcej, im dalej od niego – tym trudniejsze zdobycze, tym uboższe żniwo [Rolle 1966: 338–339].

Na koniec warto jeszcze wspomnieć o zaangażowaniu Styczyńskiego w działalność pedagogiczną. W 35. numerze „Dziennika Wileńskiego” z 1817 roku ogłosił on prospekt na podręcznik dla uczniów i nauczycieli mający zawierać najcelniejsze wypisy z literatury rodzimej i obcej [Styczyński 1817d: 580–584]. Informacja o prenumeracie poprzedzona została obszerną argumentacją tego pomysłu zrodzonego z wieloletniego doświadczenia i praktyki pedagogicznej autora projektu. Styczyński zwracał między innymi uwagę na fakt, że młodzież szkolna, zwłaszcza w ośrodkach oddalonych od większych miast, ma utrudniony dostęp do podobnych kompendiów, a nauczyciele literatury, chcąc temu zaradzić, tracą mnóstwo cennego czasu lekcyjnego na przedyktowywanie zawartych w nich treści.

Jakoż w każdym narodzie, gdzie się tylko literatura krajowa do wyższego stopnia posuwa, podobne dzieła ściągnęły piszących uwagę. Francuzi mają szacowne dzieło: *Leçons de littérature et de morale par Noël et Delaplace*, które od nauczycieli języka francuskiego, tak po szkołach, jak też i na pensjach poci żeńskiej, powszechnie używane bydźby powinno. Literatura rosyjska w tym

samym rodzaju posiada dzieło w r. 1815 wydane. Pierwszy raz r. 1806 ukazał się w Polsce, *Wybór różnych gatunków poezji z rymopisów polskich we 3ch częściach*. Powtarzane, tego dzieła nie bez zalety, wydania dowodzą, istotnej jego u nas potrzeby. Z tym wszystkim, oprócz przepisów nie małej wartości o niektórych gatunkach poezji, na początku każdej części położonych, wiele jest wzorów mniej szczęśliwie dobranych.

Łatwiej wszakże innym przyganiać, aniżeli się samemu od zarzutów uwolnić. Zostając dotąd w przekonaniu, że nie jest dobry układ *Nöel et Delaplace*, że nie wszystkie wzory odpowiadają przeznaczonemu celowi w dziele rosyjskim, że wybór poezji polskiej bezimiennie wydany niedostateczny; nie mogę jednak być pewnym, iż się porządek i wyjątki przeze mnie wybrane publiczności podobają, a młodzi poci obojej użytecznymi będą: ale się o to starałem [Styczyński 1817d: 581–582].

Autor przywołanego prospektu bardzo szczegółowo prezentował też kompozycję oraz zawartość projektowanego podręcznika:

Dzieło *Wybór z różnych gatunków poezji polskiej*, podzielone na 3 tomy, będzie się składać z 60 mniej więcej arkuszy. Ze wszystkich prawie gatunków poezji w nim się wzory położą, podług porządku od Domerona przyjętego, w dziele *Principes généraux des belles-lettres par M. Domairon* 3. Vol. 1815. Przed każdym zaś gatunkiem wymienią się rymotwórcy znakomitsi, tak oryginalni jako i tłumaczone obcych poetów. Nie pomieszczą się tu autorowie, których sama tylko dawność lub rzadkość ich pisma zaleca; mając bowiem wzgląd na ukształcenie gustu i okazanie piękności poezji ojczystej, sędzę, że wyjątki z dawnych naszych rymopisów ledwo nie samym nauczycielom byłyby przydatne, którzy dla okazania znajomości zbyt wielu pisarzy radziby je słuchaczom czytać. Nigdy bez wątpienia młodzież, która pospolicie czulszy ma smak od wielu okopconych literatów, nie podoba sobie, pomimo uniesienia się tych ostatnich, w rymach np. Mikołaja Reja, Stan. Chrościńskiego itp. Życzyć wszakże należy, aby będący przy wielkich bibliotekach zajęli się takim dziełem, w którym by wyborniejsze wyimki chociaż miernych poetów, ale potrzebnych dla poznania języka i ducha rymotwórstwa dawniejszego, umieszczone były [Styczyński 1817d: 582–583].

Prospekt informował także o dalszych planach Styczyńskiego (w miarę pomyślnej realizacji przedsięwzięcia reklamowanego aktualnie), tj. ogłoszenia prenumeraty na trzy tomy *Wyjątków z polskich pisarzy w prozie*. Niestety, do realizacji powyższego ambitnego przedsięwzięcia nie doszło z powodu niezbrania się odpowiedniej liczby prenumeratorów, o czym donoszono w majowym numerze „Dziennika” z 1820 roku [t. I, nr 3: 383–384].

Wszystkie wspomniane formy aktywności zawodowej Styczyńskiego z okresu pracy w Gimnazjum Winnickim są dowodem jego szerokich zainteresowań intelektualnych. Niestety, z czasem jego osoba i twórczość uległy zapomnieniu. Bardzo rzadko wspominali o nim historycy literatury, co – jak można podejrzewać – wynikało głównie z faktu, iż nie pozostawił on po sobie wyjątkowo nowatorskich,

oryginalnych dzieł. Należy wszakże pamiętać, że ten skromny litewski pedagog, literat, krytyk i bibliograf, zaliczany do twórców „minorum gentium”, żyjący i działający w cieniu wielkich pisarskich autorytetów, choć nie odegrał pierwszorzędnej roli na ówczesnym parnacie literackim, to z całą pewnością zasługuje na uwagę, choćby z tego względu, że pozostawił po sobie dzieła mające wyjątkową wartość dokumentu swojej epoki. Jego *Akademia Pacanowska* czy cykl aktualizujących bajek w ciekawy sposób „doświatlają” historię winnickiego gimnazjum, w którym spędził osiem lat swojego życia zawodowego.

Bibliografia

1. Anusik Z., 1999, *Michał Sobański h. Junosza (1755–1832)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 39, Warszawa–Kraków.
2. Bentkowski F., 1814, *Historia literatury polskiej*, t. 1, Warszawa.
3. Buczyński W., 1818, *Na zarzuty J. Styczyńskiego przeciw obronie poematu X. Muśnickiego pod tytułem „Pułtawa” odpowiedź...*, „Miesięcznik Połocki” t. 1, nr 2.
4. Buczyński W., 1817, *Nad uwagami Jana Styczyńskiego o „Pułtawie” poemacie bohaterkim*, „Dziennik Wileński” t. V, nr 30.
5. Grześkowiak-Krwawicz A. 1994, *Dyzma Bończa Tomaszewski (1794–1825)*, w: T. Kostkiewiczowa, Z. Goliński, red., *Pisarze polskiego oświecenia*, t. 2, Warszawa.
6. Guzek A.K., 2002, *Polemiki literackie*, w: T. Kostkiewiczowa, red., *Słownik literatury polskiego oświecenia*, Wrocław.
7. Kadulski I., 2004, *Akademia Połocka. Ośrodek kultury na Kresach 1812–1820*, Gdańsk.
8. Kadulski I., 1996, *Nikodem Muśnicki (1765–1805)*, w: T. Kostkiewiczowa, Z. Goliński, red., *Pisarze polskiego oświecenia*, t. 3, Warszawa.
9. Kowal J., 2008, *Droga na Parnas. O twórczości poetyckiej Antoniego Goreckiego*, Kraków.
10. Kowal J., 2018, *Liberalizm kontra obskurantyzm – wokół „piórowej wojny” między Stanisławem Kostką Potockim a publicystami „Dziennika Wileńskiego”*, w: D. Folga-Januszewska, T. Chachulski, red., *O spuściznie literackiej Stanisława Kostki Potockiego. Studia i szkice*, t. 3, Warszawa.
11. Kowal J., 2017, *Literackie oblicze „Dziennika Wileńskiego” (1805–1806 i 1815–1830)*, Rzeszów.
12. Kwiatkowska A., 2001, *Piórowe wojny. Polemiki literackie polskiego oświecenia*, Poznań.
13. *List M. Maciejewskiego do J. Śniadeckiego*, 11 listopada 1814, Archiwum Polskiej Akademii Nauk (APAN), Chmaj 76.
14. *List M. Maciejewskiego do J. Śniadeckiego*, 17 listopada 1814, Archiwum Polskiej Akademii Nauk (APAN), Chmaj 76.
15. *Listy M. Maciejewskiego, dyrektora w Winnicy, do J. Śniadeckiego*, 10 sierpnia, 29 września i 31 grudnia 1814, APAN Chmaj 76.
16. Mickiewicz A., 1819, *Uwagi nad „Jagiellonidą” Dyzmasy Bończy Tomaszewskiego*, „Pamiętnik Warszawski” t. 13.
17. Pazurodzierski S., 1816, *Do Wielkiej Kapituły Zakonu Smorgońskiego...*, „Dziennik Wileński” t. 4, nr 19.
18. Rolle A.J., 1966, *Skromni pracownicy (sylwetki). I. Gwalbert Styczyński*, w: tegoż, *Wybór pism. Sylwetki literackie*, t. 3, Kraków.

19. Samborska-Kukuć D., 2008, *Styczyński Jan Gwalbert (1786–1845)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 45/2, Warszawa–Kraków.
20. Styczyński J.G., 1818a, *Do historii literatury polskiej, mały dodatek...*, „Dziennik Wileński” t. II, nr 7; t. II, nr 8; t. II, nr 11.
21. Styczyński J.G., 1819a, *Do historii literatury polskiej, mały dodatek...*, „Dziennik Wileński” t. I, nr 4; t. II, nr 2; t. II, nr 3; t. II, nr 5.
22. Styczyński J.G., 1821, *Do historii literatury polskiej, mały dodatek...*, „Dziennik Wileński” t. I, nr 1; t. II, nr 2; t. II, nr 3; t. III, nr 2.
23. Styczyński J.G., 1822, *Do historii literatury polskiej, mały dodatek...*, „Dziennik Wileński” t. II, nr 8; t. III, nr 9; t. III, nr 10; t. IV, nr 11.
24. Styczyński J.G., 1817a, *Jagiellonida, poemat Dyzmy Bończy Tomaszewskiego; w treści i wyjątkach z rękopismu przez...*, „Dziennik Wileński” t. VI, nr 32.
25. Styczyński J.G., 1817b, *Jakobinizm literacki*, „Dziennik Wileński” t. V, nr 26.
26. Styczyński J.G., 1823, *Koziołek i wilk*, „Dziennik Wileński” t. II, nr 6.
27. Styczyński J.G., 1817c, *Odpowiedź [...] X. Wincentemu Buczyńskiemu S.J., co do krytyki poematu X. Muśnickiego pt. „Pułtawa”*, „Dziennik Wileński” t. VI, nr 36.
28. Styczyński J.G., 1817d, *Prospekt dzieła pod tytułem: „Wybór z różnych gatunków poezji polskiej”*, „Dziennik Wileński” t. VI, nr 35.
29. Styczyński J.G., 1818b, *Przypis do: Do... Pindara Tebańczyka, Przemiany piękności. Z greckiego ułamek przez D.B. Tomaszewskiego*, „Dziennik Wileński” t. I, nr 2.
30. Styczyński J.G., 1819b, *Przypis do: Satyra przeciw paszkwilom Stanisława Trembeckiego*, „Dziennik Wileński” t. I, nr 6.
31. Styczyński J.G., 1817e, *Uwagi nad „Pułtawą” poematem bohaterskim*, „Dziennik Wileński” t. V, nr 26.
32. Styczyński J.G., 1816, *Wiersz na szkołę niemirowską*, „Dziennik Wileński” t. IV, nr 20.
33. Świstek Krytyczny [S.K. Potocki], 1816, „Pamiętnik Warszawski” t. 5.
34. Uważnicki S. [Styczyński J.G.], 1819, *Akademia Pacanowska*, „Pamiętnik Warszawski” t. 15.

AN EXCERPT FROM HISTORY OF THE NATIONAL GYMNASIUM OF VINNYTSIA. ON THE PEDAGOGICAL, LITERARY, CRITICAL AND BIBLIOGRAPHICAL ACTIVITY OF JAN GWALBERT STYCZYŃSKI

The purpose of the article is to recall creative activity of Jan Gwalbert Styczyński (1786–1845), from the period when he was a teacher of logic, rhetoric and native poetry in the National Gymnasium of Vinnytsia. Styczyński is an author of many lyrical pieces, but he has also tried his hand in the field of belles-lettres and literary criticism. However, his biggest contributions to literature include the detailed bibliographical notes, a supplement to *History of Polish literature* by Feliks Bentkowski. Styczyński and his works became forgotten with the passing of time. It should be remembered that Styczyński – generally classified as the author of *minorum gentium*, living and working in the shadow of great literary authorities – is definitely noteworthy as he left works of extraordinary documental value. His *Akademia Pacanowska* or a collection of fables depicted the history of the National Gymnasium of Vinnytsia where he had spent over 8 years.

Keywords: Jan Gwalbert Styczyński, the National Gymnasium of Vinnytsia, literature, literary criticism, bibliography.

Олеся Лазаренко

Європейський університет Віадрина у Франкфурті-на-Одері
(Німеччина)

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПОРТРЕТ ПОЛЬСЬКОГО СЕЛА В УКРАЇНІ У 20–30-І РОКИ ХХ СТ. (З АРХІВНИХ ДЖЕРЕЛ)

У статті представлено архівні джерела з історії поляків в Україні у 20–30-х роках ХХ ст. – у період, коли радянська влада активно проводила політику „коренізації”, скеровану на підтримку національних меншин в Україні. Матеріали містять важливу інформацію про господарське і культурне життя у польських селах на Проскурівщині (сучасна Хмельниччина).

Ключові слова: архівні джерела, поляки в Україні, Проскурівщина.

Польсько-українські історичні і культурні взаємини мають давню історію, яка триває ще з ранньосередньовічних часів. Кожен наступний історичний відтинок характеризувався певними подіями, що власне посилювали ці зв'язки, як, наприклад, Люблінська (1569 р.) і Берестейська (1596 р.) унії. Це сприяло міграції польського населення на східні терени від Польщі, заснуванню тут польських поселень і маєтків, поширенню і будівництву католицьких костелів, шкіл, розбудові польських друкарень і загалом розвитку польської культури протягом ще кількох століть [Єременко 1994: 3–4]. Для поляків українські землі стали другою батьківщиною (здаймо в цьому контексті поняття „Креси”):

Polacy pojawili się na ziemiach ukraińskich kilka wieków temu w rezultacie włączenia tych ziem w skład Rzeczypospolitej i kolonizacji nowych terenów. Oprócz wielkich posiadaczy ziemskich i magnatów na wschodzie osiadła licznie drobna szlachta, która za swoją służbę otrzymywała nadania ziemi [Stroński 1996: 175].

Поляки з'явилися на українських землях кілька століть тому у результаті включення цих земель до складу Речі Посполитої і колонізації нових теренів. Окрім багатих землевласників і магнатів на сході осіла чисельна дрібна шляхта, якій за службу надавали землю¹.

На кінець ХІХ – початок ХХ століття на території Російської імперії, до складу якого входили на той час й українські, й польські землі, проживало майже 8 млн. поляків (6,3 %), зокрема у Волинській (східній частині), Київській і Подільській губерніях – 516,00 католиків, серед них – 203,815 поляків [Stroński 1996: 176].

¹ Тут і далі переклад з польської мови українською наш – О.Л.

Подальший розвиток історичних подій – Перша світова війна, війни і революції 1917–1921 рр., відновлення польської державності, створення Радянського Союзу – сприяв перерозподілу кордонів і формуванню нових реалій для польського населення, що опинилося по обидва боки Збруча. Згідно з переписом населення, здійсненим 1926 року, на території тогочасної радянської України проживало майже 500 тисяч поляків – це була четверта за чисельністю національна група і третя серед національних меншин після росіян і євреїв [Рубльов, Репринцев 1995: 116; Єременко 1994: 9]. Польський науковець Генріх Стронський вважає, що насправді ця офіційна цифра – 476, 4 тисяч осіб (1,6 % від загальної кількості населення) – є необ'єктивною з низки причин і в дійсності поляків в Україні тоді було від 600 до 700 тисяч:

Spis ludności z 1926 r. był w porównaniu do poprzednich najlepszy, jednakże daleko nie w pełni podawali liczebność Polaków. Jak dowodzą materiały archiwalne, w terenie zdarzały się wypadki ignorowania deklaracji o polskości i zapisywania Polaków jako Ukraińców. Oprócz tego nie została do końca przełamana tradycyjna skrytość i nieufność Polaków w momencie, gdy ich pytano o narodowość. Można przypuszczać, że liczebność Polaków faktycznie wynosiła od 600 do 700 tys. osób [Stroński 1996: 176].

Перепис населення 1926 року був у порівнянні з попередніми найкращим, утім представлена тут була далеко не повна кількість поляків. Як підтверджують архівні матеріали, на місцях траплялися випадки, коли декларування польського походження ігнорувалося і поляків записували як українців. Окрім того, не вдавалося до кінця подолати традиційну скритність і недовіру поляків під час опитування щодо національності. Можна припустити, що кількість поляків насправді становила від 600 до 700 тисяч осіб.

Радянська влада шукала будь-яких шляхів підтримки і закріплення своєї політики, тому проголосила у 20-х роках ідею „коренізації” національних меншин та національно-територіального районування, зокрема і для польського населення:

Національна політика радянської влади по відношенню до національних меншин мала декілька напрямків, один з них – створення національних районів. Стратегія світової революції потребувала національної тактики її забезпечення. Національні утворення у вигляді національних районів повинні були створювати підготовчі полігони для нових комуністичних країн в Європі [Зарецька 2007: 203].

„Справжнім фліртом” комуністичної влади з поляками називає згаданий вище Г. Стронський відкриття польських шкіл, організацію польських сільських рад і національного району (мова про Мархлевський національний район на Житомирщині), видання польських газет і книг, що сприяло б вихованню „червоних поляків” і закладення „польського соціалістичного суспільства”

і „польської пролетарської культури” з метою експорту цієї ідеї далі на захід, до Вісли [Stroński 1996: 176; Stroński 2012: 176, 345]. Таким чином у радянській Україні були створені спеціальні відомства, які відповідали за роботу з національними меншинами, зокрема – відділ з національних справ при Народному комісаріаті внутрішніх справ, згодом переформований на Центральну комісію національних меншостей з польською секцією, Рада національностей при Народному комісаріаті освіти, Польське бюро із губернськими і окружними відділеннями [Єременко 1994: 5]. Одним із перших завдань цих державних структур було виявлення і опис наявних польських поселень, заснування там польських сільських рад, відкриття польських шкіл і загалом налагодження селянського побуту:

У 20-ті роки органи державної влади і партійні комітети приділяли велику увагу роботі серед польського населення з метою залучення його до активної діяльності в будівництві соціалізму та закріплення в його свідомості довіри до радянської влади [Єременко 1994: 5].

Завдяки збереженим архівним документам і матеріалам, які стосувалися цих історичних і політичних подій, сучасні дослідники мають змогу якнайповніше відтворити моменти національного відродження поляків у 20–30-х роках, з’ясувати всі деталі розвитку їхнього соціального і культурного життя, зрозуміти перебіг ситуації, пов’язаної із кардинальною зміною радянської політики стосовно національних меншин, що призвело до репресій і примусового вивезення польського населення до Сибіру і Казахстану.

У науковий обіг вже були введені свого часу цикли таких документів: офіційні листи, розпорядження, описи польських поселень, списки польських шкіл, відомості про польськомовну пресу тощо, що містяться, зокрема, у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВО України) [Stroński 1996: 175–199; Єременко 1994; Lazarenko 1996: 97–107] і в Центральному державному архіві громадських об’єднань України (далі – ЦДАГО України) [Cechosz, Dzięgieł 1996: 201–221; Зарецька 2007: 203–219]. Представлені далі архівні джерела проаналізовано вперше і ніде раніше комплексно не опубліковано. Варто зазначити, що ідея пошуку і згодом подальшої наукової публікації цих документів належить професорові Янушу Рігеру – одному з перших дослідників історії польської мови в Україні, засновнику відділу „польщизни кресової” при Польській академії наук, невтомному діячеві на ниві українсько-польських культурних взаємин. Польський науковець, зокрема, стверджує:

Przed 1939 r. największe skupiska ludności polskiej ciągnęły się tu mniej więcej wzdłuż linii Kamieniec Podolski – Płoskirów (Chmielnicki) – Winnica – Żytomierz – Korosteń [...] Dla dzisiejszego stanu świadomości Polaków wielkie znaczenie miało istnienie w latach 1925–1935 sieci szkół i klas polskich (w sumie w 1928 r. na Ukrainie radzieckiej były 384 szkoły czteroletnie z 25 700

uczniami i 27 szkół siedmioletnich z prawie 6 000 uczniów), a także polskiego rejonu (powiatu) narodowościowego w Żytomierskim („Marchlewszczyzna”) z polską prasą, administracją, sądownictwem (1926–1935) [Rieger 2019: 26].

До 1939 р. найбільші скупчення поляків зосереджувалися тут певною мірою вздовж лінії Кам’янець–Подільський – Проскурів (Хмельницький) – Вінниця – Житомир – Коростень [...] Для сучасного розуміння стану поляків велике значення мало існування в 1925–1935 роках мережі польських шкіл і класів (загалом у 1928 р. в радянській Україні налічувалося 384 школи (з чотирма класами навчання) з 25 700 учнями і 27 семирічних шкіл з майже 6 000 учнями), а також польського національного району (повіту) на Житомирщині («Мархлевщина») з польською пресою, адміністрацією, судівництвом (1926 – 1935).

1930 року за зразком Мархлевського національного району планувалося організувати ще один польський національний район на Проскурівщині (сучасна Хмельниччина) у місці компактного проживання поляків:

У 1930 р. розглядалися плани створення ще одного польського національного району в УРСР на базі села Гречани Проскурівського району, яке було одним з найбільших польських сіл у Радянській Україні. Але зміни у національній політиці радянської влади не дали здійснитися цим планам. Гречанська сільрада Проскурівського району була створена у лютому 1927 р.; їй підпорядковувалось одне село з населенням 3 656 осіб, з яких 3 408 складали поляки, 187 – українці, 53 росіяни та інші. До складу сільської ради було обрано 52 особи, з них 51 – поляк і один українець [Зарецька 2007: 216].

Усі ці відомості було почерпнуто із архівних сховищ ЦДАВО України – Фонд 413, опис 1, справа 305 „Протоколи, акти, висновки по обстеженню польських сільських рад на Україні”, 20 січня – 9 грудня 2017 р., 89 арк., де йдеться, окрім Гречан, ще про 14 польських сіл Проскурівського округу, а саме: Білецьк, Війтов, Війтовля, Канів, Лонкін, Мархлів, Мацьківці, Майдан-Вербецький, Ново-Бубнівськ, Олешківці, Стара Гута, Зелена, Шаровечка, Яхновець.

На початку 1927 року при Проскурівському окружному виконавчому комітеті і відповідних районних виконавчих комітетах були створені комісії з обстеження польських сіл з метою з’ясувати низку питань стосовно їхнього соціально-культурного життя. Найімовірніше, попередньо була укладена анкета, відповідно до якої комісії здійснювали опитування, класифікували одержані відомості і згодом уклали відповідні акти. Це, зокрема, такі пункти:

1. Загальні відомості про сільську раду.
2. Робота сільради.
3. Адміністративна і фінансово-господарська галузі.
4. Культ-освітня галузь / культ-освітня лінія.

5. Земельна і кооперативна галузі.
6. Громадські організації.
7. Участь громадських організацій у роботі сільської ради.
8. Залучення мас в радянське будівництво і зв'язок сільради з масами.
9. Національні моменти.
10. Висновки.

Усі документи є машинописними і оформлені українською і частково російською мовами; друкарські особливості – відсутність літер „є” та „ї”; трапляються правки, зроблені від руки олівцем або чорнильною ручкою. При прямому цитуванні у статті правопис буде адаптований до сучасних норм, однак стилістичні особливості збережено.

Відповідно до **1 пункту** дослідники мають інформацію про дату заснування кожної сільської ради, кількість населення в обстежуваних селах, а також кількість дворів. Скажімо, про Війтовецьку сільську раду² відомо, що вона була заснована 10 лютого 1927 року і об'єднує 213 дворів, населення – 1034 особи, з них поляків – 869, українців – 154, євреїв – 7, росіян – 4 [ЦДАВО 1927: 32]; с/р у селі Зелена включає також навколишні села Ново-Зелену, Людвиківку, висілок Маслівку і нараховує разом 320 господарств і 1517 душ [ЦДАВО 1927: 14]; Канівська с/р нараховує 223 господарства і 1027 осіб [ЦДАВО 1927: 55]; у Лонкові все населення зазначене за соціальним станом – хлібороби, а за національністю – поляки [ЦДАВО 1927: 38]; з усього населення Майдан-Вербецької с/р 716 осіб – поляки (65 %), 344 особи – українці, 26 осіб – молдовани [ЦДАВО 1927: 67]; Ново-Бубнівська с/р об'єднує ще два присілки Ленінці та Ворошилівку (поки що старі назви не з'ясовані – О.Л.) із населенням 963 особи, з яких 73 % – поляки, а решта українці та 1 єврей [ЦДАВО 1927: 28]; Олешківська с/р має населення 582 особи у 132 господарствах, „соцстан – хлібороби, нацстан – виключно польський” [ЦДАВО 1927: 19]; Шаровецька польська с/р нараховує 411 дворів і 1864 осіб населення, з них тільки 1 – українець [ЦДАВО 1927: 41]; у с. Яхновець населення складає 2 755 осіб, з яких 1709 – поляки, 1406 – українці, а з 574 дворів – 336 польських [ЦДАВО 1927: 45].

Щодо інших польських сіл, то інколи в документах вказується тільки соціальний і національний склад саме членів сільських рад, як-от: Мархлівська с/р складається з 7 членів і 3 кандидатів до них, усі селяни-хлібороби, за маєтковим станом – 2 середняки, 5 членів КНС (Комітету незалежних селян), за національністю – 9 поляків і 1 українка [ЦДАВО 1927: 1]; Майдано-Вербецька с/р – це 11 осіб, з них поляків – 10, українців – 1, за соціальним станом 6 бідняків, 2 учителя і 2 середняки [ЦДАВО 1927: 67]; Старо-Гутнянська польська с/р – це 5 членів, з них 3 належать до КНС, 2 – середняки, за національністю – всі поляки [ЦДАВО 1927: 8].

Часом у документах міститься вказівка на походження села, як, наприклад, у зв'язку з обстеженням села Мацьківці: „Мацьковецька сільська

² Далі – с/р, с.р., сільрада, С/Р, С/вета.

рада як польська переведена в 1926 р. Всього населення 1008, всі поляки [...] Населення походить із [...] мазурів, декілька сот років приїхавших з Польщі” [ЦДАВО 1927: 62].

Пункт 2 присвячений роботі сільських рад, а саме висвітленню таких моментів, як відвідування засідань с/р, перелік питань, з якими звертаються селяни до с/р і які обговорюються на засіданнях, контроль за виконанням постанов і розпоряджень, що надходять з центральних й окружних відомств, кількість осіб на засіданнях с/р тощо. Цікавими і дуже важливим з огляду на дослідження функціонування польської мови на тих теренах є відомості про використання мов в офіційному спілкуванні, із органам влади і у діловодстві. Так, наприклад, у **Війтові**

зносини з Райвиконкомом Сільрада провадить на українській мові, за винятком протоколів засідань, котрі пишуться польською. Діловодство в сільраді провадиться виключно на польмові [польській мові – О.Л.], за винятком по ЗАГС’у. Бланків польмовою немає [ЦДАВО 1927: 32].

У **Війтовлі** діловодство також є виключно польськомовним,

бланків та канцкнижок [канцелярських книжок – О.Л.] польмовою не мається, за винятком штампа та печатки. Селянство в більшості звертається до с.р. укрмовою [українською мовою – О.Л.], ділова ж робота засідань с.р. ведеться польмовою. Українське населення польмову розуміє. Загзбори переведення мовою польською – чи українською по бажанню селян [ЦДАВО 1927: 83].

Зеленівська сільрада звітує, що вона „листування з РВК [районним виконавчим комітетом – О.Л.] провадить на укрмові, а протоколи засідань на польській мові, все діловодство в сільраді проводиться на польмові. Бланків польмовою немає” [ЦДАВО 1927: 14]. Схожа ситуація у селах **Лонків** і **Мархлів**, де в першому „діловодство сільради ведеться на польській мові, зносини з РВК ведуться на українській мові” [ЦДАВО 1927: 38], у другому – „Зносини з РВК переводиться на українській мові, діловодство С/Р на польській мові, бланки на українській мові, за винятком виборчих карток” [ЦДАВО 1927: 1 зв.]. Інші сільські ради надають таку інформацію:

- **Канівська**: „Діловодство сільради провадиться частково по-українськи й частково на польській мові, зносини з РВК на українській мові, бланків на польмові не мається” [ЦДАВО 1927: 55];
- **Майдан-Вербецька**: (російською мовою) „Канцелярия С/вета ведеться на польском и украинском языках. Переписка с районом на украинском. Штaмпы и печати на польском языке – нет, имеется на украинском” [ЦДАВО 1927: 67];
- **Мацьківська**: „Діловодство до цього часу не переведено на польмову” [ЦДАВО 1927: 64];

- **Ново-Бубнівська:** „Протоколи до РВК надсилаються на польмові, а різні листування на українській. Діловодство в сільради проводиться виключно на польмові. Бланків польмовою не має” [ЦДАВО 1927: 28];
- **Стара-Гутівська:** „Діловодство сільради ведеться на польській і вкраїнській мовах. Сільрада з РВК зноситься на вкраїнській мові, бланків друкованих польмовою в с/р. не мається” [ЦДАВО 1927: 8];
- **Шаровецька:** „Зношення сільради з РВК ведеться на українській мові, Діловодство сільради теж проводиться на українській мові, крім печатки та штампа, більш канцелярії не маєється в польмові, бланків на польмові ніяких не маєється” [ЦДАВО 1927: 41];
- **Яхновецька:** „Зношення з РВК ведеться на українській мові, канцелярія провадиться лише частично на польмові, а решта на українській мові, протоколи ведуться на польській мові, бланків на польмові немає” [ЦДАВО 1927: 45].

З наступних трьох пунктів стосовно діяльності адміністративної, культосвітньої і земельної комісії при сільських радах ми звернемо увагу саме на той, котрий висвітлює просвітницьку сторону культурного життя польських сіл. Йдеться про інформацію щодо наявності польських шкіл, місцевих осередків з ліквідації неписьменності (скорочено „лікнеп”), хат-читалень, передплату польськомовних газет. Майже у всіх селах була польська школа (Війтов, Зелена, Лонків, Мархлів, Ново-Бубнівськ, Олешківці, Стара Гута, Шаровечка, Яхновець) або одночасно дві школи – польська й українська (Білецьк, Канів, Лонків, Майдан-Вербецький). Додаткова інформація стосується кількості дітей у школах і питання охоплення навчальним процесом усіх дітей у селах. У Білецьку до школи ходило на момент проведення опитування 90 % дітей [ЦДАВО 1927: 73 зв.], в Олешківцях – 84 % [ЦДАВО 1927: 19], натомість у Старій Гуті 100 % [ЦДАВО 1927: 11]; Зеленецьку школу відвідувала 101 дитина, „з них 55 хлопців, і решта – дівчат” [ЦДАВО 1927: 15]; у Каневі польська школа працювала у дві зміни і нараховувала 75 дітей із загальною кількістю дітей шкільного віку 130 осіб, українська – 24 [нижче написано 23 – О.Л.] зі 32 осіб [ЦДАВО 1927: 57, 58]; у Лонкові польська школа 3-річка навчала 60 дітей [ЦДАВО 1927: 38]; до Мархлівської школи прийшло 80 % усіх дітей шкільного віку [ЦДАВО 1927: 2]; у Майдан-Вербецькому у польській школі навчалось 80 дітей, в українській – 40, неохопленими навчальним процесом залишалось 100 дітей [ЦДАВО 1927: 67]; до Ново-Бубнівської школи ходило 44 дитини – 18 хлопців і 26 дівчат [ЦДАВО 1927: 26]; у Шаровечці навчалось 154 дитини, що складало 49 % від загальної кількості дітей шкільного віку [ЦДАВО 1927: 41]; Яхновецька школа приймала у себе 180 дітей [ЦДАВО 1927: 45].

Іншою важливою культурною установою у польських селах вважалась хата-читальня як центр просвітницької роботи серед селян, де були власні книгозбірні і передплачувалась українська та польська преса. Якщо хати-читальні не було або вона не мала достатнього фінансування чи не вистачало книжок певної тематики (напр., сільськогосподарської), то цей

факт обов'язково фіксувався в документах. Так, хати-читальні функціонували у Білецьку, Війтові (50 одиниць книжок), Зеленій (518 книжок, з яких 375 польських, 55 російських та 88 українських), Каневі, Лонкові, Мархлеві, Майдані-Вербецькому (без бюджету, книг і приміщення, але налічує 12 членів), Ново-Бубнівську (75 членів віком від 18 до 25 років; 150 польських книжок, 18 українських, 24 російські), Шаровечці (на районному бюджеті, 107 членів, 164 польські книжки) Олешківцях, Яхновці (48 членів, 473 книжки, з них політичні, сільськогосподарські та інш. – 45), натомість через відсутність приміщення немає хати-читальні у Старій Гуті.

Передплата центральних польських газет „Sierp“ („Серп“) і „Głos Młodzieży“ („Глос Млодзєжи“) [Prasa polskojęzyczna] була нерегулярною – у Війтові взагалі не було польської преси, хоча питання про передплату і закупівлю книжок виносили на засіданнях с/р [ЦДАВО 1927: 33], як і у Лонкові [ЦДАВО 1927: 38]; попри те, що у Старій Гуті не було хати-читальні, нацменпреса [преса національних меншин – О.Л.] розповсюджувалася, хоча і неактивно [ЦДАВО 1927: 11]; у Зеленій була можливість читати 19 польських й українських часописів, а праця з розповсюдження газет провадилася „в хаті-читальні шляхом бесід з присутніми“ [ЦДАВО 1927: 15]; у Каневі передплачено тільки 3 примірники газети „Серп“ і 1 примірник газети „Глос Млодзєжи“ [ЦДАВО 1927: 57]; Ново-Бубнівська хата-читальня сама створювала стінні газети (4) [ЦДАВО 1927: 28]; у Шаровечці 10 примірників газети „Серп“ передплачувалися індивідуально [ЦДАВО 1927: 41].

При хатах-читальнях часто діяли різні гуртки – драматичний, господарчий, кооперативний (напр., у Ново-Бубнівську), відкривалися центри лікнепу [ліквідації неписьменності – О.Л.].

Серед подальших пунктів, що стосуються діяльності польських сільських рад у 1927 році, як-от: існування громадських організацій, методи втягнення селян у процес розбудови радянської політики, зв'язок сільських рад із селянами – найцікавішим для нашого дослідження є розділ „Національні моменти“, присвячений українсько-польським взаєминам. Формулювання на кшталт „Відношення польського населення до українського нормальні – антагонізму не помічається“ у Війтові [ЦДАВО 1927: 33], „Між українським та польським населенням стосунки нормальні“ у Ново-Бубнівську [ЦДАВО 1927: 29], „В загальному відношення населення українського до польського й навпаки досить добре“ в Олешківцях [ЦДАВО 1927: 20], „Взаємовідношення поляків до українців та навпаки задовольняюче“ у Шаровечці [ЦДАВО 1927: 42] чи „Взаємовідношення українців до поляків та навпаки гарне, нарікань немає“ у Яхновці [ЦДАВО 1927: 46] є вичерпними і досить інформативними. Трапляються розширені пояснення щодо відвідування українськими дітьми польських шкіл, про обслуговування українського населення нарівні з польським „без всякої різниці між національністю і нарікань в цьому відношенню не було“ [ЦДАВО 1927: 29 зв.] і представників українців у польських сільських радах. Зафіксовані конфлікти між українцями і поляками виникали, згідно з документами, у випадках, коли, наприклад,

приміщення колишньої української школи після утворення польської сільради переходило до польської школи (Майдан-Вербецький) [ЦДАВО 1927: 69] або коли в Старій Гуті лишалося невіршеним земельне питання із фондом СТВД [Сільське товариство взаємодопомоги – О.Л.], внески до якого стягувалися з землі сусіднього українського села Майдан-Чернелевецький [ЦДАВО 1927: 12].

Як бачимо, політика радянської влади щодо польської національної меншини в Україні була скерована на її підтримку і розвиток – заснування польських сільських рад, відкриття польських шкіл, хат-читалень з польськомовними книгозбірнями, видавництво і розповсюдження польськомовної преси та ін., що тривало до початку 30-х років. Представлені у статті документи чітко такий стан речей підтверджують і виразно унаочнюють, надаючи докази соціально-економічного і культурного піднесення польських сіл, зокрема на Проскурівщині. Однак, як з'ясувалося згодом, цього було недостатньо для партійного керівництва, яке очікувало від поляків та представників інших національних меншин швидшої „радянзації” і більшого ентузіазму в прийнятті і втіленні революційних гасел. Національна політика радянської влади кардинально змінилася, були поставлені нові завдання, а саме – переслідування і знищення будь-яких проявів господарського, культурного, освітнього прогресу в житті польського населення в Україні, яке було оголошене „нацією шкідників”: ліквідовувалися сільські ради, закривалися школи і видавництва, розпочався процес розкуркулювання, колективізації і фізичного знищення поляків – репресії, розстріли, заслання, примусові вивезення і переселення [Єременко 1994: 61–65; Непоп 2004: 40–50; Rieger 2019: 27–28]. Ідея відродження економічного і духовного життя поляків в Україні на кінець 30-х років була зведена нанівець, що тривало ще дуже довгий час аж до моменту розпаду Радянського Союзу і проголошення незалежності України: „Після довгих років забуття, національних втрат новий етап розвитку національної свідомості поляків починається в Україні з кінця 80-х років” [Єременко 1994: 67]. Польське населення сучасної України має всі умови для розвитку і збереження національної культури та ідентичності, що закріплено і підтверджено у низці законодавчих документів і Конституції України.

Бібліографія

1. Єременко Т.І., 1994, *Польська національна меншина в Україні в 20–30-і роки ХХ ст.*, Київ.
2. Зарецька Т., 2007, *Політика радянської влади щодо створення польських національних районів в УРСР*, „Проблеми історії України: факти, судження, пошуки” вип. 16, ч. 2.
3. Непоп Л.В., 2004, *Лексичні особливості польських говірок на території Хмельницької та Житомирської областей*, Київ.
4. Рубльов О., Репринцев В., 1995, *Репресії проти поляків в Україні у 1930-ті роки*, „З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ” № 1–2.

5. Стронський Г., 1992, *Злет і падіння: Польський національний район в Україні у 20–30-ті роки*, Тернопіль.

6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Фонд 413, опис 1, справа 305 „Протоколи, акти, висновки по обстеженню польських сільських рад на Україні”, 20 січня – 9 грудня 2017 р., 89 арк.

7. Cechosz I., Dzięgiel E., 1996, *Materiały archiwalne do historii języka polskiego na Ukrainie Sowieckiej przy końcu lat dwudziestych*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 1.

8. Dzięgiel E., red., *Prasa polskojęzyczna w początkach sowietyzacji Ukrainy. Wybór źródeł*, <https://prasapolukr.ijp.pan.pl/> [dostęp: 17.03.2020].

9. Lazarenko O., 1996, *O sytuacji językowej w kilku polskich wsiach na Kijowszczyźnie na początku lat dwudziestych XX wieku (materiały archiwalne)*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 1.

10. Rieger J., 2019, *Identyfikacja narodowa i religijna Polaków na Ukrainie w: tegoż, Język polski na Kresach*, Warszawa.

11. Stroński H., 1996, *O władaniu mową ojczystą przez ludność polską na Ukrainie w połowie lat dwudziestych*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 1.

12. Stroński H., 2012, *Język a polityka na Marchlewszczyźnie – w polskim rejonie autonomicznym na Ukrainie sowieckiej 1925–1935*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 5.

THE SOCIOLINGUISTIC PORTRAIT OF THE POLISH VILLAGE IN UKRAINE IN 1920-30s (THE ARCHIVAL SOURCES)

The article presents the archival sources on the history of Poles in Ukraine in 1920–30s of the XX century – the time of Soviet indigenization „korenizatsiia” politics aimed at supporting the cultural development of national minorities in Ukraine. The materials under analysis contain important information on economic and cultural life of the Polish villages of Proskuriv (now Khmelnytsky region in Ukraine).

Keywords: archival sources, Poles in Ukraine, Proskuriv (Khmelnytsky region).

Zbigniew Kopec

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska)

„OBYŚ CUDZE DZIECI UCZYŁ!” O SZKOLE WE WSCHODNICH WOJEWÓDZTWACH MIĘDZYWOJENNEJ POLSKI¹

Artykuł stanowi próbę spojrzenia na sposób funkcjonowania polskich szkół w dwudziestoleciu międzywojennym we wschodnich terenach II Rzeczypospolitej: na Polesiu i na Wołyniu. Ugruntowane, również w literaturze, wyobrażenia kazały widzieć w mieszkańcach tych regionów ludzi, którzy w porównaniu do mieszkańców innych ziem Polski byli opóźnieni cywilizacyjnie. Dlatego po 1918 roku ogromną wagę przykładano do rozwoju szkolnictwa na tych terenach. We wschodnich województwach szkoły pełniły nie tylko funkcje edukacyjne – były również traktowane jako instytucje państwowe wypełniające np. zadania informacyjne czy propagandowe. Sytuacja nauczycieli w takiej szkole była trudna i bardzo skomplikowana, również ze względu na skład etniczny czy narodowościowy uczonych przez nich dzieci. Ksawery Pruszyński w reportażu pt. *Prawo do Wołynia* wskazuje, że nie wszystkie efekty ich pracy były zadowalające.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, nauczyciel, Wołyń, Polesie, dwudziestolecie międzywojenne.

I

Ksawery Pruszyński w opublikowanym w 1942 roku wspomnieniu o krainie swojego pochodzenia i urodzenia [Pruszyński 2000b: 17–60] koncentruje się z jednej strony na jej przeszłości, a z drugiej strony na jej współczesności. Opisując dawny Wołyń, podkreśla rozwój cywilizacyjny tego regionu, jego nierozzerwalny związek z europejskimi prądami intelektualnymi, szerokie zainteresowania kulturalne mieszkających tam niegdyś obywateli ziemskich (przynajmniej niektórych), a także wysoki poziom działających na tych terenach placówek edukacyjnych, czego dowodem w jego wspomnieniu jest dawne Liceum Krzemienieckie. Tak widzianą, a – dodajmy – idealizowaną i gloryfikowaną przeszłość, przeciwstawia reportażysta Wołyniowi sobie współczesnemu, którego niedostatki i ułomności opisuje w reportażu z 1938 roku pod znaczącym tytułem *Był to niegdyś kraj bogaty* [Pruszyński 2000a: 209–225]². O Łucku np. pisze: „mury zamku Lubarta służą za podporę ćwiczebnym instalacjom straży pożarnej”, „na grobowym miejscu dawnych kniaziów Wołynia i namiestników litewskich

¹ Artykuł jest przedrukiem z: Kopec Z., 2020, *Obyś cudze dzieci uczył (np. na Wołyniu lub Polesiu)! O szkole we wschodnich województwach międzywojennej Polski*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” nr 17, s. 23–42.

² Niektóre obecne tu wątki Pruszyński rozwija w reportażu *Czarna księga niszczenia Wołynia. Z dziejów walki z kulturą*. Pierwodruk: „Słowo” 1938 [Pruszyński 1966].

rośnie fasola, buraki i pietruszka pań komendantowych tejże straży”. „Jeden z najpiękniejszych w Polsce barokowych plafonów zniszczał, odkąd nad nim urządzono umywalnię”. Liceum krzemienieckie, które – jak pisze – „było wyższą uczelnią, uniwersytetem pozbawionym jedynie tej nazwy”, stało się zespołem szkół o „programie naszego szkolnictwa średniego, jeśli nie niższego”. Wyimki i skargi z enumeracji reportaży przytaczać można by jeszcze długo. Ich adresatem jest polska administracja wschodnich województw. Ciekawsze jest jednak to, że Pruszyński, który wskazuje na dawną świetność Wołynia i zestawia ją z małą satysfakcjonującą według swoich przekonań współczesnością, nie jest ani jedyny, ani tym bardziej pierwszy. Wcześniej w podobny sposób o tej krainie pisał Józef Ignacy Kraszewski w *Wieczorach wołyńskich*, odwołując się również do obecnej u Pruszyńskiego topiki wanitatywnej. Notuje Kraszewski swoje obserwacje: „same ruiny dokoła, ruiny dziejów, ruiny charakterów, ruiny rodzin, stanów, pamiątek” [Kraszewski 1859: 144]. „Jedynie ślady życia – pisze Iwona Węgrzyn – pisarz znajduje w historii tej ziemi, jej teraźniejszość jest cmentarzyskiem, na którym króluje wszechwładna śmierć” [Węgrzyn 2012: 338]. Dla porządku trzeba zwrócić uwagę na pewną oczywistość. Mianowicie, obaj formułują swoje opinie w zupełnie różnych epokach. Świata, w którym żyje Pruszyński, czyli świata, w którym jest i niepodległa Polska, i radio, i automobil, i samolot, i pamięć iperytu, i faszystowskie Niemcy, i ZSRR ani Kraszewski, ani nikt z jego współczesnych z całą pewnością nie byłby w stanie nawet sobie wyobrazić. Może właśnie dlatego podobieństwo refleksji obu pisarzy na temat Wołynia i jego ludności uwypukla nie tylko stałość społecznych opinii i wyobrażeń dotyczących tego regionu i jego mieszkańców, ale i pewien paradoks. Otóż Kraszewski bezkrytycznie gloryfikuje przeszłość, widząc w teraźniejszości „cmentarz ludzi i charakterów”. Pruszyński natomiast z zachwytem pisze m.in. o czasach, w których żył Kraszewski, ale w Wołyniu sobie współczesnym dostrzega czasy skarlenia, upadku.

Kraszewski, pisząc o autochtonicznych mieszkańcach Wołynia, stawia bardzo odważną, a chyba i nazbyt radykalaną, choć często powtarzaną tezę, że od czasów przedchrześcijańskich prawie wcale się nie zmienili:

Lud w ogóle przedstawia nam klasę, od wieków w jednym i nie poruszonym trwającą bycie. Gdy inne podeszły z postępem i noszą na sobie piętna tych wieków, w których najsilniej się kształciły, wieśniak nasz pozostał pół-poganinem, tylko co jeszcze ochrzczonym. [...] jest dla nas fenomenem tym ciekawszym, że w nim mamy żywą próbę tego, czym cały kraj był w VIII i IX wieku [...]. Obok przyjętej nowej wiary przewiekowały tu przesady i zabobony pogańskie, zasady, przysłowia, pieśni, obrzędy [Kraszewski 2015: 80–81].

II

Podobna metaforyka, za której użyciem stoi przekonanie o pierwotności i barbarzyńskości tym razem poleskiej, a nie wołyńskiej ludności, którą trzeba cywilizować, ucząc najbardziej podstawowych i niezbędnych do życia umiejętności, obecna jest w refleksji na temat szkoły i jej misji wygłoszonej w połowie lat dwudziestych XX wieku.

Marian Sydow, poleski referent oświatowy, w 1926 roku pisał:

Na Polesiu mamy tyle zaległości w pracy na wszystkich polach, że szkoła w tych warunkach, znajdując się w rękach ludzi ożywionych zapałem twórczym i odpowiednio przygotowanych do pracy kulturalnej, może odegrać podobną rolę pionierską, jaką w średniowieczu odegrały w Europie napółbarbarzyńskiej klasztory cystersów i kartuzów [Sydow 1927: 91].

Między innymi dlatego rozwój szkolnictwa we wschodnich województwach II Rzeczypospolitej był jednym z priorytetów, jakie przed sobą stawiano. Czytamy np. w publikacji Polskiej Macierzy Szkolnej:

Pierwszym odruchem było dążenie do zorganizowania szkolnictwa polskiego na Wołyniu, zapewnienia młodzieży polskiej, pozbawionej szkoły ojczystej – szkoły własnej, polskiej, owianej duchem patriotyzmu. Dążenie to było spontanicznym, odruchowym, wypływającym z głębokiego przekonania i wiary, pielęgnowanej pieczołowicie i ofiarnie przez ciężki okres stuletni, że podstawą bytu niepodległego jest świadomość narodowa najszerzych mas i, że tym co budzi tę świadomość, jest w pierwszym rzędzie polska szkoła [*Polska Macierz Szkolna* 1938: 4].

O rozwój szkolnictwa dbało przede wszystkim państwo. Sama szkoła jako budynek i jako instytucja państwowa zajmowała ważne miejsce w przewodnikowych czy krajoznawczych opisach wschodnich ziem II Rzeczypospolitej choćby dlatego, że była jednym z niewielu miejsc we wschodnich województwach, gdzie turysta mógł szukać schronienia. Antonii Ossendowski w książce *Huculszczyzna Gorgany i Czarnohora*, wydanej w ekskluzywnej serii *Cuda Polski*, pisząc o Żabie, wymienia szkołę jako jedno z ważniejszych miejsc na mapie tej wsi, mające świadczyć o rozwoju cywilizacyjnym całej Huculszczyzny:

Ponad sześć tysięcy mieszkańców i około 1500 domów! Sąd, poczta i szpitale, nadleśnictwo, hotele, restauracje, schroniska turystyczne, cerkwie i kościoły, pensjonaty, muzeum i szkoły; posterunek straży granicznej, firmy drzewne, sklepy, autobusy, dyliżanse i dorożki [Ossendowski 1936: 94].

Nawiasem mówiąc, tak samo postępuje, gdy pisze o Polesiu [Ossendowski 1935b: 182–183].

Podobny sposób myślenia zaobserwować można we współczesnych rozpoznaniach historycznych, np. w pracy Włodzimierza Mędrzeckiego, wybitego znawcy historii II Rzeczypospolitej:

[...] za największe osiągnięcie w dorobku państwa polskiego na Wołyniu w okresie międzywojennym uznać należy budowę struktury szkolnej. W stosunkowo niedługim czasie uruchomiono około 2000 państwowych szkół powszechnych, 10 średnich szkół ogólnokształcących oraz kilka szkół

zawodowych (najbardziej znaną z nich była Szkoła Geodezyjna i Miernicza w Kowlu) [Mędrzecki 2008: 158].

Dodajmy, że tworzenie struktury szkolnej musiało być poprzedzone ogromną liczbą uregulowań prawnych związanych nie tylko ze szkolnictwem, a budowę nowych obiektów projektowano zgodnie z wymogami stawianymi przez „nowoczesność”. Trzeba w tym miejscu wspomnieć, że o tych „nowoczesnych” szkołach na łamach wileńskiego „Słowa” z goryczą pisał autor reportaży z Polesia, które później złożyły się na *Bunt rojstów* [Mackiewicz 1938]:

[...] różne szkoły „reprezentacyjne”, murowane za tysiące wyduszonych od nędzarzy podatków, żeby jakiś inspektor, czy inny starosta miał się czym przed bezkrytyczną swą władzą pochwalić. Na taką jedną szkołę murowaną i luksusową wypada kilkadziesiąt izb brudnych, dusznych śmierdzących [Cat [pseudonim; Stanisław Cat-Mackiewicz] 1935].

Krytyka polityki związanej ze szkolnictwem obecna jest również w reportażu Ksawerego Pruszyńskiego pt. *Prawo do Wołynia*. Ukraińskiego chłopca, który ukończył miejscową szkołę, reportażysta przedstawia następująco: „Młody, rosły pastuch pilnuje swych krów. Pastuch Rodion zwraca na nas swe głęboko osadzone, o ciężale patrzące oczy, swój ludzki pysk o czemś faunicznym jakby półludzkiem, półzwierzęcem a urodziwem” [Pruszyński 1936: 3].

W przedstawionym przez niego opisie Wołynianina nie jest trudno dostrzec poczucia wyższości kulturowej i cywilizacyjnej, a nawet biologicznej, jaką ma zarówno autor reportażu, jak i przedstawiona w nim Rosa Bailly, „francuska przyjaciółka Polski” – autorka m.in. *Histoire de l'amitié franco-polonaise*. Takie orientalizujące spojrzenie wydaje się charakterystyczne dla postrzegania mieszkańców krain położonych na wschód od Polski przez Polaków i obywateli innych państw europejskich (nawiasem mówiąc, Polacy w ten sposób bywają również widziani). Było obecne nie tylko w cytowanych wyżej *Wieczorach wołyńskich*, ale i we wcześniejszym *Wspomnieniu Wołynia, Polesia i Litwy*. Stanisław Cat-Mackiewicz widzi w podobny sposób studiujących w moskiewskim „instytucie ludów Północy” Aleutów, Tunguzów, Jakutów i Samojedów: „Wszystko to byli mali ludkowie, których Zagłoba na pewno zabrałby się uwędzić i w farze łowickiej jako votum powiesić – żółte, skośnookie, o wargach wydętych, kwadratowych głowach, krzywych nogach” [Cat-Mackiewicz 1931: 25–26] i nie jest w takim spojrzeniu na przebywających w europejskich miastach rosyjskich przedstawicieli ludów północy i Syberii odosobniony.

Konsekwencją objęcia przedstawicieli autochtonicznych ludów przez ZSRR zabiegami edukacyjnymi, zdaniem Mackiewicza, będzie to, że część z tych osób „wróci na północ, do swych jurty i będzie tam apostołami bolszewickiego katechizmu (politgramoty)” [Cat-Mackiewicz 1931: 26].

Prezentując postać Rodiona, Pruszyński musi być raczej daleki od myśli, że chłopak po ukończeniu szkoły będzie „apostołem” polskiej myśli narodowej czy

choćby państwowej. Pisząc o Rodionie, autor *Podróży po Polsce* antycypuje ten nurt postkolonialnego dyskursu drugiej połowy dwudziestego wieku, w którego centrum znajduje się analiza relacji zachodzących między Prosperem i Kalibanem – postaciami dramatu Szekspira pt. *Burza* [Cholewińska 2015]. Ważnym jej wątkiem jest scena, w której Kaliban odpowiada Prosperowi, zarzucającemu mu niewdzięczność:

Cały zysk w waszej nauki języka,
Że umiem teraz przeklinać. Zaraza
Na was i wasze lekcje.
[Shakespeare 1993: 32]

Główną korzyścią osiągniętą przez Kalibana wynikającą z procesu edukacyjnego, którym objął go Prospero, jest przede wszystkim umiejętność dostrzeżenia krzywd doznanych od swojego nauczyciela i zdolność złorzeczenia na swój los – los „wyedukowanego”, ale zniewolonego prawowitego właściciela ziemi, na której chwilowo i przez przypadek znajduje się Prospero.

Taka postawa nie jest odosobniona. Roberto Fernández Retamar, kubański intelektualista, poeta i eseista widzi w Kalibanie symbol całego narodu kubańskiego:

Naszym symbolem jest [...] Kaliban. Prosper [...] wybił naszych przodków, Kalibana pojmał w niewolę i nauczył go swego języka, by móc się z nim porozumieć: cóż innego może uczynić Kaliban, niż użyć tego właśnie języka – innego dziś nie posiada – aby go przeklinać [...] [Retamar 1983: 24].

W refleksji Ksawerego Pruszyńskiego na temat Wołynia dostrzec można niekonsekwencję: W *Prawie do Wołynia* pisarz domaga się podmiotowości zarówno dla Wołynia, jak i jego mieszkańców, natomiast w innym reportażu, opublikowanym dwa lata później i zatytułowanym *Był to niegdyś kraj bogaty* stwierdza: „Niełatwo przyszło łaćńskości, polskości i Zachodowi zdobyć ten kraj” [Pruszyński 2000a: 213].

Właśnie tę niekonsekwencję dobrze uosabia postać Rodiona. Chłopak najpierw nieudolnie recytuje jedną z bajek La Fontaine, a potem stwierdza: „A teper to i na korowu po francusku kłyczu...” Pruszyński słyszy w tej wypowiedzi sarkazm. Wypowiedź Rodiona dotyczy szkoły. „Pastuch chciał, żebym ocenił, jak głęboko pozwoliła mu posiąść mowę Ludwika XIV i Moljera oraz jak wspaniałe nowe horyzonty otworzyła mu przed oczami” [Pruszyński 1936: 3].

Słowa Rodiona (Rodiona-Kalibana?) stają się dla Pruszyńskiego pretekstem do wygłoszenia krytycznych refleksji. Twierdzi reportażysta, że włączanie Wołynia i innych wschodnich ziem polskich, a raczej jej młodych obywateli, w obręb państwa polskiego musi się odbywać inaczej niż według modelu edukacyjno-wychowawczego, którego fundamentem jest przekonanie o polskim prawie do Wołynia wynikającym z dawnych związków kulturalnych.

III

Problematykę związaną z edukacją rozpatrywać najłatwiej na osi państwo – szkoła – uczeń. Szkoła pełni funkcję ekspozytury państwa, prowadzi działalność nie tylko oświatową i wychowawczą, ale także propagandową i informacyjną. W takim oglądzie łatwo pominąć jednak bardzo ważny – a kto wie, czy nie najważniejszy, bo pośredniczący – „element” w relacji pomiędzy państwem, szkołą a młodym obywatelem – nauczyciela.

Nauczyciel, jak można sądzić – nie tylko w dwudziestoleciu międzywojennym i nie tylko we wschodnich województwach Polski – miał obowiązek uczestnictwa w wielu dodatkowych formach aktywności szkolnej i pozaszkolnej, których charakter był jawnie propagandowy. Większość musiał sam organizować, a do uczestnictwa w nich nakłaniani byli nie tylko uczniowie, ale również wszyscy inni członkowie lokalnej społeczności.

Ilustruje to np. rozesłany przez kuratora wołyńskiego, Wincentego Sikorę, harmonogram obchodów rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja, które w roku 1926 na Wołyniu miały się rozpocząć już dzień wcześniej „o zachodzie słońca” [Sikora 1926]. Wówczas, jak zalecał kurator:

[...] orkiestra miejscowa, winna [...] przejść ulice wioski lub miasteczka, grając pieśni narodowe [...]. Dobrze jest otoczyć orkiestrę czworobokiem działwy szkolnej, trzymającej w rękach lampiony oraz kilkoma osobami starszymi z pochodniami [...]. Takie przejście orkiestry zawiadomia ludność o nadchodzącym święcie państwowym. Komitet [organizacyjny – Z.K.] winien dołożyć starań, aby na dzień następný ludność ozdobiła wszystkie chaty flagami o barwach państwowych. W wioskach, w których nie ma orkiestry, można przeprowadzić ulicami działwę klas wyższych i śpiewać pieśni narodowe. Zrobi to dobre wrażenie na rodzicach i rodzinach działwy [Sikora 1926: 66].

Trzeciego maja orkiestra powinna zagrać „przed szkołą ozdobioną flagami, zielenią i kwieciami. Będzie to sygnałem zbiórki dla całej ludności” [Sikora 1926: 66]. Potem: uroczystości w kościołach i cerkwiach, zbiórka w szkole lub największej sali wsi lub miasteczka, odśpiewanie hymnu, „przemówienie jednego z członków Komitetu, kilka okolicznościowych deklamacji i chór” [Sikora 1926: 67]. Po południu miała odbyć się „zabawa” mająca trzy odstępny: dla dzieci, dla młodzieży i dla dorosłych.

Godna uwagi jest wielotorowość, z jaką nauczyciele mieli realizować propaństwowe cele. Np. z okazji 10-lecia odzyskania dostępu do morza niektóre kuratoria zalecały organizację wycieczek szkolnych do Gdyni. Niemal w tym samym czasie w poleskim dzienniku kuratorskim pojawia się konspekt lekcji [Szer-Szer 1929: 246–247], której podstawowym celem jest także jej poprowadzenie, by od uczniów wyszła inicjatywa zapisania „szkoły na członka Oddziału Ligii Morskiej i Rzecznej w Brześciu”, co ostatecznie skutkowało płaceniem składek. Autor konspektu dokonuje nawet wstępnej kalkulacji:

jeden uczeń wpłaci rocznie 12 groszy. W całej Polsce uczęszcza do szkół przeszło 3.500.000 uczniów. Jeżeli wszyscy będą członkami Ligi, otrzymamy kwotę 420, 000 zł rocznie. Zapytamy [...] co można za tę sumę wybudować w porcie gdyńskim, albo ile kosztuje budowa okrętu handlowego, gdyż w ciągu 7 lat uczęszczania do szkoły wpłaci każdy uczeń 84 gr., co mnożąc przez liczbę uczniów w Polsce wyniesie 2, 940.000 zł., a za tę sumę można by kupić może i okręt [Szer-Szeń 1929: 247].

Przywołanie trzeciomajowych atrakcji i konspektu lekcji poświęconej Lidze Morskiej i Rzecznej było tu istotne ze względu na to, że są one ogromnie ważnym dokumentem wychowania państwowego młodzieży uczęszczającej do szkół we wschodnich województwach Polski lat dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku. Stanowią jednak małą część zadań, które powierzano nauczycielom. To ich siłami organizowane były w szkołach liczne kwesty, podczas których zbierano pieniądze (często wśród najbiedniejszej grupy ludności, np. ukraińskich i poleskich dzieci) m.in. na budowę szkół, rozwój oświaty za granicą, budowę pomników, a nawet na samolot, w którym polska lotniczka miała wziąć udział w challenge, przeprowadzano akcje walki z analfabetyzmem wśród dorosłych i wszawicą oraz alkoholizmem wśród dzieci; zwalczano chrabąszcza majowego i osety, zakładano ogródki szklone, zalesiano i zadrzewiano, przeprowadzano pogadanki na temat szkodliwości niszczenia przez młodzież szkolną infrastruktury telefonicznej i telegraficznej, a także o tym, że nie należy w turystów rzucać kamieniami i błotem.

A pamiętać trzeba, że w szkołach obchodzono nie tylko rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja. Ważnymi wydarzeniami były inne uroczystości państwowe mające charakter cykliczny, jak np. imienny Marszałka Józefa Piłsudskiego, co stwarzało okazję, by, chcąc nie chcąc, zachęcać uczniów do pisania okolicznościowych wierszy. Cytuje je w swoim artykule Czesław Zaleski:

Na straży

Na straży naszej, polskiej szkoły
Wystrzela w górę pomnik chwały.
Na szczycie jego srebrno-pióry,
Co zda się lecieć, hen, pod chmury.

A pod nim postać dobrze znana
Dla wszystkich droga, ukochana:
To nasz Marszałek, Wódz Naczelny,
Jako dąb twardy, mądry, dzielny.

O cześć Ci, Wodzu, cześć i chwała
Za to, że Polska zmartwychwstała,
Żeś zgasił pożar wschodnich granic!
– Zakusy katów poszły na nic.

Na straży stoisz naszej szkoły,
Wystrzelasz w górę pełen chwały.
Nad Tobą orzeł srebrno-pióry,
Co zda się lecieć hen do góry.
(Władysław Hołubik, uczeń VI oddz. publ. szk. powsz. w Kowlu)

W dniu Imienin Marszałka Piłsudskiego

W dniu Twych Imienin,
Gdy Polska cała
Składa Ci szczere życzenia –
Życzy też szczęścia Irka mała.

Gdzie słońce tylko
Świeci na niebie –
Myśli Polaków
Dążą do Ciebie.

Myśląc z wdzięcznością
O tym, co wstawił
Imię swe wiecznie
I Polskę zbawił.
(Irena Wierzbowska, uczennica klasy II-giej gimn. państw. we Włodzimierzu)
[Zaleski 1932: 100–102]

Władze oświatowe oczekiwały ogromnego zaangażowania nauczycieli i całkowicie sankcjonowały fakt, że większość (jeśli nie wszystkie) nakładanych nań obowiązków ci będą wykonywali za darmo.

Bodaj najlepiej myśl tę wyraża kurator wołyński Karol Kostro, gdy zwraca się do podwładnych: „Niechaj nagrodą Wam będzie za trudy poniesione wdzięczność wszystkich tych, których umysły i dusze oświecać będziecie, odkrywać nowe prawdy i do lepszej przyszłości sposobić” [Kostro 1926: 1].

Kostro nie był w takim myśleniu odosobniony. Jego poprzednik, kurator Sikora, prezentuje podobne poglądy, ale równocześnie prosi kierowników szkół o nadesłanie sprawozdań z obchodów rocznicy Konstytucji 3 maja [Sikora 1926: 67].

Odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele byli zadowoleni ze swojej pracy i czy z entuzjazmem wykonywali powierzane im dodatkowe obowiązki, nie jest łatwa i zależy od tego, gdzie będziemy jej szukali.

Odpowiedzi pozytywnej udzieliłaby Halina Olmieńska, tytułowa bohaterka niewolnej od propanstwowej propagandy powieści Antoniego Ossendowskiego przeznaczonej dla szerszego grona czytelników powieści pt. *Nauczycielka* z 1935 roku [Ossendowski 1935b], której akcja rozgrywa się na Polesiu. Jakkolwiek pisarz próbował przedstawić społeczne i przyrodnicze realia regionu, w którym umieścił akcję swojej powieści, a w potocznym przeświadczeniu mógł uchodzić za znawcę Polesia, to jego kompetencjom nie należy ufać. Zwraca na to przy innej okazji Józef Obrębski [Obrębski 2007: 441]. Dziewczyna ma „skomplikowane”

życie emocjonalne, jak na bohaterkę powieści popularnej przystało, ale odczuwa prawdziwą satysfakcję ze swojej nauczycielskiej misji i zapał do jej pełnienia. Ossendowski, którego biegnąca wieloma torami twórczość pisarska nie jest wolna od propaństwowej propagandy, konstruuje tę postać w taki sposób, jakby była ona wierną i uważną czytelniczką kuratorskich zaleceń i apeli [Kopeć 2018: 107–117]. Warto w tym miejscu wspomnieć o tym, w jaki sposób Olmieńska broni się przed zarzutami, w myśl których jej nauczycielska działalność polega na polonizacji mieszkańców Polesia: „Was [...] nie chcę przerobić na Polaków, bo nie jesteście Polakami. [...] Ale i z was chciałabym uczynić obywateli, którzy by państwu swemu dopomagali, bronili i poważali...” [Ossendowski 1935a: 94]. A jej wypowiedź można potraktować jako tłumaczenie działalności całego polskiego szkolnictwa we wschodnich województwach. Mówiąc na marginesie, optymizmu bohaterki Ossendowskiego nie podziela np. nauczycielka z debiutanckiego utworu Leopolda Buczkowskiego pt. *Wertepy* z drugiej połowy lat trzydziestych. Żyjąca na pograniczu Wołynia i Podola bohaterka widzi zarówno nędzę mieszkańców wsi, w której żyje, jak i swoją własną³.

Satysfakcję z pełnienia nauczycielskiej misji odczuwa również Jadwiga Siedlecka – autorka (i chyba bohaterka) pracy nadesłanej na konkurs zatytułowany „Dziecko poleskie” [*Dziennik Urzędowy...* 1929: 25–26]. Konkurs ten poleskie kuratorium ogłosiło na początku 1929 roku, „pragnąc pobudzić myśl i sumienia nauczyciela wychowawcy”. W ogłoszeniu znalazły się szczegółowo przedstawione oczekiwania. Rozprawy „uznane za najlepsze” miały być drukowane w „Dzienniku Urzędowym” oraz nagrodzone. Kwoty przewidziane jako pierwsza i druga nagroda (250 i 150 zł) mogły stanowić dodatkową zachętę⁴. W 7. numerze „Dziennika” ukazał się jeden z konkursowych utworów, który wydrukowano bez jakiegokolwiek komentarza, nie informując ani które miejsce zajął, ani czy i kiedy wydrukowane będą kolejne.

Autorka opublikowanej pracy poważnie potraktowała zalecenia konkursowe [Siedlecka 1928], z entuzjazmem opisując swoje dydaktyczne i wychowawcze problemy. Oczywiście, wszystkie rozwiązuje koncertowo i z każdej opresji wychodzi zwycięsko. Znajduje (dzięki radzie „doświadczonego pedagoga”) sposób, by nauczyć białoruskiego chłopca czytania po polsku, odbiera szczęśliwie poród jednej z chłopek, przeżywa mocno fakt, że na wisi doszło do podpalenia, o co oskarżony był ojciec jednego z uczniów, martwi się nędznymi warunkami życia niektórych swoich podopiecznych i cieszy się, kiedy jeden z klasowych rozrabiaków broni dziewczynki, z której koleżanki śmieją się, że ścięła włosy: „Dziwne, dziwne! – mówi – To lepiej się kołtuna we włosach doczekać, niż mieć czystą głowę? Przecie to zdrowo mieć włosy ostrzyżone” [Siedlecka 1928: 318]. Opis tej scenki

³ Kobieta „dokładnie zdawała sobie sprawę z nędzy swego istnienia, ale równocześnie świadoma była, że dookoła niej nie dzieje się lepiej, że życie jej w tym opuszczeniu musi przepłynąć tak, jak przepływa innym” [Buczkowski 1973: 40].

⁴ Według „Głosu Porannego” z 15 XII 1929 roku nauczyciel szkół powszechnych na prowincji zarabiał 367,14 zł miesięcznie [*Ile zarabiają...* 1929].

nieprzypadkowo znajduje się na końcu utworu. Reakcja chłopca wystawia jak najlepsze świadectwo zdolnościom wychowawczym nauczycieli. Wszak kołtun jest jednym z objawów charakterystycznej dla Polesuków „choroby”, o czym już wcześniej pisał Kraszewski w swoim *Wspomnieniu Polesia, Wołyńia i Litwy*. W utworze Siedleckiej nie sposób znaleźć jakiegokolwiek uwagi krytycznej odnoszącej się czy to do sposobu funkcjonowania szkół, czy do nadmiernych oczekiwań stawianych pracującym w nich nauczycielom.

Zupełnie inaczej rzecz przedstawia się w przypadku nowelek nadesłanych na konkurs ogłoszony w 1935 roku przez wychodzące w Wilnie „Słowo”, bo i chyba „Słowo” ogłaszało swój konkurs w zupełnie innym celu niż poleskie kuratorium. Fakt jego rozstrzygnięcia odnotował nawet wychodzący w Warszawie zorientowany pravicowo dziennik „ABC Nowiny Codzienne”:

Niemal wszystkie utwory nadesłane na konkurs [...] pełne są pesymizmu, nieufności do przełożonych, nienawiści do inspektorów, nienawiści do samego życia, obrzydzonego pracą żmudną, nieraz bezcelową, a nigdy nie mogącą liczyć na nagrodę czy uznanie. Cóż bowiem znaczy dla ginącej na gruźlicę nauczycielki w błotach poleskich, że na trybunie sejmowej minister będzie nazywał nauczycielstwo przednią strażą Rzeczypospolitej [...] [*Gehenna inteligenta...* 1935].

W ten sposób prezentuje swoje refleksje publicysta „ABC” i w gruncie rzeczy wcale nie przedstawia w nich obrazu życia i pracy nauczyciela wyłaniającego się z konkursowych utworów w czarniejszych barwach niż te, którymi zostały sporządzone. Redaktor „Słowa” – Stanisław Cat-Mackiewicz – pisał o nadesłanych na konkurs utworach, że „mówią o szalonej sprzeczności pomiędzy robotą papierową a rzeczywistością. W papierach pisze się o skocznjach, świętach lasu, świętach pieśni, dziesiątkach organizacji, o szerzeniu najwspanialszych i najidealistyczniejszych pomysłów, a w rzeczywistości nauczyciele mają do czynienia z wszami, brudem, ciemnotą, głodem, kromkami chleba przyniesionymi w śmierdzących nędzarskich torbach”. Właśnie na tę papierową rzeczywistość, o której pisze Cat-Mackiewicz, składają się wspomniane już wcześniej obchody świąt i uroczystości szkolnych oraz zbiórki pieniędzy. Autor *Buntu rojstów* wspomina, że „towarzyszyły mu rumieńce wstydu i zażenowania”, gdy czytał, jak jedna z nauczycielek „musiała z chłopów ściągać po pięć groszy na ozdóbki choinkowe, a chłopci tych pieniędzy nie mieli”. Zauważa, że zarobki nauczycieli są tak niskie, iż ich dzieci są „głodne, bez obuwia, bez nauki, bez przyszłości. Chorują [...], dostają gorączki, umierają bez opieki, w ciężkich warunkach higienicznych” [Cat [Stanisław Cat-Mackiewicz]: 1935]. Być może z tego powodu jedna z autorek określa siebie i innych, którzy zgodzili się podjąć nauczycielski trud, mianem „trzeciej ptki”, czyli ludzi, którzy absolutnie nie powinni mieć własnych dzieci [*Bojownicza przyszłości...* 1935]. Tyle, że nie tylko problemy materialne stały nauczycielom na przeszkodzie w założeniu rodziny, ale również liczne nakładane na nich dodatkowe obowiązki (o niektórych już była mowa), które czyniły z nich „Mańkę do wszystkiego”, jak określa to autor najwyżej nagrodzonej

pracy pt. *Zostałem nauczycielem* [Tumski [pseudonim] 1935: 32]. Tej rozpaczliwej wizji nauczycielskiego losu nie można zamienić na lepszą, chyba że na utopijną (rajską?), jak czyni Jerzy Wyszomirski, co samo w sobie daje wyobrażenie o pracy nauczyciela⁵.

Trudno się zatem dziwić, że Rodion z reportażu Pruszyńskiego, uczonego w polskiej szkole przez prawdopodobnie zmęczonych i sfrustrowanych nauczycieli, odpowiada reportażyście w taki sposób, że ten jego wypowiedź, być może przeceniając nadmiernie swojego rozmówcę, bierze – powtórzmy – za „podstępne chłopskie szyderstwo”. Trudno też się dziwić Pruszyńskiemu, że patrząc na Rodiona, pozwala sobie na następującą refleksję: „Jak młody żebrak-kaleka, obwieszony medalami wojskowymi, jest odstraszącą pozostałością wojny, tak ci wszyscy młodzi, zdrowi i okaleczeni ludzie są chodzącymi karykaturami oświaty” [Pruszyński 1936: 3].

Trzeba podkreślić, że do szkół, w których uczyli autorzy prac konkursowych, i do szkoły, którą ukończył Rodion, chodzili również (a często przede wszystkim) uczniowie narodowości białoruskiej i ukraińskiej. Dla nich język polski nie był językiem ojczystym, a udział w polskich świętach narodowych lub ich rocznicach naprawdę nie musiał być czymś atrakcyjnym. Karol Sanojca, autor bardzo ważnej i trudnej do przecenienia pracy poświęconej relacjom polsko-ukraińskim w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Polski, odnotowuje przypadki bojkotu organizowanych w szkołach zbiórek pieniężnych i zauważa, że niechęć młodzieży ukraińskiej do obchodów polskich „świąt narodowych rozciągała się także na tradycje i symbole polskiej państwowości” [Sanojca 2013: 220]. To wszystko z pewnością nie ułatwiało pracy nauczycielom. Nauczycielom – Polakom, których była przeważająca większość. Nauczyciele ukraińscy byli w dużo gorszej sytuacji – groziło im, że będą posądzeni o antypolską agitację [Sanojca 2013: 221–327].

Zupełnie inną kwestią, o której trzeba choćby wspomnieć, były programy nauczania, zwłaszcza historii i języka polskiego w szkołach średnich. Wydaje się, że trudno było uczyć ukraińskie czy poleskie dzieci historii i języka polskiego, prezentując „polski punkt widzenia” [Sanojca 2013: 257–278], a dla ukraińskiej młodzieży szkolnej niełatwa do zaakceptowania była np. powieść *Ogniem i mieczem*, która dopiero w 1935 roku przestała być lekturą obowiązkową [Sanojca 2013: 268]. Być może na usunięcie tego utworu ze spisu lektur wpływ miał szereg wypowiedzi podważających zasadność jego obecności w szkołach, do których chodziła ukraińska młodzież. Artykuł Józefa Grodeckiego z 1931 roku potraktować możemy jako jeden z przykładów. Czytamy w nim:

⁵ „Co się tyczy nauczycieli, wytłumaczyłby im, że są, ściśle biorąc, tylko nauczycielami. Uczy od ósmej do drugiej, a potem frei. Żadnych świetlic, strzelców, kół i organizacji, oświaty pozaszkolnej, straży przednich, kulturtregierstwa i społecznikostwa. O godzinie drugiej obiad, krótkie *dolce for ninte*, godzina na poprawienie zeszytów, druga na przygotowanie do lekcji, spacer, radio, poczytać książki i gazety, pogadać z sąsiadem, poplotkować, o dziesiątej do łóżka, spać osiem godzin. Wstawać o szóstej z rana, trochę gimnastyki, i do pracy. Niedziela do całkowitego rozporządzenia” [Wysz. [Wyszomirski] 1935].

Ileż to jeszcze czasu krwawy nacjonalizm polski i ruski i obrazy walk bratobójczych z *Ogniem i mieczem* będą w samym zaraniu rozwoju zatruwać dusze młodzieży narodu, powołanego do wielkich przeznaczeń? Czyż i gimnazja Małopolski Wschodniej rozbudzają dziś w tamtejszych Rusinach miłość i wierność dla Polski na materiale *Ogniem i mieczem*? Czy nie tej to „lekturze” w IV klasie zawdzięczamy i UNDO i UOW, i akty sabotażu, i zamachy na dostojników państwowych [Grodecki 2001: 201].

IV

We wspomnieniu z roku 1942 roku Pruszyński przywołuje Wołyń, wpisując swoją opowieść w zmitologizowany arkadyjski dyskurs, który dekonstruuje Daniel Beauvois [Beauvois 2005]. Ale przekonanie, że świat jego dzieciństwa się już skończył w *Prawie do Wołynia* widoczne jest bardzo wyraźnie. Ciekawe i zastanawiające jest to, że Pruszyński jedynie w Wołyniu współczesnym, a nie również w „dawnym” widział sytuację kolonialną. („Czy kto widział sznury pociągów wywożące stąd kaolin, glinę porcelanową do obcych, dalekich wytworni, jak z kolonii wywozi się surowce do uprzemysłowionych metropolii? I pomyśleć, że jednak nie zawsze ten kraj był kolonią?” [Pruszyński 2000a: 221]). Mimo to te antykolonialne wątki dotyczące współczesności Wołynia pozwalają zestawić niektóre jego reportaże z *Buntem rojstów* Mackiewicza.

Być może dlatego w centrum jego zainteresowań jest moment, w którym znalazła się ludność Wołynia, a zwłaszcza niektórzy jej przedstawiciele mieszkający w okolicach Dermania, gdzie – wynika z reportażu – dokonano komasacji gruntu. Dzięki komasacjom wieś Wołyńska przechodzi ogromną metamorfozę:

Cała wieś Rodiona została rozbita w puch, rozpylona po wzgórzach, rozrzucona po stepie. Można powiedzieć, że nie ma tej wsi, i rzeczywiście takiej jak była, już nie ma. Stłoczone w gęstwą chaty wielkiej wsi ruskiej, narażonej co roku na pożary i epidemie, rozsunęły się na strony dzięki komasacji [Pruszyński 1936: 3].

Pruszyński rozumuje następująco: zmiana układów społecznych powinna za sobą pociągnąć choćby minimalną zmianę ustroju szkolnego. Do nowej wsi wołyńskiej – twierdzi – przyjść powinien nauczyciel, który pokazałby chłopu nie „jak czytać, ale co czytać i jakie z tego czytania może wyciągnąć korzyści” [Pruszyński 1936: 3].

Nieprzypadkowo przywołuje Pruszyński Dermań. Właśnie stamtąd pochodzą bohaterowie bardzo wysoko cenionej przez niego powieści Ułasa Samczuka pt. *Wołyń*, której pierwszy tom wydano w Polsce w 1938 roku, a do której sam napisał przedmowę [Pruszyński 1938]. Pisze Pruszyński w *Prawie do Wołynia*, że utwór ma dwóch bohaterów: dziecko chłopskie i masę chłopską. Można jego stwierdzenie skorygować, widząc jednego z głównych bohaterów powieści w chłopie Matwieju, drugiego – w jego synu Wołodce. Pierwszego cechował głód ziemi: Matwiej był w stanie zrobić bardzo dużo, by zdobyć więcej ziemi, na której mógłby pracować i dzięki której mógłby godnie żyć – gotów był nawet szukać jej

na Syberii [Samczuk 1938: 29]. Drugiego z bohaterów – Wołodkę, o którym mówili „maleńki on, ale ważniaki [Samczuk 1938: 77] – cechował głód wiedzy: uzdolnione chłopskie dziecko zrobiłoby wiele, by jak najszybciej wiedzieć jak najwięcej. Problematyka *Wołynia* Samczuka i sposób konstrukcji świata przedstawionego w tym utworze pozwala widzieć tę powieść jako zjawisko literackie paralelne do utworów współtworzących w Polsce lat trzydziestych ubiegłego wieku tzw. nurt chłopski. Nawiasem mówiąc, los bohatera jednego z nich – *Spowiedzi* Józefa Mortona (1937) – pokazuje, że ukończenie szkoły przez chłopskiego syna wcale nie przynosi mu odmiany losu i wcale nie czyni go szczęśliwszym. Przeciwnie, skazuje go na wykorzenienie i bezrobocie.

Pruszyński „musiał podróżować, aby pisać, podróż była nie tylko przywilejem, ale rodzajem zniewolenia” – pisze Marta Wyka [Wyka 2019: 110]. „W penetrowaniu spraw obcych nie ćmiły mu ostrości dziennikarskiego spojrzenia warstwy tradycji, a ostrość dziennikarskiego języka nie hamował obowiązek «państwowotwórczy»” – zauważa Zygmunt Ziątek [Ziątek 1972: 48]. Pruszyński, opisując postać Rodiona, obnażał stan polskiego szkolnictwa. Podróże, np. do Niemiec i Danii, pozwoliły mu zauważyć nowe formy wiejskiej przedsiębiorczości, obecne w tych krajach – kooperatywy, czyli spółdzielnie. „Chłop duński rozpoczął od komasacji, na komasacji nie skończył, przeszedł do spółdzielni, do własnych szkół, które czynią rozróżnienia językowe między mową duńską z Zelandji a tą samą mową duńską w Jutlandji” – stwierdza, wskazując na wysoki poziom nauczania w duńskich szkołach [Pruszyński 1936: 3]. Reportażysta nie przez przypadek przywołuje duński sposób gospodarowania i jego wpływu na rozwój szkolnictwa. Na podobną korelację w tym samym czasie zwracał uwagę również Antoni Piątkowski: „Przez spółdzielczość, przy wysokim poziomie oświaty chłop duński osiągnął kulturalne warunki życia i nieporównywalny z naszym dobrobyt” [Piątkowski 1938: 39]. Tyle, że by widzieć dobrze działającą spółdzielnię, nie trzeba było jechać aż do Danii. W wielkopolskim Liskowie od 1924 roku działała spółdzielnia „skupiająca: mleczarnię, piekarnię, Stowarzyszenie Zbożowe oraz Stowarzyszenie Budowlane” [Marszałek-Trzebińska 2018: 27]. Nawiasem mówiąc, idea spółdzielczości nie ogranicza swojego literackiego żywota do prozy Pruszyńskiego. Pojawiła się choćby we wspomnianych już *Wertepach* Buczkowskiego [Buczkowski 1973] czy powieści Igora Newerlego pt. *Wzgórze błękitnego snu* [Newerly 1986].

Trudno jednak zaobserwować na łamach „Dzienników Kuratorskich” zainteresowanie spółdzielczością, a jeszcze trudniej byłoby mieć o brak takiego zainteresowania pretensję. Jest co prawda w nich mowa o działającej w Warszawie Wiejskiej Spółdzielni Kinematograficznej, „która postawiła sobie za zadania prowadzenie za pomocą filmu akcji oświatowo-kulturalnej i zawodowo-rolniczej wśród ludności wiejskiej” [*Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego* 1939: 168, *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego* 1939: 103]. Ale nie ma chyba ona wiele wspólnego z formami przedsiębiorczości wspomianej przez Pruszyńskiego i Piątkowskiego. Być może spółdzielczość, czy kooperatywy, nie były celem, do którego zmierzać powinno wołyńskie czy poleskie rolnictwo, i nie było potrzeby, by o tej idei mówić

młodzieży. Pod koniec dwudziestolecia wołyńskie kuratorium starało się krzycić zupełnie inne idee. Były to m.in. idea obronności, w ramach której wyjaśniano, jak podczas takich przedmiotów jak: historia, język polski, śpiew, geografia, przyroda, matematyka, zajęcia praktyczne i rysunek oraz ćwiczenia cielesne nauczyciele powinni poruszać zagadnienia związane z obronnością państwa, oraz idea kolonializmu uobecniająca się w *Konkursie kolonialnym dla młodzieży*. Konkursowe zadania były uzależnione do wieku uczestników. Dla młodzieży szkół powszechnych oraz I i II klasy gimnazjów konkursowe polecenie brzmiało:

Zrób model osiedla kolonisty polskiego: w Ameryce Północnej lub Południowej albo w Afryce. Wykonaj model w ten sposób, aby można było poznać, jak wygląda takie osiedle (dom mieszkalny wraz z otoczeniem, rośliny w ogrodzie i na polu, narzędzia rolnicze, zwierzęta i t. d.). Materiał i wielkość modelu dowolne [*Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego* 1939: 107].

Nieco inny stopień trudności był wpisany w zadania dla młodzieży gimnazjalnej klas III i IV:

Gdyby to od ciebie zależało, to gdzie wybrałbyś kolonię dla Polski i jak wielką? Odpowiedź powinna być uzasadniona wszechstronnie i objaśniona odpowiednimi mapami i wykresami i brać pod uwagę możliwość uzyskania danego terenu [*Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego* 1939: 107].

Informacja o konkursie i artykuł poświęcony zagadnieniom obronności ukazały się w kwietniowym numerze wołyńskiego dziennika kuratorskiego. Konkurs miał być rozstrzygnięty w Warszawie w maju, a więc zwycięzcy zdążyli prawdopodobnie odebrać nagrody albo przynajmniej się z nich ucieszyć. Lekcji zaprojektowanych według rozkładu materiału uwzględniającego zagadnienia obronności chyba żaden nauczyciel w Polsce nie zdążył już przeprowadzić. Po wojnie na terenie Wołynia, Polesia i wielu innych regionów pojawiły się formy rolnej gospodarki uspołecznionej, którym było bardzo daleko do wzorów duńskich.

Bibliografia

1. Bakula B., 2006, *Kolonialne i postkolonialne aspekty polskiego dyskursu kresoznawczego (zarys problematyki)*, „Teksty Drugie” nr 6.
2. Beauvois D, 2005, *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, tłum. K. Rutkowski, Lublin.
3. *Bojowniczką przyszłości*, [Godło: Rzeczywistość], „Słowo” 1935, nr 35.
4. Buczkowski L., 1973, *Wertepy*, Kraków.
5. Cat-Mackiewicz S., 1931, *Mysł w obcęgach. Studia nad psychologią społeczeństwa Sowieców*, Warszawa.
6. Cat [pseudonim; Cat-Mackiewicz S.], 1935, *Z dżdżystej doli. Wrażenia i wnioski po przystaniu na konkurs nowel nauczycielskich*, „Słowo” nr 23.

7. Cholewińska K., 2015, *Wszyscy jesteśmy Kalibanami: (post)kolonialne wizje latynoamerykańskiego podporządkowania*, „Annales Universitas Marie Curie-Skłodowska” nr 1.
8. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego*, 1929, nr 1.
9. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego*, 1939, nr 4.
10. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego*, 1939, nr 4.
11. *Gehenna inteligenta na Kresach Wschodnich. „Nie trzeba nauki”. Co odstaniają reportaże z życia szkoły powszechnej*, [brak autora], „ABC Nowiny Codzienne” 1935, nr 46.
12. Gosk H., 2008, *Polski dyskurs kresowy w niefikcjonalnych zapisach międzywojennych. Próba lektury w perspektywie postcolonial studies*, „Teksty Drugie” nr 6.
13. Grodecki J., 2001, *Program nauczania języka polskiego w szkole średniej. Metody i wyniki*, w: L. Jazownik, red., *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, Zielona Góra.
14. *Ile zarabiają Urzędnicy. Premier – minister – wojewoda – starosta*, [brak autora], „Głos Poranny” 1929, nr 312.
15. *Konkurs Kolonialny dla Młodzieży*, [brak autora], „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego” 1939, nr 4.
16. Kopeć Z., 2018, *Kobieta na bagnach*, w: tegoż, *W cieniu historii. Dwudziestowieczne doświadczenia i narracje*, Poznań.
17. Kostro K., 1926, *Do ogółu nauczycielstwa wołyńskiego*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego” nr 10.
18. Kraszewski J.I., 1859, *Wieczory wołyńskie*, Lwów.
19. Mackiewicz J., 1938, *Bunt rojstów*, Wilno.
20. Marszałek-Trzebińska Ż., 2018, *Ksiądz Wacław Bliziński i jego dzieło na rzecz rodziny wiejskiej w Liskowie (1870–1944)*, „Wychowanie w Rodzinie” nr 2.
21. Mędrzecki W., 2008, *Polacy i ich Wołyń*, „Niepodległość i Pamięć” nr 27.
22. Newerly I., 1986, *Wzgórze Błękitnego Snu*, Warszawa.
23. Obrębski J., 2007, *Polesie*, red. nauk i wstęp A. Engelking, t. 1, Warszawa.
24. Ossendowski F.A., 1936, *Huculszczyzna. Gorgany i Czarnohora*, Poznań.
25. Ossendowski F.A., 1935a, *Nauczycielka. Powieść*, Poznań.
26. Ossendowski F. A., 1935b, *Polesie*, Poznań.
27. Piątkowski A., 1938, *Spółdzielczość socjalistów i chłopów*, Warszawa.
28. *Polska Macierz Szkolna na Wołyniu*, 1938, Równe.
29. Pruszyński K., 2000a, *Był to niegdyś kraj bogaty*, w: tegoż, *Wspomnienia, reportaże, artykuły*, t. 1, Warszawa.
30. Pruszyński K., 1966, *Czarna księga niszczenia Wołynia. Z dziejów walki z kulturą*, w: tegoż, *Podróże po Polsce. Podróże po Europie*, Kraków.
31. Pruszyński K., 2000b, *Na czarnym szlaku*, w: tegoż, *Wspomnienia, reportaże, artykuły*, t. 1, Warszawa.
32. Pruszyński K., 1938, *Pomyśl o Wołyniu*, w: U. Samczuk, *Wołyń*, tłum. T. Hollender, Warszawa.
33. Pruszyński K., 1936, *Prawo do Wołynia*, „Wiadomości Literackie” nr 43.
34. Retamar R.F., 1983, *Kaliban*, tłum. H. Czarnocka, w: tegoż, *Kaliban i inne eseje*, Kraków.

35. Samczuk U., 1938, *Wołyń*, tłum. T. Hollender, Warszawa.
36. Sanojca K., 2013, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowymi południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków.
37. Shakespeare W., 1993, *Burza*, tłum. S. Barańczak, Kraków.
38. Siedlecka J., 1929, *Dziecko poleskie. Konkurs Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego” nr 7.
39. Sikora W., 1926, *W sprawie obchodów rocznicy Konstytucji 3 maja*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego” nr 3.
40. Sydow M., 1927, *Nauczyciel jako czynnik kulturalny na wsi*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego” nr 1/2.
41. Szer-Szeń [pseudonim], 1929, *Liga Morska i Rzeczna*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego” nr 5.
42. Tumski R. [pseudonim], 1935, *Zostałem nauczycielem*, „Słowo” nr 32.
43. Walasek S., 2006, *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków.
44. Węgrzyn I., 2012, *Dylematy tradycjonalisty – wątpliwości reformatora – samotność twórcy*. „Wieczory wołyńskie” Józefa Ignacego Kraszewskiego, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” nr 1.
45. Wyka M., 2019, *Pisarstwo Ksawerego Pruszyńskiego. Biograficzność, gatunkowość, teorie recepcji*, w: B. Gautier, M. Urbanowski, red., *Zagadkowy Ksawery Pruszyński*, Kraków.
46. Wysz. [Wyszomirski J.], 1935, *Nad lekturą nowel konkursowych*, „Słowo” nr 29.
47. Zaleski Cz., 1932, *Józef Piłsudski w pieśni starszego pokolenia i młodzieży*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego” nr 3.
48. Ziątek Z., 1972, *Ksawery Pruszyński*, Warszawa.

„MAY YOU TEACH SOMEBODY ELSE’S CHILDREN!” ABOUT THE SCHOOL IN THE EASTERN PROVINCES IN INTERWAR POLAND

The article is an attempt to look at the functioning of Polish schools in the interwar period in the eastern territories of the Second Polish Republic: in Polesie and Volhynia. The well-established stereotypes, also rooted in the literature, made the inhabitants of these regions look like people who, compared to the inhabitants of other parts of Poland, weren't civilized enough. Therefore, after 1918, great importance was attached to the development of education in these areas. In eastern provinces, schools performed more than educational functions – they were also treated as state institutions fulfilling, for example, informative and propaganda tasks. The situation of teachers in such a school was difficult and very complicated, also due to the ethnic or national background of the children they teach. Ksawery Pruszyński in the report entitled *Prawo do Wołynia* indicates that not all the results of their work were satisfactory.

Keywords: school, education, teacher, Volhynia, Polesie, interwar period.

FILOLOGIA POLSKA I KOMPARATYSTYKA

W artykule autor podejmuje próbę opisu sytuacji filologii polskiej jako dziedziny akademickiej. Stwierdza, że dotychczasowe podstawy ideowe oraz organizacyjne tego kierunku studiów ulegają wyczerpaniu. W związku z tym potrzebne jest takie podejście do filologii polskiej (a także do innych lokalnych filologii), które pozwoli im przetrwać zmiany związane z nowymi wymaganiami ze strony gospodarki i rynku pracy. Szanse przetrwania filologii polskiej w Polsce i za granicą autor widzi w rozwoju ich jako endemitycznej, eksperckiej dziedziny badawczej i edukacji porównawczej. Komparatystyka jest szansą dla polonistyki zwłaszcza poza Polską. Polonistyka zagraniczna powinna z tej możliwości korzystać szerzej niż dotychczas. Pozwoli to zaistnieć filologii polskiej (respective filologii ukraińskiej) jako kierunku nawiązującego do zmian, które zachodzą we współczesnym świecie oraz w humanistyce, zwracającej uwagę na interdyscyplinarność oraz wielokulturowość, zarówno badań naukowych, jak i edukacji.

Słowa kluczowe: filologia polska, badania naukowe, edukacja, komparatystyka, polonistyka zagraniczna.

Zastanawianie się nad perspektywami dalszego istnienia polonistyki jest dzisiaj zajęciem tak samo jałowym, jak rozważania nad przyszłością ukrainistyki czy rusycystyki albo romanistyki. Prowadzi do stawiania hipotez, które mają niewielkie szanse sprawdzalności, może z wyjątkiem jednej dość oczywistej: tradycyjna filologia z jej dotychczasowym, bogatym zapleczem ideowym, naukowym i kulturowym traci na znaczeniu i wciąż będzie tracić. Dotyczy to zwłaszcza dziedzin opartych na monoetnicznym i etniczno-centrycznym wykorzystywaniu zasobu językowego oraz literaturoznawczego, zwanych niekiedy filologiami narodowymi. Tradycyjnie te dziedziny zajmowały się produkcją nauczycieli języka i literatury na potrzeby etnicznie nacechowanej szkoły, w mniejszym stopniu ekspertów (badacze, krytyka etc.), a ponieważ zmieniają się modele i treść edukacji, zapotrzebowanie na nich maleje. Na tych drugich – ekspertów – zresztą także. Widać to po upadku prestiżu krytyki literackiej zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie czy w krajach sąsiednich. Nie sprzyjają filologii, sprowadzonej do etnicznego podwórka, procesy globalizacji, multikulturalizmu, zjawiska wypływające ze wzmożonych kontaktów międzykulturowych, od migracji poczynając po błyskawicznie rozwijający się świat mediów elektronicznych, który nie zna granic. Przede wszystkim w sferze materialnej następuje zamiana książki jako dotychczasowego podstawowego medium językowego na rzecz nośników innego typu, co w poważnym stopniu odkształca dotychczasowe style i okoliczności lektury. Ta zmiana uderza w podstawowe tradycje kultury europejskiej ukształtowane w minionych pięciuset latach jej rozwoju. Kres wysokiej pozycji

książki jest jeszcze odległy, ale jej dotychczas niczym niezastępowalne miejsce w kulturze to już inna historia. Konsekwencją (a także przyczyną) jest postępujące ograniczanie prestiżu języka narodowego, opartego o druk książkowy, lekceważenie dobrej znajomości mowy na rzecz codziennych, nierzadko niskich, stylów mówienia wysuwających na plan pierwszy zalety ekspresyjne, interlingwalne i sytuacyjne. Sprawia to, że style dotychczas uważane za drugorzędne, oparte na tzw. żywej mowie, biorą górę nad językiem pisanym. Filologia, której bazą jest skodyfikowany język pisany, staje się w tej sytuacji dziedziną badań bez mała historycznych. Wraca poniekąd w ten sposób do swoich źródeł, ale jest to w zasadzie odwrót na wymuszone pozycje. Aby obronić swoją rangę, będzie musiała przenieść się w obszary do tej pory przez nią niespenetrowane, a przede wszystkim jej przedstawiciele będą musieli przystać na to, że ich rola jako strażników językowej (czytaj narodowej) czystości, poprawności oraz jako twórców jedyne, narodowego modelu idei–literatury–języka już się kończy albo nawet już się skończyła. Dotyczy to zwłaszcza tych zjawisk z obszaru etnicznej kultury europejskiej, które z różnych powodów, a głównie słabszej pozycji międzynarodowej, nie potrafią przekonująco zaproponować innym swoich modeli, wzorów, metod i narracji. Zajmują więc poniekąd drugorzędną pozycję w europejskiej i światowej kulturze, jak chociażby filologia polska czy ukraińska i tego już nic nie zmieni. Póki ich język i literatura są chronione przez państwo narodowe, mają jakieś szanse trwania. Jednak zauważalny kryzys dotychczasowej pozycji i koncepcji państwa narodowego (niezależnie od autorytarnych paroksyzmów w tym czy innym zakątku świata) tę sytuację może jeszcze pogłębić. Filologia, która nie ma już bezpośredniego wpływu na kształtowanie ideowego obrazu historii, państwa i społeczeństwa (jej miejsce przejęły inne nauki oraz praktyki społeczne), dzisiaj zajmuje z tego powodu postawę obronną, choć przecież nie zawsze zachowawczą. Chciałaby przecież utrzymać dawny, ubywający prestiż i jednocześnie zdobywać nowe tereny, kolonizować wcześniej mało poznane obszary, zrewitalizować marginesy, innymi słowy – przetrwać, ewoluować i zwyciężać nie tylko na własnym terytorium!? Zastosowana tu darwinistyczna terminologia nie jest przypadkowa. Rozpoczyna się walka o przetrwanie, w której zdolności przystosowawcze do warunków, a jeszcze lepiej umiejętność narzucenia innym gatunkom kultury swojej obecności (dominacji, narracji), odegrają zasadniczą rolę. Obserwujemy te procesy już na co dzień. Polonistyka nie jest samotną wyspą, która może trwać w dawnej, pomnikowej wersji. Zmienia się, bo tego oczekują studenci i ich przyszli pracodawcy, tego oczekuje rynek kultury. Pracodawcy nie są już tak wyraźnie zdefiniowani, jak niegdyś, nie zamykają się w grupie kilku instytucji, tradycyjnie zatrudniających polonistów, takich jak szkoły, domy kultury, redakcje czasopism, wydawnictwa. Wywiera to wpływ na programy studiów, które odkształcają uniwersytecki profil polonistyki w stronę szerszej praktyki, obejmującej nie tylko kształcenie metodyczne. Coraz bardziej przypominają one programy szkół zawodowych, eksponujące konkretne umiejętności praktyczne oraz ich certyfikowanie. Znika więc tradycyjny uniwersytet z jego misją kształcenia nie

tylko zawodowego, ale kształcenia do szerokiego, wręcz uniwersalnego uczestnictwa w kulturze. Jednocześnie trzeba pamiętać, że zatrudnieni w nim pracownicy nie zmieniają nagle swoich profesji, zwłaszcza w sferze umiejętności praktycznych. Uniwersytet jeszcze broni się przed klęską, jaką jest dlań sprowadzenie go do rangi szkoły zawodowej, ale zdaje się, że tę walkę na polonistyce przegrywa. Rodzi to nieuniknione konflikty wewnątrz uczelni, jak również na zewnątrz, między uczelnią a jej otoczeniem. Radykalizm oczekiwań biorców edukacji napotyka tu na opór przyzwyczajeni i umiejętności. Wymiana pokoleniowa na uniwersytetach jest powolna. Wśród kadry uniwersyteckiej panuje odczucie, że jej wysokie umiejętności nabywane przez dziesiątki lat są dzisiaj lekceważone lub zgoła niepotrzebne. Nowi, młodzi poloniści chcą szybkiej edukacji w dziedzinach, które przyniosą im jak najszybszy sukces zawodowy. Jest to oczekiwanie infantylnie z punktu widzenia intelektualnego rozwoju człowieka, ponieważ jest on długim procesem, ale niestety to oczekiwanie działa bezwzględnie, jeśli chodzi o ocenę wartości proponowanego nauczania, które, jeżeli nie obiecuje gruszek na wierzbie (w stylu: będziesz wybitnym specjalistą i zarobisz górę pieniędzy, gdy zaczniesz studiować na przykład dziennikarstwo czy turystykę lub logopedię – na filologii!), nie spotyka się z zainteresowaniem. Z tego powodu np. polonistyki, już cierpiąc na ubytek studentów, owe przysłowiowe gruszki na wierzbie zaczynają obiecywać. Jest to rodzaj inflacji wykształcenia połączony z oderwaniem od tradycji. Szybko osiągnięty pierwszy poziom edukacji, który nie wymaga już takiego wysiłku, jak przed laty wymagały pełne studia, ma dawać poczucie wartości i rangi. Na filologii szybciej następuje z tego powodu rozwarstwienie o charakterze marketingowym, nie zaś naukowym. Są tu osoby i programy bardzo popularne wśród studentów, niekiedy przydatne dla rozwoju filologii, lecz warto pamiętać, że popularność i przydatność nie idą w bezwzględnej parze; są tu również osoby i programy o statusie endemitów. Śmiem przy tym twierdzić, że owe endemityczne umiejętności i osoby stanowią istotę dobrego kierunku studiów, dziedziny akademickiej, a nawet uniwersytetu. Instytucja ta, jeśli chce uczyć nie tylko masowo, ale także trafiać do elit i realizować elitarne potrzeby wiedzy, nie powinna pozbywać się tych drugich. Z endemitycznym programem trafi zapewne do garstki, ale czy tak nie następuje odrodzenie się elitarności, jakże potrzebne w świecie zdeformowanym przez mass media, oraz lansowany przez nie pseudoegalitaryzm i populizm. Zapewne lepszym miejscem byłaby dla tych badaczy-endemitów Akademia Nauk, jako że dostęp do wiedzy już nie musi oznaczać masowości. Należy się zatem głęboko zastanowić nad tym, w jaki sposób ustalić relację między tymi dwoma zjawiskami i grupami. Pójście w Polsce w kierunku uczelni badawczych, z czym wiąże się zmniejszenie obowiązków dydaktycznych na rzecz pracy naukowej, jest krokiem właściwym. Jednak nie jest ono konsekwentne, bo nie ma wystarczającej bazy prawnej i finansowej. Musi jeszcze upłynąć trochę czasu, zanim spełnianie masowych, pseudozawodowych zachcianek dookreśli status specjalności niepopularnych, ale z punktu widzenia wiedzy niezbędnych do dalszego istnienia filologii jako całości. W moim przekonaniu, takie obszary badań, jak większość historii literatury polskiej do

połowy wieku XX, zagadnienia historii języka, dialektologii – to już dziedziny tylko badawcze, słabo umocowane z punktu widzenia zainteresowań studentów. Jako takie powinny mieć zarazem mocny status naukowy, choć znacznie ograniczony w sensie zatrudnienia. Skutkiem sztucznego boomu z lat 90. XX wieku, zwanego europejskim wymogiem skolaryzacji, do dziś występuje na polskich uczelniach nieracjonalny przerost zatrudnienia. W instytutach filologii polskiej jego rezultatem są gigantycznie rozrośnięte zakłady badań nad literaturą staropolską, romantyczną, niezliczone zakłady językoznawstwa tego i owego, a przy okazji liczne zakłady zajmujące się badaniem różnych teorii, niesprawdzalnych na poziomie obowiązujących kryteriów, zakłady (katedry) wynikające z podziałów bardziej ambicioznych niż racjonalnych itp. Są to byty zupełnie niepotrzebne z pragmatycznego, zatem również dydaktycznego punktu widzenia. Z badawczego – są one wręcz niezbędne, by osiągnięty zasób i poziom wiedzy nie przepadł. W perspektywie oczekiwań studentów te proporcje są odwrotne. Najmniej jest tych im najbardziej potrzebnych. Trzeba jednak powtórzyć, że masy pracowników naukowych nie przestawiają się nagle w całości na atrakcyjne dydaktycznie programy przyspieszonej profesjonalizacji w sferze np. współczesnego medioznawstwa, czego wymaga rynek i coraz mniej liczni, ale coraz bardziej wymagający, kandydaci. Nie określono dotychczas racjonalnych proporcji między nauką (endemit) a zawodowością (szerokie kształcenie umiejętności praktycznych). Obniżona z tego powodu sterowność i jakość polonistyki tym bardziej utrudnia ambicje przywrócenia jej choćby częściowo niegdysiejszego statusu dziedziny wyrokującej o tym, co ważne w narodowej kulturze, w życiu społecznym, w sferze wartości. Nauczanie literatury średniowiecznej czy nawet drobiazgowie roztrząsanie twórczości romantyków tego prestiżu już nie przywróci. Powtórzę, iż – moim zdaniem – złote czasy filologii polskiej tak widziane minęły i nie wrócą, choć trudno uwierzyć w humanistyczną nośność instalowania logopedii czy turystyki na polonistycę lub filologię. Z powodzeniem można by też instalować programowanie lub fizykoterapię. Dziedzina ta niewątpliwie znalazła się na rozdrożu, a kiedy logopedia wyprze językoznawstwo, zaś turystyka historię kultury literackiej, będzie to oznaczać, że znaleźliśmy się w innej akademickiej (?) rzeczywistości niż ta, do której wielu z nas aspirowało przed laty.

Żadne zakłęcia jednak nie uchronią wydziałów humanistyki przed łączeniem się poprzez struktury poziome, a następnie przekształcenia strukturalne. Nadchodzi okres łączenia podmiotów, albowiem tylko większych będzie stać na generowanie atrakcyjnych programów nauczania, a przy tym czas oszczędzania, po to, by endemityczne dziedziny akademickie mogły istnieć i utrzymywać łączność z tradycją, nie zapominając o związku z wolną, otwartą humanistyką. Być może nadchodzi czas nowych, jeszcze nieznanych dziedzin, wynikających z potrzeb i zmian w profilu nauczania, albo po prostu z konieczności interdyscyplinarnego oglądu humanistyki, która przecież nie stoi z boku przemian, ale stara się być w nich aktywna. Polonistyka powinna się mocno określić z jednej strony wobec stosunkowo obcych jej procesów multikulturalizmu, jak również wobec procesów nasilonej komunikacji międzykulturowej, czego rezultatem mógłby być silniejszy

rozwój komparatystyki. Niewątpliwie, rola autystyczna polonistyki jako zamkniętej szkatuły narodowych piękności, pielęgnowanych wedle nakreślonych rytuałów, już jest mocno zwietrzała, by nie powiedzieć anachroniczna.

Na horyzoncie dydaktyczno-naukowym rysują się dwa modele polonistyki: wsobny, tradycyjny i model, który chciałbym lansować – ogólnie nazwę go komparatystycznym. Uważam, że w modelu polonistyki jako komparatystyki można zmieścić wszystkie postulaty nowoczesnej filologii, a jednocześnie wyjść poza opłotki ideologii romantycznej (misja narodowa) opakowanej w (pseudo)pozytywistyczny pragmatyzm („nasze”, ponieważ zawsze wyższe moralnie, nawet jeśli w dylematach; to, co w historii narodowej, musi być na wierzchu, a więc do tego sprowadzamy wszelkie działania).

Polonistyka jako komparatystyka może wyjść z wąsko pojmowanego etnocentryzmu. Może zobaczyć siebie jako współczesna, humanistyczna dziedzina naukowa (porównania do innych dziedzin jako przejaw metodologicznej autorefleksji są tu mocno wskazane) i jako obszar historycznoliteracki, tj. na gruncie procesu historycznego nastawionego na wyłapywanie szczególnych miejsc styku z obcością literacko-kulturową oraz rezultatu ich istnienia, wzajemnego wpływu, przenikania, paralelnego tworzenia zbliżonych zjawisk.

Polonistyka jako komparatystyka może być szczególnie przydatna w działalności polonistyk funkcjonujących na wschód od Polski: otwarta na to, co dzieje się w polonistyce krajowej, a zarazem spleciona z rodzimym kontekstem, jednocześnie europejska, by nie powiedzieć światowa [Ritz 2005: 671–674; Packalen 2005: 675–680; Delaperrière 2014: 19–28]. Komparatystyczny model pozwoliłby przy tym uniknąć tych skrzywień, które wciąż są wynikiem wiktymistycznego modelu historycznoliterackiego, dominującego przez stulecie w polonistyce szkolnej i to niezależnie od ustroju (i nie bez udziału polonistyki akademickiej). Lansowanie polskiej ideologii narodowej w modelu wsobnym, podkreślającym misyjność, ofiary, a literatury polskiej jako skutku prześladowań politycznych ma na Ukrainie, Białorusi, Litwie coś niemal z prowokacji. Na pewno nie przyczynia się do rozwoju ważnego procesu, jakim jest dialog między nami sąsiadami. Polonistyka wyzbyta tych złogów mogłaby być właśnie tam formą dialogu międzyetnicznego i międzykulturowego, nie zaś jednostronnym wykładem narodowych racji i wartości. Kształtowała się bowiem nie zawsze w sobie, ale również wobec, między i w związku z innymi żywiołami językowymi, kulturowymi, religijnymi, politycznymi. Pamięta się o tym, mówi, ale to tylko czcze gadanie. W tym celu warto na przykład nieco odpolonizować kanon historycznoliteracki. Uznać w nim na przykład wartość białoruskości w dziele Franciszka Skaryny i Mikołaja Hussowskiego czy Urszuli Radziwiłówny, przedyskutować meandry przechodzenia od litewskości do polskości i odwrotnie, uwzględnić rolę „światów zmieszanych” w twórczości polskich pisarzy z Podlasia, Galicji, Wołynia (a także spokrewnionych z nimi literacko pisarzy ukraińskich) [zob. Baranow 2014: 204–212].

Polonista, nawet ten dobrze wykształcony, nic nie wie o postaciach współtworzących kulturę państwa polskiego w dawnej czy już nowoczesnej jego formie ustrojowej i społecznej, a wywodzących się z innej, niż polska, nacji.

Wyjątkowy jest w tej materii jako obiekt badań Bruno Schulz, a częściowo także Icaak Lejb Percec. Szerzej mówiąc, chodzi o twórców pomijanych w polskim dyskursie kulturowym, którzy przejściowo lub całozyciowo funkcjonowali w sferze polskiej, ale dzielili los ze swoimi odbiorcami, to znaczy nie-Polakami. Chodzi też o twórców „ukradzionych”, asymilowanych, przemilczanych, odrzucanych z jakichkolwiek powodów, którym polskość w jakimś sensie narzucono. Chodzi też o osoby, które z różnych powodów funkcjonują w strefie polskości (podręczniki, encyklopedie, potoczna opinia), ale ich twórczość wykracza poza ramy etnicznej, polskiej tożsamości. Ile warta byłaby nie tyle historia literatury polskiej, ale historia literatury (literatur) w Polsce lat, powiedzmy, 1596–1795. Jak ciekawie mogłaby współbrzmieć z wykładem o literaturze rozumianej etnicznie. Polska w ówczesnych granicach i formie ustrojowej okazałaby się tworem bardzo interesującym, multikulturowym *par excellence* [Ziemia 2005: 423–433; Borowski 2005: 172–192].

Polonistyka, badająca różne językowo formy istnienia literatury w Polsce, także poprzez odniesienie ich do samej literatury polskiej, byłaby komparatystyką. Zarazem mogłaby poniekąd współtworzyć, zatem aktywnie funkcjonować jako ważne tło procesów tożsamościowych, na polu wybranych zjawisk np. literatury rosyjskiej, ukraińskiej, żydowskiej, białoruskiej, litewskiej, łemkowskiej, kaszubskiej, greckiej, nawet i innych.

Ma to szczególne znaczenie dla polonistyk sąsiedzkich, które z racji bliskości historycznej i wielowiekowych związków z kulturą polską mogłyby tworzyć wspólny obszar intensywnej wymiany, a nawet być swego rodzaju jednością w różnorodności. Polonistyka tak widziana nie jest bytem ekspansywnym nacjonalnie (a tak ją postrzegano), lecz agregującym różne kierunki oraz idee kultury. Taką polonistykę warto rozwijać.

Cóż jednak począć, kiedy na moim macierzystym wydziale Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ma komparatystyka polonistyczna zaledwie śladowy charakter i właściwie jest lekceważona. Podobnie sprawy się mają na wielu innych polonistykach, choć są budujące wyjątki (np. ośrodki w Krakowie, Warszawie, Bydgoszczy). Dominuje filologia o charakterze ściśle etycznym i bezrefleksyjnym w stosunku do żywiołów sąsiednich. Pewne wyjścia w stronę literatury litewskiej, ukraińskiej czy żydowskiej nie zmieniają tej oceny. Kolejne pokolenia tradycyjnych badaczy romantyzmu i pozytywizmu próbują dookreślać zbiorową świadomość, wyłączając szerszą refleksję nad tym, co dzieje się z tą tradycją i z całą kulturą polską dzisiaj [Marinelli 2005: 193–209].

Podejście do polonistyki jako komparatystyki wymagałoby zmiany spojrzenia na proces historycznoliteracki. Tu można wyodrębnić dwa punkty widzenia. 1) wewnętrzny, zauważający elementy inności w obrębie samej literatury polskiej bądź kultury; 2) zewnętrzny, zauważający możliwości porównywania z innymi literaturami i zjawiskami kulturowymi. Pierwszy punkt widzenia skutkowałby rozbudzoną refleksją nad bytem i dziejami literatury w Polsce. Oznacza to badanie literatury pojmowanej ogólniej, ale z uwzględnieniem różnic językowych. Innymi słowy, świat polski jako miejsce istnienia i rozwoju niepolskich literatur,

równorzędnych w opisie i analizie wobec literatury polskiej. Czy taka refleksja jest możliwa? Na pewno wymaga to zmiany kompetencji warsztatowych polonisty akademickiego, a potem nauczyciela czy krytyka.

Drugi punkt widzenia uwzględniałby istnienie polonistyki na zewnątrz, np. we Lwowie, ale wciąż traktowanej jako projekt komparatystyczny. Polonistyka na bliskiej Ukrainie – na przykład we Lwowie – ma szanse być nie tylko lektorem języka (co jest głównym zadaniem polonistyk zagranicznych), ale także laboratorium nowych koncepcji wynikających z dwukulturowości oraz materialnych odkryć, które – samodzielnie opracowane – przekształciłyby ją w ważny naukowy obszar. Tu zresztą wiele miałoby do powiedzenia patron Uniwersytetu, Iwan Franko, którego podejście do filologii jako komparatystyki już na przełomie XIX i XX wieku jest zaskakująco nowoczesne i budujące. Przesłanie Iwana Franki wciąż jest aktualne i dotyczy polonistyki nie tylko na Ukrainie [zob. Kupłowski, oprac. 1979].

Bibliografia

1. Baranow A., 2014, *Komparatystyka w infrastrukturze polonistycznej Litewskiego Uniwersytetu Edukologii*, w: S. Gajda, I. Jokieli, red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności: V Kongres Polonistyki Zagranicznej, Brzeg–Opole, 10–13 lipca 2012 r.*, t. 1, Opole.

2. Borowski A., 2005, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, w: M. Czermińska i kol., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, Kraków.

3. Delaperrière M., 2014, *Polska literatura w świetle współczesnej komparatystyki europejskiej*, w: S. Gajda, I. Jokieli, red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności: V Kongres Polonistyki Zagranicznej, Brzeg–Opole, 10–13 lipca 2012 r.*, t. 1, Opole.

4. Kupłowski M., 1979, oprac., *Franko o literaturze polskiej*, Kraków.

5. Marinelli L., 2005, *Polonocentryzm w historii literatury – jego racje i ograniczenia (w uniwersyteckiej syntezie historycznoliterackiej)*, w: M. Czermińska i kol., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, Kraków.

6. Packalen M.A., 2005, *Polonistyka na rozdrożu czy kształtowanie bez granic? O konieczności zreformowania zachodnich (i nie tylko) studiów polonistycznych*, w: M. Czermińska i kol., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, Kraków.

7. Ritz G., 2005, *Sytuacja, problemy i zadania niemieckojęzycznej polonistyki*, w: M. Czermińska i kol., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, Kraków.

8. Ziemia K., 2005, *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, w: M. Czermińska i kol., red., *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, Kraków.

POLISH PHILOLOGY AND COMPARATIVE STUDIES

In the article, the author attempts to describe the situation of Polish philology as an academic field. He states that the current ideological and organizational foundations of this field are being exhausted. Therefore, there is a need for such an approach to Polish philology (as well as other local philologies) that will allow them to survive the changes related to the new requirements of the economy and the labor market. The author sees the chances of survival for Polish philology in Poland and abroad in their development in the form of an endemic, expert research field and comparative education. Comparative studies are an opportunity for Polish studies, especially outside of Poland. Foreign Polish studies should use this possibility more widely than before. This will allow Polish philology (respective Ukrainian philology) to emerge as a direction referring to changes taking places in the modern world and in the humanities, paying attention to the interdisciplinary features and multiculturalism, both in research and education.

Keywords: Polish philology, research, education, comparative studies, foreign Polish studies.

Остап Сливинський
Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)

ПОГЛЯД ІЗ ПОГРАНИЧЧЯ: ЛІТЕРАТУРНИЙ РЕГІОНАЛІЗМ ЯК МОЖЛИВА МЕТОДОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ПОЛЬСЬКОЇ РОМАНТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНІ

У контексті багатокультурних пограничних регіонів літературний регіоналізм нерідко є єдиним підходом, який уможлиблює адекватне відображення складної культурної тканини цих територій. Особливо це актуально у випадку вивчення і викладання польської романтичної літератури в Україні – як через її виразну регіоналізацію (зокрема, активні письменницькі осередки на українських теренах), так і з огляду на її глибокий зв'язок з українською культурою. Використання регіоналістичної методології в процесі викладання польської романтичної літератури співтворить локальну культурну ерудицію, яка дозволить українським учням і студентам стати не лише активними посередниками між польською та українською культурами, а й носіями динамічної й відкритої ідентичності – як регіональної, так і національної.

Ключові слова: регіоналізм, романтизм, викладання літератури, канон, локальна культурна ерудиція.

Регіоналістичний підхід у літературознавчих дослідженнях має довгу традицію як у Польщі, так і в інших європейських країнах, але досі викликає жваві дискусії, які стосуються його місця в історії та теорії літератури, а також його пізнавальної та дидактичної вартості. Підвалини літературного регіоналізму були закладені ще в XIX столітті французьким літературознавцем Жаном Шарль-Брюном. У Польщі ця перспектива прищепилася дуже швидко завдяки старанням Александра Тишинського та Броніслава Хлебовського, але й сьогодні – через 150 років – вона залишається живою й актуальною, доказом чого може слугувати хоча б виданий 2016 року об'ємний том *Літературний регіоналізм у Польщі* за редакцією Збігнева Хойновського та Малґожати Міколайчак [Chojnowski, Miłotajczak 2016].

Безперечно, регіоналістичний підхід не є універсальним, адже лише частину авторів і творів можна беззастережно (і з достатньою пізнавальною користю) включити в культурний контекст певного регіону; тим не менше, дискусії стосовно обмежень регіоналістичної методології піднімають також важливе питання про обмеження та слабкі сторони концепції національної літератури, у комплементарному зв'язку з якою регіоналізм зазвичай розглядають.

Яке місце сьогодні посідає літературний регіоналізм у гуманітарних студіях, яким чином його методологічна застосовність залежить від культурної специфіки регіону та як можна і варто використовувати регіоналістичний підхід у процесі викладання історії польської літератури (зокрема, періоду романтизму, для якого були характерними виразна регіоналізація та прив'язаність авторів до локальних культурних краєвидів) – ось питання, на які спробуємо дати відповідь у цій розвідці.

У контексті взаємин між регіональною та національною літературами першу нерідко розглядають як локальний варіант другої, як своєрідну цікавинку, яка є невід'ємним елементом певної цілості – загальнонаціональної літератури. Регіональна література в такій перспективі є чимось із необхідності „меншим”, ніж національна, більше того – примітивнішим, більш схематичним, до того ж політично мотивованим. Така позиція – доволі поширена. В такому ключі ще 1907 року описував предмет своїх досліджень згадуваний уже піонер регіоналізму в літературознавстві Жан Шарль-Брюн, стверджуючи, що лише „регіональні твори” здатні „врятувати французьку літературу” [Charles-Brun 1966: 393–403]. Тобто регіональна література, на його думку, мала б бути лише постачальником свіжих тем, образів та вітальної творчої енергії, що мали б влити нові життєві сили в національну літературу.

Через тридцять років польська дослідниця Стефанія Скварчинська – як і Ж. Шарль-Брюн, сповнена прихильного зацікавлення регіональними літературами, – писала майже тими самими словами: „культурне життя регіонів – це резервуар вічно живих творчих вартостей, з якого, залежно від їхньої інтенсивності, черпає національна література” [Skwarczyńska 1937: 320]. А ще через двадцять років ті самі „патерналістські” інтонації звучать у висловлюванні Збігнева Герберта, який нарікає, що польській літературі „бракує здорової регіональної крові” [Chojnowski, Mikołajczak 2016: 87].

Деякі польські дослідники ХХ століття (серед них – як симпатик правих ідей Константин Трочинський, так і прокомуністичний Ігнацій Фік) вважали навіть, що наголошування на регіональних відмінностях у культурі є політичною маніпуляцією, яка має на меті протиставити дрібні „сепаратистські” інтереси регіонів великим колективним цілям, до яких прямує народ [Chojnowski, Mikołajczak 2016: 19, 28]. Навіть початково прихильно налаштована до літературного регіоналізму С. Скварчинська після Другої світової війни змінила свою позицію і замість легкої поблажливості вибрала тон явного осуду, приписуючи регіональним літературам утилітарний реалізм, ізоляціонізм та надмірний консерватизм [Skwarczyńska 1948: 118–134].

Але треба виразно наголосити: такий підхід, який розташовує регіональну літературу цілком у рамках національної літератури, і лише відтак дозволяє розмірковувати про її значення та характерні риси, є доречним лише у випадку регіонів, які можна умовно означити як „внутрішні”, тобто такі, для яких характерні традиційна локальна культура (що зазвичай залишається на рівні фольклорної традиції), місцевий діалект та певна – сильніше або слабше розвинена – етнічно-регіональна ідентичність. Типовою рисою таких регіонів

є те, що в їхніх рамках відбувається лише один тип міжкультурних взаємин – це взаємини між культурою локальною та загальнонаціональною, „варіантом” якої вважається ця локальна культура; згадані взаємини є асиметричними і закріплюють підпорядковане („другорядне”, за словами С. Скварчинської [Chojnowski, Mikołajczak 2016: 28]) становище регіональної культури.

Проте є регіони, специфічна культура та ідентичність яких народжуються на перетині взаємних впливів двох чи більше національних культур і лише за таких умов повноцінно існують. Це – „зовнішні”, пограничні регіони. Локальна культура цих регіонів, яка є результатом синтезу культур різних народів, природним чином не вміщається в рамках жодної з цих культур, для кожної з них залишаючись „вікном”, відчиненим на іншість, та підкреслюючи синтетичну природу будь-якої національної культури.

Спроби обмежити культурний ландшафт цих регіонів рамками лише якоїсь однієї національної культури означали б ігнорування значної частини цього ландшафту. Нерідко у своїх найвищих мистецьких здобутках ці пограничні культури сполучають локальне безпосередньо зі світовою культурою, певним чином оминаючи рівень національного. Частіше це трапляється у невербальних мистецтвах, але навіть у літературі, де існує „національний” визначник, яким є мова, такі приклади – не рідкість. До того ж ідеться не лише про давню літературу, в якій питання національної приналежності авторів часто є дискусійним, але й про літературу XIX–XX століть. Скажімо, до якої національної літератури варто зараховувати видатного письменника з багатокультурної Воєводини Данила Кіша, який походив зі змішаної родини (батько – угорський єврей, мати – чорногорка), а писав сербським варіантом сербохорватської? Або письменниць єврейського походження з багатокультурної Галичини – Дебору Фогель та Рахель Ауербах, які писали польською та їдишем?

До таких „зовнішніх”, пограничних регіонів, без сумніву, належать Сілезія, польське Помор’я, але ще більшою мірою – колишні східні терени Речі Посполитої, а згодом – східні регіони імперії Габсбургів та міжвоєнної Польщі, де впродовж віків у майже безперервному контакті перебували українська, польська, білоруська, литовська, єврейська, німецька (ширше – німецькомовна), вірменська та інші культури.

Особливої інтенсивності – а також нової якості, що випливає з фантазійного поєднання елементів різних культур, переплавлених у печі авторської уяви, – ці взаємини набувають в епоху романтизму. А водночас – і такий часовий збіг аж ніяк не є випадковим – саме в романтичний період у польській літературі відбувається процес виразної регіоналізації. Як слушно пише український літературознавець Олексій Сухомлинов,

аналіз творчості митців-романтиків дає можливість говорити про існування так званих „регіональних мистецьких спільнот”, що були носіями певних локальних цінностей, проте сприймалися читачами як досягнення загальнонаціонального масштабу [Сухомлинов 2005: 155].

Саме існування цих романтичних „регіональних мистецьких спільнот”, що їх ще на світанку їхнього існування помітили й описали Маурицій Мохнацький, Міхал Грабовський та інші, стало імпульсом для розвитку регіоналізму в польських літературних дослідженнях: у 30-х роках XIX століття Александер Тишинський виділяє чотири „школи” польського романтизму: литовську, українську, пулавську та краківську [Chojnowski, Mikołajczak 2016: 22]. Утім, щодо причин такої регіоналізації досі тривають суперечки. Згаданий вже О. Сухомлинов вважає її „похідним явищем суспільно-політичної ситуації розділеної Польщі”, внаслідок якої письменники почувалися „відірваними від загалу” [Сухомлинов 2005: 155]. Це звучить непереконливо хоча б тому, що ситуація „розділеної Польщі” тривала також в епохи позитивізму та Молодї Польщі, а проте ці епохи не витворили таких виразних регіональних осередків. Здається, відповідь варто шукати насамперед у самій природі романтичної чуттєвості, дуже тісно зв’язаної з народною культурою, духом місця та конкретним краєвидом, який набуває символічних значень. А також – що видається ключовим – у характерному для романтиків захопленні всілякою культурною іншістю, якої в таких мультиетнічних регіонах, як Білорусь, Галичина чи Поділля, далеко шукати не доводилося.

В Україні епоха романтизму – це час особливо інтенсивних польсько-українських культурних взаємин. Якщо йдеться про вплив української культури на польських романтиків, то варто визнати слухність Олі Гнатюк, яка пише, що „ані до того, ані після того польські письменники не присвячували їй [Україні – О.С.] такої уваги” [Hnatiuk 2000: 549]. Але ці зв’язки – всупереч поширеним, зокрема в Польщі, уявленням – по-перше, не були односторонніми, по-друге, не обмежувалися рецепцією польськими письменниками української народної культури. Перший стереотип спростовують хоча б виразні впливи Адама Міцкевича, помітні у творчості Тараса Шевченка, Миколи Костомарова, Петра Гулака-Артемовського, або вплив львівського гуртка польських романтиків „Зевонія” (до речі, глибоко зацікавлених українським фольклором) на „Руську трійцю” – також галицьке угруповання романтиків, але українське. Проти другого переконання свідчать зворотні впливи Т. Шевченка на Юзефа Богдана Залеського чи Владислава Сирокомлю.

Ясна річ, почасти ці контакти та взаємовпливи вміщуються в традиційну парадигму зв’язків між національними літературами і не вимагають якоїсь особливої методологічної оптики, але існує й потужна „перехідна” зона, в якій межі між літературами і культурами стираються, витворюючи натомість гібридні явища, які є водночас локальними та понаднаціональними. Романтичних письменників, які свідомо обирали для себе місце десь „посередині”, у смузі активного взаємопроникнення культур, неможливого поза барвистим багатомовним локальним ландшафтом, було чимало. Декларація власної ідентичності була для таких авторів елементом їхнього мистецького образу, невід’ємною складовою романтичної стратегії „мистецтва життя”.

Про двох із них – за походженням поляків – пише Григорій Грабович: „Міхал Грабовський і Генрик Жевуський [...] почувалися українцями. [...] В основі їхнього самовизначення лежав регіональний критерій” [Грабович 1997: 151]. Тут можна шукати паралелі з А. Міцкевичем, який теж себе називав „литовцем” (таку паралель, зрештою, далі проводить Г. Грабович), але доробок цих письменників свідчить, що вони пішли значно далі за Міцкевича: майже все поле творчості деяких із них – як-от Юзефа Богдана Залеського чи Міхала Чайковського – займає українська, козацька тематика, а такий поет, як Тимко Падуро, був двомовним автором (у більшості джерел, включно з українською та польською Вікіпедією, він означений як „польсько-український” письменник).

Отже, як варто викладати історію польської романтичної літератури в Україні з її потужною традицією польсько-українських романтичних осередків: Умані, з якою була пов’язана трійця „козакофілів” (Залеський, Гоцинський, Грабовський), Львова із „Зевонією” та суголосною з нею „Руською трійцею”, а також з окремими сильними особистостями, що перебували на польсько-українському тематичному пограниччі, – Юліушем Словацьким, Антонієм Мальчевським? Якщо взяти до уваги, що курси історії літератури в середній та вищій школі є важливим чинником творення та реформування літературного канону, то постає й питання про те, як процес викладання має співвідноситися з традиційним канonom польського романтизму, чи і яким чином потрібно пристосовувати цей канон до „локальних потреб”? А може, йшлося б радше про створення цілком іншого, „регіонального” канону польського (чи польсько-українського) романтизму?

Насамперед варто наголосити на важливій, хоч, можливо, дещо очевидній речі: викладання літератури, як і будь-якої іншої дисципліни, не може бути процесом, що відбувається в уявному „порожньому”, нейтральному географічному просторі; просторовий контекст, у якому відбувається викладання, а також пов’язані з цим контекстом життєвий досвід та вступна ерудиція принаймні частини учасників навчального процесу творять тло, на яке варто посилатися. Мета такого посилання – не лише передати конкретне знання про цей контекст, але насамперед розвинути усвідомлення власної включеності в культурний краєвид, яке можна назвати „просторовою свідомістю”. Ця „просторова свідомість” є необхідною складовою культурної ідентичності, до того ж як регіональної, так і національної.

Викладання історії польської літератури в Україні відбувається в загальноосвітніх школах із польською мовою викладання (в більшості таких шкіл це – окремий предмет, який доповнює історію української та світової літератури), а також на славістичних і полоністичних відділеннях закладів вищої освіти (при цьому треба наголосити, що більшість абітурієнтів, що вступають на ці відділення, не мають практично ніяких вступних знань про польську літературу, здебільшого також не володіють польською мовою). В обох випадках маємо справу зі своєрідною *tabula rasa* – відсутністю будь-

яких точок опори, будь-якого бодай вступного начерку канону, який можна було б відтак „регіонально модифікувати”.

Отже, йдеться про створення певної стратегії викладання, яка одночасно виконувала б два завдання: забезпечувала би базове знання з історії національної літератури (творила б стрижень історико-літературної компетентності) і формувала б ту-таки локальну культурну ерудицію („просторову свідомість”). Як цього можна досягти?

Ясна річ, представлення учням і студентам „регіонально модифікованого” канону літератури – це завдання делікатне і відповідальне. З одного боку, не можна оминати творів найважливіших, тих, які найсильніше впливають на сучасність, незалежно від ступеня їхньої пов’язаності з регіональною тематикою. З другого боку, вводячи регіоналістичні елементи, не треба забувати про неодмінний критерій якості літературного тексту, тобто в жодному разі не варто пропонувати твори слабкі, графоманські.

С. Скварчинська у своїй класифікації регіональної літератури розрізняє так звану „апроксимативну” літературу, тобто твори, в яких автори лише певним чином відсилаються до регіональних тем, та „власне регіональну” літературу, тобто літературу, яка безпосередньо творить культурний образ регіону [Skwarczyńska 1948: 332]. Це розрізнення видається корисним у процесі творення стратегії, про яку йшлося вище. Апроксимативний критерій часто дає можливість „регіонального профілювання” біографій та/або доробку навіть тих авторів, які не мали безпосереднього стосунку до регіону: скажімо, „українська балада” *Чати* А. Міцкевича не належить до його найважливіших творів і не є обов’язковим елементом горизонту знань учнів та студентів у Польщі (навіть студентів полоністики), але для тих, хто вивчає польську літературу в Україні, цей текст може стати одним із ключів до творчості та постаті Міцкевича. Такими ключами, якими варто користуватися в процесі „регіонального профілювання” програми навчання, є також факти взаємних впливів та рецепції: наприклад, відсилання до творчості того-таки Міцкевича у часто вже добре знаних учням і студентам творах Т. Шевченка. Ясна річ, більше місця, ніж у програмах польської середньої та вищої школи, варто присвячувати українській школі польського романтизму, а при виборі творів Юліуша Словацького, пропонуваннях для опрацювання – в умовах усім нам добре відомих часових обмежень – пропонувати пов’язану з українською тематикою поему *Вацлав* замість, скажімо, *У Швейцарії* чи драму *Мазепа* замість *Баладини*.

Але „регіональне профілювання” історії національної літератури – це не лише питання вибору творів, рекомендованих для прочитання. Це дещо набагато важливіше: показ елементів національної літератури як необхідних голосів у багатомовному регіональному діалозі, зрештою – на рівні уже вищої, а не середньої школи – підкреслювання відносності самих понять „національна література” та „національний літературний канон”, яке особливо яскраво виявляється в контексті літературного життя у багатокультурному регіоні. Це завдання, яке стоїть не лише перед програмами з історії літератур так

званих „національних меншин” (у тому числі польської) – те саме стосується й викладання української літератури (на жаль, ця проблема залишається дуже актуальною, адже українська література на рівні як середньої, так і вищої освіти досі представляється переважно ексклюзивістським чином – як щось виняткове та позбавлене контексту).

Безумовно, в рамках курсу історії польської літератури складне плетиво цього багатокультурного діалогу можливо лише накреслити основними лініями, але в процесі цього накреслювання все ж не можна оминати згадки про імена авторів другого і третього ряду, чия творчість не представлена у списках рекомендованої літератури і яких марно шукати в програмах польських шкіл, але які природним чином співтворили багатомовну культуру регіону (до таких належать, скажімо, згадувані вище „львівські романтики” з групи „Зевонія”; Т. Падура та М. Чайковський, а також і чимало інших: Александер Гроза, Зенон Фіш, Маурицій Гославський, Владислав Словацький, „балагула” Антоній Шашкевич тощо).

Чи можуть вони розраховувати на щось більше, ніж згадка на маргінесі? Так, але в дещо інших „нарративних умовах”. Такі умови створює канон уже не „регіонально профільований”, а цілком альтернативний щодо канону національної літератури. Це – канон регіональний, який охоплює найважливіші тексти та чільних авторів, пов’язаних із регіоном біографічно та/або тематично, незалежно від їхньої національної ідентичності та мови їхніх творів. Ясна річ, тут теж потрібно брати до уваги критерій якості, щоб не перетворювати цей канон на – за гострим висловлюванням К. Трочинського – „демагогію регіональних амбіцій” [Тросцзу́нські 2016: 194]. Але навіть для слабших авторів у такій історико-літературній оповіді, без сумніву, знайдеться більше місця.

2019 року на філологічному факультеті Львівського національного університету імені Івана Франка було введено вибірккову дисципліну „Література багатокультурного Львова”, оперту саме на такій концепції регіональної літератури, в якій жодна з національних літератур не виходить на перший план, головна увага натомість присвячена плетиву їхніх взаємовпливів та особливій атмосфері міста, для якої визначальним є плідний контакт із культурною іншістю. Природно, що така оповідь перетинається з краєзнавством (але в жодному разі не зводиться до нього), а також соціологією, мистецтвознавством та історією міської матеріальної культури (частина занять відбувається безпосередньо з міському просторі і має форму спільно підготованих екскурсій, під час яких перетинаються життєві і творчі шляхи українських, польських, єврейських, австрійських письменників).

На завершення варто поставити питання: чи можна викладати історію польської романтичної літератури в Україні в рамках традиційного національного літературного канону, опертого на „трьох пророках” та їхньому найближчому „оточенні”, без урахування зон перехідних і гібридних, де польська література взаємодіє з письменством іншими мовами (насамперед українською)? Можна. Чи, обмежуючись таким підходом, школи з польською

мовою викладання та університетські полоністики в Україні мають шанс виконати своє завдання? Без сумніву, ні. Адже це завдання полягає у підготовці не просто знавців польської мови, літератури й культури, але й (а може, насамперед) посередників між польською культурою та українською (й іншими культурами регіону), що є нездійсненою місією без широкої регіональної ерудиції, тієї „просторової свідомості”, яка водночас є умовою *sine qua non* як індивідуальної, так і колективної культурної ідентичності.

Бібліографія

1. Грабович Г., 1997, *Польсько-українські літературні взаємини: питання культурної перспективи*, в: того ж, *До історії української літератури*, Київ.
2. Сухомлинов О., 2005, *Українсько-польське культурне пограниччя в літературі: від Ренесансу до міжвоєнного двадцятиліття*, „Київські полоністичні студії” т. 7: „Українська школа” в літературі та культурі. Українсько-польське пограниччя, Київ.
3. Charles-Brun J., 1966, *Literatury regionalne*, w: S. Skwarczyńska, red., *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 1: *Romantyzm i pozytywizm*, cz. 2: *Kierunki pozytywistyczne, krytyka subiektywna i kierunki postpozytywistyczne*, Kraków.
4. Chojnowski Z., Mikołajczak M., red., 2016, *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*, Kraków.
5. Hnatiuk O., 2000, *Ukraińsko-polskie związki literackie*, w: A. Hutnikiewicz, A. Lam, red., *Literatura polska XX wieku: przewodnik encyklopedyczny*, t. 2, Warszawa.
6. Skwarczyńska S., 1948, *Kierunek geograficzny (kierunek naukowy i regionalistyczny)*, w: tejsze, *Systematyka głównych kierunków w badaniach literackich*, t. 1, Łódź.
7. Skwarczyńska S., 1937, *Momenty hagiograficzne związane z regionem łódzkim na lekcjach języka polskiego*, „Prace Polonistyczne” т. 1.
8. Troczyński K., 2016, *Regionalizm w literaturze*, w: Z. Chojnowski, M. Mikołajczak, red., *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*, Kraków.

VIEW FROM THE BORDERLAND: LITERARY REGIONALISM AS A POSSIBLE METHODOLOGY IN TEACHING POLISH ROMANTIC LITERATURE IN UKRAINE

In the context of multicultural regions, literary regionalism grows from one of the approaches to systematization of literary phenomena to the level of a full-fledged alternative to the concept of national literature. The regional perspective is often the only way to adequately represent the complicated cultural landscape of the borderland territories. This is particularly true for the study and teaching of Polish romantic literature in Ukraine – both because of its strong regionalization and its close relation to Ukrainian culture. The use of regionalist methodology in the teaching of Polish romantic literature is one of the ways to create local cultural awareness, which will allow Ukrainian students to become not only active mediators between Polish and Ukrainian cultures, but also subjects of dynamic and open identity, both regional and national.

Keywords: regionalism, romanticism, teaching of literature, canon, local cultural awareness.

Валерій Корнійчук

**Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)**

**„ПРИЙДЕ ЧАС, І ПОЛЬЩА СТЯМИТЬСЯ,
БУДЕ СЕСТРОЮ УКРАЇНІ, А НЕ КАТОМ...”
(УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКЕ БОЙОВЕ БРАТЕРСТВО
В ПОВІСТІ ЯРОШЕНКО ОСИПА МАКОВЕЯ)**

Повість Осипа Маковея *Ярошенко*, що має дві сюжетні лінії, присвячена переможній битві об'єднаного польсько-українського війська з турецькою армією Османа II під Хотиним у 1621 році. Автор статті з'ясовує джерела цього твору, аналізує історичні події під кутом зору письменника, звертає увагу на епізоди спільної боротьби з ворогом, характеризує образи гетьманів Петра Конашевича-Сагайдачного і Яна-Кароля Ходкевича. Окремі випадки недовір'я, напруженості в стосунках союзників не затьмарюють провідної ідеї порозуміння й побратимства кращих представників обох народів. Повість про давні часи, про бойове побратимство польсько-українського лицарства – яскравий зразок політичної консолідації в умовах загрози національної безпеки, приклад добросусідства й взаємодопомоги в контексті викликів сучасності.

Ключові слова: історична повість, Хотинська війна, українське козацтво, польська шляхта, бойова солідарність.

А ми браталися з ляхами!
(Тарас Шевченко)

Неймовірно складні, драматичні, почасти антагоністичні стосунки українського й польського народів наче вогнем і кров'ю помережані на сторінках нашої національної літератури XIX – початку XX століття. *Тарас Бульба* Миколи Гоголя й *Ніжинський полковник Золотаренко* Євгена Гребінки, *Тарасова ніч* і *Гайдамаки* Тараса Шевченка, *Марко Проклятий* Олекси Стороженка й *Сагайдачний* та *Цар і гетьман* Данила Мордовця, *Люборацькі* Анатолія Свидницького й *Причепи*, *Бурлачка* та *Князь Єремія Вишневецький* Івана Нечуя-Левицького, *Оборона Буші* й трилогія *Богдан Хмельницький* Михайла Старицького, *Похорон* і *На Святоюрській горі* Івана Франка – це лише побіжний, далеко не повний перелік творів, де в сюжетних лабіринтах загніздилися взаємні скарги й образи, недовіра й ворожнеча, гнів і ненависть. Не бракувало негативних стереотипів і в польському письменстві. Чого вартує хоч б роман *Вогнем і мечем* Генрика Сенкевича. Спроба Т. Шевченка висувати уроки історії з трагедії Коліївщини в дусі слов'янського єднання на довгий час залишилася непочутою й незрозумілою:

Серце болить, а розказувати треба: нехай бачать сини і внуки, що батьки їх помилялись, нехай братаються знову з своїми ворогами. Нехай житом-пшеницею, як золотом покрита, не розмежованою останеться навіки од моря і до моря слав'янська земля [Шевченко 2001: 201].

Пантелеймон Куліш, зокрема, писав поетові про його поему *Гайдамаки*:

В вашей драме нет борьбы сил: ляхи везде трусы, никакого отпора, везде гибнут. От этого читатель не сочувствует торжеству победителей, ибо это торжество мясников, а драма ваша – кровавая бойня, от которой поневоле отворачиваешься. Вспомните стих: „На беззащитные седины не поднимается рука” – у кого же? у разбойника по ремеслу! Следовательно, кровь здесь должна быть только следствием борьбы, а не предметом жажды. Дайте побольше человечества вашим гайдамакам [Куліш 2005: 97].

Через багато років П. Куліш, свято увірувавши в культурницьку місію польської шляхти, піднесе свою *Крашанку русинам і полякам на Великдень 1882 року* з відчайдушними сподіваннями на міжнаціональну злагоду й співпрацю. Григорій Грабович зазначає:

Його основні тези – це, з одного боку, викриття всієї тої неправди, тієї взаємної демонізації, що „чернечі хроніки” обох народів століттями і з великим успіхом вписували в саму структуру колективного мислення, і, з другого, заклик до братерства в Христі, до взаємного пробачення і до спільної праці, заклик, який у своєму прагматичному вимірі звернений до поляків, саме як до сильнішої сторони [Грабович 1997: 193].

Проте ця нерозважно-емоційна ініціатива автора *Крашанки* зазнала невдачі, попри значний і почасти позитивний резонанс серед польської громадськості. Однак, як зауважив Ігор Чорновол, вона „виявилася «генеральною репетицією» для ряду наступних польсько-українських угодкових акцій, що допровадили в 1890 р. до порозуміння” [Чорновол 2000: 80], відомого в історії Галичини як „нова ера”...

Якщо на суспільно-політичному горизонті інколи розсіювалися хмари взаємної незгоди, то в художньому просторі траплялися лише поодинокі твори, у яких українські письменники з симпатією або ж зі співчутливим гумором змальовували образи поляків (*Довбанюк* І. Франка, *Забобон* Леся Мартовича). Осібне місце в цьому літературному полонаріумі займає історична повість Осипа Маковея *Ярошенко* (1905) [Маковей 1990] про чотиририжневу битву під Хотиним 1621 року, коли об'єднане польсько-українське військо перемогло 300-тисячну турецько-татарську армаду, урятувавши Європу від османської навали. Автор ретельно простудіював чимало історичних джерел і навіть відвідав ті місця, де відбувалися вікопомні події, щоб достовірно передати локальний колорит і відтворити дух епохи. У

статті „Про історичні оповідання”, надрукованій у газеті „Діло” в 1907 році, він писав:

Ся війна описана майже день по дневі в різних пам’ятках і студіях. Усе це я уважно прочитав, а крім того, їздив ще в Бессарабію над Прут та над Дністер, і в Кам’янець-Подільський подивитися на терен війни. Се дало основу повісті, і сю основу я міг лише у дрібничках змінити. Усю ту війну, зложену з різних і численних подій, треба було злучити до купи такою історією «героя», щоб читач бачив і турків, і поляків. Сего героя і його пригоди я мусив видумати... От і витяг звичайного собі міщанина з Серета на війну і казав йому пережити різні пригоди турків, козаків і поляків [Маковей 1907].

Хотинською війною О. Маковей зацікавився ще 1899 року, студіюючи славистику у Віденському університеті. Під керівництвом Ватрослава Ягича він написав наукову розвідку „До джерел Гундуличевого «Османа»” про поему-епопею хорватського поета XVII століття Івана Гундулича, присвячену королеви Владиславу, майбутньому польському монарху [*Beiträge zu den Quellen des Gundulić-schen „Osman”* 1904: 71–100]. У Центральному державному історичному архіві у Львові зберігається зошит О. Маковея з написом „Війна під Хотиним, 1621 р.”, де „наведено великий перелік використаних джерел, літературознавчих праць; рукою письменника детально викреслено карту розміщення військ, зроблено багато записів” [Родіонова 2013: 215–219]. Таким чином, історичною основою повісті *Ярошенко* стали реальні події під Хотиним наприкінці літа – на початку осені 1621 року, відомі як апофеоз Хотинської війни 1620–1621 років. Після перемоги над польським військом Станіслава Жолкевського в Цецорській битві 1620 року султан Туреччини Осман II, зібравши величезне військо, до якого приєдналася кримська орда, рушив у Молдову, загрожуючи південним кордонам Речі Посполитої. Польська держава опинилася в смертельній небезпеці, а тому король Сигізмунд III звернувся за допомогою до запорізьких козаків, обіцяючи розширення прав і привілеїв та збільшення платні. Як стверджує Ігор Підкова,

розуміючи, яку небезпеку становить турецько-татарська агресія не лише для польських земель, але і для України та всієї Європи, козаки вирішили прийняти пропозицію сейму про спільну боротьбу проти турків [Підкова 2001: 1025].

На козацькій раді в урочищі Суха Діброва на Черкащині в середині червня 1621 року було ухвалено негайно зібрати військо й вирушити в похід. До Варшави на переговори з польським урядом поїхали Петро Сагайдачний та єпископ Йосиф Курцевич-Коріятович. Їхня місія полягала насамперед у відновленні вищої православної ієрархії в Україні. А тим часом звиш сорокатисячне козацьке військо, яке очолив гетьман Яків Бородавка,

увійшло в Молдову назустріч турецькій армادі Османа II. Під Хотином уже стояла польська армія під командуванням гетьмана Яна-Кароля Ходкевича. Туди ж з боями прибули українські козаки. Вони скинули з гетьманства Я. Бородавку, який у поході допустив чимало тактичних помилок, і обрали новим провідником П. Сагайдачного, прихильного до поляків.

Одним із основних джерел майбутньої повісті став *Діаріуш Хотинського походу* Якуба Собеського, який був очевидцем і учасником битви під Хотином. Його мемуарами вповні скористався в *Історії України-Руси* Михайло Грушевський, який, зокрема, так описав появу польських посланців у козацькому таборі, щоб спонукати українських союзників продовжувати спільну боротьбу з ворогом:

Кор[олевич] Володислав, дуже популярний серед козаків, лежав хорий і сам не міг посередничити. Рішено було, що він вишле від себе комісарів – воеводу познанського Опалінського, Стан[іслава] Любомірського, що заступав тоді гетьмана польного, і Як[уба] Собеського (автора найцінніших мемуарів про сю кампанію). Вони були запрошені на козацьку раду, і тут Собеський, добре знайомий з козаками ще з московської війни, держав до них мову, вихваляючи їх заслуги перед Річею Посполитою, давнійші й нинішні, та просив для особи Володислава витривати до кінця в кампанії, а обіцяв іменем польських комісарів додатку 10 тис[яч] золотих, з тою умовою, що, вертаючися, козаки не будуть чинити ніяких насильств, а спокійно будуть чекати виплати, де їм скажуть. Се був марний додаток, та ще в такій далекій перспективі, і рада козацька досить нерадо прийняла солодкі річі Собеського, нарікаючи, що гроші малі, а ще й коли їх виплатять, не знати. Але Сагайдачний і иньша старшина козацька пустила в рух свої впливи, і завдяки їх авторитету і популярності королевича, для якого все се, мовляв, робилося, вдалося козаків заспокоїти й намовити їх лишитися до кінця кампанії [Грушевський 1995: 475–476].

І коли через кілька днів гетьман Ян-Кароль Ходкевич скликав об'єднану військову раду й запитав, „чи не ліпше завчасу відступити, уважаючи на недостатки й деморалізацію війська, – козацька старшина рішучо спротивилася такій гадці і достроїлася до загального настрою польських вождів” [Грушевський 1995: 476].

У повісті *Ярошенко* перехрещуються дві гостросюжетні лінії. Перша – це достовірна, історична, оперта на справжні факти взаємодії союзного українсько-польського війська в боротьбі з турецько-татарськими нападниками. Друга – вигадана, особиста. Це – доля звичайного молдавського селянина Микули Ярошенка, трагедія його родини, яка несподівано опинилася в самому пеклі війни. Образ головного героя твору об'єднує ці дві лінії в єдине ціле, тобто виконує важливу композиційну роль. Таким чином, письменник поставив перед собою завдання не стільки відобразити хід воєнних дій під Хотином, скільки показати справжні жахіття війни крізь

призму бачення простої, мирної людини, яка водночас втратила й батьків, і дружину, і маленького сина.

Сюжетна лінія твору роздвоюється з появою Петра Сагайдачного. Якщо до цього часу Микула був головною дійовою особою, то тепер він деякий час залишається на маргінесі повісті. Тим паче, що з'являється ще один центральний персонаж Хотинської епопеї – великий польський гетьман Ян-Кароль (Іван-Карло) Ходкевич, „схорований через падачку дід, уже сивий і згорблений”. Письменник ставиться прихильно до керівника польського війська, виділяючи його з-поміж шляхти. Змальовуючи портрет свого героя, він підкреслює характерну деталь, що в того були „бистрі, розумні очі”, які „показували сильно душу в сім хорім тілі” [Маковей 1990: 577]. Ходкевич із нетерпінням чекав приходу запорожців, бо добре розумів, що без їхньої допомоги полякам не подолати трьохсоттисячну турецьку армію. Посол Шемберк, який їздив до султана з мирними пропозиціями, привозить звістку, що турки насамперед збираються напасти на козаків, а поляків хочуть намовити не допомагати своїм союзникам. І лише після розгрому козацького війська Осман II начебто помириться із польським королем. Проте гетьман рішуче відкидає таку віроломну „перспективу”: „Ні! се не може бути! се було би лайдацтво! – обурився Ходкевич. – Ну, чи видав хто таке ошуканство? І я мав би до того допустити? Ніколи!”. Своєю чергою Шемберк розповідає йому, як героїчно билися козаки з турками в Молдові.

Вони можуть нам дуже придатися, – говорив він. – Над Прутом – я вже з Молдови писав вашій милості і про се – я сам був свідком, як мала чата козацька на три дні здержала майже всю армію Османа. Таких вояків нам треба. Се була би крайня невдячність – покидати у лихий годині таких товаришів [Маковей 1990: 579].

У польському таборі помітно нервували, що так довго немає запорожців, усіх обняв неспокій, запанувала тривога, адже турки перебували вже зовсім близько й щохвилини можна було очікувати їхнього нападу. До того ж на вимученого хворобою Ходкевича невчасно напала ще й епілепсія. Але над ранок „радісний гамір пішов по обозі: «Козаки прийшли! Козаки! слава Богу! Тепер ми безпечніші!»” [Маковей 1990: 581]. Ходкевич, попри недугу, виїхав зі старшиною назустріч сорокатисячному козацькому війську на чолі з Сагайдачним. Він радо вітав свого старого доброго приятеля, бо вважав, що тепер обидва вони якось собі порадять.

Прикметно, що О. Маковей неодноразово наголошує на політичних і дипломатичних здібностях українського гетьмана, який був твердо переконаний у необхідності союзу з Річчю Посполитою. Коли на козацькій раді, де вирішувалося питання про воєнну допомогу Польщі, митрополит Іов Борецький нарікав на переслідування православної церкви, то саме Сагайдачний переконав усіх, що, коли „турки поб'ють Польщу, поб'ють і нас, бо сила їх завелика против нашої” [Маковей 1990: 564]. У розмові з

польським шляхтичем Молодецьким він спростував поговір, що султан хоче домовитися з королем про сепаратне замирення:

Коли б турки хотіли миритися, то поклали би умову: знівечити нас, козаків; коли б ляхи на се згодилися, тоді у нас інше діло було би з турками, а інше з ляхами. Уже як би ми там полагодилися з турками, ще не знати; можемо помиритись з ними, і сей мир буде їм миліший, ніж з ляхами, бо шкоду мають від нас. Але зате ляхи відпокутували би зраду [Маковей 1990: 565].

На майдані, розповідаючи козакам про зустріч із королем, Сагайдачний нагадав прохання Вселенського патріарха Теофана допомогти полякам, бо „турки – вороги всіх християн”, а тому, говорив він:

не треба нам лишати християн у такім нещастю, ми повинні їм допомогти. Ляхів гудьмо, та з ляхами будьмо. Ану, не поможемо ми їм, тоді невірні розпустять на всі сторони свої загони: не буде кому боронити землю християнську, бо і нас можуть потім змести [Маковей 1990: 574].

Письменник прагнув достовірно відтворити складну атмосферу в обох таборах напередодні вирішальної битви, адже як з одного, так і з іншого боку були не лише прихильники, а й противники польсько-українського порозуміння. На перешкоді ставав або шляхетський гонор, або підозри й недовір'я до ситуативного союзника. Зокрема, полковник Дорошенко розповідав Сагайдачному:

Там, знаєш, ляхи на нас ждуть, як на манну з неба. Аж смішно! Ну та й лад у них!.. Але, зачув я, і таке кажуть: „Коли козаки завинили, то нехай самі терплять. А нас, себто ляхів, за що мають карати турки, коли то не ми їздимо на море, лише козаки!” Розумієш, Петре, чим пахне? І дехто з наших уже так-таки й каже: „Не йдім під Хотин! Зрадять нас! Туркам видадуть!” [Маковей 1990: 572].

Султан також намагався посяяти смуту, переконати козаків не допомагати ляхам, обіцяючи взамін відступити їм всю Україну зі столицею в Києві чи в Кам'янці-Подільському. Деякі зарозумілі шляхтичі, які й пороху не нюхали, самовпевнено вважали, що й без сторонньої допомоги зуміють подолати ворога. Автор наводить показовий діалог між белзьким воєводою Рафаїлом Ліщинським в ротмістром Степаном Пацом:

Обійдемося і без козаків, – хвалився молодий Пац.

Ліщинський глянув здивовано на молодого ротмістра.

– Вашмосць ще з турками не воював?

– Ні.

– Ну, то ліпше би не чванитися, всіх нас разом з козаками, коли прийдуть, буде лише 70000, а турків є 300 000, а нехай лише 200 000, коли челяді їх

не числити, то все-таки три рази більше, як нас. А вашець собі так козаків за бай-бардзо має [Маковей 1990: 577–578].

Талант Сагайдачного-полководця проявився вже в першій серйозній битві. Козаки, героїчно стримавши наступ турецької піхоти, перейшли в шалену контратаку й могли цілком розгромити ворога, що вже панічно тікав, якби Ходкевич прислав на бойовище хоч би кілька своїх полків. Сагайдачний відправляв у польський обоз один за одним посланців, проте поміч так і не надійшла. Тим часом турки опам'яталися, і козаки були змушені відступити. Ця подія неабияк похитнула авторитет гетьмана серед запорожців, які поміж себе почали говорити: „Турки найбільше нас чіпляються, ляхи в панцерах та перах ані за окіп, а Сагайдачний затяг нас сюди за ляхів голови класти” [Маковей 1990: 623]. Сучасні історики вважають, що Ходкевич, який напередодні „сміливо заявляв, що хоче дати генеральну битву”, у сприятливий момент відмовив козакам у підкріпленні, оскільки „вирішив, що посилати військо у невідоме місце, до того ж у сутінках, є нерозважливо”, адже „це може обернутися різними неприємними несподіванками», а крім того, він „побоювався, що його жовніри нададуть перевагу не битві з ворогом, а грабунку табірному добра турків”. Але більш вірогідним виглядає припущення, що „головнокомандувач польсько-литовської армії наприкінці своєї кар'єри полководця не захотів віддавати славу переможця над Османом II запорозькому гетьману П. Сагайдачному”. Таким чином, реальний шанс розгромити ворога вже на третій день боїв під Хотином виявився втраченим [Сас 2011: 313].

Серед козаків потрохи назрівав бунт, і в їхній табір приїхали польські комісари на чолі з Ходкевичем, занепокоєні тим, що українське військо може залишити поле битви й податися на Запоріжжя. Сагайдачний справедливо дорікнув їм за упущену можливість закінчити війну: „Цілий обоз турецький уже утік. Тільки було захопити ще моїх людей і пірвати з собою, вдарити в ліве крило – і ми були гнали турків аж до Прута” [Маковей 1990: 629]. У розмові з польською старшиною письменник зображує Сагайдачного як різкого, рішучого, принципового й непоступливого воєначальника, який усвідомлює можливе віроломство й схильність до зради своїх союзників. На запитання Ходкевича, як він думає усмирити ворохобні настрої серед козаків, гетьман твердо заявив, що пора шляхті змінити зверхнє ставлення до українців: „Козаки втихомиряться, коли будуть бачити, що вони тут не ваші наймити, щоби підставляти за вас хребти, тільки рівні вам. Ось коли буде спокій!” [Маковей 1990: 629]. У полеміці з польськими зверхниками Сагайдачний зарекомендував себе як справжній державний діяч, дорікаючи їм за спроби домовитися з турками поза спинами козаків: „З турком уже б'ємося; кінця не знаємо. Коли миритися, то за яку ціну? Знов усе має скропитися на козацькій шкурі? Ви погодитеся для життя, а ми з тої згоди маємо загинути?” [Маковей 1990: 630]. Дошкульні репліки гетьмана змусили Ходкевича заявити про відсутність з-поміж польської верхівки підступних намірів і доконечність військової коаліції з козаками: „Слухай, Петре! Ти-бо сего дня жалиш, як оса.

Відоме діло, що козаки нам потрібні, а ми козакам” [Маковей 1990: 630]. Серед шляхти, крім надмірного апломбу й порожніх балачок про „Гекторів, Агамемнонів, Ганнібалів і Сціпіонів”, які „билися славно, ще ліпше, як козаки” [Маковей 1990: 640], лунали й тверезі голоси, зокрема Любомирського, про бойові заслуги запорожців і власні тактичні прорахунки: „Досі по правді тільки козаки билися, і я бачу, що ми зле зробили, що не помогли їм минувшої суботи” [Маковей 1990: 640]. Таку ж позицію займав Ходкевич, який, однак, не переконав своє оточення в необхідності підтримати наступ союзників на ворога: „У суботу я радив допомогти козакам, панове не згодилися, сказали: не годиться о Річ Посполиту в кості грати” [Маковей 1990: 640].

Кульмінацією повісті стали не батальні сцени, а об’єднана воєнна рада, яку скликав смертельно хворий Ходкевич: „Він напівсидів, напівлежав на своїй постелі, спертий о подушку, і лице його в наметі, в котрім сумерки розганяло тільки кілька воскових свічок у ліхтарях, здавалося ще більше схороване, як було” [Маковей 1990: 656]. Ще перед кількома днями, говорив гетьман польським і козацьким старшинам, у нього було тверде переконання не „годитися на будь-який мир” й упевненість, що вони себе й бранців визволять найкраще „вікторією, відважною обороною, витривалістю до самого кінця”, бо ще мають досить сили, щоб постояти „за гонор своєї милої отчизни до кінця”. Проте, вів далі промовець,

день за днем минається в непевності. Наш обоз слабне. Король не присилає помічі, нема ніякої вістки ані з Варшави, ані зі Львова – там забули на нас. Жолду для війська не посилають. Коні вигинули. Комонників мало, нападати на ворога без коней тяжко. Пороху, щоб відбивати штурми, ледви кілька бочок. Зима над головою, їсти нема вже що, сіна не стало. Люди втікають; славні родини, що вислали сюди своїх синів, покриті вічним соромом; з возів, з мішків, з-під соломи витягаємо сенаторських потомків [Маковей 1990: 656–657].

А тому Ходкевич засумнівався, чи має він право обрікати королевича й військо на певну загибель, „перед самою своєю смертю брати на свою душу прокльонів цілої Речі Посполитої” [Маковей 1990: 656–657]. Його порада відступити з-під Хотина приголомшила все зібрання. Ніхто не сподівався, що „завзятий старий вояк” запропонує втікати з поля битви. Таке несподіване рішення очільника воєнної кампанії спровокувало бурю несамовитих почуттів, піднесло небачену досі хвилю патріотизму, викликало своєрідний катарсис і серед козаків, і серед шляхти, які, вмить відкинувши давні образи й чвари, почали брататися й клястися один одному в єдності й вірності:

Се не може бути! Ні! Ні! Гетьман жартував! – озвалася хором козацька і польська старшина, немов збуджена з задуми, і в наметі зчинився гамір. – Не уступимося звідси! Не дамося! Що нам голод! І смерті не боїмося. Раз мати родила!

І почали одні горнутися до Ходкевича, другі до Сагайдачного.

– Правда, ви нас не покинете? – питалися ляхи козацького гетьмана і старшини.

– Ні! не покинемо! Поможемо! Ми й гадки не мали...

– Не покинете! не покинете! А нам з вами і не страшно...

І щораз більший запал огортов зібраних; польська старшина обнімалася і цілувалася з козацькою старшиною, і тільки й всеї бесіди було між ними, що присягали собі посполу краще загинути, ніж покинути один одного.

– Хіба по наших трупах піjde ворог! Не потішиться так скоро! А хто присягу зломить, того на шаблях рознесемо! – казали ляхи і козаки, втираючи сльози з очей [Маковей 1990: 657–658].

Цей апофеоз нечуваного єднання українського й польського війська письменник майстерно змалював у формі експресивного міжнаціонального полілогу, трансформувавши в художні шати безпристрасні щоденникові записи Якуба Собеського:

Жоден голос не підтвердив слів гетьмана, усі чекали в мовчанні, що скаже він далі, потім усі загомоніли, говорячи, що краще полягти зі славою за вітчизну, ніж кидатися в ганебну втечу, намагаючись втекти від долі. У нещасті випробовуються добродетності, в небезпеках – великі люди. Таким чином, хитрування гетьмана мало повний успіх і він спрямував усі думки в бажаний бік. Рицарство поклялось іти на ворога, і Петро Конашевич, присутній там з головною запорозькою старшиною, нічим не порушив спільної згоди; навпаки, він, хоча й не шляхетського походження, довів, що може посперечатися в хоробрості з найвельможнішими рицарями [*Хотинська війна 1621 року...* 2011: 43].

Далі польський „самовидець” винятково розповідає про реакцію шляхти, пафосно героїзуючи її поведінку й забуваючи про вирішальну роль українських союзників:

Коли розпустили збори, замість недавньої зневіри наші серця наповнювала радість; сяючи радістю виходили рицарі з намету Ходкевича. Одні ручкалися, ніби обіцяючи один одному взаємну підтримку; інші, що вже кинулися тікати, тепер поверталися, паплюжачи тих, хто спокусив їх. У цілому таборі не чуто було інших слів, крім вигуків: „Помремо на місці! Краще тут чекати останньої битви, ніж залишити хоругву” [*Хотинська війна 1621 року...* 2011: 43–44].

Характерний діалог у художній версії О. Маковея відбувається між обома провідниками після загального патріотичного збурення на військовій раді:

Ходкевичеві блиснули очі з утіхи. Він піднявся вище на своїм ліжку, кілька разів збирався говорити, та замовкав, бо не чули його в гаморі; нарешті вхопив руку Сагайдачного, що підійшов до його ліжка, і довгий час тримав її у своїх обидвох руках, примовляючи зворушеним голосом:

– Петре! на тебе моя надія! Не покидай нас! Не звертай на те уваги, що між нами стілько лукавства. Адже ми християни, брати... Прийде час, і Польща стягнеться, буде сестрою Україні, а не катом...

– Дай-то, Боже! – відповів Сагайдачний. – Не бійся, Яне, козаки не покинуть вас. Ми ж досі добре справувалися.

– Ох! добре! добре! мій любий Петре! Не знаю, як вам і дякувати. Коли б мені дав бог прожити ще якийсь час, я б, може, стримав отсю ненависть у нас до руського народу; так що ж? Мої дні вже почислені. Гину, Петре; кажу тобі: не діжду кінця.

– Бог ласкав! – втихомирював козацький гетьман польського, сідаючи коло нього на ослоні [Маковей 1990: 658].

Цей хвилюючий епізод розмови Ходкевича й Сагайдачного – художній домисел письменника, вдалий політичний хід, адже в історичних анналах відсутні подробиці спілкування обох гетьманів на військовій нараді під Хотиним. У нелегкі часи польсько-українського протистояння в Галичині кінця XIX – початку XX століття на прикладі щирих і відвертих стосунків старих приятелів Осип Маковей відкривав шлях до обопільної злагоди, переконуючи себе й своїх читачів у можливості примирення й добросусідських відносин. Пояснюючи різницю між історичною повістю й історичною працею, Іван Франко писав, що „історикові ходить передовсім о вислідження правди, о сконстатування фактів, натомість повістяр користується тільки історичними фактами для воплощення певної ідеї в певних живих, типових особах” [Франко 1978: 7]. Тому автор *Ярошенка* ідеалізує постать польського гетьмана, який у повісті начебто відчуває трагічну вину свого народу за національне й релігійне приниження бездержавного в ті часи сусіда. Письменник творить хвиливу ілюзію загальної рівності, толерантності й братерства: „Здавалося, затратилася відразу вся різниця поміж першими польськими достойниками і бездомними запорожцями – всі стали собі рівні, всі годилися жити і вмерти один для одного” [Маковей 1990: 659].

Сагайдачний, вдоволений дружелюбним поведженням Ходкевича, схвалює одностайне рішення продовжувати битву з турецьким військом, пропонуючи тактику несподіваних нічних нападів на ворога. Його промову Осип Маковей насичує барвистими народнопоетичними зворотами, що інтимізують оптимістичну атмосферу військовій раді:

Отее я, панове, люблю! Отак би нам жити, як пан гетьман каже, а не так, як жили досі. Не вам казати, самі знаєте, що було між нами. І не згадуймо лиха против ночі. Про нас скажу тільки ось що: наша хата не заяць – не втече нам, і ми не спішимося. З війни, як з весілля, ми не втікаємо. Пороху й олов’яного бобу ми маємо ще досить; самі робимо порох в обозі. Тільки за харчами мусите післати в Кам’янець і дати нам, бо як не під’їси, то і святих продаси; зле, коли по животі мов коти лазять. А там і самі пожуримося за себе, не спускаючися на те, що ви можете дати. Про способи, як дальше воювати, скажу те, що я від нішнього дня, чи панове на те годитесь, чи ні, зачну сам нападати вночі, так як перше загадував. Ви

нічної справи, як бачу, не любите; а мені байдуже про те, чи годиться, чи не годиться тягти вночі турка з-під перини; коли б він міг, то потяг би мене [Маковей 1990: 659].

Ян-Кароль Ходкевич так і не дожив до закінчення війни. Сагайдачний, втративши вірного соратника, розумів, що жити йому також залишалося недовго: поранена рука не давала покою. Він побоювався, що з новим провідником поляки можуть зрадити козаків і укласти не вигідний для них мир із султаном. До нього вже дійшли звістки, що турки вимагають від поляків видати їм гетьмана і всю козацьку старшину.

Стільки разів вирятував я ляхів з халепи, а тепер ось тобі за твоє жито, – говорив гетьман молодому Петрові Могилі, майбутньому митрополитові. – Бідний наш нарід з такими сусідами. А присягаються, що люблять нас, коли їм треба... а цілуються, обнімаються... Прийде ж до чого – відречуться нас, як сатани, – та й по всім [Маковей 1990: 678].

Коли ж надійшов королевич Владислав, то, побачивши Сагайдачного, „з милим усміхом на устах зближився скоро до нього, подав йому руку, а всіх інших привітав головою” [Маковей 1990: 680]. Наслідник польського престолу особисто подякував козакам за вправні дії та воєнну допомогу, запевнивши, що ніколи не забуде заслуг самого гетьмана й українського народу в боротьбі з турками.

9 жовтня 1621 року поляки й турки досягли мирної угоди і війна закінчилася. У козацький табір до Сагайдачного прибули белзький каштелян Станіслав Журавинський і любельський воєводич Якуб Собеський (Яков Собіський), щоб повідомити гетьмана про деякі подробиці замирення. Польські комісари відразу почали поводитися зверхньо, звинувачуючи запорожців у тому, що війна почалася саме через їхні морські походи на турецьке узбережжя, а на перемовинах вони начебто виправдовували й захищали козаків:

Самі знаєте гаразд, панове, що найбільше через вас, запорожців, велася та війна. Отже, про вас і була перша бесіда. Скажу вам правду, що турки домагалися від нас, щоби ми вас покарали, бо нападаєте їх і рабуєте. Ми вас боронили, як могли. Казали ми, що коли б не нападали татари на Україну, то і ви сиділи би тихо. Не за все повинні ви відповідати, бо нападають на них і донські козаки, піддані московського царя. Що ви у сій війні дуже знівечили Молдову, за те нехай уже вибачають, таке вже у війні водиться [Маковей 1990: 690–691].

Цю інформацію про посольську місію Журавинського й Собеського та їхню поведінку під час переговорів із турецьким візиром Дилавером та волоським воєводою Радулом письменник перейняв із *Діаріуша Хотинського походу*, у якому автор детально розповідає про своє перебування в таборі Османа:

Перш за все обидва боки зійшлися на тому, щоби прикордонні суперечки були спільно розглянуті уповноваженими комісарами. Далі Радул вимагав рішучого придушення козацьких свавіль. У своїй відповіді посли з'ясували весь стан справи: джерело козацьких бешкетів міститься у постійних нападах татар, які так часто спустошують найбільш плідючі провінції держави, доводячи до злиднів багатьох поселенців, а ці останні, у свою чергу, готові усіма засобами позбавитися ворога й у всіляких бешкетах шукають виходу зі свого розпачливого становища. Кидаючи власні житла, вони вештаються, шукаючи кращих поселень, і почасти з помсти, почасти з метою грабунку вступають під козацькі знамена. Щоб не порушити миру з турками Річ Посполита намагається стримати їхнє свавільство то частими грамотами, то посиленням комісарів; були випадки, коли уряд готовий був покарати їх озброєною силою, але раптові напади татар відволікали його увагу. У дійсності набагато винніші козаки, що живуть понад Доном, які, хоча належать великому князеві московському, здійснюють усі свої бешкети під виглядом запорожців, і ніщо у світі не змусить їх утримуватися від морських набігів. Коли ж волоський воевода пригадав недавній напад козаків на землі Оргієвську та Сороцьку і наполягав на видачі всієї їхньої старшини до рук Османа, посли відповідали лише, що після оголошення турками війни усі ворожі дії були дозволеними [*Хотинська війна 1621 року...* 2011: 53].

Найпроблемнішим виявилось рішення про розведення військ після закінчення бойових дій, адже польське командування хотіло спочатку переправити по мосту через Дністер власні полки, а вже вслід за ними козацькі, які в такому випадку були б змушені прикривати відхід союзників, залишаючись віч-на-віч із турками, котрі ще не покинули свої обози. Підозри козацької старшини про можливу зраду намагався розвіяти Яков Собіський, ручаючись за обітницю підтримувати товаришів по зброї:

Турки стоять, бо така умова з ними. А щодо вас, то ми взяли вас на свою віру, і тої віри вам не зломимо. Ви нам не вороги, тільки наші товариші, що послужили Речі Посполитій так само добре, як і ми. Як же ви можете гадати, що ми вас зрадімо? Чи ви не міркуєте, що ображуєте наш гонор шляхетський? [Маковей 1990: 691].

Репліка Сагайдачного була короткою, але промовистою: „Вам о гонор іде, а нам – о життя” [Маковей 1990: 691].

Як підкреслює Володимир Погребенник, український гетьман, „дружньо ставлячись до польських союзників, говорить їм у вічі гірку правду, розгадавши підступи шляхти” [Погребенник 1991: 195]. Саме такою є остання промова Сагайдачного, адресована польським комісарам. Вона сповнена жалю, болю й образи, не стільки особистої, скільки національної:

Ми не жували ні свого здоров'я, ні своєї худоби. Наставляли груди свої за віру Христову, за повагу короля його милості і цілість отчизни.

Послужили, як самі кажете, добре. Тепер нам велять не виходити на Чорне море, нехай нам татарські мурзакі і далі забирають із сіл людей і худобу. Все те ви гарно уложили собі, не питаючи нас... Та щоб ми тепер могли якось прожити на сім білім світі, і заплатив се, що нам належить за поміч, бо з чого ми маємо жити? Досі ми воювали, бо треба було воювати, дбали не тільки про себе, але і про людей, обороняючи їх, а тепер куди подіємся – і здорові, і каліки? Для здорових нема зимовиків полювати, рибу ловити не можуть через татар, а для каліків нема шпиталів, і жити, і заробити їм годі [Маковей 1990: 692].

Польські делегати, зокрема Журавинський, поглумилися над запорожцями, які тепер, після війни, виявилися їм непотрібними. Проте гетьман проявив і далекоглядність, і хитрість. Як зауважив Леонід Чернець, „завдяки великому життєвому досвіду і розуму Сагайдачний передбачив підступність польської шляхти і своєчасно вивів козаків з-під Хотина” [Чернець 1989: 375]. Коли ж посланці пішли, він заявив своїм полковникам, що нікого вони слухати не будуть, як ходили на Чорне море, так і будуть ходити, а королю напишуть, щоб підвищив їм плату, може, щось і вдасться виторгувати. А головне – гетьман наказав уночі таємно перебратися через ріку, щоб поляки опинилися в їхньому тилу. Так і сталося: козаки тихо перейшли через міст на другий берег Дністра, польське військо зосталося без прикриття й зазнало чималих втрат від набігів татарських орд та опришків. М. Грушевський писав:

Щодо маршу, Сагайдачний заявив готовність приладитися до розпоряджень королевича. Але потім, не тримаючися цих розпоряджень, спішно вночі козаки рушили за Дністер, не ждучи польського війська: правдоподібно, боялися, щоб, не вважаючи на всі шляхетні запевняння польські, не скропилося на них. Тут стали табором під Брагою й довгою стрільбою витали королевича, коли він їхав повз табору [Грушевський 1995: 478].

О. Маковей, який упродовж усього твору неухильно дотримувався історичної правди, із неприхованою іронією змалював цей прощальний епізод Хотинської війни:

Коли королевич з військом переїздив попри козаків, козаки почали „воздавати ясу” – стріляли густо зо дві години. І се стріляння виглядало більше на глум козаків, як на веселе прощання, бо попри них переходили не веселі побідителі, а щось як похорони [Маковей 1990: 694].

Правда, і Якуб Собеський аналогічно, без особливої радості закінчував свій *Діаріуш Хотинського походу*, зображуючи печальне повернення „переможців” додому:

Сумним і жалюгідним був вигляд польського війська, яке поверталось на батьківщину: квітучий рум'янець змінився виснаженістю і блідістю, могутні коні хворіли і гинули від спеки, кавалерія перетворилась на піхоту, а досить численне військо – на жменю солдатів. Видовище, гідне сліз! Повози наші йшли не з провіантом, не з військовим вантажем чи домашнім начинням, ми везли хворих, поранених і трупи померлих. Багато було орлів і знамен, та мало під ними воїнів, а ще менше дисципліни. Не дотримуючись ні ладу, ні строю, всі навперебій один поперед одного кидались до переправи через Дністер, так що вороги, які дивилися здала, могли сприйняти це видовище швидше за ганебну втечу якоїсь бешкетної зграї, аніж за відступ польської армії [*Хотинська війна 1621 року...* 2011: 59–60].

Осип Маковей писав свого *Ярошенка* „для старшої молодіжі”, дотримуючись думки, що „історична правда, чи вона гірка, чи солодка, все мусить бути основою історичних оповідань” [Маковей 1907]. Його твір – один із небагатьох в українській літературі, який не поразку культивує, а плекає почуття переможця, виховує лицарів духа й меча. Хотинська битва (1621) стала другою після Грюнвальдської (1410), коли об'єднане польсько-українське військо продемонструвало світові воєнну потугу, розгромивши могутнього ворога. Повість не лише розповів про долю простої людини, яка опинилася в епіцентрі великої війни, а й показав приклад бойової співдружності обох народів, які перед лицем смертельної небезпеки зуміли хоч на короткий час залишити давні кривди й разом виступити проти трьохсоттисячної турецької армії. Він не приховував серйозних протиріч і взаємних підозр у ході воєнної кампанії. Скориставшись документальними свідченнями учасників хотинського походу, письменник домислював історичні конфлікти художньо обґрунтованими колізіями й вигаданими персонажами, що творили єдиний переконливий сюжетний простір, відкритий у будучність.

Бібліографія

1. Грабович Г., 1997, *До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка*, Київ.
2. Грушевський М., 1995, *Козацькі часи – до року 1625*, в: того ж, *Історія України-Руси: в 11 т.*, 12 кн., т. 7, Київ.
3. Куліш П., 2005, *Повне зібрання творів. Листи*, т. 1, Київ.
4. Маковей О., 1907, *Про історичні оповідання*, „Діло” № 125–126.
5. Маковей О., 1990, *Ярошенко. Історична повість*, в: того ж, *Твори: в 2 т., Поетичні твори, повісті*, т. 1, Київ.
6. Підкова І., 2001, *Хотинська війна 1620–21*, в: *Довідник з історії України (А–Я)*, Київ.
7. Погребенник В., 1991, *Осип Маковей*, в: *Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття. Підручник*, Київ.
8. Родіонова І., 2013, *Хотинська битва в архітектоніці повісті Осипа Маковея „Ярошенко”*, в: *Науковий вісник Миколаївського державного універ-*

ситету імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство), вип. 4. 11 (90), Миколаїв.

9. Сас П., 2011, *Хотинська війна 1621 року: Монографія*, Київ.

10. Франко І., 1978, *Повісті та оповідання (1882–1887)*, в: того ж, *Зібрання творів*: у 50 т., т. 16, Київ.

11. *Хотинська війна 1621 року. Документи, матеріали, дослідження*, 2011, Хотин.

12. Чернець Л., 1989, *Осип Маковей (1867–1925)*, в: *Історія української літератури кінця XIX – початку XX ст.: підручник*, Київ.

13. Чорновол І., 2000, *Польсько-українська угода 1890–1894 р.р.*, Львів.

14. Шевченко Т., 2001, *Щоденник. Автобіографія. Статті. Археологічні нотатки. „Букварь южнорусский”. Записи народної творчості*, в: того ж, *Повне зібрання творів*: у 12 т., т. 5, Київ.

15. Makowej O., 1904, *Beiträge zu den Quellen des Gundulić-schen „Osman”*, „Archiv für slavische Philologie” bd. 26.

**„THE TIME WILL COME AND POLAND WILL COME TO ITS SENSES,
IT WILL BE THE SISTER FOR UKRAINE, NOT THE TORTURER...”**

(UKRAINIAN-POLISH FIGHTING BROTHERHOOD

IN THE HISTORICAL NARRATIVE YAROSHENKO BY OSYP MAKOVEI)

Osyp Makovei's historical narrative *Yaroshenko*, which has two story lines, is dedicated to the victorious battle of the united Polish-Ukrainian army with the Turkish army of Ottoman II near Khotyn in 1621. The author of the article ascertains the sources of the story, analyzes historical events from the writer's point of view, pays attention to episodes of joint struggle with the enemy, characterizes the images of Hetmans Petro Konashevich-Sagaidachny and Jan-Karol Khodkevich. Isolated cases of mistrust and tensions between the allies do not overshadow the leading idea of understanding and brotherhood of both nations' best representatives. The story of ancient times, of the fighting brotherhood of Polish-Ukrainian chivalry is a vivid example of political consolidation in the face of national security threats. It shows an example of good neighborliness and mutual assistance in the context of modern challenges.

Keywords: historical narrative, Khotyn war, Ukrainian Cossacks, Polish nobility, fighting solidarity.

Mariusz Guzek

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Polska)

ČIARA I HRANICA – LITERACKIE I FILMOWE WIZERUNKI SŁOWACKO-UKRAIŃSKIEGO POGRANICZA

Pogranicze ukraińsko-słowackie jest terytorium, nad którym zawisło fatum wielokulturowości, tak charakterystyczne dla całej Europy Środkowej. W kinie słowackim, które formowało się po II wojnie jako część kinematografii federacyjnej, ale z zachowaniem charakterystycznego dla siebie stylu, inną organizacją produkcji własnymi tematami i bohaterami, po „aksamitnym rozwodzie” w 1992 r. ścierały się ze sobą tendencje autorskie i komercyjne. Pierwsze reprezentowane były przede wszystkim przez kino dokumentalne, drugie – z uwagi na urynkowanie produkcji filmowej – stało się strategią kina gatunkowego. Tematykę pogranicza karpatoukraińskiego znajdujemy w obu tych porządkach. Tekst koncentruje się na dwóch obrazach – dokumentalnym *Hranica* (2009) – reż. Jaro Vojtek i fabularnym *Čiara* (2017) – reż. Peter Bebjak i ich literackich kontekstach. W obu filmach obecne są heterostereotypy kulturowe, klisze, jakie tradycja (również literacka) utrwaliła we wzajemnym postrzeganiu, ale z uwagi na koprodukcyjny ich charakter można też zauważyć próbę nowego zdefiniowania pogranicznych napięć w XXI wieku.

Słowa kluczowe: kino środkowoeuropejskie, Słowacja, Ukraina, produkcja filmowa, gatunek filmowy.

Do doskonałym przykładem snucia transnarodowych narracji jest powieść czeskiego prozaika Pavla Brycza *Patriarchátu dávno zašlá sláva*, przetłumaczona na język polski przez Dominikę Car i wydana w jednej z wrocławskich oficyn ponad 10 lat temu [Brycz 2008]. Brycz, pięćdziesięcioletni laureat Literackiej Nagrody Państwowej (Státní cena za literaturu) i Nagrody Jiříego Orteny (Cena Jiřího Orteny), spogląda na bolesne doświadczenie Europy nie-zachodniej ironicznie przez filtr mikrohistorii, pochylając się nad ułomnościami bohaterów i oczekując takiej samej ich akceptacji od swoich czytelników. W jednej z recenzji strategia autorska została ujęta w afirmatywny nawias:

Brycz oferuje rodzaj dość chaotycznej kroniki autentycznych tragedii ubiegłego wieku, które dotknęły Europę Środkową i okolicę (ale nie tylko). Bohaterowie powieści są bezpośrednio i pośrednio dotknięci dwiema wojnami światowymi, Holokaustem, dzikim wysiedleniem (*divoký odsun*), reżimami totalitarnymi z wszystkimi ich wariantami, okupacją Czechosłowacji w 1968 r., lokalnymi konfliktami wojennymi (Wietnam, Afganistan), a także katastrofami naukowymi i technologicznymi jak w Czarnobylu [Hrtánek 2004: 43]¹.

¹ Tłumaczenia z języka czeskiego i słowackiego, o ile nie zaznaczono inaczej, są własne – M.G.

Patriarchatu dawno minioną sławą odwołuje się do historycznego powikłania pogranicza czechosłowacko-ukraińsko-polskiego, co w czeskiej prozie XXI wieku jest rzadko spotykane. Medialny charakter twórczości Brycza, na co dzień współpracującego z czeskim radiem jako dramaturg i autor słuchowisk dla najmłodszych, spowodował, że także zainteresowała się nim nadwęławska kinematografia. Napisał scenariusze do dwóch animowanych produkcji *Dětský zvěřinec* (2006) w reż. Jiříego Tyllera i *Bílá paní na hlídání* (2012) w reż. Petra Friedla, a dwa lata temu współtworzył (wraz z klasykiem czechosłowackiej nowej fali Jaroslavem Papouškem i reprezentującą młode pokolenie filmowców Lucie Bokšťeflovą) skrypt komedii romantycznej *Miluji tě modre* wyreżyserowanej przez Miroslava Šmidmajera. Na razie o powieść *Patriarchatu dawno minioną sławę*, której akcja umieszczona została m.in. w ukraińskiej wsi Oзеро, sudeckim Libercu czy stalinowskim obozie pracy „Nikołaj” na pograniczu Śląska i Moraw, kino się nie upomniało, ale kto wie – może jeszcze ta powieść Brycza trafi na ekran.

Śledząc konteksty ukraińskie w twórczości naszych południowych sąsiadów, nie sposób nie zauważyć, że znacznie lepiej mieszczą się one w słowackiej przestrzeni kulturowej. Nie jest to dziwne: granica między państwami, karpacka mentalność, wiele wspólnych doświadczeń robią swoje. Szczególnie ciekawym filtrem do tego świata wydają się dwa projekty filmowe – fabularna *Čiara / Čára / Межа* i dokumentalna *Hranice*, w których literackie powinowactwa nie tylko prowadzą użytkownika do transnarodowej recepcji, ale i stanowią naturalne podglebie narracji – po prostu bez ukraińskich wątków tych obrazów by nie było.

W roku 2017 weszła na ekrany koprodukcja słowacko-ukraińsko-czeska *Čiara*² (Linia), której konwencja respektowała porządek filmu sensacyjnego z licznymi odniesieniami społecznymi i politycznymi. W Polsce taki eksperyment gatunkowy krytyka nazwała „kinem bandyckim” [Lubelski 2009: 566] i reprezentowały go w latach dziewięćdziesiątych XX w. przede wszystkim filmy Macieja Ślesickiego i Władysława Pasikowskiego³; pojawiały się w nich też konotacje transnarodowe, takie jak swobodne przekraczanie granic, wspólny udział w regionalnych niepokojach ustrojowych, mieszane związki i małżeństwa. *Čiara* jest też filmem nakręconym z dbałością o reguły kina przygodowego, ze świetnymi aktorami, głównie słowackimi, takimi jak Zuzana Fialová, Emília Vášárová, Tomáš Mašťalír czy Andrej „Andy” Hryc, słowacko-ukraińskimi, jak Evgenij Libežňuk z zespołu teatralnego Alexandra Duchnoviča w Prešowie czy znanymi wyłącznie ukraińskiego życia kulturalnego: Słanislavem Boklanem, Oleksandrem Piskunovem i Makarem Tichomirovem. Charyzmatyczna acz niewielka rola tego ostatniego spowodowała

² W dalszej części tekstu będę używał słowackiego tytułu tego filmu – M.G.

³ Nie ma zgody co do gatunkowej kwantyfikacji „kina bandyckiego”. Niemniej powszechnie w rodzimym filmoznawstwie zwykło się do jego reprezentantów zaliczać następujące filmy: *Kroll* (1991), *Psy* (1992), *Psy II: Ostatnia krew* (1994) – reż. W. Pasikowski, *Miasto prywatne* (1994) – reż. J. Skalski, *Balanga* (1993) – reż. Ł. Wylęzałek, *Młode wilki* (1996), *Młode wilki ½* (1997) – reż. J. Żamojda, *Sara* (1997) – reż. M. Ślesicki. Przyjmuje się też, że ostatnim obrazem tego nurtu ujętym ponadto w ironiczny cudzysłów był *Kiler* (1997) w reż. J. Machulskiego [Piepiórka 2019: 147].

dłuższy flirt z kinem słowackim – otóż Peter Bebjak, reżyser *Čiary*, zaangażował go, obok innych aktorów ze swojego wcześniejszego dzieła (T. Mašťalíra i A. Hryca), do filmu telewizyjnego *Slovanía* wyreżyserowanego wspólnie z Michalem Blaško⁴, inspirowanego słowacką mitologią i opowiadającego o dziejach Doliny Karpackiej w VII wieku⁵.

Scenariusz wyszedł spod pióra słowackiego dramaturga, pisarza i poety Petera Balko. To na tyle młody twórca, że kolektyw autorski pod redakcją Mariána Grupača w roku 2014 opracowujący słownik *Súčasná slovenská literatúra po roku 1989* nie zdążył przygotować poświęconego mu hasła. Balko jest wyjątkowo wyczulony na medialność przekazu, co bez wątpienia przyswoił sobie podczas studiów na bratysławskiej VŠMU (Vysoká škola múzických umeni), gdzie uczył się scenariopisarstwa i dramaturgii, i obecnie wykłada techniki scenopisowe. Należy do pokolenia związanego z literaturą kropkową (literatúra bodka), którą charakteryzują krótkie formy, najczęściej ironiczne i odwołujące się do wspólnego doświadczenia twórcy i odbiorcy⁶. Publikował w periodykach słowackich „Pravda”, „Ramboid”, czeskich, jak „Revue Labirynt” i węgierskich „Újšzó” i „Gömörország”. Wielkim sukcesem okazały się jego powieści, a debiutancka *Vtedy v Lošonci* (Wtedy w Loszoncu) wydana w oficynie KK Bagala doczekała się już tłumaczenia na czeski, węgierski i polski [Balko 2019]⁷, podobnie jak opublikowana kilkanaście miesięcy temu powieść *Østrov*. O pierwszej z nich czeski tłumacz Ondřej Mrázek napisał:

Jest to mieszanka brutalności i czułości, fantazji i okrutnej rzeczywistości, wydarzeń historycznych i rodzinnych, które łączy magiczna nazwa miasta Lučenec – Lošonc, w którym mieszkają się narody, kultury, losy, relacje: przeszłość i terażniejszość [Balko 2018: 6].

Ta charakterystyka zdaje się wyznaczać strategie, jakie Balko rozwija na rozmaitych polach swojej twórczej aktywności. Tytułowy Losoncz, miejsce jego urodzenia (polska nazwa tego znajdującego się obecnie w kraju bańskobystrzyckim miasteczka brzmi Łuczeniec) stanowi bramę do niełatwej i niezagojonej rany, jaką

⁴ Michal Blaško ukończył w 2003 roku VŠMU, realizując pod opieką Petera Bebjaka absolutoryjny film *Atlantída*, zaprezentowany w konkursie młodego kina na festiwalu w Cannes. Bohaterką była młoda Ukrainka, która podczas nielegalnego przekroczenia granicy ze Słowacją zostaje sprzedana przez swojego opiekuna przemytnikom za paszport. Blaško napisał scenariusz po przeczytaniu prasowego wywiadu z dziewczyną, która była pierwowzorem protagonistki opowiedzianej przez niego historii [Sotáková 2017: 9].

⁵ Zdjęcia do *Slovanii*, przez krytyków ochrzczonej mianem słowackiej *Gry o tron*, kręcone były jesienią 2019 roku na północy Ukrainy, w okolicach Kijowa i obwodzie żytomierskim [Pavlik 2019].

⁶ Do czołowych przedstawicieli tej formacji można zaliczyć: Ivanę Dobrakovą, Milę Haugovą, Vaclava Kostelenského, Dušana Mitanu i Agdę Bavięgo Paina [Balko, Prokopec 2016].

⁷ Obszerne fragmenty powieści *Wtedy w Loszoncu* w przekładzie Michała Waligórskiego ukazały się też w miesięczniku „Literatura na świecie” [Balko 2017: 149–193].

pozostawiły po sobie wielokulturowe uwarunkowania: dziedzictwo madziaryzacji, tradycja Félvidek czy czechosłowacka federacyjność. Pomimo tak traumatycznych przesłanek w filmowej dramaturgii bardziej pociągał autora powieści klimat karpatoukraiński. Przystępując do tworzenia celuloidowej narracji, Balko miał świadomość zmagania się z inną materią niż własna wyobraźnia, dominująca ideologia pokoleniowa czy oczekiwania wydawcy, choć nie do końca godził się z jej użytkową formułą.

Od strony literackiej scenariusz jest bardzo konkretny i dosłowny, nie dopuszcza zabaw językowych czy rozbudowanych zdań, które w żargonie nazywa się wataą. Mimo to zawsze dbałem o literacki walor swoich scenariuszy. Chciałem, żeby były pełnowartościowym tekstem literackim, a nie tylko instrukcją dla reżysera. Robienie filmu to sport zespołowy, a scenarzysta jest częścią drużyny, w której muszą ze sobą współpracować wszyscy zawodnicy, żeby nie doprowadzić do porażki. Tworzenie literatury jest zajęciem zdecydowanie bardziej samotniczym, pisarz ma o wiele większą swobodę działania. Jeśli więc praca nad filmem to futbol amerykański, pisanie beletrystyki będzie strzelaniem z łuku [Klasová 2017: 196].

Po początkowej pracy w słowackim dokumencie, kiedy spod jego pióra wyszły pomysły do filmów *Ticho* (2010) Slavomira Zrebnego i *Pod maskou* (2010) Erika Eržina, wspólnie z Marošem Hečką i Milanem Havranem ml. złożył skrypt thrillera politycznego *Kandidat*, opartego na ich reportażu literackim *Denníky z odpočívania*, a opowiadającego o kulisach słowackich kampanii prezydenckich. Scenariuszem zainteresował się Jonáš Karašek, który nakręcił w 2013 roku jeden z najciekawszych obrazów politycznych nie tylko rozliczających się z meciaryzmem, ale też ukazujących omnipotencję mediów manipulujących emocjami społecznymi. Zresztą w słowackiej prasie filmowej film zyskał miano „cynicznego thrillera” [Dudková 2013: 35], a reżyser tak wspominał początki współpracy, które zresztą nie zapowiadały późniejszej wielkiej filmowej przygody:

Maroš Hečko zaprosił mnie do udziału w programie, który prowadził w Radiu Devín. Był to czas irytujących gier politycznych na Słowacji i kiedy padło pytanie o moje plany realizacyjne odpowiedziałem, że chciałbym nakręcić film o politykach. Jeszcze przed wyjściem ze studia dowiedziałem się, że mój rozmówca napisał scenariusz na ten temat, oparty na powieści *Kandydat. Zapis podsłuchu* opublikowanej w zeszłym roku. Obaj autorzy, Michal Havran i Maroš Hečko, zaprosili młodego scenarzystę Petra Balko do współpracy przy tworzeniu skryptu. W porównaniu z opowieścią literacką narracja filmowa musiała zawierać inną konstrukcję. W książce nie ma wielu wątków wprowadzonych na ekran, zrezygnowaliśmy także z niektórych występujących na kartach powieści postaci. W ten sposób całość stała się bardziej zwarta. Co najmniej trzy miesiące siedzieliśmy nad scenariuszem, uzupełniając szczegóły, sytuacje i relacje między postaciami [Polívková 2013: 18].

To doświadczenie doprowadziło Petera Balko do samodzielnie skonstruowanego świata przedstawionego *Čiary* – filmu, pod którym jako reżyser podpisał się Peter Bebjak – aktor i reżyser znany raczej z produkcji telewizyjnych (czeskich i słowackich) oraz z dużego projektu fabularnego *Čistič* z 2015 roku, który ugruntował jego branżową pozycję⁸. Słowacki twórca wypracował sobie bardzo ciekawą formułę artystyczną, która pozwalała mu realizować zarówno średniobudżetowe filmy gatunkowe (np. horrory, komedie, road movie), jak i mniej kosztowne projekty przeznaczone na mały ekran. Szczególną rolę przypisywał państwowym podmiotom i za wzór takiego działania uważał aktywność misyjną czeskiego nadawcy (Česká televize), który „produkuje horrory, komedie, kryminały, fabuły historyczne i sensacyjne, tworząc zróżnicowany i atrakcyjny dla popkulturowego odbiorcy repertuar” [Šveda 2013: 25].

Tytułowa *Čiara – Čára – Межа – Linia* nie jest tylko granicą między państwami środkowo-wschodnioeuropejskimi, między lepszą Europą z przyszłą strefą euro a gorszą z narodową walutą jak hrywna czy złoty – to przede wszystkim linia między kulturami, która warunkuje nasze sposoby życia, linia między przeszłością a przyszłością, za którą trzeba zostawić to, co niepotrzebne i wstydlive, a budować to, czego oczekuje większość. A zatem linia Bebjaka i Balki wyznacza limit wyborów – w sumie oczywistych, ale w napięciach, jakie tworzą ekranowe sytuacje, wcale niełatwych. Jednak film ma swój kontekst historyczny – to lato 2007 roku, ostatnie takie lato przed przystąpieniem Słowacji do strefy Schengen, a to już buduje inny klimat i tworzy dodatkowe interpretacyjne możliwości. Krytyka jednak starała się osadzić film w limitach jego atrakcyjności ekranowej, choć dostrzegała także ambitne krytyczne próby spojrzenia na kondycję nowej Słowacji, w tym jakość demokracji, jaką wyznaczały niejasne granice między bezkarnością kryminalną a niemocą przedstawicieli władzy.

Ważną część gangsterskiej mentalności tworzy korupcja policyjna pokazana jako immanentna część systemu. Jednocześnie atmosfera napięcia, strachu lub nagłe zwroty akcji przeplatają się z sytuacyjnym humorem nasyconym prostactwem i prymitywizmem bandyckiego półświatka. Te filmowe karykatury od wizerunków ludzi pozbawionych w realnym świecie alternatywy, kradnących, bo niczego innego robić nie potrafią, oddzielone jest jedynie cienką linią. Taka ironia świetnie się sprzedaje. Nade wszystko jednak krytyczne spojrzenie przedstawione w filmie Bebjaka obnaża bezradność państwa [Krišková 2017: 36].

⁸ Od 2015 roku Bebjak wprowadza na ekran w każdym sezonie jedną premierową produkcję: *Čistič* (2015), *Čára* (2017), *O zakletém králi a odvážném Martinovi* (2018), *Trhlina* (2019). Globalna pandemia COVID-19 popsowała mu nieco szyki. W styczniu 2021 roku został zorganizowany w Nowym Jorku nadzwyczajny pokaz filmu wojennego *Správa* (ang. tyt. *The Auschwitz Report*). Obraz, który czeka jeszcze na swoją oficjalną premierę, opowiada o ucieczce z obozu oświęcimskiego dwóch słowackich Żydów Alfréda Wetzlera i Rudolfa Vrby, oparty na wspomnieniach pierwszego z nich, zatytułowanych *Čo Dante nevidel*. Wśród międzynarodowej obsady znaleźli się też polscy aktorzy Waldemar Mecwaldowski i Kamil Nożyński [Poláš 2018].

Film ma kilku bohaterów, ale protagonistą głównym jest Adam Krajniak (grany przez Tomasza Maślalira), głowa wielopokoleniowej rodziny i przywódca przygranicznego gangu zajmującego się głównie przemytem papierosów. Jest opiekuńczym, co nie oznacza przyzwolenia na wszystko, ojcem, czułym mężem i kochającym synem. Jest też bezwzględnie egzekwującym posłuszeństwo bandytą, ale ze swoistym etosem, i tu mamy dodatkową linię – wyznaczoną przez standardy lokalności, wielokulturowości, wspólnotowości, po której przekroczeniu jest tylko infernalna niewiadoma. *Čiara* obfituje w atrakcyjne z punktu widzenia fotela kinowego sceny – są pościgi, strzelaniny, pojedynki na pięści, brutalne egzekucje. Widz otrzymał też sporą dawkę, jak na koniec drugiej dekady XXI wieku przystało, erotyki, a właściwie seksu, ale ładnie pokazanego jakby w kontrapunkcie do brutalnych sekwencji bandyckich. Jednak bardziej niż gatunkowa estetyka interesujący wydaje się ów transkulturowy kontekst, bo przecież film – choć jest koprodukcją i w związku z tym respektuje parytety obowiązujące w międzynarodowych przedsięwzięciach – jest nade wszystko opowieścią stworzoną po zachodniej stronie pokazywanej granicy – na Słowacji. Warto jeszcze dodać, że była to produkcja, jak na gatunek przez nią reprezentowany, dość tania, a przecież wymagała angażowania dużej liczby statystów i wykorzystywania odległych od siebie eksterierów. *Čiara* kosztowała 1,3 mln. euro, ale wydane pieniądze szybko zwróciły się – w sezonie 2017/2018 film był jednym z najbardziej kasowych obrazów – na samej Słowacji zarobił 2,6 mln. euro, a na Ukrainie niewiele mniej.

Czy obraz Petera Bebjaka to samo mówił Ukraińcom jak i Słowakom? Czy też we Lwowie, Kijowie, Użhorodzie potraktowano go jak głos krytyczny – filmową publicystykę ubraną jedynie w gatunkowy kostium kina sensacyjnego? Trudno rozstrzygnąć ten dylemat bez dokładnego zbadania recepcji i przywołania głosów krytycznych. Wydaje się jednak, że kulturowy aspekt pogranicza słowacko-ukraińskiego odegrał dużą rolę w promocji *Čiary*. Po projekcji w Użhorodzie przedstawiciel ukraińskiego producenta Andrij Jermak (obecnie jeden z doradców prezydenta Wołodymyra Zełenskigo) powiedział: To dla nas bardzo ważne, że możemy zaprezentować nas, region i osadzoną w nim lokalną pograniczną zakarpacką historię. Ciekawe jest, co o filmie powiedzą mieszkańcy [*Продюсер „Межі”... 2017*].

Częściową odpowiedzią na ten dylemat był artykuł opublikowany na portalu „Lvivska Poszta”, w którym, odnosząc się do jego festiwalowych sukcesów, dobrej opinii na łamach *Variety* i *The Hollywood Reporter*, wytypowania *Čiara* na reprezentanta Słowacji w Oskarowych zmaganiach i faktu, że po raz pierwszy obraz częściowo wyprodukowany przez kinematografię ukraińską znalazł się w konkursie głównym karlowarskiego pokazu, autor skoncentrował się na gatunkowym rytuale odbioru. Wydaje się jednak, że porównania z klasyką kina gangsterskiego (przywołano *Ojca chrzestnego* Francisca Forda Coppoli i *Rodzinę Soprano* Davida Chase oraz filmy Guya Ritchiego – *Porachunki* i *Przekręt*) nie tylko sformułowane były na wyrost, ale i nie pasowały do dramaturgicznej i scenariuszowej koncepcji Petera Balki i Petera Bebjaka [*Із Карпових Бабів... 2017*]. Czasami zresztą w wypowiedziach twórców pobrzmiwały inne niż gatunkowe konkluzje. Operator

Martin Žiaran zdradził czytelnikom miesięcznika „film.sk”, że Bebjak, od którego zależał ekranowy diegetyczny efekt, od początku współpracy sugerował realizację „easternu” – subgatunku rozpoznawalnego w postczechosłowackiej kulturze, choćby z uwagi na wcześniejszą popularność *Lemoniadowego Joe* (1964) Oldřicha Lipskiego czy świetnego filmu Vladimíra Michálka *Zabić Sekala* z lat dziewięćdziesiątych⁹. Jednak ostatecznie, jak przyznał Žiaran, zwyciężyło potraktowanie materii jako projektu dialogicznego, transnarodowego:

Filmowanie na obszarach przygranicznych jest zawsze interesujące, ponieważ istnieje piękna i inspirująca mieszanka co najmniej dwóch kultur. Ludzie po obu stronach zarówno mają ze sobą wiele wspólnego, jak i istnieją między nimi ogromne różnice. Ma to pewną magię połączoną z trudną rzeczywistością. I te kontrasty można pięknie nakręcić. Chodzi tylko o przekraczanie różnych granic [Jaremková 2017: 17].

Warto też przywołać opinię czeskiego krytyka Jaromíra Blažejovskiego wyrażoną na łamach kwartalnika *Film a doba*. Blažejovský, podsumowując festiwal w Karlovych Warach, dostrzegł w *Čiarze* stylizację na zachodnie filmy kryminalne, ale przede wszystkim uznał, że najbliższa konotacja prowadzi do bałkańskiej magii w filmach Emira Kusturicy, „Balko z Bebjakiem przesunęli wschodnią Słowację na Bałkany i stworzyli świat palinki, śpiewu i testosteronu” – napisał Blažejovský, jednocześnie klasyfikując *Čiarę* jako czarną komedię [Blažejovský 2017: 14].

Akcent na transkulturowy słowacko-ukraiński kontekst położyła także brawurowa interpretacja pieśni Tomasza Padury *Hej, sokoły*, która rozmaicie bywa definiowana w narodowych porządkach, np. w niektórych rejonach Polski jest śpiewana jako pieśń biesiadna. W filmie Bebjaka wykonuje ją w dwóch wersjach – słowackiej i ukraińskiej – dość popularny słowacki zespół IMT Smile z udziałem Olega Kandača. Inspirowaną filmową aranżacją odrębną wersję przygotował ukraiński multiinstrumentalista Ołeh Skrypka. Utwór ten pełni funkcję diegetyczną i pozadiegetyczną. W świecie przedstawionym wykonuje go podczas uroczystości weselnej zespół złożony z bohaterów – na gitarze prowadzącej gra Tomasz Mašťalír jako Adam Krajniak, a ponadto w interpretacji Kandača i IMT Smile towarzyszy napisom końcowym, stanowiąc kolejną linię – tym razem kulturowego porozumienia i zrozumienia. Zresztą użytkowanie pieśni Padury w przestrzeni słowacko-ukraińskiej zasługuje na oddzielne opracowanie¹⁰.

⁹ Czeska kinematografia dosyć często korzystała z gatunkowych odwołań do westernu. Warto zatem, oprócz wymienionych w tekście, przywołać także inne dzieła nie tylko stylizowane, ale i wykorzystujące identyfikatory opowieści z Dzikiego Zachodu: *Smrt v sedle* (1958) J. Poláka, *Kaňon samé zlo* (1970) i *Cesta na jihuzápad* (1989) Z. Sirovego czy ostatnie z nich z 2011 *Westernstory* V. Pešky [Jordan 2011: 138–147].

¹⁰ *Hej, Sokoły* (Sokoły) śpiewane w trzech językach: ukraińskim, polskim i słowackim znalazły się w repertuarach takich zespołów, jak: „Kollárovci”, „Legends se vrací” czy solisty Petera Juhása, który do wykonania koncertowego tego utworu zaprosił wspomnianą w tekście grupę IMT Smile.

Projektem nieco wcześniejszym, bo zrealizowanym pod koniec ubiegłej dekady, jest film dokumentalny Jaroslava Vojteka (podpisuje swoje produkcje z reguły jako Jaro Vojtek) z 2009 *Hranica*. Przestrzeń filmową tworzy historia i teraźniejszość wsi Slemence, która nocą 30 sierpnia 1946 roku została podzielona między Ukraińską SRR a Republikę Czechosłowacką, tworząc tzw. Velké a Malé Slemence, co oczywiście było konsekwencją geopolitycznych uwarunkowań. Rodziny zostały rozdzielone, gospodarstwa zostały podzielone, a żeby odwiedzić krewnych mieszkających z zasięgu wzroku, ale po przedzielonej drutem kolczastym granicy ukraińsko-czechosłowackiej, trzeba przejechać ponad 300 kilometrów. Przejście graniczne w Slemenicach zostało zlikwidowane, a do najbliższego jest 150 kilometrów. To jest materiał, którego tak wrażliwy dokumentalista jak Jaroslav Vojtek nie mógł zbagatelizować, tym bardziej że problematyka pogranicza rusińskiego została już zaprezentowana niemal dwadzieścia lat wcześniej w filmie Fero Feniča *Praha slzam nevěři* (1992). Jednak zmienił się kontekst – Feniča interesowało szukanie więzi między kończącej swój żywot federacyjną Czechosłowacją a obywatelami Podkarpackiej Rusi oraz relacje między Czechami, Słowakami a Rusinami jako mieszkańcami tego peryferyjnego świata. Vojtek z kolei widział w granicznej metaforze rubieżę cywilizacji, którą urzeczywistniały przestrzeń postsowiecka i Unia Europejska [Palúch 2012: 72–73]. Zdjęcia do *Hranicy* powstawały siedem lat – od 2001 do 2008 roku, więc była to realizacja przemyślana, zwarta kompozycyjnie i odwołująca się do wielu strategii narracyjnych.

Vojtek nie bał się dla osiągnięcia zamierzonego efektu posługiwać polifonicznymi środkami. Przez siedem lat nie tylko obserwował mieszkańców przedzielonej granicą miejscowości, ale także gromadził materiały archiwalne, prowokował wypowiedzi, a jeśli było trzeba, to inscenizował nagrywane sytuacje.

Suma różnorodnych praktyk naturalnie wpłynęła na obraz tej ogarniętej szaleństwem społeczności. Wyłania się z nich kilka wątków, nadając zbiorowemu traumatycznemu doświadczeniu ludzką twarz, naznaczoną paradoksami zmian, jakie w XX wieku dokonały się na tej ziemi [Branko 2009: 31].

Najwnikliwiej chyba ten aspekt przebadła Martina Palúch w książce *Autorský dokumentárny film na Slovensku po roku 1989* [Palúch 2015], w której w rozdziale poświęconym Vojtekovi zastosował paralele reportażowe – zarówno literackie, jak i audiowizualne. Szczególnie sugestywne okazały się porównania z formułą, jaką wypracowała czeska dokumentalistka Helena Třeštková, znaną pod nazwą časosběrná metoda, polegającą na długim wnikliwym zbieraniu materiału, długim – kilku- lub nawet kilkunastoletnim dojrzywaniu z bohaterami, obserwowaniu ich życia i dopiero w montażu sprowadzenia projektu do diegetycznego porządku [Třeštková, 2017: 115]. Jana Dudková na łamach „Slovenskego divadla” z kolei zauważyła nie časosběrną metodę, ale praktyki kreacyjne niewolne od

autorskich manipulacji¹¹. Subiektywny charakter autorskiego wywodu jest jednak uzasadniony, bowiem:

Przypadek wsi przypomina nie tylko złożoną historię krajów zakarpaccich, które kiedyś należały do Austro-Węgier, a w połowie XX wieku znalazły się na granicy Europy „wschodniej” i „zachodniej”. Absurdalność podkreślają inne fakty. Ludność, która nagle została podzielona między dwa państwa – słowiańskie Słowację i Ukrainę, dziś ma głównie obywatelstwo węgierskie. Wcześniej ściśle strzeżona granica nie dzieliła dwóch bloków geopolitycznych, lecz Związek Radziecki i jego „państwo satelitarne”. I wreszcie – granica pozostaje „pod szczególnym nadzorem” także i dziś. Otwarty w 2005 r. dla pieszych i rowerzystów pas graniczny w dniu 21 grudnia 2007 r. stał się linią końcową strefy Schengen i jest ponownie monitorowany przez straż graniczną, a kamery umieszczone są na całej jego długości. Wprowadzenie obowiązku wizowego dla Ukrainy po raz kolejny sprawiły, że przejście graniczne stało się szczelne [Dudková 2010: 621].

Jaro Vojtek jest twórcą z Żyliny, reprezentuje niegdyś bardzo wpływową formację słowackiego kina, dokumentalistów ochrzczonych mianem Pokolenia 90. Upadek bratysławskiego studia „Koliba” i komercjalizacja telewizji publicznej spowodowały, że ich projekty – pełnometrażowe, zatem dość kosztowne filmy dokumentalne obecnie realizowane są coraz rzadziej. Pokolenie 90 wzorowało się na tradycjach słowackiej dokumentalistyki, a nowatorski charakter ich dzieł związany był nie z tematami czy autorskimi pomysłami, ale z nowymi sposobami produkcji i dystrybucji [Branko 2005: 47]. Vojtek wielokrotnie pokazywał, że interesuje go bardziej wielokulturowy kontekst opisywanej materii niż polityczna publicystyka. Świetnie ilustruje to jeden z tworzących warstwę komentacyjną filmu napisów, który może posłużyć za konkluzję:

Starsi mieszkańcy dwóch Slemenców byli kiedyś obywatelami Austro-Węgier, Czechosłowacji, Królestwa Węgier i Związku Radzieckiego, a dziś są obywatelami Słowacji (a tym samym Unii Europejskiej) i Ukrainy i większość z nich nigdy nie opuściła osady, w której się urodziła.

Bibliografia

1. Balko P., 2018, *Tenkrát v Lošonci. Via Lošonč*, přel. O. Mrázek, Brno.
2. Balko P., 2015, *Vtedy v Lošonci. Via Lošonč*, Bratislava.
3. Balko P., 2017, *Wtedy w Loszoncu*, tłum. M. Maligórski, „Literatura na świecie” nr 7–8.

¹¹ Jana Dudková przywołuje jedną ze scen filmu, kiedy to mieszkaniec wioski Slemenice znajdującej się po ukraińskiej stronie Vince Tóth opowiada o udziale ówczesnego wójta w wytyczaniu linii granicznej biegnącej przez miejscowość z nienaganną dykcją. W rzeczywistości Vojtek zaangażował aktora z koszyckiego teatru Thalia Pála Bocsárszky'ego, by przeczytał napisany wcześniej tekst, a następnie wgrał go w postsynchronizacji montażu [Dudková 2010: 620].

4. Balko P., 2019, *Wtedy w Loszoncu*, tłum. M. Waligórski, Warszawa.
5. Balko P., Prokopec P., ed., 2016, *Literatúra bodka sk*, Bratislava.
6. Blažejovský J., 2017, *Mezinárodní filmový festival Karlove Vary. Hlavní soutěž jako akční film*, „Film a doba“ nr 3.
7. Branko P., 2009, *Rozdeľuj a rozplocuj*, „film.sk“ nr 12.
8. Branko P., 2005, *Slovenský dokumentárny film – Generácia '90*, w: tegoż, *Straty a nálezy 2*, Bratislava.
9. Brycz P., 2008, *Patriarchatu dawno miniona chwata*, tłum. A. Car, Wrocław.
10. Dudková J., 2013, *Cynici nemajú radi tajomstvá*, „film.sk“ nr 11.
11. Dudková J., 2010, *Slovenský film Hranica a problem konštruovania kolektívnej identity*, „Slovenské divadlo“ nr 4.
12. Grupač M. a kol., 2015, *Súčasná slovenská literatúra po roku 1989. Heslár slovenských literárnych tvorcov debutujúcich po roku 1989*, Martin.
13. Hrtánek P., 2004, *Soumrak mužů v bryczově podání*, „Host“ nr 6.
14. Jaremková M., 2017, *Podstata kameramanskej profesie sa nemení*, „film.sk“ nr 12.
15. Jordán K., 2001, *Tenkrát na západě. Český průvodce světovými westerny*, Praha.
16. Klasová T., 2017, *Niewinna kartka papieru. Rozmowa z Peterem Balką*, tłum. M. Waligórski, „Literatura na świecie“ nr 7–8.
17. Krišková L., 2017, *Čiara života je nemenná*, „film.sk“ nr 9.
18. Michalková E., 2009, *Hranica, ktorá prežala ľuďom životy*, „film.sk“ nr 11.
19. Palúch M., 2015, *Autorský dokumentárny film na Slovensku po roku 1989*, Bratislava.
20. Palúch M., 2017, *Cenzúra a dokumentárny film po roku 1989*, Bratislava.
21. Palúch M., 2012, *Obraz Rusínov v slovenskom dokumentárnom filmie po roku 1989*, w: P. Kaňuch, red., *Minority a film*, Bratislava.
22. Pavlik M., 2019, *Slovania prebádajú nepoznané územie*, <https://kultura.pravda.sk/film-a-televizia/clanok/521280-slovania-prebadaju-nepoznanne-uzemie/> [dostup: 2.01.2020].
23. Piepiórka M., 2019, *Rockefellerowie i Marks nad Warszawą. Polskie filmy fabularne wobec transformacji gospodarczej*, Wrocław.
24. Poláš M., 2018, *Režisér Bebjak: Správa je náš najdrahší projekt, film chce vidieť aj Douglas*, <https://medialne.etrend.sk/televizia/reziser-bebjak-sprava-je-nas-najdrahsi-projekt-film-chce-vidiet-aj-douglas.html> [dostup: 14.01.2020].
25. Polívková M., 2013, *O ľuďoch a moci*, „film.sk“ nr 10.
26. Sotáková Z., 2017, *Slovenské filmy si všimli v Cannes*, „film.sk“ nr 5.
27. Šveda R., 2013, *Umeniu pristanú rozvetvené cest*, „film.sk“ nr 1.
28. Třeštková H., 2017, *Sběrná kniha*, Praha.
29. *Із Карлових Варів до Одеси. У рамках VIII ОМКФ відбувся ексклюзивний показ словацько-українського фільму „Межа“*, 2017, <https://web.archive.org/web/20170915205952/http://www.lvivpost.net/kultura/n/40357> [dostup: 5.01.2020].
30. *Продюсер „Межі“ Андрій Єрмак: „Три фільми з українською участю у лонг-листі „Оскара“ – дуже великий успіх“*, 2017, <https://life.pravda.com.ua/culture/2017/11/4/227273/> [dostup: 5.01.2020].

ČIARA AND HRANICA – LITERARY AND FILM IMAGES OF THE SLOVAK-UKRAINIAN BORDERLAND

The Ukrainian-Slovak borderland is a territory sharing the fate of multiculturalism, typical for the whole of Central Europe. In Slovak cinema, which was formed after the Second World War as a part of federal cinematography, but maintained its characteristic style, a different organization of production and its own themes and characters, after the „velvet divorce” in 1992, author and commercial tendencies clashed with each other. The former was represented mainly by the documentary cinema, the latter, due to the marketization of film production, became a genre cinema strategy. The subject of the Slovak-Ukrainian borderland can be found in both of these tendencies. The text focuses on two images – the documentary *Hranica* (2009, dir. Jaro Vojtek), the feature film *Čiara* (2017, dir. Peter Bebjak) and their literary contexts. There are cultural heterostereotypes, clichés in both films. Tradition (the literary one included) has consolidated them in mutual perception, but due to their co-productive nature, one can also notice an attempt to redefine the border tensions in the 21st century.

Keywords: Central European cinema, Slovakia, Ukraine, film production, film genre.

**ВИКЛАДАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ
УКРАЇНЦЯМ
І ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІ
МОВНІ ПОГРАНИЧЧЯ**

**NAUCZANIE POLSZCZYZNY
UKRAIŃCÓW
I POGRANICZA JĘZYKOWE
POLSKO-UKRAIŃSKIE**

Jerzy Kowalewski

Fundacja na Rzecz Dwujęzyczności Edunowa (Polska)

MIĘDZY CELAMI NAUCZYCIELI A OCZEKIWANIAM I UCZNIÓW. O NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO NA UKRAINIE 30 LAT PO REAKTYWACJI

Corocznie w różnych formach nauki języka polskiego uczestniczy na Ukrainie kilkadziesiąt tysięcy uczniów: dzieci i dorosłych, przede wszystkim bez polskiego pochodzenia. Oferowane są im różne formy kształcenia, różne metody nauczania, które wynikają z odmiennie postawionych celów. Wydaje się też, że prowadzący zajęcia często nie stawiają sobie i uczonym przez siebie uczniom takich celów. Badania ankietowe wykazują, że uczący się na Ukrainie nie mają konkretnych oczekiwań co do kursów językowych – ani pod względem celów, ani metod nauczania. Inne badania ankietowe pokazują, że różnorodność kształcenia nie wpływa negatywnie na funkcjonowanie językowe studentów z Ukrainy w Polsce. Wyniki badań stawiają pytania o celowość porządkowania nauczania języka polskiego na Ukrainie pod względem metod nauczania uważanych za aktualne i nowoczesne w nauczaniu języków obcych.

Słowa kluczowe: język polski na Ukrainie, glottodydaktyka polonistyczna, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego.

Od kilkunastu lat popularność nauki języka polskiego na Ukrainie nie maleje. Można przyjąć, że w różnych formach edukacji polonistycznej uczestniczy co roku kilkadziesiąt tysięcy uczących się języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo). Największa grupa to wciąż uczniowie ukraińskich szkół średnich. Jak podaje Maria Maćkowicz, języka polskiego jako drugiego obcego uczy się około 36 000 uczniów, zaczynając od klasy piątej i kończąc w jedenastej, a jako pierwszego obcego około 12 000 uczniów. Języka polskiego na zajęciach fakultatywnych lub w ramach kółka języka polskiego uczy się około 15 000 uczniów (dane: wrzesień 2019 roku [Maćkowicz 2019]). Drugą grupę stanowią uczniowie i kursanci szkół społecznych (przy czym niekoniecznie jest to jpjo [por. Kowalewski 2017: 172–180]), dalej studenci na lektoratach w szkołach wyższych, uczący się na kursach w szkołach językowych i prywatnie, wreszcie studenci polonistyk. Oprócz uczących się jpjo warto wspomnieć o uczniach tzw. szkół polskich poszerzających swoją wiedzę o języku polskim.

Czy dla tak licznej i różnorodnej (m.in. wiekowo) grupy uczących się można przygotować sprowadzoną do wspólnego mianownika propozycję edukacyjną? We współczesnej dydaktyce języków obcych, w tym jpjo – jak pisze I. Janowska – „mówi się raczej o epoce postkomunikacyjnej, neokomunikacyjnej lub erze postmetodycznej. W miejsce niegdyś zalecanej jednej metody i ścisłego przestrzegania jej wymogów proponuje się dzisiaj pluralizm metodologiczny”

[Janowska 2019: 38]. Nauczyciele w procesie dydaktycznym powinni uwzględnić potrzeby uczących się i wybrać odpowiednie podejście / metodę. Czy takie „rozluźnienie” metodologiczne pozwala jeszcze na mówienie o rzemiośle glottodydaktycznym, o takich jego założeniach, jak np. kształcenie zintegrowane, kształcenie po polsku, zawartość komponentu kulturowego itp.? W literaturze przedmiotu nie pisze się też o całościowej wizji kształcenia, z której to dopiero wynikają podejścia, metody, działania nauczyciela. To z tej wizji wynikać powinien kursu wybór podręcznika czy uzupełnienia, np. w zakresie kształtowania zachowań socjokulturowych lub komponentu kulturowego. Wizja ta wyrasta ponad same techniki i cele kształcenia, podąża raczej w kierunku myślenia o wartościach, które chcemy przekazać, na które zwrócić uwagę, według których chcemy (jeśli chcemy) wychować młodego uczącego się. To na tym podstawowym poziomie kształtuje się obraz świata, który za pomocą polszczyzny i poprzez polską kulturę pokażemy [por. Kowalewski 2013: 131–153]. Czy dla Ukrainy taką wizją może być założenie, że priorytetem jest spotkanie w przestrzeni polskiej kultury, wśród wartości powszechnie uznawanych przez Polaków za ważne?

Przyjęcie całościowego założenia, owej wizji, mogłoby choć trochę ukierunkować kształcenie polonistyczne na Ukrainie. Od bowiem 30 lat obserwujemy różnorodność: programową (w konsekwencji też w zakresie podręczników), metodyczną, formalną. Czy można zaryzykować twierdzenie, że ukraiński system kształcenia polonistycznego przeczekał tendencje glottodydaktyczne (m.in. metodę komunikacyjną) i „dogmaty” (np. kształcenie zintegrowane), nie dał się uwieść pięknu rzemiosła glottodydaktycznego i dotrwał do czasów zrzucania metodologicznych gorsetów?

Z punktu widzenia tegoż tradycyjnego rzemiosła nauczania języków obcych kształcenie polonistyczne na Ukrainie cechuje się kilkoma zasadniczymi odchyleniami:

1. Rozciąganie tematów na kilka jednostek lekcyjnych.
2. Nieprzestrzeganie zasad kształcenia zintegrowanego, czyli kształcenia wszystkich umiejętności językowych w ramach danej lekcji przy równomiernym przyroście słownictwa. Często zdarza się, szczególnie na poziomach A, że zagadnienia fonetyczne i gramatyczne ilustruje słownictwo z poziomów B i C, gramatyka w wersji opisowej prezentowana jest w całości, niejako „na zapas”, ze wszystkimi wyjątkami, czytanki pod względem językowym (nowych słów) nie są dostosowane do poziomu językowego grupy itd.
3. Odejście od ukierunkowania na kształcenie komunikacyjnych kompetencji językowych, którym podporządkowane powinno być zarówno poszerzanie zasobu słownictwa i wiedzy o języku (gramatyka, ortografia), jak i inne umiejętności, przede wszystkim gramatyczne.
4. Brak spójności między kształtowanymi umiejętnościami komunikacyjnymi, poznawanym słownictwem, ćwiczoną gramatyką i komponentem kulturowym w ramach jednej lekcji.

5. Nieprzestrzeganie zasad równomiernego przyrostu zasobów słownictwa i wiedzy o języku w stosunku do wymagań komunikacyjnych, szczególnie w materiałach dla początkujących. W efekcie nacisk jest położony na bierne rozumienie języka polskiego.

O niezwracaniu uwagi na te podstawowe założenie świadczy np. oficjalnie wydany poradnik metodyczny [Książek-Zamlewska i in. 2014], jak też wciąż licznie powstające podręczniki, np. jeden z ostatnich: Suchariewa i in. 2019.

Być może chodzi bardziej o efekty pozajęzykowe, jak np. tworzenie płaszczyzny spotkania w scenerii czy atmosferze polskiej kultury – dotyczy to zresztą nie tylko samych zajęć (szczególnie w szkołach społecznych) i konkursów (olimpiad, recytatorskich, wiedzy o Polsce i in.), ale każdej formy aktywności polonistycznej. Wszystkie te działania są nie do przecenienia, zwłaszcza że przez 30 lat edukacji polonistycznej na Ukrainie przez tego typu działania przewinęło się już tysiące uczestników, wielu z nich ukończyło studia polonistyczne, wyemigrowało do Polski i skutecznie w niej funkcjonuje, też przecież językowo.

Dowolność podejścia edukacyjnego najwyraźniej nie przeszkadza samym uczącym się. Do takiego wniosku doszedłem po przedstawieniu wyników 85 ankiet przeprowadzonych wśród dorosłych uczących się języka polskiego w Kijowie: na kursach przy organizacjach polonijnych lub w ośrodkach polonistycznych [Semenowa 2018]. Wynika z nich, że nie mają oni jasnych motywacji podjęcia trudu poznania polszczyzny: jako przyczynę wskazywali kolejno: rozwój osobisty (37,6%), polskie pochodzenie (23,5%), podróże, planowane studia w Polsce, planowana praca w Polsce (razem 13%). Aż dla 1/4 respondentów nie wymieniła żadnej z tych motywacji¹.

Tak duże rozdrobnienie sugeruje, że uczący się nie mają też sprecyzowanych oczekiwań co do kursu i jego efektów, raczej ogólne oczekiwanie, że „nauczą się polskiego”, zaufanie do nauczycieli, ich metod, wybranych podręczników itd. W roku 2019 przeprowadziłem własne badania nad motywacją podjęcia nauki języka polskiego na Ukrainie. W badaniach ankietowych uczestniczyło łącznie 96 studentów studiujących język polski na polonistykach (przedstawiciele większości polonistyk ukraińskich) lub uczących się go na lektoratach w kilku ośrodkach polonistycznych (zob. *Tabela 1*).

Rok	1.	2.	3.	4.	5.; 6.
Polonistyka dzienna	40	7	1	5	2
Polonistyka zaoczna	0	0	0	1	3
Polonistyka podyplomowa	2	2	0	0	0
Lektoraty	5	6	11	10	1

Tabela 1. Uczestnicy ankietowania (opracowanie własne).

¹ Badania przeprowadzone przez Lenę Semenową w Kijowie w ramach programu stypendialnego projektu „Koordynacja i wsparcie wyższego kształcenia polonistycznego na Ukrainie” w roku 2018. Projekt był finansowany przez Senat RP, a przeprowadzony przez fundację „Wolność i Demokracja”.

Ankietowani wybierali odpowiedzi spośród zaproponowanych – mogli wskazać dowolną liczbę motywacji. I tak motywacją podjęcia studiów polonistycznych było (według liczby wskazań):

- zainteresowanie językiem polskim (48);
- zainteresowanie kulturą polską (w tym literaturą) (36);
- „fajna” polonistyka (atmosfera, przebieg studiów, koledzy, kadra naukowa itd.) (33);
- emigracja do Polski (33);
- kontynuowanie studiów w Polsce (31);
- perspektywa dobrej pracy na Ukrainie (30);
- ciekawe studia (24);
- kontynuowanie studiów (doktorat) lub podjęcie kariery naukowej (14);
- chęć podjęcia pracy w szkole jako nauczyciel jppo – w szkołach ukraińskich / społecznych / na kursach językowych (12);
- inne: (0).

Jak widać, niepragmatyczna motywacja podjęcia studiów polonistycznych nieznacznie przeważa – łącznie stanowi 54% wskazań. Tylko niewielka część badanych wiąże swoją przyszłość z polonistyką szkolną lub uniwersytecką. Zatem ukierunkowanie studiów polonistycznych na pracę naukową, kształcenie umiejętności metodycznych i dydaktycznych mija się z celem. Powinno to być raczej miłe i ciekawe kilkuletnie przebywanie w przestrzeni polskiej kultury, studiowanie (dla przyjemności) języka polskiego – jego budowy, zawitości i... piękna. Czy jednak świadoma losów absolwentów polonistyka nie powinna „dla dobra studentów” ukierunkować jakoś swojego profilu kształcenia? Tylko: czy przygotować przyszłych emigrantów czy pracowników firm na Ukrainie? Tłumaczy czy pracowników korporacji?

Podobnie wygląda motywacja uczenia się języka polskiego na lektoratach:

- zainteresowania językiem polskim (25);
- poziom lektoratu języka polskiego (14);
- zainteresowania kulturą polską (w tym literaturą) (11);
- współpraca z Polską i Polakami z Polski i na Ukrainie (9);
- „fajna” atmosfera lektoratu, koledzy, kadra nauczycieli (8);
- perspektywa dobrej pracy na Ukrainie (5);
- emigracja do Polski (4);
- polskie pochodzenie (4);
- bo język polski jest „łatwy” (2);
- przypadkowo (1);
- lektork(a) z Polski (0);
- inne: (1) „Chcę pracować jako tłumacz”.

Na lektoratach uczy się języka, jednak już wybór: czy komunikacyjnie czy gramatycznie (opis języka) w kontekście wskazań studentów nie jest oczywisty. Czym więc ma być uzasadnione forsowanie podejścia komunikacyjnego?

Respondenci wybierali następnie odpowiedzi na pytanie o oczekiwania co do metod uczenia się języka polskiego. Studenci (razem: polonistyk i lektoratów) zdecydowali, że „chciałabym / chciałbym być nauczony / zapoznany z”:

- skuteczną komunikacją językową z Polakami w Polsce i na Ukrainie (61);
- kulturą Polski (literatura / film / muzyka / kultura popularna / sztuka, m.in. malarstwo, rzeźba itp.) (52);
- teorią języka polskiego (gramatyka, zasady ortograficzne) (43);
- socjokulturą – jak zachowywać się (też pozajęzykowo) w Polsce i wśród Polaków (25);
- jak największą liczbą słów (23);
- nie miałam / miałem sprecyzowanych oczekiwań co do przebiegu kursu językowego – ufam nauczycielom, że mnie dobrze nauczą „ogólnie” języka polskiego (5).

Z analizy wskazań można wysnuć wniosek, że jednak kompetencja komunikacyjna w kontekście kulturowym (socjokultura) i kompendium wiedzy realioznawczej jest tym, czego studenci oczekują. Nie zapominają jednak o teorii języka – więc traktowanie gramatyki tylko jako będącej w służbie komunikacji jest przesadzone: tradycja nauki gramatyki opisowej trzyma się mocno i trzeba to uszanować. Kolejne wybory odpowiedzi na pytania ankiety już tylko potwierdzają i precyzują konkretne działania na zajęciach:

W trakcie kursu językowego chciałabym / chciałbym, aby więcej było:

- mówienia – interakcji komunikacyjnych, np. odpowiedzi na słowa skierowane do mnie, wyrażanie prośb, zadawanie pytań, udzielanie informacji itd. (56);
- prezentacji kultury polskiej w ramach lekcji, np. piosenki, filmy, dzieła sztuki (opis), śpiew, zachowania kulturowe Polaków itd. (46);
- mówienia – wypowiedzania się na różne tematy, opisu świata, np. *Moja rodzina. Tradycje w mojej rodzinie. Problemy komunikacyjne wielkich miast* (29);
- czytania i analizy tekstów:
 - a) użytkowych, prasowych i in. autentycznych i aktualnych (36);
 - b) literackich (16);
 - c) „spreparowanych” – tzw. czytanek z nagromadzonymi problemami, np. gramatycznymi (15);
- słuchania i analizy tekstów:
 - a) autentycznych z radia, TV, filmów, piosenek itd. (38);
 - b) czytanych tekstów pisanych, np. literackich (27);
 - c) „spreparowanych” (24);
- teorii – opisu języka mówionego (gramatyka) i pisanego (ortografia) (25);
- poszerzania słownictwa ujętego w kategorii, uporządkowanego (np. konkretna liczba nowych słów na lekcję) (28);
- porównywania języka polskiego z językiem ukraińskim (26).

Czyli oczekiwane są: komunikacja z kulturą, teksty użytkowe i autentyczne, mniej uporządkowanie nauczania, porównywanie z językiem ukraińskim. Warto zwrócić uwagę, że najmniej pożądana jest praca z tekstami preparowanymi (pisanymi i ze słuchu), literackimi. Również mniej oczekiwane jest opisywanie świata w wypowiedziach ustnych – a więc umiejętność będąca klasyką tradycyjnego lektoratu. To jasna wskazówka: zarówno kultura, jak i opis świata

akceptowalne są jako kontekst sytuacji komunikacyjnych. Osadzanie wiedzy realioznawczej i nowego słownictwa w konkretnych i prawdopodobnych zachowaniach socjokulturowych jest niewątpliwie wyzwaniem dla nauczyciela – ale czy można inaczej?

Kolejnym tematem wymagającym zbadania jest przydatność kształcenia polonistycznego na Ukrainie w dalszym życiu w Polsce dla tych, którzy zdecydowali się do kraju nad Wisłą przyjechać. Już tylko na podstawie kilkudziesięciu ankiet² można potwierdzić, że różnorodność form i metod kształcenia nie przekłada się zasadniczo na funkcjonowanie językowe w Polsce. Ankiety przeprowadzono wśród studentów UW i osób pracujących w Warszawie. Badanych podzielono na nieuczących się polskiego na Ukrainie w ogóle (11 osób), uczących się do jednego roku (32), przez 1–2 lata (9) i powyżej dwóch lat (8). Wszyscy zgodnie twierdzą, że po przyjeździe do Polski wzrosły ich umiejętności językowe.

Weźmy pod uwagę najliczniejszą grupę: uczących się na Ukrainie do roku. 12 z nich uczyło się na zajęciach prywatnych (lekcjach prywatnych) – grupa 1, 18 na kursach językowych w szkołach językowych lub w tzw. szkołach sobotnich (przy polskich organizacjach) – grupa 2, 6 na lektoratach – grupa 3. Czego byli uczeni? Badani wskazywali następujące odpowiedzi spośród zaproponowanych:

1. Komunikacji językowej, np. jak kupić bilet na pociąg, zamówić taksówkę, obiad w restauracji itp.
2. Poszerzano moje słownictwo (dużo czytaliśmy, robiliśmy słowniczki itp.).
3. Uczono mnie gramatyki – a) teoretycznie: jak zbudowany jest język polski, np. ile ma liter, co to jest czasownik, przydawka itp.; b) praktycznie – robiliśmy dużo ćwiczeń.
4. Uczono mnie pisać – a) poprawnie, pisaliśmy teksty, dyktanda; b) formy użytkowe, np. podania, skargi, wnioski itp.
5. Uczono mnie polskich realiów, np. jakie zabytki są w Warszawie, jak się podróżuje w Polsce pociągami itp.
6. Uczono mnie socjokultury, np. jak zachować się na uroczystościach rodzinnych, państwowych, w kościele, na uczelni, jak się zwracać do różnych osób, co wypada, czego nie wypada robić w Polsce i wśród Polaków.

Rozkład tych odpowiedzi przedstawiono w *Tabeli 2*.

Grupa																	
1	+	+			+	+	+	+					+	+			
2			+	+					+	+	+			+	+		+
3							+									+	

² Dziękuję Pani Natalii Jefimenko, która przeprowadziła pilotażowe badania w ramach programu stypendialnego projektu „Koordynacja i wsparcie wyższego kształcenia polonistycznego na Ukrainie” w roku 2019. Badania miały być kontynuowane w roku 2020, ale z przyczyn pandemii COVID-19 zostały przesunięte.

Czego byli uczni?																		
1	+	+						+		+			+				+	+
2	+	+	+	+	+			+									+	+
3	+	+		+	+	+	+					+	+			+	+	
4	+	+		+	+	+	+						+	+		+	+	
5	+	+												+	+			
6	+	+															+	+

Grupa																			
1													+			+	+	+	+
2	+	+	+	+					+	+	+			+	+	+	+		
3						+	+	+											+
Czego byli uczni?																			
1			+	+				+	+	+	+			+		+	+	+	+
2				+	+				+	+	+			+		+	+	+	
3				+	+			+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+
4				+					+	+	+			+	+			+	
5									+	+								+	
6										+								+	

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi grupy uczących się języka polskiego na Ukrainie do roku (opracowanie własne).

Oczywiście na podstawie trzydziestu kilku ankiet trudno wyciągać wnioski – dalsze badania są niezbędne, już jednak nawet na podstawie tak skromnego materiału można pokusić się o postawienie kilku hipotez, zwłaszcza że potwierdzają je własne doświadczenia i obserwacje. Warto na przykład zauważyć, że tylko 6 ankietowanych wskazało, że byli uczeni socjokultury. Co ciekawe – nie piszą też, że im tej socjokultury w kraju nad Wisłą brakuje (brakuje im m.in. doświadczenia w rozmowie (8), leksyki (5), gramatyki (5), umiejętności pisania (4)). Równie słabo wypada kształcenie realioznawcze, tylko nieco lepiej kształcenie umiejętności komunikacyjnych. Czyli – na tych krótkich (rocznych) kursach dominuje tradycyjne kształcenie w podejściu gramatyczno-tłumaczeniowym.

Czy zatem można i trzeba coś zmienić? Może ta różnorodność podejść, form, metod kształcenia przy względnej jednolitości podręczników jest specyfiką i bogactwem Ukrainy? Czy warto promować kulturę polską, np. przygotowując specjalne podręczniki zachowujące podejście leksykalne i gramatyczne, ale obudowane tzw. komponentem kulturowym? Czy byłoby na nie zapotrzebowanie i czy są w stanie zaistnieć na ukraińskim rynku? Czy – w zakresie szkolnictwa

polonistycznego dla dorosłych – istnieje jakaś instytucja w Polsce lub na Ukrainie, która chciałaby wesprzeć takie działania? I czy są one komukolwiek potrzebne? Na tak postawione pytania nie umiem dziś odpowiedzieć.

Bibliografia

1. Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

2. Kowalewski J., 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.

3. Kowalewski J., 2013, *Wizja pilnie potrzebna. Język polski na Ukrainie w aspekcie glottodydaktycznym*, w: A. Burzyńska-Kamieniecka, M. Misiak, J. Kamieniecki, red., *Przeszłość i terażniejszość edukacji na Kresach. Zbiór studiów z języka i kultury*, Wrocław.

4. Książek-Zamlewska M., Maćkowicz M., Chłopek A., Januszkiewicz B., 2014, *Język polski. Poradnik metodyczny dla nauczycieli (nauczanie języka polskiego w placówkach pozaszkolnych)*, Drohobycz.

5. Maćkowicz M., 2019, *Nauczanie języka polskiego na Ukrainie w państwowych szkołach średnich z ukraińskim (rosyjskim) językiem nauczania*, <https://polonistykinaukrainie.pl/publikacje> [dostęp: 22.03.2021].

6. Semenowa L., 2018, *Stan języka polskiego w Kijowie*, <https://polonistykinaukrainie.pl/publikacje> [dostęp: 22.03.2021].

7. Suchariewa S., Jaruczyk O., Ciołyk N., 2019, *Język polski. Podręcznik dla studentów szkół wyższych*, Łuck.

BETWEEN THE OBJECTIVES OF TEACHERS AND THE EXPECTATIONS OF STUDENTS – ABOUT TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN UKRAINE 30 YEARS AFTER THE REACTIVATION

Every year several thousands of students, both children and adults, participate in various forms of learning Polish as a foreign language in Ukraine. They are offered different forms of language education and diverse teaching methods which result from different objectives. It seems that the teachers often do not establish any objectives. Research proves that those learning Polish in Ukraine do not have any particular expectations towards the language courses – neither when it comes to the objectives nor when it comes to the teaching methods. The research also shows that the variety of teaching methods does not have any negative impact on the language skills of the Ukrainian students in Poland. The results of the research raise a question about the purpose of organising Polish language teaching in Ukraine in terms of modern teaching methods.

Keywords: Polish language in Ukraine, teaching Polish as a foreign language.

JĘZYK POLSKI JAKO POKREWNY W NAUCZANIU OSÓB Z PIERWSZYM JĘZYKIEM WSCHODNIOŚLAWIAŃSKIM

Nauczanie języka polskiego kierowane do Słowian nie powinno być umieszczane w obrębie idei języka polskiego jako obcego. Proponujemy upowszechnienie terminu nauczanie języka polskiego jako pokrewnego – co wnosi nowy porządek w zagadnienia glottodydaktyki polonistycznej. Wyznaczony w ten sposób obszar działań charakteryzuje się na tle procedur nauczania języka polskiego jako obcego znaczącymi różnicami, przede wszystkim w doborze materiału gramatycznego na poszczególne etapy kształcenia. Główne trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego: konieczność zapoznania adeptów z fenomenem deklinacji, aspektem czasownika i przełamywanie bariery fonologicznej w nauczaniu polszczyzny jako języka pokrewnego ustępują zagadnieniom doboru właściwych środków językowych podczas samodzielnego tworzenia wypowiedzi.

Słowa kluczowe: język polski jako pokrewny, język polski jako obcy, glottodydaktyka.

W kontinuum zjawisk, którego krańce wyznaczają strefy objęte terminami **nauczanie języka polskiego jako obcego** i **nauczanie języka polskiego jako ojczystego**, zaobserwować możemy obszary, które albo mieszczą się w jednej z tych stref, albo przekraczają ich płynną, rozmytą granicę, tworząc strefy pośrednie. Powstające w związku z tym możliwości terminotwórcze skutkują formowaniem się takich pojęć, jak **nauczanie języka polskiego jako drugiego** czy **nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego** [Miodunka 2016: 291–299].

Każdy z wymienionych tu czterech terminów może być opatrzony dokumentującą jego rozwój bibliografią, każdemu przypisać można zakres i zbiory zachowań, zdarzeń, stanów rzeczy itp., składające się na jego desygnację. Jakiegokolwiek próby ostrego rozgraniczenia w praktyce nauczania języka polskiego jako obcego od drugiego czy ojczystego od odziedziczonego jest zamysłem niefortunnym, gdyż mamy tu do czynienia ze zbiorami rozmytymi, w rozumieniu Lotfi Zadeha [Budzyń, Nowakowska-Kempna 2000: 105–108]. Możemy natomiast bez trudu wskazać prototypowe, w rozumieniu Eleanore Rosch [Budzyń, Nowakowska-Kempna 2000: 106], zachowania, zdarzenia czy stany rzeczy, które skierują nas na właściwe rozumienie każdego z nich. Terminy te tworzą więc nie przedziały, ale tensje sprzyjające utrzymaniu właściwego kierunku działań dydaktycznych.

Wydaje się, że wytyczony poprzez użycie tych terminów obszar powinien zawierać jeszcze co najmniej jeden termin, którego zakres znaczeniowy wypełniają od dawna już znane i osobno traktowane zachowania, zdarzenia i stany rzeczy, charakterystyczne dla kształcenia Słowian.

Przyjmując dla krajowych procedur nauczania języka polskiego najszerszą perspektywę, widzimy zarówno system szkolny podległy Ministerstwu Edukacji Narodowej, jak i ośrodki kształcenia cudzoziemców i Polonii, do których po znajomość lub doskonalenie polszczyzny przyjeżdżają w jednym czasie przedstawiciele licznej i wewnętrznie zróżnicowanej grupy narodów świata.

Ze względu na grupę docelową nauczanie języka polskiego w placówkach MEN podzielić można na: nauczanie języka polskiego jako ojczystego, które odbywa się, gdy uczniowie to Polacy urodzeni i wychowywani w Polsce, oraz nauczanie języka polskiego jako drugiego, które odbywa się, gdy uczniami są młodzi przedstawiciele mniejszości narodowych lub dzieci imigrantów przybyłych z zamiarem stałego osiedlenia się w Polsce. Możliwe jest też epizodyczne pojawienie się fenomenu języka polskiego jako odziedziczonego, gdy mamy do czynienia z dziećmi z polskich rodzin, powracających do kraju po wieloletnim pobycie na emigracji. Następuje wówczas przekształcenie statusu języka odziedziczonego w ojczysty.

W ośrodkach kształcenia cudzoziemców zauważamy w nauczaniu języka polskiego podział na adresowane do Polonii nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego [Lipińska, Seretny 2012] oraz typowe nauczanie języka polskiego jako obcego adresowane do obcokrajowców, mające najczęściej charakter kursu przygotowującego do podjęcia w Polsce edukacji akademickiej; jeśli są to imigranci nastawieni na osiedlenie się w Polsce, następuje przekształcenie statusu polszczyzny z języka obcego w język drugi.

Na opisane podziały nałożyć się może jeszcze jeden czynnik, sprawiający, że już od dawna w organizacji kursów językowych funkcjonuje podział na grupy zwane „cudzoziemskimi” lub „dookoła świata” i grupy „słowiańskie”. Za podziałem tym stoi w pierwszej kolejności troska o wyrównanie poziomu sprawności komunikacyjnych słuchaczy w momencie rozpoczynania kursu. Powszechnie wiadomo, że grupy słuchaczy o zróżnicowanym poziomie kompetencji (np. z udziałem fałszywych początkujących) są trudniejsze do prowadzenia, co wielokrotnie opisano w literaturze metodycznej. W przypadku umieszczenia w jednej grupie np. Ukraińców i Turków mamy gwarancję wystąpienia wielorakich frustracji wywoływanych naprzemiennie zbyt wolnym dla jednych i zbyt szybkim dla drugich tempem pracy. Grupy takie w zasadzie nie powinny być nigdy tworzone, chyba że przywołani tu przykładowo Turcy będą absolwentami jakiejś niepolonistycznej sławistyki. Dobra znajomość dowolnego języka słowiańskiego działa bowiem na uczących się języka polskiego w wieloraki sposób. Objawia się w pewnych zjawiskach ze wszech miar pożądanym, ale też w zdecydowanie niekorzystnym, takich jak: transfer pozytywny, ale też przedwczesna fosylizacja, wysoka – ułatwiająca kontakty (lub zawyżona – prowadząca do utraty motywacji) samoocena sprawności komunikacyjnej, skrzyżowana kompetencja i inne. Słowianie przed rozpoczęciem nauki języka polskiego nigdy nie reprezentują poziomu A0 – nigdy nie są prawdziwie początkującymi uczniami. Są z natury własnych kompetencji językowych osobami o nieproporcjonalnie (w początkowej fazie nauki) rozwiniętych sprawnościach receptywnych, co powoduje, że język

polski nie jest dla nich nigdy w pełnym znaczeniu tego słowa językiem obcym. Znamienny eksperyment rzeszowski z 2016 roku zakończył się zaliczeniem testu rozumienia ze słuchu na poziomie B1 przez ponad połowę Ukraińców, których grupa uczyła się języka polskiego przez 50 godzin [Izdebska-Długosz 2018: 381]. Jednocześnie potrzeba tworzenia i rozwijania sprawności produktywnych – systematycznie i od początku – nakazuje pracować z osobami znającymi języki słowiańskie tak, jak z cudzoziemcami.

Słowianie jako adeptci polszczyzny z racji pokrewieństwa naszych języków objęci są kształceniem o odrębnym profilu i dzieje się to już od wielu lat. Adresowanie kursu językowego do grupy słuchaczy o jednorodnej charakterystyce etnicznej wymaga z pewnością innego ujęcia niż w grupie mieszanej. Dominika Izdebska-Długosz pisze:

Już dawno wykazano bowiem, iż 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 [Izdebska-Długosz 2018: 379].

Poziom tej homogeniczności może być (na co wskazuje praktyka nauczycielska) bardzo różny: od silnej – np. w grupach Albańczyków czy Holendrów – po dość niską (np. Arabowie zamieszkujący Maghreb reprezentują inny zestaw trudności w przyswajaniu języka polskiego niż ich pobratymcy z Bliskiego Wschodu). Wieloletnie doświadczenie nauczycielskie w pracy z cudzoziemcami przekonuje też, że idealna homogeniczność grupy nie jest idealnym rozwiązaniem. Odbiera m.in. naturalną motywację do postępowania się polszczyzną w gronie osób władających innym wspólnym językiem.

Pokrewieństwo językowe jest utrwalonym i od dawna funkcjonującym pojęciem. Odrębność procedur glottodydaktycznych organizowanych dla Słowian względem tych dla „reszty świata” jest ewidentna i wielorako opisana [Baraniwska 2007; Бундза 2015; Czernysz 2005; Hofmański 2014; Izdebska-Długosz 2015; Король 2015; Kowalewski 2015; Krawczuk 2005; 2010; 2015; Levchuk 2015; Maliszewski 2019; Nagórko 2015; Nowakowska 2016; Pančikova 2015; 2017; Rudziński 1995; Skalska, Skalski 1995; Ustenko 2017; Walczak, Mielczarek 2015; Walczak 2017; Зелінська 2015], a także obudowana wyspecjalizowanymi materiałami dydaktycznymi. Bogatą wiedzę na ten temat prezentują publikowane regularnie po lwowskich konferencjach polonistycznych tomy, także najnowszy [Krawczuk, Bundza, red. 2018]. Zamieszczona poniżej bibliografia zawiera kilkanaście istotnych opracowań dotyczących głównie nauczania językowego w relacjach polsko-ukraińskich, ale także adresowanego do użytkowników innych języków słowiańskich. Najnowsze z nich to m. in. [Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018; Izdebska-Długosz 2018; Kowalewski 2018; Krawczuk, Kowalewski 2018; Lipińska 2018].

Dotąd jednak przeznaczone dla Słowian nauczanie polszczyzny nie było opatrzone odrębnym terminem. Czas najwyższy, by tę praktycznie realizowaną procedurę nazwać wreszcie **nauczaniem języka polskiego jako pokrewnego**.

Choć w językoznawstwie porównawczym i konfrontatywnym używa się terminu *języki pokrewne* [por. Zmarzer 1992], nie przypominam sobie użycia tego terminu na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, choć nie wykluczam, że został już przez kogoś w naszym gronie zastosowany, co zdawałoby się naturalne. Natomiast kilkanaście lat temu na gruncie glottodydaktyki francuskiej Jean-Michel Robert z Uniwersytetu w Amiens zaproponował na łamach „Éla. Études de linguistique appliquée”, by w badaniach nad skutecznością kształcenia cudzoziemców zastosować zróżnicowanie ocen zależne od stopnia bliskości językowej między językiem źródłowym a językiem docelowym. Jego ustalenia terminologiczne objęły takie pojęcia, jak: *język sąsiedni, bliski, pokrewny, powiązany, siostrzany* oraz opozycyjnie wobec nich ujęte *język obcy, drugi, odległy, słabo rozumiany* lub *niezrozumiały*, a także *rzadki*. Przytoczony artykuł [Robert 2004] jest m.in. próbą wyznaczenia granic synonimii – antonimii tych terminów. Dla pojęcia języków pokrewnych wskazano tam następujące podstawy przyjęcia terminu: językowa, socjolingwistyczna i historyczna bliskość; historyczne powiązania w zakresie powstawania i rozwoju; pokrewieństwo genetyczne z silnym zrozumieniem (przynajmniej w jednym znaczeniu); mniej lub bardziej wspólny wymiar historyczny i społeczno-kulturowy. A jako przykłady podano zespoły języków: pikardyjski-francuski, kataloński-kastylijski, ukraiński-białoruski-rosyjski, duński-szwedzki-norweski [Robert 2004: 499–501]. Widzimy w tym ujęciu bliższy zakres pokrewieństwa niż w relacji polski-ukraiński. Chodziłoby raczej o pokrewieństwo typu polski-czeski. Nie wydaje się jednak, by w obrębie języków słowiańskich pojęcie pokrewieństwa musiało obowiązywać tylko do granic podziału na Słowian wschodnich, zachodnich i południowych, choć naturalnie, samo zróżnicowanie stopnia pokrewieństwa tych języków jest oczywiste.

Jako syntetyczne ujęcie usytuowania proponowanego terminu względem terminów już na gruncie glottodydaktyki polonistycznej funkcjonujących, w powiązaniu z opisywanymi przez nie obszarami działań edukacyjnych, odnoszonych do poszczególnych grup osób uczących się języka polskiego, proponuję poniższą tabelę (zob. *Tabela 1*). Propozycja uwzględnia zarówno krajowe (opisane już wyżej), jak i zagraniczne obszary kształcenia w zakresie języka polskiego.

Podejście do nauczania	Nauczana grupa
Język polski jako ojczysty	Polskie dzieci i młodzież w szkołach krajowych; dorośli w systemie kształcenia ustawicznego; Polacy studiujący polonistykę, dziennikarstwo i inne kierunki związane z kulturą słowa
Język polski jako ojczysty na bazie odziedziczonego	Dzieci polskich reemigrantów i członkowie Polonii osiedlający się w kraju, w sytuacjach edukacyjnych jak wyżej
Język polski jako odziedziczony	Polacy na emigracji i Polonia w szkołach polonijnych i zagranicznych instytucjach edukacyjnych; Polonia kształcąca się w kraju z zamiarem powrotu do diaspory

Język polski jako drugi	Członkowie niestowiańskich mniejszości etnicznych w Polsce; emigranci z krajów niestowiańskich osiedlający się w Polsce na stałe
Język polski jako drugi na bazie pokrewnego	Członkowie słowiańskich mniejszości etnicznych w Polsce; emigranci z krajów słowiańskich osiedlający się w Polsce na stałe
Język polski jako pokrewny	Wszyscy niewymienieni wyżej Słowianie uczący się języka polskiego
Język polski jako obcy	Wszyscy niewymienieni wyżej cudzoziemcy uczący się języka polskiego

Tabela 1. Podział języka polskiego na przedmioty nauczania w zależności od etnicznego profilu nauczanej grupy (opracowanie własne).

Porządek chronologiczny kursu językowego może mieć wpływ na jego skuteczność, zwłaszcza w warunkach silnej interferencji zewnątrzjęzykowej. Gdy zasadniczo sama komunikacja w wymiarze pragmatycznym nie jest źródłem trudności uczących się, spada motywacja do sięgania po wyższe poziomy poprawności i rośnie tendencja do fosylizacji. Chronologia treści gramatycznych kursu językowego może przeciwdziałać tym negatywnym tendencjom. Kreowanie tej chronologii spoczywać powinno w gestii osób tworzących program nauczania. Często zadanie to spoczywa na samym nauczycielu, który, prowadząc kurs własnego języka etnicznego jako obcego, porządkuje to, co ma być przedmiotem poznania dla uczących się. Jak każde nauczanie, kurs językowy jest działaniem teleologicznym. Jego zakładanym spełnieniem jest opanowanie pewnych obszarów języka przez osoby wcześniej nimi niewładające w takim stopniu, który umożliwi tym osobom realizację celów, dla których podjęły one naukę języka.

O ile w nauczaniu języka polskiego jako obcego doświadczyć można pracy z osobami, które nie władają żadnym językiem znanym nauczycielowi lub (co najczęściej dotyczy angielskiego) znają go w stopniu bardziej utrudniającym niż wspomagającą komunikację, to w nauczaniu języka polskiego jako pokrewnego natychmiast w kontaktach nauczyciela i grupy kształtuje się język pośredni, w rozumieniu *interlanguage* Larrego Selinkera [za: Szulc 1984: 105].

Porównajmy przebieg kursu języka polskiego jako obcego (wymienne nazywać będziemy to kształceniem cudzoziemców) i polskiego jako pokrewnego (co określać będziemy także jako kształcenie Słowian) od strony budowania sprawności gramatycznej.

W grupie cudzoziemskiej doprowadzenie słuchaczy do rekapitulacji pierwszego modelu koniugacyjnego zajmuje jedną lub dwie jednostki lekcyjne i zawiera w sobie procedurę prezentacji zaimków osobowych. W grupie słowiańskiej zajmuje to około 10 minut, a zaimki osobowe wnoszą transfer. Nie znaczy to, że model zostaje całkowicie opanowany: pojawia się natychmiast tendencja do utożsamiania zaimków osobowych *oni = one* i używania zaimka *wy* jako ekwiwalentu formy grzecznościowej.

Ugruntowanie sprawności w posługiwaniu się koniugacją na *-m* (*-am*, *-asz* i *-em*, *-esz*) podczas kursu jpjo w grupie cudzoziemskiej wymaga kilkugodzinnego operowania pojedynczymi wypowiedziami lub minidialogami wykorzystującymi wyłącznie czas teraźniejszy. W nauczaniu Słowian wystarcza na to jedna godzina lekcyjna. Możliwe jest przedstawienie zarówno czasowników dokonanych, jak i niedokonanych, gdyż odróżnianie aspektu

nie potrzebuje utrwalania w postaci jakichkolwiek ćwiczeń [...]. Co więcej, z praktyki lektorskiej wynika, że omawianie na zajęciach aspektu czasowników często powoduje wręcz zakłócenia w mówieniu, wywołane zastanawianiem się uczniów nad tym zagadnieniem jak nad czymś nowym [Ustenko 2017: 450–451].

Oczywiście, uczący się mogą być zaskoczeni np. odmienną dystrybucją prefiksów lub innym zakresem oboczności w tematach poszczególnych par aspektowych, o czym pisze szerzej M.M. Nowakowska [Nowakowska 2016].

Sprawdzonym w mojej praktyce nauczycielskiej podejściem na tym etapie nauczania jest tworzenie krótkich tekstów o planach na przyszłość, utrzymanych w czasie przyszłym dokonanym z elementami czasu teraźniejszego. (Przy okazji warto zwrócić uwagę, że *mieszkać* ≠ *żyć* i *zapamiętać* ≠ *zapomnieć*). Natomiast doprowadzenie cudzoziemców, którzy nie są Słowianami do właściwego dostrzeżenia aspektu (o jego poprawnym stosowaniu nie mówiąc) zajmuje co najmniej 4 tygodnie i wymaga kolejno:

- wprowadzenia wszystkich modeli koniugacyjnych w czasie teraźniejszym,
- wykorzystania ich w czasie przyszłym dokonanym (z koniecznością prezentacji różnych sposobów tworzenia form perfektywnych, gdy akceptacja podstawowej tożsamości *brać* i *wziąć* jest dla uczących się karkołomnym wyzwaniem),
- wprowadzenia czasu przeszłego dokonanego.

Brak ograniczeń w rozumieniu aspektu pozwala bardzo szybko uporządkować koniugację czasu teraźniejszego i przyszłego dokonanego na -ę. Prezentacja modeli odmiany może odbywać się w takiej kolejności jak w nauczaniu cudzoziemców, czyli:

1. -ię, -isz: *mówić, robić, lubić, bawić się, potrafić,*
2. -ę, -isz: *plącić, prosić, dzielić, prowadzić, siedzieć,*
3. -ę, -ysz: *liczyć, tańczyć, mnożyć, kończyć się, uczyć, uczyć się, leczyć,*
4. -ę, -esz: a) *ić, móc, brać / wziąć*, b) *chcieć,*
5. -ję, -jesz: *czuć się, myć się, żyć,*
6. -uję, -ujesz: *telefonować, gotować, kupować, rysować, malować, odejmować,*
7. -aję, -ajesz: *dawać, sprzedawać, wstawać, poznawać.*

Prezentując modele koniugacyjne od 2. do 4 a. zarówno w pracy z cudzoziemcami, jak i Słowianami, zwracamy uwagę adeptów na zjawisko

oboczności w temacie czasownika między 1. osobą l.p. i 3. osobą l.m. a pozostałymi osobami koniugacji.

W kolumnowym zapisie koniugacji, np.:

mogę
możesz
może
możemy
możecie
mogą,

najwyższa i najniższa linia zajmują położenie peryferyjne, a pozostałe linie położenie centralne. Wprowadzenie metajęzykowego pojęcia *centrum* i *peryferii* na określenie obszarów zróżnicowania oboczności tworzy wrażenie zracjonalizowania i regularności zjawiska, co uwalnia uczniów debiutujących w intensywnej nauce języka obcego od potrzeby panicznego poszukiwania przyczyn takiego stanu rzeczy, natomiast uczącym się polskiego jako pokrewnego ułatwia opanowanie szczegółów nieobcego im skądinąd zjawiska.

Postęp w opanowaniu koniugacji towarzyszy wdrażeniu do deklinacji, o czym niżej.

W tworzeniu i rozwijaniu u cudzoziemców poprawności gramatycznej istotne ogniwa stanowią takie działania, jak: rozróżnienie *кто* : *co*, zastosowanie głównych modeli koniugacyjnych w czasie teraźniejszym, pierwsze wypowiedzenia złożone: *Czy pan wie, gdzie ona mieszka? Wiem, co to jest*, użycie bezokolicznika z czasownikami modalnymi.

W nauczaniu języka polskiego jako pokrewnego w zakresie wymienionych umiejętności potrzebna jest jedynie prezentacja stanu istniejącego i rzetelna korekta prowadząca do zmiany niektórych nawyków. Zjawiska te są przez Słowian, co do istoty, rozpoznawane i natychmiast stosowane. Nawet brak bezokolicznika w bułgarskim nie tworzy w kontekście istniejących pokrewieństw problemu, wystarcza zwykle prezentacja modelu i parokrotna korekta. Dla wschodnich Słowian jest to natomiast zjawisko przyjmowane z marszu.

Nauczanie liczebników w języku polskim jako pokrewnym nie musi być rozbijane na tyle etapów, ile wymaga kształcenie cudzoziemców. Specyfika artykulacyjna niektórych reprezentantów tej części mowy pozwala na przeprowadzenie ćwiczeń doskonalących fonetykę, ale nie tworzy bariery takiej, z jaką mamy do czynienia, gdy nasi uczniowie nie słyszą różnicy między *trzy* i *sześć* (Wietnamczycy, Arabowie, Grecy) lub *siedem* i *jeden* (hiszpańskojęzyczni Latynosi). Oczywiście specyficzna łączliwość składniowa polskich liczebników musi być właściwie przedstawiona, przećwiczona, a następnie w miarę potrzeb korygowana [Garncarek 2018].

Zasadniczo w odniesieniu do Słowian wschodnich nie ma tak istotnego znaczenia kolejność prezentacji przypadków fleksyjnych rzeczownika, jak ma to miejsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego [Rudziński 2017]. Zachowuje ona swoją wagę tylko w nauczaniu tych Słowian południowych, którzy w swoich językach zatracili deklinację. Rozbudowując kolekcję rzeczowników, musimy zadbać o zbilansowaną reprezentację rodzajów gramatycznych, obowiązkowo

pilnując poprawnej dystrybucji zaimków wskazujących, dzierżawczych oraz innych wskaźników rodzaju gramatycznego rzeczownika w składni zgody. Trudności wschodnich Słowian w zakresie deklinacji nie polegają na jej odrzucaniu jako niezrozumiałego i niepotrzebnego fenomenu, co spotykamy często w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poważną trudnością jest natomiast pozostawianie fleksyjnych końcówek wschodniosłowiańskich w miejscach przeznaczonych na ich polskie odpowiedniki. Działo tu mocno zjawisko opisane po raz pierwszy na gruncie glottodydaktyki polonistycznej przez Alicję i Tadeusza Skalskich w odniesieniu do Polaków ze Wschodu [Skalska, Skalski 1995], podjęte ostatnio w odniesieniu do Słowian przez Annę Seretny [Seretny 2018]. Stąd obowiązuje nas, tak samo jak w nauczaniu obcokrajowców, zasada omawiania przypadków przez skontrastowanie [Rudziński 2017; Zabrocki 1966], ale kolejność ich omawiania (o czym wspomniano) nie grozi brakiem zrozumienia istoty deklinacji, jak dzieje się to w języku polskim jako obcym. Naukę formy biernika zatem, zgodnie z kryterium kontrastowości, zaczynamy od prezentacji rzeczowników żeńskich z biernikiem na -ę. Niezastosowanie tego kryterium owocuje długotrwałym odrzuceniem tej postaci biernika, z innym, co prawda, skutkiem niż u cudzoziemców, którzy wyrównują ją do modelu rzeczowników nijakich, męskorzeczowych i żeńskich na -ść. U wschodniosłowiańskich adeptów polszczyzny pojawia się tutaj silna tendencja do zachowywania wschodniosłowiańskiego -u. Prezentację form biernika równych mianownikowi warto zacząć dopiero po utrwaleniu użycia słowoform z -ę.

Opanowanie prawidłowego zastosowania drugiej osoby l.p. czasowników z zaimkiem osobowym *ty* i form trzeciej osoby l.p. łączliwych z adresatywnymi *pan*, *pani* – bardzo kłopotliwe dla cudzoziemców, wiąże się z innego rodzaju trudnościami w języku polskim jako pokrewnym, ze szczególnym uwzględnieniem wschodnich Słowian. Istotne są tutaj dwa zjawiska: całkowity zanik w języku polskim dawnej formy grzecznościowej *wy* i pragmatyczna niestosowność użycia drugiej osoby l.p. w znaczeniu bezosobowym (czemu w polszczyźnie służy odrębny zestaw środków gramatycznych). Trudności w zakresie pierwszego zjawiska dodaje odczuwanie form *pan* oraz *pani* jako szczególnie uroczystych. Drugie z wymienionych zjawisk tworzy w języku polskim jako obcym i jako pokrewnym obszar (moim zdaniem) niewłaściwie opisany przez gramatyki szkolne. Szczególna statystyka zjawisk w badanych przeze mnie niegdyś tekstach naukowych: nagromadzenie form czasownikowych zakończonych na -no, -to (z nieznanymi powodów nazywanych bezosobowymi), wespół ze specyficznym, a częstym użyciem czasownika w 3. os. l.p. rodzaju nijakiego z zaimkiem *się*, nasunęła mi pomysł nowej klasyfikacji, takiej oto, by obok wyróżnianych dotąd stron: czynnej, biernej i zwrotnej wyróżnić **stronę obiektywną**. Czasownik w stronie obiektywnej charakteryzuje się brakiem łączliwości z mianownikiem (subiektem), a jego podstawową walencją jest związek z obiektem. Strona ta, w zbadanych przeze mnie tekstach naukowych, charakteryzuje się minimalnym repertuarem form – dwie dla czasu przyszłego, zróżnicowane pod względem aspektu: *zbadają się*, *będzie się badać (badało)*; jedną dla czasu teraźniejszego: *bada się*; dwie dla czasu przeszłego: *zbadano*, *badano*

[Rudziński 2004: 131]. (W polszczyźnie potocznej występują jeszcze dwie formy tej strony: *robiło się* i *zrobiło się*, które nie są tożsame znaczeniowo z zakończonymi na -no, -to. Omówienie tej kwestii jest odrębnym tematem, gdyż pojawia się tu coś w rodzaju kategorii świadka bezpośredniego.)

Posługiwanie się pojęciem strony obiektywnej służyłoby unikaniu takich nieporozumień wynikających z terminu „bezosobowy”, jakie odnotowałem, ucząc grupę Ukraińców. Studenci, znając termin, dosłownie odebrali jego sens jako wskaźnik ontologicznego braku wykonawcy czynności. Czytając z nimi artykuł na temat policyjnego śledztwa, nie rozumiałem, czemu kwestionują sens policyjnych poszukiwań sprawcy pożarów, gdy „w okolicy podpalono dwa sklepy”. Usłyszawszy ode mnie, że *podpalono* to forma bezosobowa, założyli, że czynność nie miała sprawcy. Formy na -no, -to nie są bezosobowe – traktują natomiast osobę wykonawcy czynności anonimowo. Gdy z kolei języki wschodniosłowiańskie posługują się drugą osobą l.p. w tej właśnie funkcji, dochodzimy do węzła trudności, który najlepiej zilustrujemy na drastycznym przykładzie.

W swobodnych wypowiedziach Białorusinów, Rosjan i Ukraińców uczących się polskiego nieustannie słyszymy wypowiedzenia w drugiej osobie l.p. w znaczeniu anonimowym. Jeśli byłoby to np.: **Jak chcesz kogoś okraść, to musisz sobie załatwić alibi.* (Pozwalam sobie pozostać przy kryminalnej tematyce zajęć.) – wypowiedzenie brzmi jak rada udzielana prywatnie początkującemu kryminaliście przez starszego kolegę. Stylistyka taka w wypowiedzi publicznej, kierowanej do osoby, z którą nie jest się na „ty” (gdy np. student mówi do nauczyciela, z którym jest na „pan”) jest niewłaściwa. Nikt tu nikomu nie udziela rady. Osobie mówiącej chodzi o to, że *gdy planuje się przestępstwo załatwia się alibi.* Uwolnienie wschodnich Słowian od stosowania tego anonimowego *ty* w sytuacjach formalnych jest zadaniem niezwykle trudnym. Rozwiązaniem może być jedynie jak najwcześniejsze przedstawienie strony obiektywnej, od form przeszłych (najmocniej skontrastowanych) zaczynając, a następnie konsekwentne reagowanie tak, jakby druga osoba l.p. była formą naprawdę adresatywną, co prowadzi do licznych zabawnych sytuacji, np.:

Student: **Jak chcesz kogoś okraść...*

Nauczyciel (z przestachem i defensywną gestykulacją, przerywając studentowi): *Ależ ja nie chcę nikogo okradać!*

Zagadnieniem trudnym zarówno w nauczaniu języka polskiego jako obcego, jak i jako pokrewnego jest dystrybucja przyimków. Wyrazy te, jako często występujące, stają się poprzez siłę swojej statystyki źródłem licznych błędów. Podobieństwo formalne sugeruje (często fałszywie) podobieństwo funkcjonalne. Liczne zgodności w systemach pokrewnych języków tworzą tendencję do ich błędnego przenoszenia na równie liczne niezgodności.

Poprawne posługiwanie się zaimkami osobowymi w przypadkach zależnych jest dla cudzoziemców zadaniem trudnym do opanowania. Słowianie natomiast bardzo często nie uczą się go wcale, pozostając przy swoich systemach.

Rozwiązywaniu odnotowanych wyżej problemów poświęcono liczne opracowania. Nauczanie języka polskiego jako pokrewnego musi z natury

rzeczy polegać także na cierpliwym korygowaniu. Szczególnie wartościowe są podejścia zawierające propozycje zabaw i gier. Wśród najnowszych tego typu opracowań warto wskazać artykuł Bartłomieja Maliszewskiego opisujący metody doskonalenia polszczyzny Ukraińców przygotowujących się do zdania egzaminów certyfikatowych na poziomie B1 [Maliszewski 2019: 99].

Jako egzaminator uczestniczący w procedurze poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego obserwuję narastające zainteresowanie tymi egzaminami, szczególnie ze strony osób z Ukrainy. Mam w związku z tym ogląd końcowych efektów różnych podejść do polszczyzny, którymi posługują się adepci naszej mowy. Błędy interferencyjne odnotowane przez Maliszewskiego i opisane w zgromadzonej przez niego wcześniejszej literaturze przedmiotu znajdują pełne potwierdzenie w moich obserwacjach. Zabawa, jako metoda utrwalania poprawnych zachowań językowych daje nadzieję na pokonanie trudności, bo właśnie ona, jako źródło kultury [Huizinga 1985], lokuje procedury glottodydaktyczne na jedynym właściwym tle.

Przywołany tu Johan Huizinga w swej pracy o zabawie jako źródle i materiale kultury wiele uwagi poświęcił zabawom agonialnym: wszelkiego rodzaju utarczkom, pojedynkom, przepychankom, których celem ma być uzyskanie przewagi jednej z konkurujących drużyn, czego skrajnym przypadkiem jest wojna. Języka jednak nie możemy się uczyć „przeciwko” komukolwiek. Zabawą sprzyjającą jego rozwojowi nie jest walka, ale twórczość. Profilowanie zabaw glottodydaktycznych na uzyskanie efektu samodzielnej twórczości w opanowywanym języku jest, w moim przekonaniu, najważniejszą ścieżką postępowania.

Bibliografia

1. Baraniwska O., 2007, *Polsko-ukraińskie interferencje gramatyczne i leksykalne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciniński, red., *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań.
2. Budzyń J., Nowakowska-Kempna I., 2000, *Wartość prawdy w dydaktyce uniwersyteckiej*, w: J. Bartmiński, M. Karwatowska, red., *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, Lublin.
3. Czernysz T., 2005, *Polsko-ukraińskie pułapki językowe: korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej*, w: P. Garncarek, red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
4. Dunin-Dudkowska A., Maliszewski B., 2018, *Jak lepiej (nie)pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego*, w: A. Krawczuk, I. Bundza, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.
5. Garncarek P., 2018, *Jak liczą Polacy – lingwakulturowe aspekty gramatyki opisowej i historycznej liczebniaka*, w: B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, red., *Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 25.
6. Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Praha.

7. Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa.

8. Izdebska-Długosz D., 2015, „*Za tym czasem, co spędziłem w Polsce*” – błędy w użyciu okolicznika czasu w języku polskim na podstawie prac pisemnych studentów ukraińskojęzycznych, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

9. Izdebska-Długosz D., 2018, *Konfrontatywność, dryl i tłumaczenie – koncepcja książki „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)”*, w: A. Krawczuk, I. Bundza, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.

10. Kowalewski J., 2015, *Czy można się uczyć na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

11. Kowalewski J., 2018, *Kształcenie polonistyczne na współczesnej Ukrainie*, w: A. Krawczuk, I. Bundza, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.

12. Krawczuk A., 2010, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane interferencją polsko-ukraińską*, „*Język polski dawnych Kresów Wschodnich*” t. 4.

13. Krawczuk A., 2005, *Trudne miejsca w gramatyce polskiej dla Ukraińców (w związku z przygotowaniem podręcznika „Polska fleksja z ćwiczeniami dla Ukraińców”)*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.

14. Krawczuk A., 2015, *Wspólne interferencje gramatyczne z języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie mieszkańców Ukrainy, Białorusi, Rosji*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

15. Krawczuk A., Bundza I., 2018, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.

16. Krawczuk A., Kowalewski J., 2018, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie: założenia, cele, materiały podręcznika na tle problemów nauczania polszczyzny na Ukrainie*, w: A. Krawczuk, I. Bundza, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.

17. Levchuk P., 2015, *Bilingwizm ukraińsko-polski w świetle badań ankietowych*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

18. Lipińska E., 2018, *Język ojczysty – kod wspólny czy własny?*, w: A. Krawczuk, I. Bundza, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.

19. Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.

20. Maliszewski B., 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „*Roczniki Humanistyczne*” t. LXVII, z. 10.

21. Miodunka W., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako drugiego widziane jako innowacja glottodydaktyczna*, w: tegoż, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.

22. Nagórko A., 2015, *Polonistyka na wschód i zachód od Polski*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

23. Nowakowska M.M., 2016, *Nauczanie aspektu czasowników polskich na gruncie słowiańskim*, w: G. Zarzycka, M. Biernacka, red., *Specjalistyczne odmiany języka. Koncepcje badawcze i praktyka glottodydaktyczna*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 23.

24. Pančikova M., 2015, *Językoznawcze badania polonistyczne na Słowacji*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

25. Pančikova M., 2017, *Publikacje słowackich i czeskich polonistów – podręczniki i materiały dydaktyczne do nauki języka polskiego*, w: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner, red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń.

26. Robert J.-M., 2004, *Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles*, „Éla. Études de linguistique appliquée” vol. 4 (n° 136), <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499> [dostęp: 19.12.2019].

27. Rudziński G., 1995, *Wysoka sprawność komunikacyjna jako problem kształcenia językowego*, w: J. Mazur, red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

28. Rudziński G., 2004, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka (na materiale prac socjologicznych)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 13.

29. Rudziński G., 2017, *Porządek przypadków czy przypadkowy porządek – nauczanie fleksji imiennej, nowa propozycja*, w: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner, red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń.

30. Seretny A., *W pułapce interkomprehensyjnej komunikatywności*, w: A. Krawczuk, I. Bundza, red., *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów.

31. Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: J. Mazur, red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.

32. Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa.

33. Ustenko E., 2017, *Interferencja a budowa programu nauczania języka polskiego jako obcego dla ukraińskojęzycznych studentów – uczestników krótkoterminowych kursów nieuniwersyteckich*, w: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner, red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń.

34. Walczak B., Mielczarek A., 2015, *Język polski na wschód od dzisiejszej granicy Rzeczypospolitej – w przeszłości i obecnie (stan i postulaty badawcze)*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

35. Walczak J., 2017, *Wpadki z przypadkiem. O dylematach związanych z doбором dopełniacza i biernika wśród uczących się języka rosyjskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” t. 1.

36. Zabrocki L., 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.

37. Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki, „Poradnik Językowy” nr 8.*

38. Zmarzer W., 1992, *Podstawy analizy konfrontatywnej języków pokrewnych (rosyjskiego i polskiego)*, Warszawa.

39. Бундза І.В., 2015, *Граматична категорія числа іменника в польській мові: словниково-корпусний аналіз*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

40. Зелінська М.З., 2015, *Комунікативна компетенція польськомовної молоді західноукраїнських областей*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

41. Король Л.Р., 2015, *Зв'язок керування у мовленні учнів польських шкіл Львова*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, red., *Polonistyka i język polski w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

POLISH LANGUAGE AS RELATED ONE IN TEACHING PEOPLE WITH THE FIRST EAST SLAVIC LANGUAGE

Teaching Polish to Slavs should no longer be placed within the idea of Polish as a foreign language. We propose to popularize the term teaching Polish as a related language – which brings a new order to the issues of Polish language glottodidactics. The area of activity determined in this way is characterized by significant differences against the background of teaching Polish as a foreign language, primarily in the selection of grammatical material for individual stages of education. The main difficulties in teaching Polish as a foreign language include the need to familiarize students with the phenomenon of declination, the verb aspect and overcoming the phonological barrier in teaching Polish as a related language. Later they give way to the issues of choosing the right language resources during an independent creation of statements.

Keywords: Polish as a related language, Polish as a foreign language, glottodidactics.

Samanta Busiła

Uniwersytet Warszawski (Polska)

JĘZYK POLSKI JAKO OBCY W ODMIANIE AKADEMICKIEJ OGÓLNEJ DLA STUDENTÓW Z UKRAINY – NOWE WYZWANIA W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Artykuł porusza zagadnienie nauki języka polskiego jako obcego w odmianie akademickiej ogólnej ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb studentów z Ukrainy. W pierwszej części przedstawiono historię i genezę pojęcia języka polskiego do celów akademickich oraz języka polskiego w odmianie akademickiej ogólnej w kontekście praktyk dydaktycznych i dyskursu glottodydaktycznego. W drugiej części poddano analizie ocenę językowych kompetencji ogólnych i komunikacyjnych studentów z Ukrainy w zakresie języka polskiego jako obcego w odmianie akademickiej na podstawie ankiet przeprowadzonych w środowisku nauczycieli akademickich. Wyniki badań pozwoliły dokonać wstępnej oceny kompetencji niezbędnych studentom z Ukrainy do podjęcia nauki w Polsce oraz sformułować ogólne wskazówki o charakterze dydaktycznym w obszarze kształcenia języka polskiego jako obcego z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego, profilu studenta, specyfiki komunikacji w środowisku akademickim, kompetencji specjalistycznych w obszarze odmiany akademickiej ogólnej języka polskiego. Przedstawione dane mogą posłużyć za punkt odniesienia w dalszych szczegółowych badaniach kompetencji i potrzeb językowych studentów z Ukrainy w obszarach wskazanych jako deficytowe, a także w procesie tworzenia konkretnych rozwiązań dydaktycznych.

Słowa kluczowe: język polski do celów akademickich, język polski w odmianie akademickiej ogólnej, kompetencje akademickie studentów z Ukrainy, językowe kompetencje studentów z Ukrainy.

W czasach mobilności biznesowej i edukacyjnej język jest traktowany przede wszystkim jako narzędzie skutecznej komunikacji czy też realizacji działań społecznych. Zdarza się zapominać o innych jego funkcjach, a mianowicie poznawczej, kulturotwórczej i wspólnototwórczej, które dla osób podejmujących studia są równie ważne. W środowisku akademickim język służy bowiem do odkrywania rzeczywistości, analizowania, opisywania i tworzenia. Pozwala on kumulować wiedzę, operować nią i tworzyć nowe koncepty. Dostateczna znajomość języka jest warunkiem skutecznej edukacji, a także powodzenia w aktywności naukowej i zawodowej, ściśle związanej z procesem kształcenia specjalistycznego. Brak znajomości języka uniemożliwia z jednej strony samodzielność w życiu codziennym studenta, z drugiej – edukację i uczestnictwo

w dyskursie naukowym. W konsekwencji wyklucza ze wspólnoty studenckiej, naukowej i bezpośrednio wpływa na osiągnięcie sukcesu zawodowego.

Być może dlatego zagadnienie języka do celów akademickich stało się osobnym obszarem zainteresowań glottodydaktyków jeszcze w ostatnich dekadach XX wieku [Cummins 1982; Bloor, Bloor 1986; Hutchison, Waters 1987; Spack 1988; Swales 1995; Jordan 1997; Johns 1997; Dudley-Evans, St John 1998; Prior 1998]. Po części przyczyniły się do tego stanu rzeczy status języka angielskiego i jego prestiż. Biorąc pod uwagę proces umiędzynaradawiania polskich uczelni, a także tradycje uczenia (się) języka polskiego do celów akademickich, rozwój refleksji glottodydaktycznej w danym obszarze wydaje się naturalną konsekwencją i jednocześnie warunkiem powodzenia procesów społecznych, których jesteśmy świadkami.

1. Geneza i koncept języka do celów akademickich

Termin „język polski do celów akademickich” (JPA) w glottodydaktyce polonistycznej wprowadza Grażyna Zarzycka [Zarzycka 2017] jako propozycję tłumaczenia angielskiego terminu English for Academic Purposes (EAP), kojarzonego przede wszystkim z definicją przedstawioną przez R. Jordana w 1975 roku [Jordan 1997: 1; za *English for Academic Study...* 1975]. Grażyna Zarzycka adaptuje również angielską definicję EAP na użytek rozważań poświęconych planowaniu procesów „nauczania języka polskiego w jego odmianie akademickiej, które ma służyć studentom zagranicznym do podejmowania różnorodnych działań komunikacyjnych związanych ze studiowaniem w Polsce” [Zarzycka 2017: 136]¹. Warto zauważyć, że G. Zarzycka dokonuje parafrazy definicji R.R. Jordana:

EAP is concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education system / EAP dotyczy tych umiejętności komunikacyjnych w języku angielskim, które są niezbędne do studiowania w systemie edukacji formalnej² [Jordan 1997: 1].

i określenie „communication skills” zastępuje wyrażeniem „działania językowe”, odnosząc się bezpośrednio do terminologii stosowanej przez autorów Europejskiego Systemu Kształcenia Opisu Językowego [Zarzycka 2017: 136]. Jest to dość istotna zmiana, która wprowadza nową perspektywę zarówno badań glottodydaktycznych, jak i sposób zastosowania teorii w praktyce. Ponadto w definicji G. Zarzyckiej w stosunku do definicji R.R. Jordana wprowadzono jako

¹ Zdarzają się okazjonalne użycia tego terminu, na przykład P. Gębał [Gębał 2016: 21] w artykule *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej* używa terminu „język polski dla celów akademickich” jako tłumaczenie ang. „English for Academic Purposes”, opisując obszary zainteresowania języka angielskiego do celów specjalnych czy specjalistycznych (English for Specific Purposes). Jednak termin nie jest definiowany w żaden sposób ani poddany analizie, artykuł poświęcony jest zagadnieniom nauczania odmian specjalistycznych, zawodowych, fachowych.

² Tu i dalej tłumaczenie z języka angielskiego na język polski własne – S.B.

podmiot działań językowych studentów zagranicznych, którzy podejmują studia w polskiej uczelni. Przy czym tradycja nauczania EAP dotyczy zarówno studentów, dla których język angielski jest językiem pierwszym, jak również tych, dla których nie jest to język pierwszy [Hyland 2008: 1].

Ponieważ pojęcie EAP jest istotnie związane z innym terminem funkcjonującym na gruncie angielskim: „English for Specific Purpose” (ESP), językiem angielskim do celów specjalnych, G. Zarzycka wykazuje tę zależność i przedstawia propozycję adaptacji na gruncie polskim klasyfikacji odmian języka do celów specjalnych / specjalistycznych według koncepcji R.R. Jordana [Jordan 1997], która przedstawia się następująco:

1. Język polski do celów / w odmianach specjalistycznych zawodowych
2. Język polski do celów akademickich (JPA)
 - 2.1. Język polski w odmianach akademickich zawodowych specjalistycznych
 - 2.2. Język polski w odmianie akademickiej ogólnej [Zarzycka 2017: 137].

W swoim artykule G. Zarzycka przedstawia także ciekawą propozycję programu nauczania języka polskiego w odmianie ogólnej akademickiej, opracowaną dla cudzoziemców przygotowujących się do studiów w Polsce³. Jest to w zasadzie pierwsza propozycja programu, która koncentruje się wyłącznie na działaniach językowych studentów w odmianie akademickiej ogólnej, zawiera zagadnienia językowe typowe dla dyskursu akademickiego, naukowego, dydaktycznego, a także elementy socjolingwistyczne oraz działania językowe, uwzględniając sferę kompetencji ogólnych, z zakresu wiedzy ogólnej, proceduralnej i uwarunkowań osobowościowych oraz interkulturowych.

U podstaw angielskiego pojęcia EAP, polskiego – JPA, leży specyficzne podejście do wspierania i organizowania procesów nauczania i uczenia się języka, w którym najważniejsze są potrzeby uczących się. Tym samym silnie uwzględnia się kontekst edukacyjny komunikacji, jak również cel, w jakim użytkownik języka nim się posługuje. Koncepcja EAP jest zarazem silnym wyrazem pragmatyzmu językowego. Jak piszą Ken Hyland i Philip Shaw:

³ Program obejmuje elementy socjokulturowe związane z kontekstem komunikacyjnym odnoszącym się do realiów kształcenia wyższego w Polsce (w układzie tematów i umiejętności), m.in. strukturę polskiej edukacji, organizację procesu akademickiego, życie studenckie, etykietę akademicką, a także katalog umiejętności studiowania w zakresie działań i strategii komunikacyjnych receptywnych, produktywnych, interakcyjnych, mediacyjnych, jak np. efektywną pracę w bibliotece, pozyskiwanie informacji ze źródeł, uczestnictwo w zajęciach uniwersyteckich, przygotowanie prac zaliczeniowych, uczestnictwo w egzaminach oraz katalog wybranych zagadnień językowych związanych ze specyfiką odmiany naukowej polszczyzny, elementy typowe dla dyskursu naukowego. Powyższa propozycja programowa jest wyrazem przekonania, że istnieje wspólna różnym dyscyplinom odmiana języka polskiego do celów akademickich i warto jej uczyć na kursach przygotowawczych. Przy czym, autorka wyraża opinię, że nie jest to jedyny model nauczania i powyższe zagadnienia mogą się stać komponentem programów kursów semestralnych języka polskiego w różnych specjalistycznych odmianach języka polskiego [Zarzycka 2017: 139–147].

The term English for academic purposes (EAP) covers language research and instruction that focus on the communicative and practices of individuals working in academic contexts. It therefore includes a range of activities from designing listening materials to describing the discourse of doctoral defences, and while often characterised as a practical affair, it goes beyond preparing learners for study in English to understanding the kinds of literacy found in the academy / Termin English for academic purposes (EAP) obejmuje badania językowe i opis norm, które koncentrują się na komunikacji i aktywności osób funkcjonujących w środowisku akademickim. Dotyczy zatem szeregu działań, od projektowania materiałów dydaktycznych do słuchania po opisywanie dyskursu obrony prac doktorskich, i chociaż często zwraca się uwagę na ich praktyczny charakter, wykraczają one poza przygotowanie uczniów / studentów do nauki w języku angielskim, obejmując analizę specyfiki i różnorodność kluczowych kompetencji akademickich [Hyland, Shaw 2016: 1].

Termin EAP ukuty przez Tima Johnsa w 1974 roku znalazł się w artykule opublikowanym w 1977 roku [Jordan 1997] i w ciągu kilku dekad znacznie zyskał na popularności. Z jednej strony stał się przedmiotem badań naukowych, z drugiej był i jest powszechnie wykorzystywany w praktyce nauczania języka angielskiego, w obszarze przygotowywania programów nauczania, analizie potrzeb językowych, projektowaniu materiałów dydaktycznych, a także certyfikacji znajomości języka⁴. Stało się tak częściowo za sprawą procesów globalizacji i internacjonalizacji uczelni, a także znacznej roli języka angielskiego w edukacji. EAP należy do obszaru badań języka akademickiego do celów specjalnych, ang. English for Specific Purposes (ESP), i stanowi obecnie drugą ważną gałąź tej dziedziny obok języka angielskiego do celów zawodowych, ang. English for Professional Purposes (EPP), a także funkcjonuje w różnych odmianach – ogólnej odmianie akademickiej, ang. English for General Purposes (EGAP), oraz specjalistycznych odmianach języka do celów akademickich, English for Specific Academic Purposes (ESAP) [Jordan 1997].

Wśród naukowców zajmujących się zagadnieniem EAP istnieje spór o zakres i rolę ogólnej odmiany akademickiej, a także relacje i zależności między językiem akademickim do celów specjalistycznych (ESAP) oraz do ogólnych celów akademickich (EGAP). Zwolennicy EGAP są przekonani o istnieniu wspólnego rdzenia umiejętności (ang. common core hypothesis), które dotyczą wszystkich studentów [Bloor, Bloor 1986]. Koncentrują oni swoją uwagę na:

- uniwersalnych kompetencjach niezbędnych do uczestnictwa w zajęciach akademickich, takich jak wykłady czy seminaRIA, oraz innych aktywnościach podejmowanych przez uczestników życia akademickiego,
- umiejętności rozumienia gatunków tekstów dydaktycznych i naukowych,
- umiejętności redagowania form pisemnych wykorzystywanych w procesie edukacji (np. esej naukowy, sprawozdanie naukowe, artykuł naukowy,

⁴ Powstały konkretne rozwiązania dydaktyczne i systemy certyfikacji biegłości językowej w zakresie odmiany akademickiej, por. system certyfikacji IELTS [Davies 2008].

praca dyplomowa), korzystania ze źródeł, a także umiejętności zdawania egzaminów [Dudley-Evans, St John 1998: 41].

Szczególną uwagę poświęca się gatunkom i umiejętnościom przydatnym wszystkim studentom, w tym:

- strategiom notowania, czytania, m.in. wyszukiwaniu informacji w tekście, tzw. skanowaniu tekstu, oraz umiejętnościom streszczania, argumentowania, parafrazowania [Jordan 1997; Bruce 2005].

Anne M. Johns podkreśla wspólne wszystkim odmianom akademickim cechy charakterystyczne, takie jak intertekstualność, obiektywizm, neutralność emocjonalna, nasycenie terminologią [Johns 1997: 58–64].

Z kolei w innych środowiskach zwraca się uwagę na brak kompetencji nauczycieli EAP z zakresu poszczególnych dziedzin akademickich, by swobodnie i odpowiedzialnie uczyć ESAP [Spack 1988]. Podnosi się także kwestię stopnia trudności języka specjalistycznego dla studentów na początku edukacji i podkreśla rolę rozwoju kompetencji ogólnych akademickich na pierwszym etapie nauki, na kursach przygotowawczych lub na pierwszym roku studiów, by na kolejnych etapach uzupełniać je kompetencjami specjalistycznymi [Hyland 2002].

Niezależnie od powyższego sporu można określić sumę pól obszaru zainteresowań EAP związanych z:

- lingwistyczną charakterystyką specjalistycznych odmian języka związanych z konkretnymi dziedzinami nauki, charakterystyką stylu naukowego, w jego odmianie dydaktycznej i naukowej, a także popularnonaukowej,
- analizą potrzeb i kompetencji edukacyjnych studentów w kontekście aktywności podejmowanych w czasie studiów oraz metod i strategii dydaktycznych, które służą rozwijaniu powyższych kompetencji.

Należy zaznaczyć zależność wymienionych elementów, refleksja lingwistyczna znajduje bowiem wyraz w refleksji glottodydaktycznej oraz bezpośrednio zastosowanie w dydaktyce. Przedstawiony obszar zainteresowań EAP dotyczy zatem konkretnych umiejętności, które pozwalają realizować zadania językowe zarówno studentów, jak i pracowników naukowych.

Uwzględniając współczesne konteksty edukacji oraz podmiotową rolę studenta w procesie kształcenia, EAP obejmuje również zagadnienia uwarunkowań kulturowych sukcesu edukacyjnego, interferencji językowych między językiem pierwszym a językiem angielskim – w przypadku studentów, dla których język angielski jest językiem drugim. Tym samym wykorzystuje badania z zakresu językoznawstwa kontrastywnego. EAP posiłkuje się również wiedzą z dziedziny psycholingwistyki w obszarach przyswajania języka, a także korzysta z osiągnięć językoznawstwa korpusowego, opracowując inwentarze leksykalne. Leksyka przez długi czas była traktowana priorytetowo w glottodydaktyce języków specjalistycznych, terminologia specjalistyczna uważana była za ważny wyznacznik tekstów naukowych.

Powyższy model EAP – i analogicznie JPA – stał się podstawą badania przeprowadzonego w środowisku lektorów pracujących ze studentami z Ukrainy w Polsce, którego wyniki opisano poniżej.

2. Język w odmianie akademickiej ogólnej w polskiej glottodydaktyce

W stosunkowo młodej w porównaniu z angielską tradycją glottodydaktyce polonistycznej dotychczas szeroko było dyskutowane zagadnienie kształcenia studentów, przygotowania ich do swobodnej komunikacji językowej w środowisku akademickim, zarówno w odmianie ogólnej polszczyzny, jak również w jej odmianach specjalistycznych, niezbędnych do realizowania programu studiów i nabywania kompetencji zawodowych. Refleksja glottodydaktyczna odbywała się przede wszystkim na podstawie doświadczeń dydaktycznych poszczególnych lektorów, pracujących na polskich uczelniach. Ośrodki przygotowujące studentów cudzoziemskich do podjęcia edukacji w Polsce w ramach rocznych intensywnych kursów językowych, czasem rozszerzonych o nauczanie wybranych dyscyplin naukowych, opracowały autorskie programy nauczania i pomoce dydaktyczne.

Zagadnienie uczenia (się) języka polskiego jako obcego w środowisku akademickim w większości polskich opracowań glottodydaktycznych dotyczy przede wszystkim ogólnej odmiany polszczyzny lub języków specjalistycznych z zakresu nauk humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych, niezbędnych do uprawiania konkretnych dziedzin nauki lub realizacji celów zawodowych. Wyjątkowy dorobek w tym zakresie ma środowisko badaczy z Uniwersytetu Łódzkiego związanych ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Stworzyli ponad sto różnorodnych publikacji, w tym słowniki, testy, podręczniki i skrypty do nauczania języka polskiego, matematyki, chemii, biologii, medycyny, historii, fizyki, wiedzy o Polsce i in. Wiele z tych materiałów miało charakter prekursorski, eksperymentalny, poparty doświadczeniem pracy z cudzoziemcami. Poza materiałami dydaktycznymi i programami nauczania powstały artykuły o charakterze teoretycznym, a także monografie wpisujące się w nurt polonistycznej glottodydaktyki specjalistycznej, poświęcone m.in. lingwistyce tekstów naukowych z dziedziny ochrony środowiska w perspektywie glottodydaktycznej [np. Rudziński 2001]⁵. Z kolei w środowisku glottodydaktyków krakowskich opracowano obszerną monografię z zakresu lingwistyki i glottodydaktyki porównawczej języka biznesu [Ligara, Szupelak 2012].

W ostatnim czasie kształcenie specjalistycznych odmian języków w większym stopniu niż kiedyś przykuwa uwagę nauczycieli języków obcych, jak również badaczy zajmujących się procesem nauczania [Grucza 2006, 2007, 2013]. Powstają nowe podręczniki do nauczania języka polskiego do celów specjalistycznych, w tym zawodowych, z zakresu medycyny, biznesu, gastronomii, wykorzystujące

⁵ Podsumowanie osiągnięć Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców można znaleźć w t. 7/8 czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, będącego zbiorem artykułów wygłoszonych na konferencji pt. *Kształcenie Specjalistyczne Cudzoziemców* zorganizowanej w 1995 roku [Ostromięcka-Frączak, red. 1996]. W tomie znajdziemy również artykuły poświęcone różnym ujęciom glottodydaktyki specjalistycznej, a także nauczaniu wybranych dyscyplin, kształceniu humanistów czy standardom nauczania w zakresie programów i materiałów dydaktycznych.

podejście komunikacyjne, zadaniowe w nauczaniu języków obcych⁶. Niektóre z nich są wyrazem przewyższania dominującej tendencji do wprowadzania nauki języków specjalistycznych na wyższych etapach zaawansowania językowego. Wśród podręczników z zakresu języka polskiego w odmianie akademickiej nie można pominąć podręcznika autorstwa Izabeli Kugiel-Abuhasny [Kugiel-Abuhasna 2019]. Ciągle jednak brakuje opracowań do nauki języka polskiego do celów akademickich.

Metodyka nauczania studentów słowiańskojęzycznych ma równie długą tradycję, co kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach. Placówką o dużym doświadczeniu w edukacji osób słowiańskojęzycznych jest Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców UMCS⁷, w którym powstały cenne pomoce dydaktyczne wykorzystywane w kształceniu językowym humanistów. Publikacje o charakterze poradników metodycznych przeznaczone dla nauczycieli pracujących na Wschodzie zostały opracowane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji [Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010]. Warto również zwrócić uwagę na poświęcony metodyce nauczania języka polskiego jako obcego podręcznik autorstwa Ałły Krawczuk i Jerzego Kowalewskiego [Krawczuk, Kowalewski 2017], przygotowany z myślą o studentach polonistyki na Ukrainie – pozycja niezwykle cenna, ponieważ uwzględnia interferencje językowe oraz trudne obszary polszczyzny dla osób ukraińskojęzycznych.

Pomimo długiej tradycji kształcenia językowego studentów cudzoziemskich w Polsce i towarzyszącym jej refleksjom glottodydaktycznym brakuje ciągle badań empirycznych poświęconych studentom ukraińskojęzycznym w perspektywie porównawczej w zakresie nauczania i uczenia się języka polskiego w odmianie akademickiej ogólnej.

Mimo że kształcenie językowe studentów w odmianie ogólnej języka polskiego i specjalistycznej jest przedmiotem zainteresowania badaczy od dawna, termin *język polski do celów akademickich* w polonistycznym dyskursie glottodydaktycznym właściwie nie funkcjonuje, pojawia się okazjonalnie bez szerszej eksplikacji jako odmiana *języków specjalistycznych* czy też *języków do celów specjalnych*, wprowadza go dopiero Grażyna Zarzycka [Zarzycka 2017] wraz z opisaną powyżej nowatorską koncepcją programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce.

⁶ Jako przykład warto podać serię podręczników EDUKACJA – PRACA – INTEGRACJA wydaną przez Fundację Nauki Języków Obcych LINGAUE MUNDI [zob. Busiño, Jasnos, Wiśniewska 2015; Jasnos, Wiśniewska 2014; Wiśniewska, Mijas 2015], a także podręczniki do nauki języka medycyny [Lechowicz, Podsiadły 2004; Sołtowska, Jurek 2009], biznesu [Kowalska 2013]. Por. także artykuł Grażyny Przechodzkiej [Przechodzka 2004].

⁷ Przez wiele lat uczyli się w nim Polacy ze Wschodu, dla których język polski często był językiem drugim – bilans doświadczeń zebrano w tomach serii *Kształcenie Polaków ze Wschodu* [Mazur, red. 1994, 1995, 1996], a także w publikacji *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu* [Mazur, red. 1993].

3. Kompetencje językowe studentów z Ukrainy

Studenci z Ukrainy stanowią coraz liczniejszą grupę wśród cudzoziemców podejmujących edukację w Polsce. W roku akademickim 2017/2018 ich społeczność liczyła 37,8 tys., tj. 52% wszystkich obcokrajowców na polskich uczelniach. W roku 2018/2019 liczba ta wyniosła już 39,2 tys. (z 78,3 tys., tj. 50% wszystkich studentów cudzoziemców), co oznacza, że od 2013 roku wzrosła ponad trzykrotnie⁸. Powyższe tendencje są wyrazem dostrzeganych na całym świecie procesów globalizacji i migracji, uwarunkowanych w tym przypadku w znacznej mierze sytuacją polityczną na Ukrainie, m.in. trwającą na wschodzie wojną, po części polityką państwa polskiego związaną ze strategią umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, jak również staraniami samych uczelni zmagających się z niżem demograficznym i spadkiem liczby osób decydujących się na studia, co potwierdza raport Instytutu Spraw Publicznych (ISP) poświęcony studentom z Ukrainy w Polsce [Łada 2018]. Jednak zgodnie z danymi przedstawionymi w raporcie tylko 49% spośród respondentów zadeklarowało, że mówi płynnie po polsku i umie posługiwać się językiem na poziomie wymaganym na studiach⁹.

Samooceńca kompetencji językowych w przywołanym raporcie ISP-u wypadła lepiej w porównaniu z wynikami badań ankietowych przeprowadzonych przez autorkę artykułu wśród lektorów i wykładowców pracujących na wyższych uczelniach w Polsce. Badaniem objęto grupę 40 pracowników dydaktycznych uczelni państwowych i prywatnych (z 10 największych w Polsce ośrodków akademickich) z doświadczeniem pracy ze studentami z Ukrainy. Oprócz ankiet przeprowadzono kilka wywiadów pogłębionych. Pierwsza część ankiety zawierała pytania dotyczące wykształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli, w tym doświadczenia pracy ze studentami pochodzącymi z Ukrainy. W drugiej części badano środowisko edukacji i profil studenta, ankieta obejmowała pytania dotyczące kierunku studiów, roku, stopnia przygotowania językowego, kompetencji ogólnych (m.in. socjokulturowych i realizacyjnych) oraz komunikacyjnych

⁸ Dane pochodzą z raportu GUS-u z dn. 15.06.2018 r. pt. „Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)” oraz z dn. 14.06.2019 roku pt. „Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019” [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/5/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2017-2018_dane_wstepne.pdf, dostęp: 23.02.2019; https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/6/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2018_2019.pdf, dostęp: 17.02.2020].

⁹ Badaniem ankietowym opisanym w raporcie objęto ponad 1055 studentów. Dwie trzecie (67%) wszystkich ankietowanych nie ma polskiego pochodzenia, ale niemal jedna trzecia (31%) twierdzi, że ich dziadkowie urodzili się w Polsce. Przy czym 29% mieszka w Polsce od roku do dwóch lat, 29% – od trzech do czterech lat. Przed rozpoczęciem edukacji w Polsce większość studentów (69%) nie uczyła się języka polskiego za granicą, tylko 8% badanych wzięło udział w kursach językowych w Polsce. Według danych raportu 49% spośród studentów ocenia, że mówi płynnie po polsku i umie używać języka polskiego na poziomie wymaganym na studiach, 21% twierdzi, że umie używać języka tylko w codziennej rozmowie, 20% deklaruje, że biegle posługuje się językiem mówionym, 8% rozumie i umie pisać po polsku, zna podstawowe słownictwo, 2% rozumie po polsku, ale nie umie pisać po polsku.

(lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych) zgodnie z rozumieniem Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego [*Europejski System...* 2003: 94–99], ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji w zakresie języka polskiego w odmianie akademickiej ogólnej oraz aktywności akademickich podejmowanych przez studentów w czasie studiów w odniesieniu do przedstawionego powyżej modelu nauczania języka polskiego do celów akademickich. Ostatnia część ankiety poświęcona była konkretnym rozwiązaniom dydaktycznym, podręcznikom, egzaminom oraz organizacji procesu dydaktycznego.

Większość respondentów ma przygotowanie zawodowe glottodydaktyczne (93%) oraz uczy języka polskiego jako obcego ponad 5 lat (93%), w tym studentów z Ukrainy – powyżej 3 lat (73%). 80% badanych prowadzi zajęcia z języka ogólnego na poziomie A1/A2 oraz B1, 66% na poziomie B2, 40% na poziomie C1/C2. 46% prowadzi zajęcia z języka specjalistycznego na poziomach B2/C1, a 13% na niższych poziomach (B1, A1/A2). Oprócz lektoratu z języka ankietowani prowadzą dla cudzoziemców zajęcia w ramach innych przedmiotów, takich jak gramatyka opisowa języka polskiego, dzieje kultury polskiej, kultura europejskiego średniowiecza i renesansu, współczesny język polski, historia języka polskiego, praktycznej stylistyki i in. Badani nauczyciele prowadzą również dla studentów cudzoziemskich seminaria językoznawcze z zakresu stylistyki, kultury, literatury oraz warsztaty językowe, kulturowe, językoznawcze. 27% spośród objętych badaniem osób sprawuje opiekę naukową nad pracami rocznymi lub dyplomowymi studentów z Ukrainy, zaś 53% – redaguje referaty, artykuły naukowe i prace pisemne. Wymienione lektoraty i zajęcia są organizowane przede wszystkim w ramach studiów I stopnia (głównie w ciągu pierwszych sześciu semestrów nauki) na różnych kierunkach, m.in. polonistyce, prawie, medycynie, ekonomii, socjologii, architekturze, informatyce, grafice komputerowej, neofilologiach, z przewagą (47%) stosunków międzynarodowych.

W odpowiedzi na pytanie o różnice w stylu uczenia się studentów z Ukrainy i z Polski 40% ankietowanych wykładowców przyznało, że dostrzega znaczne różnice, 27% – niewielkie, 20% – nie dostrzega różnic. Mówiąc o cechach charakteryzujących grupę studentów, respondenci prezentują czasami sprzeczne opinie:

„szacunek do wykładowcy”, „zadawanie dużej ilości pytań”, „zainteresowanie przedmiotem”, „chęć rozwoju”, „duży autorytet nauczyciela”, „brak pytań nawet w przypadku konieczności ponownego wytlumaczenia określonego zagadnienia”, „brak umiejętności sporządzania notatek”, „brak sumienności w wykonywaniu prac domowych”, „przekonanie o dostatecznej znajomości języka”, „brak samodzielności w realizacji prac domowych”, „braki w języku polskim są główną barierą w czytaniu tekstów naukowych, a co gorsza w pisananiu jakichkolwiek tekstów”, „trudności w lekturze tekstu naukowego”, „nieumiejętność analizy tekstu”, „różnice w obszarze tzw. wiedzy ogólnej wynikające z edukacji w szkole ukraińskiej – jest to naturalne”, „organizacja procesu studiowania”, „studenci z Ukrainy (najczęściej stypendyści rządu polskiego) są nieco bardziej zdyscyplinowani w uczeniu się”.

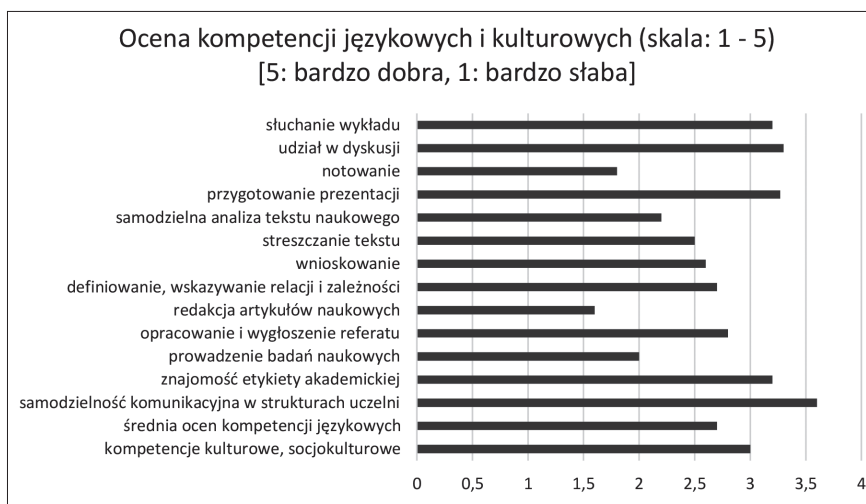
Ankietowani często zwracają uwagę na potrzebę wsparcia studentów w organizacji studiów. Wśród przyczyn braku samodzielności wymieniają wiek studentów z Ukrainy, rozpoczynających naukę przed osiągnięciem pełnoletniości, tęsknotę za domem spotęgowaną niedostateczną znajomością języka, realiów kraju, opieki zdrowotnej, rynku mieszkań czy pracy, wreszcie realiów akademickich. W wielu komentarzach porusza się również kwestię niedostatecznych umiejętności uczenia się, analizowania tekstów, studiowania. Część respondentów wskazuje na różnice w zakresie wiedzy ogólnej, m.in. historii, kultury. W niektórych z obszarów wiedza studentów z Ukrainy jest większa, w innych – mniejsza, co jest naturalną konsekwencją różnic programowych w edukacji szkolnej, ale przede wszystkim rezultatem odrębności historii, kultury, tradycji obu krajów (pomimo wielu elementów wspólnych), częściowo wynikiem wpływów kultury łańcińskiej i bizantyjskiej.

Aż 58% lektorów i wykładowców objętych badaniem uważa, że studenci rozpoczynający naukę w Polsce nie są gotowi do podjęcia studiów, ponadto zdaniem większości władają oni polszczyzną w mowie na poziomie B1, w piśmie – na poziomie A1/A2. Stosunkowo nisko oceniane są również kompetencje socjokulturowe, umiejętności związane ze studiowaniem, udziałem w zajęciach, zabieraniem głosu w dyskusji, umiejętnością robienia notatek z wykładów, streszczania tekstu, wnioskowania, definiowania, wskazywania relacji i zależności, a także redakcji tekstów naukowych. Ponadto nauczyciele akademicy pracujący ze studentami zwracają uwagę na fakt, że ze względu na bliskość kulturową i językową studentom z Ukrainy nie oferuje się niezbędnego wsparcia w procesie adaptacji czy integracji.

Średnia ocen kompetencji akademickich w skali od 1 do 5 [1: bardzo słabo, 5: bardzo dobrze] wyniosła 2.7, odpowiednio: słuchanie wykładu (3.2), udział w dyskusji (3.3), notowanie (1.8), przygotowanie prezentacji (3.27), samodzielna analiza tekstu naukowego (2.2), streszczenie tekstu (2.5), wnioskowanie (2.6), definiowanie, wskazywanie relacji i zależności (2.7), redakcja artykułów naukowych (1.6), opracowanie i wygłoszenie referatu (2.8), prowadzenie badań naukowych (2.0), znajomość etykiety akademickiej (3.2), samodzielność komunikacyjna w strukturach administracyjnych na uczelni (3.6) (por. Wykres 1).

Wśród najpowszechniejszych deficytów językowych w stopniu opanowania polszczyzny przez studentów z Ukrainy wymieniono niedostatki w zakresie kompetencji socjolingwistycznych, lingwistycznych w obszarze kompetencji leksykalnej (terminologia specjalistyczna), umiejętności redagowania tekstów naukowych i dydaktycznych. Średnia ocen kompetencji kulturowych, socjokulturowych i realioznawczych wyniosła: 3.0 w skali od 1 do 5.

Zdecydowana większość ankietowanych (ponad 95%) uważa, że w ramach organizacji studiów powinno się uwzględnić potrzeby studentów pochodzących z innych krajów, szczególnie w zakresie kompetencji językowych, kulturowych i innych związanych ze studiowaniem. Jako przykłady dobrych praktyk wskazano warsztaty adaptacyjne, realizację wspólnych projektów wspierających integrację z polskimi studentami, zajęcia fakultatywne o charakterze kulturoznawczym,



Wykres 1. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w środowisku lektorów i nauczycieli akademickich (opracowanie własne).

mentoring, spotkania z przedstawicielami środowiska akademickiego, instytucji uniwersyteckich, a także służby publicznej, organizacji pozarządowych.

Zdaniem respondentów należy także zwiększyć liczbę godzin lektoratu przewidzianych dla studentów cudzoziemskich, w programach zaś uwzględnić kluczowe dla studiowania kompetencje, w tym także realia dotyczące organizacji systemu edukacji w Polsce (m.in. system studiów, strukturę uczelni, organizację roku akademickiego, grantów naukowych, stypendiów, konkursów), realia dotyczące życia studenckiego (m.in. wynajem mieszkania, opiekę zdrowotną, prawa i obowiązki studenta, wyżywienie, subkultury studenckie, możliwości pracy), etykietę akademicką (m.in. relację student – wykładowca, plagiaty, spóźnienia). W ocenie większości ankietowanych lektorów i nauczycieli akademickich dostępne na rynku podręczniki zawierają treści związane z uczeniem języka polskiego do celów akademickich w stopniu niedostatecznym.

Niestety, nie dysponujemy danymi, które pozwoliłyby porównać powyższe wyniki z odpowiednimi ocenami wydanymi o polskich studentach oraz ich deficytach w zakresie kompetencji akademickich, umiejętności tworzenia tekstów ustnych i pisemnych typowych dla dyskursu naukowego i dydaktycznego, znajomości struktur leksykalnych oraz gramatycznych, umiejętności zbierania źródeł, rozumienia tekstów, interpretacji materiałów źródłowych, definiowania czy wnioskowania. Jest to ciekawe pole do przyszłych badań w zakresie dydaktyki języka w odmianie akademickiej ogólnej również dla rodzimych użytkowników języka.

Przedstawione powyżej oceny i refleksje nauczycieli akademickich, doświadczonych lektorów języka polskiego jako obcego pracujących ze studentami zwracają uwagę na kilka obszarów wymagających szczególnych wysiłków wspierających edukację:

- wsparcie procesów integracyjnych i adaptacyjnych,
- rozwój kompetencji lingwistycznych,
- rozwój umiejętności uczenia się, zdobywania informacji i operowania wiedzą, krytycznego myślenia.

Z myślą o ułatwieniu samodzielnego poruszania się w strukturach uczelni warto promować programy adaptacyjne, spotkania w ramach poszczególnych jednostek, jak również zadbać o integrację społeczności studenckiej. Opisane powyżej dobre praktyki mogą posłużyć za przykład i inspirację do tworzenia podobnych programów.

Rozwój kompetencji lingwistycznych wymaga starannego zaplanowania treści, opracowania brakujących dzisiaj:

- inwentarzy leksykalnych w zakresie języka polskiego w odmianie ogólnej akademickiej oraz odmianach specjalistycznych (następnie słowników),
- katalogu gatunków typowych dla dyskursu naukowo-dydaktycznego, uwzględniającego współczesne aktywności akademickie, ustne, pisemne i mieszane,
- podręczników, które będą kształcić biegłość językową niezbędną do podjęcia studiów w zakresie poszczególnych kompetencji akademickich, z uwzględnieniem umiejętności operowania wiedzą.

Aby zwiększyć szansę na odniesienie sukcesu edukacyjnego, należy starannie określić zakres interferencji i interkomprehensji międzyjęzykowej z uwzględnieniem profilu studenta z Ukrainy w przedstawionych powyżej obszarach kompetencji deficytowych.

Z uwagi na postępującą internacjonalizację uczelni, a także dotychczasowy dorobek polskiej glottodydaktyki warto zająć się holistyczną analizą zagadnienia kształcenia języka polskiego do celów akademickich, która nie tylko uwzględnia opisywane dotychczas kompetencje specjalistyczne, naukowe czy zawodowe związane z jedną dziedziną, lecz także poddaje refleksji niezbędne w czasie studiowania kompetencje wspólne wszystkim specjalnościom, niezależnie od kierunku studiów w kontekście nauczania osób słowiańskojęzycznych. Należy podkreślić, że nie chodzi o kompetencje związane z językiem polskim w odmianie ogólnej – którym w glottodydaktyce polskiej poświęcono dotychczas wiele uwagi – ale o kompetencje w odmianie akademickiej ogólnej, obszarze, który był przede wszystkim przedmiotem badań lingwistów [Duszak 2015; Gajda 1995, 1999, 2012], ewentualnie w ramach lingwistyki stosowanej – dydaktyków języka polskiego jako ojczystego / pierwszego.

Warto prowadzić dalsze badania glottodydaktyczne, które pozwolą na określenie potrzeb, zdefiniowanie celów oraz strategii ich osiągnięcia w obszarze kształcenia języka polskiego jako obcego, uwzględniając kontekst edukacyjny, profil studenta, specyfikę komunikacji w środowisku akademickim.

Prezentowane powyżej wyniki ankiet wpisują się w nurt tych badań i są próbą wstępnej diagnozy kompetencji językowych grupy najliczniej reprezentowanej

wśród studiujących w Polsce cudzoziemców, dla których język polski jest obcy / drugi lub (coraz rzadziej) odziedziczony. Zebrane opinie respondentów z jednej strony świadczą o niezaspokojonej potrzebie kształcenia językowego w zakresie odmiany akademickiej ogólnej polszczyzny, a z drugiej informują o niedostatecznym repertuarze narzędzi, którymi dysponuje lektor przygotowujący studentów do podjęcia edukacji w języku polskim.

Opisane w ankietach propozycje dobrych praktyk w edukacji polonistycznej cudzoziemców mogą stać się inspiracją dla osób odpowiadających za organizację studiów, wspierających procesy adaptacji. Zasygnalizowane poprzez niskie oceny deficyty w zakresie umiejętności analizowania i redagowania tekstów naukowo-dydaktycznych, notowania, streszczania powinny zostać przedmiotem szczególnej uwagi w równym stopniu glottodydaktyków, co dydaktyków – lektorów, autorów programów nauczania i materiałów dydaktycznych. Natomiast w obszarze kompetencji językowych należy rozwijać sprawności receptywne, produktywne, interakcję i mediację, uwzględniając gatunki akademickie, właściwe komunikacji ustnej i pisemnej. W przypadku studentów z Ukrainy warto wykorzystać transfer pozytywny zarówno w obszarze wiedzy ogólnej, socjokulturowej, jak i kompetencji językowych. Nie należy jednak lekceważyć transferu negatywnego, kierując się bliskością kultur i języków.

Bibliografia

1. Bloor M., Bloor T., 1986, *Language for specific purposes: practice and theory. CLCS Occasional Papers*, Dublin.
2. Bruce I., 2005, *Syllabus design for general EAP writing courses: a cognitive approach*, „Journal of English for Academic Purposes” nr 4.
3. Busiño S., Jasnos M., Wiśniewska A., 2015, *Chcę pracować w Polsce*, Warszawa.
4. Cummins J., 1982, *Tests, achievement, and bilingual students*, „Focus” nr 9.
5. Davies A., 2008, *Assessing academic English: testing English proficiency, 1950–1989: the IELTS solution*, Cambridge.
6. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących na Wschodzie*, Warszawa.
7. Dudley-Evans T., St John M.-J., 1998, *Developments in English for specific purposes*, Cambridge.
8. Duszak A., 2015, *Tekst naukowy i jego przekład*, Kraków.
9. *English for Academic Study: problems and perspectives. ETIC Occasional Paper*, 1975, London.
10. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, 2003, Rada Europy, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
11. Gajda S., 1999, *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole.
12. Gajda S., 2012, *Horyzonty humanistyki*, Opole.
13. Gajda S., 1995, *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Opole.
14. Gębał P. E., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyki potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*, w: „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 23.

15. Grucza F., 2006, *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, „Przegląd Glottodydaktyczny” nr 20.
16. Grucza S., 2013, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, „Studia Naukowe” nr 3, <https://portal.uw.edu.pl/web/sniklia/tomy-serii> [dostęp: 31.08.2019].
17. Grucza F., 2007, *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*, Warszawa.
18. Hutchison T., Waters A., 1987, *English for specific purposes*, Cambridge.
19. Hyland K., 2008, *English Academic Purposes. An advanced resource book*, Routledge–Londyn–Nowy Jork.
20. Hyland K., 2002, *Specificity revisited: how far should we go now?*, „English for Specific Purposes” no 21(4).
21. Hyland K., Shaw P., 2016, *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, Oxford.
22. Jasnos M., Wiśniewska A., 2014, *Wybieram gastronomię*, Warszawa.
23. Johns A.M., 1997, *Text, role and context: developing academic literacies*, Cambridge.
24. Jordan R.R., 1997, *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*, Cambridge.
25. Kowalska M., 2013, *O biznesie po polsku*, Kraków.
26. Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Kijów.
27. Kugiel-Abuhasna I., 2019, *Studiologia. Podręcznik do języka naukowego dla cudzoziemców na poziomie B1*, Kraków.
28. Lechowicz J., Podsiadły J., 2004, *Chcę studiować medycynę*, Łódź.
29. Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu*, Kraków.
30. Łada A., 2018, *Ukraińscy studenci w Polsce. Motywacje, korzyści, wyzwania*, Warszawa, <https://www.isp.org.pl/pl/publikacje/ukrainscy-studenci-w-polsce-moty-wacje-korzysci-wyzwania> [dostęp 10.04.2019].
31. Mazur J., red., 1996, *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995): referaty i komunikaty z konferencji nt. „Efekty kształcenia rodaków ze Wschodu w Polsce w latach 1989–1995”*, Lublin.
32. Mazur J., red., 1995, *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Sprawności Komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu”*, Lublin.
33. Mazur J., red., 1994, *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”*, Lublin.
34. Mazur J., red., 1993, *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu: referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”*, Lublin.
35. Ostromięcka-Frączak B., red., 1996, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 7–8, Łódź.
36. Prior P., 1998, *Writing/disciplinary: a sociohistoric account of literate activity in the academy*, Mahwah.

37. Przechodzka G., 2004, *Problemy nauczania najnowszej leksyki ekonomicznej Polaków ze Wschodu*, w: A. Dąbrowska, red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław.
38. Rudziński G., 2004, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka (na materiale prac socjologicznych)*, Łódź.
39. Sołtowska K., Jurek T., 2009, *Język polski w pigułce*, Poznań.
40. Spack R., 1988, *Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go?*, „TESOL Quarterly” nr 22(1).
41. Swales J.M., 1995, *English for Academic Purposes*, https://www.researchgate.net/publication/272744228_English_for_Academic_Purposes [dostęp: 17.02.2020].
42. Wiśniewska A., Mijas A., 2015, *Opiekuję się osobą starszą*, Warszawa.
43. Woodrow L., 2013, *Motivation and the transition to University*, w: E. Ushioda, red., *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*, Basingstoke.
44. Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 24.

POLISH FOR GENERAL ACADEMIC PURPOSES FOR STUDENTS FROM UKRAINE – NEW CHALLENGES IN POLISH GLOTTODYDACTIC

The article deals with the issue of learning Polish as a foreign language in a general academic variety, with particular emphasis on the needs of Ukrainian students. The first part presents the history and genesis of the concept of Polish for academic purposes and the Polish language in the general academic variety in the context of didactic practice and glottodidactic discourse. In the second part, the assessment of general linguistic and communicative competences of students from Ukraine in the field of Polish for Academic Purposes (PAP) was analyzed on the basis of surveys conducted among academic teachers. The results of the research made it possible to make a preliminary language assessment of the competences necessary for students from Ukraine to study in Poland and to formulate general didactic guidelines regarding the educational context, student profile, specificity of communication in the academic environment and specific language competences in the field of General Polish for Academic Purposes (GPAP). The presented data can be used as a point of reference in further detailed studies of the language competences and needs of Ukrainian students in the areas indicated as deficient, as well as in the process of creating specific didactic solutions regarding GPAP.

Keywords: Polish for Academic Purposes, General Polish for Academic Purposes, academic competences of students from Ukraine, language competences of students from Ukraine.

WYKORZYSTANIE TEKSTU AUTENTYCZNEGO NA KURSACH JĘZYKA POLSKIEGO DLA OSÓB Z PIERWSZYM JĘZYKIEM WSCHODNIOSŁOWIAŃSKIM

Umiejętność czytania to niezwykle ważna i przydatna sprawność dla uczących się języka polskiego jako obcego. Jest formą kontaktu z polską kulturą i literaturą. Czytając, uczący się poznają i utrwalają nowe struktury gramatyczne oraz zapamiętują nowe słowa i kolokacje wyrazowe. Umiejętność czytania znacznie podnosi również motywację uczących się oraz poszerza ich horyzonty myślowe. Celem artykułu jest opisanie, w jaki sposób zmienia się kompetencja językowa uczących się podczas kursu, na którym szczególnie nacisk położono na rozwijanie tej sprawności poprzez wykorzystanie tekstów autentycznych. Testy zostały minimalnie zaadaptowane do potrzeb każdej grupy. Preparowanie tekstu polegało głównie na skróceniu wersji oryginalnej, rzadziej na wprowadzeniu drobnych uproszczeń leksykalno-strukturalnych lub ich wyeliminowaniu, gdy były zbyt skomplikowane.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, kompetencja językowa, rozumienie tekstu pisanego, tekst autentyczny, eksperyment, przyrost kompetencji.

1. Wstęp

We współczesnym zurbanizowanym społeczeństwie, w świecie wiedzy i informacji, zakładamy, że każdy dorosły uczestnik życia społecznego posiada umiejętność czytania, którą wykorzystuje, realizując cele indywidualne oraz posługując się nią jako ważnym środkiem komunikacji międzyludzkiej. Co więcej, dla wielu osób umiejętność odbioru i tworzenia tekstów w języku obcym staje się dodatkowym wymogiem w życiu osobistym i zawodowym [Chodkiewicz 2016: 79].

Umiejętność czytania powinna więc zajmować miejsce szczególnie ważne w procesie glottodydaktycznym. Jest to niezwykle ważna i przydatna sprawność dla uczących się języka polskiego jako obcego. Jest formą kontaktu z polską kulturą i literaturą. Czytając, uczący się poznają i utrwalają nowe struktury gramatyczne oraz zapamiętują nowe słowa i kolokacje wyrazowe. Znacznie podnosi to również motywację uczących się, poszerza ich horyzonty myślowe oraz rozwija kompetencje zarówno receptywne, jak i produktywne, a tym samym zapewnia wzorzec tekstowy i podstawę tworzenia krótszych lub dłuższych wypowiedzi samodzielnych.

Czytanie jest sprawnością uniwersalną, wzbogacającą i uzupełniającą program nauczania języka obcego. Ma ona niewątpliwą wartość w nauczaniu języków obcych, wspiera bowiem inne sprawności [Chodkiewicz 2016b: 84; Komorowska 2009: 188].

W literaturze przedmiotu opisane zostały dwa rodzaje czytania o dużym znaczeniu praktycznym: czytanie głośne (odczytywanie) i czytanie ciche (wzrokowe). Różnią się one mechanizmami. W czytaniu cichym uczący się nie dekoduje tekstu na język mówiony, lecz bezpośrednio przetwarza wizualną formę tekstu. Jest to czynność indywidualna. Czytanie głośne polega na dekodowaniu tekstu na język mówiony. Wady i zalety każdego rodzaju czytania zostały szeroko omówione w literaturze glottodydaktycznej [Chodkiewicz 2016b; Rysiewicz 2019].

Uwzględnia się również tradycyjny podział czytania według kryterium stopnia intensywności na czytanie intensywne i ekstensywne.

W dydaktyce języka polskiego jako obcego sporo miejsca poświęca się czytaniu intensywnemu i to zarówno wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Z jednej strony powstają więc rozprawy doktorskie, artykuły, rozdziały w pracach zbiorowych oraz monografiach, z drugiej – materiały dydaktyczne, których celem jest rozwijanie u uczących się sprawności rozumienia tekstów pisanych. Rzadziej natomiast porusza się problematykę czytania ekstensywnego [Seretny 2013: 208].

Podstawowym założeniem czytania intensywnego jest nauczenie czegoś nowego. Uczący się otrzymują stosunkowo krótki wybrany przez nauczyciela tekst, którego poziom trudności można oszacować jako $i + 1$ (i oznacza obecny poziom znajomości języka) [zob. Krashen 1982: 32]. Tekst w większości zawiera poznane słownictwo i struktury gramatyczne, ale pojawiają się także pewne elementy nowe. Cała czynność odbywa się pod ścisłą kontrolą nauczyciela i staje się punktem wyjścia do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Ten rodzaj czytania często jest nastawiony na rozwiązywanie jakiegoś problemu lub wprowadzenie nowego zagadnienia z gramatyki.

Czytanie ekstensywne jest natomiast integrowaniem już istniejących kompetencji uczącego się, który sam może wybrać tekst i czytać go samodzielnie (jako dodatkowe zadanie albo pracę domową). Według koncepcji Krashena poziom trudności takiego tekstu powinien wynosić $i - 1$ po to, by czytanie było stosunkowo łatwe. Celem takiego czytania nie jest nauczenie czegoś nowego, lecz podsumowanie dotychczasowo zdobytej wiedzy i zastosowanie jej w praktyce. Wszyscy specjaliści w tej dziedzinie jednoznacznie twierdzą, że jest to czytanie dużej ilości tekstu dla osobistej przyjemności i dla zaspokojenia swoich zainteresowań [Hafiz, Tudor 1989: 6].

Przewaga czytania intensywnego na lektoratach jest podyktowana przede wszystkim ograniczonym czasem, a długość tekstów przeznaczonych do czytania ekstensywnego uniemożliwiałaby realizowanie innego materiału i wszechstronne podejście do procesu dydaktycznego. Ta przeszkoda jest jednocześnie jedną z zalet czytania ekstensywnego. Główna praca musi być wykonywana przez uczących się w domu, a zajęcia mogą być w całości poświęcone realizacji programu nauczania. Podstawowe założenia czytania ekstensywnego i korzyści wynikające z jego zastosowania w nauce znacznie wydłużają kontakt uczącego się z językiem.

Nie ulega wątpliwości, że oba rodzaje czytania powinny być wykorzystywane w kształceniu językowym. Mają one swoje wady i zalety, ale bezsprzecznie są niezbędne do tego, by dobrze nauczyć się języka. Oba czytania są efektywnym narzędziem rozwijania kompetencji leksykalnej uczących się, choć każde w zupełnie innym zakresie.

Czytanie intensywne umożliwia czytelnikom poznawanie nowej leksyki; ekstensywne pozwala zaś na jej recykling, czyli wielokrotniony kontakt z wyrazami już znanymi. Innymi słowy, czytanie intensywne przyczynia się do budowania / kształtowania kompetencji leksykalnej uczących się, ekstensywne natomiast zwiększa „elastyczność” ich słownika mentalnego, czyli przyspiesza dostępność wyrazów w akcie komunikacji [Seretny 2013: 210].

Stała, systematyczna praca z tekstami, w tym zwłaszcza z tekstami autentycznymi, jest najwłaściwszą formą indywidualizacji uczenia się i nauczania języków. „Każdy dzień, każde zajęcie bez okazji pracy z dobrym tekstem, w tym zwłaszcza tekstem autentycznym, jest dniem dydaktycznie straconym” [Martyniuk 1996: 46].

Kierując się powyższym stwierdzeniem, podczas cyklu kursów języka polskiego jako obcego dla osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim zorganizowano projekt *Piątkowe czytanki*. Polegał on na cotygodniowym wykorzystaniu na lektoracie języka polskiego tekstu autentycznego wybranego przez samych uczących się.

Celem artykułu jest opisanie, jak zmieniła się kompetencja językowa uczących się na takim kursie oraz zbadanie, w jaki sposób tekst autentyczny wpływa na kształcenie językowe uczących się. Teksty zostały minimalnie zaadaptowane do potrzeb każdej grupy. Preparowanie tekstu polegało głównie na skróceniu wersji oryginalnej, rzadziej na wprowadzeniu drobnych uproszczeń leksykalno-strukturalnych lub ich wyeliminowaniu, gdy były zbyt skomplikowane. Były to więc pozycje przeznaczone do czytania intensywnego.

2. Opis kursu językowego

W 2013 roku we Wrocławiu powstała Fundacja Ukraina. Jednym z celów fundacji jest wspieranie procesu adaptacji, integracji oraz rozwoju osobistego i zawodowego migrantów. Na początku swojej działalności organizacja pomagała głównie osobom pochodzenia ukraińskiego, a od 2016 roku otworzyła się na pozostałych cudzoziemców. Na jej koncie znajduje się wiele projektów, konferencji, szkoleń, pokazów filmowych, wieczorów poetyckich etc. W fundacji znajduje się także punkt informacyjny dla migrantów, którzy mogą skorzystać z porady prawnej oraz konsultacji psychologicznej.

W 2016 roku Fundacja Ukraina wraz ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego zorganizowała dwuletni projekt pt. *Integracja, adaptacja, akceptacja. Wsparcie obywateli państw trzecich zamieszkałych na Dolnym Śląsku*. Podstawowym założeniem projektu był kurs języka polskiego jako obcego *Pokaż swój język*, składający się z 4 edycji. Każda

edycja trwała 4 miesiące i obejmowała 128 godzin lekcyjnych. W każdej edycji wzięło udział 30 osób (2 grupy językowe). Cudzoziemcy mogli też uczestniczyć w grach miejskich bądź innych wydarzeniach organizowanych przez fundację. Warto zaznaczyć, iż uczestnictwo w kursie było bezpłatne, ponieważ został on sfinansowany z *Programu Krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji* oraz budżetu państwa. Co więcej, każdy uczący się mógł bezpłatnie podejść do państwowego egzaminu certyfikатовego na wybranym przez siebie poziomie i zdobyć certyfikat.

W 2018 roku został zorganizowany kolejny kurs językowy *Let's mów* w ramach nowego, znacznie większego projektu – FAMI. Tym razem projekt obejmował 10 edycji. Poza podnoszeniem kompetencji językowych uczestników celem projektu była przede wszystkim aktywizacja zawodowa obywateli państw trzecich, ułatwienie dostępu do rynku pracy poprzez realizację kampanii oraz cyklicznych spotkań dla pracodawców, targów pracy, szkoleń i konsultacji. Działania te były kierowane nie tylko do obywateli państw trzecich przebywających legalnie na terytorium Dolnego Śląska, ale również do pracodawców, pracowników oświaty, grup zawodowych wspierających migrantów. Współorganizatorem projektu był Dolnośląski Urząd Wojewódzki.

Ze względu na ramy czasowe projektu oraz konieczność zmieszczenia 10 edycji w trzech latach, zajęcia musiały się odbywać 2 (w niektórych edycjach nawet 3) razy w tygodniu – każde spotkanie trwało 4 godziny lekcyjne. Kursy językowe były więc dosyć intensywne.

Warunkiem uczestnictwa w projekcie był legalny pobyt w Polsce. Większość uczestników w momencie rozpoczęcia kursu mieszkała w Polsce od sześciu miesięcy do dwóch lat. Kursanci pochodzili przede wszystkim z Ukrainy, rzadziej z Rosji lub Białorusi. Były to osoby, które przyjechały na Dolny Śląsk po Rewolucji Godności w 2014 roku na Ukrainie w poszukiwaniu spokoju i bezpieczeństwa dla swoich rodzin. Chcieli uczyć się języka polskiego, by zwiększyć swoje szanse na polskim rynku pracy, co znaczy, że ich motywacja do nauki była bardzo duża, a możliwości czasowe niestety mocno ograniczone (większość pracowała w trybie zmianowym, mając rodziny).

Wszystkie powyższe czynniki były brane pod uwagę podczas opracowania programu nauczania, który wymagał również uwzględnienia specyfiki językowej obcokrajowców. Materiały przygotowywane były pod kątem zadaniowym, komunikacyjnym, ponieważ priorytetem dla każdego uczestnika kursu była skuteczność działań językowych. Uczestnicy kursu chcieli bez problemu komunikować się ze swoimi pracodawcami, kolegami z pracy, właścicielami ich wynajmowanych mieszkań, sąsiadami, nauczycielami w szkołach i przedszkolach, do których chodzą ich dzieci itd. Zatem podstawowym założeniem programowym kursu było wykształcenie swobody komunikacyjnej w używaniu języka polskiego do ich środowiska zawodowego i prywatnym.

Poziom znajomości języka polskiego uczestników kursu był dość zróżnicowany – od początkującego po średnio zaawansowany. Po przeprowadzeniu testu kwalifikacyjnego, składającego się z części pisemnej i ustnej, okazało się,

że największe trudności sprawiały uczącym się poprawność gramatyczna oraz pisanie. Większość uczestników potrafiła komunikować się po polsku w większym lub mniejszym stopniu, ale nie mogła pisać.

Program kursu uwzględniał więc następujące aspekty – funkcjonalne nauczanie gramatyki oraz rozwijanie sprawności pisania ze szczególnym naciskiem na ortografię. Dopasowane do poziomu każdej grupy pola tematyczne, wokół których realizowany był cały program, to:

- a) autoprezentacja: przedstawianie siebie i innych, wygląd, charakter, stan cywilny, hobby, czas wolny;
- b) miasto: nazwy instytucji i urzędów, władze miejskie, plan miasta, orientacja w mieście, rodzaje sklepów, zakupy, usługi;
- c) edukacja: system edukacji w Polsce, rodzaje szkół, przedmioty szkolne, wykształcenie;
- d) praca: zatrudnienie, typy przedsiębiorstw, rodzaje umów, rozmowa kwalifikacyjna, życiorys, list motywacyjny;
- e) życie w Polsce: rozrywka, jedzenie, wynajmowanie mieszkania, wyposażenie mieszkania.

Jak już wcześniej wspomniano, podstawowe założenia programowe kursu były dopasowane do potrzeb uczących się. Aby osiągnąć zdolność swobodnego posługiwania się polszczyzną, uczestnicy kursu powinni byli opanować wiele reguł gramatycznych oraz nauczyć się potrzebnego słownictwa. Nie chodziło tu jednak o znajomość wyabstrahowanego systemu językowego, ale o praktyczne zastosowanie poznanych struktur gramatycznych [zob. Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 97]. W tym celu w trakcie kursu wykorzystywano wiele ćwiczeń aktywizujących.

Lektorzy korzystali z materiałów autorskich, przygotowanych specjalnie na potrzeby kursu. Założenia finansowe projektu zakładały także kupno podręcznika dla każdego uczestnika¹. Lektoraty prowadzono w taki sposób, by pokazać pułapki językowe oraz miejsca trudne między językiem polskim a rosyjskim / ukraińskim. Szczególny nacisk kładziono na konfrontatywne nauczanie gramatyki, ponieważ znaczące różnice w systemach gramatycznych między różnymi językami słowiańskimi a polskim stają się przyczyną błędów. Skutkowało to może niepoprawnością, niefortunnością komunikatu wywołującego u potencjalnych rozmówców wrażenie obcości, a czasem też negatywnie odbieranego [zob. Mazur 1995: 27–37; Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 105].

W trudnych miejscach polszczyzny dla osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim pojawiają się elementy etykiety językowej. Cudzoziemcy mają kłopot z używaniem poprawnych zwrotów adresatywnych w sytuacjach oficjalnych (przedstawianie się, przedstawianie osoby towarzyszącej, zwrot do adresata w e-mailu etc.), które stają się także okazją do zasygnalizowania problemu

¹ Lektorzy wybierali najczęściej dla poziomu początkującego następujące podręczniki: *Po polsku po Polsce* [Prizel-Kania, Bucko, Majcher-Legawiec, Sowa 2016], *Polski. Krok po kroku* [Stempek, Stelmach 2013].

gramatycznego – funkcje i użycie wołacza w języku polskim oraz zastosowanie form *pan, pani, państwo*. Na pierwszych lekcjach uczący się często używają formy *pan / pani* w stosunku do siebie. Na pytanie lektorki: *Jak pani na imię?* ucząca się odpowiedziała: *Pani ma na imię Galina*.

W trakcie kształcenia językowego nie można było pominąć także nauczania fonetyki, ponieważ znaczące różnice w wymowie między różnymi językami słowiańskimi a polskim są przyczyną błędów (szczególnie wymowa samogłosek, spółgłosek syczących, szumiących i ciszących) [zob. Król, Mądrecka, Młynarczyk 2014: 123].

Większość uczestników, przychodząc na kurs, nie zdawało sobie sprawy z *pułapki komunikatywności* [zob. Skalska, Skalski 1995].

Zjawisko fosylizacji oparte na *pułapce komunikatywności* dotyczy uczących się polszczyzny Słowian, którzy na podstawie podobieństwa pomiędzy L1 i L2 łatwo opanowują sprawności receptywne i poziom komunikacyjny sprawności produktywnych. Sukces komunikacyjny, który bardzo szybko staje się ich udziałem, przeciwdziała wzrostowi motywacji do doskonalenia się w poprawności, gramatycznej produkcji językowej na wyższych poziomach [Izdebska-Długosz 2017: 239].

Dlatego też wielu uczestników w miarę poznawania zagadnień gramatycznych zgodnie twierdziło, że do momentu zapisania się na kurs myśleli, że mówią po polsku i coś wiedzą na temat języka polskiego, na samym kursie się przekonali, że nie wiedzą nic i trzeba zaczynać całą naukę od początku.

Wprowadzając poszczególne zagadnienia gramatyczne, wykorzystywano materiały autentyczne, np. fragmenty audycji radiowych, wiadomości telewizyjne, artykuły prasowe etc. Wszystko po to, by zmniejszyć poziom frustracji uczących się, którzy ze względu na intensywność kursu i brak czasu (nauka języka zawsze kolidowała z obowiązkami zawodowymi oraz rodzinnymi), tracili początkowy zapał do nauki. Wykorzystywano różne techniki nauczania w celu zwiększenia motywacji do nauki i poczucia pewności siebie w posługiwaniu się polszczyzną. Najważniejszym celem dla lektorów było dbanie o poczucie satysfakcji z osiągniętych postępów, które niewątpliwie znacząco wspiera proces dydaktyczny.

3. Badanie

W trakcie kilku edycji kursu przeprowadzono badanie mające na celu określenie, w jaki sposób rozwija się kompetencja językowa uczących się wraz z wprowadzaniem na zajęciach w każdym kolejnym tygodniu kursu tekstów autentycznych. W tym celu zbadano kompetencję językową uczących się z czterech edycji (60 osób) na początku i na końcu kursu. W celach porównawczych podczas dwóch edycji prowadzono lektoraty w sposób tradycyjny – bez czytania tekstów autentycznych, a na kolejnych dwóch co tydzień wykorzystywano taki test. Wybierając poszczególne grupy do przeprowadzenia badania, wzięto pod uwagę początkowy poziom języka polskiego uczących się. Po teście kwalifikacyjnym określono ten poziom jako A1+ / A2.

Projekt mający na celu rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych został nazwany *Piątkowe czytanki*. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu i właśnie w piątek uczący się czytali tekst autentyczny. Dzień ten wybrano celowo, ponieważ teksty opowiadały często o tym, co się dzieje ciekawego we Wrocławiu w najbliższy weekend, jakie miejsce warto zwiedzić albo co warto zobaczyć w kinie etc. Tekst miał stać się bodźcem dla uczących się do skorzystania „na gorąco” z omawianej atrakcji, rozrywki czy wydarzenia.

Zasady projektu zostały jasno określone na początku kursu. Każdy z uczestników w trakcie trwania całego kursu powinien był wybrać jeden tekst dla całej grupy. Był to dodatkowy element motywujący, ponieważ teksty dotyczyły zainteresowań samych uczących się. Na to zadanie uczący się reagowali bardzo entuzjastycznie i z wielkim zapałem wyszukiwali teksty. Zdając sobie sprawę z tego, że teksty z nieznanymi źródłami mają różny potencjał oraz różną wartość dydaktyczną, zasugerowano cudzoziemcom źródła, z których mogą korzystać. Były to strony internetowe dotyczące atrakcji turystycznych Wrocławia i Dolnego Śląska, wydarzeń kulturalnych, festiwali, organizacji zrzeszających obcokrajowców we Wrocławiu etc. Często przynoszono teksty z darmowych wrocławskich gazet kolportowanych na ulicach miasta. Objętość tekstu nie powinna była przekraczać strony A4. Po wyszukaniu tekstu uczący się przysyłał go do lektorki. Zdarzało się tak, że tekst nie przechodził „weryfikacji” ze względu na poziom trudności lub tematyki, która dotyczyła zbyt wąskiego obszaru zainteresowania lub była zbyt kontrowersyjna². W takim wypadku uczący się był proszony o ponowne wyszukanie tekstu. Po otrzymaniu tekstu lektorka przygotowywała ćwiczenia wprowadzające do czytania, towarzyszące czytaniu oraz zadania, które stawały się punktem wyjścia do ćwiczenia innych sprawności. Sam tekst, w razie konieczności, był skracany oraz w bardzo małym stopniu upraszczany (usuwanie z niego zbyt skomplikowanej struktury językowej, a trudne słownictwo zastępowano prostszym). Warto zaznaczyć, że „ingerencja” w tekst była naprawdę znikoma w celu udowodnienia uczącym się, że warto już na samym początku nauki sięgać po źródła autentyczne.

Co ważne, badanie przeprowadzono celowo w grupie początkującej. Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego koncentrują się na kształceniu sprawności komunikacyjnej w codziennych sytuacjach, w których mogą znaleźć się obcokrajowcy (sklep spożywczy, restauracja, dworzec kolejowy, sklep odzieżowy etc.). Nie znajdujemy tutaj jednak narzędzi do tworzenia wypowiedzi zawierających wstęp, rozwinięcie z tezą popartą argumentami oraz zakończenie.

Uczący się mają ogromny problem z przedstawianiem własnej opinii, ponieważ brak im wzorców na poziomie recepcji. Umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi samodzielnych jest konieczna już na niższych poziomach nauczania języka, a przygotować do niej i rozwinąć ją może właśnie sprawność czytania tekstów [Gałęziowska-Krystolik, Czempka-Wewióra 2019].

² Tematy odrzuconych tekstów to m.in. programowanie od podstaw, objawy żerowania mszyc, konflikt zbrojny na Donbasie.

Wprowadzenie na lektoraty tekstu autentycznego pokazało, jak złożonym procesem jest rozwijanie kompetencji rozumienia tekstów pisanych. Przed rozpoczęciem czytania szczególny nacisk kładziono na aktywizację cudzoziemców w celu przygotowania ich do czytania (pokazywanie obrazka lub zdjęcia związanego z tematem tekstu, dyskusja, gra językowa, burza mózgów etc.). Na początku proszono ich również, aby przyjrzeni się tytułowi tekstu i sformułowali hipotezę na temat treści tekstu. Szczególną rolę odgrywała na tym etapie osoba, która wybrała tekst, ponieważ musiała wytłumaczyć, dlaczego właśnie taki tekst proponuje na zajęcia, które elementy były ciekawe, a które nie. Po początkowym etapie następowała cicha lektura. Wybrano taką metodę czytania, ponieważ proces początkowej percepcji jest niezwykle złożony. Warto jednak zaznaczyć, że w większości przypadków uczący się zgłaszali chęć głośnego odczytywania. Tekst był więc odczytywany dwa razy – za pierwszym razem cicho, za drugim głośno. Przy trudniejszych tekstach trzeci raz był odczytywany przez lektorkę, gdyż właściwa intonacja często pomagała w dotarciu do sensu³.

Następnie zajmowano się warstwą leksykalną, np. odszukiwanie słów kluczy, szukanie synonimów. Uczący się zostali też poinformowani, że nie będziemy tłumaczyć każdego słowa. Większą uwagę zwracano na wykonywanie ćwiczeń poświęconych łączliwości wyrazów, dokonywanie analizy kompozycji wypowiedzi. Prowadziło to do uzyskania odpowiedzi na pytanie: *Kto pisze tekst? Co pisze? Do kogo pisze? Gdzie? Kiedy? Po co?* Wykorzystywano również rozmaite techniki wspierające rozwój rozumienia globalnego oraz szczegółowego (pytania do tekstu, uzupełnianie zdań, diagramów, łączenie tekstu z odpowiednim rysunkiem, dopasowywanie słów do definicji, układanie pomieszanych zdań w odpowiedniej kolejności etc.) [zob. Seretny, Lipińska 2005: 200, 203]. Trudność zadań i tekstów wzrastała z tygodnia na tydzień. Wszystkie zadania były wykonywane najczęściej przez całą grupę lub w mniejszych grupach. W każdym wypadku niezwykle ważne było tutaj wsparcie i pomoc lektora.

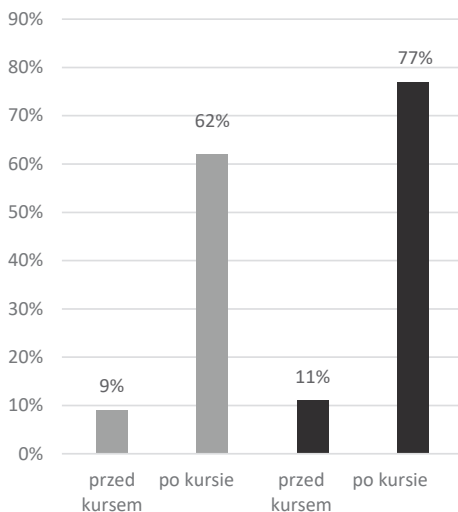
Na początku *Piątkowych czytaniek* odbiorcy tekstu borykali się z trudnościami w wyrażaniu własnych myśli z powodu braków leksykalnych oraz odpowiedniego wzorca wypowiedzi. Z czasem zaczęli jednak sięgać do własnych doświadczeń, chętnie wymieniali komentarze i uczestniczyli w dyskusji. Zgodnie twierdzili, że czytając teksty, nie tylko intensyfikowali swój kontakt z językiem polskim, ale przede wszystkim poszerzali horyzonty kulturowe. Stykając się z wiedzą o Wrocławiu, Dolnym Śląsku, życiu w Polsce etc., cudzoziemcy zwiększali swoje szanse na zrozumienie Polski i Polaków. To dawało im poczucie komfortu i bezpieczeństwa w nowym kraju. Kontakt z nowymi wyrażeniami czy strukturami gramatycznymi nie zawsze prowadził

³ W literaturze przedmiotu jest wiele negatywnych opinii na temat głośnego odczytywania na lekcji, jednak pojawiają się też głosy pozytywne: „Czytanie na głos może przynieść pożytek uczniom, szczególnie tym na niższych poziomach zaawansowania, pod warunkiem poprawnego przeprowadzenia tej techniki. Uwzględnienie głośnego czytania w przedstawiony sposób gwarantuje osiągnięcie głównego celu dydaktycznego, jakim jest ćwiczenie wymowy [...] Po prostu przynosi efekty” [Rysiewicz 2019].

bezpośrednio do ich zapamiętania, ale bezsprzecznie motywował do dalszego zgłębiania zasobów języka polskiego.

Rozwój kompetencji językowej cudzoziemców w trakcie poszczególnych cykli kursu został przedstawiony w poniższych wykresach. Są to wartości procentowe, które zdobyli uczestnicy kursu na teście kwalifikacyjnym przed kursem oraz na teście osiągnięć po kursie. Oba testy składały się z czterech części (poprawność gramatyczna, rozumienie tekstu pisanego, pisanie oraz mówienie). Obejmowały one takie same zagadnienia gramatyczne, a poziom trudności zadań sprawdzających pozostałe sprawności był zbliżony i koncentrował się wokół podobnych pól leksykalnych i tematów.

Jasne kolumny (zob. *Wykres 1*) pokazują średni procent punktów zdobytych na wyżej omawianych testach przez trzydziścioro uczestników tych cykli kursu, na których nie organizowano *Piątkowych czytanek* (9% przed kursem, 62% po kursie). Natomiast ciemne kolumny to średnia liczba procentowa punktów w grupach (również 30 osób), które czytały na zajęciach teksty autentyczne (przed – 11%, po – 77%). Badanie pokazuje, że przyrost kompetencji gramatycznej uczących się, którzy czytali teksty, jest o 13% wyższy niż tych, którzy nie czytali takich tekstów na zajęciach.

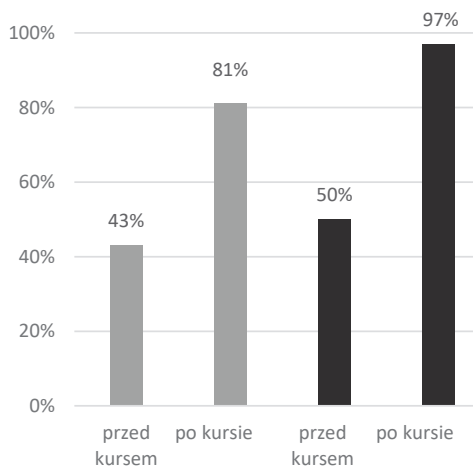


Wykres 1. Poprawność gramatyczna (opracowanie własne).

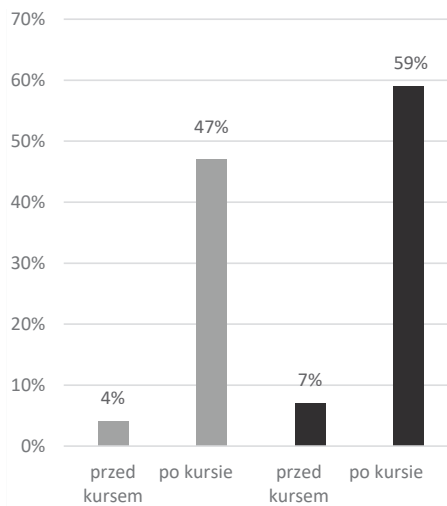
Rozumienie tekstu wypada znacznie lepiej w porównaniu z innymi sprawnościami. Jasne kolumny (zob. *Wykres 2*) pokazują kolejno 43% i 81%, a ciemne 50% i 97%. Oznacza to, że obcokrajowcy rozpoczynali kurs już z wysoką umiejętnością rozumienia tekstów pisanych. Różnica przyrostu kompetencji wynosi tutaj 9%.

Czytanie tekstów autentycznych również wpływa pozytywnie na rozwój sprawności pisania. Kursanci wykazywali się słabą umiejętnością komponowania

prostych tekstów pisanych (np. autoprezentacja). Wyniki testu kwalifikacyjnego to kolejno 4% i 7%, a testu osiągnięć – 47% i 59%. Po przeprowadzonym eksperymencie przyrost kompetencji wynosił 9% (zob. Wykres 3).

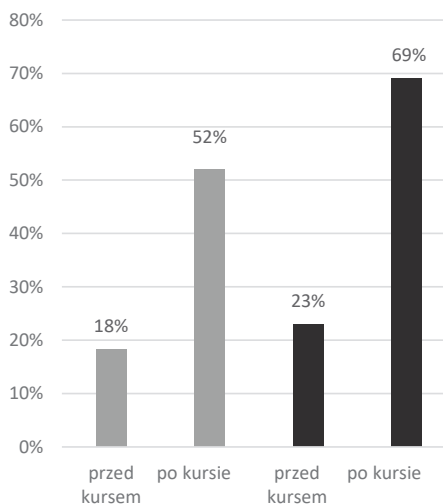


Wykres 2. Rozumienie tekstu pisanego (opracowanie własne).



Wykres 3. Pisanie (opracowanie własne).

Analiza początkowych (kolejno 18% i 23%) oraz końcowych (52% i 69%) wyników testów pozwala stwierdzić, że warto wykorzystywać teksty autentyczne w pracy z grupami wschodniosłowiańskimi. Przyrost kompetencji tej sprawności wynosi 12%. (zob. Wykres 4).



Wykres 4. Mówienie (opracowanie własne).

Przeprowadzony eksperyment pokazuje, że czytanie tekstu autentycznego na zajęciach przyniosło dużo korzyści dla rozwoju językowego uczących się. Uczestnicy kursu znacznie poprawili swoje kompetencje językowe, zwłaszcza w zakresie poprawności gramatycznej, pisania oraz mówienia.

4. Przykładowe zadanie wykorzystane na zajęciach

Kolorowe Jeziorka w Rudawach Janowickich

Kolorowe Jeziorka to cztery barwne stawy (żółte, purpurowe, błękitne i czarne) leżące u podnóża Wielkiej Kopy, nieopodal wsi Wieściszowice, na Dolnym Śląsku. Powstały w miejscu nieczynnych już niemieckich kopalni. Zabarwienie wody w akwenach związane jest ze składem chemicznym. A obecnie można śmiało rzec, że to miejsce wyjątkowe, na skalę nie tylko krajową. W roku 2011 Kolorowe Jeziorka w plebiscycie na nowych 7 Cudów Polski National Geographic Traveler wskoczyły na podium, zajmując III miejsce. Wiele osób uważa, że są one najpiękniejszym fragmentem Rudawskiego Parku Krajobrazowego i ciężko się nie zgodzić.

Jeżeli będziecie podróżować z Wrocławia, wówczas na miejsce traficie po mniej więcej 1,5 h drogi. Do przejechania jest prawie 100 km. Najłatwiej będzie podróżować krajową „piątką” i w miejscowości Marciszów skrócić w prawo, w stronę Janowic. Dla osób podróżujących komunikacją publiczną ważną informacją będzie fakt, że w Marciszowie znajduje się stacja kolejowa (na linii Wrocław – Jelenia Góra), a brakujące kilometry możecie pokonać autobusem. Jednak sprawdźcie wcześniej rozkład jazdy, ponieważ autobusy kursują tutaj dość rzadko.

Wejście do Parku Kolorowe Jeziorka jest bezpłatne. Jediną opłatę, którą tutaj zrealizujecie, będzie opłata za parking. Na miejscu zarówno operator atrakcji, jak również mieszkańcy przygotowali liczne parkingi. Te udostępniane przez Kolorowe Jeziorka są płatne (10 zł za dzień), leżą praktycznie przy samej bramie do Rudawskiego Parku Krajobrazowego. Natomiast u mieszkańców zapłacicie 5 zł, a od bram Parku dzielić Was będzie 500 metrów. Na terenie Parku znajduje się punkt gastronomiczny oraz przenośne toalety. Istnieje możliwość wypożyczenia kijków nordic walking oraz rowerów, a jeśli planujecie zostać tutaj na dłużej, to jest również pole namiotowe.

Na podstawie: <https://hasajacezajace.com/kolorowe-jeziorka-i-wielka-kopa-rudawy-janowickie/> [dostęp: 15.04.2020].

1. Proszę wytłumaczyć poniższe słowa:

jeziorko – _____
barwny – _____
podnóże – _____
kopalnia – _____



www.simplyanna.pl [dostęp: 15.04.2020]

2. Proszę odpowiedzieć na pytania do tekstu:

1. Gdzie znajdują się Kolorowe Jeziorka?

2. W jaki sposób można dojechać nad Kolorowe Jeziorka?

3. Co można robić nad Kolorowymi Jeziorkami?

4. Czy chciałaby pani / chciałby pan odwiedzić to miejsce? Dlaczego?

5. Wnioski

Przeprowadzony eksperyment jasno pokazuje, że roli tekstów autentycznych w procesie dydaktycznym nie da się przecenić. Nie tylko urozmaicają one zajęcia, ale odgrywają znaczącą rolę w motywowaniu uczących się. Są też doskonałym narzędziem w przybliżaniu treści pozajęzykowych, które są bardzo ważne podczas nauki języka polskiego. Tworzą one poczucie autonomii i pewności siebie w postępowaniu się językiem.

Należałoby oczywiście przeprowadzić bardziej kompleksowe badania, uwzględniające inne czynniki na ogół sprzyjające podnoszeniu kompetencji językowych (predispozycje językowe grupy, wiek uczestników, liczba godzin, możliwości samokształcenia się etc.).

Wyniki badań pokazują również, że nawet jeśli tekst, który wzbudza zainteresowanie u uczestników, jest na względnie wysokim poziomie językowym, to i tak w procesie nauczania języka obcokrajowiec czyni postępy. Niektóre

wyrażenia i zwroty przechodzą po pewnym czasie ze słownictwa biernego do czynnego.

Należy pamiętać, że jeśli tekst będzie nieumiejętnie przygotowany do pracy w grupie mniej zaawansowanej, istnieje ryzyko frustracji i zniechęcenia wśród uczących się. W celu zminimalizowania takiego ryzyka należy w sposób świadomy i przemyślany wykorzystywać techniki zarówno poprzedzające tę sprawność, jak i jej towarzyszące. Należy również dobrze przygotować zadania po przeczytaniu tekstu, który powinien również stać się punktem wyjścia do rozwijania innych sprawności. Takie zadania dają dużo satysfakcji i pewności siebie. Pozwoli to początkującemu kursantowi czerpać radość z nauki, ponieważ czuje, że daje sobie radę z czymś, z czym radzą sobie rodzimi użytkownicy języka. Zyskuje on także przekonanie, że niedługo może zacząć samodzielnie korzystać z różnych źródeł informacji. Jest to kluczowy moment dydaktyczny, ponieważ wówczas nasi uczniowie są w stanie osiągnąć największy sukces.

Ostatnią rzeczą jest uświadomienie uczącym się – zwłaszcza tym z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim, że czytanie może sprawiać przyjemność nawet wtedy, gdy nie rozumieją każdego słowa. Z racji podobieństw między naszymi językami uczący się zza wschodniej granicy są uprzywilejowani, bo właściwie już na początku nauki mogą w większym lub mniejszym stopniu korzystać z tekstów autentycznych, dlatego tym bardziej warto sięgać po takie źródła. Czytając tekst, mogą go kontrolować – zatrzymać się lub wrócić do jakiegoś fragmentu – a to wpływa na wzrost poczucia bezpieczeństwa. Odpowiedni materiał tekstowy zachęci uczących się do samodzielnej nauki i czytania poza lektorem.

Zdania ekspertów na temat używania tekstów autentycznych na lekcjach języka obcego są podzielone. Przeprowadzony w trakcie kursów języka polskiego eksperyment pokazuje jednak, że sprawdzają się one zaskakująco dobrze (nawet na niższych poziomach), gdyż czytający mogą dzięki nim poznać naturalny język, a przecież „język jest wyrazem życia” [Möhle 1990: 46].

Bibliografia

1. Chodkiewicz H., 2016, *Słuchanie i czytanie w uczeniu się nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole” nr 1.
2. Chodkiewicz H., 2016b, *Szczególne miejsca czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 4.
3. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć: poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
4. Gałęziowska-Krystolik A., Czempka-Wewióra M., *Czytanie tekstów uproszczonych, czyli jak przyjemnie rozwijać wszystkie kompetencje językowe*, <http://jows.pl/artykuly/czytanie-tekstow-uproszczonych-czyli-jak-przyjemnie-rozwijac-wszystkie-kompetencje-jezykowe> [dostęp: 20.04.2020].
5. Hafiz F.M., Tudor I., 1989, *Extensive reading and the development of languageskills*, „ELT Journal” nr 43(1).
6. Izdebska-Długosz D., 2017, *Ukraińcy o własnych błędach w polszczyźnie – przykład statystycznej analizy danych w glottodydaktycznych badaniach eksploracyjnych*, „Przegląd Wschodnioeuropejski” nr VIII, 2.

7. Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
8. Krashen S., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford.
9. Król D., Mądrecka A, Młynarczyk M., 2014, *Język polski na początek. Kursy krótkoterminowe i lekcje promujące język polski*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz, red., *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław.
10. Martyniuk W., 1996, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 7–8.
11. Mazur J., 1995, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, w: J. Mazur, red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.
12. Möhle D., 1988, *Zur Rolle des Vorlesensim Fremdsprachenunterricht*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis” nr 41, 1.
13. Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce*, Kraków.
14. Rysiewicz J., 2019, *Uwagi o głośnym czytaniu na lekcji języka obcego oraz o tym, jak je dobrze przeprowadzić*, <http://jows.pl/artykuly/uwagi-o-glosnym-czytaniu-na-lekcji-jezyka-obcego-oraz-o-tym-jak-je-dobrze-przeprowadzic> [dostęp: 15.04.2020].
15. Seretny A., 2013, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: J. Tambor, A. Achtelik, red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyciel Polski i polskiego* (3), Katowice.
16. Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1(13).
17. Seretny, A., Lipińska, E., 2006, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
18. Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: J. Mazur, red., *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.
19. Stempek I., Stelmach A., 2013, *Polski. Krok po kroku*, Kraków.

USE OF AUTHENTIC TEXT ON POLISH LANGUAGE COURSES FOR PEOPLE WITH THE FIRST EAST SLAVIC LANGUAGE

Reading skills are extremely important and useful for those learning Polish as a foreign language. It is a form of contact with Polish culture and literature. By reading, learners acquire knowledge of and consolidate new grammar structures, remember new words and word collocations. It also significantly raises the motivation of learners and broadens their mental horizons. The article describes how the linguistic competence of learners on the course with particular emphasis on developing reading skills changes through the use of authentic texts. The texts have been minimally adapted to the needs of each group. The preparation of the text consisted mainly of shortening the original version, less often introducing minor lexical and structural simplifications or eliminating them when they were too complicated.

Keywords: Polish as a foreign language, language competence, reading comprehension, authentic text, experiment, increase in linguistic competence.

Алла Кравчук

**Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)**

ДИСКУСІЙНИЙ СТАТУС ДЕЯКИХ ПОМИЛОК У СФЕРІ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ РОДУ В ПОЛЬСЬКОМУ МОВЛЕННІ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН¹

У статті представлено деякі проблеми кваліфікації та оцінювання помилок у сфері граматичної категорії роду в польському мовленні осіб із першою східнослов'янською мовою. Запропоновано враховувати дві можливості оцінки таких помилок: із „внутрішньої” перспективи системи польської мови та із „зовнішньої” перспективи – першої мови того, хто робить помилку, і прагматичного контексту висловлювання загалом. Урахування другого, психолінгвістичного, аспекту дає змогу взяти до уваги: а) альтернативні підходи до елементів уже встановлених типологій помилок у польському мовленні східних слов'ян, б) можливості різної оцінки помилок: залежно від компетентнісних обмежень – з одного боку, і під впливом інших, психофізичних, чинників – з другого. Піддано дискусії деякі терміни на позначення помилок у польському мовленні іноземців.

Ключові слова: мовна помилка, типи помилок, інтерференція, граматичний рід, польська мова осіб з першою східнослов'янською мовою.

Пропонована стаття порушує проблеми, які вже були предметом обговорення у полоністичній лінгводидактиці. У типологіях помилок іноземців, зокрема осіб із першою східнослов'янською мовою, відхилення від мовної норми у сфері граматичного роду займають важливе місце². Як засвідчують монографічні дослідження, у польському мовленні й іноземців, і осіб польського походження, чії ідіолекти зазнають впливу домінантних

¹ Стаття є українським перекладом з польської мови значно скороченого і частково зміненого варіанта опублікованої статті: Krawczuk A., 2020, *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnqtrz” oraz z „zewnqtrz” systemu języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 27, s. 133–154.

² Див., наприклад, типології у: Dąbrowska 2004: 107–112. У наведених у бібліографії працях Анни Домбровської та інших дослідників – і фахівців з методики викладання мов, і полоністів-мовознавців – представлено чи проаналізовано різні типології помилок, присвячено увагу й самому поняттю мовної помилки (див., наприклад, відносно новий лодзький збірник праць про помилки в полоністичній лінгводидактиці: Zarzucka, red. 2015), тому в пропонованій статті не подаємо аналізу поняття мовної помилки і критеріїв типології помилок. Однак далі, у процесі викладу, представляємо окремі, важливі для порушених у статті проблем, положення і висновки різних авторів.

східнослов'янських мов, відхилення від норми у граматичному роді дуже помітні [наприклад, Зелінська 2018: 101–114; Kowalewski 2017: 198–201; Masojć 2001: 35–49; Krucka 2006: 331–368, Kaleta 2015: 104–105, 113–115]. У багатьох наукових статтях представлено проблематику реалізації польського граматичного роду в україномовному оточенні [наприклад, Огорілко 2009; Король 2010; Krawczuk 2012; Izdebska-Długosz 2015, 2016a, 2016b]. Проблема роду є обов'язковим предметом вивчення й аналізу в підручниках, посібниках і методичних матеріалах із польської мови для користувачів із першою східнослов'янською мовою [Foland-Kugler 1998; Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010; Krawczuk, Kowalewski 2017; Kowalewska 2014; Кравчук 2015, 2016; Izdebska-Długosz 2017].

Новизною пропонованої статті є аналіз деяких альтернативних можливостей кваліфікації й оцінки вибраних помилок граматичного роду в польській мові, що функціонує у східнослов'янському мовному середовищі, з найбільшим урахуванням україномовного. Висловлено припущення, що способи впорядкування типів відхилень від норми у сфері категорії роду можуть відрізнитися залежно від прийнятої точки зору: 1) з перспективи дослідника, котрий бере до уваги переважно систему й функціонування лише польської мови, і 2) з перспективи білінгвального дослідника, який аналізує причини відхилень від норми, що виникають під впливом першої мови мовців. З огляду на врахування цих двох перспектив – „зсередини” системи польської мови і з „зовнішньої” точки зору – звертаємо також увагу на можливість диференційованої оцінки помилок у роді: залежно від того, чи вони виникають через брак компетенції чи з огляду на інші, психофізичні, чинники.

Рід іменників сучасної польської мови можна виділяти на підставі кількох критеріїв: семантичного (за кореляцією роду зі статтю денотатів), структурного (за флексіями слів), морфологічного, або словозмінного (за синкретичними в парадигмах відмінковими формами), синтаксичного (за відмінностями синтаксичних контекстів, у яких можуть виступати іменники). Кожен із цих критеріїв має сильні та слабкі сторони³. Наприклад, синтаксичний критерій, запропонований у класифікації Вітольда Маньчака [Mańczak 1956], яку розвинув Зигмунт Салоні [Saloni 1976] і котра представлена в академічній граматиці польської мови [Grzegorzczukowa, Laskowski, Wróbel, red. 1999: 207–217] та в інших університетських підручниках [наприклад, Saloni, Świdziński 1998; Ваńко 2001], доволі складний у застосуванні. Окрім того, терміни, прийняті в польській синтаксичній класифікації родів, можуть бути не зовсім зрозумілими молодим адептам полоністичного мовознавства. Зокрема назви двох підкласів роду суперечать інтуїтивному їх розумінню відповідно до „семантичного” усвідомлення родів, а саме: „несподіваним” є рід, названий польською мовою „męskozwierzęcy” (досл. „чоловічо-тваринний”) чи „męskożywotny” (рід „чоловічої істоти”), для окреслення деяких польських

³ Детальніший аналіз цієї проблеми, як і інших питань про застосування у лінгводидактиці критеріїв виділення родів, міститься у згаданому вище повному варіанті статті, опублікованому польською мовою.

іменників, таких, наприклад, як: *mercedes, Pluton, dolar* (адже вони не є назвами ані тварин, ані істот). У синтаксичній класифікації рід іменників визначають на підставі врахування прикметникових контекстів іменників у знахідному відмінку однини та множини, завдяки чому рід можна окреслити для лексеми загалом, а не окремо для форми іменника в однині та множині: *Widzę tego / tych (chłopca, mężczyznę / chłopców, mężczyzn)* – чоловічо-особовий рід („rodzaj męskoosobowy”); *widzę tego / te (kota, dolara / koty, dolary)* – чоловічо-тваринний рід („rodzaj męskozwierzęcy”)⁴; *widzę ten / te (stół / stoły)* – чоловічо-речовий рід („rodzaj męskorzeczowy”)⁵; *widzę tę / te (kobietę, krowę, ścianę, dłoń / kobiety, krowy, ściany, dłonie)* – жіночий рід („rodzaj żeński”); *widzę to / te (okno, ciele, niemowlę / okna, cieleta, niemowlęta)* – середній рід („rodzaj nijaki”). Практична цінність цієї класифікації⁶ – серед іншого – в можливості успішно користуватися лексикографічними джерелами [Bańko, red. 2000; Żmigrodzki, red. od 2007], що застосовують цю класифікацію і завдяки цьому вичерпно інформують про складні форми знахідного відмінка деяких іменників.

Варто, однак, додати, що знання про поділ іменників на роди на основі синтаксичного критерію допоможе пояснити взаємні морфологічні впливи між мовами в процесі вивчення слов'янської мови, зокрема й польської, як іноземної. Так, наприклад, Барбара Круцька застосовує згадану польську синтаксичну класифікацію родів, а також створену за таким самим принципом класифікацію радянського мовознавця Андрія Залізняка (яка, зауважмо, була відома польському вченому Салоні) [Зализняк 1964]. Відповідно до класифікації Залізняка, у російській мові (а також, додаймо, українській і білоруській) існує шість граматичних родів: два чоловічі, але й, на відміну від польської, по два жіночі і середні роди (оскільки кожен традиційний рід „содержит «одушевленный» и «неодушевленный» согласовательные классы” [Зализняк 1964: 26]). Чітке усвідомлення цього факту допомагає з'ясувати причини виникнення певної категорії помилок у польському мовленні східних слов'ян [Kruska 2006: 356] і підтвердити морфологічний, а не синтаксичний характер таких помилок. Так, у реченні *Widziałam pięknych *lalk* помилку Круцька слушно пояснює впливом належності іменника *lalka* в рідній мові особи зі Сходу, що робить таку помилку, до іменників групи: „żeńskożywotne” („роду жіночої істоти”), а отже, її синтаксичний характер, пов'язаний із керуванням дієслова, треба відкинути.

⁴ У підручнику Мирослава Банька, слідом за Маньчаком та Салоні, вжито наведений тут термін „rodzaj męskozwierzęcy” („чоловічо-тваринний рід”) [Bańko 2001: 151], але в академічній граматиці ту саму групу названо „rzeczowniki męskożywotne” („іменники роду чоловічої істоти”) [Grzegorzczukowa, Laskowski, Wróbel, red., 1999: 215].

⁵ Термін „męskorzeczowy” („чоловічо-речовий”) вжито в підручнику Банька [Bańko 2001: 151], а термін „męskonieżywotny” („роду чоловічої неістоти”) – в академічній граматиці [Grzegorzczukowa, Laskowski, Wróbel, red., 1999: 215].

⁶ Детальніше про це: у згаданому повному варіанті статті, опублікованому польською мовою (див. примітка 1).

Тим часом помилки типу *Widzę dziewczyn / krów / niemowląt / źrebiąt / kotów* деякі польські науковці [див., наприклад, Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 77; Kowalewski⁷ 2017: 198], оцінюючи польську мову українців з перспективи системи польської мови, трактують як помилки синтаксичного керування, тобто вважають, що, наприклад, у реченнях *Dzieci karmią ptaków; [...] starają się uratować ginących zwierząt; Będziemy kształcić naszych dzieci* допущено синтаксичні помилки [Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 77]. Якщо врахувати результати класифікації родів за згадуваними раніше концепціями Маньчака і Залізняка й усвідомити відмінності в кількості родів у польській та східнослов'янських мовах, то можна стверджувати, що це морфологічна помилка, пов'язана із зарахуванням польського іменника до невідповідного для польської мови роду (а саме включення його до того самого роду, що й у східнослов'янських мовах). В українській, як і російській та білоруській мовах, форми знахідного відмінка множини іменників назв істот синкретичні з формами родового відмінка (наприклад, українською мовою правильно казати: *я бачу псів, корів, жінок, немовлят* – дослівно *widzę psów, krów, kobiet, niemowląt*). Відповідні помилкові слововживання в польській мові східних слов'ян не пов'язані з керуванням дієслова. Східні слов'яни, які постійно роблять помилки на кшталт *widzę / spotykam / lubię / znam* та ін. *koleżanek, sióstr, nauczycielek, piosenkarek, niani* та ін., ніколи не зроблять такої ж помилки буцімто керування у формах однини відповідних іменників: *widzę / spotykam / lubię / znam (tej) koleżanki, (tej) siostry, (tej) nauczycielki, (tej) piosenkarki, (tej) niani*. Отже, це не синтаксична помилка. Додатковим аргументом на користь несинтаксичного характеру таких помилок є факт, що й в українській мові відповідники дієслів *widzieć, spotykać, lubić, znać* чи *karmić, kształcić, ratować* (як у прикладах зі згадуваної книжкової публікації для вчителів зі Сходу), а також *wybrać, zauważyć, trzymać, porzucić, jeść, tęczyć, sprzedawać, usypiać, zdradzić* та ін. (як у прикладах із монографії Єжи Ковалевського) керують знахідним, а не родовим відмінком.

Сумніви щодо синтаксичного чи морфологічного характеру помилок, пов'язаних із родом, виникають також, коли задуматися над формами на кшталт *dziewczyny byli, książki były, chłopczy były*. На перший погляд, це класичні синтаксичні помилки в узгодженні – порівн. аналогічний (але

⁷ У Єжи Ковалевського йдеться про „вибір невідповідного відмінка”, а саме „родового відмінка замість знахідного”. Натомість із перспективи білінгвальної особи у прикладах на кшталт *na takich osób, trzymają takich zwierząt, uczy małych dzieci* ужито відповідний відмінок – знахідний, але він виражений, так само як в українській чи інших східнослов'янських мовах, такою формою, як у родовому відмінку; порівняймо у зв'язку з цим факт відсутності у величезному корпусі помилок в польському мовленні в Україні, представленому в монографії Ковалевського [Kowalewski 2017], жодного прикладу невідповідного „родового відмінка замість знахідного” у формі однини іменника, на кшталт *zna takiej osoby* або *trzymają takiego zwierzęcia*. В іншій публікації Ковалевський, і надалі трактуючи відхилення від норми типу *spotkał dwóch kobiet* як „помилку вибору: родовий замість знахідного”, уміщує його „в межах словозміни” [Kowalewski 2015: 341].

правильний) приклад зв'язку узгодження в підручнику *Kultura języka polskiego* Ганни Ядацької: *Aktorzy zamilkli* [Jadacka 2005: 138]. Як синтаксичні, такого типу помилки потрактовано в багатьох лінгводидактичних працях чи публікаціях про польську мову національних меншин [наприклад, Dubisz 2014: 39, Огорілко 2009, 2012], порівн. також назву цього явища як „порушення синтаксичного зв'язку узгодження” в монографії Ірени Масойць, що досліджує польське мовлення в Литві⁸ [Masojć 2001: 46, 48]). Авторка запропонованої статті у своїх попередніх публікаціях, характеризуючи це явище, також називає його „синтаксичним” [наприклад, Krawczuk 2012: 163; Krawczuk 2011, 2017: 257]. Як синтаксичні „зв'язки узгодження”, ці явища інтерпретовано в багатьох статтях про польську мову в україномовному оточенні [наприклад, Korol 2012, 2018; Zielińska 2014; Izdebska-Długosz 2016a: 51]. Але, наприклад, Єжи Ковалевський „помилково дібрані форми минулого часу” на кшталт **one przyszli* трактує як факти словозміни [Kowalewski 2015: 341]; Аґнешка Ґурська пише про приклади типу *kobiety wiedzieli* як про „диференціацію родових закінчень у формах множини” [Górska 2015: 363]; Радослав Калета називає те саме явище в польському мовленні білорусів „нерозрізненням родів” [Kaleta 2015: 114–115].

Такі ж сумніви можуть з'являтися при оцінюванні в польській мові східних слов'ян класичних – у польському мовознавстві – прикладів синтаксичних зв'язків узгодження між іменником і прикметником, наприклад, *polskie profesorkowie, forum księżkowy*. Тим часом урахування перспективи „ізовні” (з-поза системи самої лише польської мови), з усвідомленням впливу на форму польського слова словозмінної форми іншої слов'янської мови, схиляє до можливості альтернативної інтерпретації: потрактувати помилки такого типу як словозмінні. Таку позицію представляє, наприклад, Барбара Круцька, яка аналізує польську мову студентів зі Сходу [Krucka 2006: 353–365]: дослідниця пише не про порушення зв'язків узгодження дієслова, прикметника і числівника з іменником з огляду на рід, а про інший у польській мові, порівняно зі східнослов'янськими, характер роду самого дієслова, прикметника і числівника. Унікає окреслення „синтаксичний”, аналізуючи такі явища, дослідниця молодіжної успадкованої польської мови (чи польської мови предків)⁹ в Україні Марія Зелінська¹⁰.

⁸ Водночас дослідниця наголошує на словозмінному походженні такого типу відхилень від норми, пишучи в цьому контексті про „наслідки морфологічних змін у площині синтаксису” [Masojć 2001: 35].

⁹ На окреслення польської мови осіб польського походження в Україні вживають терміни: „успадкована польська мова”, „успадковувана польська мова”, „польська мова предків” (відомі в польській науковій літературі спроби перекладу англійського терміна *heritage language*), а також описові „полонійна польська мова” чи „польська мова національної меншини”. Кожен із цих термінів має свої значеннєві відтінки, глибший аналіз яких не є завданням цієї публікації.

¹⁰ На відміну від позиції в цитованій раніше статті [Zielińska 2014], у якій читаємо про „відхилення від норми у сфері зв'язків узгодження”, у виданій пізніше монографії

Ці роздуми стосуються описуваного в науковій літературі явища, коли ту ж помилку в мовленні іноземців можна водночас зарахувати до помилок різних типів. Такі приклади наводять Анна Домбровська і Малгожата Пасека [Dąbrowska, Pasieka 2014: 333]. Однак, сумніваючись щодо статусу саме помилок роду, згадані дослідниці схиляються до синтаксичного вирішення проблеми (в авторській термінології – „помилка вживання”). Варто наголосити, що визначення типу помилок (наприклад, зарахування до словозміни чи до синтаксису) може залежати від згаданої раніше перспективи подивитися на неї „зсередини” – з точки зору системи польської літературної (загальнопольської) мови і її користувача або ж „іззовні” – з перспективи дво- чи багатомовності, коли більш очевидними є механізми й причини виникнення помилок. Зокрема низку помилок, які Домбровська і Пасека покваліфікували як помилки внаслідок внутрішньої, а не зовнішньої інтерференції, наприклад: *A prawdziwej miłości nie istnieje; smaczno, zepsutość, uciekacz, inteligentność, upartość* та ін. [Dąbrowska, Pasieka 2014: 336, 339], можна водночас вважати помилками зовнішньої інтерференції – під впливом української мови (якщо це були помилки в мовленні українців), оскільки вони збігаються із формальними відповідниками в українській мові: *А справжнього кохання не існує; смачно, зіпсутість, утікач, інтелігентність, упертість*.

Форму *były* або *byli* носії польської мови як іноземної з першою східнослов'янською мовою часто використовують „механічно” – вони не роблять свідомого вибору і не будують певних зв'язків узгодження. Уживання однієї з форм є наслідком інтерференції: у східнослов'янських мовах немає диференціації родових форм множини дієслів минулого часу. В українській мові у множині існує лише дієслівна форма на *-ту*, в російській та білоруській мовах – тільки форма на *-li*. Вони вживаються в дієсловах, що поєднуються з іменниками всіх родів. Тому в полонійній польській мові, що перебуває в російськомовному оточенні чи зазнає білоруських впливів, виступає невідповідне закінчення *-i* в дієслівних формах, поєднаних із нечоловічо-особовими назвами (переважно тільки це закінчення, див., наприклад, Masoń 2001: 48; рідко фіксовані в польській мові у Литві відхилення від норми на *-tu* в дієсловах, ужитих із чоловічо-особовими іменниками, дослідниця трактує як „гіперправильні” – помилки, що виникають із бажання дотримуватися правил, які, однак, неправильно застосовано). Лише помилкові форми на *-li* у мовленні польських студентів зі Сходу наводить Барбара Круцька [Kruczka 2006: 364]. У польській мові в Україні представлені обидва варіанти ненормативних дієслівних закінчень – і на *-li*, і на *-tu*; із досліджень, що спираються на великі корпуси відхилень від норми загальнопольської мови, випливає, що кількісну перевагу тут теж мають форми на *-li*. Марія Зелінська зафіксувала понад 200 таких слововживань у мовленні молоді польського походження в Західній Україні, дослідниця подає у своїй монографії приклади дієслівних форм на *-li*, ужитих у контекстах нечоловічо-особових іменників, що представляють різні

Зелінська аналізує такого типу відхилення від норми поза межами розділу „Відхилення від синтаксичної норми” [Зелінська 2018].

семантичні підгрупи, наприклад: *Dziewczynki bawili się na podwórku; Dzieci byli bardzo grzeczne; Tam biegali koty; ... byli przerwy* [Зелінська 2018: 108–109]. У корпусі помилок Єжи Ковалевського [Kowalewski 2017: 196–197] помилкових дієслівних форм на *-li* в користувачів польської мови в Україні майже вдвічі більше, ніж форм на *-ły*. У прикладах на *-ły* спостерігаємо безпосереднє наслідування українського дієвідмінювання (*вони були* – досл. „*były*”). Причиною помилкових форм на *-li* в польській мові в Україні можна вважати або безпосередній вплив присутньої тут російської мови, або посередній її вплив – через пасивне знання українцями російської мови¹¹; однак дуже ймовірними можуть бути й інші, аніж зовнішня інтерференція, причини: два парадигматичні варіанти (на *-li* та *-ły*) в польській мові українці можуть просто сплутувати через психофізичні чинники (неуважність, несконцентрованість, поспіх, утому та ін.). Отже, це не „стовідсоткові” синтаксичні помилки, як їх треба було б трактувати в польській мові її автентичних носіїв. У підручнику з культури польської мови Анджея Марковського один із типів помилок окреслено як „вибір невідповідного словозмінного закінчення” [Markowski 2005: 55]. До цього типу цілком можна зарахувати помилку „вибору” закінчення *-i* або *-y* (*byli, były*), якщо ми знаємо про інтерферентне чи психофізичне підґрунтя помилки, можна теж говорити про „помилку у сфері відмінювання” чи про „неправильне закінчення”, що містилося б у межах словозміни як науки про відмінювання слів.

„Помилкою вибору” приклади на кшталт *chłopcy zapomnieli* в польській мові в Україні називає Єжи Ковалевський [Kowalewski 2017: 157]. Однак доцільність і цього терміна можна, на нашу думку, ставити під сумнів. Об’єктивно, з перспективи системи польської мови, це, звичайно, міг би бути вибір, оскільки система передбачає існування варіантів; помилки вибору, за концепцією автора, „виникають унаслідок вибору даного мовного елемента з-поміж принаймні двох можливостей” [Kowalewski 2017: 155]. Однак варто також урахувувати те, що іноземець може цих варіантів не знати (чи про них забути, не опанувати їх), і тоді для нього існує – в конкретній ситуації творення висловлювання, з усім її психоемоційним контекстом – лише одна можливість, яка, найімовірніше, нагадуватиме відповідник у рідній (першій) мові. Якби україномовний користувач польської мови справді свідомо „вибирав” із-поміж двох форм, то з вибором у такій ситуації, скоріш за все, впорався б¹²: правило не є складним (на відміну, наприклад, від засад вибору

¹¹ Це також – найімовірніше – може бути вплив, якого неможливо пов’язати з однією конкретною мовою. У ситуації в Україні майже кожен мовець є, принаймні пасивно, двомовним: знає різною мірою українську і російську мови, отже, першою мовою (L1) тут може бути „увесь багаж мовного досвіду” людини, про що пише Януш Арабський [Arabski 2008, za: Dąbrowska, Pasieka 2015: 40].

¹² Для підтвердження цієї думки наводимо висловлювання студентів львівської полоністики на тему аналізованих тут типів помилок: „[...] Я помітила, що коли щось розповідаю, то часто плутаю чоловічо-особові і нечоловічо-особові закінчення. Наприклад, замість *Dziewczynę zobaczyły...* я можу сказати *Dziewczynę zobaczyli...* Але такого типу помилки я відразу виправляю. Я роблю їх тоді, коли не зосереджуся над

закінчень у родовому відмінку множини чи однини іменників чоловічого роду, коли треба запам'ятати багато винятків, чи навіть у місцевому відмінку однини, коли треба зрозуміти й опанувати алгоритм застосування певного закінчення залежно від якості приголосного основи; більшість відмінків для вибору закінчення вимагають або запам'ятати багато форм, або опанувати певні механізми причиново-наслідкових залежностей; натомість відрізнити те, що чоловіче, від „решти світу”, не повинне, як нам здається, становити значної проблеми). Отже, такого типу помилки не є, напевно, наслідком проблеми „вибору” чи „вагань” (порівн. термін „wahania” у працях деяких дослідників, які переважно займаються діалектним матеріалом¹³) – це, скоріше за все, безрефлексійне вживання форми, яка є ближчою мовцеві з огляду на його першу мову. Те саме стосується й аналізованої раніше типової помилки на кшталт *spotkał dwóch kobiet, uczę małych dzieci* чи помилок із прикметниками типу *jakiś ludzie*, які Ковалевський вважає помилками вибору [Kowalewski 2017: 157]. Східний слов'янин, який має недостатню мовну компетенцію, у таких ситуаціях радше не „вибирає”, а механічно подає форму, не замислюючись над зв'язками узгодження в роді, оскільки в рідній мові існують інші родові залежності (у знахідному відмінку множини) або ж поділ на роди для певних форм у його мові взагалі відсутній (існує лише одна родова форма дієслова у множині). Натомість причина помилок такого типу в мовців, які дуже добре володіють польською мовою, інша, ніж брак компетенції – вона психофізична. Коли, наприклад, викладач польської мови в Україні не хочачи іноді робить таку помилку (у момент втоми, стресу і т. ін.), то це трапляється не тому, що він „вагається” або не вміє „вибрати” відповідної форми, а з інших причин, не пов'язаних із недостатніми знаннями, вміннями, компетенціями. Порівняймо ситуації, коли автентичні користувачі польської мови (зокрема й університетські викладачі) звертаються до групи студенток у чоловічо-особовій формі.¹⁴ Вони роблять це несвідомо, напевно, тому, що найчастішим є щоденне комунікування із мішаною щодо статі групою, а не виключно з чоловіками чи виключно з жінками. З огляду на

тим, що хочу сказати, і забуваю, як маю правильно це зробити. Тоді в моїй голові відбувається такий собі синхронний переклад з української мови польською. Я помічаю негативний вплив мовної інтерференції” – Тут і далі переклад із польської мови українською наш – А.К. (студентка 3-го курсу). Порівн. також: „[...] у мене багато проблем із уживанням чоловічо-особових або нечоловічо-особових форм дієслів минулого часу: *chodziły – chodzili*. Це, напевно, механічна помилка, яка з'являється в процесі мовлення” (студентка 3-го курсу); „Час від часу я роблю помилку, що стосується чоловічо-особового роду. В українській мові немає поділу на „чоловіків і решту”, саме тому я роблю помилки **te ludzie, które*” (студентка 3-го курсу).

¹³ Наприклад: Karaś 2002a, 2002b, Rudnicki 2000 та ін.

¹⁴ Порівн. роздуми студентки львівської полоністики щодо висловлювання, яке вона почула в польському університеті: „Мене зацікавило висловлювання одного професора [...], у якому він у розмові із дівчатами (жінками) вжив слово *przyjechali*. Чи він мав на увазі групу – подумав, що з нами є й хлопці? Але навіть якщо й так, в аудиторії все одно були тільки дівчата, тож він зробив помилку?” (студентка 3-го курсу).

це мовці піддаються внутрішній інтерференції або просто не контролюють із якихось причин свого висловлювання. Відхилення від норми на кшталт *Dziewczyny byli* можна було б, зі „східної” перспективи, вважати словозмінною помилкою: у цій ситуації мовець, напевно таки не творить неправильного зв’язку керування, а застосовує єдино можливу (з якихось причин), на його думку, словозмінну форму. Підтвердженням цього можуть бути помилки в контекстах із підметом у формі першої особи множини, наприклад: *Chodziliśmy razem z siostrą na dyskoteki i mieliśmy dużo rozrywek* [адресант – дівчина] [Зелінська 2018: 109]. У реченнях такого типу формально виступає підмет у певному роді, а отже, важко говорити про творення синтаксичних зв’язків узгодження – тут (як і в другій особі множини) маємо справу із залежністю чисто референційною. Тим часом це дуже схожа помилка до тієї, що й у контексті аналогічного змісту: *I Marta, i ja, jej siostra, chodziliśmy na dyskoteki*. У контекстах типу *Byliśmy* (коли адресанти – жінки) чи *byłyśmy* (коли адресанти – чоловіки) опозиція чоловічо-особовості і нечоловічо-особовості „нейтралізується”.

Схожою є ситуація з прикметниками, вжитими в іменному словосполученні (наприклад, згадувані вже помилки на кшталт *dobre nauczyciele*). У східнослов’янських мовах немає поділу форм називного відмінка множини прикметників на чоловічо-особові і нечоловічо-особові, звідси труднощі у східних слов’ян з уживанням відповідних форм у польській мові. Проблемними є обидві форми – й чоловічо-особова на *-i* після основ на твердий приголосний (оскільки немає такого типу форм із чергуваннями у східнослов’янських мовах), і нечоловічо-особова на *-e*, оскільки таке закінчення взагалі у формах множини українських прикметників неможливе¹⁵.

Так само можна роздумувати про помилки роду дієслів і прикметників при вживанні їх у синтагмах із іменниками, що закінчуються на *-um*. Наприклад, у реченні *Ten forum odbył się we Lwowie* необов’язково йдеться про синтаксичну помилку. У цьому випадку неправильно зараховано іменник до чоловічого роду, а зв’язок узгодження є відповідним, оскільки про слово *forum* мовець мислить як про лексему чоловічого роду.

Наступна проблема, яку порушуємо в цій статті, пов’язана з оцінюванням аналізованих досі типів помилок у сфері категорії роду (*byli / były, widzę kobiet* чи *ten muzeum*) у польському мовленні українців та інших східних слов’ян. Хочемо наголосити, що думок, які тут висловлюємо з приводу

¹⁵ У цьому випадку аналізовані раніше терміни „вибір” чи „вагання” були б уже більш доречними (в ситуації користувачів мови, які вже ознайомилися із курсом граматики), оскільки використання правильного закінчення в називному відмінку множини іменників, особливо чоловічого роду, вимагає знання доволі складних правил. Проблема „вибору” й „вагань”, що важливо наголосити, існує, однак, лише для тих осіб, котрі вивчали граматику і усвідомлюють факт існування спільнофункційних закінчень у називному відмінку множини іменників. Адже багато мовців, що роблять помилки такого типу, висловлюються польською мовою, опираючись лише на власну інтуїцію, не „вибираючи” форм і не „утворюючи” зв’язків узгодження.

проблеми оцінювання, не треба трактувати як пропозицій уведення якихось змін (послаблень) до різного роду „офіційних” критеріїв оцінювання помилок у польському мовленні іноземців (наприклад, на сертифікаційному іспиті з польської мови як іноземної). Йдеться лише про те, щоб зробити очевиднішим, наприклад польським лекторам-практикам, які оцінюють мовлення осіб з першою східнослов'янською мовою, увесь спектр причин певних типів помилок у цієї категорії осіб, оскільки причини можуть бути не повністю зрозумілі лише з однієї із обговорюваних тут перспектив, яку ми окреслили як „внутрішню”.

Зауважмо, що опанування правильної реалізації родових форм вимагають уже на початкових рівнях знання польської мови як іноземної. Отже, помилки на кшталт *dziewczyny byli* вважають грубими і такими, що істотно дискваліфікують ідіолект. Водночас, якщо така помилка одноразова, яка трапляється на тлі лексично багатого і граматично правильного висловлювання, а особливо в усній реалізації – спонтанній і менш контрольованій мовцем, можна, на нашу думку, підходити менш строго до її оцінки, тому що помилка, скоріше за все, стала наслідком інших, ніж брак компетенції, чинників (наприклад, ситуативних).

Про причини помилок такого характеру (зокрема, через несконцентрованість, незосередженість, утому та ін.) ідеться в науковій літературі [наприклад, Grucza 1978]. Ураховуючи це, в польськомовних джерелах розрізняють два типи відхилень від норми: „błądy” – з одного боку, а з другого – „pomylki” [Grucza 1978: 12], або „omyłki” [Arabski 2008: 65–66], чи „przejęzyczenia” [Kotmowska 2005: 236]. Вітольд Ценковський пропонує розрізняти два види мовних помилок: у польській термінології – це „błądy”, а також „pomylki”, або „omyłki”. Науковець пише, що перші („błądy”) є наслідком відсутності знань про мову або мовних навичок, другі ж („pomylki”, чи „omyłki”) призводять до невідповідної реалізації навіть за умов наявності відповідних компетенцій [Cienkowski 1980: 444]. У контексті аналізу цих двох видів відхилень від норми Ценковський виділяє дві перспективи, схожі до тих, про які йде мова у пропонованій статті – „функціональну” і „психолінгвістичну”. „З генетичної, а особливо психолінгвістичної позиції, розрізнення категорій „błąd” і „pomylka” є дуже суттєвим. Із функціональної ж позиції відмінності між категоріями „błąd” і „pomylka” неістотні, оскільки мають значення лише їхні наслідки” – тобто ступінь порушення перебігу мовної комунікації, викликаного відхиленнями від норми [Cienkowski 1980: 444]. У нашому випадку намагаємося звернути увагу саме на першу перспективу („генетичну”, „психолінгвістичну”), при якій розмежування „omyłka” / „pomylka” і „błąd” є істотним.

Такого типу помилки психолінгвістичного характеру легко виправляють¹⁶ у своїх власних текстах чи у висловлюваннях колег студенти-магістранти

¹⁶ Поняття „автокоректи” помилок під впливом психофізичних чинників відоме в науковій літературі [наприклад, Grucza 1978: 12].

львівської полоністики. Це свідчить про те, що такі помилки вони роблять не тому, що не мають відповідних знань, а з інших причин, пов'язаних з обставинами спонтанного висловлювання в конкретній ситуації. У вправах на виправлення помилок саме такі помилки студенти помічають і виправляють без особливих зусиль. Так само успішно студенти занотують їх, коли слухають усні відповіді колег. Коли ж їм самим доводиться продукувати висловлювання, ті ж помилки знову з'являються. Такі особливості цих помилок, особливо у формах *byli / były*, помічають і дослідники польської мови осіб із першою східнослов'янською мовою. Наприклад, Барбара Круцька пише: „Ця відмінність, хоч виразна і регулярна, справляє багато труднощів і в живому, спонтанному мовленні з'являється навіть у тих осіб, що вже багато років перебувають у Польщі і спілкуються польською мовою на щодень” [Kruczka 2006: 364].

Наведені спостереження не є, звичайно, приводом для того, щоб певним чином виправдати аналізовані помилки в мовленні українців та інших східних слов'ян чи щоб прийняти рішучу позицію щодо пом'якшення їх оцінювання. Однак, на нашу думку, в деяких ситуаціях – на тлі загального позитивного враження про продукований адресантом текст – можна на них дивитися поблажливіше¹⁷, знаючи їхні причини, зокрема й психофізичні. Постає проблема двох можливостей погляду на ситуацію: з боку автентичного користувача мови, з перспективи виключно польської мови і з точки зору двомовної особи, яка усвідомлює можливі причини виникнення цих помилок, не обов'язково пов'язані з недостатньою компетентністю.

Висновки:

1. Широкомасштабні дослідження польської мови як іноземної в Україні, а також студії над функціонуванням сучасної успадкованої / успадковуваної польської мови (мови предків) в Україні¹⁸ підтверджують тривалість і стійкість зовнішніх інтерференцій у сфері реалізації в досліджуваних варіантах польської мови граматичного роду. Відхилення від загальнопольської норми, пов'язані з категорією числа, дуже часті в усному й писемному мовленні осіб польського походження молодого покоління в Україні (порівн. результати досліджень Марії Зелінської [Зелінська 2018]), а водночас помилки такого типу присутні й у писемних текстах офіційного характеру, представлених у польськомовній пресі,

¹⁷ Порівн. у зв'язку з цією тезою висловлювання Броніслави Лігари: „Чи нормативний підхід до мовної продукції двомовних осіб повинен опиратися на той самий принцип, який застосовують до монологічних осіб, тобто на порівняння й оцінювання шляхом безкомпромісного віднесення до одномовної норми? Дослідження над функціонуванням двомовних осіб схиляють до думки про перегляд цієї тези, яка є обов'язковою в польській мовній спільноті” [Ligara 2016: 16].

¹⁸ Маємо на увазі передусім цитовані у статті монографії про польську мову в Україні / українців / осіб зі Сходу, дослідження в яких спираються на великі корпуси відхилень від загальнопольської норми, а також багаторічні власні спостереження над польською мовою в Україні.

що виходить в Україні [наприклад, Огорілко 2009]. Оскільки польська мова газет може слугувати для польськомовних спільнот в Україні свого роду зразком, що має вплив на польську мову національної меншини, то можна припускати, що такі явища в польській мові в Україні й надалі будуть присутніми.

2. Поширеність помилок (відхилень від норми) у сфері граматичного роду і їх подібність у двох варіантах польської мови – польської мови як іноземної і як успадкованої / успадковуваної (мови предків) – спричинені насамперед специфікою категорії роду в польській мові порівняно зі східнослов'янськими – українською і російською. У зв'язку з цим при викладанні польської мови східним слов'янам реалізацію форм граматичного роду треба пояснювати і тренувати ретельно та системно, в різних формах, зокрема й через непопулярні однотипні, рутинні граматичні вправи, які допомагають досягнути автоматизму у вживанні інтерферентно „підступних” форм і структур. Треба також застосовувати в навчанні „спіральный” порядок подавання матеріалу.
3. Оскільки все ж таки категорія роду є найбільш специфічною граматичною категорією польської мови на тлі рідної мови східних слов'ян, великої кількості й частоти пов'язаних з нею помилок уникнути буде важко. Можна тільки намагатися в навчальному процесі їхню кількість зменшувати, а також (що ще важливіше) прагнути, щоб учні, а особливо студенти-полоністи, як майбутні вчителі й викладачі польської мови, усвідомлювали мовно-прагматичну значимість помилок роду: наприклад, розуміли проблему ненавмисного „зниження вартості” („depresjonowanie”) денотата назви внаслідок помилкового невживання чоловічо-особових форм (відсутніх у східнослов'янських мовах), на кшталт *Polaki*, *te Polacy*, *dwa Polacy*, *Polacy były*.
4. Проблема засвоєння категорії роду польської мови східними слов'янами добре видно з обох аналізованих у статті перспектив – і „зовнішньої”, і „внутрішньої”, хоча причини й механізми виникнення помилок роду стають більш очевидними, якщо врахувати „зовнішню” (білінгвальну, психолінгвістичну) точку зору.
5. „Зовнішню” перспективу варто також принаймні частково враховувати при оцінюванні польського мовлення іноземців на різних етапах засвоєння іноземної мови. Усвідомлення залежності помилки від структури першої мови особи, що робить цю помилку (оскільки саме специфіка цієї мови спричиняє типові й складні для викорінення помилки, особливо у випадках, коли вони з'являються під впливом інших чинників, ніж відсутність відповідних компетенцій), могло б підштовхнути до можливого диференціювання девальюативних критеріїв (оцінювання) у різних ситуаціях. Якщо помилка трапляється, наприклад, лише один раз у плинному, багатому лексико-стилістичному засобах безпомилковому назагал висловлюванні, то, скоріше за все, така помилка виникла з інших причин, ніж брак компетенції, а отже,

її можна оцінити менш суворо, незважаючи на місце такої помилки у стандартизованих описах рівнів мовних помилок. Така дещо ліберальна позиція може здаватися надто сміливою, однак на її захист можна наводити теорії механізмів виникнення помилок чи існування таких постав, які визнають інші норми, окрім „зразкової” загальнопольської. Дискусійний характер останнього пункту висновків статті ми цілком усвідомлюємо.

Бібліографія

1. Зализняк А., 1964, *К вопросу о грамматических категориях рода и одушевленности в современном русском языке*, „Вопросы языкознания” № 4.
2. Зелінська М., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.
3. Король Л., 2010, *Особенности выражения грамматической категории рода у молвенні учнів польських шкіл Львова*, „Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур” вип. 9.
4. Кравчук А., 2015, 2016, *Польська мова. Граматика з вправами*, Київ.
5. Огорілко О., 2012, *Особенности выражения категории рода в предикативных та непредикативных словосполученнях у текстах сучасної польськомовної преси в Україні*, „Вісник Львівського університету. Серія філологічна” вип. 56.
6. Огорілко О., 2009, *Особенности синтаксической реализации категории рода в письменному молвенні полоноцентричных спільнот України*, „Мова і культура” т. X (135), вип. 12.
7. Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, w: M. Kita, red., współudział: M. Czempka-Wiewióra, M. Ślawska, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice.
8. Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
9. Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
10. Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy” z. 8.
11. Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, red., *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków.
12. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
13. Dąbrowska A., Pasięka M., 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW*, w: A. Dąbrowska, U. Dobesz, red., *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław.
14. Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 22.
15. Dubisz S., 2014, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. 2: *Polonia i jej język*, Warszawa.

16. Foland-Kugler M., 1998, *Uczymy polskiego na Wschodzie*, Warszawa.
17. Górka A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 22.
18. Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza, red., *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
19. Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H., red., 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
20. Izdebska-Długosz D., 2016a „Czyje są te syny?” czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych, w: A. Kwiatkowska, A. Roter-Bourkane, red., *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, Poznań, [e-book], http://schoolpl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty_nauczania.pdf [dostęp: 30.05.2020].
21. Izdebska-Długosz D., 2016b, *O błędach rodzaju gramatycznego w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, w: J. Pasterska, S. Uliasz, A. Luboń, red., *Pogranicza (nie tylko) Podkarpacia*, Rzeszów.
22. Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z polskiej gramatyki dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Rzeszów.
23. Izdebska-Długosz D., 2015, „Szwecjarzy i Kanarzy” – o trudnościach w zastosowaniu rodzaju męskoosobowego u studentów ukraińskojęzycznych, w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan, red., *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Łódź.
24. Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
25. Kaleta R., 2015, *Polsko-białoruska lapsopogia glottodydaktyczna*, Warszawa.
26. Karaś H., 2002a, *Gwary polskie na Kowieńszczyźnie*, Warszawa–Puńsk.
27. Karaś H., 2002b, *Wahania w repartycji formantów przysłówkowych -e, -o w języku uczniów szkół polskich na Litwie*, „Prace Filologiczne” t. 47.
28. Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
29. Korol L., 2018, *Cechy systemu gramatycznego w polszczyźnie młodzieży polskich szkół na Ukrainie*, w: J. Tambor, red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 6: *Języki i kultury w kontakcie*, Katowice.
30. Korol L., 2012, *Osobliwości polszczyzny uczniów szkół polskich we Lwowie (na tle normy ogólnopolskiej)*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 58.
31. Kowalewska M., 2014, *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego*, Kraków.
32. Kowalewski J., 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.
33. Kowalewski J., 2015, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 22.
34. Krawczuk A., 2012, *Gramatyczna kategoria rodzaju w języku polskim i ukraińskim: paralele i kontrasty a glottodydaktyka*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 58.

35. Krawczuk A., 2011, 2017, *Leksykologia i kultura języka polskiego*, t. 2: *Kultura języka*, Kijów.
36. Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Kijów.
37. Krucka B., 2006, *Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji (na podstawie języka polskiego studentów ze Wschodu)*, Łask–Warszawa.
38. Ligara B., 2016, *Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienia błędu, normy, systemu*, w: R. Dębski, W.T. Miodunka, red., *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków.
39. Mańczak W., 1956, *Ile rodzajów jest w polskim?*, „Język Polski” t. XXXVI, z. 2.
40. Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
41. Masojć I., 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa.
42. Rudnicki S., 2000, *Gwara polska wsi Korczunek koło Żytomierza: fonetyka, fleksja*, Warszawa.
43. Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, w: R. Laskowski, red., *Kategorie gramatyczne grup imiennych w języku polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
44. Saloni Z., Świdziński M., 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
45. Zarzycka G., red., 2015, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 22: *Błąd glottodydaktyczny*, Łódź.
46. Zielińska M., 2014, *Odstępstwa od ogólnopolskiej normy składniowej w polszczyźnie młodzieży pochodzenia polskiego na Ukrainie Zachodniej*, w: S. Gajda, red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej*, t. 2, Opole.
47. Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 20.09.2019].

DISCUSSIVE STATUS OF SOME ERRORS IN THE GRAMMATICAL CATEGORY OF GENDER IN THE POLISH SPEECH OF EASTERN SLAVS

The author of the article presents some problems of qualification and assessment of errors in the grammatical category of gender in the Polish speech of people with the first East Slavic language. It is proposed to consider two possibilities of assessment of such errors: from the „internal” perspective of the Polish language system and from the „external” perspective – the first language of a person making mistake, as well as the pragmatic context of expression. Taking into account the second, psycholinguistic, position allows to consider: a) some alternative approaches to elements of already established error typologies in the Polish speech of Eastern Slavs, b) varied assessment of errors depending on the competence deficiency – on the one hand, and the influence of other, psychophysical, factors – on the other. Some terms for errors in the Polish speech of foreigners are discussed.

Keywords: language error, types of errors, interference, grammatical gender, Polish of people with the first East Slavic language.

NAUCZANIE POLSKIEJ FRAZEOLOGII NA POLONISTYCE LWOWSKIEJ (TREŚCI PROGRAMOWE, MATERIAŁY DYDAKTYCZNE)

Artykuł skupia się wokół zagadnień związanych z nauczaniem frazeologii polskiej na studiach polonistycznych na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Przedstawia się zagadnienia ujęte w programie studiów, wykorzystywane materiały, stosowane metody pracy, a także trudności z przyswajaniem polskiej frazeologii przez osoby ukraińskojęzyczne. Uwzględnione zostały materiały do nauczania zarówno teoretycznych, jak i praktycznych aspektów frazeologii w ramach przedmiotu „frazeologia polska”. Szczególną uwagę poświęcono polsko-ukraińskim słownikom frazeologicznym. **Słowa kluczowe:** frazeologia polska, materiały podstawowe i pomocnicze, polonistyka lwowska, teoretyczne i praktyczne aspekty frazeologii.

Związki frazeologiczne każdego języka, w tym polszczyzny, są ważnymi środkami leksykalnymi wzbogacającymi wypowiedź, nadającymi jej obrazowość, ekspresję, wyrazistość. Są one nieodzownym elementem kreowania pozytywnego wizerunku mówcy, świadczą o jego elokwencji, umiejętności myślenia metaforycznego. Jak słusznie pisze Agnieszka Madeja: „Bez frazeologii nie może być mowy o znajomości żadnego języka, w tym, oczywiście, polskiego. Mówimy o biegłości językowej dopiero wtedy, kiedy ktoś ma zarówno duży zasób słów, jak i związków wyrazowych, frazeologizmów” [Madeja 2007: 71]. Należy dodać, że na egzaminach certyfikatowych z jpjo jest oceniana między innymi także znajomość frazeologii. Trudno zatem wyobrazić sobie kształcenie polonistyczne, zwłaszcza na poziomie akademickim, bez uwzględniania tego zasobu polszczyzny. Skuteczność nauczania języka obcego, w tym jego zasobu frazeologicznego, zależy w wielkim stopniu od właściwego doboru podręczników oraz źródeł dodatkowych, uzupełniających materiał podstawowy. Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie materiałów dydaktycznych wykorzystywanych podczas nauczania przedmiotu „frazeologia polska” na polonistyce lwowskiej. Uwaga zostanie skupiona wokół podręczników, źródeł leksykograficznych, tekstów medialnych, poetyckich etc., po które się sięga na zajęciach z frazeologii polskiej. Poruszone również zostaną zagadnienia treści programowych, stosowanych metod pracy ze studentami, a także trudności z opanowaniem polskiej frazeologii przez Ukraińców.

Nauczanie frazeologii jest określane jako *frazeodydaktyka*. O pochodzeniu tego terminu pisze Monika Sułkowska: „Termin *frazeodydaktyka* pojawił się na przełomie XX i XXI w., głównie w pracach niemieckich frazeologów (cf. P. Kühn 1985, 1987, 1992, S. Ettinger 1998, R. Hessky 1992, H.H. Lüger 1997, H.H. Lüger/M. Lorenz Bourjot 2001)” [Sułkowska 2018: 170]. Joanna Targońska dodaje:

„Choć określenie frazeodydaktyka pojawiło się najpierw w pracach rosyjskich językoznawców, to w językoznawstwie niemieckim opracowano szczegółowo kroki dydaktyki frazeologii (Kühn 1992)” [Targońska 2017: 147]. Należy jednak nadmienić, iż samo nauczanie frazeologii, w tym frazeologii polskiej, ma dawną tradycję. Szczególne zainteresowanie polskich badaczy problemami frazeologii obserwuje się od drugiej połowy XX w.¹ W wielkim stopniu przyczynił się do tego Stanisław Skorupka, który rozpoczął systematyczną pracę nad badaniem zasobu frazeologicznego polszczyzny, m.in. dokonał klasyfikacji polskich związków frazeologicznych, do dziś stosowanej w nauce oraz dydaktyce [Skorupka 1959: 151–160], został autorem ważnego źródła leksykograficznego – dwutomowego *Słownika frazeologicznego języka polskiego* [Skorupka 1967–1968]. Polscy językoznawcy i glottodydaktycy podkreślają znaczącą rolę związków frazeologicznych w nauczaniu jpjo [Chlebda 1989; Kornaszewski, Padalak 1980; Nowakowska 2004; Popowa 2000; Rybicka 1990; Stryjecka 1998 etc.]. Powstaje coraz więcej artykułów, których autorzy proponują ćwiczenia, dzielą się pomysłami na efektywne nauczanie polskiej frazeologii [Dilna 2011; Madeja 2007; Mijas 2013; Mijas 2015; Nikołaiczuk 2015; Ostromęcka-Frączak 2011; Słaby-Góral 2010; Szafraniec 2013 etc.]. Anna Papież słusznie pisze:

Analiza krajowych prac dotyczących nauczania cudzoziemców polskiej frazeologii wskazuje na wyraźną tendencję wzrostową, jeśli chodzi o liczebność prac na temat dydaktyki frazeologii w nauczaniu JPJO, począwszy od pierwszych, pojedynczych artykułów z lat 70., skończywszy zaś na coraz częściej pojawiających się referatach o tematyce frazeologicznej wygłaszanych podczas konferencji i zjazdów naukowych językoznawców oraz lektorów zajmujących się nauczaniem JPJO [Papież 2012: 29].

Poszczególne prace poświęcone są m.in. analizie podręczników do nauki jpjo ze względu na zagadnienia dotyczące frazeologii. Magdalena Kaczmarek w rozprawie doktorskiej, napisanej pod kierunkiem Jarosława Liberka, skupiła się na zakresie odzwierciedlenia paradygmatu frazeologizmów w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie B2–C2 [Kaczmarek 2019]. W artykule Anety Strzeleckiej pod kątem zawartości związków frazeologicznych zostały omówione książki serii *Hurra!!! Po polsku* [Strzelecka 2012]. A. Papież [Papież 2012] przeanalizowała trzy podręczniki do nauczania frazeologii polskiej cudzoziemców: *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców* [Buttler 1980], *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii dla obcokrajowców* [Rybicka 1994] i *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla*

¹ Należy dodać, że ważne polskie opracowania frazeologiczne pojawiły się dużo wcześniej, o czym pisze Gabriela Dziamska-Lenart w monografii *Frazeografia polska. Teoria i praktyka*. W swojej pracy badaczka przeanalizowała polskie słowniki frazeologiczne począwszy od 1899 r. oraz przedstawiła przemiany, „jakie zaszły w polskiej leksykografii frazeologicznej na przestrzeni niemal 120 lat, które upłynęły od wydania pierwszego słownika frazeologicznego Antoniego Krasnowolskiego w końcu XIX wieku do czasów współczesnych” [Dziamska-Lenart 2018: 9].

uczniów, pomoc dla nauczycieli [Pięcińska 2006]. Autorka artykułu porównała m.in. sposób prezentacji materiału frazeologicznego oraz typy zadań w poszczególnych podręcznikach, a następnie przeprowadziła badania pilotażowe sprawdzające znajomość niektórych frazeologizmów, zawartych w podręcznikach, wśród Polaków².

Na studiach polonistycznych na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki nauczaniu frazeologii polskiej poświęca się sporo uwagi. Frazeologizmy polskie wprowadza się już na pierwszym roku studiów, kiedy to studenci polonistyki lwowskiej stawiają swoje pierwsze kroki w nauce języka polskiego jako obcego. Na polonistyce we Lwowie studium Ukraińcy uczą się polskiego od podstaw³. A zatem na etapie początkowym studenci mają przed sobą wiele innych zadań dotyczących nauki wymowy, pisowni, gramatyki i słownictwa polszczyzny. Związki frazeologiczne przyswajane są wraz z innym materiałem, zawartym w poszczególnych lekcjach podręczników kursowych. Ukraińscy studenci mają jednak dość dobrą bierną znajomość frazeologizmów polskich, nawet tych z wyższych poziomów (B1, B2), pod warunkiem, że są one podobne do frazeologizmów ukraińskich. Julia Sahata i Julia Dilna (Stefanyszyn) – badaczki z Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki – przeprowadziły w 2009 r. badania wśród studentów I roku studiów polonistyki lwowskiej, których zadaniem było sprawdzenie znajomości znaczeń 25 frazeologizmów pochodzących z podręczników *Z polskim na ty* i *Czas na czasownik*, przeznaczonych na poziomy – odpowiednio – B1 i B2. Studenci z powodzeniem definiowali znaczenia wybranych frazeologizmów, co potwierdziło ich dobrą znajomość materiału frazeologicznego dobranego do nauki jppo. Nie bez wpływu na wynik ankiety był transfer pozytywny z języka ukraińskiego:

Jest to chyba związane z tym, że prawie wszystkie ww. związki frazeologiczne mają odpowiedniki w języku ukraińskim lub oparte są na wspólnych dla obu języków konotacjach i stereotypach, co z kolei umożliwia odczytanie obrazów frazeologicznych będących podstawą pojawienia się utartych połączeń wyrazowych [...] Nikt z ankietowanych nie podał definicji frazeologizmu *nie owijać w bawetnę*, który nie posiada opartego na tym samym obrazie frazeologicznym odpowiednika w języku ukraińskim. Jest to kolejne potwierdzenie faktu, że studenci I roku w trakcie wykonania takiego rodzaju zadań posługują się przede wszystkim swoją wiedzą z zakresu frazeologii ukraińskiej [Dilna, Sahata 2010: 140–141].

² Dokonawszy analizy zawartości podręczników, badaczka sporządziła listę tych frazeologizmów z nazwami zwierząt, które powtórzyły się we wszystkich trzech podręcznikach. Na podstawie tej listy przygotowano ankietę, której celem było sprawdzenie znajomości znajdujących się w niej frazeologizmów wśród rodzimych użytkowników języka polskiego (respondentami zostało 26 osób).

³ Tylko pojedynczy studenci I roku studiów licencjackich przychodzą na uczelnię ze znajomością języka polskiego. Zwykle są to osoby polskiego pochodzenia albo te, które nauczyły się polszczyzny w szkole językowej lub w szkole ogólnokształcącej (ostatnio na Ukrainie, przynajmniej w jej części zachodniej, język polski jest wprowadzany do programu szkolnego jako przedmiot fakultatywny lub obowiązkowy).

Znajomość frazeologii polskiej pogłębia się podczas trzeciego semestru (II rok studiów licencjackich), wówczas bowiem studentom proponuje się przedmiot „frazeologia polska”. Jest to przedmiot fakultatywny (tzw. opcyjny), na który się składa zarówno część praktyczna (różnego typu ćwiczenia rozwijające kompetencję frazeologiczną studentów), jak i teoretyczna (np. rozumienie zakresu frazeologii, cechy frazeologizmów, osobliwości struktury znaczeniowej frazeologizmów, źródła powstania frazeologii, kryteria klasyfikacji związków frazeologicznych etc.). Należy nadmienić, że na II roku studiów licencjackich studenci piszą swoje pierwsze prace roczne z językoznawstwa. Przedmiotem dociekań naukowych nierzadko staje się właśnie frazeologia polska. Zdobyte w ciągu kilku ostatnich lat doświadczenia pokazują, że dla studentów jest to prawdziwe wyzwanie. Z jednej strony przyswojona wiedza z zakresu przedmiotu „frazeologia polska” powinna ułatwić polonistom lwowskim pracę nad ich pierwszym badaniem. Z drugiej strony przedmiot ten, prowadzony w języku polskim w pierwszym semestrze II roku, zwykle przysparza trudności studentom, którzy mają za sobą dopiero dwa semestry zajęć z języka polskiego jako obcego. Skuteczną zachętą do zgłębiania tajników frazeologii w ujęciu teoretycznym jest nauczanie praktycznej frazeologii polskiej poprzez grę i zabawę. Na przykładzie wyuczonych związków frazeologicznych krok po kroku studenci próbują udzielić odpowiedzi na pytania: „Czym jest związek frazeologiczny?”, „Jakie cechy przysługują tym jednostkom?”, „Dlaczego połączenia typu *woda destylowana, wyrządzić krzywdę*⁴ można zaliczyć do frazeologii?” etc. W ten sposób praktyka idzie w parze z teorią. Opracowanie najważniejszych zagadnień frazeologicznych jest nieodzownym elementem kształcenia polonistycznego, poza umiejętnościami bowiem przyszły polonista powinien mieć

⁴ Jednym z podstawowych zadań frazeodydaktyka jest bowiem uwrażliwienie studenta na różne podejścia do rozumienia frazeologii, o czym pisze też J. Targońska: „Najważniejszym krokiem frazeodydaktyki jest uświadomienie uczącym się języków obcych faktu istnienia różnych typów frazeologizmów, czyli wykształcenie u nich świadomości frazeologicznej” [Targońska 2017: 164]. Dlatego na zajęciach z „frazeologii polskiej” zwraca się szczególną uwagę na podział polskich związków frazeologicznych ze względu na stopień zespolenia wyrazów wchodzących w skład frazeologizmów. Ćwiczenia doskonalące kompetencję frazeologiczną studentów polonistyki lwowskiej zawierają głównie: 1) *związki stałe*, czyli „związki nie tworzone na nowo, ale w odpowiednich sytuacjach odtwarzane, złożone z wyrazów o znacznie ograniczonej łączliwości frazeologicznej – związki, w których stosunek między strukturą a znaczeniem jest mniej lub więcej zatarty” [Skorupka 1959: 155–156]. Np.: *drzeć z kimś koty, czarna owca, puszka Pandory* etc.; 2) *związki stereotypowe*, czyli związki „utrwalone w języku w pewnej określonej formie, ale nie wykazujące jeszcze wyraźnej «nadwyżki znaczeniowej», tzn. nie odbiegające zasadniczo w swej wartości semantycznej od sumy znaczeń swych poszczególnych składników” [Skorupka 1959: 158]. Np.: *(ktoś jest) czerwony jak burak, (ktoś jest) silny jak koń, (podobni do siebie) jak dwie krople wody* etc. W ćwiczeniach frazeologicznych pojawiają się również *związki łączliwe*, zwłaszcza połączenia, w których jeden z członów ma ograniczoną łączliwość leksykalną: por. *kasztanowe (włosy)*, ale *piwne (oczy)*. Połączenia tego typu są szczególnie trudne dla obcokrajowców, gdyż w ich skład wchodzi człony mające to samo znaczenie (*kasztanowe, piwne* – kolor brązowy), ale wymagające w swoim kontekście odmiennych wyrazów (odpowiednio, *włosy i oczy*).

także ugruntowaną wiedzę. Zakres tematyczny przedmiotu obejmuje następujące zagadnienia: 1) pojęcie frazeologii; kierunki badań naukowych nad frazeologią w Polsce; 2) językowy obraz świata zawarty we frazeologii polskiej i ukraińskiej; 3) pojęcie związku frazeologicznego, cechy frazeologizmu; 4) frazeologia rozumiana szeroko: osobliwości łączliwości leksykalno-semantycznej polskich leksemów; 5) frazeologizm w porównaniu z wyrazem oraz luźną grupą składniową: aspekt semantyczny, formalny i funkcjonalny; 6) osobliwości semantyki frazeologicznej, aspekty znaczenia związku frazeologicznego: sygnifikacyjny, desygnacyjny, konotacyjny; 7) klasyfikacje frazeologizmów według kryteriów: formalnego, semantycznego, funkcjonalnego; 8) frazeologizmy w słownikach różnych typów, osobliwości definiowania frazeologizmów; 9) norma frazeologiczna a innowacja frazeologiczna; 10) Narodowy Korpus Języka Polskiego jako źródło wiedzy o użyciu frazeologii⁵. Podręcznikiem przedstawiającym podstawowe aspekty frazeologii polskiej wykorzystywanym na zajęciach z frazeologii polskiej jest *Leksykologia i kultura języka polskiego* [Krawczuk 2011a; Krawczuk 2011b]. Korzystanie z tego opracowania pozwala studentowi także na pracę własną i utrwalenie materiału poznanego podczas zajęć.

Zagadnienia teoretyczne są wprowadzane stopniowo, a na każdych zajęciach wykonuje się rozmaite ćwiczenia doskonalące znajomość frazeologizmów polskich. Na początku kursu części praktycznej poświęca się dużo czasu. Studenci w ten sposób wzbogacają swój zasób frazeologiczny oraz przygotowują się do odbioru trudniejszego materiału teoretycznego. Współcześnie istnieje kilka ofert książkowych i komputerowych do nauki frazeologii polskiej. Należy nadmienić, że zasadniczo w każdym podręczniku kursowym, tzw. ogólnym, zamieszcza się ćwiczenia frazeologiczne (np. *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych* [Madeja, Morcinek 2007] czy *Kiedys wrócisz tu... Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych* [Lipińska, Dąbmska 2005] etc.). Poza tym na rynku dostępne są pomoce przeznaczone do kształcenia kompetencji leksykalnej w ogóle, a frazeologicznej w szczególności. Wśród nich jest pięknie ilustrowany podręcznik *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli* [Pięcińska 2006], którego wielką zaletą są też nagrania dołączone do książki. Dużo interesujących ćwiczeń zawierają książki, które ukazały się pod koniec XX w.: *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców* [Buttler 1980], *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii dla obcokrajowców* [Rybacka 1994]. Zadania sprawdzające nie tylko znajomość frazeologii praktycznej, lecz także zagadnienia teoretyczne (np. klasyfikacje frazeologizmów, pochodzenie frazeologizmów etc.) można znaleźć w książce *365 ćwiczeń ze słownictwa. Język polski* [Pędzich 2007]. Na zajęciach sięga się również po gry komputerowe *Frazpol. Komputerowy program do nauczania frazeologii*

⁵ Narodowy Korpus Języka Polskiego służy także jako podstawa materiałowa do tworzenia ćwiczeń frazeologicznych, tego typu ćwiczenia są zaproponowane np. w artykule pt. „Najwyższy czas na frazeologię. Nauczanie polskich frazeologizmów o znaczeniu temporalnym w środowisku ukraińskojęzycznym” [Nikołajczuk 2015].

polskiej [Madeja, Malejka, Smereczniak, Schniggenfittig 2009]⁶. Te źródła są bardzo pomocne w procesie praktycznego opanowania frazeologii. Należy podkreślić, że studenci zwykle chętnie wykonują tego typu ćwiczenia z frazeologii. Nauczaniu zazwyczaj towarzyszą dobre emocje, zabawa, zwłaszcza jeżeli omawia się obrazowość związku frazeologicznego: studenci odgrywają scenki, przedstawiają pantomimę; zainspirowani obrazem „Przysłowia niderlandzkie” malarza Pietera Bruegla (starszego)⁷, sami malują obrazki przedstawiające formę wewnętrzną frazeologizmów. Znajomość nowych frazeologizmów utrwała się przez pisanie dyktand oraz wypracowań z użyciem tych jednostek. Wyczone frazeologizmy ćwiczy się, grając w „Głuchy telefon”, kiedy to studenci przekazują sobie historyjkę zawierającą związki frazeologiczne (na podstawie autentycznych tekstów czy tekstów z książki *Co raz wejdziesz do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli* [Pięcińska 2006]). W końcu semestru studenci prezentują swoje filmiki na wybrane tematy z użyciem frazeologii polskiej (przygotowują je zwykle w kilkuosobowych grupach. Część filmików można zobaczyć na stronie Katedry Filologii Polskiej w sieci społecznościowej Facebook [<https://www.facebook.com/polonistyka.lviv/>]).

Poza materiałami kierowanymi do dorosłych uczących się jppo na zajęciach są wykorzystywane również książeczki pisane z myślą o rozwoju leksykalnym dzieci. Materiałem pomocniczym są np. wiersze dla dzieci. Pod tym względem świetnie się sprawdza książka *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język* [Brykczyński 2018], w której autor, jak zauważył w przedmowie do książki Jan Miodek:

igra z idiomami, buduje wokół nich rymowaną narrację. Czytelnicy znajdą pod każdym wierszem ich słowniczki, ugruntują więc swą wiedzę o najpopularniejszych frazeologizmach języka polskiego. Trudno tu zatem nie dostrzec i waloru dydaktycznego całego przedsięwzięcia [Miodek 2018: 3].

Takich ofert da się znaleźć na współczesnym rynku dużo więcej. Np. warto wspomnieć książki z wierszami zawierającymi frazeologizmy i przysłowia *Gdy przy słowie jest przysłowie* [Frączek 2015], *Siano w głowie, czyli trafita kosa na idiom* [Frączek 2013]; książki z historyjkami o pochodzeniu frazeologizmów: *Na końcu języka. Frazeologia i przysłowia* [Kamińska-Mieszkowska 2019] czy *Z przysłowiami za pan brat* [Piątkowska 2015] (istnieje również wersja audialna). Wszystkie wymienione wyżej źródła mają piękną szatę graficzną, przykuwające wzrok ilustracje i, mimo że należą do literatury dziecięcej, przypadają do gustu dorosłym obcokrajowcom uczącym się frazeologii polskiej. Czasami studentom proponuje się wiersze zupełnie inne: wspaniałe, głębokie, ale też dużo trudniejsze

⁶ Dokładnie o tym programie napisano w artykule pt. „Edukacja frazeologiczna cudzoziemców wspomagana komputerowo” [Maciołek 2010].

⁷ Ten obraz jest zbiorem scen przedstawiających przysłowia niderlandzkie. Uwagę studentów zwraca się na niektóre szczegóły ilustrujące także frazeologizmy istniejące w polszczyźnie (*wodzić kogoś za nos, bić głowę o / w mur* i in.).

do odbioru i zrozumienia. Nadmienić należy chociażby wiersze księdza Jana Twardowskiego⁸. Studenci zwykle sami starają się rozpoznać w wierszach frazeologizmy, samodzielnie definiują je, później sprawdzają ich znaczenie i formę w słownikach.

Obcokrajowcy uczący się frazeologii polskiej mają do dyspozycji różne słowniki. Ważnym źródłem zawierającym frazeologię w wąskim znaczeniu jest *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny* [Bąba 2001]. Szczególną wartość ma część ilustracyjna hasła słownikowego: urozmaicone, liczne przykłady użycia związków frazeologicznych, pochodzące z tekstów współczesnych, pomagają w przyswojeniu frazeologizmów oraz rozumieniu zasad ich realizacji w tekstach. Znaczącą rolę w glottodydaktyce odgrywa przystępnie napisane źródło *W kilku słowach. Słownik frazeologiczny języka polskiego* [Mosiołek-Kłosińska, Ciesielska 2001]: dzięki definicjom kontekstowym czytelnik nie tylko rozpoznaje znaczenie frazeologizmu, lecz także od razu uczy się jego trafnego używania w określonych sytuacjach (temu służy też system kwalifikatorów). Przydatny w nauczaniu jpjo jest również *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami* [Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005], zawierający oprócz frazeologizmów przysłowia, sentencje, wyrażenia i zwroty obcojęzyczne. Zaletą zarówno tego, jak i poprzedniego słownika, są przykłady użycia frazeologizmów, wyekspelowane z Korpusu Języka Polskiego PWN. Frazeologizmy w układzie tematycznym przedstawia się w *Wielkim słowniku frazeologicznym* [Lebda 2009] oraz *Słowniku eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie* [Dąbrowska 1998]. Powiązanie tematyczne ułatwia uczącemu się polszczyzny zapamiętywanie zawartego w tych źródłach materiału. Ponadto ze słownika Anny Dąbrowskiej zaczerpnąć można informacje o łagodzących zastępnikach wyrazów lub wyrażen objętych pewnym tabu. Wprowadzenie eufemizmów podczas nauczania jpjo jest niezmiernie ważne: jednostki te przydadzą się obcokrajowcowi (jak również rodzimemu użytkownikowi polszczyzny) w niekiedy trudnych rozmowach na temat chorób, śmierci, nałogów, przywar ludzkich etc. Bardzo szerokie rozumienie frazeologii reprezentuje *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego* [Müldner-Nieckowski 2003] oraz *Słownik frazeologiczny języka polskiego* [Skorupka 1967–1968]. Są to dość obszerne źródła zawierające w porównaniu do wyżej wspomnianych słowników również związki luźne wraz z przykładami ich łączliwości składniowej. *Słownik* S. Skorupki, wydany w drugiej połowie XX w., dla polonistów ma także wartość naukową: w przyszłości bowiem może przydać się studentom do badań

⁸ Wiersze ks. J. Twardowskiego obfitują we frazeologizmy. Jednak bardzo często natrafiamy na różnego typu innowacje frazeologiczne, które niewątpliwie przykuwają uwagę rodzimego użytkownika polszczyzny niekonwencjonalnym użyciem, ale utrudniają odbiór treści tych samych utworów obcokrajowcom, są też niełatwe w odtworzeniu poprzez zasoby werbalne innego języka (o kłopotach podczas tłumaczenia wierszy ks. J. Twardowskiego związane z przekształceniami związków frazeologicznych napisano w pracach [Szerszunowicz 2014; Черниш, Ермоленко 2010; Черниш, Ермоленко 2020, por. też tekst tych autorów przedstawiony w niniejszym tomie]). Ponadto jest to przede wszystkim frazeologia potoczna, wpleciona w kanwę opowieści filozoficznej. A zatem, ucząc cudzoziemców frazeologii polskiej, wiersze tego typu należy wprowadzać stopniowo.

diachronicznych. Niezmiernie cenny pod względem glottodydaktyki jest ogólny słownik elektroniczny *Wielki słownik języka polskiego* pod red. P. Żmigrodzkiego [Żmigrodzki, red. od 2007]. W osobnej rubryce „Połączenia” można sprawdzić łączliwość wyrazów, która na co dzień przysparza trudności niejednemu obcokrajowcowi uczącemu się polszczyzny⁹.

Nawiązując do znanego przysłowia, powiem, że nie z samych tylko słowników studenci korzystają. W nauce języka obcego ważny jest też uzus. Słowniki zawierają dużo jednostek językowych, które nie zawsze są używane przez rodzimych użytkowników polszczyzny¹⁰. Poza tym zasób frazeologiczny każdego języka, w tym także polszczyzny, podlega nieustannym zmianom¹¹. A. Madeja podkreśla: „W doborze związków frazeologicznych na zajęciach dobrze jest kierować się zasadą frekwencyjności, czyli częstotliwością występowania i używania frazeologizmu” [Madeja 2007: 76]. Kluczową rolę tu odgrywają teksty autentyczne. Jak stwierdza Bożena Ostromięcka-Frączak:

W podejściu komunikacyjnym, powszechnie dziś stosowanym w nauczaniu jpo, podkreśla się szczególną rolę autentycznych materiałów dydaktycznych, stąd też odchodzi się od tekstów preparowanych i adaptowanych, nawet na poziomie dla początkujących [Ostromięcka-Frączak 2011: 7].

Sieć internetowa zapewnia dziś rozmaite materiały dydaktyczne, kontakt z żywym językiem. Frazeologizmy wprowadza się w teksty spotów reklamowych, wypowiedzi dziennikarzy, prezenterów w radiu i telewizji etc.¹² Z takimi właśnie

⁹ Niektóre trudne dla Ukraińców uczących się polszczyzny przykłady łączliwości polskich wyrazów analizuje Ałła Krawczuk [Кравчук 2011; Krawczuk 2012].

¹⁰ O tym na przykładzie frazeologii animalistycznej pisze np. J. Sahata: „Poszukiwanie kontekstów używania frazeologizmów zwierzęcych w tekstach umieszczonych w korpusach tekstów współczesnego języka polskiego (Korpus tekstów PWN i IPI PAN) i Internecie pokazało, że liczne ZF rejestrowane przez współczesne źródła leksykograficzne (niekiedy bez kwalifikatora „przestarzałe”) we współczesnym uzusie albo w ogóle nie są używane (np. *chwalić się jak sroka ogonem, nagadać /nawymyślać jak świni w koryto, kąpać się w oślim mleku*), albo mają znacznie obniżoną frekwencję (np. *mieć kogoś za psi pazur / psi ogon, ktoś świnię powinien paść, być pod muchą*)” [Sahata 2013: 131].

¹¹ Dowodem na to są np. badania Chrystyny Nikołajczuk pokazujące zmiany polskich frazeologizmów zawierających sem ‘wiek człowieka’ na przestrzeni XX–XXI w. [Ніколайчук 2019].

¹² Frazeologizmy dość często występują w wypowiedziach medialnych. Iwona Słaby-Góral, zbadawszy niektóre tylko przekazy medialne, wnioskuje: „[...] w wymienionych przeze mnie programach radiowych i telewizyjnych, które nagrywałam i analizowałam tylko od listopada 2004 r. do końca marca 2005 r., a więc w ciągu zaledwie 5 miesięcy, prezenterzy użyli (a więc starali się propagować) aż 1189 idiomów i frazeologizmów (powiedzeń, przysłów, cytatów literackich, historycznych, biblijnych i mitologicznych)” [Słaby-Góral 2010: 216–217]. A zatem nauczyciel, przede wszystkim ten, dla którego polszczyzna nie jest językiem ojczystym, powinien wsłuchiwać się w różnego typu komunikaty medialne i wyszukiwać rzeczywiście aktualne frazeologizmy, żeby później podzielić się swoją wiedzą ze studentami.

tekstami student będzie miał do czynienia poza uczelnią, a nieznamość środków językowych (zwłaszcza frazeologizmów) stosowanych w tekstach może znacznie utrudnić rozumienie przekazów medialnych. Poza tym frazeologizmy występują również w zniekształconej postaci, czasami są dość umiejętnie zakamuflowane i poznać głębszy sens, ukryty w innowacjach, potrafi tylko osoba posiadająca gruntowną znajomość frazeologii normatywnej¹³. Ponadto w tekstach medialnych mogą pojawić się również niepoprawne związki frazeologiczne. Dlatego na zajęciach z frazeologii należy wyczuwać studentów na te problemy, omawiając frazeologizmy występujące w materiałach autentycznych.

Zagadnieniem interesującym nawet rodzimych użytkowników polszczyzny niewątpliwie jest etymologia frazeologizmów. Pytania związane z pochodzeniem związków frazeologicznych często pojawiają się na stronach internetowych poradni językowych, które ma niemal każda polska uczelnia. Na zajęciach z frazeologii zachęca się studentów do korzystania z tych stron: najpierw pokazuje się kilka pytań internautów i odpowiedzi na nie, udzielone przez polskich językoznawców, a następnie studentom proponuje się na własną rękę znaleźć w poradniach językowych kwestie dotyczące frazeologii. Wyniki poszukiwań studenci przedstawiają na zajęciach. Jest to recepta na skuteczne i szybkie przyswajanie wiedzy z zakresu pochodzenia frazeologizmów. Ucząc się poprzez poznawanie wątpliwości frazeologicznych innych użytkowników języka, w szczególności rodzimych, ukraińscy studenci zdają sobie sprawę z ważności tych pytań, widzą styczność z życiem, a – co za tym idzie – nie odnoszą wrażenia, że żyją w akademickiej wieży z kości słoniowej.

Podczas nauczania frazeologii polskiej sięga się również po nagrane wykłady polskich językoznawców, wywiady z nimi w radiu, telewizji etc. Od czasu do czasu studenci w domu słuchają takich nagrań na temat frazeologii, a na zajęciach referują wystąpienia polskich badaczy. Te zadania w pewien sposób pomagają przybliżyć polską rzeczywistość studentom polonistyki zagranicznej. Można tu wymienić chociażby wykład z 2016 r. J. Miodka „Bez ciekawości nie ma mądrości” [<https://www.youtube.com/watch?v=OtClpUZHqak>, dostęp: 23.04.2020]; rozmowę z Andrzejem Markowskim i Radosławem Pawelcem o skrzydlatych słowach („Mówić fruwać”, 2010) w radiu „Dwójka” [<https://www.polskieradio.pl/8/402/Artykul/277848,Mowic-fruwajaco>, dostęp: 23.04.2020]; audycje w „Jedynce”, gdzie nadawany jest felieton Jerzego Bralczyka pt. „Porozmawiajmy o słowach” [<https://www.polskieradio.pl/7/Jedynka/5764,Porozmawiajmy-o-slowach>, dostęp: 23.04.2020] czy też interesujące rozmowy językoznawcze, w tym dotyczące pochodzenia frazeologizmów, Katarzyny Kłosińskiej pt. „Co w mowie piszczą” [<https://www.polskieradio.pl/9/305,Co-w-mowie-piszczu>, dostęp: 23.04.2020]. Należy dodać, że na podstawie audycji radiowych powstały książki, wśród których są np. *Sto pytań do językoznawcy* [Awramiuk 2016] oraz

¹³ Por. też zdanie Kamila Szafranica: „Wydaje się, że frazeologizmy znajdują zastosowanie przede wszystkim tam, gdzie od języka wymaga się szczególnej innowacyjności, kreatywności oraz nietypowych, zaskakujących użyć” [Szafraniec 2013: 104].

Ucha, fochy, tarapaty, czyli wszystko, co chcielibyście wiedzieć o polszczyźnie i o co nie baliście się zapytać [Hącia 2019], gdzie znalazły się również pytania dotyczące frazeologii polskiej: „Dlaczego mówi się *wyjść za mąż*, a nie *za męża*” [Awramiuk 2016: 120–121], „Jaki *filip* wyskoczył z konopi?” [Awramiuk 2016: 122–123]; „Skąd się wzięło powiedzenie *goły jak święty turecki*?” [Hącia 2019: 247–250]; „Kim jest *amator kwaśnych jabłek*?” [Hącia 2019: 269–271] itp. Informacje o korzeniach niektórych frazeologizmów czerpiemy także ze słowników frazeologicznych, przede wszystkim ze wspomnianego wyżej słownika *W kilku słowach. Słownik frazeologiczny języka polskiego* [Mosiołek-Kłosińska, Ciesielska 2001].

Trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu frazeologia polska przysparza trudności ukraińskim studentom. Ukraiński i polski to blisko spokrewnione ze sobą języki. Wbrew zasadzie nieprzetłumaczalności frazeologizmów w naszych językach znajdzie się dużo jednostek podobnych do siebie strukturalnie i semantycznie, np.: *kropła w morzu* – *крапля в морі*; *spalić za sobą mosty* – *спалити за собою мости*; *robić wielkie oczy* – *робити великі очі*; *nie święci garnki lepią* – *не святі горшки ліплять*; *czarna robota* – *чорна робота*; *mieć dziurawe ręce* – *мати діряві руки* etc. Jednak czasami diabeł rzeczywiście tkwi w szczegółach: niektóre polskie i ukraińskie jednostki o tym samym znaczeniu mogą mieć nieco odmienny kształt (inny przyimek, inna konstrukcja składniowa, inny człon leksykalny etc.), np.: *zbić z pantałyku* – *збити з пантелику*; *być w siódmym niebie* – *бути (почувати себе) на сьомому небі*; *być o krok* – *бути за крок*; *nie spuścić kogoś, czegoś z oczu (z oka)* – *не спускати ока (очей) з кого-чого*; *gęsia skórka* – *гусяча шкура*; *tyle co kot parłakał* – *як кіт наплакав*; *patrzeć jak cielę na malowane wrota* – *дивитися як теля на нові ворота*; *biedny jak mysz kościelna* – *бідний як церковна миша*; *nie dać sobie w kaszę dmuchać* – *не дати наплювати собі в кашу* etc. Z moich obserwacji wynika, że mniej błędów się popełnia podczas użycia polskich frazeologizmów mających odpowiedniki w języku ukraińskim o odmiennej strukturze. Przyswajamy je bowiem leksykalnie, zapamiętujemy całościowo, np.: *gryźć kamienie* – *класти зуби на полицю*; *tucha nie siada* – *комар носа не підточить*; *pluć sobie w brodę* – *кусати собі лікті*; *jechać na garę* – *їздити зайцем*. Podobieństwo formalne frazeologizmów polskich i ukraińskich czasami powoduje nieuwzględnienie subtelności strukturalnych tych jednostek (np. że po polsku mówi się *być w siódmym niebie*, a nie **być na siódmym niebie*)¹⁴. Uczących się nieustannie trzeba wyczulać na tego typu osobliwości strukturalne polskich frazeologizmów w porównaniu z ukraińskimi. Niekiedy do zakłócenia komunikacji może dojść wskutek wprowadzenia na pozór identycznych frazeologizmów. Nieodpowiedniość semantyczną da się zauważyć nawet w przypadku internacjonalizmów, frazeologizmów pochodzenia biblijnego czy mitologicznego: „por. pl. *alfa i omega* ‘o kimś, kto wie wszystko i jest uważany

¹⁴ O typowych błędach frazeologicznych popełnianych przez Ukraińców pod wpływem języka ojczystego napisano w artykule pt. „Фразеологія у викладанні польської мови як іноземної” [Кравчук 2010].

przez innych za autorytet’ i ukr. *альфа і омега* ‘o czymś, co jest początkiem i końcem czegoś’” [Sosnowski, Tymoshuk 2020: 240]¹⁵.

Na zajęciach z frazeologii poświęca się dużo uwagi językowemu obrazowi świata, zawartemu we frazeologii polskiej i ukraińskiej. Pomocą w opanowaniu frazeologii języka polskiego jako obcego na tle frazeologii języka ukraińskiego jako ojczystego są źródła leksykograficzne *Polsko-ukraiński słownik frazeologiczny* [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016] oraz *Leksykon aktywnej frazeologii polskiej i ukraińskiej* [Tymoszuć, Sosnowski, Jaskot, Ganoszenko 2018]. Słowniki mają swoje zalety i wady (jak i każda praca leksykograficzna), nie sposób jednak pominąć ich szczególnego znaczenia w nauce frazeologii obu języków. Autorki *Polsko-ukraińskiego słownika frazeologicznego* słusznie piszą:

Niniejszy leksykon zapełnia brakującą lukę wśród pozycji konfrontujących frazeologię języków słowiańskich [...] Opracowanie ma zapobiegać kalkowaniu „słowo po słowie” z języka polskiego na ukraiński i odwrotnie. Może ono stanowić także punkt odniesienia dla prac naukowych o charakterze porównawczym, na przykład podczas modelowania językowych obrazów świata czy analizy unikalnych elementów leksykalnych charakterystycznych dla siatek pojęciowych leksykonów polskiego i ukraińskiego [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016: 8].

We wstępie do słownika opisano źródła, z których wyekscerpowano polskie frazeologizmy i ich ukraińskie odpowiedniki: ok. 1200 par frazeologizmów, „tożsamych pod względem znaczenia” i „niemających charakteru przestarzałego”¹⁶, znalazły się tu „zarówno klasyczne idiomy, stanowiące jądro całego

¹⁵ Tego typu frazeologizmy o różnej proveniencji (Biblia, mitologia, dzieła literackie etc.) przeanalizowała w jednym ze swoich artykułów Joanna Szerszunowicz, w którym wybiórczo odniosła się do jednostek różnych języków (angielskiego, niemieckiego, włoskiego, polskiego, hiszpańskiego, francuskiego i in.) [Szerszunowicz 2009]. Badaczka słusznie wnioskuje: „Quasi-ekwiwalenty stanowią ważną grupę jednostek, które powinny być precyzyjnie opisywane w dwujęzycznych słownikach frazeologicznych tak, aby były wskazane subtelne różnice. W artykule hasłowym należy podawać autentyczne przykłady, nie zaś preparowane na potrzeby słownika. Ponadto dokładniejszy opis jednostek frazeologicznych pozwoli na wskazanie fałszywych przyjaciół, których ustalenie jest ważne dla glottodydaktyki” [Szerszunowicz 2009: 344]. O tym na materiale frazeologii onomastycznej pochodzenia biblijnego i antycznego w języku polskim i ukraińskim napisała A. Krawczuk [Кравчук 1999a; Кравчук 1999b], na materiale frazeologii biblijnej – A. Krawczuk i Ch. Nikołajczuk [Krawczuk, Nikołajczuk 2017].

¹⁶ Należy dodać, że ten wniosek jest oparty raczej na intuicji autorek lub na informacji zawartej w różnych źródłach leksykograficznych: o badaniach kontekstowych, ankietowych we wstępie nie wspomniano. Ponadto w rubryce „Podstawa źródłowa” jest m.in. słownik *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich* J. Krzyżanowskiego (1969–1972) [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016: 8], którego roli w leksykografii polskiej trudno zaprzeczyć, jednak jego przydatność w sporządzeniu listy obecnie używanych frazeologizmów można podać w wątpliwość. Nie został uwzględniony też *Wielki słownik języka polskiego* pod red. P. Źmigrodzkiego – źródła z pewnością bogatego we współczesne frazeologizmy.

zbioru jednostek frazeologicznych w każdym języku, jak i przysłowia, porzekadła oraz słowa skrzydlate” [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016: 9–13]. Hasło zawiera słowo kluczowe → frazeologizm polski → definicję tego frazeologizmu, napisaną po polsku → frazeologizm ukraiński (bez definicji, co ma świadczyć o podobieństwie semantycznym tych jednostek). Część słownikową uzupełniają indeksy frazeologizmów polskich i ukraińskich: na podstawie słowa kluczowego, podanego obok frazeologizmu, można znaleźć odpowiednie hasło (np. *Голці (яблуку, яблукові) ніде власти – див.: Szpilka*). Mankamentem tej pracy jest brak przykładów, czego autorki słownika są świadome:

W perspektywie dalszych badań Autorki jest stworzenie słownika, który zawierałby polski i ukraiński materiał ilustracyjny. Jego źródłem byłyby współczesna literatura i publicystyka oraz język środków masowego przekazu [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016: 8].

Nieco inaczej wygląda *Leksykon aktywnej frazeologii polskiej i ukraińskiej* [Tymoszuk, Sosnowski, Jaskot, Ganoszenko 2018]. Jak piszą we wstępie do słownika sami autorzy:

Leksykon zawiera ponad 1000 jednostek frazeologicznych używanych aktywnie we współczesnych językach polskim i ukraińskim [...] Aby zgromadzić materiał, przeankietowaliśmy rodzimych użytkowników języka polskiego i ukraińskiego w przedziale wiekowym od 15 do 45 lat, przeanalizowaliśmy język komunikacji elektronicznej (korespondencja mailowa, blogi, posty i komunikaty na portalach społecznościowych: Facebook, Twitter, komunikatory Viber, WhatsApp), wypisaliśmy aktywną frazeologię z języka reklam ostatnich lat, tytułów i artykułów prasowych, dialogów współczesnych seriali i i filmów fabularnych, współczesnych piosenek. Wybrany materiał sprawdzony na podstawie istniejących słowników frazeologicznych i innych jednojęzycznych korpusów narodowych, został następnie zweryfikowany na podstawie ankiet sprawdzających frekwencję wariantów frazeologicznych [Tymoszuk, Sosnowski, Jaskot, Ganoszenko 2018: 7–9].

W przypisach podano tytuły filmów, seriali, gazet, wykorzystanych w pracy (co prawda, nie ma konkretnych danych liczbowych dokumentujących badania kontekstowe). Słownik składa się z dwu części: najpierw umieszczono polsko-ukraiński słownik frazeologiczny w układzie alfabetycznym, a potem na odwrot – ukraińsko-polski. Źródło jest dość łatwe w korzystaniu, a strona wizualna jest dobrze zadbane. Przed czytelnikiem w wersji polsko-ukraińskiej są dwie kolumny: w jednej kolumnie jest polski frazeologizm → definicja w języku polskim → przykład użycia; w drugiej – ukraiński odpowiednik frazeologiczny (jeżeli takiego nie ma, podany jest ekwiwalent opisowy z odpowiednią definicją) → definicja tego frazeologizmu w języku ukraińskim → przykład użycia. Nie podważając znaczenia tego słownika w frazeodydaktyce, chciałabym zwrócić uwagę na sporadyczne, jak mi się wydaje, niezgodności w przytaczaniu frazeologicznych ekwiwalentów

obu języków. Np., do frazeologizmu *ввійти / входити в смак* ('тоді, коли хтось починає виявляти до чогось дедалі більший інтерес, відчуваючи задоволення' – 'wtedy, gdy ktoś, czując zadowolenie, wykazuje coraz większe zainteresowanie czymś') jako ekwiwalent podano polski frazeologizm *poczuć / czuć bluesa* (kol.) ('wtedy, gdy ktoś zaczyna przejawiać większe zainteresowanie czymś, odczuwać zadowolenie') [Tymoszuk, Sosnowski, Jaskot, Ganoszenko 2018: 95]. Według mnie odpowiednikiem ukr. jednostki *ввійти / входити в смак* jest pol. połączenie *nabrać / nabierać smaku (do czegoś)*. Por. przykład z Narodowego Korpusu Języka Polskiego: *Pani Krystyna nabrała smaku do sportu spadochronowego, kiedy zobaczyła film wideo na którym zarejestrowany został skok jej wnuczki* [„Tygodnik Ciechanowski”, dostęp: 24.04.2020]. Natomiast frazeologizm *poczuć / czuć bluesa* ma prawdopodobnie nieco inne znaczenie – 'ktoś orientuje się w sytuacji, wyczuwa nastrój i umie się do niego dostosować' [Żmigrodzki, red. od 2007, dostęp: 24.04.2020]. Z kolei frazeologizmowi *pierwsza jaskółka* (czegoś) ('o czymś, co jest pierwszym zwiastunem czegoś') w słowniku odpowiada frazeologizm *перший дзвіночок* ('про щось, що стало першим попередженням' – 'o czymś, co było pierwszym ostrzeżeniem') [Tymoszuk, Sosnowski, Jaskot, Ganoszenko 2018: 231]. Po pierwsze, wyrazy *zwiastun* i *попередження*, pojawiające się w definicjach, mają różnicę semantyczną: ukraiński wyraz ma negatywne skojarzenia (tak, jak polski *ostrzeżenie* – 'przestroga przed czymś złym, co może się wydarzyć'). Nasuwa się pytanie, czy jednostki *pierwsza jaskółka* i *перший дзвіночок* rzeczywiście mają to samo znaczenie? Raczej nie. Po drugie, istnieje ukraiński frazeologizm *перша ластівка* 'pierwsza zapowiedź czegoś', który, moim zdaniem, należałoby umieścić w tym haśle. Żaden przykład w słowniku nie jest opatrzony informacją o źródle pochodzenia cytatu, ilustracje użycia frazeologizmów czasami wydają się nieco sztuczne. Wbrew pewnym mankamentom *Leksykon aktywnej frazeologii polskiej i ukraińskiej* [Tymoszuk, Sosnowski, Jaskot, Ganoszenko 2018], jak i *Polsko-ukraiński słownik frazeologiczny* [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016], dostarcza podstawowej wiedzy z zakresu podobieństw i różnic frazeologii polskiej oraz ukraińskiej i może stać się bodźcem do stworzenia jeszcze doskonalszych słowników tego typu.

Podsumowując, przedmiot „frazeologia polska” jako część zajęć polonistycznych ma na celu zarówno doskonalenie kompetencji frazeologicznej studentów, jak i zgłębienie ich wiedzy teoretycznej z zakresu frazeologii. Dobór odpowiednich materiałów dydaktycznych sprzyja szybszemu i skuteczniejszemu przyswojeniu frazeologii polskiej. Poloniści lwowscy zaczynają uczyć się frazeologii na II roku studiów, mając za sobą dwa semestry praktycznej nauki języka polskiego. Opanowanie zagadnień teoretycznych dotyczących frazeologii, ponadto zaprezentowanych w języku polskim, jest dla studentów niewątpliwie trudnym zadaniem. Należy zatem sięgać po źródła, w których materiał teoretyczny, niezbędny w kształceniu polonisty (np. cechy frazeologizmów; osobliwości semantyki frazeologizmów; rozumienie zakresu frazeologii; kryteria klasyfikacji związków frazeologicznych; źródła powstania frazeologii etc.), przedstawia się zwięźle i przystępnie. Podręcznikiem tego typu jest *Leksykologia i kultura*

języka polskiego [Krawczuk 2011a; Krawczuk 2011b]: zawiera on podstawowe informacje na temat różnych zagadnień frazeologicznych, odpowiadających treści programu przedmiotu „frazologia polska” na polonistyce lwowskiej. Podkreślając znaczenie tego podręcznika w nauczaniu frazeologii, należy dodać, że jest to źródło napisane w języku polskim, co zwykle przysparza trudności obcokrajowcom uczącym się polszczyzny dopiero przez trzeci semestr. Pomocne mogłyby być dodatkowe materiały metodyczne, wyjaśniające w języku ukraińskim skomplikowane zagadnienia teoretyczne. Warto nadmienić, iż zdobytą teoretyczną wiedzę z frazeologii studenci poszerzają w przyszłości, pisząc prace roczne lub też uczestnicząc w zajęciach z innych przedmiotów polonistycznych (np. „współczesny język polski (leksykologia)”, „kultura języka polskiego”).

Podczas nauczania frazeologii polskiej na polonistyce lwowskiej stosowane są również autentyczne materiały o charakterze rozrywkowo-edukacyjnym. Chodzi przede wszystkim o strony internetowe, książki etc. przygotowane z myślą o rodzimych użytkownikach polszczyzny: 1) dorosłych (audycje radiowe, w których omawia się frazeologizmy; książki, powstałe w wyniku takich audycji; informacje, zawarte na stronach poradni językowych etc.); 2) dzieciach (książeczki z wierszami, zawierającymi frazeologizmy, czy też z historyjkami, wyjaśniającymi etymologię związków frazeologicznych). Te materiały pomagają urozmaicić zajęcia z frazeologii oraz przybliżyć polską rzeczywistość obcokrajowcom mieszkającym poza Polską. Jest to (jak również piosenki, reklamy, inne teksty medialne) silny bodziec do zgłębiania znajomości języka, w tym też frazeologii: obcokrajowiec chętniej się uczy polszczyzny, korzystając z materiałów autentycznych, których odbiorcami są sami Polacy. Wprowadzając niepreparowane materiały na zajęciach z frazeologii, warto jednak pamiętać o kompetencji językowej polonistów: każdy tekst powinien być w miarę dostosowany do ich poziomu znajomości języka polskiego. Poza tym studentom należy uświadomić zakres użycia poszczególnych frazeologizmów: w tekstach, w wierszach dla dzieci mogą występować frazeologizmy potoczne (por. np. frazeologizmy *(ktoś) nie śmierdzi groszem, jak w banku* w wierszu *Grube pieniądze* [Brykczyński 2018: 22–23]). Doświadczenie pokazuje, że studenci nie zawsze potrafią wyczuć różnice stylistyczne wyuczonych związków frazeologicznych, i – co za tym idzie – używają ich w niewłaściwych kontekstach i sytuacjach. W celu opanowania normy frazeologicznej zachęca się studentów do korzystania ze słowników współczesnej polszczyzny, przede wszystkim frazeologicznych, choć również najnowszego słownika elektronicznego WSJP: w hasłach słownikowych oprócz definicji oraz ilustracji zwykle znajdują się informacje o użyciu frazeologizmów w postaci odpowiednich kwalifikatorów.

Zasób frazeologiczny studentów wzbogaca się także poprzez wykonanie ćwiczeń z podręczników do nauki frazeologii polskiej cudzoziemców. Książki te mają dużą wartość dydaktyczną, oferują urozmaicone interesujące typy ćwiczeń. Jednak przed wykonaniem tych ćwiczeń, zwłaszcza z książek wydanych pod koniec XX w., należy się upewnić, czy wszystkie zawarte w nich frazeologizmy są znane i używane przez rodzimych użytkowników współczesnej polszczyzny. Jednym ze sposobów na to jest sprawdzenie częstotliwości występowania

poszczególnych frazeologizmów w kontekstach Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Bazę Narodowego Korpusu Języka Polskiego jako polskojęzyczną część ilustracyjną można wykorzystać również do przygotowania własnych ćwiczeń uwzględniających osobliwości językowego obrazu świata zawartego w zasobie frazeologicznym języka polskiego i ukraińskiego. Jest to jedna z ważnych kwestii w nauczaniu frazeologii polskiej Ukraińców uczących się polszczyzny: ćwiczenia tego typu są pomocne w zwalczaniu wpływów interferencyjnych. Podręczniki do nauki frazeologii obcokrajowców są przeznaczone dla szerszego kręgu odbiorców i nie uwzględniają materiału dotyczącego porównania polskich i ukraińskich związków frazeologicznych. Wyczułając studentów na różnice i podobieństwa frazeologizmów tych obu języków, warto skorzystać z polsko-ukraińskich słowników frazeologicznych, które pojawiły się stosunkowo niedawno [Piaskowska, Tulina-Blumental 2016; Tymoszuć, Sosnowski, Jaskoć, Ganoszenko 2018]. Wbrew niektórym mankamentom te źródła leksykograficzne odgrywają ważną rolę w frazeodydaktyce Ukraińców uczących się polszczyzny.

Pragnę nadmienić, iż polonistyka lwowska dysponuje bogatą biblioteką, w tym materiałami do nauczania frazeologii polskiej (chodzi również o monografie, czasopisma zawierające artykuły związane z frazeologią). Studenci zatem mają dostęp do najważniejszych źródeł, niezbędnych w ich nauce frazeologii polskiej, a także podczas pisania prac rocznych. Należy dodać, iż wykładowcy polonistyki lwowskiej jako ośrodek zagranicznego uczestniczą w wydarzeniach naukowych w Polsce, biorą udział w konferencjach frazeologicznych, wykładach gościnnych na temat szeroko rozumianej frazeologii oraz narzędzi elektronicznych w badaniu środków językowych, w tym też frazeologii. Zdobyte w trakcie tych spotkań doświadczenie poloniści lwowscy przekazują studentom, którzy później sami próbują swoich sił na konferencjach studenckich, wygłaszając referaty również na tematy frazeologiczne.

Bibliografia

1. Awramiuk E., 2016, *Sto pytań do językoznawcy*, Białystok.
2. Bąba S., 2001, *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
3. Bralczyk J., *Porozmawiajmy o słowach (cotygodniowa audycja radiowa)*, <https://www.polskieradio.pl/7,Jedynka/5764,Porozmawiajmy-o-slowach> [dostęp: 23.04.2020].
4. Bryczyński M., 2018, *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Łódź.
5. Buttler D., 1980, *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, Warszawa.
6. Chlebda W., 1989, *Teoria frazeologiczna a nauczanie języka obcego*, „Prace Językoznawcze” nr 15.
7. Dąbrowska A., 1998, *Słownik eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, Warszawa.
8. Dilna J., 2011, *Współczesny tekst literacki jako źródło polskiej frazeologii potocznej na zajęciach z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 18.

9. Dilna J., Sahata J., 2010, *Frazeologia w programie studiów polonistycznych na Uniwersytecie Lwowskim oraz w materiałach egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego*, w: J. Tambor, A. Krawczuk, O. Antoniów, red., *Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Lwów 23–24 kwietnia 2009 roku*, Lwów.
10. Dziamska-Lenart G., 2018, *Frazeografia polska. Teoria i praktyka*, Poznań.
11. Frączek A., 2015, *Gdy przy słowie jest przysłowie*, Łódź.
12. Frączek A., 2013, *Siano w głowie, czyli trafiła kosa na idiom*, Łódź.
13. Hącia A., 2019, *Ucha, fochy, tarapaty, czyli wszystko, co chcielibyście wiedzieć o polszczyźnie i o co nie baliście się zapytać*, Warszawa.
14. Kaczmarek M., 2019, *Zakres odzwierciedlenia paradygmatu związków idiomatycznych w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego (poziom B2–C1)*, rozprawa doktorska, Poznań.
15. Kamińska-Mieszkowska A., 2019, *Na końcu języka. Frazeologia i przysłowia*, Warszawa.
16. Kłosińska K., *Co w mowie piszczy? (cotygodniowa audycja radiowa)*, <https://www.polskieradio.pl/9/305,Co-w-mowie-piszcy> [dostęp: 23.04.2020].
17. Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A., 2005, *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, Warszawa.
18. Kornaszewski M., Padalak J., 1980, *Rola frazeologizmów w nauczaniu języka obcego na szczeblu zaawansowanym (na przykładzie nauczania języka polskiego obywateli NRD)*, „Poradnik Językowy” nr 6.
19. Krawczuk A., 2012, *Łączliwość wyrazów w nauczaniu Ukraińców (i nie tylko) języka polskiego*, „Kwartalnik Polonicum” nr 12.
20. Krawczuk A., 2011a, *Podstawowe zagadnienia frazeologii. Pojęcie frazeologizmu. Klasyfikacje frazeologizmów*, w: tejsze, *Лексикологія і культура польської мови*, t. 1: *Лексикологія, фразеологія, лексикографія*, Київ.
21. Krawczuk A., 2011b, *Wybrane zagadnienia poprawności frazeologicznej. Innowacje frazeologiczne w języku polskim. Tendencje rozwoju polskiej frazeologii*, w: tejsze, *Лексикологія і культура польської мови*, t. 2: *Культура мови*, Київ.
22. Krawczuk A., Nikołajczuk K., 2017, *Frazeologia biblijna wieżę Babel? O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej z nomen proprium wśród native speakerów oraz Ukraińców uczących się języka polskiego*, „Prace Językoznawcze” nr XIX / 1.
23. Lebda R., 2009, *Wielki słownik frazeologiczny*, Kraków.
24. Lipińska E., Dąbmska E.G., 2005, *Kiedyś wrócisz tu... Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, cz. 1–2, Kraków.
25. Maciołek M., 2010, *Edukacja frazeologiczna cudzoziemców wspomagana komputerowo*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (5).
26. Madeja A., 2007, *Co należy wiedzieć, chcąc uczyć cudzoziemców frazeologii?*, w: A. Achtełlik, J. Tambor, red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
27. Madeja A., Malejka J., Smereczniak M., Schniggenfittig B., 2009, *Frazpol. Komputerowy program do nauczania frazeologii polskiej*, Katowice.
28. Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice.

29. Markowski A., Pawelec R., 2010, *Mówić fruwiąjaco* (wywiad w radiu „Dwójka”), <https://www.polskieradio.pl/8/402/Artykul/277848,Mowic-fruwajaco> [dostęp: 23.04.2020].
30. Mijas A., 2015, *O reklamie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część II. Trzeba czasem puścić wodze fantazji, czyli o frazeologii polskiej w oczach cudzoziemców*, „Kwartalnik Polonicum” nr 20.
31. Mijas A., 2013, *Sposoby wykorzystania polskiej reklamy w procesie glottodydaktycznym – propozycje ćwiczeń*, w: A. Rabczuk, red., *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa.
32. Miodek J., 2016, *Bez ciekawości nie ma mądrości* (wykład na Instytucie Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego), <https://www.youtube.com/watch?v=OtClpUZHqak> [dostęp: 23.04.2020].
33. Miodek J., 2018, *Przedmowa*, w: Brykczyński M., *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Łódź.
34. Mosiołek-Kłosińska K., Ciesielska A., 2001, *W kilku słowach. Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.
35. Müldner-Nieckowski P., 2003, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.
36. *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, <http://nkjp.pl> [dostęp: 23.04.2020].
37. Nikołajczuk K., 2015, *Najwyższy czas na frazeologię. Nauczanie polskich frazeologizmów o znaczeniu temporalnym w środowisku ukraińskojęzycznym*, w: J. Szerszunowicz, red., *Linguo-cultural research on phraseology. Volume three*, Białystok.
38. Nowakowska A., 2004, *Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, w: A. Dąbrowska, red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
39. Ostromięcka-Frączak B., 2011, *Nagłówki prasowe w glottodydaktyce. Frazeologia*, „Acta Univeritatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 18.
40. Papież A., 2012, *Frazeologia w programach nauczania języka polskiego jako obcego*, „Zeszyty Językoznawcze” nr 1.
41. Pędzich B., 2007, *365 ćwiczeń ze słownictwa. Język polski*, Warszawa.
42. Piaskowska A., Tulina-Blumental I., 2016, *Polsko-ukraiński słownik frazeologiczny*, Łódź.
43. Piątkowska R., 2015, *Z przysłowiami za pan brat*, Warszawa.
44. Pięcińska A., 2006, *Co raz wejdzie do głowy już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli*, Kraków.
45. Popowa K., 2000, *Kilka uwag na temat nauczania frazeologii polskiej jako obcojęzycznej*, w: J. Mazur, red., *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin.
46. Rybicka E., 1990, *Miejsce frazeologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: H. Rybicka-Nowacka, B. Ročławski, red., *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego jako obcego. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców, Gdańsk 17–18 X 1988*, Gdańsk.

47. Rybicka E., 1994, *Nie taki diabeł straszny... Podręcznik frazeologii dla obcokrajowców*, Kraków.
48. Sahata J., 2013, *Świadomość normy frazeologicznej w zakresie związków zawierających nazwy zwierząt (na przykładzie ankiety przeprowadzonej wśród studentów polonistyki lwowskiej oraz uczelni polskich)*, w: A. Rabczuk, red., *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa.
49. Skorupka S., 1967–1968, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
50. Skorupka S., 1959, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa.
51. Staby-Góral I., 2010, *Moda językowa na frazeologizmy i idiomy w mediach jako „podtekst” glottodydaktyki*, „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 17.
52. Sosnowski W., Tymoshuk R., 2020, *Konfrontacja językowa współczesnych kalk frazeologicznych w języku polskim i ukraińskim*, „Prace Językoznawcze” nr XXII / 1.
53. Stryjecka A., 1998, *Zajęcia z frazeologii – fakty i życzenia*, „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 10.
54. Strzelecka A., 2012, *Frazeologia na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: O. Majchrzak, red., *PLEJ, czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź.
55. Sułkowska M., 2018, *Frazeodydaktyka i frazeotranslacja jako nowe dyscypliny frazeologii stosowanej*, „Applied Linguistics Papers” nr 25/ 2.
56. Szafranec K., 2013, *Nauczanie frazeologizmów w metodzie komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 20.
57. Szerszunowicz J., 2009, *Quasi-ekwiwalenty związków frazeologicznych w teorii, frazeografii i translatoryce*, „Białostockie Archiwum Językowe” nr 9.
58. Szerszunowicz J., 2014, *Stylotwórcza funkcja związków frazeologicznych w twórczości księdza Jana Twardowskiego a ich przekład: na materiale tłumaczeń wybranych wiersze na język angielski*, „Pamiętnik Literacki” z. 4.
59. Targońska J., 2017, *Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej*, „Prace Językoznawcze” nr XIX/4.
60. Tymoshuk R., Sosnowski W., Jaskot M., Ganoshenko Y., 2018, *Leksykon aktywnej frazeologii polskiej i ukraińskiej*, Warszawa.
61. Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, <http://www.wsjp.pl/> [dostęp: 22.04.2020].
62. Кравчук А., 1999а, *Антична й біблійна ономастична фразеологія польської та української мов: контрастивний аспект*, „Slavia Orientalis” t. XLVIII, z. 2.
63. Кравчук А., 2011, *Лексико-семантична сполучуваність слів у викладанні польської мови українцям*, „Київські полоністичні студії” т. XVIII.
64. Кравчук А., 1999b, *Польська фразеологія з ономастичним компонентом: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: спеціальність 10.02.03 „Слов’янські мови (польська)”*, Київ.
65. Кравчук А., 2010, *Фразеологія у викладанні польської мови як іноземної*, в: К. Іваночко, О. Кушлик, П. Мацьків, М. Стецьк, М. Яким, Я. Ермоленко, Л. Баранська, упор., *Мовознавчі студії*, вип. 2: *Фразеологізм і слово у тексті*

та словнику (За матеріалами Всеукраїнської наукової конференції на пошану 75-ліття від дня народження проф. Мар'яна Демського), Дрогобич.

66. Ніколайчук Х., 2019, Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою 'вік людини' у словникових дефініціях і текстах, „Studia z Filologii Polskiej i Słowniańskiej” t. 54, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/sfps/article/view/sfps.1729/5595> [dostęp: 22.04.2020].

67. Черниш Т.О., Ермоленко С.С., 2010, Гра слів у поетичній мові ксьондза Я. Твардовського, „Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського” вип. 12.

68. Черниш Т.О., Ермоленко С.С., 2020, Ще раз про гру слів у Яна Твардовського: іманентно-трансцендентний підхід, „Мовознавство” № 3.

TEACHING POLISH PHRASEOLOGY IN POLISH STUDIES IN LVIV (PROGRAM CONTENT, TEACHING MATERIALS)

The article focuses on issues related to teaching Polish phraseology in Polish Studies at the Ivan Franko National University of Lviv. The issues included in the study program, the materials and the methods of work used, as well as the difficulties in acquiring Polish phraseology by Ukrainian-speaking persons are presented. Materials for teaching both theoretical and practical aspects of phraseology within the subject of „Polish phraseology” are included. Particular attention was paid to Polish-Ukrainian phraseological dictionaries.

Keywords: Polish phraseology, basic and auxiliary materials, Polish Philology in Lviv, theoretical and practical aspects of phraseology.

Леся Король
Оксана Лозинська
Львівський національний університет
імені Івана Франка (Україна)

НАВЧАЛЬНІ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ЛЬВІВСЬКОЇ ПОЛОНІСТИКИ: ОЧІКУВАННЯ, РЕАЛЬНІСТЬ, ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Метою статті є, з одного боку, характеристика концепції навчальних практик, що сприяють вдосконаленню професійних навичок студентів-полоністів Львівського національного університету імені Івана Франка, а з другого – аналіз бачення цих практик очима студента. Шляхом проведеного анонімного анкетування студентів-полоністів з'ясовано сильні та слабкі сторони джерелознавчої, музейно-архівної та перекладацької практик, а також накреслено можливі шляхи їх удосконалення.

Ключові слова: джерелознавча практика, музейно-архівна практика, перекладацька практика, навчальна практика, анкетування, львівська полоністика.

Навчальна практика є інтегральною і важливою частиною навчального процесу на кафедрі польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка (далі ЛНУ ім. І. Франка). Навчальна практика є логічним продовженням аудиторної та самостійної роботи студентів. Відповідно до року навчання (I, II чи III курс)¹ навчальними програмами передбачено три типи навчальної практики: джерелознавчу², музейно-архівну³ та перекладацьку⁴, які тривають по три тижні.

Метою цієї статті є характеристика концепції навчальних практик, що сприяють вдосконаленню професійних навичок студентів-полоністів, та аналіз оцінки цих практик очима студентів в умовах стаціонарного та

¹ На IV курсі бакалаврату студенти львівської полоністики проходять педагогічну практику з української мови та літератури в середніх школах, а під час навчання в магістратурі – виробничу (переддипломну) та педагогічну (асистентську) практики, які не є об'єктом дослідження цієї статті.

² Програма навчальної джерелознавчої практики доступна на інтернет-сторінці кафедри за покликанням: <https://philology.lnu.edu.ua/course/dzhereloznavcha-praktyka-2> [доступ: 03.11.2020].

³ Програма навчальної музейно-архівної практики доступна на інтернет-сторінці кафедри за покликанням: <https://philology.lnu.edu.ua/course/muzeyno-arkhivna-praktyka> [доступ: 03.11.2020].

⁴ Програма навчальної перекладацької практики доступна на інтернет-сторінці кафедри за покликанням: <https://philology.lnu.edu.ua/course/perekladats-ka-praktyka> [доступ: 03.11.2020].

дистанційного навчання. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань: представити концепцію навчальних практик на кафедрі польської філології ЛНУ ім. І. Франка, обґрунтувати їхню практичну та професійно-орієнтаційну спрямованість, з'ясувати виклики, пов'язані із проведенням практик у дистанційній формі у зв'язку із загальнодержавним карантинном під час пандемії COVID-19, здійснити моніторинг ставлення студентів до навчальних практик в режимі стаціонарного та дистанційного навчання, проаналізувавши результати анонімного анкетування, яке проводилось улітку 2020 р. за допомогою онлайн-ресурсу Google-форми. В анкетуванні взяли участь студенти-полоністи, які мали навчальні практики у 2016–2020 рр.⁵

Упродовж I курсу студенти кафедри польської філології ЛНУ ім. І. Франка вивчають польську мову як іноземну і, зокрема, ознайомлюються з особливостями мовленнєвого етикету та інших мовно-культурних звичаїв її носіїв (у межах дисципліни „Польська мова: граматикико-лексико-комунікативний цикл. Частина 1”), розпочинають також вивчення історії польської літератури. Джерелознавча практика, яка традиційно відбувається на базі Центральної міської бібліотеки імені Лесі Українки у відділі літератури іноземною мовою й інших фондів бібліотек, до яких студенти мають доступ, є важливим етапом удосконалення й поглиблення знань з польської мови, літератури та культури на I курсі. Основною практичною метою цієї навчальної практики є розвиток навиків пошуку бібліографічних джерел різного типу (наукових, публіцистичних, енциклопедичних, джерел художньої літератури тощо) та навиків правильного оформлення їхнього бібліографічного опису. Ці знання допомагають студентам у подальшому при написанні курсових і кваліфікаційних робіт. Іншою, більш творчою складовою цієї практики, є ознайомлення студентів із польською літературою та культурою Львова. Першокурсники виконують як індивідуальні, так і групові завдання мовного, літературного та культурологічного характеру, які пов'язані з польською культурою у Львові та регіоні. Кожен із них, наприклад, опрацьовує матеріали про цікавий факт чи історичний об'єкт, який стає частиною загальногрупової екскурсії. Студенти також готують відповідні презентації чи реферати, які представляють під час захисту практики.

Для потреб цієї практики видано методичний посібник *Джерелознавча практика. Завдання для студентів польської філології* [Ковалевський, укл., Кравчук, ред. 2011], який містить п'ятнадцять блоків завдань, пов'язаних з текстами польської культури Львова. Кожен блок розпочинається так званим текстом культури – поетичним твором або уривком прозового тексту, автор якого пов'язаний зі Львовом⁶. Серед запропонованих авторів – Збігнєв Герберт, Адам Загаєвський, Тадеуш Слів'як, Фелікс Конарський, Мар'я Курц-Весхлерова, Мар'ян Гемар, Казімеж Вежинський, Себастьян Кленович, Станіслав де Вінценз, Корнель Макушинський, Габрієля Запольська,

⁵ Детальніше про дослідження див. далі у статті.

⁶ Детальніше про концепцію навчальної джерелознавчої практики для студентів львівської полоністики див. Korol, Szewczyk 2013: 43–51.

Станіслав Лем. Студенти повинні ознайомитись з історією львівських храмів, кав'ярень, ратуші, Високого замку, Личаківського цвинтаря й інших знакових для польської культури об'єктів.

Джерелознавча практика базується на концепції інтеграції соціокультури, польських реалій і культурного досвіду. Згідно з концепцією автора посібника Є. Ковалевського, соціокультура полягає в умінні відповідно поводитись у середовищі поляків у різних комунікативних ситуаціях [Kowalewski 2011: 89]. Саме цей принцип ліг в основу завдань, виконуючи які, студенти попередньо повинні ознайомитись, наприклад, із правилами польського мовленнєвого етикету, з написанням листів, скарг, оголошень тощо, вивчити традиційні польські пісні, дитячі ігри та ін. Соціокультура стосується передусім мовних навиків, але важливою залишається і позамова поведінка. Польські реалії – це факти із різних галузей: історії, географії, біології, соціології, мистецтва, фольклору, традицій, релігії та ін. [Kowalewski 2011: 89–90]. Обґрунтування важливості ідеї взаємопов'язаного вивчення мови і культури знаходимо також у працях багатьох інших науковців⁷.

Улітку 2020 року в умовах дистанційного навчання завдання для джерелознавчої практики були дещо відкориговані. Оскільки частина студентів перебувала поза межами Львова, то краєзнавчі завдання були частково пов'язані з місцевістю, де вони проживають. У такий спосіб додатково було досліджено об'єкти, пов'язані з польською історією та культурою в Белзі, Сокалі, Перемишлянах, Пустомитах і Мостиськах, а також розглянуто життєвий і творчий шлях Бруно Шульца, Яна Щепаника, Миколая Тарла, Альберта Філярського, Адама Коритовського. Окрім того, кожен зі студентів готував кількахвилинну відеоекскурсію. Захист практики відбувався на одній із інтернет-платформ і загалом дозволив усій групі успішно представити результати своїх творчих завдань та ознайомитись із матеріалами одногрупників.

Музейно-архівна практика (II курс) відбувається в музейних установах м. Львова. Протягом тижня студенти відвідують до 10 львівських музеїв, а далі зосереджуються на роботі одного з них (найчастіше – Музею етнографії та художнього промислу), де переважно працюють з інвентарними книгами й архівами (часто польськомовними). Ця практика допомагає студентам закріпити знання, здобуті протягом другого року навчання (дисципліни „Польська мова: граматико-лексико-комунікативний цикл. Частина 2”, „Історія польської літератури”, „Основи наукових філологічних досліджень”). Окрім цього, процес становлення викладача польської мови та літератури, вченого-полоніста передбачає не лише оволодіння знаннями зі спеціальних дисциплін, а й ознайомлення з особливостями роботи інших інституцій, зокрема архівів, музеїв, бібліотек. Протягом практики в музеях та архівах студенти звертають особливу увагу на матеріали, пов'язані з науковими, літературними, мовними та мистецькими зв'язками України з Польщею,

⁷ Див. наприклад: Garncarek 2006; Kowalewski 2011; Krawczuk 2008; Zarzycka 2000; Gębal 2011; Burzyńska 2002 та ін.

з'ясовують можливості їх використання при написанні курсових і магістерських робіт. Метою практики є розширення фахового кругозору студентів, поглиблення гуманітарної освіти, підготовка до самостійної наукової роботи, пов'язаної з пошуком та опрацюванням архівних матеріалів, створенням музейних експозицій. У рамках цієї практики студентам пропонується організувати екскурсію Личаківським цвинтарем. Вони об'єднуються в три групи. Одна з них шукає відомості і потім ділиться інформацією про похованих на Личакові відомих поляків, друга – про визначних українців, а третя – про гідних пошани представників інших національностей (наприклад, вірмен, росіян, євреїв, німців та ін.). Під час відвідування музеїв і роботи в них студенти ведуть так звані щоденники практики, в яких нотують важливу інформацію: вид діяльності, свої враження, нові для них польські слова та ін. За останні декілька років керівники практики запропонували вести щоденники у вигляді відеоблогів. Зрештою, це поживило не лише процес виконання завдань, а й захист робіт.

Саме ця практика опинилась під найбільшою загрозою з точки зору організації її проведення влітку 2020 року, адже через карантинні обмеження музеї, архіви та бібліотеки були зачинені. Керівники практики на вимогу часу опрацювали онлайн-методику та запропонували студентам віртуальні екскурсії музеями. Щоденно на обраній інтернет-платформі студенти разом із керівниками опрацьовували передбачені навчальною програмою теми: специфіка меморіальних музеїв, музеї-заповідники, особливості роботи та характер експозицій у музеях художнього / історичного профілю, краєзнавчі й етнографічні музеї, музеї вузького профілю – специфіка експозицій і перспективи розвитку, сучасні музеї інтерактивного характеру, організація і діяльність архівних установ та ін. Дистанційний режим дав змогу розширити географію музеїв, адже, окрім львівських (як наприклад, Національний музей у Львові, Львівський історичний музей, Палац Потоцьких, Львівська національна галерея мистецтв ім. Б. Возницького, Дім Франка, Аптека-музей „Під чорним орлом”, Музейно-культурний комплекс „Львіварня”, Центральний державний історичний архів у м. Львові, Наукова бібліотека ЛНУ ім. І. Франка), студенти віртуально відвідали також музеї у Києві (Музей в темряві „Третя після опівночі”), Варшаві (Національний музей, Центр науки „Коперник”, Державний архів), Кракові (Замок Вавель), Вроцлаві (Гідрополіс – центр науки і знання про воду), Торуні (Живий музей пряника), Бидгощі (Музей мила та історії бруду) та ін. Для з'ясування рівня засвоєння матеріалів практики було проведено підсумкове онлайн-тестування студентів.

Після третього року навчання програмою передбачено проведення перекладацької практики. Її метою є вдосконалення навичок усного та письмового видів перекладу текстів різних функціональних стилів мовлення, вироблення вміння редагувати та правильно оформляти готові переклади, а також поглиблення знань з польської мови. У 5 і 6 семестрі студенти-полоністи вивчають курс „Теорія і практика перекладу”, після якого саме в межах практики можуть застосовувати набуті знання. Протягом багатьох

років студенти-полоністи проходили практику в Обласному управлінні Міністерства внутрішніх справ України, перекладаючи цивільні та кримінальні справи з польської мови українською. Останні декілька років вони стажуються у перекладацьких агенціях Львова, ознайомлюються з роботою фірм такого спрямування, отримують практичні завдання з перекладу, які виконують упродовж трьох тижнів. В умовах очного навчання студенти виконують свої завдання з перекладу в одній з аудиторій університету, користуються всіма доступними спеціалізованими та перекладними словниками й інтернет-ресурсами, консультуються між собою та з викладачами, виписуючи в „словнички” невідомі слова та словосполучення. Наприкінці практики керівник перевіряє виконані переклади та засвоєння нової лексики.

В умовах дистанційного навчання влітку 2020 року перекладацька практика, порівняно із попередньо описаними, зазнала, мабуть, найменше трансформацій. Кожен зі студентів отримав пакет завдань (орієнтовно 30 сторінок тексту) і виконував його вдома, консультуючись із керівниками практики.

Для моніторингу задоволеності студентів навчальними практиками ми провели анонімне анкетування студентів II–IV курсів кафедри польської філології, які пройшли ці навчальні практики в минулі роки (2016–2019), а також студентів I–III курсів, які мали ці практики у 2019–2020 н.р. дистанційно. Заповнив анонімну анкету 81 респондент, з них 35 студентів, які проходили навчальні практики стаціонарно, та 46 студентів, які мали практики в 2020–2021 н.р. в умовах дистанційного навчання (див. *Рисунок 1*).

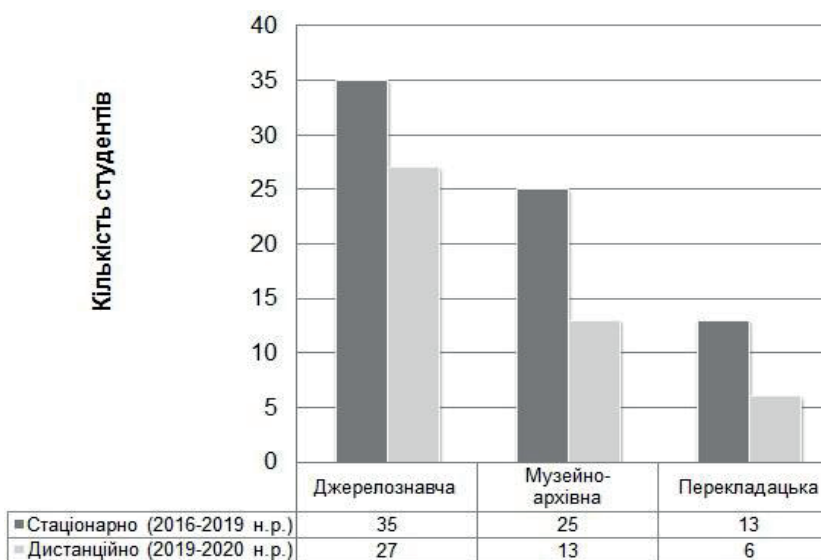


Рисунок 1. Респонденти, охоплені анкетуванням (власне опрацювання).

Серед 35 респондентів, які проходили навчальні практики стаціонарно, анкету заповнили 13 студентів IV курсу, які в попередні роки мали досвід проходження джерелознавчої (2016–2017 н.р.), музейно-архівної (2017–2018 н.р.), перекладацької (2018–2019 н.р.) навчальних практик, 12 студентів III курсу, які мали джерелознавчу (2017–2018 н.р.) і музейно-архівну (2018–2019 н.р.) практики, 10 студентів II курсу, які пройшли джерелознавчу практику (2018–2019 н.р.). Серед 46 респондентів, які проходили практику в умовах дистанційного навчання, на питання анкети відповіли 27 студентів I курсу (джерелознавча практика), 13 студентів II курсу (музейно-архівна практика), 6 студентів III курсу (перекладацька практика).

Кількість респондентів, які проходили практику в умовах стаціонарного навчання, є більшою (73 особи). Це пов'язано з тим, що дистанційно практика відбувалася лише в 2019–2020 н.р., коли діяли карантинні обмеження у зв'язку із пандемією COVID-19. Вагомою є різниця між кількістю респондентів окремо взятих практик. На питання анкети щодо якості джерелознавчої практики відповіли загалом 62 респонденти, музейно-архівної – 38, а перекладацької – лише 19.

Анкета містила запитання щодо характеристики навчальних практик як одного з видів навчальної діяльності, зокрема в умовах дистанційно навчання, запитання щодо організації окремих складових навчальної практики (найцікавіші, найскладніші, найкорисніші, не надто корисні завдання практик), запитання щодо організації окремих складових навчальної практики в умовах дистанційного навчання (складність / доступність, цікавість / нецікавість, різноманітність / однотипність завдань практики), припущення, якими були б завдання і сама практика в умовах стаціонарного навчання, умови дистанційного проходження практик і проблеми, з якими зіткнулися студенти. Респондентам запропоновано визначити за п'ятибальною шкалою (1–5), де: „1” – незадовільно, „5” – відмінно, свій рівень задоволення отриманими знаннями та уміннями під час традиційних навчальних практик і в умовах дистанційного навчання, а також дати загальну оцінку самих навчальних практик. Студенти під час анкетування у відкритих запитаннях мали змогу вказати на недоліки та переваги навчальних практик, висловити зауваження та пропозиції щодо покращення їхньої реалізації.

Не викликає сумніву, що навчальні практики є важливою складовою навчального процесу. Цікаво, однак, поглянути на них „очима студента”: як він оцінює, сприймає, розуміє важливість такої діяльності як одного з видів регульованого керівниками практик самонавчання та самовдосконалення. На запитання „Чи подобається Вам такий вид діяльності, як навчальна практика?” 55 респондентів (67,9 %) відповіли позитивно „подобається”, 7,4 % (6)⁸ – „дуже подобається”, 9,9 % (8) – „не мають позиції”, 6,2 % (5) – „не надто подобається”, 8,6 % (7) – „не подобається” (див. *Рисунок 2*).

⁸ Тут і далі в дужках подаємо кількість респондентів. Якщо після відповіді не зазначено кількості, то це думка однієї особи.

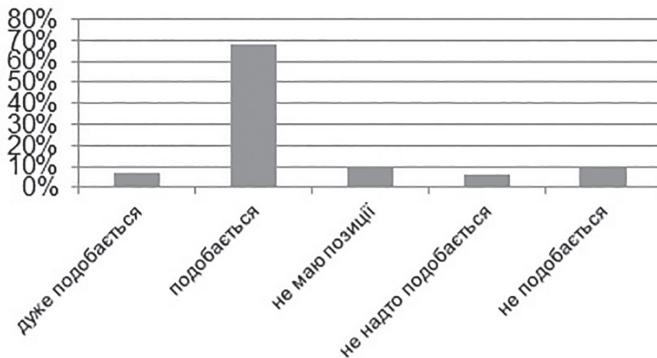


Рисунок 2. Розподіл відповідей студентів на питання: „Чи подобається Вам такий вид діяльності як навчальна практика?” (власне опрацювання).

Студентам IV курсу, які мали досвід стаціонарного проходження всіх трьох навчальних практик, як показує опитування, найбільше сподобалася музейно-архівна практика на II курсі (38,5 % (5)), рівною мірою джерелознавча та перекладацька практики (30,8 % (4)). Студенти III курсу також надали перевагу музейно-архівній (75% (9)) практиці порівняно з джерелознавчою (25% (3)) (див. Рисунок 3).

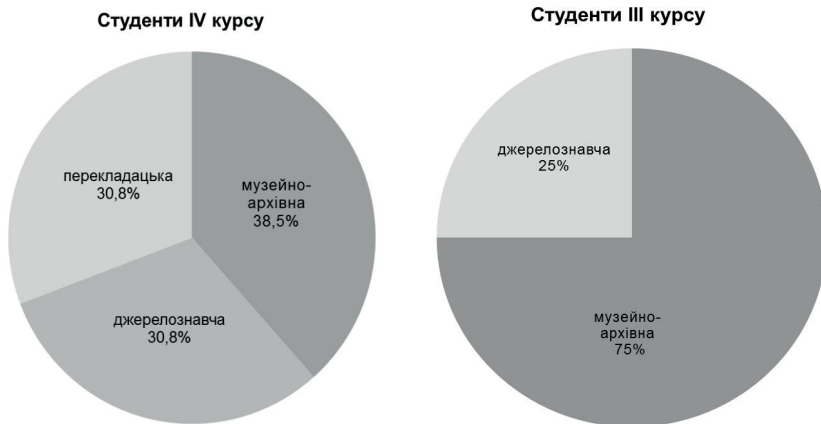


Рисунок 3. Розподіл відповідей студентів IV та III курсів на запитання: „Яка навчальна практика Вам сподобалася найбільше?” (власне опрацювання).

Для зручності подачі й сприйняття інформації ми об'єднуємо подібні відповіді, які подаємо в оригінальній версії, не виправляючи помилок. Серед аргументів на користь музейно-архівної навчальної практики

студенти наводять такі: *було цікаво і пізнавально (6), відвідали дуже багато музеїв і дізналися багато цікавої інформації про Львів (5); відвідала музеї, про які навіть не знала (3); головна перевага – виконання звіту про практику в нестандартному форматі відеоблогу (2); дізналася багато нового і цікавого про культуру, історію та визначних поляків. Перевагами джерелознавчої практики, на думку респондентів, було те, що: попрактикувала польську розмовну, так як готувала екскурсію польською мовою (2); дізналася про бібліотеку на Мулярській, у якій ще до сих пір беру книжки; дізнавались більше про Львів, його історію, культуру, архітектуру та як він пов'язаний із Польщею та її історією; практика була як своєрідний квест, бо мала безпосереднє відношення до нашого основного предмету (польської філології). Вибір перекладацької практики студенти аргументують так: мала можливість спробувати себе в якості перекладача; сподобалось перекладати письмово різного роду документи; реальна практика перекладу; був невеликий, але цікавий досвід у перекладацькій сфері.*

Найцікавішими під час традиційного проходження музейно-архівної практики студенти вважають такі завдання: *створювати відеоблог про музеї; ділитися враженнями (7); відвідувати музеї (5); робити презентацію по завершенню практики (3); поїздка по замках (5); самостійне приготування екскурсії Личаківським кладовищем (2); усі окрім архіву; дізнаватися щось цікаве та нове для себе; огляд стародавніх книг. Під час дистанційного проходження цієї практики найцікавішими є такі завдання: створення власної екскурсії (5); придумування власного музею (2); було цікаво розповісти про музей у своїй місцевості і заохотити відвідати його інших (2); віртуально дивитися музеї (3); розповідь про музей; відео-презентації (2); про музей *Наука Коперник*. Одна особа написала, що кожне завдання було по-своєму цікавим.*

Найцікавішими завданнями під час стаціонарного проходження джерелознавчої навчальної практики студенти вважають такі: *екскурсія Львовом, яку проводили студенти (7); шукати інформацію про Львів та відомих особистостей, які з ним пов'язані (7); приготування презентації (6); завдання пов'язані з історією Львова (4); збір інформації (3). Серед найцікавіших завдань під час дистанційного проходження цієї практики студенти зазначають: відеоблог (7); творчі завдання (6); відеоекскурсія; біографії відомих поляків які колись жили на теренах України (4); практичні: пошук старих будівель, написів, речей (3); дослідження своєї місцевості; пошук інформації і праця в групах; шукати у Львові пам'ятки Польщі; мовні завдання; завдання на тему історії. 4 студенти не відповіли на це запитання.*

Найскладнішими під час стаціонарного проходження джерелознавчої практики для студентів є такі завдання: *пошук інформації (7); ще трохи важко проводити польською мовою екскурсії (4); захист практики (2); створити презентацію; вислухати всі презентації одногрупниць. 11 респондентів зазначили, що під час практики у них не було жодних труднощів*

з виконанням завдань. Найскладнішими завданнями цієї практики в умовах дистанційного навчання для студентів є такі: *відеоекскурсія (7); мовні (2); пошуки потрібних локацій; презентація; відтворити шлях поета через уривок вірша; індивідуальні, пов'язані з історичними подіями / з релігією; складнощі виникали лише з інформацією, але нам радо допомагали викладачі*. 8 студентів написали, що не було складних завдань, а 4 – не мають власної думки з цього приводу.

Як найскладніші під час стаціонарного проходження музейно-архівної практики студенти зазначили такі завдання: *часом тяжко було відвідувати, напр., 2 музеї на день (4); збирати інформацію та виокремлювати найцікавіше; робити фото звіт усього, що відвідали; не зауважила важких завдань, хіба що деякі екскурсоводи були нудними і важко було їх слухати (3); провести екскурсію, але дуже цікаво було:)) (2); вписувати дані про книжки на кафедрі (2); монтування відео-блогу (☺); все згадати, коли робила презентацію*. Труднощів зі завданнями під час музейно-архівної практики не відчували 8 респондентів, однак студенти сигналізують в анкетах, що їм важко було *хіба що всидіти на місці та писати, писати і ще раз писати довгий час; що не можна було пропустити певний день, адже знижувалась оцінка* тощо. Найскладнішими завданнями дистанційного проходження цієї практики студенти вважають такі: *перекладати опис експонатів (3); завдання із відео (4); створювати мультимедійну презентацію (2); звукова презентація (2); написати проект власного музею, але це було досить цікаво*. Троє студентів заявило, що не було складних завдань.

Під час стаціонарного проходження перекладацької практики найскладнішими студенти вважають такі завдання: *було багато складних документів, які важко було перекласти (5); переклад юридичних (2) та фінансових документів (2); змусити себе виконувати безглузду роботу; знайти відповідники між мовами*. Одна зі студенток написала, що *всі завдання були нудними і нецікавими*. Найскладнішими під час дистанційного проходження перекладацької практики для студентів виявилися такі завдання: *перекладати документи; пошук значення слів; переклад медичної тематики; переклад за рахунок відсутності чітких правил, зразків та прикладів перекладу юридичних документів (а це чи не найважливіше в роботі з подібними текстами)*. Одна особа написала, що *складнощів із виконанням завдань не виникало*.

Найкориснішими під час джерелознавчої навчальної практики студенти вважають такі завдання: *екскурсія польською мовою (5); пошук інформації про різних визначних людей та події Польщі (5), про багато фактів про Львів (7), про відомих польських діячів та їхній зв'язок зі Львовом (4); екскурсія в бібліотеці, розповідь про те, як знаходити потрібну книгу тощо (3); практика *tówienia*, хоча на першому курсі важко ще говорити польською, але це потрібно; захист (хороше тренування на майбутнє); розширення горизонту стосовно польської культури; пошук інформації в бібліотеці*. 5 респондентів (8 %) зазначили, що всі завдання були цікавими

та корисними. Двом студентам *нічого не запам'яталось*. Одна із студенток зазначила, що опрацьовані завдання були настільки корисними, що після проходження джерелознавчої практики вона *може проводити екскурсії Львовом туристам / друзям / родичам з інших міст*.

Під час музейно-архівної навчальної практики найкориснішими для студентів були такі завдання: *відвідування музеїв (8) (але цікавих); похід у музей Крушельницької (2); архів; дізнатися щось нове про замки; Аптека-музей (2); монтування відео; проводити екскурсію на Личаківському кладовищі, де ми дізналися багато інформації про відомих українських і польських письменників, поетів, а також воїнів Небесної Сотні і учасників АТО; розширювати свій світогляд*. 4 студенти (11 %) зазначили, що всі завдання були корисними, одна особа написала: „*Не знаю*)))”.

Найкориснішим завданням під час перекладацької навчальної практики студенти вважають: *сам переклад (3); переклад творів у художньому стилі; тренування власної сили волі; перевірка своїх здібностей до перекладу документів*. Дві особи відповіли, що всі завдання були корисними, дві – що не було корисних завдань.

Не надто корисними завданнями під час джерелознавчої навчальної практики студенти визнають такі: *походи в бібліотеки (адже я раніше там була); презентації про письменників; польські пісеньки для дітей); шукати матеріали і робити з того презентацію (2); деякі завдання були не цікавими, мало інформації для їхнього виконання, напр., деякі постаті було мало пов'язані з містом; завдання були швидше пізнавального характеру, мені це не допомогло в мовній практиці, лише в загальному уявленні про культуру; іти в бібліотеку і там шукати ті матеріали, які по суті можна взяти з інтернету*. 9 студентів (36 %) задекларували, що *не було не надто корисних завдань*, двоє написало, що *важко відповісти*, одна зазначила, що *більшість*.

Як не надто корисні під час музейно-архівної навчальної практики студенти зазначають такі завдання: *завдання на кафедрі (2); екскурсії в музеях Крушельницької та Кульчицької; архів*. Студенти виразно наголошують, що *не всі музеї були цікавими (5) чи пов'язаними з Польщею; їх не задовольняє, що: похід у музеї в 4 раз, насправді, просто вже не цікаво (на мою думку, це стосується студентів, котрі живуть у Львові, бо у шкільні роки завжди проводяться екскурсії, і навіть неодноразово, у більшість музеїв); надто велика кількість музеїв*. 4 респонденти (11 %) написали, що *не було не надто корисних завдань*, одна зі студенток зазначила, що *однак варто скоригувати список музеїв, адже в деяких було трохи нудно*. Один респондент написав, що *не надто корисними були більшість, майже усі завдання*.

Під час перекладацької навчальної практики не надто корисними студенти вважають такі завдання: *передрукування з рукописних журналів у Ворд (3); занадто багато документів (2)*. При цьому *очі боліли під кінець дня від нерозбірливих почерків*. Двоє студентів (11 %) написало, що *всі завдання були не надто корисними*, двоє зазначило, що *всі були корисними*.

Анкета містила також відкриті питання, в яких студенти мали можливість поділитися своїми міркуваннями щодо того, як можна покращити навчальні практики. Респонденти охоче поділилися своїми ідеями.

До джерелознавчої навчальної практики студенти пропонують додати: *більше екскурсій Львовом (2); цікавих завдань (2); обговорень завдань (2); практичних порад як правильно складати та проводити екскурсію; інформації на українській мові, адже польською тоді ще володіли не на надто високому рівні; більше практики в реальності; більше походів у цікаві бібліотеки; детальнішої інформації щодо виконання окремих завдань; спільного виконання якихось завдань; нейтів спікерів; сприймання інформації на слух, або просто розмови суто польською.* 8 респондентів (23%) зазначили, що всього було достатньо: і часу, і ресурсів, і пояснень. Трьом студентам було важко відповісти на це запитання. В умовах дистанційного навчання студентам під час джерелознавчої практики не вистачало: *більш цікавих і творчих завдань (2); більше завдань про сучасність, сьогодення (2); консультацій з викладачами в зв'язку з карантинном (2); практичного задіяння, а не лише теоретичного; доступу до бібліотек; краще б було коли б ця практика була не дистанційна; екскурсії по Львову; не знаю; часу; можливості вільного пересування з міста до міста.* 14 студентів (52 %) написали, що всього було достатньо.

Студенти повідомили, що під час проходження музейно-архівної навчальної практики їм бракувало: *фінансування на проходження практики (2); походів у театри; більше екскурсій по цікавих музеях, напр., музей хвороб, зоологічний музей, музеї, у яких більше розповідається про Польщу, її культуру та діячів (письменників, поетів, художників тощо); завдань, пов'язаних з професійними навиками; більше цікавинок; відвідин замків; цікавих місць Львівщини; корисних завдань, які або розвивають, або могли б бути корисними у майбутньому; частішого використання польської мови.* 9 студентів (36 %) зазначили, що все було організовано добре і їм всього було достатньо. В умовах дистанційного проходження музейно-архівної практики, як написали студенти, їм всього було вдосталь (46 %), а бракувало: *спілкування вживу), живої розмови з носієм мови.*

Студентам під час перекладацької практики бракувало: *часу; більше перекладу (4); більшого інформаційного/довідкового забезпечення (3); доступу до словників (найкраще електронних, адже студенти поїхали додому і там перекладали) (3); змоги порадитися з кимось щодо перекладу.* Одна особа написала, що вважає цю практику взагалі некорисною та непотрібною. Під час проходження перекладацької практики в умовах карантину, як пишуть студенти, їм не вистачало: *справедливого розподілу документів до перекладу; цікавих завдань; лайфхаків; кілька лекцій, які б стосувалися питань перекладу, бажано разом з прикладами, щоб потім було легше самостійно перекладати; бути присутнім на практиці синхронного перекладу або ж навіть випробувати цей досвід на собі; чіткого окреслення вимог до здійснення перекладу; ознайомлення з правилами та принципами*

перекладу перекладацької агенції (якої тактики вони дотримуються при передачі, до прикладу, власних назв, адже підходів є безліч).

Під час анкетування кожен зі студентів мав змогу дати рекомендації щодо покращення навчальних практик, їхньої організації та змісту. Так, для покращення джерелознавчої навчальної практики студенти рекомендують: збільшити кількість екскурсій (3), аби тренувати *tówienie*, аби побачити, як історичні місця пов'язані з відомими особистостями (поетами, письменниками польського походження, що мешкали у Львові) тощо; дізнатися більше цікавинок про Польщу, її культуру, традиції, свята тощо; надати можливість студентам обирати об'єкти, де вони хочуть проводити екскурсію; урізноманітнити завдання (2), напр., перегляд фільму, який стосується завдань практики; організувати розмовні зустрічі (3), було б добре задіяти нейтів спікерів; більше походів у цікаві бібліотеки; подача детальнішої інформації щодо виконання окремих завдань; додати теми для презентацій про сучасників і як саме вони пов'язані зі Львовом (2); більше Зум-розмов з викладачами для обговорення інформації, яку опрацювали самостійно (2); організувати поїздку (2), якусь екскурсію, квест у пошуку чогось / якогось місця; створення відео; ще більше завдань, які треба виконувати самотужки, без жодної допомоги інтернету; екскурсію до одного з визначних місць Польщі; більше легенд про місто, будівлю. 23 особи (37 %) зазначили, що нічого не треба змінювати, одна особа повідомила, що їй важко відповісти, оскільки ця практика була досить цілісна та цікава. Відповідаючи на запитання, що необхідно усунути з джерелознавчої практики, студенти запропонували: давати меншу кількість завдань (2); ходіння до бібліотеки, марна трата часу, адже майже все є в інтернеті; більше практикуватись РОЗМОВЛЯТИ польською, і не тільки літературною; карантин; сухі факти; захист практики в 1 день; надмірну кількість інформації щодо об'єктів досліджень. 29 студентів (47 %) повідомили, що не треба нічого вилучати, все доречно і цікаво. Троє студентів написало, що не можуть дати однозначної відповіді на даний момент. Серед інших пропозицій щодо покращення якості джерелознавчої навчальної практики студенти подають: більше екскурсій; менше завдань; можливість студентам самостійно пропонувати окремі завдання, які їм би сподобалися і були доцільними у цій практиці; додати завдання для пошуку різних цікавих фактів про Україну і Польщу, які традиції і звичаї є схожі, а чим відрізняються; щоб студенти самостійно обирати теми які будуть їм близькими; можна додатково переглядати цікаві відео в YouTube, які б урізноманітнили набуті знання. 32 особи (52 %) зазначили, що ця практика не потребує покращення.

До музейно-архівної навчальної практики, на думку студентів, варто ввести: походи у театр; добровільний (вільний) вибір студента; відвідування музеїв у Польщі; можливість студентам вибрати самостійно на власний розсуд хоча б 2 музеї чи екскурсії, куди б вони хотіли піти; приготувати невеличку розповідь якихось цікавинок про Львів чи його окремі

місця; більше групових робіт (2); екскурсії; зум-розмови з викладачами, щодо опрацьованого матеріалу; більше креативних проектів (відео/ створити вивіску свого вигаданого музею тощо); живу розмову з носієм мови. 12 осіб (32 %) пропонують нічого не змінювати в цій практиці, двоє студентів написали, що не мають пропозицій. Відповідаючи на запитання, що необхідно усунути з музейно-архівної практики, студенти запропонували: зменшити кількість музеїв (2), деякі можна зробити обов'язковими; скасувати екскурсію до музеїв Крушельницької та Кульчицької; екскурсію до архіву, або хоча б скоротити, бо занадто довго (2); обов'язкове ходіння по музеям студентам, які там вже були неодноразово; роботу на кафедрі; трішки менше презентацій з відео; годинні відео про окремі музеї. 14 осіб (37 %) все влаштовує. 4 особи не змогли дати відповіді. Серед інших пропозицій щодо покращення якості музейно-архівної навчальної практики студенти подають такі: залучати студентів до обговорення вибору музеїв (3); більше ходити в театр; змінити її на іншу)); додати завдання для пошуку цікавих подій і історій в архіві, напр., хай кожний студент самостійно знайде в архіві цікаву йому історію і представить її одногрупнику; давати більш ширші питання, не такі вузьконаправлені, коли навіть точно не знаєш чи це правильна відповідь чи ні...; нейтвіви!; найкраще якби вона проходила стаціонарно (2) і що було б цікаво відвідати разом з керівниками практики музеїв за межами нашої країни). 12 осіб (32 %) були цілком задоволені практикою і нічого б не змінювали.

Серед студентських пропозицій щодо покращення перекладацької практики є такі: збільшити кількість перекладу художніх творів (5); перекладати щось більш цікаве; перекладати не тільки юридичні документи, а тексти різних типів (2); можливість самому обирати місце проходження практики (5); начитку кількох лекцій щодо перекладу документів різної тематики. 4 особи (21 %) нічого не змінювали б у цій практиці. На думку студентів, з перекладацької навчальної практики необхідно вивести рутину, одноманітність (6); зменшити кількість перекладів (3); треба повністю змінити цю практику. 5 осіб (26 %) написали, що все було доречно. Для додаткового покращення якості перекладацької навчальної практики студенти пропонують: не розбирати незрозумілі шрифти 17 ст. (3); забезпечити студента мінімальною ресурсною базою, необхідною для перекладу документів з тієї чи іншої галузі; вибирати самому з ким ти хочеш співпрацювати під час практики; зменшити кількість або збільшити терміни виконання перекладу; встановити чіткі дати виконання роботи і забезпечити рівні умови для всіх студентів (2). Троє студентів (16 %) просять скоригувати цю практику, яка, на їхню думку, є найважливішою, а трьох студентів усе влаштовує.

Організація навчальної практики як складової навчального процесу у вищому навчальному закладі впливає на якість підготовки студентів і є одним із чинників формування майбутнього полоніста. Відповідно одним із завдань дослідження була фіксація оцінних суджень студентів про підвищення знань

та практичних навичок під час проходження навчальних практик. Рівень задоволення студентів представлений на *Рисунку 4*.

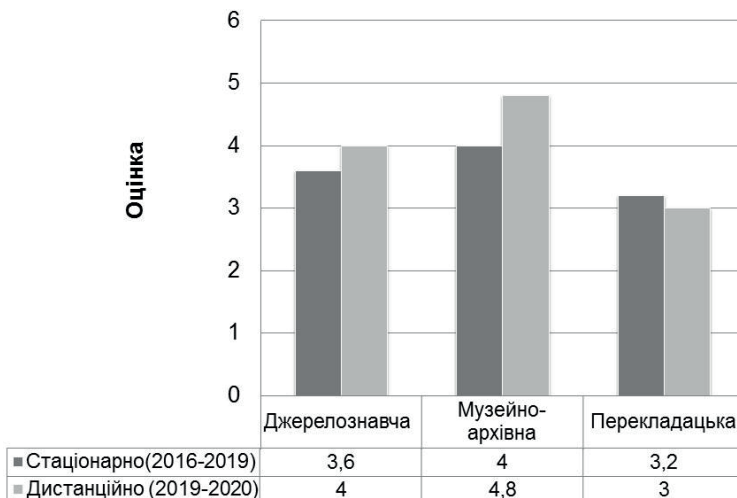


Рисунок 4. Розподіл відповідей студентів щодо рівня їхнього задоволення отриманими знаннями і вміннями (власне опрацювання).

Свій рівень задоволення відносно отриманих знань і вмінь під час джерелознавчої навчальної практики респонденти оцінили в середньому на 3,6 бали (стаціонарно) та 4 бали (дистанційно), під час музейно-архівної практики – на 4 бали (стаціонарно) та 4,8 (дистанційно), під час перекладацької практики – на 3,2 бали (стаціонарно) і 3 бали (дистанційно) з 5 (рис. 4).

Дані опитування дають змогу стверджувати, що студентам найбільше до вподоби музейно-архівна практика, меншою мірою – джерелознавча практика. Рівень задоволення отриманими знаннями і вміннями є найнижчим під час проходження перекладацької практики.

У ході опитування студентам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою (1–5), де: „1” – незадовільно, „5” – відмінно, чи сприяло проходження навчальної практики підвищенню знань і практичних навичок отриманих під час навчального процесу. Так, рівень сприяння джерелознавчої практики підвищенню знань і практичних навичок, отриманих під час навчального процесу, студенти оцінили в середньому на 3,6 бали (стаціонарно) та в 4 бали (дистанційно), музейно-архівної – на 3,8 бали (стаціонарно) та 4,7 (дистанційно), а перекладацької – на 3,2 (стаціонарно) та 3,5 (дистанційно) з 5.

У цілому студенти виявилися найменше задоволені методами й організацією проведення перекладацької практики, тоді як різниця між

ступенем задоволення якістю проведення джерелознавчої та музейно-архівної практики є незначною (див. *Рисунок 5*).

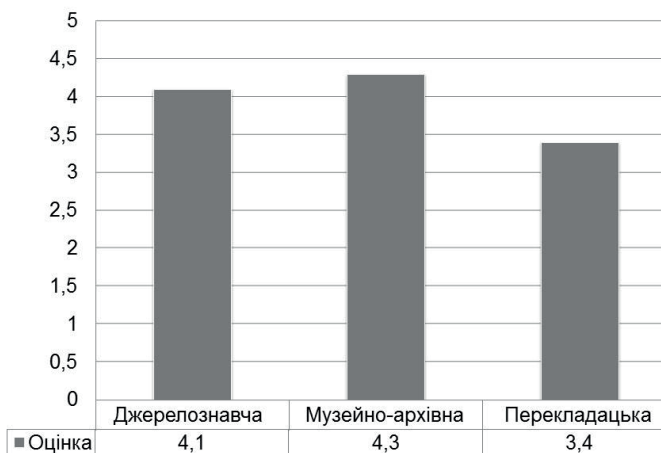


Рисунок 5. Якість навчальних практик за п'ятибальною шкалою (1–5), де: „1” – незадовільно, „5” – відмінно (власне опрацювання).

Карантинні обмеження і пандемія COVID-19 стали суттєвим викликом для всіх навчальних закладів, а одночасно відкрили для освітнього процесу нові можливості. Організація навчальних практик в умовах карантину вимагає застосування онлайн-сервісів, а вони передбачають інтерактивність і мультимедійність. Те, що навчальна практика відбувається дистанційно, більшості студентів „подобається” (41,3 %) чи „дуже подобається” (15,3 %), 10 студентам (21,7 %) „не подобається”, а 10 (21,7 %) – „не мають позиції”. 19 студентів (41,3 %) заявили, що хотіли би проходити навчальну практику стаціонарно, 8 (17,4 %) – мабуть хотіли б, 7 (15,2 %) – „не мають позиції”, а 11 (23,9 %) – не хотіли б, одному студенту (2,2 %) „сподобалося і дистанційно”.

Усі респонденти одночасно заявили, що перед початком проходження навчальної практики викладачі чітко презентували її мету, завдання та критерії оцінювання. Більшість студентів (80,4 %) вважає, що керівники практики добре організували її дистанційне проходження, 15,2 % респондентів вагаються щодо такого твердження („мабуть, погоджуюся”), 2,2 % – не погоджуються з ним, 2,2 % – категорично не погоджуються.

Наступний блок запитань стосувався завдань практик. Більшість студентів вважає, що завдання, які вони повинні були виконати під час дистанційного проходження практики, були доступними (95,7 %), досить цікавими і різноманітними (73,9 %), дуже цікавими і різноманітними (13 %), цікавими і однотипними (6,5 %), а двоє студентів (4,3 %) вважають їх складними; нецікавими і однотипними (див. *Рисунок 6а*).

Завдання були



Стаціонарно виконання завдань було б

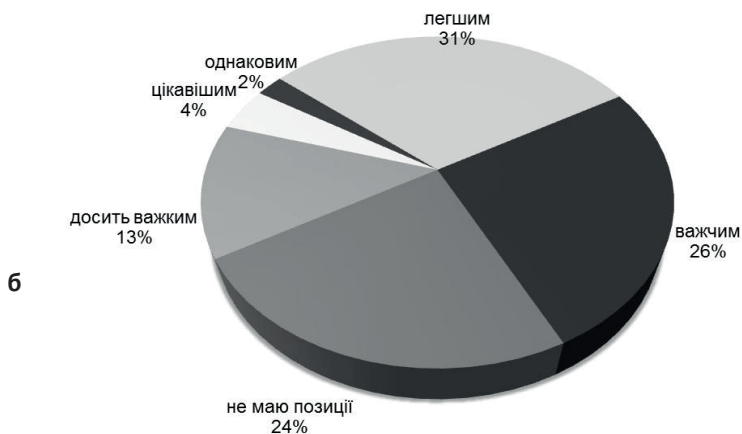


Рисунок 6 (а і б). Розподіл відповідей студентів щодо завдань практики (власне опрацювання).

В умовах стаціонарного проходження навчальної практики, на думку студентів, виконання завдань було б: „легшим” (30,4%), „важчим” (26%), „не маю позиції” (23,9%), „досить важким” (13%), „цікавішим” (4,3%), на думку одного студента (2,2%) – „однаковим” (див. Рисунок 6б).

Час на виконання завдань навчальної практики, як вважають студенти, є „часто” (50%), „дуже часто” (8,7%), „рідко” (8,7%) достатньо тривалим. 15 респондентів (36%) не мають думки з цього приводу. Погляди студентів щодо того, чи якби практика відбувалася стаціонарно, вони б швидше виконали її завдання, діаметрально протилежні. Одні погоджуються з таким твердженням (41,3%), а інші – ні (37%). 10 опитаних (21,7%) – не мають позиції.

Більшість студентів „рідко” (52,2 %) чи „дуже рідко” (39,1 %) мала проблеми із самостійним виконанням завдань навчальної практики. Двоє осіб (4,3 %) часто мали такі проблеми, а двоє студентів (4,3 %), які проходили перекладацьку практику, заявили, що мали такі проблеми „дуже часто” (див. Рисунок 7).

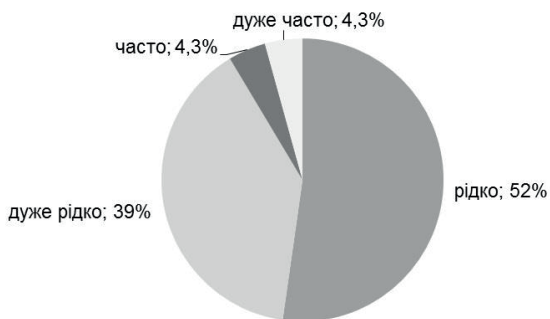


Рисунок 7. Розподіл відповідей студентів щодо наявності проблем із самостійним виконанням завдань практики (власне опрацювання).

Під час проходження джерелознавчої навчальної практики студенти натрапляли на такі труднощі: *недостатньою кількістю знайденої інформації* (8); *пошуком інформації* (3); *з тим, як повинна виглядати презентація* (2); *доступом до локацій, які були в практичних завданнях* (3); *Інтернетом і деякими джерелами, технічні моменти (відсутність інтернету або світла)* (3), *правильним трактуванням завдань; дисципліною*. У 5 студентів жодних труднощів не виникало. Під час проходження музейно-архівної навчальної практики студенти писали переважно про проблеми, пов'язані з *технічними моментами (відсутність інтернету або світла, з входом у Moodle, зависанням цієї платформи, інколи з завантаженням файлів)* (10). Троє студентів заявило, що жодних труднощів не виникало. Під час проходження перекладацької навчальної практики студенти (заповнило анкету 6 осіб) переважно пишуть про проблеми з *самим процесом перекладу (відсутність зразків, шаблонів та чітко сформульованих правил перекладу), адже виникало у них багато запитань* (2), *з Інтернетом* (2) чи *з пошуком потрібної інформації*.

У разі проблем з самостійним виконанням завдань практики студенти найчастіше шукали допомоги в Інтернеті (21), викладачів (15), одногрупників (7), словниках і посібниках (3).

Студенти мали переважно добрі умови для дистанційного проходження навчальної практики. Про це написали 35 респондентів (76 %). Про погані умови для дистанційного проходження навчальної практики заявили 10 осіб (21,7%). Одна студентка (2,3 %) не мала думки з цього приводу. Технічні проблеми під час проходження навчальної практики респонденти мали

„рідко” (60,9 %), „дуже рідко” (30,4 %), „часто” (8,7 %). Під час навчальної практики в умовах карантину студенти перебували в „маленькому місті” – 54,3 % чи „великому місті” – 34,8 %, рідше в „селі” – 8,7 %.

Висновки

Проведене дослідження засвідчило, що концепція навчальних практик загалом виправдовує очікування викладачів і студентів. Практики реалізуються в культурно-мовному аспекті і є невід’ємною складовою навчального процесу. Незважаючи на труднощі, пов’язані із карантинними обмеженнями, які стали справжнім викликом як для керівників практик, так і для студентів, вдалося реалізувати мету та завдання всіх навчальних практик. Більшості студентів (57 %) проведення практики в умовах дистанційного навчання подобалося, менша кількість (41 %) натомість хотіла б проходити практику стаціонарно. Простежуємо й певні переваги в дистанційному проведенні навчальних практик: можливість ознайомлення з об’єктами й постатями, пов’язаними з польською історією та культурою не лише Львова (як це відбувається традиційно під час джерелознавчої практики), а й інших містечок; розширення географії відвіданих музеїв – віртуальний перегляд експозицій музеїв Польщі (під час музейно-архівної практики), розвиток навиків створення кількахвилинної відеоекскурсії польською мовою чи власної музейної віртуальної експозиції.

Аналіз результатів анкетування засвідчує, що, на думку студентів, рівень організації та проведення навчальних практик є різним: від високого (музейно-архівна практика), середнього (джерелознавча практика) до задовільного (перекладацька практика). Це можна пояснити тим, що студенти ще не готові до виконання часто рутинних й одноманітних дій, звичних для професійних філологів, зокрема перекладачів. Низькою була активність студентів також при заповненні анкет щодо якості перекладацької практики (62 респонденти – джерелознавча практика, 38 – музейно-архівна, та лише 19 – перекладацька).

Ми з’ясували, що для 46 % студентів Інтернет є найкращим джерелом пошуку та опрацювання матеріалу, адже вони, як і більшість молоді світу, є представниками так званого „цифрового покоління”.

Анкетування такого типу забезпечує зворотний зв’язок між керівниками практик і студентами, допомагає виявити слабкі сторони в організації практик та обрати таку програму дій, яка б дала змогу досягнути найкращого результату. При тому, що студенти, які пройшли джерелознавчу (45 %) чи музейно-архівну (34 %) практику, висловили думку, що ці практики не потребують покращення, вони подають свої рекомендації та пропозиції. Фіксуємо суперечливість тверджень студентів, коли одні пропонують частіше організовувати походи в цікаві бібліотеки, інші – усунути це завдання; одні вважають екскурсії в Державний архів Львівської області, Музично-меморіальний музей Соломії Крушельницької, Художньо-меморіальний музей Олени Кульчицької одними з найкорисніших завдань музейно-архівної

практики, інші – зараховують їх до не надто корисних і пропонують вилучити з програми практики; для одних студентів велика кількість запланованих практикою музеїв – це недолік цієї практики, а для інших – це те, чого їм не вистачало тощо. Студенти надають перевагу цікавим пізнавальним екскурсіям, які зараховують як до найцікавіших завдань джерелознавчої чи музейно-архівної практики, так і до найкорисніших. Вони високо оцінили креативні групові чи індивідуальні завдання, як напр., створення відеоблогу про практику чи відеоекскурсії польською мовою, чи віртуальної експозиції власного вигаданого музею тощо. Ці ж завдання для когось були й найскладнішими.

Загалом студенти пропонують зменшити перелік завдань, збільшити кількість консультацій з викладачами для спільного обговорення проблем і отримання практичних порад, запровадити практику спільного виконання певних завдань. Студентам I і II курсу під час навчальних практик забракло живого спілкування польською мовою, зокрема з її носіями. З низки студентських рекомендацій найпридатнішими для покращення джерелознавчої практики, на нашу думку, є такі: запровадити більше завдань про сучасників і сьогодення, збільшити кількість екскурсій і дати студентам можливість самостійно обирати екскурсійні об'єкти чи маршрути, урізноманітнити завдання, наприклад, додати завдання з переглядом відеороликів чи фільмів, квестів. Для покращення організації музейно-архівної практики студенти рекомендують надати їм можливість обговорення вибору музеїв, збільшити кількість групових і креативних завдань. Для перекладацької практики студенти пропонують збільшити кількість перекладу художніх творів, перекладати не лише однотипні тексти, наприклад, юридичні чи медичні тощо, надати можливість самим обирати місце проходження практики, прочитати кілька лекцій про особливості перекладу документів різної тематики, запровадити завдання з синхронного чи послідовного перекладу.

Студенти XXI століття прагнуть здобути знання легким, швидким й інтерактивним чином. Перелічені респондентами рекомендації щодо покращення якості навчальних практик відкривають перспективи їхнього подальшого вдосконалення, допомагають зробити їх привабливішими, звісно, після детальнішого аналізу доречності запровадження тих чи інших пропонованих студентами змін.

Бібліографія

1. Ковалевський Є., укл., Кравчук А., ред., 2011, *Джерелознавча практика. Завдання для студентів напряму підготовки „Філологія” („Польська мова та література”)*, Львів.
2. *Навчальна джерелознавча практика*, <https://philology.lnu.edu.ua/course/dzhereloznavcha-praktyka-2> [доступ: 3.11.2020].
3. *Навчальна музейно-архівна практика*, <https://philology.lnu.edu.ua/course/muzejno-arkhivna-praktyka> [доступ: 3.11.2020].

4. *Навчальна перекладацька практика*, <https://philology.lnu.edu.ua/course/perekladats-ka-praktyka> [доступ: 3.11.2020].

5. Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy. O glotto-dydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.

6. Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

7. Gębał P.E., 2011, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.

8. Korol L., Szewczyk I., 2013, *...Kiedy obejrzałem każdy kamień Lwowa... Obecność kultury w nauczaniu języka (letnie praktyki studentów polonistyki lwowskiej)*, w: Rabczuk A., red., *Edukacja między kulturowa. Forum glottodydaktyczne: materiały z konferencji naukowej*, Warszawa.

9. Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.

10. Krawczuk A., 2008, *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*, w: W. Miodunka, A. Seretny, red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.

11. Zarzycka G., 2000, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny” nr 1.

PRACTICAL TRAINING OF THE STUDENTS OF POLISH STUDIES IN LVIV: EXPECTATIONS, REALITY, CHALLENGES OF THE PRESENT

The purpose of the article is, on the one hand, to characterise the concept of practical training that contributes to improving the professional skills of the students of Polish Studies at Ivan Franko National University of Lviv, and on the other hand, to analyse the perception of this training through the eyes of the student. With the help of an anonymous survey of the students of Polish Studies, the strengths and weaknesses of source studies, museum-archival and translation training are found out, as well as the possible ways to improve them are outlined.

Keywords: source studies, museum-archival training, practical translation training, survey, Polish Studies in Lviv.

Ева Дзенгель

**Інститут польської мови Польської академії наук
(Варшава, Польща)**

ТРИ ПОКОЛІННЯ, ДВІ МОВИ, ОДНА СІМ'Я: ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ РОДИН НА ЛЬВІВЩИНІ¹

Метою статті є вивчення умов міжгенераційної трансмісії польської мови у багатопоколінних змішаних сім'ях у Добромилі та Самборі в Україні. У дослідженні взяло участь 8 сімей: 6 польсько-українських і 2 українські подружжя польсько-українського походження. Джерельною базою дослідження є 40 годин інтерв'ю, проведених із членами згаданих сімей. Аналіз переважно стосується питання трансмісії мови меншини (трансмісія *бабусі й дідусі – батьки – діти* або *бабусі й дідусі – діти*, без покоління батьків), а також ролі найстарших представників роду в процесі трансмісії мови та культури меншини. Дослідження – серед іншого – дає змогу стверджувати, що близькі відносини між онуками та бабусями й дідусями, що є поляками, впливають на роль польської мови у щоденній комунікації та на позитивне емоційне ставлення дітей до цієї мови.

Ключові слова: польська мова в Україні, міжпоколінна трансмісія мови, роль бабусь та дідусів у процесі трансмісії мови в сім'ї, мова меншини, мова предків.

1. Вступ

Мета статті – аналіз мовної ситуації восьми багатопоколінних польсько-українських родин у двох історичних містечках – Добромиль та Самбір Львівської області сучасної України². Матеріалом дослідження стали частково стандартизовані та відкриті розмови-інтерв'ю з членами досліджуваних сімей, спостереження за їхнім щоденним життям, а також інтерв'ю з іншими особами – сусідами (всього близько 40 годин аудіозапису). Аналізований матеріал є частиною обширного діалектологічного та соціолінгвістичного дослідження, що його проводить у Львівській області колектив науковців Відділу з вивчення кресової польської мови при Інституті польської мови Польської академії наук.

У статті взято до уваги дослідження, які проводила Марія Зелінська. Основою для соціолінгвістичного компонента цих досліджень використано

¹ Назва статті перегукується з назвою книжки *Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain* [Wei 1994].

² Стаття є українським перекладом з польської мови скороченого і частково зміненого варіанта опублікованої статті: Dziegiel E., 2019, *Polszczyzna w transmisji międzypokoleniowej w rodzinach jednolitych i mieszanych we Lwowskiem*, „Acta Baltico-Slavica” nr 43, s. 143–159.

анкетне опитування серед учнів із сімнадцяти польських суботніх шкіл у західній Україні (у Львівській, Тернопільській та Івано-Франківській областях). У дослідженні взяли участь 453 учні із сімей з польськими коренями. Результати представлено у статтях та монографічному виданні авторки [Зелінська 2018].

У пропонованій статті уживаємо терміни *поляки*, *українці* або *особи польського походження* чи *особи з польськими коренями*, враховуючи спосіб самоідентифікації респондентів (*я українець / українка, поляк / полька; я маю польське походження; у мене польські корені*).

На позначення польської мови в Україні використано терміни: мова меншини та мова предків. Другий термін авторка статті запропонувала в публікації 2017 року [Dzięgiel 2017] як відповідник популярного в останнє двадцятиліття англійського терміна *heritage language*³. На думку автора статті, переклад сполучення *heritage language*, який функціонує вже в польській науковій літературі у формі *успадкована мова* (пол. *język odziedziczony*: Lipińska, Seretny 2012) або мова у спадок (пол. *język dziedziczony*: Martowicz 2018), не є доцільним у ситуації, коли трансмісія мови меншості була перервана. Формулювання мова предків можна застосовувати в описі такого стану, коли особи не володіють мовою меншості, але їх поєднує зв'язок з мовою, наприклад завдяки участі в житті родин чи спільнот, де використовується мова меншини. Ситуації такого типу часто трапляються серед населення з польськими коренями в Україні.

Досліджувані місцевості знаходяться у польсько-українській прикордонній зоні, від кордону їх відділяє у випадку Самбора – 30 км, а Добромиля – 5 км. Це історичні галицькі містечка, які в минулому були багатонаціональними. Напередодні другої світової війни в Самборі проживало загалом 23,6 тис. мешканців, найчисельнішими були поляки – 12,7 тис., потім євреї – 6,7 тис. та українці – 4,1 тис.; у Добромилі: загалом проживало 6 тис. мешканців, найбільше серед них було євреїв – 2,5 тис., потім поляків – 2 тис. та українців – 1,2 тис. [Кубійович 1983: 50, 71].

Голокост єврейського народу в часи Другої світової війни і так звана репатріація поляків після війни вплинули на демографічну ситуацію в регіоні. Сьогодні в Самборі є 35,5 тис. мешканців, у Добромилі – понад 4,3 тис. Дані з місцевих відділів Товариства польської культури Львівщини (ТПКЛ) засвідчують, що в Самборі залишилося значне скупчення населення польського походження – близько 3 тис. осіб, у Добромилі – значно менше – близько 200⁴.

Про активність польської меншини свідчить діяльність в обох місцевостях відділів ТПКЛ. Самбірський відділ налічує 1020 осіб, добромільський – 350 осіб з міста та околиць. ТПКЛ – це найбільша у Львівській області полонійна організація, яка існує від 1988 року, а на сьогодні нараховує близько 16 тис. членів у 22 відділах [пор. Szymański 2018].

³ Історія терміна *heritage language* описана серед іншого в публікаціях: De Bot, Gorter 2005; Van Deussen-Scholl 2014; Guardado 2016.

⁴ Дані 2012 року.



Мапа 1. Відділи Товариства польської культури Львівщини на мапі Львівської області (за станом на 2012; джерело: <http://archive.is/gXYH>, доступ: 15.03.2019).

2. Міжгенераційна трансмісія мови у змішаних подружжя

У теоріях, які верифікують етнолінгвістичну живучість мов (англ. *ethnolinguistic vitality*) приймається, що ключем до стабільності мови меншини є передача цієї мови у сім'ї⁵. У вибраних для досліджень сім'ях діти знають мову меншини: польську мову вони опанували в різних умовах (або в сім'ї, або ж поза нею). Інтерв'ю проводилося польською мовою. Отже, питання пропонованого дослідження таке: яким чином відбувається трансмісія польської мови у згаданих сім'ях?

Серед досліджених 8 сімей більшість становлять змішані подружжя, це: 2 родини у Самборі і 4 – в Добромилі. У трьох змішаних сім'ях дружина – полька, а чоловік – українець, у трьох наступних – навпаки: чоловік – поляк, дружина – українка. До цієї ж групи включено ще 2 сім'ї, одну з Добромиля та одну з Нижанкович під Добромилем, в яких чоловік та дружина – українці (згідно з їхньою самоідентифікацією), але мають частково польське походження – в попередніх поколіннях були поляки.

У польсько-українських сім'ях чоловік та дружина мають різне віросповідання, дилема в них не лише полягає у виборі моделі вербальної комунікації, а й тягне за собою питання про хрещення дитини у Костелі або Церкві. Римо-католицьке віросповідання пов'язується з польською культурою та польською мовою, тоді як греко-католицьке і православне – з українською.

⁵ Поп. модель: GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale for Threatened Languages [Fishman 1991]), LVE (Language Vitality and Endangerment [UNESCO 2003]), EGIDS (Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale [Lewis, Simons 2010]), ESVM (Extended Subjective Vitality Model [Ehala, Zabrodskaja 2014]).

Як відомо, в Україні традиційно римських католиків ототожнюють з поляками, а греко-католиків та православних – з українцями. Учасники дослідження підтверджували, що в минулому в Галичині, ще з часів Австро-Угорщини, діяло правило, згідно з яким доньки приймали віру матері, а сини – батька. У наш час подружжя саме вирішує питання вибору віри. Однак потреба обрати для дітей віросповідання може призводити до конфліктів. Прикладом може слугувати суперечка в подружжі доньки респондентки (донька – полька, її чоловік – українець, діти – три доньки), яка засвідчує бажання чоловіка змінити плани, усталені до шлюбу:

Naszy ('nasi') domuwili si ('porozumieli się') tak... jak si żenili... G. (imię córki) muwiła: jag bedzi chłopic, to jidzi do cerkwy, a jak dziefczenta, to du kuścioła [...]. Nu i te dwie [córki] pokścił f kuścieli. A to czszeci ('trzecią') [mówi:] ja choczu maty swoje (ukr. 'ja chcę mieć swoją') [...]. [Nie ponieśli do cerkwi?] Nie, do kościoła [...]. G. muwi – nie, fsiu, żyś dwie f kuścieli [ochrzcił] i te czszeci ('tę trzecią')... a co robić ruźnice między dzieci, oni fszyski twoji (Sa, K 77)⁶.

Наші домовились так... як одружувалися... Г. (ім'я доньки) казала: як буде хлопець, то піде до церкви, а як дівчата – то до костела [...]. Ну і цих двох [доньок] охрестив у костелі. А про третю [зять каже:] я хочу мати своє [...]. [Не понесли до церкви?] Ні, до костелу [...]. Г. каже – ні, все, ти двох у костелі [охрестив] і цю третю... а що робити різницю між дітьми, вони ж усі твої (Са, Ж 77).

У 6 змішаних сім'ях, які брали участь у дослідженні, діти, незалежно від статі, мають римо-католицьке віросповідання, що підважує сьгодні існування історичного правила, згідно з яким доньки успадковували віру матері, а сини – батька. У двох сім'ях, де чоловік та дружина українці, діти-респонденти були охрещені у православній церкві. Доповідач з Нижанкович з дитинства, завдяки прабабусі польці, мав контакт з римо-католицькою спільнотою і з часом почав брати активну участь у житті місцевої римо-католицької парафії. Респондент із Добромиля вже кілька років відвідує богослужіння в римо-католицькому костелі. Участь дітей та молоді в житті римо-католицької церкви сприяє додатково розвитку їхнього зацікавлення польською мовою.

Питання вибору мови спілкування з дітьми в ситуації досліджуваних 6 польсько-українських пар було вирішене двома способами. У п'яти сім'ях – 2 з Самбора та 3 із Добромиля – кожний з батьків розмовляв з дітьми своєю мовою, тобто було використано розподіл *один з батьків – одна мова* (англ. *one parent – one language*, пор. King та ін. 2008; Guardado 2016), в одній сім'ї батьки обоє розмовляють з дітьми українською.

Отже, у першій групі діти вдома вчилися паралельно польської та української мови, розмовляючи з одним із батьків польською, а з другим –

⁶ У статті розмови цитовані у напівфонетичній транскрипції; використано такі означення: Са – Самбір, До – Добромиль, а далі подано стать (Ж/Ч) і вік респондента.

українською. Дитячий білінгвізм має тут симультанічний характер [Baker, Wright 2017]. Цю ситуацію співрозмовники описують так:

U nas w domu... nu jag un (tj. zięć) pszyjedzi [z pracy], tu dzieci du mamy po pol'sku, do tata po ukraińsku i jusz (Sa, K 77).

У нас дома ну як він (тобто зять) приїжджає [з роботи], тут діти до мами польською, а до батька українською, отак (Са, Ж 77).

До другої групи увійшла сім'я із Добромиля, де обоє батьків (чоловік – поляк, дружина – українка) розмовляють з дітьми (донькою та сином) українською. Натомість діти спілкувались польською з бабусяю (полькою) з боку батька, яка проживає поблизу.

У ситуації двох українських подружжів з Нижанкович та Добромиля мовою домашнього спілкування є українська. У сім'ї з Нижанкович, у якій прадідусь і прабабуся були поляками, діти (син та донька) розмовляли польською з прабабусею. Несторка роду відіграла важливу роль у їхній мовній соціалізації. У сім'ї з Добромиля, в якій дідусь з боку матері був поляком, юнак (22 роки) в розмові пояснює, що вивчив польську самостійно: з польських мас-медіа (телебачення, радіо, інтернет), у костелі, під час виїздів до Польщі, від родичів, які проживають у Польщі. Протягом одного навчального року хлопець учився в суботній польській школі в Добромилі. Отже, це приклад нового користувача мови меншини [пор. Dołowy-Rybińska 2017].

3. Роль покоління бабусь та дідусів у трансмісії мови меншини

Характерною рисою досліджуваних спільнот є міцні родинні зв'язки між трьома (деколи чотирма) поколіннями. Дідусі й бабусі з боку матері або батька переважно мешкають разом, в одному домі, з молодшими членами родини або ж поблизу, що сприяє щоденним контактам у родині. Зазвичай старші особи, головно бабусі та прабабусі, допомагають своїм дітям доглядати дітей. У досліджуваних сім'ях діти мають частий контакт з поколінням дідусів та бабусь, близький зв'язок між онуками й бабусями та дідусями особливо відчувається в багатопокілінних сім'ях, які проживають в одному домі. Інтеракція між батьками та дітьми має ширший родинний контекст: у ній беруть участь дідусі й бабусі, іноді – прадідусі й прабабусі, а також дальші родичі (тітки, дядьки, двоюрідні, троюрідні брати та сестри). Діти під час соціалізації від наймолодших років у родинних стосунках розмовляють польською мовою з різними представниками роду, а тому їхній контакт з польською мовою не обмежується лише спілкуванням з матір'ю чи батьком.

У випадку двох мішаних подружжів діти навчились мови меншини не від батьків, а від старших родичів. У польсько-українському подружжі з Добромиля, в якому батьки розмовляють з дітьми — донькою та сином — українською, діти вивчали мову меншини від бабусі-польки. Польською розмовляла бабуся із сином, тобто батьком дітей, а також бабуся – з дітьми, так само польською спілкувалися у спільному колі. Отже, присутність бабусі

призводила до зміни мови комунікації. У цій сім'ї донька пов'язала своє майбутнє з Польщею, де закінчила вищий навчальний заклад у Кракові і там же знайшла роботу. Водночас син навчається у Львові. З інтерв'ю випливає, що брат, розмовляючи із сестрою, використовує обидві мови – українську та польську. Виїзд дівчини до Польщі призвів до зміни способу комунікації між братом та сестрою, оскільки раніше вони розмовляли одне з одним лише українською мовою.

У той же час ситуація досліджуваної родини із Нижанкович під Добромилом ілюструє, як старші покоління можуть впливати на відновлення перерваної трансмісії мови меншини. Важливу роль у мовній соціалізації дітей, у тому числі внука, відіграла прабабуся. Молодий респондент (20 років) працює у Нижанковичах, його сестра також знайшла роботу поблизу. У розмові хлопець наголошує, що прабабуся, яка брала участь у його вихованні, розмовляла з ним польською мовою (прабабуся померла, коли юнакові було 17 років). Прабабуся, яка була активною в релігійному житті, брала й онука з собою до костелу і так надихнула його до майбутньої релігійної активності. Незважаючи на те, що батьки хлопця сповідують православну віру, та й сам він був охрещений у православній церкві, свою особисту релігійну активність юнак пов'язав із римо-католицьким віросповіданням. У сім'ї його прабабусі та прадідуся, які були поляками, у побуті використовували польську мову. Їхня донька, тобто бабуся хлопця, вийшла заміж за українця, і мовою спілкування в її сім'ї стала українська. На цьому етапі передачу польської мови було перервано. Завдяки старанням прабабусі, а також через власну зацікавленість, молодий респондент тепер вільно володіє польською мовою. Він також навчився читати та писати польською, спочатку вчився від бабусі, потім – самостійно. Свою мотивацію до вивчення польської мови пояснює так:

Chciałem wiedzieć ('znać') język bapci (tj. prababci) [...]. Bapcia sie cieszyła tym, bapcia sie tym cieszyła bardzo. Ona mnie od dzieciństwa... od trzech lat (tj. od wieku 3 lat) prowadziła do kościoła, no i ja teraz chodze (Do, M 20).

Я хотів знати мову бабусі (тобто: прабабусі) [...]. Бабуся тим тишилася, бабуся дуже цьому тишилась. Вона мене з дитинства... від трьох років водила до костелу, ну я й тепер ходжу (До, Ч 20).

Вищезгадана цитата свідчить про те, що в багатопокілнних сім'ях міцні зв'язки між внуками та бабусяю і дідусем перекладаються на емоційний стосунок молодшого покоління до мови предків та можуть надихати до вивчення цієї мови. На цей аспект у формуванні світогляду дітей звертають увагу Шерман Тан (Sherman Tan) і Бі Чін Нг (Bee Chin Ng), порівнюючи підхід до місцевої мови меншини молодшої генерації у три- та двопоколнних сімей у Сінгапурі [Tan, Ng 2010].

Треба наголосити, що й у сім'ях, де використовують правило *один з батьків – одна мова*, контакти дітей з поляками зі старших поколінь зміцнюють позицію польської мови. Яскравим прикладом може бути одна

з трипоколінних сімей у Самборі. В одному домі тут проживають бабуся з дідусем (поляки), їхні донька (полька), зять (українець) та три внучки. Дівчата в домашньому середовищі спілкуються польською з трьома дорослими особами: бабуся, дідусем та мамою, а українською – лише з батьком. Унаслідок сильної позиції польської мови, дівчата між собою також розмовляють польською. Респондентка переповідає розмову найстаршої онуки з бабусяю з боку батька (українкою) так:

Nu a tamta bapcia muwi do M. (imię wnuczki): M. ty pszyjechała do bapci, nie muf po pol'sku, bo ciebie nikto nie rozumie. Nu a ona [wnuczka] muwi: bapciu, ja do ciebie i do tata muwie po ukrajińsku, a du mamy i du I. (imię siostry) ja muwie po pol'sku. I ona [wnuczka] muwi [do mnie]: ty wiesz bapciu i ona mnie zrozumjała (Sa, K 77).

Ну а та бабуся каже до М. (ім'я онуки): М. ти приїхала до бабусі, не говори по-польськи, бо тебе ніхто не розуміє. Ну а вона [внучка] каже: бабусю, я до тебе та до тата говорю по-українськи, а до мами і до І. (ім'я сестри) я говорю по-польськи. І вона [внучка] каже [мені]: ти знаєш бабусю і вона мене зрозуміла (Са, Ж 77).

Це єдина серед досліджуваних сімей, у якій рідні сестри розмовляють між собою польською мовою. В інших, незважаючи на модель спілкування *один з батьків – одна мова*, домінуючу роль відіграє українська мова. Під час спільних розмов батьки й діти спілкуються мовою більшості, так само розмовляють між собою рідні брати та сестри. Діти стверджують, що українську мову використовують частіше, тому й знають її краще, ніж польську.

Значну роль найстарших представників роду у передачі мови меншини підтверджують результати згаданих вище досліджень Марії Зелінської [Зелінська 2018]. Анкетована група учнів відповідала на запитання: „Хто першим вчив тебе польської мови?” (відповіді: бабуся і / або дідусь – 37% анкетованих; мама і / або батько – 33%⁷), далі „Якою мовою розмовляють (розмовляли) з тобою бабуся та дідусь?” (відповіді: польською – 39%; українською – 38%; кількома мовами: в основному польською і українською – 18%⁸), а також, „Якою мовою з тобою розмовляють батьки?” (відповіді: польською – 10%; українською – 72%; кількома мовами: в основному польською і українською – 18%⁹). Зіставлення відповідей засвідчує, що значний відсоток учнів свої перші контакти з польською мовою пов'язують із поколінням дідусів і бабусь (37%), крім того, анкетовані переважно більше спілкуються польською з бабусями й дідусями, ніж з батьками (відповідно

⁷ Решта анкетованих вивчали польську мову поза сім'єю.

⁸ Із різними особами досліджувані розмовляють різними мовами, напр. з бабусяю – польською, з дідусем – українською або, наприклад, з однією бабусяю – польською, з другою – українською.

⁹ Один із батьків розмовляє з дітьми польською мовою, другий – українською.

39% та 10%). Результати досліджень Марії Зелінської показують, що лише незначна група анкетованих учнів були дітьми з польських сімей – 9%. Учні з мішаних сімей становили 37%, решта – мали поляків у поколінні дідусів та бабусь – 34%, а також прабабусь та прадідусів – 20% [Зелінська 2018].

Аналіз інтерв'ю із Самбора та Добромиля, а також представлені вище анкетні дослідження спонукають до висновку, що в родинах із польськими коренями передача польської мови відбувається не тільки поміж двома поколіннями (батьки – діти), а, навпаки, часто має багатопокілінний характер. У досліджуваній групі бабусі й дідусі, а також прабабусі та прадідусі відіграють значну роль у процесі соціалізації дітей, а аквізіція мови чи мов є складовою частиною тієї ж соціалізації. Інтегрована багатопокілінна сім'я створює найстаршим представникам роду умови для безпосередньої передачі онукам їхньої власної мови, а не тільки за посередництвом покоління батьків.

З інтерв'ю та спостережень випливає, що старше покоління бере участь у соціалізації внуків не лише на рівні мови, а й на рівні культури меншини та її релігії. У розмовах повторюються відомості про те, що бабусі та дідусі передають наступним поколінням історію сім'ї та родинні традиції, а також беруть участь у релігійному вихованні внуків.

4. Висновки

Досліджувані мішані подружжя у питанні побутової мови вибирають одну із двох моделей спілкування: або за правилом *одне з батьків – одна мова* (5 пар), або обоє батьків розмовляють з дітьми українською (1 пара). Інтерв'ю та спостереження засвідчують, що в мішаних подружжях, які використовують модель *одне з батьків – одна мова*, під час спільних побутових розмов, зокрема й під час спілкування між собою дітей, зазвичай перевагу надають українській мові. Виняток становить одна багатопокілінна сім'я із Самбора, в якій, завдяки бабусі й дідусеві полякам, польська мова зберігається в українській домівці.

Окрему групу становлять сім'ї, в яких у подружжі обоє є українцями з польським походженням. Трансмісія мови меншини в їхньому випадку була перервана у попередніх поколіннях. Молоді учасники досліджень із цих сімей вивчили польську мову: в одній родині – у дитинстві від прабабусі, в другій – самостійно.

Результати дослідження засвідчують, що дуже важливу роль у передачі мови меншини наступним поколінням відіграють найстарші представники роду. Близькі родинні зв'язки між онуками та бабусями й дідусями поляками посилюють позицію польської мови, а також зміцнюють позитивне емоційне ставлення до неї. Трансмісія мови може також відбуватись безпосередньо від бабусь та дідусів до внуків, без посередництва покоління батьків. Завдяки старшим особам діти поглиблюють також знання з історії та культури локальної меншини.

Однією з функцій, яку старійшини роду виконують у процесі соціалізації дітей, залишається, як наголошує Хіромі Ішізава (Hiromi Ishizawa) [Ishizawa

2004], роль істориків сім'ї. Бабусі й дідусі передають наступним поколінням свою національну чи етнічну спадщину. Це завдання найстарших поколінь є особливо важливим саме в групах меншин у той час, коли молодь переживає момент зіткнення з домінантною мовою та культурою.

Чимале значення у вдосконаленні знання польської мови, особливо якщо йдеться про різні стилістичні та соціальні реєстри, має загальний доступ до польських мас-медіа: телебачення, радіо, а також інтернету. У всіх описуваних домівках є доступ до польського телебачення та радіостанцій. Молоді респонденти від наймолодшого віку дивилися програми для дітей на польському телебаченні, а також цікавляться польською музикою та масовою культурою.

З метою підтримки сімей з польським походженням організовано локальні осередки з вивчення польської мови та культури. Діти з описуваних сімей (за винятком сім'ї з Нижанкович) навчалися у місцевих суботніх школах. Вивчення польської мови популярне в цьому регіоні, можливість вивчати польську мову використовують також діти з українських сімей. Молодь з представлених сімей об'єднує, окрім того, участь у житті місцевої римо-католицької парафії.

Проведені інтерв'ю підтверджують, що молодь часто планує виїхати на навчання або на роботу до Польщі, покладаючи у виїзді надію на кращі перспективи старту в доросле життя. На стійкість серед молоді еміграційного вектора впливає складна економічна та політична ситуація в Україні, особливо після 2014 року (початок збройного конфлікту на східній Україні). У зв'язку з цим позиція польської мови в досліджуваному середовищі є двоякою: з одного боку, польська мова асоціюється з традицією та минулим власного роду, а з другого – з майбутнім.

Бібліографія

1. Зелінська М.З., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.
2. Кубійович В.М., 1983, *Етнічні групи південнозахідньої України (Галичини) на 1.1.1939*, Wiesbaden.
3. Baker C., Wright W.E., 2017, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th edition), Clevedon.
4. De Bot K., Gorter D., 2005, *A European Perspective on Heritage Languages*, „The Modern Language Journal” no 89 (4).
5. Dołowy-Rybińska N., 2017, „Nikt za nas tego nie robi”. *Praktyki językowe i kulturowe młodych aktywistów języków mniejszościowych Europy*, Toruń.
6. Dzięgieł E., 2017, *Odmianny terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukrainie*, „LingVaria” t. XII, z. 2 (24).
7. Dzięgieł E., 2003, *Polszczyzna na Ukrainie. Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa.
8. Ehalu M., Zabrodskaia A., 2014, *Ethnolinguistic Vitality and Acculturation Orientations of Russian Speakers in Estonia*, w: L. Ryazanova-Clarke, ed., *The Russian Language outside the Nation*, Edinburgh.

9. Fishman J.A., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon.
10. Guardado M., 2016, *Heritage language development in interlingual families*, w: P.P. Trifonas, Th. Aravossitas, ed., *Handbook of research and practice in heritage language education*, Cham.
11. Ishizawa H., 2004, *Minority Language Use among Grandchildren in Multigenerational Households*, „Sociological Perspectives” no 47 (4).
12. King K.A., Fogle L.W., Logan-Terry A., 2008, *Family language policy*, „Language and linguistics compass” no 2 (5).
13. Lewis P., Simon G. F., 2010, *Assessing Endangerment: Expanding Fishman’s GIDS*. <https://www.lingv.ro/RRL%202%202010%20art01Lewis.pdf> [dostęp: 15.03.2019].
14. Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
15. Martowicz A., 2018, *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, wyd. 3, Edynburg.
16. Tan S., Ng B.C., 2010, *Three generations under one roof: A study of the influence of the presence of grandparents on language shift, identity and attitudes*, „Travaux Neuchatelois de linguistique” no 52.
17. UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages, 2003, *Language vitality and endangerment*, UNESCO.
18. Van Deussen-Scholl N., 2014, *Research on Heritage Language Issues*, w: T.G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S.C.K. Moore, N. Liu, ed., *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States: research, policy, and educational practice*, New York.
19. Wei L., 1994, *Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*, Clevedon.

THREE GENERATIONS, TWO LANGUAGES, ONE FAMILY: POLISH-UKRAINIAN FAMILIES IN THE LVIV REGION

The aim of this article is to analyse the conditions of intergenerational transmission of the Polish language among multi-generational, ethnically mixed families in Sambir and Dobromyl, Ukraine. Eight families participated in the study: 6 of them Polish-Ukrainian and 2 Ukrainian with Polish roots. The source basis of the article consists of over 40 hours of interviews with members of these families. The main issues considered in the article are the manner of minority language transmission (transmission *from grandparents to parents, then to children* or *from grandparents to children*, leaving out the parent generation) and the role played by the elderly in transmitting minority language and culture. The study concludes that strong relations between children and their Polish grandparents both strengthen the position of the Polish language in everyday communication and influence the children’s positive emotional attitude to the language.

Keywords: Polish language in Ukraine, intergenerational language transmission, role of grandparents in family language transmission, minority language, heritage language.

Anna Kostecka-Sadowa
Instytut Języka Polskiego
Polskiej Akademii Nauk w Krakowie (Polska)

**FUNKCJONOWANIE LEKSYKI POLA TEMATYCZNEGO
ZABUDOWANIA GOSPODARCZE, ICH CZĘŚCI,
WYPOSAŻENIE DOMU W JĘZYKU LUDNOŚCI POLSKIEJ
NA POGRANICZU POLSKO-UKRAIŃSKIM
(NA MATERIALE Z OBWODU LWOWSKIEGO)**

W artykule przeanalizowano język mieszkańców pogranicza polsko-ukraińskiego. Uwaga została skupiona na warstwie leksykalnej polszczyzny, którą posługują się badani respondenci z rodzin polskich, w obrębie pola tematycznego *Zabudowania gospodarcze, ich części, wyposażenie domu*. Autorka koncentruje się wokół zjawiska oddziaływania na badaną polszczyznę języka ukraińskiego. Bliskie sąsiedztwo ludności ukraińskiej, uczęszczanie dzieci do szkół ukraińskich, posługiwanie się językiem ukraińskim w kontaktach zewnętrznych przyczynia się do zmian w mowie Polaków zamieszkujących badane tereny. Mieszanie dwóch kodów językowych powoduje, że język polski ma coraz więcej naleciałości z języka ukraińskiego i sąsiednich gwar ukraińskich zarówno w fonetyce, morfologii i składni, jak i w leksyce. Badania zostały ograniczone do warstwy leksykalnej poddającej się najbardziej widocznemu wpływowi języka ukraińskiego – kodu dominującego w większości sytuacji komunikacyjnych. Wyniki przeprowadzonych badań świadczą ponadto o stosowaniu przez mieszkańców badanych terenów mechanizmów kompensacyjnych. Luki leksykalne są wypełniane leksemami zapożyczonymi z języka ukraińskiego oraz – rzadziej – rosyjskiego. Obserwujemy również zapożyczanie znaczeń formalnych odpowiedników brakujących jednostek.

Słowa kluczowe: polszczyzna południowokresowa, interferencja, pogranicze polsko-ukraińskie, słownictwo.

1. Stan badań i uwagi o sytuacji językowej mieszkańców badanego terenu

Polshczyzna Kresów Południowo-Wschodnich doczekała się wielu opracowań monograficznych zarówno w aspekcie historycznym, jak i językoznawczym. Temat języka polskiego i ludności polskiego pochodzenia na Ukrainie był podejmowany w wielu pracach naukowych. Zajmowały się nim głównie: Z. Kurzowa [Kurzuwa 1983], I. Cechosz-Felczyk [Cechosz 1995, 1999, 2001, Cechosz-Felczyk 2004], E. Dzięgiel [Dzięgiel 1995, 2000, 2001, 2003], A. Kostecka-Sadowa [Kostecka-Sadowa 2005, 2008], E. Dzięgiel, K. Czarnecka, D.A. Kowalska [Dzięgiel, Czarnecka, Kowalska, red. 2012]. Powstało także wiele opracowań pod redakcją J. Riegera [np. Rieger 2002, 2007]. Artykuły dialektologiczne i socjolingwistyczne, odnoszące się do konkretnych gwar i miejscowości na Ukrainie, zamieszczono m.in. w *Studiach*

nad polszczyznę kresową [Rieger, red. 1994; Rieger, red. 1995–2004; Rieger, Werenicz, red. 1982–1991] i w *Języku polskim dawnych Kresów Wschodnich* [np. Dziegiel, Czarnecka, Kowalska, red. 2012]; są wśród nich opracowania dotyczące badań nad językiem i tożsamością ludności polskiej na tych terenach. Nieliczne publikacje dotyczą języka młodszych pokoleń Polaków zamieszkujących Kresy Południowo-Wschodnie [np. Krawczuk 2019, Зелінська 2015].

W latach 2018–2019 przeprowadziłam badania socjolingwistyczne w rejonie mościskim obwodu lwowskiego. Objęły one następujące miejscowości położone blisko granicy z Polską: Złotkowice, Myślatycze, Hussaków, Tamanowice. Ludność zamieszkująca badane tereny jest przemieszana narodowościowo. Polacy stanowią 15–20% wszystkich mieszkańców, z czego część funkcjonuje w rodzinach polskich, część w mieszanych. Sytuację ludności polskojęzycznej na Ukrainie determinuje status ich języka etnicznego na zamieszkiwanych obszarach. Polszczyzna nie jest jedynym kodem zbiorowości polskiej, zakres jej użycia jest zatem ograniczony. W stosunku do języka ukraińskiego polszczyzna pełni funkcję języka mniejszości narodowej. Jednak dla mieszkających tu Polaków odgrywa rolę integrującą, stanowi jeden z podstawowych składników ich identyfikacji, ich odrębności kulturowej.

Mieszkańcy tych terenów są świadomi swojego pochodzenia, mówią po polsku z dziada-pradziada i bez żadnego wahania deklarują narodowość polską. Najstarsi zbadani przeze mnie informatorzy (ur. 1946–1970) mówią po polsku, choć uczęszczali już do szkoły ukraińskiej, uczyli się też języka rosyjskiego. Język polski został przekazany im przez rodziców. Osoby te w kontaktach z polskimi sąsiadami posługują się wyłącznie językiem polskim.

Istotnym czynnikiem podtrzymującym funkcjonowanie polszczyzny w mowie młodego / średniego pokolenia jest fakt, że zarówno nabożeństwa w lokalnych kościołach, jak i odmawianie modlitw, pacierza, odprawianie obrzędów i udzielanie sakramentów (np. przystąpienie do Pierwszej Komunii Świętej itd.) odbywa się w języku polskim; w tych sytuacjach Polacy zamieszkujący badane tereny posługują się polszczyzną.

Czytać po polsku ja si uczyła na módlitewniku, my ni mieli żadnych ksionżek polskich. Katechizm był napisany rynczni, ukraińskimi bukwanami, ali czytałó si pó polsku. Tam byli pytania uczonce nas dó Pierwszyj kómuniji świentyj. Teraz tó dzieci mają ksionżek różnych pó polsku [MS68]¹.

Ja chódziła dó polskij szkoły, tam my mieli książki pó polsku, język polski, fizyke, chimije, wszystko pó polsku [KL03].

Zmieniającą się sytuację językową wyraźnie odzwierciedla mowa młodzieży. Mieszanie dwóch kodów językowych powoduje, że w lokalnym języku polskim daje się zauważyć coraz więcej wpływów z języka ukraińskiego i sąsiednich gwar

¹ Litery oznaczają inicjały respondentów, a cyfry – rok ich urodzenia, np. w tym wypadku – 1968.

ukraińskich zarówno w fonetyce, morfologii, jak i w leksyce. Jest to zjawisko naturalne, wynikające z bliskiego sąsiedztwa ludności ukraińskiej, uczęszczania do szkół ukraińskich, posługiwania się językiem ukraińskim w kontaktach zewnętrznych. Sytuacja ta dotychczas jednak nie zmieniła poczucia tożsamości narodowej tych młodych ludzi. Rdzenni mieszkańcy badanych terenów utrzymują język polski w funkcji języka domowego: *Tu jest nasz dom i taka już jest nasza mowa polska* [ML71]; *Ja si tu urodziła i mówię jak moi rodzicy i dziadki* [KHO2].

Badani respondenci z młodszego pokolenia są zdecydowanie dwujęzyczni, natomiast zakres użycia języka polskiego w pokoleniu średnim i starszym zależy od tego, w jakim środowisku dana osoba się obraca, z jakiej rodziny pochodzi – polskiej, ukraińskiej czy mieszanej polsko-ukraińskiej. Pokolenie młodsze ma również możliwość pobierania nauki w języku polskim. Dociera tu również polska prasa i telewizja, a częste wyjazdy do Polski służą pogłębianiu kompetencji językowych i nawiązywaniu kontaktów z rodakami. Stały kontakt z kulturą polską oraz kultywowanie tradycji, wspierane przez szkołę i Kościół, wzmacniają poczucie polskości.

Pó 1989 roku ja wreszcie mogła pojechać dó brata, dó Bytomia, na Śląsku żyji. A i do nas zaczęli przyjeżdżać rodziny z Polski. Co chwile mamy nowych księży z Polski, so też siostry, óni prowadzo przedszkoli w Krysówicach. Mamy tu różne gazetki dó czytania. Z tylywizorów dówiadujemy si co dzieji w Polsce [HP50].

Mamy tu polske szkołe, ja do nij chódziła, uczymy si i pó polsku i pó ukraińsku, bó obi mowy trzeba znać. Dó Polski jizdzilimy wiele razy na wakacji i óbozy [KL03].

2. Przedmiot, cel i ramy metodologiczne badania

W artykule koncentruję się na warstwie leksykalnej polszczyzny, którą posługują się badani respondenci z rodzin polskich. Celem badań jest przedstawienie funkcjonowania słownictwa pola tematycznego dotyczącego domu – *Zabudowania gospodarcze, ich części, wyposażenie domu* w polszczyźnie badanych mieszkańców, prześledzenie efektu kontaktu języków – polskiego, ukraińskiego i rosyjskiego, jaki obserwujemy w zasobie leksykalnym badanych mieszkańców.

Pożyczony materiał językowy uporządkowałam według przedziałów pokoleniowych zgodnie z koncepcją Jerzego Sierociuka: I. urodzeni przed rokiem 1920; II. urodzeni w latach 1921–1945; III. urodzeni w latach 1946–1970; IV. urodzeni w latach 1971–1995; V. urodzeni po 1996 roku [Sierociuk 2003: 134]. Respondenci są reprezentantami pokoleń III–V, które roboczo nazywam w następujący sposób: pokolenie najstarsze: urodzeni w latach 1946–1970; pokolenie średnie: urodzeni w latach 1971–1995; pokolenie młodsze: urodzeni po 1996 roku. W sumie w badaniu udział brało 146 Polaków – respondentów z trzech przedziałów pokoleniowych.

Badani polskojęzyczni mieszkańcy tych terenów posługują się polszczyzną południowokresową – regionalnym wariantem polszczyzny ogólnej w odmianie

potocznej, z większą lub mniejszą liczbą cech kresowych (mowa mieszkańców wsi i przysiółków szlacheckich) [Rieger 2002: 22–24].

Materiał zebrano podczas stosunkowo swobodnych rozmów. Analizie poddano ok. 60 jednostek wchodzących w skład najliczniej reprezentowanego pola tematycznego dotyczącego domu – *Zabudowania gospodarcze, ich części, wyposażenie domu*².

Do zgromadzenia danych źródłowych wykorzystałam kwestionariusz białostocki [AGWB 2002]³, w literaturze oceniany jako najbardziej przydatny do badań nad leksyką terenu pogranicza. Warto w tym miejscu nadmienić, że badania takie przeprowadziła również Krystyna Rutkowska, opisując pogranicze polsko-białorusko-litewskie [Rutkowska 2008]⁴. Prócz odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe pozyskałam liczne swobodne wypowiedzi informatorów na temat domu, jego części, życia na wsi. Wszystkie rozmowy z informatorami nagrywałam, następnie je przetranskrybowałam, najciekawsze cytaty przytaczam w artykule. Stosowałam ten sam kwestionariusz do badania poszczególnych grup wiekowych, co pozwoliło porównać zebrane materiały i zobaczyć różnice w sposobie formułowania odpowiedzi⁵.

W związku z tym, że nie mam na celu dogłębnej analizy genetycznej słownictwa, lecz uwzględnienie jego funkcjonowania w języku polskim na terenie obwodu lwowskiego, przy wszystkich wyrazach podaję ich odpowiedniki w języku polskim, ukraińskim literackim i gwarowym, ewentualnie też rosyjskim (w przypadku, gdy brak literackiego odpowiednika ukraińskiego). Mimo iż nie podaję

² Pole tematyczne odzwierciedla pewien fragment świata odbieranego jako całość wyraźnie odróżnianą od innych całości [Markowski 1992: 84–86]. Analiza z podziałem na grupy tematyczne ułatwia segregację słownictwa, umożliwia uporządkowanie i przejrzysty podział leksyki. Celowo wybrałam taki zestaw leksemów, który pojawia się w codziennym użytkowaniu badanych mieszkańców wsi.

³ *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny* [Atlas gwar... 2002].

⁴ Zastosowanie przygotowanego wcześniej kwestionariusza niesie ze sobą wielorakie korzyści. Dane pozyskane na tej podstawie dostarczają cennego materiału leksykalnego, często zawierają również informacje kulturowe. Odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu pozwalają ustalić, ile ze słownictwa gwarowego jest znanego użytkownikom języka, czy jest to słownictwo czynne lub bierne itp. Co więcej, można też ustalić, jak wygląda substytucja leksemów dyferencyjnych, czy i jakie jednostki leksykalne wchodzą w miejsce wyrazów gwarowych czy zapożyczonych. Wykorzystany kwestionariusz zawierał zestaw pytań dotyczący m.in. budynków gospodarskich, pomieszczeń gospodarskich i w domu, sprzętów kuchennych.

⁵ System leksykalny czy to języka ogólnego, czy gwar jest otwarty i podatny na przekształcenia. Zmienność leksyki skłania badaczy języka do obserwowania i analizowania dokonujących się przeobrażeń, poszukiwania odpowiednich narzędzi badawczych do realizacji zamierzonego celu. W badaniach słownictwa gwarowego obecnie kładzie się głównie nacisk na aspekt komunikacyjny, odrzucając obliczenia statystyczne związane z występowaniem i funkcjonowaniem jednostek leksykalnych. Jak słusznie podkreśla Halina Kurek, badacz, analizując funkcjonowanie gwarowego słownictwa dyferencyjnego, nie powinien się skupiać na ilości wystąpień leksemów, ale powinien kłaść nacisk na uwarunkowania decydujące o pojawianiu się określonego wariantu [Kurek 2003: 174].

poświadczeń z ukraińskich słowników gwarowych, to jednak korzystałam z nich, by sprawdzić, jaki jest zasięg wyrazów objętych analizą, jakie jest ich znaczenie czy postać formalna.

Przedstawione słownictwo nie ma charakteru dyferencyjnego, a więc notuję też leksykę wspólną z ogólnopolską, przy czym nie definiuję słów powszechnie znanych.

Materiał terenowy porównywałam z leksemami zawartymi w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego [Doroszewski, red. 1958–1968] (dalej SJPD) oraz *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza [Dubisz, red. 2003] (dalej USJP) w celu potwierdzenia jego występowania w polskim języku ogólnym. Poświadczeń w języku ukraińskim szukałam w *Słowniku języka ukraińskiego* pod redakcją I.K. Biłodida [Білодід, ред. 1970–1980] i nowszej wersji online [*Словник української мови...* 2015–2021] (dalej СУМ), w języku rosyjskim – w *Słowniku objaśniającym języka rosyjskiego* pod redakcją S.I. Ożegowa i N.J. Szwedowej [Ожегов, Шведова, ред. 1992] (dalej ТСРЯ). W książce pt. *Надсяння: традиційна культура і побут* Mychajła Hłushka i Lesi Khomchak [Глушко, Хомчак 2017] oraz licznych artykułach Viry Shelemekh odnalazłam potwierdzenia poświadczeń omawianych jednostek leksykalnych w ukraińskiej gwarze nadszańskiej współistniejącej na badanych przeze mnie terenach [Шелемех 2010].

3. Charakterystyka zebranego materiału leksykalnego

Przyjrzyjmy się zatem zgromadzonemu zasobowi leksykalnemu.

Na oznaczenie domu wiejskiego badani respondenci ze średniego i młodszego pokolenia wymieniaли następujące leksemy: **chata** (SJPD *chata*, СУМ *хата*) oraz **chacinka** (SJPD *chacina*, СУМ *хатинка*): *wejdźmy dó chaty, choć dó chacinki, co bydzime tak tu stali* [JK98]; sporadycznie pojawia się też nazwa **chalupa** (SJPD *chalupa*, СУМ *халупа*) bez emocjonalnego nacechowania stylistycznego: w *chalupi póbilone, czystó byłó* [MJ00], powszechnie używana przez najstarszych mieszkańców. **Budynek**, **budynki** to ‘dom, domy, gmachy w mieście’ (SJPD *budynek*, СУМ *будинок*) w mowie wszystkich użytkowników: *dawnij stałó tu kilka budynków na rózne przyznacyni* [TP48]; *W mieści óna żyji w budynku przy drodze. Te budynki so stare i już dó różbiórki* [JK98].

Leksem **dwór** w znaczeniu ‘dom mieszkalny należący do majątku ziemskiego dziedzica’ (SJPD *dwór*, СУМ *двір* – hist. ‘folwark’) w mowie młodszych użytkowników pojawia się tylko wtedy, gdy wspominają opowieści dziadków, którzy dawniej pracowali u panów w majątku: *Mój dziadek woził furo tóvary na dwór, woził tam workami bulbe i marchew i inne rzeczy, tyż mliku. A babcia mójegu myłła tu prała wy dworze* [MB76].

Wśród określeń zabudowań gospodarczych są poświadczone następujące nazwy. Do dziś jeszcze w wielu gospodarstwach na wsi zachowały się **stodoły** (SJPD *stodoła*, СУМ *стодола*), w których przechowywane są siano lub jakieś sprzęty gospodarskie. Pośrodku stodoły dawniej był **tok** (SJPD reg. *tok*, СУМ

mik), gdzie składano zboże i młócono je: *Tera na sirotku stodoły tó je pustó, ali my dó nidawna trzymali siczkarke i siekli słome na nij, dawnij był tok, tató mówiót, ży młócili tam pszynice* [KH02]. **Gumno** to ‘pastwisko’ (SJPD przestarz. *gumno*, СУМ dial. *зумно*): *babcia na gumni pasła krowy, my ju krowy ni mamy, tama przyczymała tetuszke / ciefuszke, a potem i joł sprzydała. Teraz tu tylku gyjsi mamy, ale na końcu wsi jeszcze pare chacinek dali, tu majo i pó jedny krowi* [HB70]; *Na gumni tylkó już dzieci latajo i si bawio, dzie-ni-dzie tam jaki gyriśi* [JK98]. W **chlewie** (SJPD *chlew*, СУМ *хлів*) trzyma się świnie, zaś pśactwo domowe – w **kuratniku** (СУМ *курятник*): *na wieczór tó ja tylkó dźwi dó kuratnika ótwieram, kury same wchodzo* [ML99], rzadziej w **kurniku** (SJPD *kurnik*, СУМ pot. *курник*): *kurnik ni, ja tylku kuratnik mówie, kury siedzo w kuratniku, ni w kurniku* [KL03]. Ta ostatnia nazwa, powszechna w mowie starszych respondentów, jest rzadko używana przez pokolenia młodsze. Drzwi do kurnika zamyka się **krucziem** ‘haczkciem’ (SJPD reg. wsch. *kruczek*, СУМ *крючок*): *Zamknij drzwi kurnika na kruczyk, żeby lisica w nocy ni przyszła* [MK77]; *laska zaparta na kruczyk* [KH02]. Całość zagrody jest otoczona **tynem** (SJPD daw. *tyń*, СУМ *тин*) albo **piereplotem** (СУМ *переплітати*, TSJR *переплет*), a jeszcze rzadziej **plotem** (SJPD *plot*, СУМ *плит*) lub **parkanem** (SJPD *parkan*, СУМ *паркан*): *Na tyńi wiszół szkarpetki* [HK72]; *Taki samy stary szmaty wiszół na tyńi. My tó tyń nazywam, u mni ni mówio parkan abó plot* [ML99]. Leksemy *plot* oraz *parkan*, używane przez pokolenie starsze, powoli wychodzą z użycia. Teraz najczęściej zagradza się podwórko **siatką** (SJPD *siatka*, СУМ *сімка*): *siatka je wygodniejsza, nie trza z nio nic robić, bó parkan tó gó trza malować, tó si psuji, próchnieji* [JK98]. Jesienią po wykopaniu ziemniaków kopano **kopce** ‘usypisko, wzniesienie’ (SJPD *kopiec*, СУМ *кпичик*), w których przechowywano warzywa przez całą zimę. Po wodę chodzi się jeszcze do **krynicy** (SJPD daw. *krynica*, СУМ *криниця*), rzadziej do **studni** (SJPD *studnia*, СУМ dial. *студня*): *zimo w krynicy je dużó wody, ali wo już latym, tó tak małó, czasym dó krynicy sómsiada chódzimy* [JK98]; *Przyz te wasze tuji my latym wody ni mamy w studni* [HS89]. Leksem *studnia* jest wypierany przez *krynicy* w mowie młodszych i średnich respondentów.

Kolejne przytaczane przykłady dotyczą budowy domu mieszkalnego, jego rozkładu i wyposażenia i są znane wszystkim grupom pokoleniowym. Podstawą każdego domu był fundament lub zacementowana **podmurówka** (SJPD *podmurówka*, СУМ rzad. *підмурівка*). Miejsce budowy to **strojka** ‘budowa’ (СУМ pot. i rzad. *строїму*, ТСПЯ *стройка*): *ni, chacinki jeszczy ni mam, dópiró strojka si zaczyła. Dali żyjimy u mamy* [ML99]. Jeszcze do niedawna dachy były kryte słomą, czyli słomiany dach nazywano **strzechą** (SJPD *strzecha*, СУМ *стреха*). W latach 80. XX wieku zaczęto stosować **szyfier** ‘eternit’ (SJPD *szyfer*, СУМ *шифер*), dach kryty *szyfrem*, po 2000 roku **blachą** (SJPD *blacha*, СУМ *бляха*): *my nidawno już szyfier ściongli, bó to pódobnó nizdrowó, blacho dach obłóżyli. Straszni drogó to wszystko kósztowałó* [ML99]. Strych domu w badanych miejscowościach nazywa się powszechnie **górq** (USJP reg. *górq*, СУМ dial. *гора*) lub **wyszqą** (SJPD reg. *wyszqą*, ТСПЯ *вышка*, СУМ reg. *вишка*): *wyszki, ja mówie wyszki, bó tama ciąggli tak do mni mówi – idź na wyszki i przyniś to czy tamtó, ali sómsiedz tó*

winkszóć na góre mówi: óni ido pó drabini na góre, czy to pó cybule, czy jeszczy po cóś tam [KL03]. Piwnica zaś to **podwał** (СУМ підвал) lub **sklep** (SJPD daw., dziś reg. *sklep*, СУМ *склеп* ‘mogiła, grób, jama’), rzadziej **pohrib** (СУМ *позріб*): *my zakrątki ‘przetwory’ trzymamy w ródwali. Jak coś trzeba, tó raz dwa i przynisz z ródwału* [JK98]; *Pohrib tó już rzadkó, ali jeszczy dzienikto mówi. Ta sómsadka z kónca mówi pohrib* [ML99]. Dom składa się najczęściej z 2 lub 3 **komnatek** ‘pokoi’ (SJPD daw. *komnata*, СУМ *кімната*), **korydoru** ‘korytarza’ (СУМ *коридор*), **kuchni** (SJPD *kuchnia*, СУМ *кухня*) i **kładowki** ‘komory’ (ТСРЯ *кладовка*): *babcia z dziadkim zajmuj jedne komnatkę, w kórydorze mamy jeszcze drabine na góre, i w razi pótrzeby, tó tam wyłaze po cukir, mąke, bó óni tam trzymajo winksze ilości* [ML99]. W **kładowce** ‘komorze’ trzyma się potrzebne rzeczy, by nie zanośić do **podwału** ‘piwnicy’: *Mama trzyma w kładowce pórzondek, wszystko jest poupychane w kórobki ‘pudełka’ (СУМ *коробка*) abó w kulki ‘reklamówki’ (СУМ pot. *кульок*, ТСРЯ *кулёк*); dó ródwału chówamy bulbe wykópane jisienio, buraki* [JK98]. W pokojach wszystkich domów podłogi są pokryte **kowrami** ‘dywanami’ (СУМ dial. *ковйор*, ТСРЯ *ковёр*): *sóboto zawsze wynoszę kówry z chacinki i trzepie, u moji babci kówier na ściani tyż wisi* [KL03]. Zaś **dywan** to ‘kanapa’ (СУМ *диван*): *kiedys do nas przyjechała rodzina z Polski i mówię dó ciotki by se sióndła na dywani, a óna tak na mnipóraczyła i sesióndła na kowri. Pytam czemu se na dywani ni sióndzi, tó óna twierdzi, że przeciz siedzi* [MJ74]; *Wiczorami zasiadamy na dywani i óglóndamy różne prógramy* [KL03]. Jeden pokój jest przeznaczony na sypialnię – **spalnia** (SJPD daw. *spalnia*; СУМ *спальня*): *w spalni my tyłkó spimy, mamy w spalni szafe na ubrania* [ML99]. Łóżko nakryte jest **pokrywałem** ‘narzutą, nakryciem na łóżko’ (СУМ *покрывало*, ТСРЯ *покрывало*). W pokoju mieści się **tumboczka** ‘szafka’ (СУМ *тумбочка*), dość często **stienka** ‘meblościanka’ (ТСРЯ *стенка*, СУМ *стінка*): *stienka jest wygodna, bó tam wszystko upchniesz. Ale teraz już moda wychodzi na stienki, teraz tó różne tumbóczki stawiajo, półeczki wiszajo* [JK98]. W kuchni jest **gazowa płytka** ‘urządzenie do gotowania, pieczenia na gazie’ (SJPD *пłyта*; СУМ *газова плита, плитка*), **duchowka** ‘piekarnik’ (SJPD *духовка*; СУМ *духовка*), **kredens** ‘mebel stołowy’ (SJPD *kredens*; СУМ rzad. *креденс*): *na gazowuj płytce, tó si pryntkó ugótuji. Jak tyłkó umyje gazowe płytke, tó mi zaraz coś zawsze zapaskudzi, coś wykipi czy si wyleji. Moja duchowka źle pieczy, najczynści pieke w gazowuj płytce, tam w śródku tam duchowke* [ML99]; *Kredyns nam jeszcze dziadek robił, ón kiedys robił na stółarni, tera take pamiontke mamy po nim* [KL03].

Do wyposażenia kuchennego należą takie naczynia, jak **baniak** (SJPD *baniak*; СУМ pot. *баняк*), **skoworodka** ‘patelnia’ (SJPD gw. wsch. *skoworoda*; ТСРЯ *сковородка*, СУМ *сковорода, сковорідка*), **patelnia** u starszych użytkowników mowy (SJPD, СУМ dial. *пательня*), **rynka** ‘miska’ (SJPD reg. *rynka*; СУМ pot. *ринка*), **stakan** ‘szklanka’, **stakanczyk** ‘kieliszek’ (СУМ *стакан* ‘szklanka’, СУМ pot. *стаканчик* ‘szklaneczka’), **tarel** ‘talerz’ (СУМ pot. rzad. *таріль*, ТСРЯ *тарелка*), **wilka**, **widelka** ‘widelec’ (ТСРЯ *вилка*, СУМ *виделка*, pot. rzad. *вилка*) i **łyżka** (SJPD *łyżka*, СУМ *ложка*): *w dolnyj czyńści krydynsa trzymam baniaki, rynki i skoworodki [...]. Nabrala bulby w tareli [...] zybrała wilki i łyżki dó mycia* [JK98].

W tarelach podam rosół, bierzci wiłki i nakładajci sobi sałatki [KH02]. *Pówycierej te łyżki i widełki* [JK98]. *Masz bulbe podygrzane na patelni, zjidz sobi z patelni* [MG54]. Tylko w mowie starszego pokolenia zanotowałam leksem **widelec**: *Dej mi widelic dó kapusty* [JK53].

Jak wspomniano już wyżej, przytoczone cytaty są nagranyymi i przetranskrybowanymi wypowiedziami informatorów zróżnicowanych pod względem wieku, którzy odpowiadali na ten sam kwestionariusz. Pozwoliło to porównać zebrane materiały i zobaczyć różnice w wypowiedzianych kwestiach. Pokolenie starsze z większą dbałością posługuje się językiem polskim – o wiele mniej mamy tu zapożyczeń z języka ukraińskiego. Język polski pokolenia starszego daje poczucie swojskości i bezpieczeństwa, a samoświadomość i poczucie odrębności narodowej jest kryterium odróżniającym Polaka od Ukraińca (miejscowi Polacy uważają, że tylko ten jest Polakiem, kto na co dzień używa języka polskiego: *No, co to je za Polak, jak ón gada púukrajińsku. Polak to tyn, co mówi po polsku, nó ji chodzi dó kościoła* [TP48]; *Coraz wiency jest rodzin wymiszanych, to już nie so prawdziwi Półacy z dziada pradziada* [KLO3]).

W mowie mieszkańców pokolenia średniego i młodszego jest coraz więcej zapożyczeń z języka ukraińskiego. W licznie przytoczonych cytatach widzimy, że wyrazy ogólnopolskie są często zastępowane ukraińskimi, por. np. **kurnik**: *kurnik ni, ja tyłku kuratnik mówie, kury siedzo w kuratniku, ni w kurniku* [KLO3].

4. Wnioski

Przedstawione słownictwo, którym posługują się badani polskojęzyczni respondenci, wyraźnie wskazuje na oddziaływanie języka ukraińskiego w omawianym polu tematycznym. Starsi mieszkańcy badanych terenów używają słownictwa ogólnopolskiego, np.: *chalupa, kurnik, płot, parkan* i in., natomiast pokolenie średnie i młodsze często wybiera zapożyczenia z języka ukraińskiego. Z przeprowadzonych badań wynika, że Polacy identyfikują się jako tutejsi, mają swoją mowę i swoje słownictwo, a nazwy gwarowe na pograniczu wschodnim nie zawierają ujemnej konotacji. O ile starsi respondenci jeszcze odczuwają obce pochodzenie niektórych wyrazów, o tyle u młodzieży to poczucie już się zatarło. Młodzi ludzie nie unikają wyrazów zapożyczonych w kontaktach rodzinnych czy sąsiedzkich, gdyż weszły one na stałe do zasobu leksykalnego mieszkańców tych wsi. Faktem jest to, że dochodzi do coraz silniejszej unifikacji języka polskiego z ukraińskim. Liczną grupę w czynnym zasobie leksykalnym zbadanych informatorów tworzą wyrazy zapożyczone, nie zawsze uświadamiane przez społeczność miejscową jako obce.

Zgromadzone przykłady świadczą o tym, że w warunkach dwujęzyczności system leksykalny młodych użytkowników gwary polskiej jest najbardziej otwarty i poddaje się na wpływy języka ukraińskiego, który – w wypadku tej grupy społeczności polskiej – dominuje w większości sytuacji komunikacyjnych.

Braki w opanowaniu języka polskiego na poziomie leksyki badani mieszkańcy wypełniają wyrazami czy znaczeniami formalnych odpowiedników funkcjonującymi w języku ukraińskim, rzadziej też rosyjskim (np. *strojka, szyfier*,

stienka i in.). Niekiedy (gdy formalne odpowiedniki są obecne w obu językach) nie można jednoznacznie stwierdzić, który z tych języków (ukraiński czy rosyjski) miał wpływ na utworzenie pewnych form czy jednostek leksykalnych. Widzimy tu wypieranie rodzimych form w pokoleniu średnim i młodszym, np.: *chacinka* zamiast *chatupa*; *kuratnik* zamiast *kurnik*; *tyń*, *piereplot* zamiast *plot*, *parkan*; *krynica* zamiast *studnia*; *pohrib*, *podwał* zamiast *piwnica*; *komnatka* zamiast *pokój*; *witka*, *widelka* zamiast *widelec*; *skoworodka* zamiast *patelnia* itd. Wiele przykładów z omówionych osobliwości badanej polszczyzny może powodować zakłócenia w komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka polskiego (jak np. *dywan*).

Stopniowe i często nieuświadomiane przejmowanie słownictwa z gwar ukraińskich, ukraińskiego języka literackiego czy języka rosyjskiego sprawiło, że polszczyzna południowokresowa coraz bardziej asymiluje się z językiem ukraińskim. Znacznie odbiega od polszczyzny standardowej, a zarazem różni się od ogólnego języka ukraińskiego.

Bibliografia

1. *Atlas gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny*, t. 5: *Leksyka*, 2002, Warszawa.
2. Cechosz I., 2001, *Polska gwara wsi Oleszkowiec na Podolu. Fleksja imienna i werbalna*, Kraków.
3. Cechosz-Felczyk I., 2004, *Słownictwo gwary Oleszkowiec i Hreczan (Greczan) na Podolu*, Kraków.
4. Cechosz I., 1995, *Uwagi o fonetyce gwary Gródka Podolskiego*, w: J. Rieger, red., *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 8, Warszawa.
5. Cechosz I., 1999, *Uwagi o gwarze wsi Lublany koło Sambora*, w: J. Rieger, red., *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 9, Warszawa.
6. Czarnecka K., Kowalska D.A., red., 2015, *Słownictwo gwarowe przesiedleńców z Ukrainy. Słownik porównawczy kilku wsi we Lwowskiem*, materiały zebr. pod kier. W. Paryla, oprac. K. Czarnecka, D.A. Kowalska, E. Rudolf-Ziółkowska, Kraków.
7. Doroszewski W., red., 1958–1968, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa.
8. Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.
9. Dubisz S., 2015, *Sytuacja języka polskiego na Litwie, Ukrainie i Białorusi*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływinski, red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.
10. Dzięgiel E., 2000, *Dawne a pochylone w kilku gwarach południowokresowych*, w: E. Wolnicz-Pawłowska, W. Szulowska, red., *Kontakty językowe polszczyzny na pograniczu wschodnim: prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, Warszawa.
11. Dzięgiel E., 1995, *Fleksja czasownika w gwarze Hałuszczyńców pod Tarnopolem*, w: J. Rieger, red., *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 8, Warszawa.
12. Dzięgiel E., 2001, *Polska gwara wsi Zielonej na Podolu na tle innych gwar południowokresowych. Fleksja imienna i werbalna*, Kraków.
13. Dzięgiel E., 2003, *Polszczyzna na Ukrainie. Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa.

14. Dzięgiel E., Czarnecka K., Kowalska D., red., 2012, *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 5.
15. Kostecka-Sadowa A., 2008, *Słownictwo gwar polskich w Mościskach i wsiach okolicznych*, w: J. Rieger, red., *Słownictwo kresowe. Studia i materiały*, Warszawa.
16. Kostecka-Sadowa A., 2005, *Współczesna polszczyzna południowokresowa na przykładzie Mościsk i okolic (uwagi o fonetyce i fleksji)*, „Język Polski” t. LXXXV, z. 3.
17. Krawczuk A., 2019, *Świadomość językowa osób polskiego pochodzenia na Ukrainie w zakresie używania wybranych form grzecznościowych*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 67.
18. Kurek H., 2003, *Przemiany leksyki gwarowej na Podkarpaciu*, Kraków.
19. Kurzowa Z., 1985, *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa–Kraków.
20. Markowski A., 1992, *Polszczyzna końca XX wieku*, Warszawa.
21. Nitsch K., 1911, *Mowa ludu polskiego*, Kraków.
22. Rieger J., red., 1994, *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 7, Wrocław.
23. Rieger J., red., 1995–2004, *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 8–11, Warszawa.
24. Rieger J., Cechosz I., Dzięgiel E., 2002, *Język polski na Ukrainie w końcu XX wieku. Cz. 1: Stan i status. Cechy charakterystyczne. Polszczyzna w Lwowskim, Tarnopolskim i na Podolu. Teksty*, Warszawa.
25. Rieger J., Cechosz-Felczyk I., Dzięgiel E., 2007, *Język polski na Ukrainie w końcu XX wieku, cz. 2: Polszczyzna w Lwowskim, Żytomierskim i na Podolu. Teksty*, Kraków.
26. Rieger J., Werenicz W., red., 1982–1991, *Studia nad polszczyzną kresową*, t. 1–6, Wrocław.
27. Rutkowska K., 2008, *Świadomość językowa a język ludności wiejskiej na pograniczu polsko-białorusko-litewskim*, „Prace Filologiczne” t. 14.
28. Sędziak H., red., 2003, *Polszczyzna Mazowsza i Podlasia, cz. 7: Obraz życia i kultury mieszkańców regionu, utrwalony w słownictwie gwarowym i regionalnym*, Łomża.
29. Sierociuk J., 2002, *Nieco o związku pól tematycznych z dynamiką przeobrażeń leksyki gwarowej*, w: W. Książek-Bryłowa, H. Duda, *Język polski. Współczesność. Historia*, t. 2, Lublin.
30. Sierociuk J., 2003, *Założenia metodologiczne badań języka wsi*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” t. 11.
31. Smułkowa E., 2002, *Uwagi do metody badań nad leksyką gwarową pogranicza językowego*, w: E. Smułkowa, *Białoruś i pogranicza. Studia o języku i społeczeństwie*, Warszawa.
32. Білодід І.К., ред., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, Київ (доступ: <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>, 15.06.2021).
33. Глушко М., Хомчак Л., 2017, *Надсяння: традиційна культура і побут*, Львів.
34. Зелінська М., 2015, *Комунікативна компетенція польськокомовної молоді західноукраїнських областей*, w: I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, red., *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Kijów.

35. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., ред., 1992, *Толковый словарь русского языка*, Москва.

36. *Словник української мови. Томи 1–11 (А-ОЯСНЮВАТИ)*, 2015–2021 <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=1&page=0> [доступ: 02.08.2021].

37. Шелемех В.П., 2010, *Лексико-семантична група назв посуду для приготування їжі в говірках надсянсько-наддністянського суміжжя*, „Лінгвістика. Збірник наукових праць” № 1(19).

38. Шелемех В.П., 2009, *Назви обрядових страв у надсянських говірках Яворівщини*, в: П. Гриценко, Н. Хобзей, ред., *Діалектологічні студії*, т. 8: *Говори південно-західного наріччя*, Львів.

39. Шелемех В.П., 2008, *Назви страв та кухонного начиння в надсянському та наддністянському говорах*, в: *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*, вип. 12: *Українська діалектна лексика як об'єкт словникарства та лінгвогеографії. До 100-річчя Миколи Андрійовича Грицака*, Ужгород.

Stosowane skróty

1. SJPD – *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego.
2. СУМ – *Словник української мови. Томи 1–11*.
3. ТСРЯ – *Толковый словарь русского языка* под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой.

FUNCTIONING OF THE LEXIS OF THE THEMATIC FIELD FARM BUILDINGS, THEIR PARTS, HOUSE EQUIPMENT IN THE LANGUAGE OF THE POLISH POPULATION ON THE POLISH-UKRAINIAN BORDER (ON THE EXAMPLE OF THE LVIV REGION)

The article presents and analyzes language of the inhabitants of the Polish-Ukrainian borderland. Attention has been focused on the lexical layer of the Polish language used by respondents from Polish families within the thematic field of *Farm buildings, their parts, house equipment*. The author concentrates on the phenomenon of the influence of the Ukrainian language on the Polish language. The close neighborhood of the Ukrainian population, children attending Ukrainian schools combined with the usage of the Ukrainian language in external contacts contribute to changes in the speech of the surveyed Poles. The mixing of two language codes results in the fact that the Polish language has more influences from Ukrainian and neighboring Ukrainian dialects. Examples can be found in phonetics, morphology and lexis. The research was limited to the layer most influenced by the Ukrainian language, the dominant code in the most communicative situations. Moreover, the results of the research indicate that the inhabitants of the studied areas use compensatory mechanisms. Lexical gaps are filled with lexemes borrowed from Ukrainian and Russian. We also observe the borrowing of meanings of formal equivalents of missing units.

Keywords: Polish local dialect in the Lviv region, interference, Polish-Ukrainian borderland, vocabulary.

Maria Zielińska

**Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. Iwana Franki w Drohobyczu (Ukraina)**

LEKSYKALNE WYKŁADNIKI STYLIZACJI JĘZYKOWEJ (NA PRZYKŁADZIE *ATLANTYDA. OPOWIEŚĆ O WIELKIM KSIĘSTWIE BAŁAKU* ANDRZEJA CHCIUKA)

Celem artykułu jest analiza wybranych leksykalnych wykładników stylizacji językowej, których źródłem pochodzenia jest język niemiecki, ukraiński lub jidysz, użytych w utworze Andrzeja Chciuka *Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku*. Wyekscerpowane jednostki zostały skonfrontowane z leksemami charakterystycznymi dla polszczyzny południowokresowej oraz potocznej odmiany języka ukraińskiego lwowian pierwszej połowy XX wieku celem potwierdzenia ich szerszego zasięgu geograficznego, jak również funkcjonowania w wypowiedziach użytkowników języka ukraińskiego.

Słowa kluczowe: Andrzej Chciuk, *Atlantyda*, stylizacja językowa, zapożyczenia, słownictwo.

Wspomnienia Andrzeja Chciuka, pisarza emigracyjnego, przedstawione w książce *Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku*¹ w sposób niezwykle i niepretensjonalny przybliżają koloryt przedwojennego Drohobycza – miasta położonego w Galicji Wschodniej, sytuację językową i socjolingwistyczną początku XX wieku na pograniczu kultur, mającą swe podłoże w uwarunkowaniach historycznych i polityczno-gospodarczych kraju. Autor, rodowity drohobyczanin, opisuje społeczność drohobycką (i okolicznych miejscowości) lat 20. i 30. XX wieku składającą się z przedstawicieli różnych narodowości, wyznań, wspólnot językowych i kultur, ich życie codzienne i relacje międzyludzkie. Przez wiele lat kultura polska, ukraińska, niemiecka i żydowska koegzystowały na tych terenach, co znajdowało swoje odzwierciedlenie w zachowaniach językowych mieszkańców tego wielokulturowego regionu. Będąc w ścisłym kontakcie, kultury te wywierały wzajemny wpływ, przenikały się, co tworzyło niepowtarzalny wielojęzyczny świat. Czymś, co łączyło tę mozaikę społeczną, służyło jako środek porozumiewania się i identyfikacji obywatela Wielkiego Księstwa Bałaku, była swoista odmiana polszczyzny kresowej², na którą składały

¹ Książka została wydana w 1969 roku, w 1970 roku zdobyła pierwsze miejsce w dorocznym konkursie „Wiadomości”. Cytaty w niniejszym artykule są podawane za wydaniem z 2015 roku [Chciuk 2015].

² Język polski na Kresach południowo-wschodnich nie był jednolity i różnił się w zależności od wykształcenia, przynależności do określonej warstwy społecznej czy narodowości użytkownika. Analizując język polski funkcjonujący poza Polską, w tym na tzw. Kresach Wschodnich, badacze są zmuszeni do rozstrzygnięcia kwestii terminologicznych dotyczących

się specyficzne cechy fonetyczne, gramatyczne, leksykalne, stylistyczne i pragmatyczno-językowe.

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie wybranych osobliwości leksykalnych stylizacji językowej na bałak³, czyli strukturę, „która częściowo należała do każdego języka – ukraińskiego i polskiego (dużo słownictwa przejmując jednocześnie z jidysz)” [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 24]. Bałakiem posługiwała się niewykształcona warstwa społeczna Lwowa, Drohobycza i innych miast Galicji [http://esu.com.ua/search_articles.php?id=41141, dostęp: 30.06.2021]. Wypowiedzi mieszkańców Księstwa zarysowują specyfikę codziennego unikalnego językowo-komunikacyjnego zachowania drohobyczan, *bałaku*, który autor znał „od wewnątrz”, zrozumiałego dla wszystkich tutejszych niezależnie od przynależności narodowościowej i „wspólnego dla całej Małopolski Wschodniej, gdyż Lwów jest jedynie dalszym przedłużeniem Drohobycza, a Drohobycz dalszym przedmieściem Lwowa” [Chciuk 2015: 237]. Andrzej Chciuk zrekonstruował w *Atlantydzie* obraz swoich rodzinnych stron w okresie dwudziestolecia międzywojennego, wytyczając granice Księstwa:

Na północy granice wyznaczały mu Brody, Krauzowie i inni, oraz dalej czyściutki, jakby nie w Polsce, mały kolejarski Zdołbunów, pełen kolejarzy, emerytów i kwiatów, choć leżący poza granicami Galicji. Bo i tu bałak dotarł: na wschodzie rzeczka Zbrucz uciniała jak nożem akcent, wolność, humor i spokój ludów bałakańskich [Chciuk 2015: 20].

Stylizując polszczyznę mówioną jej użytkowników różnych kategorii wiekowych, pochodzenia społecznego, przynależności narodowościowej, odtwarzając w pamięci własne przeżycia, losy ludzi na tle wydarzeń społeczno-historycznych, jak również werbalne zachowania bohaterów, autor odrysuje lokalny koloryt charakterystyczny dla tego wielojęzycznego środowiska, wprowadza czytelnika w ówczesną specyficzną atmosferę kresowego miasta przed II wojną światową, przedstawia obraz nieistniejącego już świata, Atlantydę:

Ten pamiętnik z okresu dojrzewania, ten podręcznik geografii serdecznej, te wypisy o kraju lat dziecińczych, o Rubikonie-Tyśmienicy, o kolorycie, ludziach i sprawach, o stylu i krajobrazach, których już nie ma i jakich nie można już dziś w pełni odczuć i zrozumieć, o potopie, którego wody niestety ciągle dziś nie ustępują, tyle tylko, że krwawe i zbeftane czasem powoli uspokoją się w

przedmiotu badań. W literaturze naukowej istnieją różne – szersze i węższe zakresowo – terminy używane na określenie języka wspólnot polskich na Ukrainie: *poliszczyzna kresowa*, *poliszczyzna południowokresowa*, *dialekt kresowy*, *dialekt południowokresowy*, *dialekt peryferyjny*, *poliszczyzna regionalna*, *dialekt kulturalny*, *dialekt miejski*, *gwara miejska*, *południowokresowa gwara miejska*, *południowokresowe gwary ludowe*, *język polski odziedziczony*, *język mniejszościowy* czy też *język przodków*.

³ Tę odmianę języka polskiego określa się też jako *dialekt lwowski*, *gwara lwowska*, *język lwowski*, *lwowski bałak* czy *język baciarów* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 24].

niepamięci na moment, w słoneczny i pogodny dzień i wtedy z dna ukaże się kontur ruin zatopionej Atlantis [Chciuk 2015: 231].

Wspomnienia Andrzeja Chciuka, przedstawione m.in. w książce *Atlantyda. Opowieści o Wielkim Księstwie Bałaku*, były przedmiotem naukowych zainteresowań A. Bağlajewskiego [Bağlajewski 2014], L. Chojnackiej [Chojnacka 2019], W. Durkalewicz [Дуркалевич 2013a; Дуркалевич 2013b], O. Jaworskiej [Яворська 2010], I. Kotwickiej [Kotwicka 2006] i A. Suchomłynowa [Сухомлинов 2009]. Jednak język mieszkańców *Księstwa Bałakańskiego*, *bałak*, nie był jak dotąd obiektem badań lingwistycznych, aczkolwiek może on być niezwykle interesujący zarówno dla dialektologów, socjo- i psycholingwistów, jak i z punktu widzenia językoznawstwa kontrastywnego i kontaktów językowych. Analiza bałaku stanowić będzie dopełnienie wcześniejszych opracowań traktujących o języku na Kresach⁴.

Cechą charakterystyczną odmiany języka polskiego będącej obiektem analizy w niniejszym artykule – bałaku – jest obecność innojęzycznych elementów językowych, które są skutkiem oddziaływania na tę polszczyznę języka ukraińskiego, niemieckiego i jidysz. Jak słusznie zaznacza T. Lehr-Spławiński:

polszczyzna wschodnio-galicjska ma charakter mowy mieszanej, z natury rzeczy wynika więc, że chcąc ją scharakteryzować, zająć się trzeba głównie obcymi pierwiastkami, które do niej przeniknęły od otaczającej ją niepolskiej ludności [Lehr-Spławiński 2006: 189].

W polskiej literaturze przedmiotu istnieją obszerne prace naukowe poświęcone zarówno teoretycznym zagadnieniom pojęcia stylizacji, jak i jej realizacji w poszczególnych utworach literackich [Dubisz 1979, 1982, 1986, 1996; Skubalanka 2001; Wilkoń 1984, 1999; Wyderka 2017; Zdunkiewicz-Jedynak 2008 i in.]. W opracowaniach naukowych dotyczących problematyki stylizacji zwraca się uwagę na wieloznaczność, zróżnicowanie definicji i podejść do rozumienia tego terminu [np. Skubalanka 2001; Wyderka 2017; Dubisz 1996]. T. Kostkiewiczowa poprzez stylizację rozumie „celowe wprowadzenie do wypowiedzi, realizującej określony styl, pewnych istotnych właściwości stylu innego, będącego wzorcem stylizacyjnym, traktowanego jako obcy sytuacji nadawcy wypowiedzi” [Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska i in. 1988: 495]. Podobne podejście proponują

⁴ Dotychczas przygotowano wiele publikacji poświęconych analizie języka polskiego na tzw. byłych Kresach Południowo-Wschodnich. Polszczyzna Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich do 1939 roku została przedstawiona w obszernej pracy Z. Kurzowej [Kurkowa 1983]. Autorka analizuje specyficzne cechy fonetyczne, fleksyjne, słowotwórcze i składniowe przedstawicieli różnych warstw społecznych – mieszkańców obwodu lwowskiego, tarnopolskiego i stanisławowskiego, bogaty zasób ich słownictwa i frazeologii. Warto w tym miejscu wymienić również monografię M. Brzeziny poświęconą polszczyźnie południowo-wschodniej używanej przez Żydów [Brzezina 1986]. Język polski mieszkańców Drohobycza i okolic końca XIX został zbadany przez P. Paryłaka [Parylak 1999].

i inni językoznawcy [np. Markowski 2012: 122; Popławska, Szelaąg, Kotowski 2004: 210; Żurawski, red. 2007: 695]. S. Dubisz zaznacza, że

w procesach stylizacyjnych, występujących w codziennej komunikacji językowej, nadawca nie musi się ograniczać tylko do funkcjonalnych stylów polszczyzny ogólnej; może sięgać do nieogólnopolskich stylów mówionych: regionalne odmiany polszczyzny, dialekty ludowe, gwary środowiskowe i miejskie, artystyczny styl folkloru [Dubisz 1996: 14].

W związku z tym S. Dubisz wyciąga wniosek, że „stylizacja językowa może występować w tekstach stanowiących konkretyzację różnych stylów polszczyzny (w sensie strukturalistycznym) lub różnych języków polszczyzny (w sensie socjolingwistycznym)” [Dubisz 1996: 14]. Jak wynika z powyższego, wzorcem stylizacji może być zarówno pewien styl, jak i odmiana języka polskiego⁵.

Zabieg stylizacji w tekście może dotyczyć różnych poziomów językowych (fonetyki, gramatyki, słownictwa, frazeologii) i wiązać się najczęściej z dwoma celami artystycznymi, którymi są „wzmocnienie komunikatywności i wiarygodności tekstu (stylizacja informacyjna) bądź wywołanie wrażenia jego nienaturalności, manieryczności (stylizacja manierystyczna)” [Markowski 2012: 122; por. też Dubisz 1996: 20]. Wyróżnia się stylizację archaiczną, gwarową i środowiskową czy kolokwializację [Markowski 2012: 122–123; Płóciennik, Podlawska 2007: 262–266]. Biorąc pod uwagę kryterium zakresu występowania wykładników stylizacji, w utworze wyodrębnia się stylizację całościową (dotyczy całego tekstu), fragmentaryczną (obejmuje tylko pewne fragmenty tekstu, zwykle dialogi) [Markowski 2012: 122; Polański, Nowak 2010: 248] albo jeszcze częściową, którą polega na wprowadzeniu jedynie części „właściwości stylizacji całościowej w połączeniu z dużą frekwencją tekstową jej wykładników” [Dubisz 1996: 18]⁶.

W *Atlantydzie* Andrzej Chciuk naśladuje swoistą odmianę języka polskiego – *bałak*, funkcjonującą na terenach ówczesnych polskich Kresów południowo-wschodnich. Analizie poddaje wybrane leksykalne wykładniki stylizacji językowej mające swoje źródło w innych językach i występujące w wypowiedziach bohaterów i części narracyjnej *Atlantyd*. Są to polskojęzyczne wypowiedzi, w których zostały użyte zapożyczenia⁷ z niemieckiego, rzadziej ukraińskiego czy z języka jidysz. Analizowane jednostki zostały skonfrontowane z materiałem leksykalnym

⁵ Kwestie dyskusyjne związane ze stylizacją gwarową i jej interpretacją w literaturze przedmiotu omawia B. Wyderka [Wyderka 2017].

⁶ S. Dubisz uważa, że „ze stylizacją całościową mamy do czynienia wówczas, gdy jej wykładniki pojawiają się z dużą intensywnością we wszystkich rozdziałach i częściach tematycznych utworu, we wszystkich typach wypowiedzi (narracja, monolog, dialog), w przekazach wszystkich podmiotów wypowiadających się i we wszystkich strukturalnych warstwach tekstu” [Dubisz 1996: 17–18].

⁷ Mogą to być zapożyczenia zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie, gdyż trudne, a czasami wręcz niemożliwe jest jednoznaczne wskazanie drogi zapożyczenia poszczególnych jednostek.

zawartym w pracy Z. Kurzowej poświęconej polszczyźnie południowokresowej [Kurzowa 1983], jak również *Leksykonie lwowskim* prezentującym osobliwe cechy językowe (słownictwo, połączenia wyrazowe, frazeologizmy, przysłowia) ukraińskojęzycznych mieszkańców Lwowa XX wieku [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 218]. W ten sposób próbuję prześledzić, czy analizowane wyrazy miały szerszy geograficzny zasięg występowania (poza granicami Drohobycza i okolicznych miejscowości) i były charakterystyczne dla ówczesnego języka polskiego funkcjonującego na Kresach Południowo-Wschodnich oraz czy znajdują swoje potwierdzenie w potocznej odmianie języka ukraińskiego lwowian pierwszej połowy XX wieku, gdyż, jak zaznacza M. Łesiów:

we Lwowie istniał wówczas również „bałak” ukraińskojęzyczny, który w znacznym stopniu konkurował, a nawet mocował się z mową polską, która w owym czasie znana była prawie wszystkim lwowiakom różnych przynależności narodowościowych i konfesyjnych i wyraźnie dominowała jako język wyższych sfer społeczeństwa [Łesiów 2010: 232].

Analizę rozpoczynam od najliczniej występujących w *Atlantydzie* zapożyczeń z języka niemieckiego, podając liczbę występowania poszczególnych jednostek (w nawiasie) i przykłady wypowiedzi.

Zapożyczenia niemieckie

Najczęściej, jak świadczy analiza wypowiedzi, bohaterowie *Atlantydy*, zanurzeni w kilku kulturach i językach, sięgają po niemieckie jednostki językowe, np.:

(Na) sicher (7):

[...] *ty si przerzuć na hodowlę kaczek, one ci nie ucieknu, **sicher**, ja ci to mówim* [Chciuk 2015: 36].

*Nie ja mówię, karta mówi i szystku si sprawdzi **na sicher** prędy, niż taskawy pan, panicz lub pani si spudziewa* [Chciuk 2015: 117–118].

*Furt i wciąż w futrzy i w kapeluszu? Ta **na sicher** si puszczała, a bidne dziecku sy wzięła, by ji bronilo, i jak stary wyniuchał jej amanta* [Chciuk 2015: 227].

Sicher w języku niemieckim (jak i w *bałaku*) znaczy ‘pewnie, na pewno’. Jak widać, zdarza się też konstrukcja analityczna *na sicher* utworzona prawdopodobnie na wzór polskiej *na pewno*. Z. Kurzowa oprócz jednostek *zicher* i *na zicher* notuje również przymiotnik *zicherowy* i przysłówki *zicherowo* [Kurzowa 1983: 263, 338, 393], które w *Atlantydzie* nie występują. Analogiczne wyrazy podają autorki *Leksykonu lwowskiego* (*Лексикон львівський: поважно і на жарт*): *зіхер (зіхер, зіхир), на зіхер (зіхер), зіхерівий (зіхерівий, зіхирівий), зіхеріво* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 316].

Za frajer (4):

[...] *dawano im krowy po niżonej cenie, co jak na chłopu było momentem decydującym do tego stopnia, że nawet różne Bondarczuki i Łyski przychodziły,*

*zapytując, czyby ich nie przyjęli do tej organizacji, co daje krowy **za frajer*** [Chciuk 2015: 25].

*Podobnie jak doktor Tarkowski leczył biedotę **za frajer*** [Chciuk 2015: 30].

*[...] bo wszyscy dobrze wiedzieli, że Czubyty leczy faunę całego miasta **za frajer*** [Chciuk 2015: 31].

*Ta niech on jij pomaga, co ma spać z nim **za frajer**?* [Chciuk 2015: 35].

Połączenie przyimkowe **za frajer**, czyli ‘za darmo’, którego używało się też w języku mieszkańców Lwowa [Kurzowa 1983: 258; Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 791], mogło powstać na wzór polskiego *za darmo* z zachowaniem przyimka.

Cwajer (5):

*To Chciuk ma z matematyki **cwajera*** [Chciuk 2015: 88].

*[...] dwie minuty potem już siedzieliśmy na swoim miejscu z potężnymi **cwajerami*** [Chciuk 2015: 95].

*Zatargi kończyły się zwykle tym, że ostatni, ale obarczony imponującą ilością **cwajerów** w jego notesie, kapitulowałem* [Chciuk 2015: 95].

*I znowu po budzie szła legenda, jak to ja jemu odpowiedziałem, jednak w wyniku miałem znowu o byle co **cwajera*** [Chciuk 2015: 96].

*[...] ale sykania uciszył on w mig kilkoma szybkimi **cwajerami** i wszystko było w porządku* [Chciuk 2015: 96].

W rozdziale opisującym życie szkolne, a mianowicie ocenianie postępów uczniów, w wypowiedziach kilkakrotnie używa się niemieckiego *zwei* w wersji **cwajer** na określenie oceny niedostatecznej, czyli *dwóji*. Wyraz *цваєр* (np. *всипати, лупнути чи обірвати цваєра*) należał też do zasobu leksykalnego Lwowian – użytkowników języka ukraińskiego [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 812]. Rzeczownik *cwajer* Z. Kurzowa zalicza do lwowskich wyrazów lokalnych, których użycie ogranicza się do języka lwowskiego [Kurzowa 1983: 148, 321, 326]. Jednak, jak świadczą powyższe przykłady, wyraz *cwajer* przekraczał granice Lwowa i funkcjonował również w polszczyźnie drohobyczan.

Ganz (2):

*No, to widzi pan, Miśku, zasuway z trumną, a pan niech zawiąże sy lepiej ten szlafrok albo si ubierze **ganz*** [Chciuk 2015: 43].

– Bękarty, si przejmujeci psem, a tu człowiekowi **ganz** zaschło na pieprz w gardli [Chciuk 2015: 119].

Wyraz **ganz**, który w języku niemieckim znaczy ‘cały, całkiem, zupełnie’, w powyższych wypowiedziach został użyty w analogicznym znaczeniu. W języku Lwowian funkcjonowało *ganc pomada / ráнц-помáда* składające się w dwu elementów, którego używało się w nieco innym znaczeniu, a mianowicie

‘wszystko jedno, obojętnie’, np. *Dla mnie to ganc pomada, może być rosół, może być kartoflanka, byle zupa była* [Kurzowa 1983: 270], *А мені то все ганц-помада* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 218].

Giberować się (3):

Ta ona ma brata w magistraci, to jemu si giberuje (należy) pomagać dla niej [Chciuk 2015: 35].

A Michał wykłócał się z nimi o cenę, pieniądze bowiem za puste flaszki od niepamiętnych czasów „giberowały” się jemu [Chciuk 2015: 120].

W ostatnim słowie oskarżonego powiedział: – Wyrok si giberuje i szlus! [Chciuk 2015: 44].

Giberować się ‘należec się’, niemieckie *gebühren*. Z. Kurzowa notuje czasownik *giebirować się* [Kurzowa 1983: 161] i zaznacza, że wyraz ten należał do słownictwa codziennego gwary miejskiej, które jednak w dialekcie kulturalnym miało nacechowanie ujemne [Kurzowa 1983: 393]. Autorki *Leksykonu* podają użycie tego wyrazu (*ріберувату / рібірувату*) w powyższym znaczeniu z kwalifikatorem *вуличне (uliczne)* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 220].

Szac (2):

– *Sie wi, kapuję, wszystko szac załatwię, możeci si panowi na mnie spuścić* [Chciuk 2015: 42].

Z. Kurzowa zaznacza, że wyraz *szac* może pełnić funkcję zarówno przysłówka w znaczeniu ‘pięknie’, jak i przymiotnika ‘piękny, ładny, elegancki’, np. *szac kobieta* [Kurzowa 1983: 235, 344]. W analogicznym znaczeniu (por. dalej **szac zabawa**) **szac** zostało użyte w wypowiedziach bohaterów *Atlantydy*. W języku ukraińskojęzycznych lwowian występował obok przymiotnika *шац (шац хлопáка)* równoznaczny *шáцний* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 839]. W niemieckim (*Schatz*) znaczy tyle co ‘skarb’ czy ‘ukochany/a’.

Szlus (2):

[...] *robisz coś, spełniasz to i cześć, i już, i szlus* [Chciuk 2015: 235].

Niemieckie zapożyczenie **szlus** (*Schluss*) ‘koniec’, w tekście występujące ‘i **szlus**’, czyli ‘i koniec’, Z. Kurzowa opatruje kwalifikatorem *ekspresywizm* [Kurzowa 1983: 237]. Tę jednostkę (*шлюс*) (bez kwalifikatora) podaje się też w *Leksykonie lwowskim* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 848].

We wspomnieniach Andrzeja Chciuka występują pojedyncze przykłady użyć następujących germanizmów: **ancug** (niem. *Anzug* ‘ubranie, garnitur’), **cug** (niem. *Zug* ‘przepływ powietrza’), **ersatz** (niem. *Ersatz*, czyli ‘namiastka, coś zastępczego’), **geszeft**⁸ (niem. *Geschäft* ‘interes’), **hecnie** ‘zabawnie, wesolo’

⁸ Rzeczownik *geszeft*, który funkcjonuje w polszczyźnie potocznej, może być rozpatrywany również jako zapożyczenie z jidysz [por. Szymczak, red. 2002, t. 1: 608; Ożóg 2010: 8].

(niem. *Hetze* ‘szczenie, pośpiech’), **szparować** (niem. *sparen* ‘oszczędzać, odkładać’), **szpilen** (niem. *spielen* ‘grać’). Wszystkie wyrazy (oprócz *cug* i *ersatz*⁹) mają swoje potwierdzenie w pracy Z. Kurzowej, które badaczka zalicza do różnych warstw leksykalnych, m.in. rzeczownik *ancug* i czasownik *szparować* są zaliczane do wyrazów gwarowych¹⁰, *geszeft* i *hecny*¹¹ należą do wyrazów ogólnopolskich potocznych¹², *szpilen* (w wersji *szpilać*) – do słownictwa lokalnego lwowskiego [Kurzowa 1983: 322–326]. Zarówno *geszeft*, jak i *szparować*, nietypowe dla dialektu kulturalnego, w gwarze miejskiej funkcjonowały jako wyrazy neutralne. Autorki *Leksykonu* zwracają uwagę na wyraz *анцир’ (анцирк)* ‘garnitur męski’ i połączenie wyrazowe *шлюбний анцир’ (ślubny ancug)* w znaczeniu ‘najlepszy (przeważnie jedyne) garnitur w garderobie mężczyzny’, które miało nacechowanie żartobliwe [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 60], jak również na rzeczownik *рішефт (решефт)* ‘sprawa, interes’ czy też wersję zdrobniałą *рішефтик / решефтик* albo określenie osoby, która prowadzi interesy, a mianowicie *рішефтяр (гешефтяр, ґешефтяр, рішифтер)* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 221]. *Leksykon* podaje również przymiotniki *гэциний, гецівний* ‘żartobliwy, wesoły’, czasownik *гецувати* ‘żartować, kpić’ i przysłówki *гэчно* ‘wesoło, śmiesznie’ [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 190], czasownik *шпарувати* ‘oszczędzać’, a także przymiotnik *шпаровитий* ‘oszczędny (o kimś)’ i rzeczowniki *шпаркаса* ‘kasa oszczędnościowa’ oraz *шпаркасбіхер* ‘książeczka oszczędnościowa’ [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 855]. Czasownika *шпиляти (шпиляти)* używało się natomiast nie tylko w znaczeniu ‘grać na instrumencie muzycznym’, lecz również ‘grać w grę sportową, karty’ czy ‘żartować, kpić’. Wyraz ten należał do słownictwa ulicznego:

*A sędziego, kapitana Ranisza, musieliśmy przebrać i przemycić w cywilnych naszych **ancugach**, bo wasze paszaki czekały, by go pobić* [Chciuk 2015: 57].

– *Bo ja mu pomagała, proszę pani, **cug** si zatkał w komini!* [Chciuk 2015: 121].

[...] *cegielnia Sussmana, jak i inne pod Górką czy na Liszniańskiej, albo za jedną z cerkwi, stanowiła **ersatz** domu dla starców* [Chciuk 2015: 34].

– *To bardzo porządny człowiek – powiedział – tylko on ni ma głowę do **geszeftów*** [Chciuk 2015: 179].

*My z Lopkiem na drugiej stronie ulicy dusiliśmy się ze śmiechu, bo to wszystko wyglądało bardzo **hecnie*** [Chciuk 2015: 226].

Dziewięć – dziesięć kilometrów dla młodych nóg zakochanego harcerza, który

⁹ Nie odnotowano jednostki *ersatz* również w *Leksykonie*, natomiast rzeczownika *cug* (цир) używało się w znaczeniu ‘підрозділ’ (військ.), czyli ‘jednostka’ (wojsk.) lub ‘залізна окова’ (черевіки на цугах) ‘żelazne okucie’ [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 822].

¹⁰ W tej grupie znalazły się wyrazy, które w *Słowniku gwar polskich* opatrzone informacją o ich występowaniu na różnych obszarach dialektalnych [Kurzowa 1983: 320].

¹¹ Z. Kurzowa analizuje przymiotniki *hecny, hecowny* i czasownik *hecować* [Kurzowa 1983: 170–171].

¹² Są to jednostki leksykalne poświęcone (z kwal. *potoczne*) w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego [za: Kurzowa 1983: 320].

jeszcze nie miał pieniędzy, a to, co miał, musiał „szparować” na poczęstowanie bogini swego serca w kawiarni czy w cukierni [Chciuk 2015: 188].

– Nie bój si nic, zarazu, urkiestra **szpila** sama, ty jej nie bedzisz w stani przeszkodzić, nawet żebyś chciał, bo to tylko publicity i tobi bedzi si zdawać, ży urkiestra gra pod twoje dyryguwanie. Mnie chodzi, ażeby były dużo uczestników konkursu i żeby była **szac** zabawa [Chciuk 2015: 244].

Zdarza się również, że w trakcie jednej wypowiedzi mieszkańców Księstwa Bałaku występuje kilkakrotne wplatanie niemieckich jednostek leksykalnych:

– **Fajermamy** naprzód, ta **wasserpompa** trochi **zurück**, a wy ludzi nie pchajci si jak cholera, bo to nie kino ani odpust [Chciuk 2015: 29].

Ja tylko chciałbym dla pana sędziego i panu prokuratorowi pokazać, że te-wo wszystkie wielkie rzeczoznawcy **ausgerechnet** guzik wiedzą. Niech oni wszystkie si podpiszą na jednej kartce papieru **zusammen** [...] [Chciuk 2015: 44].

W powyższych przykładach pojawiają się wyrazy: *fajermamy* (niem. *Feuerwehrmann* ‘strażak’), *wasserpompa*¹³ (niem. *Wasserpumpe* ‘pompa do wody’), *ausgerechnet* (niem. ‘akurat, właśnie’), *zurück* (niem. ‘wstecz, do tyłu’), *zusammen* (niem. ‘razem’), z których jedynie *zusammen*, a właściwie wyrażenie o strukturze pleonastycznej *cuzamen do kupy* / *цузамен докупи*, znajduje potwierdzenie w obu pracach [Kurzowa 1983: 270, 277; Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 822]. Wyrazów *аус герэхтет* (*герэхт*), *фаэрман* używali mieszkańcy Lwowa, którzy posługiwali się językiem ukraińskim: *аус герэхтет* (*герэхт*) ‘akurat’ [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 51], *фаэрман* ‘strażak’, a także przymiotnik *фаерманський* ‘strażacki’ i rzeczownik *фаерпикета* ‘straż pożarna’ [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 776].

Do zjawisk pojedynczych należy użycie w ramach jednej wypowiedzi całej frazy innojęzycznej. Mówiąc po polsku, jeden z bohaterów A. Chciuka, jego ojciec, przełącza się na język niemiecki:

[...] życie to okropnie śmieszna sprawa, ludzie latają za pewnymi sprawami, wypruwają sobie dla nich flaki, a potem widzą, że nie było warto, że **man kann singen, spielen, tanzen, aber niemals mit Zaszranzen** [Chciuk 2015: 136].

Warto zaznaczyć, iż większość analizowanych jednostek mających swoje źródło w języku niemieckim funkcjonuje w potocznej odmianie języka polskiego, jak np. *za frajer* ‘za darmo’, *ganc* w połączeniu wyrazowym *ganc egal* / *ganc pomada* ‘wszystko jedno, bez różnicy’, *szlus* ‘koniec’ czy też *i szlus* ‘i koniec, i tyle’, *cug* ‘przepływ powietrza, ciąg powietrza, przeciąg’, *erzac* / *ersatz* ‘namiastka, surogat’,

¹³ W polszczyźnie lwowskiej funkcjonował ekspresywny, żartobliwy wyraz *waserycia* ‘woda’ utworzony w wyniku połączenia niem. *Wasser* i ukr. przyrostka *-ucia* (ukr. *водиця*) [Kurzowa 1983: 254, 381]. Tę jednostkę (*васеріця*) rejestruje również *Leksykon lwowski* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 122].

geszeft ‘interes, przedsięwzięcie na niewielką skalę, nieuczciwa transakcja’ oraz rzeczownik *heca* ‘zabawne, niezwykle zdarzenie’ [Dubisz 2003; Bańko 2000]. Pojedyncze wyrazy występują natomiast w gwarze poznańskiej: *ancug* ‘ubranie męskie, garnitur męski’, *szparować* ‘oszczędzać, ciuć pieniądze’ [https://www.poznan.pl/mim/slownik/, dostęp: 30.06.2021]. Zapożyczenia z języka niemieckiego stopniowo stały się ważnym składnikiem polszczyzny na terenach po zaborze pruskim.

Zapożyczenia ukraińskie

Rzadziej w porównaniu z niemieckimi jednostkami zdarza się w polskojęzycznych wypowiedziach mieszkańców *Księstwa Batakańskiego* wtrącanie ukraińskich wyrazów, np.

Sztemp (6):

– *Przyjemna śmierć, ale sztemp dla żyjących, no nie?* [Chciuk 2015: 42].

Co to było, nikt w Drohobyczu nie wiedział i nie pytał, bo sztemp [Chciuk 2015: 44].

– *Popatrz, popatrz, jak to ludzie popijają, a potem nawyrabiają. Bóg jeden wi co. Straszny sztemp!* [Chciuk 2015: 123].

– *Ali ja chciał dla pana profesora pokazać, ta ja si męczył, aby to dla pana zrobić, a pan mnie tak bez sztempu wypędza?* [Chciuk 2015: 229].

Rzeczownika **sztemp** użyto w wypowiedziach w znaczeniu ‘wstyd’. Z. Kurzowa zwraca uwagę na nacechowaną pospolitością jednostkę leksykalną *sztemp* (jak również na czasownik *zasztempić się* ‘zawstydzić się’ i na popularny zwrot *zrobić sztemp* ‘przynieść wstyd’) w języku lwowian i zaznacza, iż jest to wyraz lokalny lwowski, którego podstawą jest ukraiński *штемн* ‘znamię, piętno, hańba’¹⁴ [Kurzowa 1983: 241, 262, 277, 326, 352–353]. Rzeczownika *штемн*, jak również zwrotów *наробити штемну*, *штемн лікнути* (kwal. *uliczne*) i czasowników *заштемпити*, *заштемпитися* w analogicznym znaczeniu używało się też w języku ukraińskim lwowian [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 303, 861].

Poszmulać (2):

– *Moje imię Lola, jestem dziewczynką od Lipowicza i proponowałam ci, chłopczyku, byśmy się poszli poszmulać, chcesz?*

– *Poszmulać? Co to znaczy – pytał niewinnie* [Chciuk 2015: 226].

Z. Kurzowa analizuje czasownik **szmulać** w znaczeniu ‘chodzić’, odwołując się przy tym do jego ukraińskiego odpowiednika, który oznacza ‘trzeć, ścierać skórę, odzierać ze skóry’¹⁵ (por. przysłowie lwowskie *Każdy ma swego móla, który go szmula*) [Kurzowa 1983: 237–238, 303]. Ten czasownik jest zaliczany przez

¹⁴ Słownik języka ukraińskiego rejestruje rzeczownik *штемн* ‘тавро’, czyli ‘piętno’ (z kwal. *przestarz.*) [Білодід, ред. 1980, т. 11: 536].

¹⁵ Słownik języka ukraińskiego podaje jednostkę *шмуляти* ‘стирати, обдираючи щось, терти чим-небудь’, czyli ‘ścierać odzierając coś, trzeć czymś’ [Білодід, ред. 1980, т. 11: 503].

badaczkę zarówno do regionalizmów południowokresowych (*szmulać* ‘trzeć’), jak i do słownictwa lwowskiego (*szmulać* ‘chodzić’) [Kurzowa 1983: 325–326]. W wypowiedzi bohaterki *Atlantydy* **poszmulac** wykazuje jeszcze inne użycie kontekstowe niż te, które podaje Z. Kurzowa, a mianowicie wiąże się z ujemnym nacechowaniem ekspresywnym czasownika, którego używa się tu w znaczeniu ‘mieć / odbyć stosunek płciowy’. To znaczenie (z kwal. *wulg.*), obok *шмўляму* ‘швидко йти’ (‘szybko iść’) (*uliczne*), podają autorki *Leksykonu lwowskiego* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 852].

W tekście występują też inne jednostki ukraińskie mające charakter zapożyczeń właściwych lub cytatów, użycie niektórych z nich jest opatrzone komentarzem autorskim dotyczącym języka:

Dalej z nami pił czaj i pogadywał, jadł keksy robione na łożu i nie mógł się nadziwić ich wybornemu smakowi [Chciuk 2015: 216].

Ludzie z horniatkami i butiłkami czerpią tej wody, błogostawieństwo [Chciuk 2015: 243].

„Będziecie mieli na święta prezent od starego lokatora. Powiem panu jedno, panie Andrzeju: żeby ta Polska wróciła tu jak najprędzej, no, wesołych świąt! Proszę się kłaniać mamusi i ojcu od ukraińskiego spółdzielcy. Cześć! Harazd!” – to jedno ostatnie słowo powiedział po ukraińsku [Chciuk 2015: 212].

Ale w latach, które lepiej pamiętam, tych gazet naftowych już nie było, „poszły w duby” – mawiał z ukraińska ojciec, bez żalu zresztą [Chciuk 2015: 156].

W ostatnim przykładzie został użyty zwrot *pójść w duby* (піти в дубіну), czyli ‘przepaść, zniknąć’, którego używało się we Lwowie w XX wieku [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 256]. Ukraińskie jednostki pojawiają się w powyższych wypowiedziach głównie wtedy, kiedy opisywane wydarzenie dotyczy realiów związanych z tradycjami ukraińskimi (np. święto religijne Jordan) lub osoby posługującej się językiem ukraińskim (np. Ukrainiec Maksymowicz).

Zapożyczenia z jidysz

Zamieszkiwanie na przestrzeni wieków na jednym terytorium obok Polaków i Ukraińców ludności żydowskiej nie mogło pozostać bez oddziaływania kultury żydowskiej na słowiańską i odwrotnie. Wpływy te przejawiały się przede wszystkim na płaszczyźnie językowej, ujawniały się w zapożyczeniach leksykalnych z jidysz w polszczyźnie ówczesnych mieszkańców Drohobycza. Jest to grupa wyrazów licznie nieco mniejsza w porównaniu z występującymi we wspomnieniach Andrzeja Chciuka jednostkami niemieckimi. Są to pojedyncze przykłady użyć takich wyrazów, jak np.

***Myszygene* (2):**

*Tylko wcięż i furt Chaimek? Dżeczko umira, żona jest **myszygene**, a te chłopcy muszą wyrzucić bidnego Żydka [...]* [Chciuk 2015: 128].

*Obaj wariaci coś mówili, każdy sam do siebie, ale ze sobą nie rozmawiali, każdy z nich o drugim mówił: „Ta przecież on jest **myszygene**”* [Chciuk 2015: 171].

Wyraz **myszygene** określa cechę psychiczną człowieka i znaczy ‘wariat, głupi, chory umysłowo’. Z. Kurzowa zaznacza, że tego lwowskiego wyrazu (w pracy podaje się wersje *meszugene, meszegune, meszygine, myszygine, myszygin*) o nacechowaniu ekspresywnym często używano jako wyzwiska [Kurkowa 1983: 204, 327]. Podobnie w potocznej odmianie języka ukraińskiego funkcjonował wyraz *мишірене (мишірину)* o zabarwieniu ironicznym, lekceważącym, jak również przymiotnik *мишіренуватий ‘дурнуватий; несповна розуму’* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 469].

Wśród innych jednostkowych przykładów użyć jidyszyzmów można wyróżnić **rejwach** ‘zamieszanie, zgiełk’, **mazełtow** (*mazeł tow*) ‘szczęścia, powodzenia’ (pozdrowienie), **szmondak** (*wulg.*)¹⁶, czyli ‘człowiek niewiele wart’, **grojse metsyje** ‘coś niespotykanego, nadzwyczajnego’:

Gdy za kilka chwil orszak rodziny pana młodego zajechał, w domu nastął rejwach i płacze, i szlochy, i latanie za herbatą i szczotkami, aby móc oczyścić pochłapane ubrania i kapelusze ciotek Poldka [Chciuk 2015: 197].

„Nu, koniki, wio, chabety a mazełtow, już w cwał, a zoj, żeby mnie tak szlag trafił, jak my ich nie idziemy wyminąć!” [Chciuk 2015: 196].

Benio czasem podchodził do przechodnia i pytał – zależnie od narodowości spotkanego, w jego języku, co jakoś od razu bezbłędnie wiedział: „Czy Ryfka już wyszła za tego szmondaka? [...]” [Chciuk 2015: 171].

Tu Hubermann i Friedmann mieli po trzy komplety, uj, co to był za ścisk, tamten gwałt¹⁷ i euforia, we Lwowie i Krakowie trzy komplety to było a grojse metsyje, to Drohobycz jest mały? [Chciuk 2015: 232].

W polszczyźnie Lwowa i Kresów południowo-wschodnich, jak również w języku ukraińskim lwowian występował rzeczownik *rejwach* (czy też *rajwach*) / *рэйвах (ра́йвах, ра́йвах)* (por. też *жидівський рейвах*, czyli żydowski *rejwach*), który mógł trafić do języka polskiego albo bezpośrednio z jidysz, albo przez pośrednictwo żargonu przestępczego [Kurkowa 1983: 340–341; Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 654]. We współczesnym języku ogólnopolskim wyraz *rejwach* ‘rozgardiasz, zamieszanie, zgiełk, harmider’ o nacechowaniu potocznym uchodzi za jednostkę przestarzałą [Bańko 2000: t.2, 429]. Wyraz *metsyje / меція (миція)* jest przeważnie składnikiem związku frazeologicznego *wielkie metsyje / велика меція (миція)* [Kurkowa 1983: 202; Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 461]. W powyższym przykładzie *metsyje* użyto w połączeniu z przymiotnikiem *grojse* (z niem. *groß* ‘wielki, duży’).

Wplatanie innojęzycznych jednostek leksykalnych do wypowiedzi było zjawiskiem dość powszechnym i charakterystycznym dla codziennej komunikacji werbalnej mieszkańców Galicji Wschodniej pierwszej połowy XX wieku. Na

¹⁶ *Leksykon lwowski* podaje czasownik *шмóндати ‘здійснювати статевий акт’, czyli ‘mieć / odbywać stosunek płciowy’ (uliczne, wulg.)* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 852].

¹⁷ *Gwałt* najprawdopodobniej jest tu użyty w znaczeniu ‘potęga, siła’, z niem. *Gewalt*.

podstawie analizowanych wypowiedzi nie da się jednoznacznie potwierdzić dominującej funkcji ekspresywnej owych zapożyczeń. Niemniej jednak mogą one uzewnętrzniać stan emocjonalny mówiącego, jak pisał Andrzej Chciuk: [...] *nawet ojciec kłął po węgiersku, co czynił w chwilach albo bardzo dobrego humoru, albo bardzo złego* [Chciuk 2015: 145–146]. Zarówno zapożyczenia niemieckie, jak i ukraińskie czy z jidysz należały do zasobu leksykalnego (czynnego albo biernego) wszystkich użytkowników języka zamieszkałych na tych terenach, co znajduje swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach bohaterów *Atlantydy*, jak również w pierwszoosobowej narracji:

[...] *teper my zahałom, zusammen, do glidu, kopylaki, ciągniemy za Junakiem* [Chciuk 2015: 57].

[...] *ta książeczka jest już gotowa, szlus, fertig, ciłkom hotowa* [Chciuk 2015: 231].

„*Ta naj panycz dywy sia na koni, jak by co było jaki sztemp albo szucher*¹⁸, *to niech panicz krzyczy, a ja przyjdu na sicher, zanim pan inzinier si zorientuji*”.

(*Ten uroczy wpływ batak lwowskiego nie tylko na polski, ale i na ukraiński i na żydowski był zastanawiający i piękny*) [Chciuk 2015: 145].

W *Atlantydzie* Andrzej Chciuk dokonuje stylizacji na *batak*, język mieszkańców wschodnio-galicyskiego miasta (i okolic) początku XX wieku, pragnąc nadać w ten sposób autentyzmu opisowi tej wielokulturowej społeczności, wydarzeń i relacji międzyludzkich, które zachował w pamięci z czasów dzieciństwa i młodości. Cechą charakterystyczną *bataku* jest m.in. obecność innojęzycznych elementów leksykalnych, których źródłem jest głównie język niemiecki, ukraiński i jidysz. Pojawiają się one w tekście przeważnie w wypowiedziach bohaterów, rzadziej – w części narracyjnej.

Zdecydowana większość wyekscerpowanych jednostek, zaliczanych przez Z. Kurzową do wyrazów lokalnych lwowskich, miała szerszy zasięg występowania, gdyż ich użycie w wypowiedziach drohobyżan świadczy o przekraczaniu granic środowiska lwowskiego, np. *cwajer, myszygene, (na) sicher, szac, szmulać, szpilać, sztemp*. Warto podkreślenia jest to, że zapożyczenia te należały w dużej części do neutralnego słownictwa gwarowomiejskiego i w polskim dialekcie kulturalnym mogły jedynie pełnić funkcję ekspresywną. Porównanie analizowanych leksemów z odpowiednimi jednostkami zawartymi w pracy Z. Kurzowej *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, jak również *Leksykonie (Лексикон львівський: поважно і на жарт)* potwierdza ich obecność w codziennej komunikacji zarówno polskojęzycznych, jak i ukraińskojęzycznych Lwówian. Był to więc zasób wspólnego słownictwa, które wykazywało duże podobieństwo znaczeniowe i łączyło dwie wspólnoty językowo-kulturowe. Niemniej jednak pojedyncze wyrazy wykazywały rozbieżności semantyczne w obu językach, np. *(po)szmulać*. Znaczenie, w którym ten czasownik został użyty we wspomnieniach

¹⁸ *Шухер ‘галас, крик’ (‘hałas, krzyk’) (uliczne)* [Хобзей, Сімович, Ястремська та ін. 2019: 866].

A. Chciuka, jest zbieżne z podanym w *Leksykonie lwowskim*, lecz odmienne od tego, które znajdujemy w pracy Z. Kurzowej. Poszczególne wyrazy (np. *cug*, *fajerman*, *ausgerechnet*) występujące w *Atlantydzie* mają swoje potwierdzenie tylko w jednym ze źródeł, w *Leksykonie*, albo nie zostały poświadczane we wspomnianych opracowaniach naukowych (np. *ersatz*). Niemniej jednak nie znaczy to, że nie funkcjonowały one w polszczyźnie lwowskiej, czy szerzej – południowo-kresowej.

Większość analizowanych zapożyczonych rzeczowników i czasowników przeszła adaptację fonetyczno-morfologiczną do norm języka polskiego (np. *ancug*, *geszeft*, *sztomp*, *szparować*, *szpilen*), sporadycznie natomiast pojawiają się jednostki, które takiego przystosowania nie wykazują (np. *myszylene*).

Stylizacja językowa, której dokonano w książce *Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku*, jest wyrazem pragnienia Andrzeja Chciuka do przekazania i utrwalenia tej swoistej, niepowtarzalnej odmiany językowej – *bałaku* – mieszanki polsko-ukraińsko-niemiecko-żydowskiej, której specyfika przejawia się na różnych poziomach systemu językowego, i która – co najistotniejsze – przybliży czytelnikowi realia życia tego regionu sprzed niemal stu lat.

Bibliografia

1. Bağlajewski A., 2014, *Andrzej Chciuk – pisarz (z) Drohobycza*, „Ruch Literacki” z. 1 (322).
2. Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
3. Brzezina M., 1986, *Polszczyzna Żydów*, Warszawa–Kraków.
4. Chciuk A., 2015, *Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku*, Łomianki.
5. Chojnacka L., 2019, *Drohobycz – małe miasto wielkich spraw*, „Media i Społeczeństwo. Medioznawstwo – Komunikologia – Semiologia – Socjologia Mediów – Media a Pedagogika” nr 11.
6. Dubisz S., 1996, *O stylizacji językowej*, „Język Artystyczny” nr 10.
7. Dubisz S., 1986, *Stylizacja gwarowa w polskiej prozie trzydziestolecia powojennego (nurt ludowy w latach 1945–1975)*, Wrocław.
8. Dubisz S., 1979, *Stylizacja językowa – próba definicji*, „Prace Filologiczne” t. 29.
9. Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.
10. Dubisz S., 1982, *Wykładowi stylizacji gwarowej w utworze J. Waksmańskiego pt. Czarne łochynie*, „Prace Filologiczne” t. 31.
11. Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., red., 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
12. Kotwicka I., 2006, *Dylogia Andrzeja Chciuka Atlantyda i Ziemia księżycowa jako całość gatunkowo-stylowa. Zarys problemu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” vol. XXIV, sectio FF.
13. Kurzowa Z., 1983, *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa–Kraków.
14. Lehr-Spławiński T., 2006, *O mowie Polaków w Galicji Wschodniej* [przedruk], „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 3.
15. Łesiów M., 2010, *Leksykon leopolizmów ukraińskich pierwszej połowy XX wieku*, „Etnoligwistyka. Problemy Języka i Kultury”, t. 22.
16. Markowski A., 2012, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.

17. Ożóg K., 2010, *Ślady kultury żydowskiej w języku polskim*, „Kwartalnik Edukacyjny” nr 1 (60).
18. Parylak P., 1999, *Prowincjonalizmy mowy polskiej w Drohobyczu i jego okolicach* [przedruk], „Język polski dawnych Kresów Wschodnich” t. 2.
19. Płóciennik I., Podlaska D., 2007, *Słownik wiedzy o języku*, Bielsko-Biała.
20. Polański E., Nowak T., 2010, *Leksykon wiedzy o języku polskim nie tylko dla uczniów*, Kraków.
21. Popławska A., Szelaż P., Kotowski K., 2004, *Słownik terminów literackich*, Kraków.
22. Skubalanka T., 2001, *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Lublin.
23. *Słownik gwary miejskiej Poznania*, <https://www.poznan.pl/mim/slownik/> [dostęp: 30.06.2021].
24. Szymczak M., red., 2002, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
25. Wilkoń A., 1999, *Język artystyczny. Studia i szkice*, Katowice.
26. Wilkoń A., 1984, *Problemy stylizacji językowej w literaturze*, „Przegląd Humanistyczny” nr 3 (222).
27. Wyderka B., 2017, *O stylizacji gwarowej dyskusyjnie (na materiale wybranych utworów współczesnej prozy polskiej)*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” t. 64.
28. Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.
29. Żurawski S., red., 2007, *Literatura polska. Encyklopedia PWN*, Warszawa.
30. Білодід І.К., ред., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, <http://sum.in.ua/> [dostęp: 12.07.2020].
31. Дуркалевич В. В., 2013а, *Пам'ять як об'єкт метарефлексії у спогадах Анджєя Хцюка „Атлантида” й „Місяцева земля”, „Вісник Маріупольського державного університету”. Серія „Філологія” вип. 8.*
32. Дуркалевич В., 2013б, *Топос дому в „Атлантиді” Анджєя Хцюка*, „Вісник Черкаського університету”. Серія „Філологічні науки” №5 (258).
33. *Енциклопедія Сучасної України*, http://esu.com.ua/search_articles.php?id=41141 [dostęp: 30.06.2021].
34. Сухомлинов О., 2009, *Етнокультурна модель Князівства Балака в „Атлантиді” Анджєя Хцюка*, „Київські полоністичні студії” т. XV.
35. Хобзей Н., Сімович О., Ястремська Т., Дидик-Меуш Г., 2019, *Лексикон львівський: поважно і на жарт*, 4-е вид., змін. і доповн., Львів.
36. Яворська О., 2010, *Сакралізація світу дитинства в художніх спогадах Анджєя Хцюка*, „Парадигма sacrum & profanum у літературі та культурі” вип. 4.

LEXICAL UNITS AS A LINGUISTIC STYLIZATION (ON THE EXAMPLE OF ATLANTYDA. OPowieść O WIELKIM KSIĘSTWIE BAŁAKU BY ANDRZEJ CHCIUK)

The aim of the article is to analyze some borrowed German, Ukrainian or Yiddish lexical units as a linguistic stylization used in *Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku* by Andrzej Chciuk. The units have been compared with lexemes characteristic of the Polish language of Poland's South-Eastern Borderlands and the colloquial Ukrainian of the inhabitants of Lviv in the first half of the 20th century in order to confirm their wider geographical range, as well as functioning in Ukrainian.

Keywords: Andrzej Chciuk, *Atlantyda*, linguistic stylization, loanwords, vocabulary.

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ КОНТЕКСТИ
СУЧАСНОЇ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ**

**GLOTTODYDAKTYCZNE KONTEKSTY
WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYZNY**

POLSKIE I UKRAIŃSKIE ŻYCZENIA W KONTEKŚCIE GENOLOGICZNYM I GLOTTODYDAKTYCZNYM

Życzenia to jeden z podstawowych gatunków glottodydaktycznych, który uczący się poznają już na poziomie kompetencji językowej A1. Na Ukraińców uczących się języka polskiego czyhają jednak pewne pułapki związane ze zróżnicowaniem poszczególnych elementów wypowiedzi w obu językach. Autorka dokonuje przeglądu definicji słownikowych słowa *życzenia*, a następnie podejmuje próbę opisu gatunku zgodnie z koncepcją wzorca gatunkowego Marii Wojtak. Pomimo dużych podobieństw, w aktualizacjach tekstowych widoczne są pewne różnice we wszystkich aspektach opisu: strukturalnym, pragmatycznym, poznawczym i stylistycznym, a także w liczbie i typie wariantów wzorca. Uwzględnienie wyników badań komparatystycznych w nauczaniu języka obcego wpływa na ułatwienie i zwiększenie efektywności procesu glottodydaktycznego.

Słowa kluczowe: gatunek, genologia, wzorzec gatunkowy, badania komparatystyczne, glottodydaktyka polonistyczna, życzenia.

1. Wstęp

Życzenia to jeden z podstawowych gatunków wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej. W programie nauczania języka polskiego ten gatunek wypowiedzi pojawia się już na poziomie A1, co świadczy o potrzebie jego stosowania w komunikacji i niewielkim stopniu trudności. Przyjmujemy, że gatunki są wytworami kultury, w której funkcjonują i powstają w odpowiedzi na potrzeby komunikacyjne i społeczne określonych wspólnot językowych i kulturowych. W związku ze zwiększającą się liczbą Ukraińców uczących się języka polskiego ważne jest pokazanie podobieństw i różnic w poszczególnych elementach tego gatunku w języku polskim i ukraińskim. Zaczniemy porównanie od definicji słownikowych leksemu *życzenia* w obu językach.

2. Definicje słownikowe

Wielki słownik języka polskiego pod redakcją Ewy Dereń i Edwarda Polańskiego podaje następującą definicję leksemu *życzenia*: 'to, czego się komuś życzy z jakiejś okazji': *Życzenia urodzinowe, imieninowe, świąteczne. Koncert życzeń* [Dereń, Polański, red. 2012: 991]. Inne słowniki dodają, że są najczęściej formułowane w konwencjonalny sposób, np. *Słownik języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka podaje następujące wyjaśnienie: 'to, czego się komuś życzy, zwykle z jakiejś okazji, wyrażone zwyczajową formułką; także taka formułka' i podaje ciąg przymiotników najczęściej im towarzyszących oraz utarte gotowe sformułowania, np. *Gorące, serdeczne życzenia. Życzenia okolicznościowe, imieninowe, świąteczne. Życzenia wesołych świąt. Życzenia pomyślności, szczęścia, zdrowia.*

Życzenia z okazji urodzin. Składać, zasyłać życzenia [Szymczak, red. 1978–1981, t. 3: 1027]. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogustawa Dunaja słowo to ma podobną definicję, ale z podanymi synonimami: *powinszowania i gratulacje* [Dunaj, red. 1996: 1391]. Z punktu widzenia Ukraińca pojawia się tu pułapka leksykalna, gdyż definiens ‘gratulacje’ wprowadza w błąd wielu cudzoziemców z krajów słowiańskich. Skutkiem dosłownego rozumienia tej definicji są gratulacje składane przez uczniów ukraińskojęzycznych z okazji świąt Bożego Narodzenia czy imienin.

W ukraińskich słownikach znajdziemy aż cztery leksemy obejmujące komponent życzeń. Ścisłym odpowiednikiem polskich życzeń bytoby **ПОБАЖАННЯ**. Pozostałe to **ВІТАННЯ**, definiowane między innymi jako ‘ustne lub pisemne życzenia zdrowia, sukcesów itp.’, mogące wystąpić też w funkcji gratulacji (ukr. ‘усне або письмове поздоровлення чи побажання здоров’я, успіхів і т. ін.’) [Білодід, ред. 1970, т. 1: 686], por. *Тато складав римовані поздоровлення всім знайомим на всі свята... Усі його вітання неодмінно закінчувалися згадкою про троянди, які обов’язково повинні встеляти “життєву” дорогу* (Ю. Винничук) [*Словник української мови...*]. Funkcje życzeń mogą pełnić także **ПОЗДОРОВЛЕННЯ**, tzn. ‘życzenia z okazji jakiegoś radosnego, przyjemnego wydarzenia (urodzin, ślubu, jubileuszu itp.)’ (‘привітання з нагоди якоїсь радісної, приємної події (народження, одруження, ювілею і т. ін.’) [Білодід, ред. 1975, т. 6: 810]. Czasami trudno określić ścisły zakres funkcji spełnianych przez ww. leksemy ze względu na ich użycie w formie kumulatywnej w określonych kontekstach (pозdrowienia, gratulacje, życzenia). Dodatkowe ilustracje literackie pokazują stosowność obydwu terminów w sytuacjach, w których Polacy składają życzenia: *Василько подав їй свою чашку, промовивши тихо і несміливо якесь поздоровлення* (Леся Українка, III, 1952, 485) [Білодід, ред. 1975, т. 6: 810]. Kolejny leksem to **ГРАТУЛЯЦІЯ**, definiowany w słowniku jako *вітання, поздоровлення* (dial.) i ilustrowany przykładem z tekstu Lesi Ukrainki: *А сьогодні надто не хтів картки посилати, бо то ніби офіціальна ґратуляція з Новим роком* (Леся Українка, V, 1956, 386) [Білодід, ред. 1971, т. 2: 160].

Najbliższe znaczeniowo polskim życzeniom są **ПОБАЖАННЯ**, czyli ‘wysłowione, wyrażone życzenia realizacji, otrzymania, zdobycia czegoś’ (‘висловлене, виражене бажання здійснити, одержати, здобути і т. ін. щонебудь’), zilustrowane takimi przykładami: *Щирий привіт їй [Насті] і моє гаряче побажання успіху в культроботі на селі* (Степан Васильченко, III, 1960, 333) [Білодід, ред. 1975, т. 6: 608]; *Виховательки щедро... обсипали дівчинку найкращими побажаннями на дорогу* (Іван І. Волошин, *Наддніпрянські висоти*, 1953, 38) [Білодід, ред. 1975, т. 6: 608]. Jednakże kolejny przykład pokazuje, że zakres znaczeniowy tego leksemu może obejmować ‘propozycję, wуmóg’ (ukr. ‘пропозиція, вимога’), por. *Наталя висловила енергійне побажання, щоб мандрівник узяв йоду, бинти, аспірин і хінін* (Олесь Донченко, VI, 1957, 15) [Білодід, ред. 1975, т. 6: 608]. Terminy ukraińskie należą do kategorii fałszywych przyjaciół, gdyż kojarzą się z polskimi leksemami *powitania, pozdrowienia, gratulacje*. W języku polskim powitania związane są z witaniem gości, pozdrowienia są wyrazami pamięci wysyłanymi w listach czy

kartkach z podróży lub przekazywanymi przez osobę trzecią, a gratulacje związane są z sukcesem. Stwarza to niebezpieczeństwo używania niewłaściwej leksyki przez ukraińskojęzycznych uczących się komponujących polskie życzenia. Zatem w języku ukraińskim dochodzi do swoistego rozszczepienia funkcjonalnego gatunku czy też substytucji leksykalnej, dającej kilka możliwości zrealizowania tego samego celu komunikacyjnego wypowiedzi¹. Zobaczmy teraz, w jaki sposób zaprezentowane są życzenia w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego.

3. Życzenia w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego

Programy nauczania języka polskiego jako obcego oraz większość podręczników do nauczania jppo² przewiduje nauczanie pisania życzeń już na początkowych etapach nauczania, tzn. na A1–B1. Autorzy koncentrują się głównie na życzeniach pisanych, najczęściej w listach lub na specjalnych kartkach okolicznościowych. Zakładają indukcyjne nauczanie struktury wypowiedzi, bez wyjaśniania struktury, pragmatyki, obrazu świata czy stylu gatunku. Podają najczęściej zwyczajowe formułki, zaprezentowane w przykładowych wypowiedziach i zalecają pisanie własnych życzeń przez imitację wzorów. W podręcznikach znajdujemy głównie przykłady typowych życzeń świątecznych, imienninowych, urodzinowych i ślubnych, mono- lub poliintencyjnych, często połączone z wprowadzaniem lub utrwalaniem materiału gramatycznego (celownika lub dopełniacza). Nauczanie życzeń opiera się na prezentacji gotowych wzorców wypowiedzi (głównie pisemnych, w postaci kartek okolicznościowych), pokazaniu struktury w sposób praktyczny, najczęściej bez komentarza genologicznego, wskazaniu odbiorcy i nadawcy, implikowaniu sytuacji nadawczo-odbiorczej (korespondencja związana z określoną okazją, niebezpośrednia, do osoby bliskiej, z którą wiążą nadawcę więzi nieoficjalne lub oficjalne), pokazaniu ustalonego systemu wartości uniwersalnych, pożądanych przez każdego członka danej społeczności, ujawnieniu kulturowych sytuacji, w których składane są życzenia (imieniny, urodziny, święta religijne, ślub), podaniu tradycyjnych sformułowań, zwrotów i leksyki używanej w takich sytuacjach. Ucząc formułowania polskich życzeń (głównie w wersji pisanej), nauczyciele języka polskiego jako obcego często muszą zatem odwoływać się do ogólnych poradników czy podręczników do nauki pisania [por. Zgółka H., Zgółka T. 1992; Kuziak, Rzepczyński 2008; Cieślak I., Cieślak L. 2009]. Wydaje się, że w glottodydaktyce przydatne byłoby nauczanie polskich gatunków wypowiedzi w oparciu o genologiczne koncepcje gatunku i wzorca gatunkowego.

¹ Na temat rozszczepienia komunikacyjnego por. prace M. Wojtak, np. *Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy* [Wojtak 2011: 282].

² Analizie poddano następujące podręczniki do nauczania jppo: *Miło mi panią poznać* A. Achteлик, B. Serafin [Achteлик, Serafin 2001]; *Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych* U. Awdiejewa, E. Dąbmskiej, E. Lipińskiej [Awdiejew, Dąbmska, Lipińska 1986]; *Z polskim na ty* E. Lipińskiej [Lipińska 2010]; *Polski mniej obcy* A. Madei, B. Morcinek [Madeja, Morcinek 2007]; *Polski bez tajemnic* E. Skorupy, E. Lipińskiej [Skorupa, Lipińska 2010]; *Hurra! Po polsku 1* A. Szymkiewicz, M. Małolepszej [Szymkiewicz, Małolepsza 2004]; *Hurra! Po polsku 2* A. Burkat, A. Jasińskiej [Burkat, Jasińska 2005].

4. Koncepcja gatunku i wzorca gatunkowego

Gatunek traktowany jest jako „kulturowo i historycznie ukształtowany, ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu. Wtórnie termin ten oznacza także zbiór tekstów, w których określony wzorzec jest aktualizowany, realizowany” [Gajda 1991]³. Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska uważają, że gatunki to: „konkretne, względnie trwałe pod względem tematycznym, kompozycyjnym i stylistycznym typy wypowiedzi. Kształtują się w zależności od funkcji (np. naukowej, publicystycznej) oraz specjalnych właściwości w każdej sferze obcowania językowego” [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 136]. W koncepcji wzorca gatunkowego zaproponowanego przez Marię Wojtak opis gatunku obejmuje jego cztery aspekty: strukturalny, pragmatyczny, poznawczy i stylistyczny [Wojtak 1999, 2004, 2019]. W konkretnej wypowiedzi aspekty te wzajemnie się przenikają i funkcjonują kompleksowo w świadomości członków danej społeczności kulturowej i wspólnoty językowej. Polimorficzność aspektów skutkuje powstawaniem zbioru wariantów gatunku. W centrum pola gatunkowego znajduje się wariant kanoniczny, obejmujący podstawowe i stałe wyróżniki gatunkowe, nieco dalej od centrum sytuują się warianty alternacyjne, będące modyfikacjami wariantu kanonicznego, na peryferiach znajdują się warianty adaptacyjne, czerpiące pewne elementy z innych gatunków wypowiedzi. Aspekt pragmatyczny gatunku określa jego kontekst życiowy, czyli zakres jego użycia w przestrzeni komunikacyjnej, zaś zbiór wszystkich wariantów wzorca gatunkowego obrazuje skalę paradoksów we wszystkich płaszczyznach opisu. Najważniejsze osie w aspekcie strukturalnym to szablonowość – oryginalność; pragmatycznym: monointencyjność – poliintencyjność, obiektywizm – subiektywizm, monologowość – dialogowość; poznawczym: indywidualny – zbiorowy punkt widzenia, szczegółowość – ogólność, jednowątkowość – wielowątkowość; stylistycznym: szablonowość – oryginalność, informacyjność – perswazyjność, oficjalność – potoczność, rzeczowość – ekspresywność / obrazowość [Wojtak 2004: 16, 2019: 119]. Celem niniejszych rozważań będzie próba komparatystycznej analizy poszczególnych aspektów wzorca na przykładzie życzeń polskich i ukraińskich do celów glottodydaktycznych.

5. Wzorzec gatunkowy życzeń

Wzorzec kanoniczny polskich życzeń obejmuje zazwyczaj dwa elementy obligatoryjne w wypowiedziach ustnych (treść życzeń i okazja do ich składania) oraz trzy elementy w wypowiedziach pisemnych (treść, okazja i podpis). Wzorce adaptacyjne w obu odmianach mogą być zredukowane o nazwę okazji lub rozszerzone o dodatkowe elementy, np. formy adresatywne. Wzorce adaptacyjne życzeń mogą przybierać formę wiersza, piosenki, listu, komplementu. W

³ Na temat definicji gatunku por. prace M. Bachtina [Bachtin 1986], B. Witosz [Witosz 2005], S. Skwarczyńskiej [Skwarczyńska 1965], M. Wojtak [Wojtak 2004], A. Wierzbickiej [Wierzbicka 1983].

rozszerzonym wariacie alternacyjnym struktura życzeń może obejmować następujące elementy⁴:

1. Miejsce i data (w życzeniach pisemnych);
2. Adresat (wyrażony w wołaczu lub celowniku), np. *Szanowny Panie Profesorze!, Kochany Dziadku!, Drogiemu Solenizantowi! Kochanej Cioci!*;
3. Wiersz, motto lub cytaty (zarówno z literatury klasycznej, jak i twórczość okazjonalna);
4. Treść życzeń (to, czego ktoś komuś życzy), np. *Wszystkiego najlepszego! Zdrowia, szczęścia, pomyślności, sukcesów w pracy/nauce i życiu osobistym/życiu zawodowym i osobistym!* Mogą pojawić się tu elementy religijne, szczególnie gdy życzenia składane są w dniach związanych z przyjęciem sakramentów, np. *Opieki Bożej! Łask Chrystusa Zmartwychwstałego!*;
5. Nawiązanie do rekwizytów czy scenerii święta, np. *ciepłej atmosfery, smacznego jajka, udanych prezentów!*;
6. Elementy filozoficzne czy refleksyjne, komplementy, wydarzenia z przeszłości, głównie w życzeniach urodzinowych lub jubileuszowych (zaduma nad kwestiami życia wiecznego, podkreślenie zasług jubilata);
7. Okazja do składania życzeń (imieniny, urodziny, Boże Narodzenie, Wielkanoc, ślub, chrzest, bierzmowanie, jubileusz, rocznica ślubu, Dzień Matki / Ojca / Babci / Dziadka, walentynki); może być oczywista lub dorozumiana w określonym kontekście;
8. Podpis w życzeniach pisemnych;
9. Postscriptum.

W życzeniach ustnych bezpośrednich eksplicytnym elementem obligatoryjnym jest jedynie treść życzeń. Znany jest nadawca i odbiorca; okazja również dorozumiana. W rozmowie telefonicznej nadawca może, ale nie musi, przedstawić się (coraz częściej mamy identyfikatory numerów i wiemy, kto do nas dzwoni). Jednakże życzenia pisemne, które zwykle są bardziej oficjalne niż ustne, powinny zawierać miejsce i datę wystania, treść i podpis nadawcy. Postscriptum jest rzadkim elementem w życzeniach, pojawia się okazjonalnie, ale czasami jest piękną refleksją o szkatułkowej konstrukcji, np.

Myślę, że do złożonych Wam wczoraj życzeń powinienem dopisać to postscriptum: Byście z każdej wędrówki mogli powrócić przynajmniej w okolicę ulicy zdradzonego dzieciństwa. I byście smakowali każdą chwilę dzisiejszego Bożego Narodzenia, które po wielu latach powróci jedynie w strofach wiersza, nutą kołody, dreszczem na plecach i ściśniętym gardłem. Najpiękniejszych świąt Wam życzę [Stefaniak 2013].

Do życzeń tych dołączony jest wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Powrót*. Jednak zwykle w postscriptum pojawia się informacja związana z pracą (w życzeniach formalnych) i illokucjami dodatkowymi: życzenia imieninowe

⁴ Szczegółowa analiza wzorca gatunkowego polskich życzeń – por. Dunin-Dudkowska, w druku.

dołączone do świątecznych, prośba o przekazanie życzeń innym osobom, zaproszeniem do złożenia wizyty, informacja o terminie przyjazdu.

Życzenia ukraińskie mają podobną, ale bardziej rozbudowaną strukturę. W odmianie oficjalnej obejmuje ona trzy segmenty: formułę powitalną, faktyczne życzenia i formułę zakończenia [<https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1167>, dostęp: 2.12.2019]. W odróżnieniu od życzeń polskich, obowiązkowym elementem jest formuła adresatywna, obejmująca imię, nazwisko lub pełnioną funkcję czy stanowisko, np. *Шановна пані Ольго, Шановний пане Олександрє, Шановна пані Михайленко, Шановний пане Петренко, Шановний пане інженере, Шановний пане директорє* [<https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1167> [dostęp: 19.07.2021], *Дорогі друзі, Шановні колегу!* W życzeniach nieoficjalnych pojawiają się często zdrobnienia typu: *Мила моя сестричко!* W kręgu najbliższych, głównie w tekstach mówionych, również w języku polskim stosujemy formy zdrobniałe czy rodzinne, typu: *Żabusiu! Myszko! Misiu!* [por. Bańko, Zygmunt 2011]. W obu językach formuła adresatywna jest jednak fakultatywna, szczególnie w życzeniach nieoficjalnych. W polskich wypowiedziach nie stosujemy nazwisk odbiorców, a jedynie imię lub nazwę stanowiska lub funkcji, np. *Kochana Basiu! Drogi Piotrze! Szanowna Pani Prezes, Szanowny Panie Dyrektorze / Profesorze!* W odróżnieniu od polskich wzorców formy adresatywne mogą pojawić się również w samym tekście życzeń ukraińskich, np. *Щиро вітаємо з призначенням на нову посаду. Успіхів та нових звершень Вам, пане заступнику директора (провідний спеціалісте)!* [<https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1167>, dostęp: 19.07.2021]. W tekstach polskie formy adresatywne pisane są wielką literą, tymczasem ukraińskie życzenia wymagają wielkiej litery jedynie dla nazw własnych. Inną różnicą jest wymienienia okazji do składania życzeń, szczególnie w oficjalnych wypowiedziach ukraińskich. Może ona pojawić się w adresie, w którym już zawarte są implicytne życzenia, np. *Подружка, з днем народження!, З днем народження, подруга!, Дорогий чоловік, з днем народження тебе!*⁵. Okazja może też pojawić się w tekście życzeń właściwych, podobnie jak w niektórych życzeniach polskich, np. *Сестричко, в цей день, день твого народження, хочу побажати тобі тільки найкращого: [...]* lub na końcu życzeń, np. *[...] З днем народження!* W życzeniach ukraińskich częściej pojawiają się elementy fakultatywne, związane z podkreśleniem zasług i osiągnięć odbiorcy, np. *Твій день народження — свято, так як доля подарувала нам таку подругу: карколомну красуню, неймовірну розумницю, яскраву оптимістку і невтомну приколістку* lub *podziękowań*, np. *Дякую тобі, любя мама, за всю турботу, любов, мудрість, і за твою унікальну здатність зберігати домашнє вогнище навіть в найважчі часи!; Ти найкращий тато на світі! Ми тебе дуже любимо!* [<https://kp.ua/life/633897-naikraschi-pryvittannia-z-dnem-narodzhennia>]

⁵ Jedną ze współczesnych cech obserwowanych zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim jest zastępowanie form wołacza formami mianownika. Por. <https://kp.ua/life/633897-naikraschi-pryvittannia-z-dnem-narodzhennia> [dostęp: 20.07.2021].

dnem-narodzhennia, dostęp: 20.07.2021]. Zarówno w życzeniach prywatnych, jak i oficjalnych jest duża przestrzeń na przytaczanie faktów z życia odbiorcy, eksponowanie pozytywnych cech jego charakteru i zasług. Jednakże życzenia ukraińskie wydają się dłuższe, więcej w nich komplementów i pochwał pod adresem odbiorcy, są bardziej wylewne, obrazowe, emocjonalne, ma tu miejsce wyraźne ustalenie wyższej rangi odbiorcy od nadawcy, np.

У кожного повинен бути свій зразок для наслідування. Ще в школі нас маринували творами про улюбленого героя. Мені не треба було ламати голову над цим питанням. У мене був чоловік, на якого хочеться бути схожим. Я кажу про тебе, тату. Вітаю тебе і хочу сказати, що все хороше в мені від тебе, а недоліків у нас обох просто немає – це сімейна риса! [<https://kp.ua/life/633897-naikraschi-pryvitannia-z-dnem-narodzhennia>, dostęp: 20.09.2019]

Elementy komplementów pojawiają się najczęściej w polskich życzeniach oficjalnych, bardziej zindywidualizowanych, z okazji jubileuszu, otrzymania nagrody, zwycięstwa w konkursie. W obu kulturach mogą pojawić się elementy dowcipu czy żartu. Z analizy tej wynika, że wzorce kanoniczne w obu językach niewiele się różnią; elementy fakultatywne struktury wypowiedzi też są podobne.

W obu językach głównym celem życzeń jest przekazanie informacji o tym, że nadawca chce czegoś dobrego dla odbiorcy z jakiejś okazji. Są to wypowiedzi monologowe, chociaż mogą być wyrażane w imieniu grupy osób, np. rodziny czy zespołu. Zwykle nadawca spodziewa się odpowiedzi: podziękowania lub odwzajemnienia życzeń. Wypowiedzi mogą być monointencyjne, np. *Wesołych Świąt!* lub poliintencyjne, np. *Wesołych Świąt i szczęśliwego Nowego Roku!*, mogą być sformułowane konwencjonalnie i typowo, np. *Wesołych Świąt! Wszystkiego najlepszego!* lub mogą nosić znamiona oryginalności, zarówno w doborze formy, jak i treści, np. *Życzę Ci radości wielkich i smuteczków malutkich*. Są wtedy bardziej osobiste, spersonalizowane, wyrażają większą bliskość między nadawcą i odbiorcą, mogą odnosić się do konkretnych planów czy marzeń odbiorcy. Wydaje się jednak, że życzenia ukraińskie są bardziej rozbudowane, oryginalne, emocjonalne, wzbogacone o większą liczbę elementów indywidualnych.

W Polsce obowiązkiem kulturowym jest składanie życzeń z okazji imienin, urodzin, jubileuszu, świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, Nowego Roku, uroczystości religijnych typu chrzest, pierwsza komunika, bierzmowanie, ślub. Coraz częściej składa się życzenia z okazji narodzenia dziecka, ukończenia 18 lat, zdania matury, ukończenia studiów czy walentynek. W treści życzeń mogą więc pojawić też illokucje związane z określoną sytuacją, np. wyznanie miłości w życzeniach walentynkowych, wyznanie wiary w życzeniach z okazji chrztu czy komunii, wyraz wdzięczności z okazji Dnia Matki / Ojca / Babci / Dziadka. Ciekawym zjawiskiem jest pewna sinusoida życzeń z okazji Dnia Kobiet. Hucznie obchodzone oficjalnie w czasach komunistycznych, wydawały się zanikać po transformacji w 1989 r., by teraz powrócić w nowej atmosferze – bardziej osobistej i rodzinnej. Typowo polskie są życzenia imieninowe, rzadko spotykane w innych krajach. Urodziny,

poza 18-ką, świętowane są raczej w kręgu rodzinnym. Z okazji świąt narodowych, np. Dnia Konstytucji 3 Maja czy Święta Niepodległości, życzenia przekazywane są zbiorowo przez przedstawicieli władzy dla narodu. Podobnie składane są życzenia dla poszczególnych grup zawodowych, np. nauczycieli, żołnierzy czy strażaków. Nie wysyłamy życzeń z takich okazji do rodziny czy znajomych.

Ze względu na bliskość kulturową i językową Ukraińcy i Polacy mają wiele wspólnych okazji do składania życzeń, ale ważność poszczególnych świąt różni się w obu krajach. Podczas gdy dla Polaków ważniejsze są życzenia bożonarodzeniowe, dla wielu Ukraińców priorytetem jest Nowy Rok, chociaż mogą tu wystąpić różnice regionalne. Nasi sąsiedzi bardziej celebryją też urodziny, podczas gdy w Polsce niektórzy je ignorują, hucznie obchodząc imieniny. Obecnie Ukraińcy świętują również niektóre imieniny, szczególnie w środowisku osób religijnych. Nieco inaczej obchodzimy też Międzynarodowy Dzień Kobiet (np. w Polsce kobiety nie składają życzeń kobietom). Ponadto nasi sąsiedzi składają sobie życzenia z okazji świąt państwowych. Obok życzeń oficjalnych, składanych zbiorowo, życzenia z powyższych okazji składane są również prywatnie i indywidualnie. Warto także zauważyć różnice kulturowe wynikające ze stosowania różnych kalendarzy w obu krajach. W niektórych regionach Ukrainy zgodnie z kalendarzem juliańskim 13/14 stycznia obchodzi się np. stary Nowy Rok; w innym terminie świętuje się też Boże Narodzenie i Wielkanoc.

Życzenia pokazują zatem, jakie dni i święta są ważne dla Polaków i Ukraińców. Jak widać, w obu krajach życzenia składane są głównie z okazji świąt prywatnych i religijnych. Ucząc języka polskiego jako obcego, należy zwrócić uwagę na pewne różnice. Wysłanie Polakowi indywidualnych życzeń z okazji Dnia Niepodległości nie będzie błędem, ale nie jest zwyczajem ani wymogiem kulturowym w Polsce. Na Ukrainie tego typu życzenia mogą się zdarzać, choć także nie są zachowaniem obligatoryjnym. Kobiety nie składają też życzeń innym kobietom i nie obdarowują ich kwiatami z okazji Dnia Kobiet, co zdarza się na Ukrainie. W obu kulturach zauważa się obecność akcentów religijnych, nie tylko tych związanych ze świętami religijnymi. Dotyczy to szczególnie życzeń dla i od osób starszych i głęboko wierzących.

W obu kulturach życzenia mogą przybierać formę ustną i pisemną, oficjalną i bardziej kolokwialną. W przypadku życzeń ustnych nadawcy przekazują je tu i teraz, w przypadku pisemnych muszą pamiętać o danej uroczystości czy święcie z wyprzedzeniem, np. życzenia bożonarodzeniowe, w związku z ogromną liczbą przesyłek świątecznych, w Polsce wysyłane są już od początku grudnia. Z użycia wyszły życzenia wysyłane w formie telegramów. Coraz powszechniejszą formą komunikacji jest zaś wysyłanie życzeń elektronicznych w formie maili, filmików, SMS-ów, przez Skype'a, Twittera, Messengera czy Face Time'a. Można dołączyć wybraną w internecie kartkę. Nową tradycją jest SMS-owanie okazjonalnych wierszyków, często o dość frywolnej treści, wysyłanych przy różnych okazjach, np.

Niech Ci słońko ciepło gra,
niech Twój uśmiech długo trwa,

nie trać swej wesołej minki,
bo dziś Twoje urodzinki!
[<https://expressilustrowany.pl/zyczenia-urodzinowe-2019-najpiekniejsze-zyczenia-na-urodziny-dla-mezczyzny-i-dla-kobiety-smsy-wierszyki-na-urodziny-dla/ar/c1-13464813>, dostęp: 2.12.2019]

czy po ukraińsku:

Знову свято у дворі...
Теплом нас, мамо, освяти,
Дай, Боже, всі щоб матері
Були найкращими, як ти!
[<https://kp.ua/life/633897-naikraschi-privitannia-z-dnem-narodzhennia>,
dostęp: 2.09.2019]

W obu krajach zawsze ważne jest odwzajemnianie życzeń, szczególnie w sytuacjach równorzędności ról społecznych nadawcy i odbiorcy.

Obraz świata przezierający przez życzenia związany jest z momentami radosnymi, celebrowaniem, świętowaniem, szczęściem. To wyjątkowe momenty w życiu, urozmaicające i przełamujące monotonię dnia codziennego. Życzenia dają nam poczucie więzi i wspólnoty z innymi ludźmi, pozwalają osobie świętującej poczuć się wyjątkowo, jako że w momencie przyjmowania życzeń jubilat czy solenizant jest najważniejszy. W takich chwilach nadawca nie myśli o sobie, wszystkie swoje dobre myśli i przesłania kieruje do odbiorcy. Oprawa celebrowanych świąt dodaje ważności, elegancji, prestiżu wszystkim uczestniczącym w takich uroczystościach. Życzenia obejmują typowe spektrum uniwersalnych pozytywnych dóbr duchowych i materialnych. Życzymy innym zdrowia, szczęścia, radości, pomyślności, sukcesów osobistych i zawodowych, spokoju, miłości, życzliwości, wytrwałości, rodzinnego ciepła, ale także wartości materialnych: pieniędzy, wymarzonych prezentów, otrzymania dobrej pracy. W obu kulturach obrazy świata i systemy wartości widoczne w życzeniach są bardzo podobne. Wydaje się jednak, że wypowiedzi ukraińskie zawierają więcej form honoryfikacyjnych; więcej jest też okazji do celebrowania i składania życzeń.

Życzenia zwykle wywołują skojarzenia z określoną atmosferą i rekwizytami typowymi dla danego święta: kwiaty, eleganckie ubranie, czekoladki, szampan, tradycyjne potrawy. Asocjacje te mogą różnić się w różnych krajach. I tak np. na Ukrainie Nowy Rok kojarzy się z prezentami i Dziadkiem Mrozem, a w dużej części kraju święty Mikołaj przynosi prezenty 19 grudnia, w Polsce zaś prezenty to domena wieczoru wigilijnego i św. Mikołaja w dniu jego imienin 6 grudnia. Wydaje się, że Ukraińcy bardziej emocjonalnie świętują różne okazje, dołączając kwiaty i prezenty do życzeń często zbliżonych formą do komplementu. Symbole te mają zakotwiczenie kulturowe, wynikają z tradycji i narodowej mentalności. Przekazywanie tego typu informacji socjokulturowych ma szczególne znaczenie w nauczaniu jppo.

Słownictwo używane w życzeniach jest zwykle typowe, związane z przyjętą aksjologią i świętowaną okazją. W polskich życzeniach dominuje czasownik „życzyć” i rzeczownik „życzenia”, w ukraińskich pojawia się szersze spektrum: *Вітаємо, Поздоровляємо, Бажаємо, Зичимо*. Stąd często błędy Ukraińców, którzy nadsyłają życzenia, w których np. *pozdrawiają / witają / gratulują* z okazji Dnia Niepodległości. W obu językach pojawia się forma typu: *Niech Ci się szczęści w Nowym Roku!, Нехай щастить у Новому році!*

Styl życzeń jest stylem gatunku, wywodzącym się ze stylu retorycznego, z elementami stylu potocznego, religijnego lub artystycznego. We wzorcach adaptacyjnych życzenia mogą mieć formę wiersza albo zawierać znane cytaty. Wypowiedzi takie mogą też wykazywać pokrewieństwo z listem, gratulacjami, pozdrowieniami, komplementem, a w odmianie ustnej z przemówieniem i toastem.

Życzenia w kontekście genologicznym to zatem krótka wypowiedź pisemna lub ustna, obejmująca treść dobrego przesłania dla odbiorcy, mająca na celu sprawienie mu przyjemności i pokazanie, że nadawca pamięta o ważnych dla niego dniach, pokazująca wycinek rzeczywistości związany z różnego rodzaju świętami i uroczystościami w danej kulturze, prezentująca uniwersalne wartości duchowe i materialne, wyrażana przy użyciu form konwencjonalnych, kalkowanych lub oryginalnych i indywidualizowanych. Różnice między polskim i ukraińskim wzorcem gatunkowym życzeń widoczne są w niektórych elementach struktury, pragmatyki oraz aspektu poznawczego i językowego. Wykorzystanie analiz porównawczych jest pomocne w opanowaniu tych zagadnień przez cudzoziemców, wskazuje bowiem zarówno elementy zbieżne, jak i te, które grożą transferem negatywnym. Poznanie polskiego wzorca ułatwi cudzoziemców nie tylko przyswojenie języka, ale także zanurzenie się w polskiej kulturze i socjokulturze.

Bibliografia

1. Achtelik A., Serafin B., 2001, *Miło mi panią poznać*, Katowice.
2. Awdiejew U., Dąmbska E., Lipińska E., 1986, *Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych*, Kraków.
3. Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa.
4. Bańko M., Zygmunt A., 2011, *Czułe słówka. Słownik afektonimów*, Warszawa.
5. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
6. Burkat A., Jasińska A., 2005, *Hurra! Po polsku 2*, Kraków.
7. Cieślak I., Cieślak L., 2009, *Egzamin gimnazjalny. Jak to napisać?*, Toruń.
8. Dereń E., Polański E., red., 2012, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków.
9. Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.
10. Dunaj B., red., 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
11. Dunin-Dudkowska A., *Wszystkiego najlepszego! Życzenia jako gatunek w ujęciu glottodydaktycznym* (w druku).
12. Gajda S., 1991, *Gatunki wypowiedzi potocznych*, w: S. Gajda, Z. Adamiszyn, red., *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych. Materiały z konferencji z 18–20 X 1990 r. w Opolu*, Opole.
13. Kuziak M., Rzepczyński S., 2008, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała.

14. Lipińska E., 2010, *Z polskim na ty*, Kraków.
15. Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Katowice.
16. Skorupa E., Lipińska E., 2010, *Polski bez tajemnic*, Kraków.
17. Skwarczyńska S., 1965, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 3, Warszawa.
18. Stefaniak D., 2013, *Jutro wyruszę znowu...*, <http://searover.pl/post-scriptum-do-wczorajszych-zyczen/> [dostęp: 1.12.2019].
19. Szymczak M., red., 1978–1981, *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, Warszawa.
20. Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2004, *Hurra! Po polsku 1*, Kraków.
21. Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, w: T. Dobrzyńska, E. Janus, red., *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Warszawa.
22. Witosz B., 2005, *Genologia lingwistyczna, Zarys problematyki*, Katowice.
23. Wojtak M., 1999, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” nr 8.
24. Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
25. Wojtak M., 2011, *Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy*, Tarnów.
26. Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
27. Zgółka H., Zgółka T., 1992, *Językowy savoir-vivre*, Poznań.
28. Білодід І.К., ред., 1970–1980, *Словник української мови*, т. 1–11, Київ.
29. *Словник української мови online. Томи 1–11 (А-ОЯСНЮВАТИ)*, <https://services.ulif.org.ua/exp/Entry/index?wordid=1&page=0> [dostęp: 03.08.2021].
30. <https://expressilustrowany.pl/zyczenia-urodzinowe-2019-najpiekniejsze-zyczenia-na-urodziny-dla-mezczyzny-i-dla-kobiety-smsy-wierszyki-na-urodziny-dla/ar/c1-13464813> [dostęp: 10.09.2019].
31. <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1167> [dostęp: 10.09.2019].
32. <https://kp.ua/life/633897-naikraschi-pryvittannia-z-dnem-narodzhennia> [dostęp: 10.09.2019].
33. https://maximum.fm/privitannya-z-dnem-narodzhennya-najkrashchi-vitannya-ukrayinskoju-movoyu_n140167#5 [dostęp: 10.09.2019].

POLISH AND UKRAINIAN GREETINGS IN TERMS OF GENRE STUDIES AND GLOTTODYDACTICAL CONTEXT

Greetings constitute one of the basic genres in Polish language teaching. Learners acquire them as early as on the A1 level of competence. Ukrainians studying Polish are facing certain traps related to differentiation of particular elements of utterances in both languages. The author provides a review of dictionary and textbook definitions of the word *greetings*, and next makes an attempt to describe the genre in both cultural communities based on the concept of genre pattern by Maria Wojtak. Despite numerous similarities, in textual realizations one can find differences in all aspects of the analysis: structural, pragmatic, cognitive and stylistic, as well as in the number and types of pattern variants of. The results of comparative studies may highly contribute to the facilitation and enhancement of the foreign language teaching process.

Keywords: genre, genre studies, genre pattern, comparative studies, teaching Polish as a foreign language, greetings.

MEDIA A ZWYCZAJE KOMUNIKACYJNOJĘZYKOWE UŻYTKOWNIKÓW WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYZNY – GŁOS (NIE TYLKO) GLOTTODYDAKTYCZNY

W artykule podjęto rozważania na temat wpływu mediów, zwłaszcza tzw. nowych mediów, na zwyczaje komunikacyjnojęzykowe użytkowników współczesnej polszczyzny. Omówiono również kryterium autorytetu językowego, które we współczesnym świecie straciło sens – jego funkcję przejęły bowiem media. Wyniki obserwacji nad tendencjami współczesnej polszczyzny odniesiono do programów i podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, aby zastanowić się nad tym, jakiego języka polskiego uczy się cudzoziemców.

Słowa kluczowe: norma językowa, język mediów, autorytet językowy, nauczanie języka polskiego jako obcego.

We współczesnym świecie media stały się wyznacznikiem wszelakich kanonów piękna, etykiety, normy, poprawności, także tej językowej. Wiele osób korzysta z nich bezrefleksyjnie, nie zastanawia się nad podłożem działań, prezentowanych treści, uznając je za wzorcowe, godne naśladowania. Postawie tej towarzyszy brak namysłu nad poprawnością języka mediów, połączony z bezwiednym naśladowaniem form medialnych. O ile w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wielokrotnie apelowano o piękny język w mediach, używano takich określeń, jak „skundlenie polszczyzny”, jej „makdonaldyzacja”¹, o tyle dziś coraz trudniej wskazać miejsca, osoby, które można by uznać za autorytety językowe. Taka sytuacja stawia przed lektorem języka polskiego jako obcego pytanie, jakiej polszczyzny uczyć: medialnej czy wyższej, a jeśli tzw. wyższej, to skąd czerpać jej wzorce?²

W normatywnym opisie języka dominuje terminologia wywodząca się z badań Eugenia Coşeriu, którą na polskim gruncie rozpowszechniła Halina

¹ Nawiązuję tu do wystąpienia A.I. Wróblewskiego z 1995 r. na Forum Kultury Słowa we Wrocławiu [Wróblewski 1996].

² Inspirację do stworzenia tego tekstu stanowiły dwa konteksty – glottodydaktyczny i związany z nauczaniem języka polskiego jako rodzimego. Pierwszy to dyskusja czterech lektorów języka polskiego jako obcego, która dotyczyła nauczania cudzoziemców pisania e-maili, a dokładnie formuły powitalnej. Otóż troje z nich optowało za wprowadzeniem na lekcjach formuły *Witam / Witaj* jako powszechnej, a jedynie jedna osoba chciała pozostać w zgodzie z normą językową. Drugi to podręcznik do języka polskiego dla klasy IV szkoły podstawowej wydawnictwa Nowa Era. Znajduje się w nim ćwiczenie dotyczące doboru formuły inicjalnej i finalnej listu w zależności od adresata. O ile znalazł się tam zwrot *Szanowna Pani*, o tyle nie ma formuł *Z poważaniem / Z wyrazami szacunku*, a jedynie *Pozdrawiam*.

Kurkowska [Kurkowska 1971]. Badacze cały czas odwołują się do kryteriów poprawności językowej, które na przestrzeni lat doczekały się licznych klasyfikacji, jednak w dużej mierze ich zakresy są zbliżone³. Do najczęściej stosowanych we współczesnych badaniach zalicza się podział kryteriów poprawności autorstwa Bogdana Walczaka, stanowiący reinterpretację podziału Haliny Kurkowskiej z 1971 r. Badacz za Kurkowską wyróżnia kryteria wewnątrzjęzykowe: kryterium wystarczalności języka i kryterium ekonomiczności języka oraz kryteria zewnątrzjęzykowe: kryterium stopnia rozpowszechnienia (uzualne), kryterium funkcjonalności środków językowych (funkcjonalne), kryterium autorytetu kulturalnego (kulturalne), kryterium estetyczne [Walczak 1995]. Szczególnie interesujące ze względu na poczynione dalej rozważania jest kryterium autorytetu, które formułowane jest w następujący sposób:

poprawne są te elementy systemu językowego i takie sposoby formułowania tekstu, które mają oparcie w powszechnym uzusie grupy społecznej albo określonych osób, które cieszą się autorytetem kulturalnym, w tym językowym, znaczy się są uznawane za środowiska lub za osoby posługujące się polszczyzną poprawną, a nawet wzorcową [Markowski 2005: 52].

Z kolei na stronie Poradni Językowej Uniwersytetu Łódzkiego możemy przeczytać, że jest to „najrzadziej stosowane kryterium oceny poprawności językowej, polegające na aprobacie określonych elementów językowych przez grupę osób, które cieszą się autorytetem w społeczeństwie” [<https://poradnia-jezykowa.uni.lodz.pl/warto-wiedziec/>, dostęp: 31.01.2020]. W świetle tych opisów pojawia się pytanie, kto (co?) pełni dziś funkcję autorytetu językowego, czyją polszczyznę należy uznać za wzorcową? Warto w tym miejscu zaznaczyć, że trwają dyskusje nad rezygnacją z kryterium autorytetu językowego. Jednak niektórzy normatywiści uważają, że nie jest to kryterium martwe, a funkcję autorytetu pełnią przede wszystkim językoznawcy, o czym świadczą listy i pytania kierowane do licznych poradni językowych. Jako autorytety wymienia się również „profesorów, nauczycieli, rodziców, pisarzy, niektórych polityków i dziennikarzy oraz innych przedstawicieli odczytanej inteligencji, dla której język jest i pozostanie wartością” [Kołodziejek 2013: 343].

Przez wieki postrzegano polszczyznę literacką jako wzorcową. Współtworzyła ona kanon piękna, dlatego jako pierwsza odpowiedź na pytanie, gdzie szukać wzorcowej polszczyzny, nasuwa się literatura piękna. Jednak już autorki *Kultury języka polskiego* przestrzegały w latach 70. XX wieku przed zbyt pochopnym uznaniem języka współczesnej literatury polskiej za idealny. Zwróciły uwagę, iż dawniejsze utwory odzwierciedlają normę niewspółczesną, natomiast nowsze są często stylizowane i celowo naruszają normę:

³ Zdaniem B. Walczaka, przegląd publikacji normatywistycznych pozwala na wyróżnienie 20 kryteriów poprawności językowej [Walczak 1995].

Szukając u współczesnych autorów argumentów, którymi chcemy bronić budzących wątpliwości form, wyrazów czy konstrukcji, nie możemy się powoływać niejako „na oślep” na każdy fragment tekstu. Pisarze, dokonując wyboru środków językowych najbardziej przydatnych ze względu na ich funkcję w danym utworze, często celowo sięgają „poza” normę językową [Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1971: 40].

Język literacki XXI wieku potwierdza tę tezę, co więcej, wydaje się, że dziś literatura przemawia do nas wyłącznie językiem potocznym, dzięki czemu jest (jeszcze) czytana i doceniana. O upadku literatury jako autorytetu językowego można przeczytać również na stronach poradni PWN:

Ponieważ jednak wiele osób myśli wciąż jak językoznawcy w XIX i pierwszej połowie XX wieku – mianowicie, że język wzorowy to język wybitnych pisarzy – można dane frekwencyjne poprzeć paroma cytatami z literatury pięknej. To zwykle pomaga przekonać nie przekonanych [Bańko 2013].

Dla zilustrowania posłużę się dwoma cytatami z utworów, które uzyskały najważniejsze nagrody literackie w Polsce bądź były do nich nominowane:

ona i on sami w tę złą noc, i nie spali, bo nie, bo piętro wyżej kobieta i facet uprawiali głośno seks, ach ach ech jak starą kurwę pierdol mnie, a ślepe echo przez otwarty balkon niosło się, he he, i krzyczało „A TY NIE A TY NIE ANI KIEDYŚ ANI NIGDY ANI JUŻ NIE ANI JESZCZE NIE” (D. Masłowska, *Paw królowej* – nagroda NIKE 2006).

Oni nawykli do gniewnych esemesów, [...] do namiętnych „ty suko”, „ty skurwysynu” wykrzykiwanych przy kolejnych orgazmach, do wyrzutów, żalu, smutku, do „ty dziwko”, „ty gnoju”, do „wypierdajaj z mojego życia” (S. Twardoch, *Drach* – nominacja do nagrody NIKE 2015).

Są to skrajne przykłady, jednak ten typ narracji zaczyna dominować we współczesnej prozie. Oczywiście styl utworów literackich jest mocno zróżnicowana, gdyż z jednej strony stosuje się zasadę mimesis i odzwierciedla uzus, w artystyczny sposób go przetwarzając, z drugiej strony buduje się własne sposoby narracji, oddalające się od uzusu. Literatura rejestruje i przetwarza język w jego rozmaitych przejawach, dlatego trudno traktować ją jako wzór.

Może zatem warto odnieść się do wypowiedzi polityków, którzy należą do inteligencji, często wielopokoleniowej, a m.in. na taką cechę autorytetu kulturalnego wskazywały autorki *Kultury języka* [Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1971: 38]. Szybko jednak okaże się, że polszczyzna polityków to w dużej mierze mowa nienawiści, przepiętna agresją językową, wulgaryzmami, inwektywami. Ponieważ dyskurs polityczny przeniósł się w znacznym stopniu do mediów społecznościowych, warto odwołać się do wypowiedzi tam zamieszczanych. Można znaleźć wśród nich także takie, które dotyczą normy językowej. Przytoczę

tu jedynie chyba najbardziej znaną w tym zakresie wypowiedź wówczas posłanki, a dziś sędzi Trybunału Konstytucyjnego, Krystyny Pawłowicz, na temat poprawności formy **wziąć* w opozycji do *wziąć*, aby potwierdzić tezę, że wśród polityków nie należy szukać autorytetów językowych:

Obie formy dozwolone. Mnie w szkole w latach 60-tych ub. wieku uczono tak, jak napisałam: WZIAŚĆ. I tego będę się trzymała. Wy, dzisiaj wszystko skracacie i stosowanie niechlujnych, często prymitywnych skrótów jest Waszą, lewactwa cechą, przejętą zresztą po komunistach psujących język. Np. spoko, zara itp. Pouczacie też innych, bo nie znacie języka polskiego, a jedynie jego pojedyncze wersje słownikowe, wymyslane i dołączane później [...]” [https://www.facebook.com/profile.php?id=100069755326944, dostęp: 25.08.2015].

Idąc tym tropem, należy stwierdzić, że dziś coraz częściej funkcję literatury przejęły media – zwłaszcza młode pokolenie zastąpiło książkę internetem. Może zatem media przejęły również funkcję autorytetu językowego? To pytanie z pozoru niedorzeczne, nie jest jednak pozbawione sensu. Wyznacznikiem normy językowej dla wielu młodych użytkowników języka stały się bowiem wypowiedzi medialne. Jak pisze B. Przybylski:

[młodzież] oglądając prywatne zwierzenia celebrytów, intuicyjnie stara się w swoim życiu postępować na wzór „gwiazd” telewizji, podobnie jak one radzić sobie z podobnymi problemami, podobnie je rozwiązywać i podobnie im zapobiegać. Celebryci uczą życia; wskazują co jednostki powinny czynić same dla siebie i jak rozwiązywać indywidualne problemy. Zastępują tradycyjnie rozumiany autorytet, stając się niejako ucieleśnieniem poszukiwanych i społecznie cenionych cech i wartości. Nader często słowo idol traktowane jest dziś jako synonim autorytetu [Przybylski 2013: 64–65].

I choć językoznawcy mają świadomość, że język mediów nie pretenduje do miana pięknej polszczyzny (dla przykładu dwa wymyki odpowiednio z kanału w serwisie YouTube: *Wolę dostać w michę albo dobrze się uderzyć niż takie gówniane kontuzje kurna typu nadgarstek*. – „Prawda Siatki” oraz z telewizyjnego serwisu informacyjnego: *Zdrowych i fajnych świąt dla Państwa*. – „Fakty TVN”), to jednak nie można przejść obojętnie obok fenomenu mediów i używanego w nich języka.

Celem artykułu nie będzie opis ani ocena zjawisk zachodzących w systemie językowym – te zostały już bowiem dobrze poznane i opisane [np. Bajerowa 2003; Boniecka 1998; Jędrzejko 2005; Miodek 2000; Ożóg 2001]. Na ich podstawie można wskazać najważniejsze tendencje zachodzące we współczesnej polszczyźnie, a są to: 1) ekonomizacja i dążenie do skrótowości komunikatów; 2) powszechność mody językowej; 3) zapożyczenia międzyodmianowe (zwłaszcza leksyka potoczna); 4) napływ leksyki angielskiej w spolszczonych wariantach; 5) hybrydyzacja gatunków i stylów; 6) emocjonalizacja i wulgaryzacja; 7) dominacja funkcji ludycznej, fatycznej lub perswazyjnej nad informacyjną.

W niniejszym tekście chciałabym raczej zastanowić się nad stosunkiem lingwisty do języka mediów w świetle normatywizmu i odnieść te rozważania do aspektu glottodydaktycznego.

Już na początku XXI wieku Antonina Grybosiowa zauważyła, że, paradoksalnie, wolność słowa w mediach spowodowała, że samo funkcjonowanie języka, jego sprawność i jakość, wierność normie nie zajmują już uwagi liczących się społecznie osób. Pielęgnowanie języka ojczystego przestało być wyrazem patriotyzmu, dlatego trudno o postawę szacunku wobec normy językowej w tzw. kulturalnej odmianie polszczyzny [Grybosiowa 2003]. Niejako w odpowiedzi na tę konstatację Bogusław Skowronek proponuje zmianę perspektywy oglądu – wyjście poza system językowy i potraktowanie języka jako społecznej praktyki, nie zaś jako formalnej struktury. Jako problemy badawcze wysuwa zaś następujące pytania: co media robią z językiem i komunikacją; w jakim stopniu modelują zachowania komunikacyjne oraz system gramatyczny polszczyzny; w jaki sposób, za pomocą jakich środków werbalnych wpływają na konceptualizację rzeczywistości w społeczeństwie [Skowronek 2013: 154, 251]. Warto wspomnieć, że na konieczność sprostania zmianom w obrębie języka spowodowanym przez rozwój technologiczny zwróciła już uwagę znacznie wcześniej Irena Bajerowa, zdaniem której technika stanowi istotny czynnik ewolucji języka, bodziec wywołujący zarówno szczegółowe, jak i ogólne zmiany językowe, wobec których nie można pozostać obojętnym [Bajerowa 1980: 60]. Skoro zatem internet stał się medium dominującym, a wiele z wypowiadających się w nim w najróżniejszych formach osób zyskało miano co najmniej idoli (jeśli nie autorytetów), to i polszczyzna tam używana dla wielu stanowi wyznacznik poprawności. A jest to język w dużej mierze stanowiący odzwierciedlenie mowy potocznej [por. Grzenia 2016]. Wiele w nim indywidualizmów, elementów języka środowiskowego lub gwary zawodowej, liczne są także wpływy z języka angielskiego. Polszczyzna internetowa oddziałuje też wtórnie na język mówiony. Możliwość nieograniczonych wymian nadawczo-odbiorczych powoduje wzrost emocjonalności języka w internecie. Wynika z tego tendencja nadawców do skrótowych komunikatów, w których bardzo wyraźnie prezentuje się własne stanowisko, podsycając tym samym emocje. Przeważają oceny skrajne, zwłaszcza negatywne, wyrażane takimi leksemami, jak na przykład *masakra*, *chłam* [por. Chaciński 2017].

Ten krótki opis wzajemnych relacji polszczyzny potocznej i internetowej pokazuje, że zmiany zachodzące w obrębie języka polskiego, zwłaszcza jego warstwy leksykalnej, są bardzo szybkie. Nie nadążają za nimi słowniki, na próżno szukać dokładnych opisów leksykologicznych najnowszych elementów polszczyzny. Nie ulega jednak wątpliwości, że takie elementy jak: *multi-kulti*, *sweet focia*, *fejs*, *ściema*, *wporzo*, *lajk*, *lajkować*, *hejt*, *hejter*, *jarać się* to w dzisiejszym języku potocznym leksemy o wysokiej frekwencji, którymi posługują się nie tylko młodzi użytkownicy polszczyzny.

Refleksja nad obecnością elementów potocznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie jest czymś nowym. Pojawiła się wraz z popularyzacją podejścia komunikacyjnego, zakładającego m.in. osiągnięcie przez ucznia

kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji [por. Komorowska 2002: 27]. Podręczniki powstające w XXI wieku mają właśnie takie nastawienia i, jak deklarują ich autorzy, zawierają w dużej mierze leksykę potoczną. Trzeba jednak pamiętać, że leksyka potoczna jest zjawiskiem bardzo szerokim, zawierającym zarówno elementy mieszczące się w normie językowej (co przy jej zróżnicowaniu na normę wzorcową i potoczną powoduje włączenie wielu potocznych do normy), jak i elementy nieskodyfikowane, nierejestrowane w słownikach, przez co *ex definitione* niemieszczące się w normie (jak większość wymienionych wyżej leksemów).

Konrad Szamryk w dwóch artykułach datowanych odpowiednio na 2016 i 2017 przeanalizował popularne serie do nauczania języka polskiego jako obcego pod kątem obecności w nich leksyki potocznej w podręcznikach dla poziomu A1. Wydawać by się mogło, że właśnie ten poziom kompetencji językowej powinien obfitować w potoczny, dzięki którym zdecydowanie łatwiej prowadzić nieoficjalne konwersacje w podstawowym zakresie tematycznym. Jak wynika z obliczeń statystycznych wspomnianego badacza, w podręczniku *Polski krok po kroku* leksyka potoczna stanowi zaledwie 1,26% wszystkich wyrazów tekstowych użytych w książce. W sumie K. Szamryk odnotował 103 leksemy potoczne, wśród których najwyższą frekwencję miały: *bo, cześć, no, mama, tata, komórka, polski 'język polski', (wszystko) w porządku, dziewczyna 'sympatia, narzeczona', impreza, wiesz* (zwrot wtrącony, mający podtrzymać zainteresowanie słuchacza), *Anglia*, a częste były również takie słowa, jak: *jasne 'oczywiście', fajny, kilo, babcia, o tak 'dobrze, zgoda', w końcu, chłopak 'narzeczony, partner', super, wujek* [Szamryk 2017: 64]. Nie zagłębiając się w szczegóły owej analizy i przyjęte kryteria uznania leksemu za potoczny (dlaczego bowiem *Anglia* to element potoczny?), trzeba zauważyć niewielki udział procentowy słownictwa potocznego w całym podręczniku. Brakuje zdecydowanie obszarów semantycznych związanych właśnie z mediami, które, jak wspomniano wyżej, stanowią dziś dla wielu podstawową platformę komunikacji. O kwestii tej pisała Jolanta Tambor, która pokazała, że wszelkie listy frekwencyjne, słowniki i podręczniki nie nadążają za rozwojem technologicznym, a tym samym nie uwzględniają najnowszej, a zarazem najbardziej potrzebnej warstwy leksyki (autorka wskazała m.in. na nieobecność na listach słownictwa takich leksemów, jak np. *esemesować, bezprzewodowy, przelew* i in. [Tambor 2012]). Jak słusznie zauważa J. Tambor, ciągłe zmienianie list słownictwa, podręczników, ich weryfikowanie itp. jest właściwie niemożliwe przy tak szybko zmieniającym się języku. Ciężar doboru nauczanej leksyki przesuwają się wówczas na lektora, który powinien w sposób dynamiczny i elastyczny reagować na zmiany w polszczyźnie. Kamila Sokołowska wskazuje na ogromną rolę nauczyciela w tym zakresie – swoim zachowaniem językowym może on bowiem wzbudzić motywację do nauki języka, ale też może ją znacząco osłabić, jeśli będzie uczył form skostniałych, nie zaś żywej mowy:

Zamknięcie się nauczycieli języka polskiego jako obcego na innowacje językowe czy też modę językową może mieć ujemne skutki w motywacji

uczących się, którzy szybko dostrzegają duży rozdźwięk pomiędzy językiem, którego mozolnie uczą się podczas lekcji języka polskiego, a tym, z którym stykają się na co dzień w różnych, przypadkowych sytuacjach komunikacyjnych [...] [Sokołowska 2010: 17]⁴.

Bardziej wiarygodny będzie lektor, który nauczy swoich słuchaczy leksyki, jaką komunikuje się „polska ulica”, aniżeli ten, który dbać będzie jedynie o poprawność gramatyczną konstrukcji należących do polszczyzny oficjalnej. Przypomnijmy, że dziś rolę edukatorów językowych w znacznej części przejęły media, a zwłaszcza internet. I to właśnie polszczyzny internetowej, która umożliwia codzienną komunikację, chcą się uczyć cudzoziemcy zgłębiający tajniki polszczyzny właśnie w celach komunikacyjnych. Rodzi się jednak pytanie, co zrobić w sytuacji, gdy ów potoczny język stoi w całkowitej sprzeczności z normą językową? Ta wątpliwość pociąga za sobą następne pytania, na które nie ma jednej, dobrej odpowiedzi: Czy glottodydaktyk powinien być ortodoksyjnym normatywistą?; Czy język, którego nauczamy, powinien odzwierciedlać rzeczywistość czy też stanowić odzwierciedlenie normy?; Czy język polski jako obcy może przygotować do uczestniczenia w zwyczajach komunikacyjnojęzykowych współczesnych Polaków? I wreszcie pytanie najważniejsze: czy media społecznościowe nie stają się (stały się?) językową (i nie tylko językową) platformą edukacyjną? Są to pytania, które powinien postawić sobie każdy nauczyciel języka polskiego jako obcego (choć chyba także jako rodzimego). Walka o piękną polszczyznę, zgodną ze wszystkimi normami, stała się walką z wiatrakami. Dziś ważniejsze jest nauczanie polszczyzny zróżnicowanej i dostosowanej do celu komunikacji. Nie oznacza to rzecz jasna, że należy w nauczaniu zrezygnować z normy. Oczywiście istnieje wiele zmiennych, które determinują przebieg kursu językowego i wpływają na nauczane treści. Wymienię choćby przygotowanie do egzaminu certyfikatowego czy studiów w Polsce – takie zajęcia wymagają określonego słownictwa mieszczącego się w normie wysokiej, przywiązywania dużej wagi do poprawności gramatycznej itp. Ale czy jesteśmy w stanie wyobrazić sobie współczesnego człowieka, który nie wysyła esemesów, mejli, nie robi przelewów, nie płaci zbliżeniowo etc.? Słownictwo z tego zakresu staje się tak samo podstawowe, jak nazwy produktów spożywczych czy pytanie o drogę. Jeśli my, nauczyciele języka polskiego jako obcego, nie zapoznamy z nim naszych słuchaczy, to robi to inny autorytet językowy – internet.

Ewa Lipińska, charakteryzując postawę nauczyciela języka polskiego jako obcego, pisze:

Od uczącego wymaga się nieomyślności. Nienaganności i nieskazitelności na każdym kroku. Ma to szczególne znaczenie w wypadku nauczycieli języków obcych [...], ponieważ jest on utożsamiany ze statystycznym Polakiem oraz staje się symbolem kultury polskiej [Lipińska 2006: 80].

⁴ W podobnym tonie utrzymany jest tekst W. Turka [Turek 2006].

Lektor powinien być przede wszystkim świadomy zróżnicowania polszczyzny, zmian w jej obrębie. Czy jednak rzeczywiście powinien dążyć do tego, by stać się lektorem modelowym, idealnym, nieomylnym? Gdyby udało się taki stan osiągnąć, stracimy to, co najważniejsze – ludzkie oblicze i... wiarygodność, ponieważ nawet osoba rozpoczynająca przygodę z językiem polskim dostrzeże w takim zachowaniu nienaturalność. Język ciągle się zmienia, zmienia się świat, który nas otacza, zmieniać winniśmy się także my, nauczyciele. Aby dobrze wykonywać swój zawód, musimy mieć pełną świadomość tych zmian, a jednocześnie uświadamiać sobie zmieniające się potrzeby naszych słuchaczy.

Na zakończenie niniejszych rozważań warto powrócić do problemu kryterium autorytetu językowego. Na kryterium to można spojrzeć nieco szerzej niż dotychczas i w kontekście glottodydaktycznym wyodrębnić dwa typy autorytetów:

1. Wąskie rozumienie autorytetu, który formułuje wypowiedzi metajęzykowe i oceny konkretnych faktów językowych. To przede wszystkim językoznawcy, ale także lektorzy jpjo i nauczyciele w ogóle, którzy wypowiadają się na temat użycia konkretnych wyrażeń.
2. Szerokie rozumienie autorytetu – wzorcotwórcze.

W pierwszej roli sprawdzają się dobrze nauczyciele, językoznawcy. Drugą rolę przejęły nowe media. Lektor jpjo musi mieć świadomość tej różnorodności, musi wiedzieć, jaka jest jego rola w procesie przybliżania normy oraz uzusu i umiejętnie kształtować swój wizerunek jako zdroworozsądkowego użytkownika nauczanego języka.

Bibliografia

1. Bajerowa I., 1980, *Wpływ techniki na ewolucję języka polskiego*, Kraków.
2. Bajerowa I., 2003, *Zarys historii języka polskiego 1939–2000*, Warszawa.
3. Bańko M., 2013, *Kryterium autorytetu kulturalnego*, <https://sjp.pwn.pl/po-radnia/haslo/b-kryterium-b-autorytetu-kulturalnego;14463.html> [dostęp: 31.01.2020].
4. Boniecka B., 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Lublin.
5. Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1971, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
6. Chaciński B., 2017, *Polszczyzna czasu przyszłego*, w: K. Kłosińska, R. Zimny, red., *Przyszłość polszczyzny – polszczyzna przyszłości*, Warszawa.
7. Grybosiova A., 2003, *Język wtopiony w rzeczywistość*, Katowice.
8. Grzenia J., 2016, *Co język polski zawdzięcza Internetowi?*, w: M. Kita, I. Loewe, red., *Język w internecie. Antologia*, Katowice.
9. <https://poradnia-jezykowa.uni.lodz.pl/warto-wiedziec/> [dostęp: 31.01.2020].
10. Jędrzejko E., 2005, *Składnia, style, teksty*, Katowice.
11. Kołodziejek E., 2013, *Kto jest dzisiaj autorytetem językowym*, „Język Polski” t. XCIII, z. 5.
12. Komorowska H., 2012, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
13. Kurkowska H., 1971, *Teoretyczne zagadnienia kultury języka*, w: D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
14. Lipińska E., 2006, *Nauczyciele języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny, red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.

15. Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
16. Miodek J., 2000, *Polszczyzna po 1989*, Katowice.
17. Ożóg K., 2007, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów.
18. Przybylski B., 2013, *Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
19. Skowronek B., 2013, *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*, Kraków.
20. Sokołowska K., 2012, *Polszczyzna lektorów uczących języka polskiego jako obcego – wybrane zagadnienia*, „Kwartalnik Polonicum” nr 12.
21. Szamryk K., 2017, *Leksyka potoczna w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku (poziom A1)” – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 24.
22. Szamryk K., 2016, *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, w: E. Awramiuk, M. Karolczuk, red., *Z problematyki kształcenia językowego VI*, Białystok.
23. Tambor J., 2012, *Kilka uwag o tendencjach leksykalnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2 (10).
24. Turek W., 2006, *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy?*, w: E. Lipińska, A. Seretny, red., *Sprawności przede wszystkim*, Kraków.
25. Walczak B., 1995, *Przegląd kryteriów poprawności językowej*, „Poradnik Językowy” z. 9–10.
26. Wróblewski I. A., 1996, *Polszczyzna nam się kundli, czyli Kaczor Donald z hamburgerem w dziobie*, w: J. Miodek, red., *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Wrocław.

MEDIA AND LANGUAGE HABITS IN COMMUNICATION OF CONTEMPORARY USERS OF POLISH – MORE THAN THE GLOTTODYDACTIC POINT OF VIEW

The article discusses the impact of media influence on communication and language habits of users of contemporary Polish. Special attention is paid to the so-called new media. The author also analyzes the criterion of linguistic authority, which in the modern world lost its meaning as its role was taken over by the media. The results of observations on the trends in the modern Polish have been referred to programs and textbooks for teaching Polish as a foreign/second language to reflect on what kind of Polish is taught to foreigners.

Keywords: standard Polish, common Polish, media language, linguistic authority, Polish as a foreign language.

ZWYCZAJE KOMUNIKACYJNOJĘZYKOWE, CZYLI JAK MÓWIĄ WSPÓŁCZEŚNI POLACY (Z UWZGLĘDNIENIEM ASPEKTU GLOTTODYDAKTYCZNEGO)

Celem artykułu jest przyjrzenie się zwyczajom komunikacyjnojęzykowym współczesnych Polaków pod względem wybranych aspektów normy ortofonicznej, a także odniesienie zebranych wniosków do założeń glottodydaktyki polonistycznej. Interesujące wydaje się porównanie różnic między normą a uzusem, przy uwzględnieniu wariantowości realizacji, a następnie nałożenie wniosków na standardy nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście wypowiedzi ustnej zarówno w aspekcie codziennej komunikacji, jak i procesu kształcenia czy ewaluacji.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, norma językowa, współczesna norma wymawianiowa.

1. Wstęp

Zainteresowanie zwyczajami komunikacyjnojęzykowymi współczesnych Polaków i ich przełożeniem na sposoby nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie poprawnej wymowy wynikają z kilku spostrzeżeń. Przede wszystkim nader często uczący się języka polskiego cudzoziemcy zgłaszają sprzeciw wobec opanowywania normy wzorcowej (rozumianej tradycyjnie za Andrzejem Markowskim [Markowski, red. 2004]), z którą – jak twierdzą – poza zajęciami nie mają kontaktu. Częściej zapewne dostrzegają oni różnice leksykalne czy gramatyczne (takie jak choćby *jem kotlet / kotleta*), niemniej jednak tendencje do nauczania wymowy wzorcowej czy też określonych, preferowanych przez lektorów wariantów (a nawet hiperyzmów) są stałym elementem wielu kursów. Z doświadczeń autorki wynika, że wymaganie od uczniów wymowy literowej¹ jest wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego podyktowane zazwyczaj chęcią zakorzenienia w uczących się właściwej pisowni, a dotyczy m.in. liczebników (np. *pięć*), wygłosu 1. os. liczby pojedynczej czasowników koniugacji *-ę, -isz/-ysz* czy *-e, -esz* i licznych wyrazów, dla których charakterystyczne w wymowie są uproszczenia (np. *jabłko*).

Uczenie się przytoczonych przykładów rozpoczyna się na poziomie A1, więc wydawać by się mogło, że takie podejście na początkowym etapie nauki języka ma swoje uzasadnienie (podobnie wszakże dzieje się w polskich szkołach) – warto jednak zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, cudzoziemcy mieszkający w

¹ Jak trafnie definiuje ją Bogumiła Toczyska, jest to upieranie się przy wymawianiu niemal wszystkich liter wyrazu [Toczyska 2006: 7].

Polsce, a więc ci, którzy na co dzień słuchają języka polskiego, niezwykle szybko orientują się, że rodzimi użytkownicy polszczyzny, przykładowo wypowiadając się w 1. osobie, raczej <ę> z nosowością nie realizują². Po drugie zaś, u bardziej pilnych uczniów często dostrzega się silne utrwalanie wymowy przesadnej, hiperpoprawnej czy też po prostu nienaturalnej, gdy wypowiedzenia typu *Poproszę tę bluzkę* realizują właśnie z trzykrotnym wygóślowym [ɛ̃w], wprawiając tak w zachwyty, jak i w radosny nastrój obsługujących ich sprzedawców. Jest to więc niebezpieczne ze względów społecznych (bywa źródłem kpin). Co więcej, m.in. tendencja do niewariantywnego sposobu nauczania kontynuowana jest też zwykle na wyższych poziomach opanowywania języka, nie ma przecież podręczników kursowych od poziomu B1, w których warianty wymowy byłyby ćwiczone (np. różne realizacje połączeń głoskowych, dopuszczalne redukcje czy epentezy). Niewyjaśnianie uczącym się różnic między mową przemyślaną, staranną i nierzadko wystudiowaną a spontaniczną tzw. mową łączoną, typową w życiu codziennym [zob. Cauldwell 2013] jest w opinii autorki pewnym oszustwem – nie przymierzając to, jak za pomocą wyrazu *woda* pokazać odmianę przez przypadki i oczekiwać, że uczący się sami się domyślą (poprzez osłuchanie z językiem), że paradygmatów jest kilka³.

Abstrahując jednak od intencji glottodydaktyków (które przecież podyktowane są uznaniem takiego postępowania za dobre dla uczących się), warto przyjrzeć się wymowie samych Polaków. Wydaje się bowiem, że niewystarczająco przebadana i opracowana jest wymowa współczesnych użytkowników języka polskiego. Niewielka liczba (w skali kraju) badaczy, którzy zajmują się wariantowością wymowy, swoje źródło ma m.in. w trudnościach dotyczących sposobów pozyskiwania danych do analiz, a także ich transkrybowania czy opracowywania. I choć dysponujemy korpusami wymowy, takimi jak choćby Narodowy Korpus Języka Polskiego⁴, to zauważalne dziś, powszechne już – jak się zdaje – tendencje uproszczeniowe czy hiperyzmy nie doczekały się jeszcze obszernych opracowań. Co może wypada podkreślić, większość dostępnych na ten temat publikacji omawia wymowę określonych grup społecznych (mieszkańców konkretnych miejscowości, osób wykonujących określony zawód itp.), wnioski trudno więc generalizować. Wyjątkowo na tym tle zarysowuje się jednak Pracownia Polszczyzny Mówionej

² W ciągu kilkunastu lat pracy z cudzoziemcami nigdy nie zdarzyło się autorce tekstu prowadzić zajęć z grupą, która by nie odniosła się do tego problemu, nie rozpoczęła na ten temat rozmowy podczas zajęć, nie zakwestionowała wymowy prezentowanej na nagraniach do podręczników kursowych.

³ Przykład jest rzecz jasna żartobliwy. Ma się jednak nadzieję, że unaocznia spektrum problemów, jakie stoją przed obcokrajowcami, którzy w gąszczu obcych głosek i w nowej melodii języka mają za zadanie samoistnie domyślić się, kiedy i jak wolno im się wypowiadać, by było to pozytywnie odbierane przez rodzimych użytkowników języka [por. rozważania na temat społecznej akceptacji błędów osób dwujęzycznych – Ligara 2016].

⁴ <http://www.nkjp.pl/> [dostęp: 28.01.2020]. Warto dodać, że w Brytyjskim Korpusie Narodowym liczba nagrań jest porównywalna (<http://www.phon.ox.ac.uk/AudioBNC> [dostęp: 28.01.2020]).

[<http://ppm.uni.wroc.pl/>, dostęp: 28.01.2020], której badacze digitalizują stare nagrania, ale i pozyskują wciąż nowe, a przede wszystkim tworzą np. subkorpusy nagrań odmiany mówionej języka, używanej w kraju i poza jego granicami.

Trudno przyjąć *a priori*, że normy ortofoniczne, które opisane zostały przed czterdziestu czy dwudziestu laty, powinny być obecnie bezwzględnie respektowane. Należy podkreślić, że nie ma się tu na myśli ich ignorowania czy nadmiernie liberalnego przyjmowania wymowy każdej – byle skutecznej komunikacyjnie. Nie jest to spór między kompetencją komunikacyjną a lingwistyczną i nie staranność ma tu znaczenie. Uważa się jednak że, jak stwierdził Jan Miodek, „nieustanne konfrontowanie obowiązującej normy z realnym stanem języka⁵ to jedno z głównych zadań lingwistów” [Miodek 1992: 47]. Często bowiem te elementy języka, które wydają się nieważne czy zwykle świadczą o niechlujności wypowiedzi (jak np. pauzy hezytatywne typu *hmmm*), mogą w istocie przygotowywać interlokutora na puentę czy inną, cenną informację.

2. Norma językowa

Tradycyjnie normę językową rozumie się jako „zbiór tych elementów systemu językowego, a więc zasób wyrazów, ich form i połączeń oraz inwentarz sposobów tworzenia, łączenia, wymawiania i zapisywania wszelkich środków językowych, które są w pewnym okresie uznane przez jakąś społeczność (najczęściej przez całe społeczeństwo, a przede wszystkim przez jego warstwy wykształcone) za wzorcowe, poprawne albo co najmniej dopuszczalne” [Markowski, red. 2006: 1626], to też tekstowe realizacje systemowych modeli konstrukcyjnych [Walczak 2006]. Wyróżnia się zazwyczaj jej dwa poziomy, przy czym normę wzorcową, jako ponadregionalną, charakteryzuje m.in. to, że stosowana jest świadomie, w zgodzie z tradycją, zasadami oraz tendencjami rozwojowymi polszczyzny, użytkowa zaś postrzegana jest jako wariantywna i nieoficjalna [por. Markowski, red. 2006; Miodek 2001: 74]. Dopuszczalne w tej drugiej są więc różne uproszczenia artykulacyjne, akcentowanie na drugą sylabę od końca niemal wszystkich form gramatycznych czy realizacje regionalne, takie jak [t̪ɔvʲit̪ʂɛɲɛ]⁶.

Wydaje się, że wzorce normatywne nierzadko stoją więc w sprzeczności z faktycznie notowaną praktyką, w tym również z uzusem typowym dla wykształconych warstw społecznych (powoli pojawiają się pierwsze teksty podkreślające różnice i sugerujące zmianę podejścia do normy – patrz. Liberek, Zdunkiewicz-Jedynak 2019). Oparte są one bowiem na badaniach, słownikach, artykułach itp., w których aktualność można już dzisiaj nieco wątpić. A czym jest sam uzus? Przyjęło się twierdzić, że

⁵ Wszystkie wyróżnienia drukiem rozstrzelonym – M.B.

⁶ Nie jest to miejsce na tego typu rozważania, niemniej jednak warto zadać sobie na przykład pytanie, dlaczego – skoro twierdzimy, że gwary i dialekty ubogacają nasz język – jednocześnie normę regionalną uznajemy za podtyp użytkowej, niejako wartościując ją tym samym, jako gorszą? I jak się do tego ma tak typowe w przypadku podręczników wydawanych w Krakowie, artykułowanie wspomnianego wyrazu z dźwięczną spółgłoską [vʲ] – w Łodzi nieustannie zwracające uwagę obcojęzycznych uczniów?

jest to panujący w pewnym środowisku powszechny zwyczaj używania takich, a nie innych form językowych. [...] Są to zarówno te wyrazy, ich formy i połączenia, które zyskały ogólną aprobatę i wchodziły do normy językowej, jak i te składniki tekstów, które nie zyskały dotąd powszechnej aprobaty i mogą razić niektórych członków danej społeczności, niemniej mają charakter obiegowy i są tradycyjnie używane [Markowski, red. 2006: 1688].

Uznaje się więc, że język ogólny jest niejako lepszy od regionalnych odmian czy stylu potocznego, a jest to przecież pewien przyjęty koncept. Można by się zastanowić, dlaczego w tak niewielkim stopniu oparty na kryterium uzualnym? A może raczej – dlaczego tak skostniały i tak rzadko podlegający weryfikacji, mimo że ze swej natury norma powinna mieć – w przeciwieństwie do uzusu właśnie – charakter obiektywny?⁷

Oczywiście regulacje potrzebne są choćby po to, by przeciętny użytkownik języka miał pewność co do wartości i skuteczności przekazywanych komunikatów (właściwego doboru form) czy też na skali estetycznej potrafił plasować wypowiedzi własne względem cudzych. Coraz częściej jednak „istotnym kryterium normatywnym staje się stopień rozpowszechnienia danego środka językowego i jego użyteczność, ale już niekoniecznie idzie tu o wyrazistość, ekonomiczność czy prostotę” [Sawicka 2011: 59]. Należy w tym miejscu przypomnieć, że jednym z czołowych w Polsce badaczy, zajmujących stanowisko względem nie tylko normy, ale też wymowy Polaków, jest Bogusław Dunaj, który zaproponował, aby w ustaleniach kodyfikacyjnych współczesnej wymowy literackiej uwzględnić (jako podstawowe) trzy kryteria: autorytetu kulturalnego (według niego najistotniejsze), uzualne i tradycji językowej [por. IX FKS⁸]. Nie ma wątpliwości, że wyznaczanie norm wymawianiowych, powinno być na nich oparte, a jednak zastanowić się można, czy stosowane obecnie prawidła rzeczywiście z nich korzystają. Należałoby pewnie podkreślić, że intencją autorki artykułu nie jest w żadnej mierze negowanie normy czy normatywizmu, a jednak zwrócenie uwagi na nieustanną potrzebę weryfikacji podejścia do normy i jej ewentualnych poziomów, a także opisu stanu wymowy współczesnych Polaków.

Kim przykładowo dla współczesnych użytkowników języka jest autorytet kulturalny – czy to naukowcy, dziennikarze, celebryci, literaci, księża, politycy? W zasadzie każdy z podanych przykładów dość łatwo można zanegować, o czym już pisano [por. Walczak 2016]. Ciekawe w tym zakresie badania w 2005 r. na zlecenie Rady Języka Polskiego (dalej: RJP) przeprowadził też CBOS, bowiem 1133 dorosłych w ramach badania *Co Polacy sądzą o języku polskim?* [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=96:co-polacy-sdz-o-

⁷ Warto za Bogdanem Walczakiem przypomnieć, że w obrębie normy znajdują się też „realizacje niesystemowe: reliktów dawnych systemowych modeli konstrukcyjnych (jak *innymi słowy*, *we Włoszech*, *dłóćmi*, *tę* itd.) i elementy dewiacyjne, wykolejone, a więc w ogóle niesystemowe, które nigdy systemowymi nie były (jak *okaziciel* czy *truciciel*) [zob. Walczak 2016: 17].

⁸ <http://www.rjp.pan.pl/> [dostęp: 28.01.2020].

języku-polskim-wyniki-badania-cbos&catid=45&Itemid=55, dostęp: 28.01.2020] zapytano m.in. o to, co ich najbardziej razi we współczesnej polszczyźnie używanej publicznie i – co istotne – aż 44,7% respondentów zwróciło uwagę na niechlujność wymowy. Na pytanie zaś o to, kto decyduje o poprawności form w języku polskim, dokładnie 41,6% ankietowanych wymieniło językoznawców czy instytucje typu RJP, 22,8% głosujących za decyzyjnych uznało wszystkich mówiących po polsku, 20,7% osoby publiczne, np. dziennikarzy, natomiast 9,4% wymieniło wykształcone warstwy społeczne. Czy jednak naprawdę uwzględnia się uzus, skoro tak niewiele wciąż badań rejestrujących aktualną wariantowość, a zmiany w zakresie dopuszczania wariantów do tej tzw. normy wzorcowej też nie są częste? I wreszcie – czy nie jest prawdą, że zasadniczo wyłącznie tradycja dyktuje uznawalność konkretnych sposobów realizacji, nie da się bowiem zaprzeczyć, że są one wielokrotnie świadome i zgodne z tendencjami wymawianiovymi (np. upraszczanie grup spółgłoskowych)?

Badania ankietowe pokazują, że nawet studenci polonistik zgodne z normą rzadkie formy uważają za dziwne i się ich wystrzegają. Potwierdzeniem tego spostrzeżenia są wnioski płynące z badań prowadzonych na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach przez Agnieszkę Rosińską-Mamej, która pisze:

analizowane elementy języka należące do normy wysokiej wywołują u znakomitej części badanych określone (negatywne) stany emocjonalne oraz reakcje niewerbalne świadczące o tym, że formy wzorcowe przykuwają uwagę studentów swoją nietypowością, tym, że są „inne”, niespotykane [...], ludzie stosujący się do wymogów normy wysokiej mogą być uznawani za dziwaków, odludków, jednostki, u których występują odchylenia i deficyty w kontaktach oraz umiejętnościach społecznych, a co za tym idzie również w sferze poznawczej (por. „Pomyślałbym, że osoba ta ma rzadką styczność z ludźmi”) [Rosińska-Mamej 2018: 225–226].

Rozmowy prowadzone ze studentami filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego także wprost wykazują, że czują oni sztuczność, gdy konfrontują treści przekazywane na zajęciach z kultury języka z życiem codziennym, a nawet akademicką rzeczywistością⁹. Znani są autorce Polacy pochodzenia inteligenckiego, których zwykło się uważać za wzór, świadomie decydujący się na warianty traktowane jako mniej staranne. Powód takiego postępowania wyjaśniają często przekonaniem, że ważniejsza w porozumiewaniu się i relacjach międzyludzkich jest efektywność komunikacyjna, którą osiąga się, stosując formy

⁹ Ma się tu na myśli nie tylko sposoby wypowiedzania się studentów, z natury swej poziomem elegancji różnicowane, ale także dość swobodne zachowania językowe kadry akademickiej. Nie jest to jednak krytyka doboru środków, świadcząca o niekompetencji, tylko spostrzeżenie właśnie tej wyjątkowej wariantowości, do której dopuszczają nawet ci, którzy w zakresie wzorcowej wymowy powinni być przykładem. Nie więc o staranność tych zachowań tu idzie, ale o naturalność, spontaniczność bądź skuteczność komunikacyjną, które niejednokrotnie przesądzają o wyborze konkretnego sposobu wymowy.

„typowe, nierzadkie, zrozumiałe przez ogół społeczeństwa i nieświadczące o pretensjonalności czy przemądrzałości”¹⁰.

Co więcej, w kontekście nauczania wypada podkreślić, że w szkole zazwyczaj bardziej liczy się poprawny zapis, który jest oceniany (wymagany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, wielokrotnie ćwiczony w procesie edukacji, rozwijany, ewaluowany), niż wymowa. Odpowiedzi ustne z rzadka niestety podlegają ocenianiu pod względem poprawności (szczególnie w aspekcie normy fonetycznej), zwykle więcej miejsca poświęca się treści. Nawet podczas przygotowywania uczniów do ustnej matury nauczyciele incydentalnie koncentrują się na artykulacji czy akcentuacji, ortoepia nie jest elementem konstytutywnym programu nauczania w szkołach średnich – mimo że według *Podstawy programowej przedmiotu język polski* uczeń „publicznie wygłasza przygotowaną przez siebie wypowiedź, dbając o dźwiękową wyrazistość przekazu (w tym także tempo mowy i donośność głosu)” [<https://www.terazmatura.pl/docs/Podstawa-programowa-z-jezyka-polskiego-szkola-ponadgimnazjalna.pdf>, dostęp: 28.01.2020]. Studenci I roku filologii polskiej UŁ podczas rozmów prowadzonych z nimi od kilkunastu lat w trakcie różnych zajęć językowych podkreślają, że na instrukcje na temat pożądanego sposobu mówienia w szkołach średnich nauczyciele nie znajdują czasu – przykładowo prezentacje to *de facto* odczyty referatów, a sens tego, o czym uczniowie mówią, jest na tyle ważny, że błędy językowe (pewnie oprócz rażących i z innych płaszczyzn języka) bywają ignorowane¹¹.

By jednak wymagania były sensowne, należałoby mieć pewność odnośnie do tego, które realizacje, które sposoby wymowy są akceptowalne – w jakim stopniu i w jakich sytuacjach komunikacyjnych (oficjalnych, półoficjalnych czy nieoficjalnych). Nierzadko użytkownicy języka nie zdają sobie sprawy z tego, jakie błędy wymowy popełniają (np. niepercypowana jest wymowa [ɔm] w wygłosie podczas realizacji dźwiękowej litery <ą>) lub też do jakiej wariantywności mają prawo (patrz. dopuszczalne realizacje zapożyczeń typu *tramwaj*). Jakie są zatem tendencje współczesnej polszczyzny w zakresie wymowy: czy są (po)znane?, czy są (z)badane?, czy są gruntownie opis(yw)ane?, czy rezultaty analiz mają wpływ na współczesne słowniki, poradniki / samych użytkowników języka? Oto niektóre z pytań, które powinny stać się inspiracją do prowadzenia kolejnych badań.

3. Badania wariantywności wymowy – wybór

Jak wcześniej wspomniano, wymowa poszczególnych grup społecznych czy zawodowych doczekała się kilkudziesięciu analiz, wspomnieć należy choćby opisy przytaczane w publikacjach odnoszących się do wymowy inteligencji

¹⁰ Wymienione cechy na podstawie badań własnych (prowadzonych rozmów).

¹¹ Jest to może miejsce na to, by ponownie (już to czyniono) zwrócić uwagę na potrzebę przekazywania w szkołach ponadpodstawowych wiadomości z zakresu językoznawstwa – właśnie w celach użytkowych, z zaznaczeniem ich celowości, by uczniowie mieli świadomość tego, że wiedza ortoepiczna ma odzwierciedlenie w rzeczywistości, a stosowanie się do zasad uwzględniających staranność wymowy pomaga w wywoływaniu określonego wpływu na odbiorcę i zapewnia pozytywny odbiór konstruowanych komunikatów.

miast [Madejowa 1989], dziennikarzy [Dunaj 1983], aktorów [Nowakowski 1997], studentów [Madelska 1987] czy księży [Kurek 1994]. Badacze skupiali się również na wymowie mieszkańców konkretnych miast, na przykład Łodzi [Kamińska 1979; Jachimowska 1998], Poznania [Gruchmanowa, Witaszek-Samborska, Żak-Święcicka 1986], Wrocławia [Gawęda 1980] czy Krakowa [Dunaj 1981b]. Za kodyfikujące normę wymawianiową uważa się zaś zwykle dwa popularne słowniki, czyli *Słownik wymowy polskiej* [Karaś, Madejowa, red. 1977] oraz *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej* [Lubaś, Urbańczyk 1994], dodać do nich można najbardziej współczesny ogólny słownik poprawnościowy, czyli *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* [Markowski, red. 2004]. Niewiele jest jednak publikacji nowszych, notujących wymowę po roku 2000. Niemniej jednak zaliczyć do nich warto m.in. *Słownik wariantowości fonetycznej współczesnej polszczyzny* [Madelska 2005], *Poliszczynę mówioną mieszkańców Łodzi i okolic w ujęciu socjolingwistycznym* [Kamińska 2005], *Kulturę języka polskiego...* [Karpowicz 2009], *Normy wymawianiowe polszczyzny a wariantowość wymowy* [Więcek-Poborczyk 2014], *Wymowę normatywną polskich samogłosek nosowych i spółgłosek bocznej* [Lorenc 2016], *Niepłynność wypowiedzi w oficjalnej odmianie polszczyzny...* [Majewska-Tworek 2014] czy spośród badań wybiórczych *Analizę audytywno-akustyczną realizacji uproszczeń głoskowych w mowie młodych łodzian* [Bąk 2018]. Nie sposób na łamach artykułu wymienić wszystkich tekstów mających istotny wpływ na kształtowanie się reguł wymowy języka polskiego, przytacza się jednak jeszcze wybór nazwisk badaczy (niewspominanych w artykule), których teksty arbitralnie uznano wszak za jedne z istotniejszych, są to: Z. Klemensiewicz, L. Biedrzycki, J. Tambor, Z. Kamińska-Szmaj, M. Madejowa, M. Michałowska, M. Wiśniewski, M. Żygis, A. Markowski, D. Buttlerowa, D. Ostaszewska, L. Dukiewicz, H. Kurek, P. Nowakowski, W. Gonet czy B. Wierzchowska.

Jak często jednak współcześni Polacy stosują się do prawideł wymowy? Jak często precyzja wygrywa z ekonomizacją ruchów artykulacyjnych? Tego rodzaju pytania użytkownik języka polskiego – zarówno tzw. rodzimy, jak i obcojęzyczny – zadaje sobie wielokrotnie, gdy w rozmowach sam stosuje bądź słyszy jakże popularne formy typu: [jes] *mi zimno*; [dʒɛ] ‘gdzie?’; [tʂɛa] ‘trzeba’; [vɔɕlɛ] ‘w ogóle’; [pɔstym] *należy też zrozumieć, że...*; *Za chwilę usłyszymy zespół* [dʒɛm] (popularna stacja radiowa); *Premier jedzie też i na [ɕtʂy] w Brukseli* (popularny program informacyjny)¹².

Opisywane przez badaczy tendencje wymawianiowe znajdują pokrycie w codziennej komunikacji, uważa się jednak, że brakuje uwspółcześnionych badań, które zbierałyby i analizowały je globalnie. We wspomnianych publikacjach odnaleźć można informacje dotyczące: uproszczeń pojedynczych wyrazów różnych (typu *jabłko*), liczebników (typu *pięć, sześćset*), nierealizowania

¹² Wszystkie przykłady zastyszane w czasie kilkunastu minut w przededniu Międzynarodowej Konferencji Naukowej z okazji 15-lecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki „Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności” (4-6.10.2019).

odstępstw od standardowej akcentuacji, redukcji (np. braku realizacji <ł> w czasie przeszłym czy grupy [st] w wygłosie), zastępowania szeregu polskich spółgłosek alweolo-palatalnych (np. [c], [z]) przez palato-alweolarne (palatalizowane) [sʲ], [zʲ], niewłaściwego intonowania wypowiedzi, skróconej realizacji samogłosek, zmian w obrębie barwy samogłosek, występowania tzw. szwa, hiperyzmów, wymowy połączeń *qu/gu* w wyrazach łacińskich jako *[kw], ujednolicania wymowy nienosowej spółgłosek sonornych z wymową polisegmentalną tzw. samogłosek nosowych (*aniot – Aniq*) czy wygłosowego gładju z artykulacją samogłoskową (*soku – sokół*), wszelkich asymilacji, zaniku dźwięczności samogłosek, osłabionego zwarcia, nadmiaru pauz hezytatywnych (jęków namysłu), niewłaściwego wymawiania zapożyczonych nazw (typu *Auchan, Leroy Merlin, Decathlon*), wzrostu tempa mowy, mającego konsekwencje m.in. w wyrazistości czy błędach kompleksowych, redukcji przyspieszających komunikację.

To jednak nie wyczerpuje wachlarza możliwości, z rzadka wspomniane są m.in. epentezy (intruzje) typu *ona idzie, domu Ani*. Generalnie mowa łączna (czy też procesy fonostylistyczne) w polszczyźnie nie doczekały się jeszcze wyczerpującego opracowania. Tymczasem w ich przypadku nawet nie kodyfikacja jest niezbędna, a sam rejestr. Jak pisze B. Dunaj, „wymowa form językowych w szybkim tempie (allegro) winna być przedmiotem badań i opisu, natomiast nie formułuje się w tym wypadku zaleceń poprawnościowych” [Dunaj 2006: 162]. Dla porównania na tle języka angielskiego „zjawiska te są częstsze w kontekstach nieoficjalnych, jednakże występują we wszystkim rodzaju gatunkach i stylach wypowiedzi oraz błędnie kojarzone są z mową niestaranną”, a ze względu na nauczanie obcokrajowców wypada pamiętać, że „z jednej strony fonetyka międzywyrazowa jest wykładnikiem spontanicznej, naturalnej i w pełni akceptowanej mowy, z drugiej – wprowadza element utrudniający rozumienie języka przez nierodzimych jego użytkowników” [Bryła-Cruz 2017: 69]. Mimo bowiem żywego zainteresowania kwestiami wymowy (patrz. poradnie językowe), użytkownicy języka polskiego stosują liczne hiperyzmy czy uproszczenia, wierząc w poprawność stosowanych form, np. redukują <ł> w wyrazie *głupi*, krytykując jednocześnie redukcję tej głoski w wyrazie *jabłko* (por. tezy A. Markowskiego z IX Forum Kultury Słowa *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków*).

4. Przykłady

Aby udowodnić, że zwyczaje komunikacyjnojęzykowe współczesnych Polaków znacznie odbiegają od przyjętych norm¹³, wystarczy przysłuchać się codziennym wypowiedziom polityków czy dziennikarzy, a przecież „we wszystkich kontaktach i rodzajach wypowiedzi o charakterze publicznym, zwłaszcza zaś w tych, które są wzorotwórcze i kulturotwórcze” [Markowski 2005: 32], przestrzegać powinno się normy wysokiej i respektowania zasady *decorum*. Mimo że w związku z

¹³ Przy czym nie ma się tu na myśli wad wymowy polityków, dziennikarzy czy celebrytów, które zdaje się, że coraz rzadziej uniemożliwiają zatrudnienie czy sukces w życiu publicznym (wbrew temu, co socjologowie sądzą często na temat ich znaczenia w osiągnięciu sukcesu zawodowego).

wykonywanym zawodem powinni oni prezentować w swoich wypowiedziach wymowę wzorcową czy też normatywną staranną [por. Dunaj 2006], nie sposób nie zauważyć, jak często od niej odbiegają. Skoro jednak wariantywność wymawianiowa czy też po prostu błędy przedstawicieli tych dwu zawodów doczekały się już ciekawych i wnikliwych opracowań (przypomnieć warto choćby: Dunaj 1983, Więcek-Poborczyk 2014), postanowiono skoncentrować się na jakże silnie oddziaływającej wymowie propagowanej przez radio i telewizję. By dać wyraz powszechności różnych form, przytacza się poniżej kilka wybranych przykładów, które w ciągu ostatnich miesięcy media skutecznie rozpowszechniały. Próbkami są różne, prezentują inne tendencje wymawianiowe, a usłyszane zostały u różnych osób publicznych, co ma jednak na celu podkreślić ich ogólny charakter.

Pierwszym z przykładów może być fragment zwrotki popularnej ostatnio piosenki zespołu Golec uOrkiestra & Gromme pod tytułem *Górq ty*, który brzmi: „Pójdź po rozum raz / To, co dzieli nas / Rzuć, gdzie bądź” [https://www.youtube.com/watch?v=fFPp97kyDoE, dostęp: 28.01.2020]. Ostatni z wyśpiewanych wyrazów wymówiony został jako [bɔw̥tɕ], można więc zastanowić się, na ile jest to przypadek, a na ile świadome działanie uniknięcia błędu wymowy (wymowy „przesadnie potocznej, bo uproszczonej”?) – tak czy inaczej podyktowane niewiedzą. Dobrze byłoby przecież założyć, że efekt końcowy pracy w studio nad nagraniami jest weryfikowany także pod względem poprawnościowym. Skoro jednak teksty piosenek to autorskie propozycje, nierzadko pełne błędów składniowych czy leksykalnych, *per analogiam* należy założyć, że także błędy wymawianiowe będą im nieobce. Wspomniany fragment uznać można za przykład hiperyzmu – nieuzasadnioną realizację z glajdem nosowym, wynikającą z braku świadomości właściwych sposobów realizowania tzw. samogłosek nosowych w konkretnych kontekstach, tu: wyjątkowo z uproszczeniem, gdy elizja jest efektem działania tendencji uproszczeniowej. Tego typu błędy są niezwykle częste, dotyczą wszelkich realizacji liter <ą, ę>, większość bowiem Polaków o związanych z nimi prawidłach wymowy się nie dowiaduje – działają więc intuicyjnie, powielają hiperyzmy z mowy starszych pokoleń czy opierają wiedzę na informacjach wziętych z internetu¹⁴.

Ciekawe, choć wydaje się, że tym razem raczej przypadkowe, było wyśpiewanie wygłosowego <e> jako [ɛw̥] w wyrazie *może* przez piosenkarza Igo w piosence *Nim wstanie dzień*: „Przyjmą kobiety nas pod swój dach / I spójr – będą śmiać się przez tzy / Znowu do tańca ktoś zagra nam / Może już” [https://www.youtube.com/watch?v=M7MoQfpTDrU, dostęp: 28.01.2020]. Z związku z tym, że owa piosenka (w oryginale śpiewana przez Edmunda Fettinga), zarówno ze względu na tematykę, podniosły ton, jak i fakt, że autorką tekstu była Agnieszka Osiecka, a muzyki Krzysztof Komeda, przygotowana została z rozmachem i wykonana

¹⁴ Warto dodać, że także zabawki dla dzieci (które z założenia przecież powinny dawać odpowiednie wzorce), konstruowane są często wbrew normom polszczyzny. Charakterystyczne są liczne zabawkowe telefony czy tablety, których klawiaturę dziecko może przyciskać, by uzyskać odpowiednie słowa. Rzadkością są takie, które nie prezentują hiperyzmów przy liczebnikach *pięć, dziewięć*.


w skupieniu. Co więcej, Igo i Bass Astral wsparci byli przez orkiestrę Stokłosa Collective Orchestra pod kierownictwem Jana Stokłosa¹⁵, nie sposób więc wydarzeniu odmówić oficjalności i dbałości o szczegóły. Wobec tych argumentów zdaje się, że można wspomnianą realizację uznać za omyłkową. A jednak nie jest ona wyjątkowa czy też rzadka. Wynika prawdopodobnie z tego, że samogłoska poprzedza gład – i choć przedni, to jednak łatwo nazalizowany i nielabialny, a to właśnie nosowy gład charakterystyczny jest przecież dla kontekstowych realizacji tzw. samogłosek nosowych przed spółgłoskami frykatywowymi palatalnymi. Tego rodzaju odstępstwa od prawidłowej artykulacji są w wymowie Polaków coraz częściej dostrzegalne – na szczęście, jak wynika z krótkich badań odsłuchowych przeprowadzonych na grupie łódzian (zróżnicowanych płcią, wiekiem i zawodem), błąd jest wychwytywany słuchowo i podlega krytyce.

Wyjątkowym przykładem jest zaś tendencja do ekonomizacji języka zauważona przez agencję Starcom, odpowiedzialną za reklamę produktów Tymbark, zatytułowaną „Tego jeszcze nie BYO” [https://www.youtube.com/watch?v=Vkzu2SOj-Ng, dostęp: 28.01.2020]. Redukcje głoski [w], typowe dla form czasu przeszłego, doczekały się już kilku opracowań [por. Dunaj 1981a; Gonet, Trochymiuk 2007]. W opisywanym przypadku zastanawiająca jest jednak przypadkowa interpretacja, która chyba nie została spostrzeżona przez twórców pomysłu, a mianowicie zrozumienie napisu umieszczonego na billboardach (nie zawsze przecież reklamy słuchamy) jako odniesienia do wymowy anglojęzycznej i czytania litery <y> jako [j], co daje rezultat przekazania informacji, że reklamowane soki nie są „bio” (jakże ważne w kontekście mody na wszystko, co naturalne, zdrowe, organiczne).

Napoje

Tymbark z kampanią „Tego jeszcze nie BYO”

Młodzi często mówią, że wszystko już „BYO”. Gdy trendy zmieniają się szybko, trudno być oryginalnym, ale Tymbark podjął to wyzwanie i w swojej nowej kampanii zaskakuje zupełnie nowym orzeźwieniem. Tymbark mango-mięta to smak tego lata.



fot. materiały prasowe

Źródło: <http://www.portalspozywczy.pl/napoje/wiadomosci/tymbark-z-kampania-tego-jeszcze-nie-byo,173842.html> [dostęp: 28.01.2020].

Abstrahując jednak od wielości znaczeń i możliwych odczytań intencji, autorzy akcji może zbyt pochopnie redukcje gładu uznali za cechę typową

¹⁵ Utwór wykonano w 2019 r. podczas gali wręczenia Dorocznych Nagród Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

przede wszystkim dla młodych ludzi. Co gorsze jednak, upowszechniali za pomocą różnych form promocji (reklama radiowa, telewizyjna, prasowa) ten dość niechlujny przecież, acz częsty w kontaktach nieoficjalnych i szczególnie w szybkiej mowie występujący sposób realizacji interwokalicznych. Ponadto warto zapytać, czy na pewno taka redukcja charakteryzuje wyłącznie mowę w tempie szybkim, niestaranną.

5. Norma wymawianiowa w glottodydaktyce polonistycznej

Codziennie oglądane reklamy czy nieustannie słyszane wypowiedzi Polaków, w których wręcz roi się od błędów, realizacji mniej starannych czy po prostu rozlicznych wariantów przy bogatym przecież inwentarzu fonemów języka polskiego, budzą wśród cudzoziemców opór względem podejmowania prób kształcenia wymowy tzw. wzorcowej. Co więcej, niekiedy na przykład motywowane nauką ortografii hiperyzmy kostnieją w wymowie obcokrajowców, którzy tym samym – choć mogliby brzmieć naturalniej – oddalają się od wymowy rodzimych użytkowników języka. Jak wobec tego rozmawiać o normie z uczącymi się języka polskiego jako obcego, skoro poznawane na zajęciach wzorce nijak mają się do rzeczywistości? Otóż przede wszystkim pierwszym krokiem na drodze do właściwego przygotowywania ćwiczeń byłoby najpierw prowadzenie rzetelnych badań rejestrujących wariantowość – charakterystyczną dla poszczególnych miast czy regionów kraju, grup społecznych czy zawodowych, stylów funkcjonalnych, ale i po prostu ogólnej polszczyzny (obejmującej wszelkie grupy społeczne, rejestrowanej w całym kraju, w zróżnicowaniu tekstowym).

Wydaje się także, że na zajęciach z języka polskiego jako obcego/drugiego wariantowość wymawianiową warto wprowadzać od poziomów najniższych. Większość nawyków wykształca się bowiem na samym początku, a szersze spektrum możliwych, akceptowalnych wymówień, zwyczajnie ułatwia naukę – pozostawia przecież więcej swobody. Z tym jednak – jak się zdaje – większych problemów nie ma. Kłopot pojawia się zaś na poziomach wyższych, dla których w ogóle brakuje ćwiczeń fonetycznych.

Luki w opracowaniach dotyczą zresztą szeroko pojętych braków z zakresu polszczyzny mówionej w dostępnych korpusach, aktualnych opracowań słownikowych, niedostatków korpusów nagrań mówiących po polsku cudzoziemców, rozbudowanej oferty podręczników do nauczania wymowy cudzoziemców dostosowanych do różnych poziomów językowych oraz precyzyjnych kryteriów oceniania wymowy, m.in. na egzaminach certyfikatowych. Inną kwestią są jeszcze niepopularne problemy dotyczące normy w samej fonodydaktyce, które zwykło się przemilczać, takie jak wymowa zaburzona u lektorów (wady wymowy, nie płynność), niedosłuch lektorów, interferencje lektorów dwujęzycznych, niechlujność wymowy / pośpiech, nieznanostwo zasad wymowy (brak kształcenia w tym zakresie).

Choć więc wydawać się może, że wymowa polskich głosek jest dość stabilna (por. liczbę zmian z zakresu wymowy w stosunku np. do zmian leksyki na przełomie wieków), trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że i ona bywa chwiejna

i zależna od wielu czynników, które współcześnie często bywają ignorowane, np. przy względnym docenianiu regionalizmów zapomina się często m.in. o tempie wypowiedzi. Nie do końca też niestety uświadomiona jest społecznie – co zdecydowanie należałoby zmienić.

6. Wnioski

Zwyczajnie komunikacyjnojęzykowe współczesnych Polaków dają więc nie tyle obraz normy, ile tendencji do pewnych sposobów realizacji, a co ważne – nie są w dużej mierze poznane. Istotne jest gromadzenie dobrych jakościowo nagrań, które służyć mogłyby licznym analizom różnych specjalistów – nie wyłącznie audytywnych, lecz i popartych obiektywnymi narzędziami. Kolejnym krokiem na drodze do precyzyjnego opisu stanu współczesnej polszczyzny mówionej jest weryfikacja dawno przyjętych wzorów i skonfrontowanie ich z uzusem. By jednak deskrypcja pokrywała się z rzeczywistością, uwzględniać powinna różne grupy społeczne mówiące w tempie allegro, moderato i lento. Nie ma też wątpliwości, że choć na więcej pozwolić sobie można w kontaktach nieoficjalnych, to obecnie normy przewidywane dla wymowy oficjalnej czy starannej również powinny zacząć uwzględniać pewną wariantywność – niektórych procesów i tendencji nie da się przecież zatrzymać, świadczą też one o naturalnej ewolucji języka i potrzebach jego użytkowników. Nie należy zapominać o dbałości o elegancką i poprawną wymowę – uczenie zasad ortoepicznych w szkołach, a także na kursach języka polskiego jako obcego nie jest niczym nowym, a mimo wszystko wydaje się pomijane, stąd niniejszy postulat. Informowanie o regułach, tak potrzebnych do porządkowania świata i osiągania komunikacyjnych sukcesów – „mówię na tyle wyraźnie, że mnie rozumieją”, ale i „mówię na tyle starannie, że mnie podziwiają” – nie może jednak stać w sprzeczności z: „mówię na tyle naturalnie, że dobrze się ze mną rozmawia”. Obcokrajowcy uczący się języka polskiego, przede wszystkim ci, którzy opanowali język na wysokim poziomie, powinni mieć szansę wyboru spośród różnych sposobów formułowania intencji – również na płaszczyźnie fonetycznej.

Bibliografia

1. Bąk E., 2018, *Analiza audytywno-akustyczna realizacji uproszczeń głoskowych w mowie młodych łodzian*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica” nr 52.
2. Bryła-Cruz A., 2017, *Rola fonetyki w słuchaniu ze zrozumieniem. Analiza tegorocznej matury z języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2.
3. Cauldwell, R., 2013, *Phonology for Listening: Teaching the stream of speech*, Birmingham.
4. Dunaj B., 1983, *O wymowie spikerów i lektorów radiowych*, „Język Polski” t. LXIII, z. 1–2.
5. Dunaj B., 1981a, *Realizacja spółgłosek w pozycji interwokalicznej w języku polskim*, w: B. Dunaj, red., *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa 1*, Warszawa–Kraków.
6. Dunaj B., 1981b, *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa 1*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Językoznawcze” z. 70.

7. Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski” t. LXXXVI, z. 3.
8. Gawęda E., 1980, *Z socjolingwistycznych badań nad wymową mieszkańców Wrocławia*, „Socjolingwistyka” nr 3.
9. Gonet W., Trochymiuk A., 2007, *Typologia procesów fonologicznych opracowana na podstawie materiału zawartego w bazie danych COPERNICUS 1304-BEBEL PL.*, w: T. Woźniak, A. Domagała, red., *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, Lublin.
10. Gruchmanowa M., Witaszek-Samborska M., Żak-Święcicka M., 1986, *Mowa mieszkańców Poznania*, Poznań.
11. Kamińska M., 2005, *Polszczyzna mówiona mieszkańców Łodzi i okolic w ujęciu socjolingwistycznym*, Łódź.
12. Kamińska M., 1979, *Założenia metodyczne badania polszczyzny mówionej w Łodzi i ich praktyczna realizacja*, „Socjolingwistyka” nr 2.
13. Karaś M., Madejowa M., red., 1977, *Słownik wymowy polskiej*, Warszawa.
14. Karpowicz T., 2009, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa.
15. Kurek H., 1994, *Polszczyzna mówiona kazań*, w: Z. Kurzowa, W. Śliwiński, red., *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, Kraków.
16. Liberek J., Zdunkiewicz-Jedynak D., 2019, *Norma językowa jako obiektywny fakt społeczny (uwagi polemiczne w kontekście koncepcji Ferdynanda de Saussure’a)*, w: D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, red., *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*, Warszawa.
17. Ligara B., 2016, *Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienie błędu, normy, systemu: refleksje o społecznej akceptacji bilingwizmu*, w: R. Dębski, W. Miodunka, red., *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka” t. 14.
18. Lubaś W., Urbańczyk S., 1994, *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków.
19. Madelska L., 1987, *Mowa spontaniczna. Analiza wariantywności fonetycznej w wymowie studentów UAM*, rozprawa doktorska, Poznań.
20. Madelska L., 2005, *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Kraków.
21. Majewska-Tworek A., 2014, *Niepłynność wypowiedzi w oficjalnej odmianie polszczyzny. Propozycja typologii*, Wrocław.
22. Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
23. Markowski A., red., 2006, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
24. Miodek J., 1992, *O języku do kamery*, Rzeszów.
25. Miodek J., 2001, *O normie językowej*, w: J. Bartmiński, red., *Współczesny język polski*, Lublin.
26. Nowakowski P., 1997, *Wariantywność współczesnej polskiej wymowy scenicznej*, Poznań.
27. Rosińska-Mamej A., 2018, *Czy norma wzorcowa istnieje? Opinie studentów na temat normy wysokiej oraz posługujących się nią użytkowników języka*, w: P. Zbróg, red., *Wybrane aspekty badań nad normą językową*, Kraków.

28. Sawicka G., 2011, *W poszukiwaniu granic normy językowej i komunikacyjnej*, w: A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski, red., *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym*, Poznań.

29. Toczyńska B., 2006, *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*, Gdańsk.

30. Walczak B., 2016, *Jeszcze o społecznych zadaniach językoznawstwa*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” t. 32.

31. Więcek-Poborczyk I., 2014, *Normy wymawianiowe polszczyzny a wariantywność wymowy*, Warszawa.

32. IX FKS: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1475:ix-forum-kultury-sowa&catid=49&Itemid=50 [dostęp: 28.01.2020].

33. http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=96:co-polacy-sdz-o-jzyku-polskim-wyniki-badania-cbos&catid=45&Itemid=55 [dostęp: 28.01.2020].

34. <https://www.terazmatura.pl/docs/Podstawa-programowa-z-jezyka-polskiego-szkola-ponadgimnazjalna.pdf> [dostęp: 28.01.2020].

35. <http://www.portalspozywczy.pl/napoje/wiadomosci/tymbark-z-kampania-tego-jeszcze-nie-byo,173842.html> [dostęp: 28.01.2020].

36. <http://www.nkjp.pl/> [dostęp: 28.01.2020].

37. <http://www.phon.ox.ac.uk/AudioBNC> [dostęp: 28.01.2020].

38. <http://ppm.uni.wroc.pl/> [dostęp: 28.01.2020].

39. <https://www.youtube.com/watch?v=fPFp97kyDoE> [dostęp: 28.01.2020].

40. <https://www.youtube.com/watch?v=M7MoQfpTDrU> [dostęp: 28.01.2020].

41. <https://www.youtube.com/watch?v=Vkzu2S0j-Ng> [dostęp: 28.01.2020].

COMMUNICATION AND LANGUAGE HABITS, LANGUAGE TRADITIONS OF COMMUNICATION OR HOW CONTEMPORARY POLES SPEAK

The aim of this article is to analyze the communication and language habits of contemporary Poles in terms of selected aspects of the orthophonic norm, as well as to relate the collected conclusions to the principles of teaching Polish as a foreign language. It seems interesting to compare the differences between the linguistic norm and the practice, taking into account the variability of pronunciation, and then compare conclusions to the standards of teaching Polish as a foreign language in the context of oral expression both in terms of everyday communication and the process of education or evaluation.

Keywords: Polish as a foreign language, linguistic norm, the modern Polish orthoepical norm.

POWIEDZ, CO SIĘ STAŁO – O ROLI OPowieści W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wykorzystując i tworząc przeróżne opowieści w procesie glottodydaktycznym, można utrwalać wybrane zagadnienia gramatyczne, skłaniać uczniów do użycia wprowadzanych zwrotów, a także rozwijać kompetencję tekstotwórczą. Oprócz *stricte* dydaktycznych walorów tworzonych historii (utrwalanie gramatyki oraz słownictwa), istotna jest także ich funkcja ludyczna (uczniowie czerpią satysfakcję z wysłuchiwania, opowiadania czy odgrywania ciekawych opowieści). Ważny jest jeszcze integracyjny aspekt opowiadanych historii – uczniowie współpracują ze sobą przy ich wymyślaniu i starają się pozyskać uwagę słuchaczy.

Słowa kluczowe: narracja, opowieść, opowiadanie, nauczanie języka polskiego jako obcego.

1. Opowieści literackie i codzienne

Słowniki języka polskiego wyróżniają dwa znaczenia słowa *opowieść*, które w węższym znaczeniu odnosi się do utworu literackiego o bogatej fabule, a w szerszym kontekście służy określaniu opowiadanych historii i wydarzeń¹. Egzemplifikacje słownikowe, których źródłem są teksty literackie, wskazują na to, że opowieści absorbują uwagę słuchaczy, dotyczą niezwykłych wydarzeń, odznaczają się dynamicznym, plastycznym językiem, a także wymagają od nadawcy pewnego talentu oratorskiego. Przy opowiadaniu historii oraz angażowaniu uwagi odbiorców ważny jest wszakże nie tylko temat oraz dobór środków językowych, ale i sposób mówienia, a także umiejętnie wykorzystywany repertuar zachowań niewerbalnych.

Słowo *opowieść* kojarzy się z rozbudowaną i sprawnie przedstawianą historią, więc na zajęciach języka polskiego jako obcego trudno mówić o opowieściach *sensu stricto*. Jeśli jednak poprzestaniemy na ogólnym definiowaniu opowieści jako wypowiedzi o pewnym ciągu wydarzeń oraz ich bohaterach, będziemy dostrzegać jej wszechobecność w codziennej komunikacji (i w procesie glottodydaktycznym). Już sama budowa zdania obejmującego podmiot, orzeczenie, dopełnienie oraz okolicznik wprowadza w pewną strukturę akcji, pozwalając odpowiadać na pytania ujęte klasycznym heksametrem: „*Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quo modo, quando?*” *Kto, co, gdzie, kiedy, jak, dlaczego?* [Zakrzewska 2001: 15; Wojtak 2004: 32; Bauer 2008: 263].

¹ Słownik pod redakcją W. Doroszewskiego odnotowuje tu takie zdania, jak: *Wielki książę z uwagą, generałowie z namaszczeniem wstuchiwali się w opowieść o czynach wielkiego wodza. Krew południowa w żyłach jego grała, nadając opowieściom jego niezwykłą żywość i barwę* [Doroszewski, red. 1958–1969].

W związku z tym, że proces glottodydaktyczny koncentruje się wokół rozwijania sprawności receptywnych i produktywnych, a także kształtowania kompetencji gramatycznej, liczne opowieści pojawiają się właśnie przy nauczaniu (i testowaniu) rozumienia tekstów, stanowią osnowę ćwiczeń gramatycznych i są przedmiotem zadawanych prac pisemnych, wygłaszanych monologów oraz odgrywanych scen. Uczący się są zarówno odbiorcami (słuchanych, czytanych, oglądanych) historii, jak i twórcami kolejnych.

Należy jeszcze dodać, że elementy rozwijanej akcji pojawiają się nie tylko w samych opowieściach, ale i w ciągu ćwiczeń komunikacyjnych, które tworzą pewien układ wydarzeń powiązanych ze sobą relacją przyczynowo-skutkową. Np. uczniowie losują role pracodawców bądź pracowników, piszą ogłoszenia w sprawie zatrudnienia, następnie czytają swoje prace, a potem dobierają się w pary, odgrywając rozmowy kwalifikacyjne, których wynik może być losowany, co wprowadza pewien suspens, wymagając uwzględnienia różnych scenariuszy. Można tu więc mówić o fabule w zadaniach oraz o zadaniach w fabule. W pierwszym wypadku gotowa historia staje się osnową jednostkowych ćwiczeń (np. z gramatyki czy rozumienia tekstu), a w drugim wypadku tworzona historia jest rozwijana w toku interakcji i wykonywania kolejnych zadań, które tworzą ciąg przyczynowo-skutkowy.

W związku z tym, że w procesie myślenia oraz komunikacji nieustannie posługujemy się opowieściami, wzmacnia się refleksja na temat narracji i jej doniosłego znaczenia w życiu codziennym. Warto więc skupić się na roli opowieści także w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Po pierwsze, znajomość poszczególnych schematów konstrukcyjnych sprzyja kształtowaniu kompetencji tekstotwórczej. Po drugie, opowieści stanowią istotny środek rozwijania kompetencji gramatycznej, leksykalnej i komunikacyjnej. Po trzecie, układanie przeróżnych historii uatrakcyjnia zajęcia, wprowadza element zabawy, a także sprzyja integracji grupy. W niniejszym artykule przedstawimy więc specyfikę opowieści oraz sposoby ich wykorzystywania do celów glottodydaktycznych.

2. Schematy opowieści

Choć zasób opowieści jest przebogaty, to jednak pojawia się w nich prosty schemat strukturalny, który – jak stwierdza Jerzy Trzebiński – składa się z czterech komponentów. Po pierwsze, w każdej opowieści występuje główny **bohater** (człowiek, zwierzę, animizowany przedmiot, personifikowane pojęcie). Po drugie, ów protagonista stara się osiągnąć swój **cel**, kierując się określonymi motywami, wartościami, planami. Po trzecie, nieodłącznym elementem układu wydarzeń są **trudności**, które napotyka agens (w przeciwnym wypadku nie powstałaby żadna historia – gdyby Odyszeusz spokojnie dołynął do Itaki albo gdyby Romeo mógł poślubić Julię, nie byłoby o czym opowiadać). Czwartym elementem schematu narracyjnego są zaś uwarunkowania oraz szanse przezwyciężenia trudności, czyli możliwy **rezultat** danych zmagania – bohater może odnieść zwycięstwo, ponieść klęskę bądź częściowo zrealizować swoje cele [Trzebiński 2002: 22–23].

Odwołując się do koncepcji trójkąta dramatycznego [Karpman 1968], można zaś stwierdzić, że strukturę opowieści wyznacza układ trzech elementarnych

ról: *ofiara – prześladowca – wybawca*. Ich wszechobecność łatwo dostrzec w baśniach, filmach czy reklamach (np. człowiek to ofiara, nadchodząca choroba – prześladowca, a reklamowany lek to wybawca). Bohater opowieści walczy z przeciwnościami losu (doświadcza braku czegoś, doznaje krzywd, walczy z groźnym antagonistą), poszukując sposobu, by pokonać przeciwnika i osiągnąć upragniony cel.

Oprócz takich podstawowych ram konstrukcyjnych należy mieć na względzie bardziej szczegółowe schematy, których zasób przedstawia Władimir Propp w *Morfologii bajki*, wyróżniając funkcje (działania) baśniowych postaci. Np. jeśli bohater otrzymuje pewien zakaz, to wiadomo, że go naruszy (inaczej akcja nie będzie się rozwijać). Gdy agens komuś pomaga, wchodząc w rolę wybawcy, wypada oczekiwać, że beneficjent mu się odwdzięczy, ofiarowując pewien środek, dzięki któremu agens będzie mógł odnaleźć cel swoich poszukiwań [Propp 2011: 28–49]. Odkrywając schematy historii, nie tylko zyskujemy lepszy ogląd opowieści, ale też rozwijamy kompetencję tekstotwórczą i umiejętność tworzenia rozbudowanych fabuł.

3. Bodźce wypowiedzi

Układanie historii wymaga różnorodnych bodźców, którymi mogą być obrazy, rekwizyty, dźwięki, słowa lub teksty [Komorowska 1999: 195; Seretny, Lipińska 2005: 177–182].

Fotografie różnych istot pozwalają przedstawić bohaterów opowieści, a ilustracje wybranych przedmiotów mogą posłużyć sprecyzowaniu statusu kreowanych postaci (czym się zajmują, jakie cele starają się osiągnąć, co im w tym pomaga bądź przeszkadza). W materiałach do nauki języków nie brakuje historyjek rysunkowych, które są bodźcem do tworzenia opowieści, wymagając od nadawcy łączenia faktów i ich relacjonowania. Znacznie więcej inwencji wymaga losowanie i łączenie przypadkowo dobranych obrazków (popularnością cieszą się przy tym *Story Cubes* – kostki z zestawem ilustracji, na podstawie których tworzy się opowieść). Wykorzystywaniu podlegają także krótkie scenki filmowe (nadawcy starają się na ich podstawie zdefiniować bohaterów, objaśniać motywy ich działań, odgadywać, co było wcześniej i co będzie później).

Przy tworzeniu historii warto też posługiwać się niewielkimi rekwizytami, które uczniowie mogą wybierać bądź losować, dostrzegając w nich wskazówkę miejsca akcji (np. wylosowany bilet komunikacyjny umiejscawia bohatera w jakiejś podróży, bursztyn jest sygnałem tego, że akcja dzieje się podczas wakacji nad morzem, szyszka staje się metonimią lasu).

W świat kreowanych historii wprowadzają też bodźce akustyczne. Wykorzystując przebogate zasoby Internetu, łatwo opracować zestawy dźwięków, które wyznaczają rozwój wydarzeń (np. gwizd lokomotywy sugeruje podróż koleją, dzwonek do drzwi – wizytę w domu, sygnał syreny – przyjazd policji bądź pogotowia). Można też sięgać po znane motywy muzyczne (konotujące nastrój radości, bez troski, wytchnienia albo smutku, strachu, melancholii).

Kolejnym impulsem tworzonych opowieści są bodźce werbalne, poczynając od pojedynczych wyrazów, zwrotów i wyrażań, z których trzeba ułożyć pewną

opowieść, po konstrukcje zdaniowe, które należy wplatać w tworzoną fabułę (np. przysłowia mogą pojawiać się jako morał wymyślonej baśni i stanowić impuls do ich układania). Osnową opowiadanych historii bywają też dłuższe teksty – usłyszana bądź przeczytana opowieść staje się zaczątkiem kolejnej, gdy uczniowie układają dalsze losy bohaterów albo tworzą nową fabułę, zachowując schemat poprzedniej.

Dobierane bodźce (wzrokowe, akustyczne, słowne) powinny intrygować oraz skłaniać do wysiłku i zabawy. Na przykład przy tworzeniu historii o tym, jak spotkały się przedstawiane postaci, nie warto wybierać osób o podobnym statusie, lecz wywoływać efekt zaskoczenia kontrastowym zestawieniem dwóch osób. Fotografie elegancko ubranego chłopaka i zbuntowanej dziewczyny z irokezem przyciągną znacznie większą uwagę niż zdjęcia podobnych do siebie bohaterów, prowokując do refleksji, w jakich okolicznościach mogły się spotkać tak różne postaci (np. dziewczyna nie lubiła się uczyć, miała dużo nieobecności na lekcjach, ale bała się, że nie zda matury, więc poprosiła o pomoc najlepszego ucznia w klasie). Warto też poszukiwać mniej typowych fotografii (np. pisząc o tym, jak się spotkały postaci ze starych, czarno-białych zdjęć, nie można już odwoływać się do dobrze znanego, współczesnego świata, lecz należy pomyśleć o tym, jak dawniej nawiązywano znajomości i jakie wtedy panowały maniery).

Różnorodność bodźców sprzyja aktywizacji uwagi i pozwala urozmaicać zasób wymyślanych (a następnie opowiadanych bądź odgrywanych) historii. Zwłaszcza na kursach rocznych ważne jest to, by dysponować bogatym zasobem materiałów, gdyż uczniowie, którzy po raz kolejny mają ułożyć pewną fabułę, stają się mniej kreatywni, wykorzystując wcześniejsze pomysły i rozwiązania. Należy więc przeciwdziałać rutynie, wzbogacając zasób bodźców oraz dobierać je w taki sposób, by wprowadzać element zaskoczenia i skłaniać nadawców do używania nowo wprowadzanego słownictwa oraz utrwalanych konstrukcji gramatycznych.

4. Opowieść jako element ćwiczeń gramatycznych

Przy wykorzystywaniu pojedynczych wyrazów, zwrotów i wyrażen jako osnowy opowieści warto skupić się przede wszystkim na wyjątkach, które ustępują miejsca innowacjom regulującym. „Wyjątki bowiem to ‘słabe punkty’ języka: żeby się posługiwać formami wyjątkowymi, trzeba się ich nauczyć i pamiętać je, co wymaga pewnego wysiłku intelektualnego” [Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1973: 28].

Nietypowe formy wymagają szczególnej uwagi, a zapamiętywaniu wyjątków może właśnie posłużyć układanie opowieści z wykorzystywaniem podanych wyrazów. Na przykład słowa rodzaju męskiego, które w celowniku zachowały końcówkę *-u*, stają się impulsem do utworzenia krótkiej, żartobliwej fabuły z wykorzystaniem podanych leksemów, np.:

Żył sobie chłopiec, który miał tylko kota i psa, ale bardzo chciał mieć lwa, żeby być jego panem. Ojciec nawet nie chciał o tym słyszeć. Chłopiec poszedł więc do księdza, żeby poprosić Boga o lwa, ale ksiądz powiedział, że to zły pomysł. Wtedy chłopiec poprosił swojego brata, który pracuje w zoo, żeby ukradł lwa, ale brat odmówił i posłał chłopca do diabła.

Kiedy Pan Bóg tworzył świat, diabeł mu przeszkadzał i tak zamiast kota powstał lew. Wszyscy bardzo się go bali i ciągle przed nim uciekali. Pies biegł do chłopca, chłopiec – do brata, brat – do ojca, a ojciec – do księdza. A lwu było smutno, że nikt nie chce się z nim bawić. I tak jest do dziś².

Wielość opowiadanych historii (wymyślanych indywidualnie bądź w parach czy grupach) także sprzyja zapamiętywaniu podanych wyrazów, gdyż po wysłuchaniu kilku czy kilkunastu opowieści można jeszcze lepiej utrwalić powtarzane słowa.

Osnową opowieści są też poszczególne formy leksemów i związków składniowych. Np. przy utrwalaniu końcówek celownika uczniowie tworzą historię złego skąpca, który odmawia pomocy poszczególnym postaciom, nikomu niczego nie dając i uzasadniając swoją decyzję. Kiedy zaś sam doświadcza problemów, także i jemu nikt nie pomaga (a „celownikowy” morał historii brzmi: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*).

Schemat opowieści jest przydatny zwłaszcza przy utrwalaniu form dopełniacza i przy powtarzaniu czasowników, które łączą się z tym przypadkiem. Jak zauważa Propp [2011: 36], częstym początkiem historii jest sytuacja, gdy główny bohater doświadcza braku kogoś (narzeczonej, przyjaciela) lub czegoś (żywności, wody, pieniędzy). Bohater wyrusza więc na poszukiwania, a spełniając prośby napotykanych postaci, otrzymuje od nich to, czego pragnie (a przynajmniej zyskuje pomoc w odnalezieniu obiektu poszukiwań). Ów schemat opowieści sprzyja więc utrwalaniu czasowników o rekcji dopełniaczowej (*brakować czegoś, szukać czegoś, chcieć czegoś, pragnąć czegoś, życzyć sobie czegoś, zażądać czegoś*), których użycie tworzy ciąg przyczynowo-skutkowy, dając zarazem okazję do wykazania się inwencją w tworzeniu fabuły. (Można tu również posłużyć się animowaną baśnią opartą na takim schemacie, by opowiadać jej treść, wykorzystując przy tym czasowniki o rekcji dopełniaczowej).

W związku z tym, że bohaterowie historii często się przemieszczają, układanie opowieści dobrze też służy utrwalaniu wyrażen przyimkowych. Losując obrazki z różnymi miejscami, uczniowie tworzą dzieje bohatera, stosując przy tym okoliczniki ablatywne (skąd agens wyrusza?), adlatywne (dokąd zmierza?) oraz lokatywne (gdzie się znajduje?), objaśniając zarazem cel wędrowki. Przydatne stają się tu również krótkie baśnie animowane, których bohater jest wędrowcem (nadawcy, streszczając akcję, używają bowiem licznych wyrażen przyimkowych).

Oprócz opowieści z wykorzystywaniem poszczególnych konstrukcji językowych można tworzyć historie, których osnowę stanowią wybrane formy gramatyczne. Szczególnie użyteczne w tworzeniu baśniowej fabuły stają się formy superlatywów – np. bohater chce być najpiękniejszy, najbogatszy itp. i kieruje się po radę do najmądrzejszego (najstarszego) z ludzi, który mieszka na najwyższej górze (zadaniem uczniów staje się tworzenie opowiadania na podstawie obrazków i z użyciem jak największej liczby przymiotników w stopniu najwyższym). Przy

² Powyższe opowieści są autorstwa studentów roku zerowego w CJKP UMCS (i były pisane na zajęciach).

utrwalaniu czasu przeszłego uczący się mają napisać kartkę z pamiętnika jednej z wybranych (bądź wylosowanych) postaci, a zadaniem słuchaczy staje się odgadywanie bohaterów przytaczanych historii.

Anna Seretny i Ewa Lipińska stwierdzają, że

uczenie się gramatyki kojarzy się zwykle z monotonią, nudą, nieustannym, często wręcz bezrefleksyjnym, automatycznym powtarzaniem. Nie ulega wątpliwości, że istnieje wiele rozmaitych technik i materiałów, dzięki którym można uatrakcyjnić zajęcia gramatyczne [Seretny, Lipińska 2005: 16].

Utrwalanie wyjątków oraz użycie wymaganych form gramatycznych w tworzonych opowieściach sprawia, że nauczaniu reguł towarzyszy pożądany element zabawy.

5. Różne formy gatunkowe w ramach opowiadanych historii

Elementy opowiadanych historii pojawiają się w niezliczonych sytuacjach komunikacyjnych i związanych z nimi gatunkach mowy. Uczący się języka odgrywają bowiem wiele ról (członków rodziny, znajomych, obcych, turystów, lekarzy, pacjentów, pracodawców, pracowników) i realizują szeroki repertuar intencji komunikacyjnych³. Stopień opanowania poszczególnych form wypowiedzi świadczy zarazem o poziomie biegłości językowej oraz o posiadanej kompetencji komunikacyjnej [zob. Dunin-Dudkowska 2018].

Przy zadaniach kształtujących umiejętność mówienia (układaniu monologów i dialogów), a także przy pisaniu dłuższych tekstów (reklam, listów, opowiadań) ważna jest nie tylko znajomość określonych wzorców, ale i kreatywność nadawców. Tę kreatywność (jako umiejętność tworzenia ciekawych, rozbudowanych wypowiedzi) należy wspomagać, zachęcając do oryginalnego ujęcia tematu, a zarazem podpowiadając pewne rozwiązania oraz przedstawiając inspirujące teksty innych osób.

Na przykład przy wyrażaniu odczuwanych obaw i zmartwień jednym z ćwiczeń służących utrwalaniu podawanych sformułowań staje się „kącik psychologiczny” przeznaczony na listy osób, które skarżą się na doświadczane problemy, szukając sposobów ich rozwiązania [Szalc-Mays 2002: 200–201, 216–219]. Stwarza to szeroki zakres możliwości, gdyż uczący się – jako nadawcy takich listów – mogą obmyślać różne problemy, wcielając się w określone role i prosząc o poradę. Spośród najciekawszych wypowiedzi studentów roku zerowego możemy tu odnotować list kandydatki na prezydenta, która obawia się, że w patriarchalnym świecie polityki nie będzie traktowana na równi z mężczyznami oraz list księdza, który – skarżąc się na rosnący konsumpcjonizm – przejmując się tym, że coraz mniej osób chodzi do kościoła. Najbardziej oryginalną wypowiedź stanowił

³ Wykaz sytuacji komunikacyjnych i tematów, których znajomość obowiązuje na poszczególnych stopniach biegłości językowej, znajduje się w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego* [Rozporządzenie Ministra...].

zaś list... komarzyncy, która zamartwia się tym, że pozyskiwanie pokarmu może zakończyć się dla niej tragicznie. Uczniowie, którzy następnie mają odpowiedzieć na wylosowane listy, podejmują dane wątki, pocieszają nadawców, udzielają im stosownych rad oraz wskazują takie sposoby działania, które będą prowadzić do *happy endu*.

Sposoby językowego wyrażania określonych emocji (np. radości, złości, żalu) i realizowania poszczególnych aktów mowy (np. prośby, obietnicy, rady, zakazu) stają się okazją, by wymyślać określone ramy sytuacyjne oraz historie, w których należy użyć wymaganych sformułowań. Różnorodność ról odgrywanych przy realizowaniu podanych intencji komunikacyjnych uatrakcyjnia proces dydaktyczny, pobudza do kreatywności przy tworzeniu kolejnych wypowiedzi i pozwala wykorzystywać bogaty zasób słownictwa.

6. Struktura i język opowiadania

Elementy tworzonych historii pojawiają się przy ćwiczeniu wielu gatunków mowy – np. pisząc życzenia, sami wchodzimy w pewną rolę i definiujemy postać adresata (jego wartości, cele), wspierając go w jego dążeniach. Przygotowując list polecający, przedstawiamy postać pozytywnego bohatera i wytwarzamy przedmiot będący środkiem realizacji jego celów. Pisząc list z prośbą o pomoc, sami czynimy się bohaterami historii, mówiąc o problemach, które będziemy mogli rozwiązać dzięki otrzymanemu wsparciu. Wymyślane zdarzenia znajdują swój najpełniejszy wyraz w formie opowiadań, których bohater napotyka pewne trudności i stara się je przezwyciężyć za pomocą uzyskiwanych środków.

Pewnym paradoksem jest to, że pomimo znajomości wielu (prawdziwych bądź fikcyjnych) historii nie każdy potrafi sobie poradzić z ułożeniem prostego opowiadania. Np. gdy w tekście przykładowym na poziomie B1 pojawia się polecenie, by na podstawie przedstawionej fotografii (mężczyzna z psem) napisać opowiadanie pt. *Jesteśmy razem już trzy lata*, niejedyn kandydat do egzaminu zaczyna mieć problem z utworzeniem fabuły, której miejsce zajmuje rozbudowany opis zdjęcia oraz wyliczanie czynności związanych z posiadaniem psa (m.in. karmienie, głaskanie, wspólne zabawy, chodzenie na spacer itp.). Ważne jest zatem to, by upowszechniać wiedzę o strukturze opowiadania. Tym bardziej, że jest to forma, która dość często pojawia się na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego – zwłaszcza na poziomie B1, gdyż można tu posługiwać się konkretnym słownictwem, określając miejsce akcji, przedstawiając bohaterów, ich działania oraz skutki [zob. Dziuba 2001: 66].

Przy układaniu historii o mężczyźnie i przygarniętym psie wypada wykorzystać elementarny schemat: *ofiara – prześladowca – wybawca*, umiejscawiając zwierzę w roli ofiary, którego przed głodem, zimnem, deszczem (prześladowcami) ratuje człowiek (jako wybawca) lub przypisać mężczyźnie status ofiary, którego przed samotnością, poczuciem pustki, depresją chroni właśnie czworonożny przyjaciel. Bohaterem historii może stać się informatyk, który spędza zbyt wiele czasu przed komputerem, przestaje utrzymywać kontakty z innymi ludźmi, zamyka się na świat, popada w depresję, a gdy przygarnia psa, zaczyna chodzić z nim do parku, uczy

się doceniać piękno natury i staje się bardziej otwartym człowiekiem. Bohater może też być dojrzałym ojcem, którego dzieci już się wyprowadziły, pozostawiając poczucie pustki, a przygarnięte zwierzę wnosi do domu życie i radość. Krótkie pytania o status bohatera, jego świat, doświadczane problemy oraz sposoby ich rozwiązywania pozwalają tworzyć strukturę opowieści i właściwie wykonać zadanie.

Przy tworzeniu opowiadań należy nie tylko wykazać się inwencją w układaniu fabuły, ale (zwłaszcza na wyższych poziomach biegłości językowej) zadbać o dynamizm i obrazowość przekazu. Walery Pisarek stwierdza, że

pisać obrazowo to pisać tak, by zarówno autor, jak i czytelnik mogli treść wypowiedzi namalować i żeby oba te obrazy były możliwie do siebie podobne. Cel ten autor osiągnie, posługując się wyrazami konkretnymi i możliwie szczegółowymi [Pisarek 2008: 370].

Dobrym przykładem przywiązywania wagi do detali oraz dynamizowania akcji poprzez użycie osobowych form czasownika jest początek poniższego tekstu:

Jesteśmy razem już trzy lata. Pamiętam pierwszy dzień, kiedy znalazłem cię przy krawężniku drogi, niedaleko potoku. Byłeś wtedy bardzo mały i jeszcze nie umiałeś chodzić. Gdy tylko wzięłem cię na ręce, to już wiedziałem, że będziesz należeć do mnie. Przyniosłem cię do domu, umyłem w wannie, bo cały byłeś brudny, a potem nakarmiłem cię kawałkami kiełbasy. Byłeś taki piękny i patrzyłeś na mnie ślicznymi, błękitnymi oczami. Postanowiłem nazwać cię *Azul*, co po hiszpańsku znaczy niebieski⁴.

Opowiadanie odznacza się pomysłową perspektywą narracji (w formie monologu skierowanego do trzyletniego psa) i przykuwa uwagę drobiazgowym opisem następujących po sobie wydarzeń. Aby wyćwiczyć taką dbałość o szczegół, należy poświęcić czas na ćwiczenia uzupełniające (wypełnianie luk w tekście, dopisywanie poszczególnych części) oraz tworzenie wypowiedzi sterowanej pytaniami – np. *Gdzie i w jaki sposób mężczyzna znalazł psa? Co z nim zrobił? Co dla niego przygotował? Jak go nazwał i dlaczego?* Dzięki pisaniu sterowanemu (zadawanym pytaniom, wyznaczanym planom, dostarczanym wskazówkom) nadawcy uczą się przywiązywania wagi do struktury tekstu, planowania fabuły oraz do konkretności przekazu.

7. Wnioski

Język jest tworzywem nieprzebranego zasobu historii – reprodukowanych bądź tworzonych, zwięzłych albo rozbudowanych, prawdziwych lub fikcyjnych, poważnych i humorystycznych. Każdego dnia słyszymy bądź czytamy o pewnych

⁴ Cytowany fragment pochodzi z pracy napisanej przez uczestniczkę warsztatów przygotowujących do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego (Nowy Jork, 2016 r.), mogąc świadczyc zarówno o talencie nadawcy, jak i dobrze wypracowanym warsztacie.

wydarzeniach, a także sami tworzymy bądź przekazujemy liczne opowieści, by powiadomić o tym, co się stało, nakłonić innych do działania, rozbawić kogoś, ostrzec, usprawiedliwić się, obronić kogoś lub oskarżyć. Także podczas procesu glottodydaktycznego poznajemy oraz układamy wiele historii, a zatem istotna staje się refleksja nad narracją jako sposobem ujmowania otaczającego nas świata.

Realizacja określonych intencji komunikacyjnych, nauczanie słownictwa oraz reguł gramatycznych zawsze dokonują się w pewnym kontekście sytuacyjnym, pobudzając do poszukiwania tekstów autentycznych oraz do kreowania takich ćwiczeń, które skłonią uczących się do wykorzystania i zaprezentowania nabywanych umiejętności. Uczniowie stają się bohaterami tworzonych historii, wcielając się w określone role i wykonując związane z nimi zadania, a także stają się autorami licznych opowieści, obmyślając treść wypowiedzi monologicznych czy układając scenariusz lekcyjnego przedstawienia.

Oczywiście, różny jest stopień zaangażowania uczniów w proces tworzenia opowieści. Jedni nadawcy z dużą łatwością tworzą ciekawe, spójne historie, podczas gdy inni dłużej pracują nad tekstem i gorzej sobie radzą z tworzeniem fabuły. Ważne jest zatem wsparcie nauczyciela, który – dostarczając różnorodnych bodźców wypowiedzi, udzielając porad bądź zadając pytania pomocnicze – ukierunkowuje proces układania historii. Jednocześnie warto niekiedy pozostawić uczącym się większy margines swobody, aby poznawać ich pomysły i móc doceniać kreatywność nadawców.

Oprócz *stricte* dydaktycznych walorów tworzonych historii (utrwalanie słownictwa, gramatyki, rozwijanie kompetencji tekstotwórczej) istotna jest także ich funkcja ludyczna (uczniowie nieraz czerpią satysfakcję z opowiadania i wysłuchiwanie ciekawych opowieści) oraz ich aspekt integracyjny. Uczący się wspólnie tworzą lub odgrywają pewne sytuacje, a nawet jeśli tylko opowiadają o tym, co się wydarzyło, to starają się pozyskać uwagę odbiorców, wzbudzić zainteresowanie, wywołać efekt zaskoczenia, wносить elementy humoru i zabawy. Tym samym nauka języka staje się bardziej efektywna oraz przyjemniejsza, a ciekawe fabuły zachęcają do tworzenia, inscenizowania lub opowiadania kolejnych historii.

Bibliografia

1. Bauer Z., 2008, *Gatunki dziennikarskie*, w: Z. Bauer, E. Chudziński, red., *Dziennikarstwo i świat mediów. Nowa edycja*, Kraków.
2. Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1973, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa.
3. Doroszewski W., red., 1958–1969. *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/opowiesc;5466951.html> [dostęp: 04.08.2021].
4. Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 25.
5. Dziuba D., 2001, *Jak przygotować ucznia do nowej matury*, „Języki Obce w Szkole” nr 4.
6. Karpman S., 1968, *Fairy Tales and Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” nr 7.

7. Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
8. Pisarek W., 2008, *Podstawy retoryki dziennikarskiej*, w: Z. Bauer, E. Chudziński, red., *Dziennikarstwo i świat mediów. Nowa edycja*, Kraków.
9. Propp W., 2011, *Morfologia bajki magicznej*, tłum. P. Rojek, Kraków.
10. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20031911871> [dostęp: 04.08.2021]
11. Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
12. Szelc-Mays M., 2002, *Coś wam powiem...*, Kraków.
13. Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: tegoż, red., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
14. Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
15. Zakrzewska L., 2001, *Informacja*, w: A. Niczyporowicz, red., *Dziennikarstwo od kuchni*, Poznań.

TELL OTHERS WHAT HAPPENED – ABOUT THE ROLE OF STORIES IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

By using and creating various stories in the glottodidactic process, teachers have an opportunity to revise and consolidate grammar, encourage students to use the phrases they are taught, and develop the text-making competence. The stories have distinct didactic values (consolidation of grammar and vocabulary), and an important ludic function (students derive satisfaction from listening to, telling others or playing out interesting stories), their aspect of integration into the group is significant (students collaborate to create stories and try to get the attention of listeners).

Keywords: narrative, tale, story, teaching Polish as a foreign language.

VARIA

Danuta Kowalewska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Toruń, Polska)

WILKOŁAK OŚMIESZONY, CZYLI WESOŁY SABAT FRANCISZKA ZABŁOCKIEGO

Artykuł poświęcony jest kreacji wilkołaka w komedii Franciszka Zabłockiego *Samochwał albo amant wilkołak* (1782). Sztuka jest przeróbką francuskiej adaptacji *Wesołych kumoszek z Windsoru* Williama Shakespeare'a. Analiza dramatu Zabłockiego dowodzi, że wilkołak jest częścią maskarady, zorganizowanej w celu zdemaskowania oszusta i mitomana – pana Chwaliburcy. Uczestnicy przebieranki wcielili się w role demonicznych uczestników sabatu. Komedya przynosi parodystyczną wersję zgromadzenia czarownic. Wilkołak pozbawiony jest w sztuce wszelkiej grozy. Ukazany w konwencji humorystycznej, posłużył Zabłockiemu do weryfikacji postaw bohaterów i stworzenia satyrycznego wizerunku zabobonnika.

Słowa kluczowe: Franciszek Zabłocki, maskarada, wilkołak, sabat, zabobon.

Miłość wszem władnie! I tam gdzie ginie
Ostatni promień, gdzie zmarłych cienie
Wieczny mrok ujął, przy Prozerpinie
Mięknie Plutona srogie pojrzeenie,
Ona i grozę śmierzy Eaka,
Dziś nasze zamiary uišci,
Dozwoliwszy tej korzyści,
Że zbżaźniła wilkołaka.
[Zabłocki 1994: 521]

Janusz Ryba w monografii poświęconej maskaradom oświeconych stwierdził, że zaspokajały one psychiczną potrzebę nowości i odmienności [Ryba 1998: 17]. Pozwalały uczestnikom wcielić się w dowolną postać bez konsekwencji i ze świadomością, że to tylko gra. Sceneria widowisk maskaradowych, odmienna od tej, w której żyli na co dzień, stwarzała pozory frapujących i atrakcyjnych wędrowek w czasie i przestrzeni. Organizowano je zarówno w pałacach i ogrodach, jak i poza nimi, na przykład na drogach czy w podmiejskich oberżach. Odmianą oświeceniowej maskarady były tak zwane przebieranki, czyli mistyfikacje. Jak podaje Ryba, cechowała je kameralność i urokliwy intymny klimat, który sprzyjał schadzkom, romansom oraz licznym intrygom, nierzadko bowiem wykorzystywano je w celu zapewnienia sobie prywatności i pewnej swobody [Ryba 1998: 38]. Mistyfikator mógł do końca zachować anonimowość lub zdemaskować się na oczach publiczności, ale nie zawsze zależało to od niego, zdarzało się bowiem, że nieświadomy intrygi stawał się ofiarą kolejnej mistyfikacji. Szczególną ekscytację przebieranki wywoływały wśród kobiet, występujących zarówno w roli organizatorek, jak i adresatek mistyfikacji. Maskarady dostarczały

im rozrywki i pozwalały na jakiś czas zapomnieć o nudzie. Aby nastraszyć damy, przebierano się za dzikie zwierzęta i piekielne istoty. Równie często angażowano w maskarady duchy, upiory i inne postacie ze świata nadprzyrodzonego. Według relacji podróżującego po Rzeczypospolitej Infantczyka Fryderyka Schulza, dzieci książęcej pary Izabeli i Adama Kazimierza Czartoryskich w czasie popularnych w oświeceniu redut¹ udawały „diabełki” [Schulz 1963: 492]. Mistyfikacje, oprócz charakteru zabawowego, miały też wymiar utylitarny. Jak pisze Bohomolec:

Tu młódź rozpustna w śmiertelne szaty ubrana z cmentarza wypadając przechodzących napastnie. Tam sługa złośliwy dla ukrycia wycieczek swoich nocnych, lub innej swywoli łoskot i szkodę, którą sam czyni na upiorów zwala: gdzie indziej złodzieje po grobach się chowając, z nich w nocy wybiegłszy na domy napadając, i postrzeżeni do nich się znowu schraniając, upiorami się czynią. Czasem fałszywą monetę w podziemnych lochach robiący kajdanami brząkając, ognie paląc, w postaci szatanów wybiegając, wszelkie przeszkody oddalają [Bohomolec 1777: 140].

Dokonana dzięki przebraniu zmiana tożsamości służyła wprowadzeniu w błąd osób trzecich i osiągnięciu korzyści osobistych (uniknięcie odpowiedzialności, uwiedzenie pożądaney osoby, pozyskanie funduszy czy intratnej posady). W tym celu przedstawiciele stanu trzeciego udawali szlachtę, szarlatanami – cudotwórców, a pospolicu oszuści – ludzi o nieposzlakowanej opinii. Nie brakowało osób, które, wykorzystując naiwność bliźnich, podawały się za magów, alchemików czy uzdrowicieli. Najśłynniejszym szarlatanem czasów oświecenia był znany pod wieloma nazwiskami Alessandro di Cagliostro [Otorowski 2007: 8]. Mistyfikacja płci bywała z kolei wykorzystywana jako forma kamuflażu wprowadzającego w błąd zdradzanego męża.

Maskarada to również popularny w oświeceniu motyw literacki [Ryba 1998: 8]². Bogatą galerię oszustów, najczęściej cudzoziemców, którzy pod fałszywym nazwiskiem próbują rozwinąć karierę w dawnej Rzeczypospolitej, odnajdziemy w komedii dydaktyczno-obyczajowej i powieści edukacyjnej (Franciszek Bohomolec, Ignacy Krasicki). Przebieranki są ważną cechą twórczości dramatycznej Franciszka Zabłockiego (na przykład komedie *Gdyracz*, *Zabobonnik*, *Dwojaki głupstwo* czy *Żądanie nieprzewidziane*). Najpłodniejszy dramaturg-adaptator czasów stanisławowskich z upodobaniem przerabiał obce utwory, w których aranżowany jest teatr w teatrze, zwłaszcza jeśli maska i teatralna inscenizacja pełniły w nich funkcję nie tylko estetyczną jako element intrygi, ale były także sposobem naprawiania świata [Pawłowiczowa 1994: 588]. Przedmiotem niniejszego szkicu jest jego komedia *Samochwał albo amant wilkołak* (1782), przeróbka francuskiego

¹ Reduty to publiczne bale maskowe, szczególnie popularne w czasach stanisławowskich. Więcej na ten temat zob. Ryba 1998: 19–22.

² Motyw przebieranki pojawia się w *Rękopisie znalezionym w Saragossie* Jana Potockiego i *Strachu w Zameczku* Anny Mostowskiej oraz wielu innych utworach tej epoki [Lisiecka 2014: 13–30].

utworu Jeana Marie Collot d'Herbois *Amant wilkołak, czyli imć Rodomont*, którego pierwowzorem były *Wesołe kumoszki z Windsoru* (*The Merry Wives of Windsor*) Williama Shakespeare'a³. Dzieło Zabłockiego to prawdopodobnie pierwsza parafraza sztuki Shakespeare'a, wystawiona po polsku na warszawskiej scenie [Pawłowiczowa 1994: 586–587; Tarnawski 1914: 11–14].

W *Wesołych kumoszkiach z Windsoru* oprócz głównego wątku (plan zdobycia przez Johna Falstaffa dwóch niezainteresowanych nim zamężnych kobiet) występują dwa wyraźnie wyeksponowane wątki poboczne. Pierwszy dotyczy pana Forda, który, chcąc sprawdzić wierność swojej małżonki, płaci Falstaffowi za jej uwiedzenie, drugi, pominięty w polskim przekładzie, wiąże się z małżeństwem córki państwa Page. W sztuce Zabłockiego, który zgodnie z regułami adaptacji przenosi akcję komedii na pogranicze Śląska, odnajdziemy znaną z pierwowzoru konstrukcję fabuły oraz zaczerpnięte z oryginału liczne przebieganki – jeden z najbardziej rozpowszechnionych motywów angielskiej dramaturgii doby renesansu [Smirnow 1993: 413–422]. W kreacji tytułowego bohatera dostrzeżemy również ślady inspiracji *Żołnierzem samochwałem* Plauta [Łukaszewicz 2006: 66–67]. Chwaliburca, pragnący uchodzić za walecznego pogromcę wilkołaków, bez powodzenia stara się uwieść dwie kobiety: mężatkę i wdowę. Te jednak szybko dowiadują się o jego zamiarach i organizują maskaradę, która w finale doprowadza do zdemaskowania i skompromitowania niewydarzonego amanta. Mistyfikuje także mąż jednej z nich, poddając próbie jej małżeńską wierność. Nie dowierając żonie, zleca odpłatnie „grę” mistyfikatorską Chwaliburcy. Podobnie jak Szekspirowski John Falstaff, który pragnie rozkochać w sobie panią Page i panią Ford, Chwaliburca doznaje z tego powodu licznych upokorzeń. Zostaje wrzucony do rzeki w koszu na brudną bieliznę, zmuszony do nałożenia kobiecego ubrania, pobity przez męża jednej z adorowanych kobiet i na koniec zwabiony do lasu w przebraniu wilkołaka⁴.

Tytuł sztuki Zabłockiego (*Samochwał albo amant wilkołak*) oraz imię głównego bohatera (Chwaliburca), głoszące jego chwałę, idealnie korespondują z cechami postaci, która próbuje wykorzystać ludzką naiwność, aby zwiększyć swój prestiż społeczny i wzbudzić zainteresowanie w oczach dam. Bohatera charakteryzuje głośne i grubiańskie zachowanie, gadatliwość, oryginalny strój, zachwywanie się własną urodą, przechwalanie się ogromnym majątkiem i wielkim powodzeniem u kobiet, co zbliża go do wspomnianego wyżej żołnierza-samochwała [por. Skwara 1996: 71–72]. Podszyty strachem Samochwał przypomina pod wieloma względami także Fredrowskiego Papkina. Według Janiny Pawłowiczowej, *Chwaliburca* jest odpowiednikiem francuskiego *le fat*, czyli fata, fircyka, kawalera modnego [Pawłowiczowa 1994: 587]. W torbach podróżnych bohatera odnajdziemy specyficzne dowody jego niezwyklej odwagi: „grzywy smocze powiązane w buńczuki”, „czaszki pozrywane ze łbów olbrzymich” i ocet „dla uwiarowania się od zarazy z korupcji ciał pobitych od niego ludzi” [Zabłocki 1994: 444]. Od pierwszej sceny – rozmowy dwóch służących – Zawieruchy i Filipa – wiemy jednak, że

³ Premiera sztuki Shakespeare'a odbyła się 23 kwietnia 1597 r. [Greenblatt 2007: 210–211].

⁴ W oryginale Falstaff przebiera się za rogatego strzelca Herna.

Chwaliburca, kreując swój wizerunek, wyraźnie koloryzuje, a jego miłosne podboje, szlachetne urodzenie i bogactwo to wynik konfabulacji i maskarady genealogicznej. Widz szybko dowiadyuje się, że ma do czynienia z plebejuszem i pospolitym tchórzem. Zdradza to „na osobności” jego sługa Zawierucha:

Pan Chwaliburca wszędzie uchodzi za walecznego, choć w rzeczy samej tchórz, jakiego nie znajdzie w całym Izraelu, we wszystkich jego pokoleniach, zaczawszy od wyjścia z niewoli egipskiej aż do zaprowadzenia w niewolą babilońską, a od Zorobabela aż do ufundowania nowej Jerozolimy. (śmieje się) Zamydlił tu ludziom oczy wysoką rodowitością i wielką fortuną. Co tylko mówi o tym, kłamie ze wszystkim [Zabłocki 1994: 447].

W odwagę Chwaliburcy nie wierzy również służący w domu zajezdny Filip, który wyjawia Zawierusze skrywany przez „zabójcę wilkołaków” sekret. Chwaliburca, pobity przez kucharza furmańskim biczem, „ledwie ze strachu żywy uciekł i dał mu potem talar bity, żeby o tym nie wspominał przed nikim” [Zabłocki 1994: 446]. Kolejne sceny pokazują zabobonność tytułowego bohatera, a więc cechę, która najbardziej kompromituje go w oczach oświeceniowego społeczeństwa. Mężczyzna wierzy w przepowiednie uchodzącej wśród lokalnej społeczności za czarownicę Szymonowej, panicznie boi się diabelskich pokus i nocnych zjaw.

Jak tu nie wierzyć tej Szymonowej – stwierdza po rozmowie z Bronisławem, oferującym mu za wyświadczenie przysługi sowitą zapłatę – która wróżyła mi na dziś nadzwyczajne rzeczy. Rozkosz i pieniądze garną się do mnie bez miary, a co szczególniejsza, że nie rozkosz za pieniądze, ale pieniądze za rozkosz [Zabłocki 1994: 465].

Kłamstwem okazuje się największe osiągnięcie mitomana, a mianowicie schwytywanie wilkołaka, kojarzonego wtedy powszechnie z działalnością czarownic. Zdolność do odwracalnej metamorfozy i wyjątkowo odrażająca antropofagia działały na wyobraźnię mieszkańców dawnej Rzeczypospolitej, którzy łączyli wilkołaki z mocami piekielnymi oraz zaświatami [Kowalski 1998: 597]. Kwestią tą zajmował się przedstawiciel katolickiego oświecenia Jan Bohomolec w rozprawie *Diabeł w swojej postaci* (1772–1777) oraz autor *Nowych Aten* Benedykt Chmielowski. Rozważali oni realność metamorfozy człowieka w zwierzę w kontekście teologii i nauk przyrodniczych [Kowalewska 2009: 152–155]. Drapieżna natura wilka oraz jego zachowanie (porywanie bydła, atakowanie ludzi) powodowała, że jeszcze w XIX wieku wilkołak budził lęk wśród wiejskiej społeczności. Wykorzystywali to zarówno przestępcy, jak i pospolici oszuści, którzy w wilczym przebraniu dokonywali kradzieży i wymuszeń⁵. Nie wiadomo jednak, czy pokrzywdzeni chłopi wierzyli w realność przemiany człowieka w zwierzę,

⁵ Roman Kaleta przytacza w swojej książce historię o pannie, która próbowała zrzucić na wilkołaki winę za zabójstwo ciotki, dokonane przez nią samą z niskich pobudek [Kaleta 1986: 57–58].

kwestionowaną wówczas zgodnie przez wszystkich znawców tematu [Bohomolec 1772: 140–148; Chmielowski 1966: 126], czy widzieli w wilkołaku jedynie synonim wędrownego rabusia. Zawierucha wyjaśnia „na stronie”, w jaki sposób preparował ze swoim chlebobawcą dowody na zabicie potwora: nocą ukradli stojący wśród prosa jeleni łeb, wykorzystywany przez właściciela do odstraszenia wróbli: „Mój pan nie mogąc dobrze widzieć wieczorem w rzeczy samej rozumiał go [stracha na wróble – D.K.] być pokusą nocną i gdybym nie ja, może by teraz nie miał czym ludzi zwodzić” [Zabłocki 1994: 447].

W komedii Zabłockiego wiara w wilkołaki potraktowana została z przyrzużeniem oka, co wptywa na daleko posuniętą umowność kreacji⁶. Budzące do niedawna przerażenie zjawisko zostało w sztuce zdegradowane do kategorii kultuwanego na odległej prowincji przesądu („powiedział, że zabił wilkołaka, święta prostota uwierzyła temu. [...] Jakże ci parafianie są łatwowierni” – ironizuje Zawierucha [Zabłocki 1994: 447]) i całkowicie pozbawione grozy („ja – oświadczam Pani Oberżer – z Szymonową wymyśliłam **bajkę** [wyróżnienie moje – D.K.] o przebywaniu we wsi naszej wilkołaka” [Zabłocki 1994: 500]). Na podobnej zasadzie wprowadza wilkołaki do żartobliwego wiersza *Babia Góra* Franciszek Dionizy Książnin⁷. Motyw straszenia wilkołakiem pojawia się natomiast w sztuce *Zabobon, czyli Krakowiaci i górale. Zabawka dramatyczna ze śpiewkami* (1816) Jana Nepomucena Kamińskiego, w której jeden z bohaterów chce podszyć się pod tę postać: „dla więkšej zabawki udam wilkołaka/ I do dziewcząt zniemacka wyskoceć z za [tak w oryginale – D.K.] krzaka” [Kamiński 1821: 38]⁸.

Zamiast realnej grozy Zabłocki proponuje widzom grę z wilkołakiem, która wyleczy z zazdrości wątpiącego w uczciwość swojej żony Bronisława i obnaży prawdziwe oblicze Chwaliburcy. Zgadnie z zasadą *similia similibus curantur*, ujawni zabobonny lęk bohatera przed diabłem i jego świtą za pomocą zabobonu, kpiąc zarówno z przesądu, jak i z zabobonnika:

Chwaliburca dla chluby wmówił w niektórych, że go [wilkołaka – D. K.] zabił. Namówiliśmy go teraz – zdradza Pani Oberżer – żeby go wskrzesił dla naśmiania się z niedowiarków. Aby zaś tym pewniej ich omamić, on sam ma wziąć na siebie postać wilkołaka [Zabłocki 1994: 500].

Niewinny żart wymaga sprytu, dyskrecji i opłacenia kilkunastu osób:

Teraz chodźmy mościa pani – proponuje pani Oberżer przyjaciółce – napatrzeć się na naszego dziwotwora, póki ma cokolwiek jeszcze podobieństwa człowieka. Zjemy potem wieczorzą i napijemy się szampana. Nade wszystko

⁶ Czytelnik domyśli się tego już na początku lektury. Wśród osób komedii wymienieni są „Wieśniacy **udający** [wyróżnienie moje – D.K.] mary, pokusy, diabły i **wilkołaki** [Zabłocki 1994: 443].

⁷ O wilkołactwie jako motywie literackim zob. Słupecki 1994: 185–201.

⁸ Organista Miechodmucha, który na zabawie z okazji zaręczyn Basi i Stacha ma wystąpić w kostiumie Bachusa, postanawia uatrakcyjnić w ten sposób swój występ.

jak największa ostrożność i sekret! Płace i wydatki nasze nie pójdą na darmo, jeżeli ta krotofila ze złego człowieka dobrego przynajmniej zrobi diabła [Zabłocki 1994: 505].

Namówiony przez adorowane damy Chwaliburca godzi się na nałożenie przebrania wilkołaka i udział w maskaradzie (wymierzonej wedle zapewnień organizatorek w chorego z zazdrości męża), jest bowiem przekonany, że „najlepszy i najpewniejszy sposób nieobawiania się nikogo: zacząć od tego, aby dla drugich stać się strasznym” [Zabłocki 1994: 507]. Tymczasem sam staje się ofiarą spisku, w którym nieświadomie bierze udział. Zawiązanie intrygi jest możliwe dzięki jego wadom: narcyzmowi, głupocie, łatwowierności i zarozumiałstwu. Przekonanie o własnej wyjątkowości i wielkości całkowicie usypia jego czujność, o czym świadczy niedostrzeżenie nielojalności własnego służącego.

Prezentowany w literaturze demonologicznej wilkołak różni się od innych członków stada wyglądem i zachowaniem, ma cechy tego zwierzęcia, lecz przerażająco wyolbrzymione. Większy niż inne wilki, ma nienaturalnie duży pysk, niekiedy dwie pary oczu, ludzki głos i postawę [Baranowski 1981: 154]. Co ciekawe, w literaturze ludowej nie odnajdziemy szczegółowych opisów wilkołaka. Być może wynika to z przekonania, że każdy przedstawiciel wiejskiej społeczności wie, jak wygląda ta postać. Parafrazując Benedykta Chmielowskiego, możemy rzec: wilkołak jaki jest, każdy widzi.

Opis wilkołaka w „całym rynsztunku nastraszenia”, umieszczony w didaskaliach analizowanej tu komedii Zabłockiego, prezentuje go jako pozbawioną wszelkiej grozy postać komiczną: „kożuch włosem wywrócony do góry, czapka także kosmata z rogami jelenia, maska w ręku brzydka, ale nie nadto straszna, może być jakiegoś zwierzęcia, ma także latarnię” [Zabłocki 1994: 507]. Uświadamia zarazem, jak bardzo w XVIII wieku wyobrażenie tej postaci było już skonwencjonalizowane. W takich kostiumach występowali zapewne grasujący po wsiach oszuści, a potem kolędnicy. Mamy do czynienia z hybrydą, „dziwotworem”, wyposażonym w rogi, których wilk jest przecież pozbawiony. Bohaterowie sztuki zdają się tego nie zauważać:

Gdybyś miał przed sobą wilkołaka – zapewnia Chwaliburcę pani Oberżer – i nań patrząc kopiował go, nigdy byś nie mógł lepiej trafić oryginału. Przedziwnie! Wyśmienicie! Rogi trochę przerosłe, mogliby cię małżonkowie skrytykować, że są za duże... [Zabłocki 1994: 509].

Rogi na głowie wilkołaka – atrybut zdradzanych mężów – stanowią czytelną aluzję do zamiarów Chwaliburcy, pragnącego uchodzić za uwodziciela cudzych żon: „wkrótce z mojej głowy macie przenieść się na łeb jego [męża Bronisławy – D. K.]” [Zabłocki 1994: 510]. „Prędzej go znajdziemy w mieście, / Gdzie łatwo sztuki niewieście / Z człeka zrobią wilkołaka” – zauważa w ostatniej scenie obyty w świecie Zawierucha [Zabłocki 1994: 520]. Mąż „niespodzianie z drogi przybywający” jest bowiem „najstraszniejszym dla zalotnika wilkołakiem”, o czym przekonał się Chwaliburca [Zabłocki 1994: 450].

Rozbawienie otoczenia wzbudza nie tylko wygląd przebierańca, ale i jego niezdarne zachowanie. Samochwał „kładzie maskę na twarz i w śmieszny sposób miota się, udając mrukliwym głosem wilkołaka. Hu, hu, hu...” [Zabłocki 1994: 507]. W każdej kolejnej scenie Chwaliburca pogrąża się w śmieszności: „Jak teraz ubrany jestem, mógłbym straszyć samych diabłów”; „Piękna nasza podróżna ma tu być na przechadźce z swoim mężem. W tym stroju zajdę im drogę i nastraszę go jak potrzeba” [Zabłocki 1994: 507, 508]. W przekonaniu, że idealnie wcielił się w rolę demonicznego wilkołaka, utwierdza go Bronisław, patologiczny zazdrośnik, udający przed Chwaliburcą niemieckiego barona („Waćpan twarz naturalny nikogo nigdy nie przestraszył, *aber* ta diabelska fizygnomia...” [Zabłocki 1994: 508])⁹. On również nie jest do końca wtajemniczony w plany małżonki.

Grozę postaci unieważnia również żartobliwy dystans wobec zjawisk nadprzyrodzonych, ujawniający się podczas zainscenizowanego przez Bronisławę i panią Oberżer sabatu, nazwanego w komedii „figlem” i „krotofilą” [Zabłocki 1994: 500]. Miejsce, gdzie rozgrywa się ostatni akt komedii („gęsta krzewina, wiele wzgórków małych”), przyrównane zostało do sali balowej, na której odbywają się popularne w oświeceniu reduty, zapewne znane uczestnikom maskarady z autopsji, co jednoznacznie wskazuje na rozrywkowy charakter mistyfikacji. „Redutnicy” (czyli Bronisława i pani Oberżer w otoczeniu okolicznych wieśniaków) nałożyli maski, by w ten sposób zmienić swoją tożsamość i czerpać przyjemność z obserwowania groteskowych zachowań tytułowego bohatera. Mistyfikatoryzmy wstawiają Chwaliburcy, że na skutek interwencji sił nadprzyrodzonych przeniósł się na tysą Górę, gdzie z okazji Dnia Wilkołaka zebrali się przedstawiciele wszelkich sił nieczystych:

Upiory, straszydła, mary,
Diabły, strzygi i pokusy,
Czy ma ogon, czy kto kusy,
Czy z kopytem, czy z pazury,
Lećcie na sejm Łysej Góry.
[Zabłocki 1994: 511]

Bohater, choć niedawno zbagatelizował ostrzeżenia Pani Oberżer („wszak to mówią, że doprawdy zamiast jednego zmyślonego wilkołaka kilkunastu ich teraz przywędrowało do wsi” [Zabłocki 1994: 509]), nazywając je „bajkami Szymonowej”, od razu uwierzył w autentyczność odgrywanego przed nim przedstawienia¹⁰.

Wśród zgromadzonych zauważamy niemal wszystkie demony i postaci półdemoniczne, obecne w rodzimym folklorze: „diabelskie” zwierzęta (puchacze, sowy, nietoperze), wyszkolone w określonych profesjach diabły (Asmodeusza, Borutę, Smółkę, Latawica, Lelka, Lewiatana, Belzebuba), upiory, zjawy i czarownice. Wyjątkowe miejsce zajmuje wśród nich „pan pokus i nocnych mar”

⁹ W przypadku Bronisława najważniejszym czynnikiem maskującym jest kaleczenie języka polskiego, wywołujące efekt komiczny.

¹⁰ O literackich wyobrażeniach sabatu zob. Kowalewska 2009: 95–99.

Bobo – „mały dziwotworek, który podług zabobonów towarzyszy czarownicom na sabatach” [Zabłocki 1994: 512] i pełni funkcję wyroczni¹¹. Według instrukcji zawartej w didaskaliach, „można mu dać kształt capa, kota, pysk rozwarty, dwie małe latarki otwarte w oczach” [Zabłocki 1994: 518].

Nastrój grozy wzmacniają efekty świetlne (wedle utrwalonego wyobrażenia, diabelskie uczty odbywały się po zmroku) i akustyczne (krzyki, muzyka), zapowiadające przybycie uczestników. Nie zrobiły one najlepszego wrażenia na recenzentach, skoro po premierze sztuka doczekała się wielu negatywnych opinii [Pawłowiczowa 1994: 587]. Na powielany w opisach schemat sabatu, przypominającego, według Julesa Micheleta, wielką maskaradę [Michelet 1961: 140], składały się następujące elementy: nocny lot, złożenie hołdu diabłu, rytualny pocałunek, inicjacja nowych członków, bal i uczta [Levack 1991: 44–48]¹².

Ukazane w sztuce Zabłockiego „diabelskie” zgromadzenie jest w istocie jego żartobliwie zmodyfikowaną wersją. W *Samochwale albo amancie wilkołaku* sabatowi przewodzi nie diabeł w postaci kozła, ale Prozerpina, uosabiająca siły przyrody i pełniąca funkcję przełożonej podziemnych mocy:

Już noc głucha, już blask słaby
Nieci księżyc – wstańcie baby!
Bierzcie się do zwykłej drogi,
Na łopaty, na ożogi!
Ten jest rozkaz Prozerpiny,
Lećcie, baby, przez kominy,
A jeśli nie pomni która,
Gdzie plac schadzki... Łysa Góra.
[Zabłocki 1994: 511]

Pochodzące z różnych paradygmatów i tradycji kulturowych (demonologia chrześcijańska, rodzimy folklor i rzymski antyk) postaci traktowane są w utworze z jednakowym żartobliwym dystansem, jako współtworzące atmosferę humorystycznej grozy: „czy ma ogon, czy kto kusy, / Czy z kopytem, czy z pazury, / Lećcie na sejm Łysej Góry” [Zabłocki 1994: 511]. Do rekwizytorni przesądów należą nie tylko środki transportu, lecz także okoliczności (sekret), czas (noc) i miejsce tajemniczych rytuałów (Łysa Góra)¹³. Czarownice wylatują z chat przez komin na ożogach i łopatach (aluzja do *Myszeidy* Ignacego Krasickiego), diabły obdarzone są cechami zwierzęcymi i szkodzą ludziom. Podczas sabatu chwala się Prozerpinie osiągnięciami z ostatniego tygodnia i podają liczbę złych uczynków, do których

¹¹ Wyraz *bobo* funkcjonował wówczas jako synonimiczne określenie *strachu* bądź *straszydła*. W dawnych wierzeniach ludowych Bobo występował jako potworek wzrostu dziecka, biorący udział w sabatach na Łysej Górze, a potem straszycie, którego boją się małe dzieci [Kopaliński 1987: 106].

¹² W poszczególnych wariantach podlegał on tylko nieznacznej modyfikacji.

¹³ Wszystkie wierzchołki „łysych” gór, gdzie za pogaństwa rzekomo zbierały się niewiasty na obrzędy, ogłoszono miejscem sabatu [Koranyi 1929: 60].

skłoniły ludzi: samobójstw, zdrad małżeńskich, kradzieży, oszustw, bankructw, fałszowania pieniędzy oraz innych grzechów, popełnionych przy ich udziale. Z analogiczną sytuacją spotykamy się w *Postępku prawa czartowskiego przeciw narodowi ludzkiemu*¹⁴. W obu utworach „sprawozdanie z diabelskiej działalności” staje się okazją do zaprezentowania ludzkich wad i wynaturzeń współczesnego świata. Liczba występów jest „tak wielka, że choć diabeł jestem, spisaniu ich podobać nie mogłem” – kontestuje obecny na sabacie Asmodeusz [Zabłocki 1994: 513].

Uczestnicy żartobliwego sabatu chcą przede wszystkim zakpić z lęku Chwaliburcy wobec sfery nadprzyrodzonej, ujawniającego się wielokrotnie przy różnych okazjach. Stanowi on silny kontrast z deklarowaną odwagą bohatera. Jego tchórzostwo zdradza zarówno relacja jego sługi (wypowiedzi Zawieruchy mają wyraźnie prześmiewczy charakter), jak i zachowanie na scenie. Charakterystyczna cecha Chwaliburcy została w sztuce karykaturalnie wyolbrzymiona („Dość mu źle poszła rola junaka” [Zabłocki 1994: 521]). Zgodnie z przewidywaniami organizatorek maskarady, wpada on w zastawioną pułapkę, dochodząc do wniosku, iż znajduje się w samym centrum schadzki wilkołaków („jeżeli postrzegą, że między nimi jest jeden przemycony wilkołak, uduszą mnie ani chybi... Zginąłem!”; „Ach, sto batogów raczej albo żeby mię raz jeszcze wrzucono w wodę, byłem tylko mógł uniknąć ich pazurów” [Zabłocki 1994: 511, 513]). Maskarada robi na nim ogromne wrażenie, niewydarzony amant okazuje strach, wrzeszcząc przeraźliwie, wspinając się w popłochu na najbliższe drzewo i w poniżający sposób błagając o litość: „Proszę ciebie panie Bobie, / Przemierz różny na batogi” [Zabłocki 1994: 515]. Gotowy jest nawet oddać diabłu własną duszę: „Szkoda, że tego pocziwego nie ma diabła, oddałbym mu się chętnie, byle mię tylko z pazurów drugich uwolnił” [Zabłocki 1994: 514].

Demony wymyślają dla Chwaliburcy okrutną karę za zabicie wilkołaka – wrzącą smołę, rożen i stos¹⁵. W ten sposób pozbywano się do końca XVIII wieku czarownic i heretyków. „Nie jestem ani apóstata, ani czarownik, za cóż mię tym rodzajem śmierci karać?” – pyta przestraszony Chwaliburca [Zabłocki 1994: 516]. Jesteśmy więc świadkami sparodiowanej rozprawy o czary. Pierwszy proces wytoczony rzekomemu wilkołakowi odbył się prawdopodobnie we Francji w roku 1521 [Stupeccki 1987: 74; Petoia 2003: 286–291]. W Polsce likantropia nie przybrała, tak jak na Zachodzie, formy masowej hysterii, ale zdarzało się, że palono czarownice, które rzekomo obcowały z diabłem przybierającym postać wilka. Najstarsza wzmianka o wilkołactwie na ziemiach polskich pochodzi z XVI wieku i związana jest z pojmaniem rzekomego wilkołaka [Baranowski 1981: 148]. Warto w tym miejscu przypomnieć, że diabeł pojawił się w opowieściach o likantropii dopiero w XV stuleciu, kiedy to utożsamiono ją z czarnoksięstwem [Baranowski 1981: 73].

Przerażony Chwaliburca przyznaje się prześladowcom, że nie tylko nie zabił żadnego wilkołaka, ale do tej pory nawet go nie spotkał. Przy okazji wychodzi na jaw, że nigdy nie zdołał uwieść ani jednej kobiety. Wszyscy – oprócz ofiary –

¹⁴ Biorą w niej udział także wilkołaki. Autor *Postępku prawa czartowskiego...* określa tym mianem „rodzaj odmienca, demona, który przyjmuje postać zwierzęcia” [Benis 1892: 97, 101].

¹⁵ O procesach o czary w Polsce i Europie zob. Pilaszek 2008: *passim*; Levack 2009: *passim*.

bawią się doskonale. Wilkołak pełni w sztuce funkcję demaskacyjną, pozwala zweryfikować postawy bohaterów komedii, obnażając ich głupotę (Chwaliburca) i zaślepienie (Bronisław). Demaskuje również zabobników, ujawniając ich naiwność i łatwowierność:

Wilkołak dzieci nabawia trwogi,
Wiele i starych bab, że jest, mniema,
ma on być ślepy, mieć wielkie rogi,
ja to wiem tylko, że głowy nie ma.
Szukać go w lasach wiara prostaka.
[Zabłocki 1994: 520]

„Mnie się widzi – konstatował Jan Bohomolec, komentując przywołane w swojej rozprawie przypadki wilkołactwa – nie masz lepszego sposobu pokazania się być osłem, i bydlęciem, jako wierząc takowym powieściami” [Bohomolec 1772: 149].

Wybór kuracji koresponduje więc z chorobą: „Zawiść i fanfaronada są dwie choroby, które dzisiaj uleczyć muszę” – deklaruje pani Oberżer [Zabłocki 1994: 469]¹⁶. Maski i teatralna inscenizacja pełnią w komedii nie tylko funkcję estetyczną, jako element intrygi, ale także są sposobem naprawiania świata. Przebieranki stwarzają doskonałą możliwość satyrycznego ataku [Kowalewska 2008: 243–246]. Kryje się w nich *implicite* wizja świata na opak, gdyż w urojonym świecie masek wszystko jest możliwe i wszystko okazuje się czym innym niż w rzeczywistości. Nie inaczej jest w *Samochwale albo amancie wilkołaka*.

„Intryga w tych czasach tak powszechną i tak daleko subtelną została – zauważył jeden z przybyłych na zgromadzenie diabłów – że widziałem jako raz złodzieje przez intrygę dokazali tyle, że powieszono tych, których oni sami okradli” [Zabłocki 1994: 514].

Sam Chwaliburca zaskakująco dobrze znosi publiczne upokorzenie. W ostatniej scenie sztuki przyznaje, że choć „zmożły go sztuki kobiet i diable”, „dobrze się sprawił, dobrze udał wilkołaka” [Zabłocki 1994: 521].

Na zakończenie wypada zastanowić się, dlaczego autor sztuki pokazał w niej „noc wilkołaka” a nie klasyczny sabat. W polskich rozprawach demonologicznych nie odnajdziemy opisu takiego święta. O zgromadzeniach wilkołaków wspomina w roku 1603 Henri Boguet, a protestancki lekarz Caspar Peucer przytacza w swoim dziele (1560) popularną w krajach bałtyckich, a pochodzącą z Litwy opowieść o nocnym pochodzie wilkołaków prowadzonych przez diabła [Robbins 1998: 316]. Nie wydaje się jednak, by Franciszek Zabłocki szukał tam inspiracji do swojej sztuki. Janina Pawłowiczowa w tajemnych rytuałach „nocy wilkołaka” dopatruje się elementów masońskich [Pawłowiczowa 1994: 588]. Według Eliphasa Leviego, rytuał łoża adopcyjnej Zakonu Mopsów miał być powtórzeniem ceremonialnego sabatu [Levi 2000: 323]. Przyszła „mopsica” całowała w zad mopsa lub wyobrażającą go figurkę, damy były jednak ubrane, nie wieszały u paska żywych

¹⁶ Zasada „podobne leczy się podobnym” obowiązywała w medycynie od starożytności.

kotów, nie spożywały mięsa noworodków [Cegielski 1992: 113–117]. Opisywana w pamiętniku Anny z Tyszkiewiczów Potockiej Wąsowiczowej mistyfikacja, jaką urządzili dla niej teściowie Stanisław Kostka i Aleksandra Potoccy, pokazuje, że członkowie łóż potrafili bawić się wolnomularską konwencją i wykorzystywać ją do płatania figli rodzinie i znajomym¹⁷.

Bibliografia

1. Baranowski B., 1981, *W kręgu upiorów i wilkołaków*, Łódź.
2. Benis A., oprac., 1892, *Postępek prawa czartowskiego przeciw narodowi ludzkiemu*, Kraków.
3. Bohomolec J., 1772, *Diabeł w swojej postaci z okazji pytania „Jeśli są upiory” ukazany. Część pierwsza*, Warszawa.
4. Bohomolec J., 1777, *Diabeł w swojej postaci albo o upiorach, gustach, wrózkach, losach, czarach z Przydatkiem o ukazywaniu się duchów i odpowiedzią na zarzuty przeciwko pierwszej części czynione. Część druga*, Warszawa.
5. Cegielski T., 1992, *Sekrety masonów. Pierwszy stopień wtajemniczenia*, Warszawa.
6. Chmielowski B., 1966, *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej sciencyi pełna*, wybór i oprac. tekstu M. i J.J. Lipsy, Kraków.
7. Greenblatt S., 2007, *Shakespeare. Stwarzanie świata*, tłum. B. Kopeć-Umiastowska, Warszawa.
8. Jarzyna K., 2014, *Spisek masonski państwa Potockich*, https://www.wilanow-palac.pl/spisek_masonski_panstwa_potockich.html [dostęp 21.12.2019].
9. Kaleta R., 1986, wyszukał i skomentował, *Sensacje z dawnych lat*, wyd. 3, udoskon. i poszrz., Wrocław.
10. Kamiński J.N., 1821, *Zabobon, czyli Krakowiacy i górale. Zabawka dramatyczna ze śpiewkami*, Lwów.
11. Kopaliński W., 1987, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa.
12. Koranyi K., 1929, *Łysa Góra. Studium z dziejów wierzeń ludowych w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Lwów.
13. Kowalewska D., 2008, *Satyryczne funkcje rekwizytów magicznych*, w: *Krzywe zwierciadło na gościńcu. Literacka satyra, karykatura, groteska*, „Napis. Pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej” seria XIV.
14. Kowalewska D., 2009, *Magia i astrologia w literaturze oświecenia*, Toruń.
15. Kowalski P., 1998, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Warszawa–Wrocław.
16. Levack B., 2009, *Połowanie na czarownice w Europie wczesnonowożytnej*, tłum. E. Rutkowski, Wrocław.
17. Levi E., 2000, *Historia magii*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa.
18. Lisiecka M., 2014, *Iluzja, wizje i maskarada w rozrywkach polskich oświeconych na przykładzie komedioopery Stanisława Kostki Potockiego i pamiętnika Anny Potockiej*, „Napis. Pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej” seria XX.

¹⁷ Zob. Jarzyna: 2014, https://www.wilanow-palac.pl/spisek_masonski_panstwa_potockich.html [dostęp 21.12.2019].

19. Łukaszewicz J., 2006, *Dramaty Franciszka Zabłockiego jako przekłady i adaptacje*, Wrocław.
20. Michelet J., 1961, *Czarownica*, tłum. M. Kaliska, Warszawa.
21. Otorowski M., 2007, *Cagliostro w Warszawie. Alchemia lansu*, Warszawa.
22. Pawłowiczowa J., 1994, *Noty edytorskie do tekstów*, w: *Teatr Franciszka Zabłockiego*, t. 1: *Pogranicze farsy i komedii obyczajowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
23. Petoia E., 2003, *Wampiry i wilkołaki. Źródła, historia, legendy od antyku do współczesności*, Kraków.
24. Piłaszek M., 2008, *Procesy o czary w Polsce w wiekach XV–XVIII*, Kraków.
25. Robbins R.H., 1998, *Encyklopedia czarów i demonologii*, tłum. M. Urbański, Warszawa.
26. Ryba J., 1998, *Maskarady oświeconych. Próba opisu zjawiska*, Katowice.
27. Schulz F., 1963, *Podróże Inflantczyka z Rygi do Warszawy i po Polsce w latach 1791–1793*, w: W. Zawadzki, oprac., *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, t. 2, Warszawa.
28. Shakespeare W., 1998, *Wesołe kumoszki z Windsoru*, tłum. S. Barańczak, Kraków.
29. Skwara E., 1996, *Plaut i Terencjusz w polskiej komedii oświeceniowej*, Poznań.
30. Słupecki L.P., 1987, *Wilkołactwo*, Warszawa.
31. Słupecki L.P., 1994, *Wojownicy i wilkołaki*, Warszawa.
32. Smirnow A., 1983, *O sztuce Szekspira*, w: *Szkice szekspirowskie*, wybór W. Chwałewik, Warszawa.
33. Tarnawski W., 1914, *O polskich przekładach Szekspira*, Kraków.
34. Wężowicz-Ziółkowska D., Wieczorkowska E., red., 2014, *Wilki i ludzie. Małe kompendium wilkologii*, Katowice.
35. Zabłocki F., 1994, *Samochwał albo amant wilkołak, komedia w czterech aktach*, w: J. Pawłowiczowa, oprac., *Teatr Franciszka Zabłockiego*, t. 1: *Pogranicze farsy i komedii obyczajowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
36. Zawadzki W., oprac., 1963, *Polska stanisławowska w oczach cudzoziemców*, t. 2, Warszawa.

A RIDICULED WEREWOLF, OR A MERRY COVEN OF WITCHES BY FRANCISZEK ZABŁOCKI

The central issue in this article is the creation of a werewolf as a major character in a comedy *Samochwał albo amant wilkołak* (1782) by Franciszek Zabłocki. The comedy is a remake of *The Merry Wives of Windsor*, the French adaptation by William Shakespeare. It has been found that for Zabłocki the werewolf is a part of a masquerade organized with a purpose of unmasking and ridiculing Mr. Chwaliburca, an imposter and a mythomaniac. The attendees of the masquerade play the role of demonic participants of the witches' coven. The comedy presents a parodic version of a gathering of witches. Zabłocki rendered the character of the werewolf in a comic way to verify the heroes' attitudes and create a satirical image of a superstitious person.

Keywords: Zabłocki, masquerade, werewolf, coven, superstition.

O POTRZEBIE UCZENIA POEZJI. ZADANIOWA METODA PRACY Z TEKSTEM LITERACKIM W SZKOLE

Odbioru poezji uczymy się przez całe życie, zdobywając życiowe doświadczenia i wiedzę, rozwijając wrażliwość estetyczną, etyczną, humanistyczną. W trudniejszej sytuacji znajduje się uczeń, który dysponuje mniejszym zakresem umiejętności, mniejszą liczbą przeczytanych tekstów. Stąd potrzebna jest pomoc nauczyciela. Problem sprowadza się do sposobów rozmawiania o tekście dostosowanych do odbiorcy, stopnia intelektualizacji procesu odbioru, doboru kontekstów, wyboru chwytów i strategii organizujących proces czytania. Doskonałe rezultaty – obok tych celowo pominiętych¹ – przynosi zadaniowa metoda pracy z tekstem. Jej istota sprowadza się do tworzenia pewnego ciągu spójnych zadań, połączonych stosunkiem wynikania, tworzących swego rodzaju algorytm. Zestaw zadań wyraża porządek przyjętej analizy utworu i gwarantuje całościowe odczytanie tekstu na wszystkich jego poziomach. Postępowanie to zmierza do odkrywania ładu, porządku, artystycznej konsekwencji utworu i różnorodnych prawd, jakie on niesie.

Słowa klucze: polonistyka szkolna, odbiór poezji, zadania do lektury.

Pamięci Pani Dr Gertrudy Wichary

1. O trudności/ach czytania poezji

Współczesna szkoła od lat szuka skutecznego sposobu uczenia odbioru tekstu literackiego. Sprawa komplikuje się coraz bardziej ze względu na obserwowaną niechęć czytania czegokolwiek, nie wspominając już o lekturach z kanonu. Na tym tle bardzo niekorzystnie wygląda czytanie poezji. Ten brak popularności poezji w szkole Paweł Sporek tłumaczy tak:

Kunsztowna mowa wiązana, operująca bogactwem rozwiązań stylistycznych, odwołująca się do wrażliwości, ale równocześnie do różnych dyspozycji intelektualnych, wymagająca od odbiorcy odpowiedniego przygotowania warsztatowego, nie budzi sympatii uczniów. Sytuacja taka ma szersze podłoże – czytelnicтво poezji w społeczeństwie w zasadzie nie istnieje, a jej czytanie poza obszarem przymusu kojarzy się z jednej strony z elitarnością, z drugiej z zupełnym oderwaniem od życiowych doświadczeń człowieka, a

¹ Celem artykułu jest przypomnienie i refleksja nad metodą popularną w latach 80. XX wieku w polskiej szkole. I choć jest ona nadal aktualna w dydaktyce szkolnej i glottodydaktyce, to jej status jakby się zmienił. Konkurencyjne stały się dla niej metody wynikające z przekonania, że szkolny odbiór poezji nie sprowadza się do profesjonalnej analizy tekstu, lecz spotkania o wymiarze hermeneutycznym, o czym pisze np. Barbara Myrdzik i Anna Pilch. To jednak temat zasługujący na kolejny artykuł [zob. Myrdzik 1999; Pilch 2003].

zwłaszcza tych, które wyznaczone są potrzebą pragmatyzmu. Zaniedbania dokumentowane w prowadzonych badaniach, w wyborach lekturowych dzisiejszych odbiorców literatury wiążą się w sposób oczywisty z powszechnie obowiązującym modelem kultury, są odbiciem dominacji obrazu i supremacji mediów. Niewątpliwie jednak niechęć uczniów wobec poezji, a także jej nieobecność w życiu większości ludzi dorosłych połączyć należy również ze słabością szkoły, która nie potrafi w sposób należyty obudzić u niedorosłych czytelników zainteresowania wierszami, odsłonić wartości czytanych utworów lirycznych [Sporek 2017: 193].

Potwierdza tę opinię wypowiedź maturzysty², który wiele lat temu, podczas pilotażowych ogólnopolskich badań osiągnięć szkolnych, na arkuszu zadaniowym dotyczącym analizy wiersza Wisławy Szymborskiej *Pejzaż*, tuż pod podjętą próbą analizy wiersza, umieścił następujący tekst:

Nie rozumiem tego wiersza. Po jego n-krotnym czytaniu widzę tylko pewien wycinek krajobrazu ujętego w ramy. Według mnie jest to okolica przypominająca poetce rodzinne strony. Na tym obrazie zauważa ona samą siebie. Nie potrafię nic więcej powiedzieć, zmęczyłem się, myślę [podkreśl. ucznia] i nic nie umiem wymyślić, nic więcej nie widzę. Czarne rzędy liter na białym papierze. Cóż to jest? Czy to jest poezja? Czy to jest piękno? Jeżeli to jest ono, to błagam o pomoc, wołam ratunku, bo brak mi piękna w życiu. Chcę i ja to widzieć, chcę i ja to przeżywać [podkreśl. ucznia]. Błagam, nauczcie mnie czytać poezję, jeżeli coś takiego jest możliwe i jeżeli jest to w waszej mocy!" [Patrzalek, Wichary, red. 1990: 18].

Ten krzyk rozpaczony z jednej strony obarcza polonistów szkolnych za ich niemoc, nieumiejętność wyjścia z impasu, o czym pisał przed laty Aleksander Wit Labuda³ [Labuda 1976: 167], z drugiej – zawiera element nadziei – uczniowską chęć nauki czytania, zdobycia niezbędnego instrumentarium teoretycznego potrzebnego do analizy i interpretacji, satysfakcjonującej lektury tekstu połączonej z głęboką refleksją nad kondycją człowieka. Odsłania tęsknotę za pięknem i wartościami wyższego rzędu, wyraża podświadome poszukiwanie esencji człowieczeństwa. Wszystko to umożliwia kontakt z poezją. Liryka stwarza szansę poszerzenia i pogłębienia kultury uczuć, wrażliwości, empatii, umożliwia wgląd w siebie i drugiego człowieka, zrozumienia jego sposobu przeżywania siebie jako części świata, natury, ludzkiej zbiorowości – narodu, społeczeństwa, rodziny [Wichary 1987: 9].

² Chodzi tu o Cezarego Bartkowskiego z Opola.

³ Labuda wskazywał przyczyny i pokazywał drogi wyjścia, pisał: „Dzisiejsza szkoła wyposaża uczniów (lepiej lub gorzej) w czytelniczą wiedzę kanoniczną, ale też na tym przeważnie poprzestaje. Albowiem wiedza ta jest przekazywana w postaci gotowych odczytań (często „ucukrowanych”), natomiast lektury nie służą jako poligon ćwiczebny dla kształtowania kompetencji hermeneutycznej. Czytanie zmierza pośpiesznie wprost do odczytań, a nie zatrzymuje się na uczeniu czytania” [Labuda 1976: 167].

Trudnej sztuki czytania poezji powinniśmy się uczyć już od najmłodszych lat i nigdy nie przestawać. Tylko bowiem ciągłe z nią obcowanie i otwarcie na nią staje się gwarantem jej polubienia i zrozumienia. Poezji, jej odbioru uczymy się przez całe życie – my, nauczyciele i nasi uczniowie – zdobywając życiowe doświadczenie i wiedzę, rozwijając wrażliwość estetyczną, etyczną, humanistyczną. Nie jest to proste, o czym przekonują nas przeżyte lata, a wraz z nimi nowe perspektywy widzenia, dokonywane zmiany w oglądzie świata. W o ile zatem trudniejszej sytuacji znajduje się nasz uczeń, dysponujący mniejszym zakresem umiejętności, mniejszą liczbą przeczytanych tekstów, a może też zrażony niepowodzeniami związanymi z lekturą wierszy [Olszewska: 97] w przeszłości lub teraz. Dlatego tak ważna jest na tym etapie pomoc nauczyciela. Zenon Uryga wyróżnia pomoc: właściwą lekturze profesjonalnej i związaną z otwieraniem pracy na osobę ucznia – na jego przeżycia emocjonalne i estetyczne, osobistą refleksję egzystencjalną, moralną, światopoglądową, społeczną i kulturową [Uryga 2009: 7]. Ezra Pound w książce *ABC czytania* również ją podkreśla. Zwraca też uwagę na potrzebę bycia/przebywania z poezją sam na sam.

Trzeba przyjąć, że twoja znajomość poezji będzie zależała od tego, czy nauczysz się **umiejętnie patrzeć** [wyróżnienie moje – B.O.] na wiersz albo go słuchać, albo i patrzeć i słuchać. Może nawet – myśleć o wierszu. Ale jeśli zapragniesz rady, musisz zwrócić się do kogoś, kto coś niecoś o poezji w i e [Pound 1983: 50–51].

A zatem rzecz sprowadza się do sposobów rozmawiania o tekście/tekstach dostosowanych do odbiorcy, do stopnia intelektualizacji procesu odbioru oraz do wyborów kontekstów i chwytów, ale też strategii działań dydaktycznych organizujących proces czytania⁴. W szkolnym odbiorze ważne są metodologie literaturoznawcze oraz metody dydaktyczne, ale liczy się też nauczycielska sprawność, elastyczność, umiejętność przeobrażania ukształtowanego już warsztatu do nowych wymagań. Mądre ich połączenie jest gwarantem sukcesu. Same metody, choćby najdoskonalsze nie zastąpią uważnej lektury, wielokrotnego wczytywania się w tekst, rozumienia wiersza. Pozostaje pytanie: czy umiemy uczyć lirykę rozumieć?

2. Kto winien?

To pytanie stawiają sobie nauczyciele szkolni i akademicy, szukając rozwiązań. Ci pierwsi są bardziej przejęci i przerażeni, kiedy czytają prace swoich uczniów, sprawdzają maturalne analizy i interpretacje, ci drudzy wydają się zaskoczeni słabością kolejnych roczników studentów. Nie nastroją też optymistycznie udostępniane raporty wyników z przeprowadzanych badań sprawności czytelniczej, egzaminów. A i przegląd obowiązujących programów i podręczników oraz umieszczonych w nich pod tekstami zadań (pytań i poleceń) pokazuje, że ich

⁴ Zasady organizujące pracę lekcyjną z wierszem wymienia R.M. Jabłoński [Jabłoński 1998]. Z nowszych pozycji warto wymienić książkę Pawła Sporka [Sporek 2017].

autorzy zdają się niekiedy zapominać o tym, co naprawdę ważne – zapominają o głównym celu – uczeniu czytania, czytania satysfakcjonującego poprzez sam akt kontaktu, obcowania – niespiesznego – z wartościowymi i ciekawymi dziełami⁵. W pogoni za unaukowieniem procesu odbioru tekstu wprowadzają czasem zbyt dużo pojęć i terminów, nie zawsze najtrafniej wybranych, jeśli chodzi o poziom nauczania, nierzadko odchodzą od funkcjonalnego traktowania wiedzy teoretycznoliterackiej. Mniej doświadczeni nauczyciele sądzą, iż mają przyzwolenie na traktowanie pytania czy polecenia jako materiału do ćwiczeń z teorii literatury czy poetyki. Uciekają w zbyt dużą liczbę kontekstów, gubiąc za ich pośrednictwem pogłębioną refleksję nad głównym tekstem. Zapominają, że powinnością polonisty szkolnego jest „zainteresowanie tym, co teksty mówią uczniowi o życiu, w czym dotyczą jego osobistych doświadczeń rodzinnych i społecznych, czym szczególnie przemawiają do jego wyobraźni i potrzeb psychicznych wieku dojrzewania”, zatem zainteresowanie się to „stawać się powinno podstawą do działań analitycznych i interpretacyjnych” [Uryga 2009: 7]. Ponadto ciekawemu i mądrymu uczeniu nie służą dokonane wybory tekstów usytuowane na dwóch biegunach. Z jednej strony są to utwory proste, o niewystarczającym poziomie artystycznym, z drugiej – wysokoartystyczne, zbyt trudne, niedostosowane do doświadczeń życiowych ucznia, pozostające poza jego doświadczeniem egzystencjalnym. Problem z tymi ostatnimi sprowadza się do złych rozwiązań metodycznych, co dostrzega cytowany wcześniej Sporek, pisząc:

[...] zaproponowane w podręcznikach rozwiązania metodyczne zupełnie nie sprzyjają odkrywaniu złożonych sensów utworów – wiersze „czyta się” w kontekście pozaliterackim, nie respektuje się ich formy albo czyni się to w sposób niefunkcjonalny (analiza zdeintegrowana), wykorzystując jako pretekst do swobodnych rozważań, lekceważy bogactwo ich semantyki, upraszczając i deformując procesy analizy i interpretacji [Sporek 2017: 194].

I znów należałoby zwrócić uwagę na transfer szkoły z uniwersytetem, a właściwie na jego brak i zapytać: kto winien? Powrócić zatem do pytania – wyzwania postawionego wiele lat temu przez Labudę i – jak się okazuje – wciąż aktualnego: „Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?” Patrząc na prace akademickich dydaktyków, nierzadko praktyków⁶, odpowiedź brzmi: tak; literaturoznawców – nie do końca. Same prelekcje, wykłady przeprowadzane w szkołach lub na uczelniach dla młodzieży szkolnej nie wystarczają. Ciekawszym

⁵ O przyjemności płynącej z doświadczenia lektury pisali literaturoznawcy i dydaktycy literatury [Błoński 1974; Uryga 1996; Janus-Sitarz 2007].

⁶ Można tu wymienić pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie: Piotra Kołodzieja, Pawła Sporka, Janusza Waligórę, którzy poza uczelnianym etatem są też czynnymi nauczycielami z wieloletnią praktyką i doświadczeniem pracy z uczniami na różnych szczeblach edukacji – szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum. Ich publikacje o nachyleniu praktycznym mogą stanowić doskonałą pomoc dydaktyczną, inspirować do własnych rozwiązań, zachęcać do twórczych poszukiwań.

rozwiązaniem są warsztaty dla nauczycieli, na których teoria zderza się z praktyką, ale te z reguły prowadzą pracownicy zatrudnieni w zakładach dydaktyki, nierzadko mający za sobą lata nauczycielskiej praktyki, kontakt ze szkołą. Pozostali nauczyciele akademicy rzadko włączają się do tego typu działań. Szkolna polonistyka musi sobie – jak zwykle – poradzić sama. Musi poradzić sobie przede wszystkim nauczyciel i ten początkujący w zawodzie, jak i ten od dawna w nim funkcjonujący. Każdy musi wypracować swój warsztat i umieć go dostosowywać do wciąż nowych wymagań i oczekiwań w związku z ciągłymi reformami.

3. O zadaniowej metodzie pracy z tekstem

To, co w szkole stabilne, niezależne od reform strukturalnych, ale i programowych sprowadza się do edukacyjnego dialogu, który zakłada porozumienie nadawcy i odbiorcy, a co jest niezwykle istotne w kształceniu literacko-kulturowym. Rodowodu dialogu edukacyjnego można szukać w starożytności, co dokumentuje tezę o jego znaczeniu w rozwoju człowieka. Wyrastają one z tradycji poematu dydaktycznego Hezjoda i Lukrecjusza. Jednak za ojca dialogu edukacyjnego uznajemy Sokratesa, który potrafił formułować pytania w taki sposób, że rozmówca sądził, iż to on sam dotarł do prawdy⁷ [Myrdzik 1995: 525]. A to wielka sztuka.

Podstawę dialogu stanowi umiejętnie postawione pytanie, które w procesie lektury może stać się instrumentem oddziaływań edukacyjnych, gdyż pytając, przekazujemy wiedzę i równocześnie jej oczekujemy [Boniecka 1995: 101–102]. Trojaka natura pytania dydaktycznego: językowa (gramatyczna i logiczna), psychologiczna (skupienie i namysł lub ich brak, intelektualna aktywność, zrozumiałość, poziom wiedzy i umiejętności) i dydaktyczna (kształtowanie literackich kompetencji, zdiagnozowanie i ocena efektu procesu dydaktycznego) wymusza zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia postawę aktywną. Implikuje ona zmianę modelu pracy z tekstem literackim. Rola trafnie postawionego pytania jest w procesie czytania lektury bardzo ważna. To ono stymuluje procesy myślowe ucznia, wspomaga namysł i skupienie, wyzwala motywację do działania, wpływając na jakość jego wypowiedzi i głębię odczytań tekstu. Nauczyciel poprzez pytanie zachęca do intelektualnego wysiłku, rozbudza wyobraźnię i kształtuje poglądy, przeżycia, emocje, inspirowanie i zachęca do dyskusji i wartościowania [Olszewska 2006: 243]. W szkolnej praktyce występuje samodzielnie lub „w towarzystwie”, wspomagane jest przez polecenie. Stąd w metodyce przyjęła się nazwa zadanie⁸,

⁷ Pytania Sokratesa ukierunkowane były bowiem na określony cel (dochodzenie do prawdy) i ogarniały tego, do kogo się odnosiły [Myrdzik 1995].

⁸ W powszechnym odbiorze kojarzy się z zadaniem matematycznym, fizycznym czy zbiorami zadań do tych przedmiotów. Tymczasem nazwa ta już w międzywojniu została zaadaptowana przez dydaktyków języka polskiego dla potrzeb pracy z tekstem literackim. Marceli Opitz w swojej książeczce *Pytanie do dzieł Juliusza Słowackiego w zakresie lektury szkolnej*, dając wykładnię gatunku metodycznego i jego związku z dyscypliną naukową, pisał: „Z morza pytań wybrałem te najbardziej zasadnicze, aby zostawić miejsce dla problemów własnych ucznia i nie krępować swobody nauczyciela. W ten sposób zbliżyłem

obejmująca oba działania dydaktyczne. Jego charakterystyczną cechą jest zwięzłość opisu, która nie oznacza, tzn. nie pociąga zwięzłości w opisie odpowiedzi. Rozwiązanie może przyjąć postać jednowyrazową („tak” lub „nie”), która mniej zadowala nauczyciela i staramy się ją ograniczać, jak i wielozdaniową, bardziej przezeń oczekiwaną, także wzór czy schemat ukazujący jakąś prawidłowość, np. w kompozycji. Zadanie aktywizuje ucznia, sprowadza czynności uczniów do poziomu operacyjnego [Patrzałek 1990: 7]. W analizie utworu literackiego nie ograniczmy się do pojedynczego pytania, które nadal pozostaje ważne, bo niesie korzyść dydaktyczną, poznawczą i kształcącą. Tworzymy pewien ciąg spójnych zadań, połączonych stosunkiem wynikania, tworzących swego rodzaju algorytm. Poszczególne zadania do tekstu układają się w segmenty, te – w zestaw zadań do lektury, przez który wyraża się porządek przyjętej analizy utworu. Suma wszystkich rozwiązań-odpowiedzi powinna złożyć się w interpretację utworu ukazującą jego cechy indywidualne, w rozumienie jego porządków i sensów [Wichary 1990: 20]. Taki ciąg zadań zachęca do uważnego czytania tekstu i gwarantuje całościowe odczytanie utworu literackiego. Oznacza ono „oprowadzanie niewprawnego czytelnika po całym tekście i w nim wybiórczo, ale z przyjętym z góry zamysłem interpretacyjnym, wskazanie istotnych ujęć językowych, stylistycznych, kompozycyjnych realiów i elementów świata przedstawionego, kontekstów, z których utwór wyrasta i do których się odwołuje. Postępowanie to zmierza do odkrywania ładu, porządku, artystycznej konsekwencji utworu literackiego i różnorodnych prawd, jakie on niesie i jakich uczy” [Wichary 1990: 19].

W refleksji nad zadaniami muszą zatem pojawić się kwestie związane z zawartymi sensami, kategoriami stylistycznymi, kompozycyjnym porządkiem, sytuacją komunikacyjną. Z tych uwarunkowań zdawali sobie sprawę już międzywojenni dydaktycy języka polskiego oraz literaturoznawcy, nierzadko pracownicy wyższych uczelni. Przed wojną ukazywały się całe zbiory pytań i poleceń do pojedynczych utworów, jak i do twórczości autora, do poszczególnych epok. Wystarczy wymienić tu prace Marceliego Opitza *Pytania do dzieł Juliusza Słowackiego w zakresie lektury szkolnej* [Opitz 1923], Henryka Życzyńskiego *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich, zawierający estetyczno-krytyczną analizę najcelniejszych utworów poezji polskiej* [Życzyński 1921], *Rozbiór estetyczny Koncertu Jankiela Adama Mickiewicza* [Życzyński 1924], Tadeusza Czapczyńskiego *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza w formie pytań”* [Czapczyński 1919, 1921]⁹ Zofii Ślósarskiej i Zofii Jętkiewiczowej *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i Mieczem”* [Ślósarska, Jętkiewiczowa 1925],

się do **zadań matematycznych** [wyr. moje – B.O.], które wysuwając jedno pytanie główne, zmuszają do tworzenia pytań szczegółowych, pozostając z nimi w związku zależności. I tu zatem będzie można pytania wskazane rozbijać na szereg podrzędnych, pozostających z nimi w związku myślowym. Przeważnej części pytań starałem się nadać taką treść i formę stylistyczną, aby dawały możliwość do dłuższych odpowiedzi, a temsamem służyły jako tematy do ćwiczeń w mówieniu”. Zachowano pisownię oryginalną [Opitz 1923: nlb.].

⁹ W roku 1925 doczekał się on jeszcze trzeciego wydania, zmienionego i poprawionego przez autora, przeznaczonego do użytku w szkołach powszechnych, średnich i seminariach.

Stanisława Adamczewskiego *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. Wieki XVI i XVII* [Adamczewski 1922]. Ówczesne podręczniki do literatury również zawierały zestawy pytań do tekstów literackich, czego przykładem może być książka Manfreda Kridla *Literatura polska wieku XIX. Cz. II. Od trzeciego rozbioru do powstania listopadowego* [Kridl 1933]. Podręczniki te z powodzeniem wykorzystywano też zaraz po wojnie. Tę formę metodyczną przypomnieli i rozpowszechnili – z powodzeniem – w latach 80. i 90. XX wieku pracownicy wrocławskiego Oddziału Doskonalenia Nauczycieli – Tadeusz Patrzalek i Gertruda Wichary, wraz z asystentami, nauczycielami akademickimi, doradcami metodycznymi i nauczycielami dolnośląskich szkół w cyklu książek zatytułowanych *Zadania do lektury*¹⁰ przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych i średnich, które w drugiej edycji wydane zostały przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Pomysłodawcy, jak i autorzy tych publikacji, świadomi zmian, które się dokonały w podejściu do lektury, głównie za sprawą Bożeny Chrzęstowskiej, Władysława Dynaka, Zenona Urygi, nadali swoim propozycjom nową i ożywczą myśl. Stawiając dzieło literackie w centrum metodycznej refleksji, postrzegali je w kategoriach uporządkowanej struktury i tak jak ich międzywojenni poprzednicy zdawali sobie sprawę, że lektura podstawowa wymaga od ucznia intelektualnego wysiłku, pracy umysłu i serca, co implikuje szereg metodycznych trudności. Nauczyciel staje przed trudnym zadaniem, bo musi tą pracą pokierować, dając uczniom duży margines swobody. Prawidłowe sterowanie procesem lektury (sic zadaniowej) pozwala na właściwe odczytanie sensu dzieła na poziomie elementarnym (treści, idea), jak i wyższym – struktury [Olszewska 2005: 132]. Przy odbiorze poezji nie wystarczy jednak sama umiejętność jej czytania, potrzebne jest jeszcze dogłębne przenikanie, przeżywanie. Wszystkie te akty aktywności są następstwem bystrości umysłu, wrodzonej wrażliwości i wyobraźni. Metodyka dopomaga w tym złożonym procesie, ułatwia w wyszkoleniu tych umiejętności. Resztę pracy uczeń – odbiorca poezji – musi wykonać sam. Biorąc pod uwagę współczesne programy kształcenia kulturowo-literackiego ukierunkowane na uważną lekturę dzieła, zrozumienie i dostrzeżenie jego artystycznego piękna, niepowtarzalności i oryginalności, czasem rzemieślniczego naśladownictwa, wreszcie motywów przewodnich, toposów, nawiązań do tradycji, poszukiwanie i znajdowanie właściwych kontekstów i umiejętność, czyli funkcjonalne ich wykorzystywanie w interpretacji, a także stwarzające szansę nauczycielowi i uczniowi na twórcze i kreatywne działanie, otwarcie i zachęcenie do wielopodmiotowego i wielokulturowego dialogu edukacyjnego, z całym przekonaniem można stwierdzić, że ta odmiana piśmiennictwa metodycznego nadal nie traci nic ze swej

¹⁰ Nakładem WSiP-u pod redakcją Tadeusza Patrzaleka i Gertrudy Wichary ukazało się sześć książek: *Zadania do lektury dla klas IV–VI* [Patrzalek, Wichary, red. 1990], *Zadania do lektury dla klas VII–VIII* [Patrzalek, Wichary, red. 1987], *Zadania do lektury dla klasy I szkoły średniej* [Patrzalek, Wichary, red. 1989], *Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej* [Patrzalek, Wichary, red. 1992], *Zadania do lektury dla klasy III szkoły średniej* [Patrzalek, Wichary, red. 1993a], *Zadania do lektury dla klasy IV szkoły średniej* [Patrzalek, Wichary, red. 1993b].

aktualności i atrakcyjności. Umiejętność budowania zestawów zadań powinna stać się umiejętnością, którą należałoby kształcić na wyższych uczelniach. Każdy zestaw zadań musi poprzedzać wnikliwa analiza i interpretacja tekstu, którą dla swoich potrzeb wykonuje polonista.

4. Urodziny Wisławy Szymborskiej w zadaniach dydaktycznych

Zasygnalizowane problemy najlepiej prześledzić na odpowiednim przykładzie. Interesującym utworem może być wiersz naszej noblistki Wisławy Szymborskiej zatytułowany *Urodziny* ze względu na jego „szkolną żywotność” przekładaną na obecność w wielu współczesnych podręcznikach (tych sprzed reformy i po niej) adresowanych do uczniów starszych klas szkoły podstawowej, jak i artystyczne wartości. Nie bez znaczenia jest też jego recepcja objawiająca się w niechęci do jego czytania, która zapewne wynika z niezrozumiałości tekstu ze względu na filozoficzny sens, ironię i zasady jej funkcjonowania. Przy pierwszym zetknięciu tytuł wydaje się czytelny. Odsyła bowiem do znaczenia czynnościowego – urodzenia dziecka, ale po wnikliwej lekturze odślania się jego znaczenie metonimiczne z nim związane – jakaś rocznica urodzin, uroczystość zorganizowana z tej okazji i zakłopotanie osoby mówiącej z nadmiaru prezentów. To ostatnie może być raczej udziałem kogoś dojrzałego, kto wiele przeżył i doświadczył i zna smak tego, co w życiu naprawdę ważne, kto wie, że nadmiar rzeczy prowadzi do chaosu, nieporządku, również intelektualnego. Stąd pierwsze zetknięcie z wierszem wywołuje uczucie nadmiaru, bałaganu. Powtórna lektura pozwala już na jakieś porządkowanie w obrębie struktury, a następnie treści. Podzielenie tekstu na mniejsze segmenty – samodzielne semantycznie i składniowo – pozwala nazwać wszystkie uczucia towarzyszące obdarowywanemu (zaskoczenie, lekkie zakłopotanie, zmieszanie, sprzeciw, zażenowanie, popłoch, konsternacja, kłopotliwe zaabsorbowanie, zwątpienie, rezygnacja, żal), które ładnie zostaną wyeksponowane w trakcie interpretacji głosowej. W szkolnej lekturze istotne wydaje się odczytanie filozoficznego sensu, które umożliwi wnikliwa obserwacja struktury językowej i wersyfikacyjnej (wylczenia, rozbudowane frazy, dziecięce przekomarzania, rymowanki, aliteracje i echolalia) oraz odkrywanie ironii i zasad jej funkcjonowania. Nie można pominąć kategorii humoru, który łączy się ze smutkiem, służy powadze, wywołuje nastrój dostojeństwa. Zachwyty i rozpacz są znakami poezji Szymborskiej, jej rozpoznawalnym „lego”. Poetkę interesuje to, co jest pomiędzy „początkiem” i „końcem”, co pozwala na refleksję o śmierci ujętą w lapidarny sposób („Na chwilę tu jestem i tylko na chwilę”), który wnosi spokój, lekkość. A zatem wszystko inne nie jest ważne – cały ten nadmiar zjawisk doczesnych, przyrodniczych, świata, który przytłacza, oszałamia i zachwyca. Poetka wskazuje na „dysproporcje” pomiędzy nieogarnionym światem a skończonymi możliwościami jego poznania przez człowieka. Stąd tak ciekawy wydaje się zamysł wiersza. Autorka miłość do bogactwa języka zderza z dziecięcym przekomarzeniem i kpiarską zabawą. A to przesądza, że wiersz może być lekturą ucznia szkoły podstawowej i średniej.

Wisława Szymborska, *Urodziny*

Poziom: starsze klasy szkoły podstawowej

1. Wydziel w tekście mniejsze segmenty samodzielne pod względem treściowym i składniowym. (Możesz je zatytułować jednym najcelniejszym cytatem). Podkreśl te części zdania, w których podmiot wyraża swoje emocje. [1. (w. 1–4 „jak ja to ustawię, gdzie ja to położę” – zaskoczenie, lekkie zakłopotanie; 2. (w. 5–6) „gdzie ja to pomieszczę” – zakłopotanie i zmieszanie; 3. (w. 7–8) „gdzie ja to pomieszczę?” – lekki sprzeciw i zażenowanie; 4. (w. 9–10) „i popłoch i przepych i kłopot”; 5. (w. 11–12 „co zrobić na serio” – konsternacja, kłopotliwe zaabsorbowanie potęgujące się w w. 13–14; 6. (w. 15–16) – „dziękuję, doprawdy nie czuję się warta” – sprzeciw, zażenowanie; 7. (w. 17–18) – „Nie szkoda to dla mnie zachodu i słońca” – zwątpienie; 8. (w. 19–21) „Na chwile tu jestem i tylko na chwilę” – lekka rezygnacja, żal; 9. (w. 22–26) „Pogubię te ...” – dalsze wyjaśnienia].
2. Kim jest osoba mówiąca w wierszu? W jakiej sytuacji się znalazła i jak się zachowuje? [osoba obdarowywana, zdziwiona, zakłopotana obdarowaniem i ilością prezentów, przeżywa różne emocje: zażenowanie i zawstyżenie, lekki sprzeciw, powaga uzasadnienia słów: „Na chwilę ...”]. Co i w jaki sposób mówi o sobie?
3. Przeczytaj wyraźnie wypowiedzi solenizantki, próbując oddać jej stany emocjonalne. Wykorzystaj odpowiednie tempo, intonację, barwę głosu. Co zauważyłeś/aś? A teraz pod kątem stylistycznym przeanalizuj te wypowiedzi. Zwróć uwagę na wyliczenia i ich funkcje, zasady, na jakich się je buduje [szeregi homofoniczne: aliteracje i echolalia].
4. O czym świadczą liczne wyliczenia, nagromadzenia, powtórzenia, powtórzenia spójnika „i”, nieporadność językowa, mnogość rymów? Na jakiej zasadzie opiera się ich budowa? Jaką funkcję pełnią w utworze?
5. Jakie myśli i uczucia towarzyszą bohaterce w trakcie urodzin?
6. Czym jest „samo istnienie”? Jakie jest miejsce człowieka w świecie? Jaki ma on udział w oferowanych mu bogactwach? Czy wszystko, w czym uczestniczymy, jest nietrwałe i mało ważne? Uzasadnij.

Poziom: ponadpodstawowy

1. Zwróć uwagę na polisemiczność tytułu utworu. Jakie znaczenia mu przypisujesz? [znaczenie czynnościowe – urodzenie dziecka, znaczenie metonimiczne z nim związane – rocznica dnia urodzin, uroczystość].
2. Które z tych znaczeń jest aktywowane przez fragmenty wypowiedzi podmiotu? Wskaż je. [zastanawia się niczym obdarowany solenizant („gdzie ja to ustawię, gdzie ja to położę?”, „gdzie ja to pomieszczę?”, „do dzbana jakiego [...]), zwraca się jakby do ofiarodawców („dziękuję, to chyba o wiele za wiele”, „dziękuję, doprawdy nie czuję się warta”), nawiązuje do zwyczaju usuwania cen z prezentów „domyślałem się ceny, choć cena z gwiazd zdarta”].
3. Jaką funkcję – mimo tylu podanych szczegółów – pełni sytuacja świętowania rocznicy urodzin?
4. W jakich kategoriach zostają przedstawione narodziny? Czy podmiot mówi tylko o sobie? Zwróć uwagę na formy czasowników i zaimków, przymiotnik

- „warta” określający płeć bohatera. [być może żeńskość motywowana jest podobną deskrypcją „osoba żyjąca”, a więc owo „ja” można potraktować jako „uogólniony człowiek”, jako istnienie poszczególne, najważniejszą sprawą każdego pojedynczego człowieka jest życie].
5. Jaki niezwykley prezent otrzymuje człowiek w dniu urodzin? Gdzie w wierszu znajdujesz tego potwierdzenie? Wymień je. [1. wers – za sprawą żartobliwej gry słów, świat jest pewną całością objawiająca się podmiotowi; „naraz” – sugeruje sensory nagłe i niespodziewane, kolejne wyliczenia (moreny i mureny, morza i zorze...) – elementy uporządkowane formalnie przynależą do innych sfer rzeczywistości; dopiero pod koniec podobieństwo wyrazów przestaje być zasadą organizująca wyliczenia, np. srebro i koliber, żubr i zebra; natomiast wyrazy: dwutlenek, ośmiornica, stonoga łączą podobieństwo budowy słowotwórczej].
 6. Jaki efekt wywołuje tego typu pomieszanie materii? Co jeszcze wzmacnia humorystyczny efekt? [pytania podmiotu, słowa „do dzbanka jakiego?” – każą myśleć o wymienionych elementach jako o kwiatach tworzących niezwykley bukiet].
 7. Jaki rodzaj humoru wywołuje ów niezwykley bukiet? [gorzki] Co się kryje za tym gorzkim humorem? [zagubienie człowieka, przytłoczenie wielością].
 8. Jakie reakcje u obdarowanego wywołuje otrzymany w dniu urodzin świat? [przytłacza, zadziwia, oszałamia]. Do czego go zmusza? [nieustannego wysiłku intelektualnego, poznawczego; porządkowania obfitości świata]. Dzięki czemu to mu się udaje? Przyjrzyj się językowi, zestawieniom słów. Co zauważyłeś / aś? [za podobieństwami językowymi nie muszą kryć się podobieństwa realne].
 9. Natura ontyczna świata sprawia, że człowiek nie może go w pełni ukonstytuować. Świat jest „nieskończony w czasie i przestrzeni”, człowiek – nie. W którym miejscu osoba mówiąca wyraża ten pogląd? Zacytuj te fragmenty i wyjaśnij ich sens. [„Na chwilę tu jestem i tylko na chwilę” – człowiek nie jest w stanie ogarnąć całego podarowanego mu świata; „Nie zdąży wszystkiego odróżnić od próżni” – próżnia oznacza miejsce, z którego człowiek się pojawił w dniu urodzin, ale i kres podróży, życia].
 10. Jak rozumiesz wers „co dalsze przeoczę, a resztę pomylę.” Co towarzyszy poczuciu tymczasowości doznawanej przez bohatera lirycznego / bohaterkę, jak i zwykłego człowieka/każdego z nas? [świadomość własnych ograniczeń].
 11. W tym zabieganiu, natłoku myśli pojawia się bratek. Co on obrazuje? [drobinę świata, braterstwo, wspólnotę losu]. W jaki sposób bohaterka rozszerza owo podobieństwo tego kwiatka do człowieka? [przypisuje mu cechy przypisane ludziom]. A co ich różni? W tym celu zinterpretuj określenia „od nigdy, na oślep” [początkowy stan, bezrefleksyjność bytowania, pogorń, sygnalizują różnice na zasadzie synekdochy – tj. inne byty].
 12. Czym dla człowieka jest jego obecność w świecie? [fundamentalna, absorbująca świadomość wydobycia i zatrzymania z tego nadmiaru małej części]. Jakie miejsce w nim znajduje?

13. Jak odczytujesz monolog bohaterki? Jaką wymowę w związku z tym ma wiersz? [głęboko pesymistyczną, odśnięcia tragizm egzystencjalny]. Znajdź potwierdzenie swojej opinii w jego warstwie stylistyczno-brzmieniowej i wersyfikacyjnej [przewaga wyrazów i form krótkich, przeplatane dłuższymi, odmiennosc intonacyjna – zdania oznajmujące, pytające wykrzyknienia, powtarzalność układów brzmieniowych w klauzulach wersowych, wiersz styczny, sylabotoniczny, forma anfibrachiczna (format 4-miarowy, 12 zgłoskowiec paroksytoniczny, powtarzalność układów brzmieniowych w klauzulach wersowych, rymy parzyste, żeńskie, niegramatyczne].
14. Do jakich refleksji skłoniła cię lektura wiersza? A może sięgniesz po inne wiersze poetki (np. z tomiku *Chwila*), które pogłębią twoje przemyślenia?

Aneks

Wisława Szymborska – *Urodziny*

Tyle naraz świata ze wszystkich stron świata:
 moreny, mureny i morza, i zorze,
 i ogień, i ogon, i orzeł, i orzech –
 jak ja to ustawię, gdzie ja to położę?
 Te chaszcze i paszcze, i leszcze, i deszcze,
 bodziszki, modliszki – gdzie ja to pomieszczę?
 Motyle, goryle, beryle i trele –
 dziękuję, to chyba o wiele za wiele.
 Do dzbanka jakiego ten łopian i łopot,
 i łubin, i popłoch, i przepych, i kłopot?
 Gdzie zabrać kolibra, gdzie ukryć to srebro,
 co zrobić na serio z tym żubrem i zebra?
 Już taki dwutlenek rzecz ważna i droga,
 a tu ośmiornica i jeszcze stonoga!
 Domyślam się ceny, choć cena z gwiazd zdarta
 dziękuję, doprawdy nie czuję się warta.
 Nie szkoda to dla mnie zachodu i słońca?
 Jak ma się w to bawić osoba żyjąca?
 Na chwilę tu jestem i tylko na chwilę:
 co dalsze, przeoczę, a resztę pomylę.
 Nie zdążę wszystkiego odróżnić od próżni.
 Pogubię te bratki w pośpiechu podróży.
 Już choćby najmniejszy – szalony wydatek:
 fatyga łodygi i listek, i płatek
 raz jeden w przestrzeni, od nigdy, na oślep,
 wzgardliwie dokładny i kruchy wyniośle.

Bibliografia

1. Adamczewski S., 1922, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. Wieki XVI i XVII*, Lwów–Warszawa.
2. Błoński J., 1974, *Romans z tekstem*, „Teksty” nr 3.

3. Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcej*, Lublin.
4. Budrewicz Z., Sienko M., 1997, *Gry ironiczne: w szkolnej lekturze wierszy Szyborskiej Pogrzeb, Urodziny, Jarmark cudów*, „Polonistyka” nr 8.
5. Czapczyński T., 1919, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza w formie pytań”*, Warszawa.
6. Czapczyński T., 1921, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza w formie pytań”*, wyd. 2, popr., Warszawa.
7. Jabłoński R.M., 1998, *Liryka XX wieku w szkole podstawowej. Propozycje analizy wierszy na lekcjach języka polskiego w klasach 4–8*, Warszawa.
8. Janus-Sitarz A., 2007, *Szkolna polonistyka wobec tajemnicy jednostkowego „zdarzenia lektury”*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, red., *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, Lublin.
9. Kridl M., *Literatura polska wieku XIX. Cz. II. Od trzeciego rozbioru do powstania listopadowego*, Warszawa.
10. Labuda A., 1976, *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?*, „Teksty” nr 3 (27).
 11. Myrdzik B., 1995, *O monologu i dialogu edukacyjnym*, „Polonistyka” nr 8.
 12. Myrdzik B., 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
 13. Olszewska B., 2005, *Czytanie poezji w kontekście literackim i kulturowym*, w: I. Masojć, R. Naruniec, red., *Dzwonek na lekcje polskiego. Nowe treści, tendencje i metody w dydaktyce języka polskiego*, Wilno.
 14. Olszewska B., 2012, *Poezja? ... tylko co to takiego? Jeszcze raz o szkolnej interpretacji tekstu poetyckiego*, w: S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, red., *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, Lublin.
 15. Olszewska B., 2006, *Pytanie – arcyważna umiejętność. O kształceniu umiejętności formułowania pytań do tekstów literackich*, w: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa.
 16. Opitz M., 1923, *Pytania do dzieł Juliusza Słowackiego w zakresie lektury szkolnej*, Lublin.
 17. Patrzalek T., Wichary G., red., 1990, *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, Warszawa.
 18. Patrzalek T., Wichary G., red., 1987, *Zadania do lektury dla klas VII–VIII*, Warszawa.
 19. Patrzalek T., Wichary G., red., 1989, *Zadania do lektury dla klasy I szkoły średniej*, Warszawa.
 20. Patrzalek T., Wichary G., red., 1992, *Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej*, Warszawa.
 21. Patrzalek T., Wichary G., red., 1993a, *Zadania do lektury dla klasy III szkoły średniej*, Warszawa.
 22. Patrzalek T., Wichary G., red., 1993b, *Zadania do lektury dla klasy IV szkoły średniej*, Warszawa.
 23. Patrzalek T., 1990, *Zadania do lektury w pracy polonisty*, w: T. Patrzalek, G. Wichary, red., *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, Warszawa.
 24. Pilch A., 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Kraków.

25. Pound E., 1983, *ABC czytania*, w: *Nowa krytyka. Antologia*, wybór H. Krzeczkowski, wstęp i oprac. Z. Łapiński, Warszawa.
26. Sporek P., 2017, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków.
27. Szyborska W., 2002, *Chwila*, Kraków.
28. Ślósarska Z., Jętkiewiczowa Z., 1925, *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i Mieczem”*, Warszawa.
29. Wantuch W., 1997, *Wielkie odkrycie małych światów: Muzeum, Urodziny*, „Polonistyka” nr 8.
30. Wichary G., 1990, *O potrzebie uczenia lektury*, w: T. Patrzalek, G. Wichary, red., *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, Warszawa.
31. Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków.
32. Uryga Z., 1982, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa.
33. Uryga Z., 2009, *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*, „Polonistyka” nr 7.
34. Życzyński H., 1924, *Rozbiór estetyczny Koncertu Jankiela Adama Mickiewicza*, Cieszyn.
35. Życzyński H., 1921, *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich, zawierający estetyczno-krytyczną analizę najcenniejszych utworów poezji polskiej*, Cieszyn.

ON THE NEED TO TEACH POETRY: A TASK-BASED METHOD OF WORKING WITH A LITERARY TEXT

We learn reception of poetry throughout our lives by gaining life experience and knowledge and by developing aesthetic, ethical, and humanistic sensitivities. The situation is more challenging for a student, who has a smaller range of skills and has read fewer texts. This is why the help of a teacher is indispensable. The problem comes down to ways of talking about texts that are adapted to the reader and consider the degree of intellectualization of the reception process, selection of contexts, and choice of tricks and strategies for organizing the reading process. A task-based method of working with text brings excellent results. In essence, it is the creation of a series of coherent tasks where one results from the other, creating a sort of algorithm. A set of tasks expresses the order of the accepted analysis of a literary work and ensures a holistic reading of the text at all levels. This procedure aims at discovering the structure and artistic consistency of the work as well as the various truths it holds.

Keywords: teaching Polish at school, reception of poetry, tasks associated with reading material.

Anna Miszta

Instytut Języka Polskiego

Polskiej Akademii Nauk w Krakowie (Polska)

O KODYFIKACJI ŚLĄSZCZYZNY – GŁOS W KONTEKŚCIE ORGANIZACJI DYKTAND ŚLĄSKICH

Artykuł przedstawia jeden z wielu aspektów problematyki kodyfikacji śląszczyzny, zwłaszcza w kontekście starań o uznanie jej za język regionalny. Stowarzyszenia śląskie, opisane w tekście, podejmują różnorodne działania w zakresie polityki, kultury i edukacji, mające służyć popularyzacji etnolektu śląskiego. Dyktando śląskie – propozycja skierowana zarówno do dzieci, jak i dorosłych – to wydarzenie promujące pisaną odmianę śląszczyzny (ze szczególnym uwzględnieniem znaków specjalnych, mających oddawać w piśmie samogłoski pochylone, labializację itp.). Analiza tekstów dyktand dowiodła ich nasycenia słownictwem archaicznym i germanizmami, co pozwala wysnuć wniosek, iż jednym z celów opracowania tekstów dyktand była nie tylko popularyzacja nowych zasad pisowni wśród szerokiego grona odbiorców, lecz także próba udowodnienia odrębności śląszczyzny od polszczyzny.

Słowa kluczowe: dyktando, śląska mowa, kodyfikacja, ortografia.

Językoznawcy na całym świecie współcześnie ogłaszają wymieranie kolejnych mikrojęzyków i gwar, jednak równoległe z tym procesem przebiega tzw. „przebudzenie języków”; także na terenie Górnego Śląska mamy do czynienia z procesem narodzin języka czy raczej – sklejaną języka z różnych elementów gwarowych. Mowa oczywiście o śląszczyźnie, *etnolektie śląskim* czy śląskim języku regionalnym. Różnice w terminologii są nieprzypadkowe, gdyż odzwierciedlają poglądy mówiącego. Posługuję się w niniejszym artykule neutralnym terminem śląszczyzna, m.in. za Janem Miodkiem, Władysławem Lubasiem, Henrykiem Jaroszewiczem i Jolantą Tambor, która w swoich opracowaniach używa synonimicznie terminu *etnolekt śląski*¹.

Transformacje, jakim poddawane są gwary śląskie, a zwłaszcza jej odmiana górnośląska, wywodzić można od XIX wieku, jednak nie sięgając aż tak daleko w przeszłość, wystarczy prześledzić jej losy od 1989 roku, kiedy to „poszerzyła się znacznie baza społeczna użytkowników śląszczyzny i zakres jej publicznego uzusu, głównie w regionie przemysłowym Górnego Śląska” [Lubaś 2013: 333]. Przełom XX i XXI wieku to czas publikacji licznych tekstów stylizowanych na gwarę śląską, od fragmentów powieści, wybranych tekstów Biblii, klasyki literatury polskiej i

¹ Por. wypowiedź Jana Miodka na temat kodyfikacji: „Oczekiwanie ode mnie, że ja powiem: «Tak, śląszczyzna nadaje się do kodyfikacji w piśmie» jest takim samym zadaniem, jakie by postawiono matematykowi, żądając udowodnienia, że czasem dwa razy dwa jest pięć. Nie udowodnię i na tym moglibyśmy ten wywiad zakończyć.” [Miodek 2011] oraz użycia terminu śląszczyzna w pracach [np. Tambor 2006; Kamusella 2013; Jaroszewicz 2019].

światowej, a także tekstów oryginalnych napisanych po śląsku. Jeszcze obfitszy plon zebrały teksty mówione, felietony radiowe i telewizyjne, koncerty życzeń w TVS (śląska telewizja regionalna), piosenki o różnej tematyce, reklamy radiowe. Równoległe z działaniami o charakterze rozrywkowym pojawiły się postulaty polityczne dotyczące języka i jego statusu, a także powstały rozmaite organizacje o zasięgu przede wszystkim lokalnym. Krótki przegląd najważniejszych z nich pozwoli na lepsze rozeznanie w temacie działań propagujących śląszczyznę i kierunku, w jakim działania te zmierzają.

Najstarszą organizacją jest założony w 1989 Związek Górnośląski. W 1997 powstał Ruch Obywatelski Polski Śląsk, który ma na celu promowanie polskiego charakteru Śląska i Ślązaków, zaś 2001 rok to data początków Ruchu Autonomii Śląska (RAŚ), stowarzyszenia postulującego odzyskanie przedwojennej autonomii Górnego Śląska w nowoczesnej formie.

Szczególny nacisk na śląską mowę, wspieranie jej rozwoju i podnoszenie prestiżu położyły trzy organizacje:

- a) Pro Loquela Silesiana, powstała w 2008 roku. Celem członków stowarzyszenia jest dbałość o śląską mowę, troska o jej żywą obecność i pozycję w przestrzeni publicznej Górnego Śląska. Zadanie to loqueliści realizują poprzez inicjowanie działań edukacyjnych, mających na celu ujednoczenie śląskiej ortografii, gramatyki i leksyki, promowanie śląskiej mowy i wspieranie posługujących się nią twórców.
- b) Tôwarzistwo Piastowaniô Ślónskiyj Môwy „DANGA”, założone w 2008 roku. DANGA skupia się na ochronie i rewitalizacji tradycyjnej śląskiej mowy oraz jej dalszym rozwoju jako pełnowartościowego narzędzia komunikacji językowej we wszystkich dziedzinach życia, przeciwdziałaniu asymilacji językowej Górnoślązaków oraz podnoszeniu prestiżu śląskiej mowy i kształtowaniu jej pozytywnego wizerunku w życiu publicznym.
- c) DURŚ (Demokratyczna Unia Regionalistów Śląskich), założona w roku 2015, której jednym z głównych celów statutowych jest dbałość o edukację regionalną w szkołach, podejmowanie starań, aby język śląski nie stał się językiem martwym.

Grono Ślązaków propagujących ideę uznania śląszczyzny za język regionalny podejmuje swoje działania niezależnie od opinii dialektologów czy Rady Języka Polskiego, która w 2011 roku zaopiniowała, iż śląszczyzna jest dialektem języka polskiego i jako taki nie może być uznana za język regionalny. Każdy z pięciu wymienionych poniżej argumentów Rady Języka Polskiego jest dla kodyfikatorów nieprzekonujący i z każdym z nich podejmują oni polemikę na łamach lokalnej prasy oraz w swoich publikacjach. Rada przedstawiła następujące argumenty uzasadniające wydaną opinię:

- a) Mowa rodowitych mieszkańców Śląska uważana była i jest przez bodaj wszystkich polskich językoznawców za dialekt języka polskiego, obejmujący wiele różnych gwar.
- b) W mowie Ślązaków nie znajdziemy żadnych poważniejszych cech gramatycznych, które by nie występowały równoległe czy to w Małopolsce, czy Wielkopolsce.

Powyższe argumenty porównuje się z sytuacją Kaszubów, kiedy to przed uznaniem kaszubszczyzny za język wielu dialektologów wysuwało liczne przykłady mające dowieść tego, że kaszubski jest gwarą języka polskiego i taką powinien pozostać. Zwolennicy etnolektu śląskiego utrzymują, iż uznanie go za język regionalny jest decyzją jedynie polityczną, pozostającą bez związku z opinią językoznawców². Jeżeli chodzi zaś o kwestie gramatyczne, śląszczyzna nie musi spełniać wymogu pełnej odrębności; dla celu podstawowego, a jest nim zachowanie dziedzictwa przodków, nie ma potrzeby tworzenia sztucznej konstrukcji z trzech głównych odmian terytorialnych etnolektu.

c) Brak kodyfikacji ortografii. Kodyfikacja ortografii jest w świetle ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym ważnym elementem funkcjonowania języka regionalnego jako języka pomocniczego.

Rada Języka Polskiego, wskazując brak kodyfikacji ortografii, zachęciła działaczy do intensywnej pracy w tym zakresie. Jednym z owoców ich pomysłowości jest opisane niżej Dyktando Śląskie.

d) Świadomość nosicieli i użytkowników. Status mowy Ślązaków powinien zależeć od tego, jak ją traktują sami Ślązacy, ale także i od tego, jak jest ona postrzegana przez użytkowników ogólnego języka polskiego. Mowa Ślązaków czy Górnoślązaków uważana jest przez użytkowników języka polskiego – także na Śląsku – za jego odmianę terytorialną.

Mimo iż oficjalnie nie uznano istnienia narodowości śląskiej, w 2011 r. podczas polskiego Narodowego Spisu Powszechnego narodowość śląską zadeklarowało 847 000 osób. Dane z 2021 roku jeszcze nie zostały zebrane w całości, niedługo będzie można porównać, na ile zmieniła się świadomość mieszkańców Polski w tym zakresie w ciągu ostatniego dziesięciolecia. Nie jest to jednak temat nowy, kwestia deklarowanej narodowości śląskiej jest opisana m.in. w książce *Gwara śląska – świadectwo kultury, narzędzie komunikacji*, w której autorki wskazują na trudną historię zbiorowości pogranicza narodowościowego, jaką stanowią Ślązacy [Skudrzykowska, Tambor, Urban, Wolińska 2001: 28–30].

e) Zgodność z przepisami. Język używany tradycyjnie przez mieszkańców Górnego Śląska nie spełnia ani zapisów ustawy o mniejszościach narodowych, ani Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych.

Podjęmowane są liczne próby, aby ten stan rzeczy zmienić. Między 2007 a 2017 rokiem cztery razy próbowano nowelizować ustawę o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, aby nadać śląszczyźnie status polskiego języka regionalnego. Za każdym razem odrzucano projekt nowelizacji, również w 2019 roku, po raz piąty odrzucono projekt zgłoszony przez partię Nowoczesna pod koniec 2018 roku [Jaroszewicz 2020: 104].

Postulatem głośno komentowanym nie tylko w środowisku językoznawców jest ten o powstaniu czy możliwości powstania języka śląskiego, który byłby językiem regionalnym, z ujednoczoną pisownią i gramatyką, nauczany w szkołach, obecny

² Do grona naukowców podzielających ten pogląd zaliczyć można m.in. Władysława Lubasia [Lubaś 1998: 49–56] i Jolantę Tambor [Tambor 2014: 215–227].

w urzędach i w miejscach pracy. Rozpoczęto od próby kodyfikacji śląszczyzny, czyli ustalenia jednolitego zapisu ortograficznego. Jest to m.in. odpowiedź na zarzuty, jakie postawiła śląszczyźnie Rada Języka Polskiego, ale też działanie świadome oparte na badaniach naukowych, stwierdzających, iż

grupa, która chce się odróżnić od innej, dążąca do samookreślenia narodowego / etnicznego, musi udowodnić, że odrębny język posiada. Zatem jedną z istotnych strategii w walce o uznanie jest udowodnienie odrębności językowej grupy. Kodyfikacja języka jest zwykle jednym z podstawowych postulatów ruchów etnicznych zmierzających do emancypacji [Michna 2014: 116].

W 2008 roku w Katowicach w budynku Sejmu Śląskiego odbyło się spotkanie „Gwara śląska – jeszcze gwara czy już język”, na którym w niezwykle emocjonalny sposób dyskutowano m.in. na temat różnorodności zapisu ortograficznego. Owocem tego spotkania oraz wielu kolejnych jest ustalenie wstępnych zasad ortograficznych dla śląszczyzny, opracowanych w zespole kodyfikacyjnym pod przewodnictwem Jolanty Tambor. Wybór alfabetu, wedle słów Ewy Michny, „jest dla działaczy narodowych wyborem niezwykle istotnym, może być sposobem na odróżnienie, oddzielenie się od grupy pokrewnej językowo, stanowić «tworzywo» budowanych granic kulturowych” [Michna 2004: 73].

Wprowadzono trzy nowe litery, *ö*, *ô* oraz *õ*, mające odzwierciedlać odpowiednio:

1. *ö* – na oznaczenie dźwięku nazywanego *o* pochylone, czyli dźwięku pośredniego w swojej barwie między [o] oraz [u], który w większości jest kontynuacją historycznego „o” długiego.
2. *ô* – na oznaczenie nagłosowego „o”, które może być labializowane. Przyjęcie tej litery zarówno ma wymiar praktyczny podczas lektury tekstów, gdyż użytkownik śląszczyzny ma dowolność w odczytaniu miejsc z nieobowiązkową labializacją zgodnie ze swoimi przyzwyczajeniami, jak również ułatwia układanie słowników, gdyż do tej pory zdarzały się wyrazy z nagłosowym *o*, zapisywane pod *ł*, lub w obu miejscach – pod *ł* oraz pod *o*.
3. *õ* – na oznaczanie miejsc, w których występują „a” pochylone, wymawiane w zależności od terytorium jako „o” lub „oł”³.

W wewnętrznej dyskusji nad standardami często pojawia się zarzut niskich kompetencji autorów norm bądź zarzut, że przyjmowane rozwiązania są dosyć dowolne i wiążą się nie ze specyfiką języka, ale preferencjami kodyfikujących [Michna 2004: 69]. W przypadku propozycji ortografii śląskiej ta przegłosowana w Katowicach jest pewnym kompromisem wyłonionym spośród kilku propozycji, unikającym nagromadzenia nowych liter oraz radykalnych rozwiązań, odpowiadających tylko jednej odmianie gwarowej.

³ Wstępne zasady pisowni śląskiej przyjęto na spotkaniu w Cieszynie w dn. 10 sierpnia 2009 r. przez zespół do standaryzacji pod kierownictwem prof. J. Tambor [<http://www.muzeumslaskie.pl/img/pliki-do-pobrania/zasady Pisowni.pdf>, dostęp: 05.02.2020].

Odkładając na moment problemy ortograficzne na plan dalszy, warto spojrzeć na problem śląszczyzny nieco szerzej, mianowicie należałoby zweryfikować, czy został opracowany minimalny korpus słownictwa śląskiego, czy zdecydowano, jakie śląszczyzna będzie pełnić funkcje stylistyczne, lub wreszcie czy i na jakiej podstawie sformułowano zasady gramatyczne tego języka. Bogusław Wyderka podejmuje ten temat, przywołując badania serbskiego lingwisty Milorada Radovanovicia, który wyodrębnia 10 etapów standaryzacji: selekcję, deskrypcję, kodyfikację, elaborację, akceptację, implementację, ekspansję, kultywację, ewaluację, a wreszcie rekonstrukcję [Radovanović 1979]. Pierwszy etap stanowi selekcja, kiedy to następuje wybór kodu będącego podstawą standaryzacji, a także przyjmuje się założenia w kwestii alfabetu oraz ortografii. Nie tylko te aspekty są jednak brane pod uwagę. Refleksji podlega również problem neologizmów, stosunek do zapożyczeń, a także kwestia funkcjonalności przyszłego języka [Wyderka 2018: 4]. Pierwsze trzy etapy Wyderka analizuje, słusznie dostrzegając, że kodyfikatorzy śląscy są dopiero na początku drogi, a niektóre etapy wręcz pominęli, czego skutki widać wyraźnie w rozmaitych projektach, takich jak elementarze śląskie czy dyktanda.

W 2010 roku opublikowano *Gōrnoślōnski ślabikōrz* [Gōrnoślōnski ślabikōrz... 2010], czyli elementarz do nauki śląszczyzny, przeznaczony dla dzieci, a także podręcznik dla dorosłych autorstwa Mirosława Syniawy [Syniawa 2017]. Kolejnym krokiem, jaki poczynili kodyfikatorzy w celu upowszechnienia nowego sposobu zapisu śląskich tekstów, było zorganizowanie imprezy cyklicznej pt. Dyktando Śląskie. Pierwsze dyktando odbyło się w Rybniku w 2015 roku, a tekst napisała i odczytała Jolanta Tambor. Jeden z organizatorów przedsięwzięcia, Paweł Helis, tłumaczył powody organizacji dyktanda:

Trzeba bronić naszych skarbów, co nam historia dała, a niektórzy chcą teraz odebrać. Śląsk był w administracji kilku krajów, ale Ślązacy zachowali swoją tożsamość. Język mimo wszystko przetrwał. Jest więc dyktando jednym ze sposobów na edukację Ślązaków, i nie tylko Ślązaków, ale też rozwiązaniem mającym zachować w pamięci mowę przodków [www.dziennikzachodni.pl/pierwsze-dyktando-po-slasku-pisano-dzis-w-rybniku-zdjecia, dostęp: 02.02.2020].

Analiza tekstów dyktand, które powstały od początku istnienia przedsięwzięcia do roku 2019, została przeprowadzona przez autorkę w celu weryfikacji, czy teksty te przygotowano w sposób umożliwiający realizację dwóch wymienionych wyżej postulatów – edukacji regionalnej w zakresie zapisu ortograficznego oraz zachowania śląszczyzny w pamięci kolejnych pokoleń Ślązaków. Korpus tekstów obejmuje pięć dyktand odczytanych odpowiednio w latach: 2015 *Nasz najgryfniejszy miesiōnc* mój (D1), 2016 *Nasze Mamulki* (D2), 2017 *Starowno Staro* (D3), 2018 *O cipce Karolince* – fragment z *Hankowych bojkōw do ciacianych a mōndrych bajtlōw* Aleksandra Łubiny (D4), 2019 *Latowe feryje to je fajno rzecz* (D5) oraz tekst z 2018 roku z Rudzkiego Dyktanda dla dzieci i młodzieży *Modym pod rozwoga* (D6). W celu ułatwienia przywoływania poszczególnych leksemów

każde dyktando określono skrótem składającym się z litery D oraz cyfry według chronologii powstania tekstów. Tematyka dyktand jest różnorodna, jednak cechą wspólną jest unikanie stylistyki baśni, opowieści fantastycznej; teksty są realistyczne, opisują zagadnienia mogące zainteresować ludzi współczesnych, jak budząca się do życia wiosną przyroda, Dzień Matki, wakacje i wyjazdy, zakup nowych ubrań i relacje między małżonkami, opowieść emeryta czy historia o kurze znoszącej jajka swojemu właścicielowi.

Przygotowanie dyktanda śląskiego jest zadaniem trudnym. W interesującym nas znaczeniu WSJP PAN definiuje dyktando jako czynność: „sprawdzian ortograficzny polegający na zapisywaniu dyktowanego tekstu” oraz jako rezultat tej czynności, czyli „tekst zapisany ze słuchu w celu sprawdzenia znajomości zasad pisowni” [Żmigrodzki, red. od 2007]. Ćwiczenia tego typu są popularnym narzędziem dydaktycznym w szkole polskiej, zwłaszcza na wczesnych etapach edukacji. Oczywiście jest, iż tekst dyktanda powinien być odpowiednio przygotowany pod kątem normy językowej. Normę językową rozumiem za *Nowym słownikiem poprawnej polszczyzny* jako

Zbiór tych elementów systemu językowego, a więc zasób wyrazów, ich form i połączeń oraz inwentarz sposobów tworzenia, łączenia, wymawiania i zapisywania wszelkich środków językowych, które są w pewnym okresie uznane przez jakąś społeczność [...] za wzorcowe, poprawne albo co najmniej dopuszczalne [Markowski, red. 1999: 1701].

W cytowanym słowniku pojawia się koncepcja dwóch poziomów normy językowej, na którą składają się norma wzorcowa, względnie jednolita, która powinna cechować wypowiedzi oficjalne, powinna być też nauczana w szkołach. Drugi poziom stanowi norma użytkowa (dzielona jeszcze na potoczną, regionalną i profesjonalną), która język traktuje jako narzędzie, a ekonomiczność i prostota przekazu pełni w niej rolę kluczową, z marginalizowaniem zgodności z tradycją czy systemem językowym [Markowski, red. 1999: 1702–1703].

Jedynym stałym, interdialektalnym elementem w przypadku śląszczyzny są nowo przyjęte zasady kodyfikacji ortografii. Teksty dyktand zatem przygotowywane są przez organizatorów przedsięwzięcia w taki sposób, aby wyrazy zawierające dodatkowe litery alfabetu śląskiego były szeroko reprezentowane, pod względem zaś leksykalnym położono nacisk na formy archaiczne, niejednokrotnie znane już tylko najstarszym użytkownikom śląszczyzny, np. czasowniki *haltņōńć*, *wybrymzować a lajstņōńć* (D2), *sztanuujemy* (D5), rzeczowniki *deliny* (D2), *ôchyntol* (D2), *pieczka* (D2), *waczyna* (D6). W przypadku funkcjonowania w śląszczyźnie synonimów, do tekstu dyktanda wybierano ten, który formalnie najbardziej różni się od polszczyzny, por. w śląszczyźnie przymiotniki *wielgi* i *srogi* (wybrano ten drugi, w wyrażeniu *srogi zalōn*), rzeczowniki *kwiotki* i *blumy* (wybrano *blumy*).

Uwagę zwraca frekwencja germanizmów, mająca często postać wyliczeń (od 5 do 10 procent wszystkich wyrazów w dyktandzie stanowią wyrazy pochodzenia niemieckiego, co pokazuje *Tabela 1*).

Liczba słów w dyktandzie	Liczba germanizmów (udział procentowy)
D1 303	17 (5,6%)
D2 250	23 (9,2%)
D3 290	31 (10,7%)
D4 187	8 (4,3%)
D5 378	23 (6,1%)
D6 327	24 (7,3%)

Tabela 1. Udział procentowy germanizmów w tekstach dyktand (opracowanie własne).

Wy tłumaczeniem bogactwa germanizmów w tak krótkich tekstach może być edukacyjna rola dyktanda. Autorzy tekstów mają na celu zachowanie i konserwację form zanikających, przekazanie istnienia tych form (niekiedy nieznacznie, gdyż dyktando nie podaje definicji wyrazów, jedynie z kontekstu można domyślić się ich znaczenia) młodszemu pokoleniu. Drugim powodem stosowania leksyki odróżniającej się znaczeniem od polszczyzny ogólnej jest potrzeba jak najwyrazistszego przeciwstawienia śląszczyzny polszczyźnie, wynikająca bezpośrednio z postulatów organizatorów, którzy pragną, aby w przyszłości śląszczyzna została uznana za odrębny język regionalny. Samo słowo *dyktando* jest obce śląszczyźnie, stąd kodyfikatorzy zaproponowali zapożyczenie niemieckie w formie *diktand*. Oprócz germanizmów charakterystycznym zabiegiem stylistycznym obecnym we wszystkich dyktandach są wyliczenia desygnatów z podobnego pola semantycznego, np. *kasztany, cześnie, flider aji lipy* (D1); *szwalbki, szpoki i boczońie* (D1); *ściany, gipsdeki i deliny* (D2), *galoty, treska abo hymda, można niykiedy cwiter* (D3); *jankuryjno, krymfno akcyjo* (D4) itp. Funkcją wyliczeń jest podanie uczestnikom jak największej liczby słów śląskich w krótkim tekście dyktanda, niejako udowodnienie bogactwa leksykalnego śląszczyzny. W poszukiwaniu odrębnego od polszczyzny słownictwa autorzy dyktand czasem przekraczają granice dobrego smaku i wyczucia stylu. Istniejący w śląszczyźnie rzeczownik *łóżko* zastąpiono wyrazem pejoratywnie nacechowanym *prykol*, choć w tekście nie ma na to uzasadnienia: *zagroziōła, co mie ôdstawi ôd prykola do mōmyntu, aże lajstna se nowy ancug* (D3).

Autorzy śląskich tekstów o tematyce współczesnej za każdym razem muszą podjąć decyzję, w jaki sposób zapisać po śląsku leksemę, których śląszczyzna w swoim repertuarze nie ma. Jednym ze sposobów jest wybranie polskiego ekwiwalentu z uwzględnieniem śląskiej fonetyki, por. zmianę rodzaju z męskiego na żeński: *koncerta* (D1), w liczbie mnogiej końcówka -a w wyrazie *egzamina* (D1), końcówka D lmn w wyrazie *złociokōma* (D2) czy też zakończenia -yja, -ija dorabiane w wyrazach zakończonych na -ja, np. *restauracyja* (D5), *energija* (D1), nawet w śródgłosie w nazwie własnej *Dyjoklecyjōna*.

W tym kontekście nasuwa się pytanie o to, w jakim stopniu śląszczyzna dyktand jest językiem naturalnym, a w jakim sztucznym tworem, zawierającym neologizmy stworzone na potrzeby konkursu. Jeżeli, jak deklarują organizatorzy, jednym z celów dyktanda jest edukacja młodego pokolenia, a model języka przedstawiany uczestnikom nie występuje w mowie użytkowników śląszczyzny, to jaki jest sens w przyswajaniu sobie owych hybrydowych form fleksyjnych? Formy te mogą spotkać się ze sprzeciwem również starszego pokolenia Ślązaków, strażników tradycji śląskiej godki. Wątpliwości rozwiązać może ujęcie tematu przez Jolantę Tambor w kontekście wystawy podziemnej na terenie dawnej Kopalni Węgla Kamiennego „Katowice” oraz wystawy w Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach, gdzie organizatorzy zdecydowali się opis poszczególnych zdjęć i eksponatów nagrać dla turystów w śląskiej wersji mówionej. Otóż, chwalcąc pomysł oralnej formy przekazu, Tambor zauważa, iż „akceptacja pomysłu jest możliwa przy uznaniu, że teksty te są stylizacją. To wydaje się kluczowe dla wszelkich współczesnych prób wprowadzania śląszczyzny na salony, na deski teatru, karty literatury, do publicystyki” [Tambor 2015: 222].

Kultura popularna spełnia funkcję terapeutyczną, regulacyjną, integracyjną i estetyczną. Projekt dyktand śląskich z pewnością pełni funkcję terapeutyczną i integracyjną, gdyż poprzez produkowanie tekstów tego typu i organizowanie wydarzeń takich jak dyktando śląskie wzrasta prestiż śląszczyzny w oczach jej użytkowników, a szerszemu gronu odbiorców pokazywany jest jej potencjał tekstotwórczy. Jest to również spełnienie potrzeby leczenia kompleksów śląskich, wynikających z poczucia niższości śląszczyzny w stosunku do polszczyzny.

W przypadku języków mniejszościowych, gdy znajomość języka nie przynosi określonych korzyści, tylko przekonanie członków grupy o jego wartości, może się przyczynić do zwiększenia zainteresowania jego podtrzymywaniem [Michna 2004: 86]. Działacze śląscy nie zapominają o najmłodszym pokoleniu Ślązaków i poprzez rozliczne działania w szkołach, lekcje śląskiej godki, publikacje książek dla dzieci po śląsku itp. chcą rozbudzić w młodych owo przekonanie o wartości śląszczyzny i podnieść jej prestiż. Do tej kategorii działań propagatorskich i edukacyjnych należą również dyktanda dedykowane dzieciom ze szkół podstawowych, dla których konkurs poprawnego pisania po śląsku odbywa się od 2017 roku w Rybniku, a także dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych z konkursem w Rudzie Śląskiej.

Struktura zadania konkursowego, którego trzonem jest tekst dyktanda, została rozbudowana o zadanie polegające na tłumaczeniu kilku wybranych zdań ze śląszczyzny na polszczyznę oraz o zadanie polegające na udzieleniu odpowiedzi na pytania związane z tekstem dyktanda (to zadanie ma być wykonane po polsku, pytania również zapisane są w polszczyźnie ogólnej). Z udostępnionych mi materiałów proponowanych do eliminacji szkolnych wynika, iż teksty dyktand to sformułowane fragmenty wybranych czytanek z elementarza do nauki śląszczyzny *Gõrnošlõnskigo šlabikõrza* [*Gõrnošlõnski šlabikõrz...* 2010]. Dyktando w proponowanej formie ma cel niejako podwójnie edukacyjny – oprócz kształcenia młodego pokolenia w zakresie poprawnego zapisu śląszczyzny, również tematyka tekstu dyktanda pozwala zwrócić uwagę uczniów na różne aspekty

śląskiej kultury, por. np. teksty pt. *Nasza boso świynto* (o św. Jadwidze Śląskiej), *Jadymy na Anaberg* (o górze św. Anny i rodzinnych pielgrzymkach do sanktuarium św. Anny Samotrzec). Pojawia się również tekst o strażakach, ich odpowiedzialnej i trudnej pracy, wraz z podanymi numerami alarmowymi. Uczeń zatem nie tylko ma technicznie poprawnie zapisać dyktowany tekst, punktowane w konkursie jest również jego zrozumienie i umiejętność przełączania kodów z polszczyzny na śląszczyznę i odwrotnie.

Do tekstów dyktand autorzy projektu dodali dopisek po śląsku dla konkursowego jury, będący swoistym kluczem, wedle którego należy oceniać prace uczniów. Pojawiają się w nim trzy kategorie błędów (felerów), podane w kolejności wagi:

We diktandzie dejcie pozōr na:

Nojwoźnuijsze, istne a zocne felery:

1. *Akuratne pisani, a niy bele jake szkryflani, coby rechartory umiały to przeczytać.*
2. *Pisani ślōnskij literki ô (o pochylonego).*
3. *Pisani literki ô (labializowanego o) tam, kaj idzie czytać o abo ô.*
4. *Pisani twardo kuplōngōw ke, ge, ky*
5. *Zapisowani rozłożonych głosek nosowych ôm, ôn, ym, yn ...*

Mynij woźne:

6. *Pisani miynkigo rzi (ntp: krziwy grzib wele krziża)*

7. *Pisani zakōńczynio czasownikōw bezokolicznik , np.: kraś, wżōńś, plyś i czas przeszły r.m., np.: krod, wżōn, plōt*

8. *Inksze felery ze ôrtografie*

Nojmynij woźne, praje niyistne felery:

9. *Interpōnkcyjjo ntp: pōnkt, kōma, wykrziknik, pytajnik a inksze*

Dopisek po polsku głosi, iż każdy błąd zapisu stanowi punkt ujemny, każda zaś poprawna odpowiedź to punkt dodatni, po zsumowaniu liczby punktów wygrywa uczeń z ich najwyższą liczbą.

Teksty dyktand dla dzieci są zdecydowanie łatwiejsze do zrozumienia, germanizmów jest niewiele i pojawiają się tylko takie, które są mocno zakorzenione w języku młodszego pokolenia Ślązaków. Autorzy skupili się na oddaniu cech fonetycznych, których przykłady wypisano poniżej.

1. *Ô: ôdezwoł się, ôdpedziołech, ôjciec, ôgyń, ôbleczyni, ôjce, ôstudy, ôbuła, ôbrazach.*
2. *Ô: slōnce, tōż, pōnci, klosztōr, spomōgała, biydokōw, bōł, patrōna, pozōr, zwōnić, nōmer, fojermanōw, kōminiorze, czyrwōne, drōdze.*
3. *Brak nosówek, zamiast nich rozszerzenie om, on, ôn, ôm, ym, en, em: autobanōm, przichodzōm, cołkōm, familijōm, dychnōńć, starzikōm, majōm, zwōniom, jōm, poboźnōm, krześcijankōm.*

Inicjatywa stowarzyszeń na Górnym Śląsku w postaci dyktanda śląskiego jest ciekawym projektem lokalnym, pełniącym funkcje wspólnototwórcze. Zwłaszcza dla dzieci dyktando po śląsku stanowi ważną lekcję podniesienia rangi języka,

który znają jako domowy, familijny, do statusu mowy, którą można wyrazić głębsze treści. Dyktando jest przykładem tekstu, w którym śląszczyzna nie jest użyta w celu żartobliwym, ludycznym, jak stereotypowo się ją postrzega (piosenki biesiadne, bery bojki, reklamy czy wice to formy literackie, w których śląszczyzna jest społecznie akceptowana).

Sposób wykonania projektu może budzić kontrowersje, można dyskutować nad poziomem merytorycznym proponowanych tekstów, doбором słownictwa i elementów charakterystycznych wedle twórców dla śląszczyzny; przy uznaniu jednak funkcji integracyjnej uważam projekt za udany, gdyż rokrocznie uczestniczy w nim coraz więcej chętnych osób w różnym wieku, próbując swoich sił w zapisie mowy swojej i swoich przodków.

Dyktanda śląskie wpisują się w działania propagujące śląszczyznę wśród różnych grup odbiorców. Stowarzyszenia opisane w tekście starają się, aby śląszczyzna pojawiała się w lokalnym dyskursie jak najszerszej i w jak najróżniejszych kontekstach. Nikogo nie dziwią już reklamy radiowe czy banery reklamowe wykorzystujące śląskie leksemy, coraz mniej słyszy się o przypadkach dyskryminacji osób mówiących po śląsku w urzędach i instytucjach państwowych – jest to wręcz promowane poprzez tabliczki *Godomy po ślonsku* umieszczone w miejscach publicznych. Edukacja regionalna w szkołach, zwłaszcza podstawowych, jest ścieżką międzyprzedmiotową wykorzystywaną często przez nauczycieli języka polskiego, historii, WOS i in.

Zachowanie śląszczyzny jest ważne nie tylko dla starszego pokolenia, lecz także dla młodych użytkowników języka. Szczepan Twardoch, autor powieści *Drach*, w której fragmenty napisane po śląsku przez wiele osób uważane są za wzorcowe pod kątem zapisu ortograficznego i doboru słownictwa, 29 września 2019 roku odebrał nagrodę dla Ambasadora Polszczyzny. Podczas gali wygłosił płomienną mowę w obronie śląszczyzny jako języka, mówiąc m.in.:

Dystynkcja między językiem, dialektem a gwarą jest dystynkcją natury politycznej, to nie jest dystynkcja naukowa. Nikt dziś nie kwestionuje już statusu języka kaszubskiego. Język śląski umiera, ale bardzo chciałbym, żeby odrobinę to umieranie opóźnić. Śląski jest językiem, po śląsku nie tylko godomy, ale tworzymy też programy komputerowe, piszemy książki. Robimy to z podstawowego powodu, dla języka, jaki słyszało się w kołysce. Bez pomocy państwa polskiego język śląski nie przetrwa. Pozwalam sobie poczytać decyzję o przyznaniu mi tytułu Ambasadora Polszczyzny jako gest ze strony Rady Języka Polskiego, jako wsparcie dla języka małego, umierającego, nie posiadającego własnej literatury, własnej tradycji literackiej, a jednocześnie dla mnie bardzo ważnego [za: Twaróg 2019].

Wypowiedź Twardocha, zwłaszcza fragment dotyczący Rady Języka Polskiego, uznana została za przytyk do wydanej kilka lat wcześniej przez RJP negatywnej opinii w sprawie podniesienia statusu *śląszczyzny* do języka regionalnego. Przemowa ta pokazuje również, iż etnolekt śląski nie jest sprawą dotyczącą tylko Ślązaków, lecz coraz szersze kręgi społeczeństwa są zainteresowane rozwojem wydarzeń. Każda

mniejszość językowa i etniczna mieszkająca w Polsce z ciekawością obserwuje poczynania Ślązaków, aby, gdy przyjdzie czas na ich działania, uczyć się na cudzych błędach, a nie na swoich.

Bibliografia

1. Czesak A., 2015, *Współczesne teksty śląskie na tle procesów językotwórczych i standaryzacyjnych współczesnej Słowiańszczyzny*, Kraków.
2. *Górnośląski ślabikórz*, 2010, praca zbiorowa, Chorzów.
3. Helis P., 2015, *Pierwsze dyktando po śląsku pisano dziś w Rybniku*, www.dziennikzachodni.pl/pierwsze-dyktando-po-slasku-pisano-dzis-w-rybniku-zdjecia [dostęp: 6.10.2019].
4. Jaroszewicz H., 2019, *Krytyka prób emancypacji śląszczyzny, Płaszczyna ustrojowa, społeczno-polityczna i personalna*, „*Slavica Wratislaviensia*” t. 169.
5. Jaroszewicz H., 2020, *Współczesny rozwój etnolektu śląskiego na tle językowych procesów emancypacyjnych w Europie*, „*Acta Universitatis Wratislaviensis*” no 3928.
6. Kamusella T., 2013, *Ślōnsko godka. The silesian language*, Zabrze.
7. Lubaś W., 1998, *Czy powstanie śląski język literacki?*, „*Język Polski*” t. LXXVIII, z. 1–2.
8. Lubaś W., 2013, „*Język śląski*”, w: tegoż, *Studia socjolingwistyczne*, Opole.
9. Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
10. Michna E., 2014, *Odrębność językowa małych grup etnicznych i jej rola w procesach walki o uznanie oraz polityce tożsamości. Analiza porównawcza sytuacji Rusinów karpaccich i Ślązaków*, „*Studia Humanistyczne AGH*” t. 13, nr 3.
11. Michna E., 2004, *Pomiędzy gwarą a językiem standardowym. Kodyfikacja gwar Rusinów karpaccich*, „*Socjolingwistyka*” t. 18.
12. Miodek J., 2011, *Nie będzie kodyfikacji gwar śląskich*, rozmowa z T. Semik, <https://slaskie.naszemiasto.pl/prof-miodek-nie-bedzie-kodyfikacji-gwar-slaskich-to/ar/c13-832860> [dostęp: 05.02.2020].
13. Radovanović M., 1979, *Sociolingvistika*, Beograd.
14. Skudrzykowska A., Tambor J., Urban K., Wolińska O., 2001, *Gwara śląska – świadectwo kultury, narzędzie komunikacji*, Katowice.
15. Syniawa M., 2017, *Ślabikórz niy dló bajtli*, Katowice.
16. Tambor J., 2006, *Mowa Górnoślązaków a ich świadomość językowa i etniczna*, Katowice.
17. Tambor J., 2015, *Stylizacja – pomysł na reaktywację śląszczyzny*, „*Poznańskie Studia Slawistyczne*” nr 8.
18. Twaróg M., 2019, *Co Szczepan Twardoch wypominał Radzie Języka Polskiego na gali Ambasadorzy Polszczyzny*, <https://dziennikzachodni.pl/co-szczepan-twardoch-wypominal-radzie-jezyka-polskiego-na-gali-ambasadorzy-polszczyzny-rada-przeciwna-uznaniu-jezyka-slaskiego/ar/c1-14461785> [dostęp: 05.02.2020].
19. Wyderka B., 2018, *O standaryzacji języka śląskiego*, „*Kwartalnik Opolski*” nr 1.
20. Żmigrodzki P., Bańko M., Batko-Tokarz B. i in., red., 2018, *Wielki słownik języka polskiego PAN. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.
21. Żmigrodzki P., red., od 2007, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 05.02.2020].

**ON THE CODIFICATION OF SILESIAN DIALECT –
A VOICE IN THE DISCUSSION
ABOUT THE ORGANIZATION OF SILESIAN DICTATIONS**

Contemporary Silesian dialect is being created in a new way. A lot of different organizations described in the paper are working to prove that Silesian dialect is a different language than Polish. They started with the publication of new spelling rules and writing vocabulary, which should help to standardize different styles of writing. One of the ways of promoting the new spelling is a dictation being organized not only for children, but also for adults as a contest. In the paper one can find a description of the dictations, a short analysis of evaluation methods and the impact on the young participants of the competition.

Keywords: dictation, Silesian dialect, codification, spelling.

Krzysztof Trojanowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Toruń, Polska)

FILM W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. W DUCHU LWOWSKIEJ TRADYCJI

Wykorzystanie edukacyjnych walorów filmu w procesie dydaktycznym na ziemiach polskich po raz pierwszy eksperymentalnie zastosowano na początku XX wieku we Lwowie, który w latach 30. stał się krajowym ośrodkiem uniwersyteckich badań nad filmem i jego rolą w wychowywaniu młodych widzów. Zdobywanie i rozwijanie poprzez film kompetencji językowych i kulturowych pozwala uczącym się języka polskiego obcokrajowcom na poznanie i lepsze rozumienie zjawisk społecznych, polityki, historii, różnic i podobieństw w sferze realiów. Wybór repertuaru filmowego ułatwiają przewodniki dydaktyczne. Można także pokusić się o zaprezentowanie dzieł mniej znanych, ale atrakcyjnych pod względem języka, fabuły, wartości dokumentalnych i kulturowych, jak przedstawione w tekście propozycje polskich filmów z lat 1938–1985. Propozycjom towarzyszą sugestie dotyczące lektur uzupełniających lub wykorzystania pod kątem leksyki.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego, kino, film w edukacji, dydaktyka kultury, Uniwersytet Lwowski.

Pomimo ogromnego potencjału edukacyjnego film nie zawsze cieszył się dużą popularnością jako narzędzie dydaktyczne, choć wielką użyteczność tego medium podkreślano od początku istnienia kinematografii. Postęp techniczny i coraz łatwiejszy dostęp do materiałów filmowych dzięki rozwojowi mediów elektronicznych w ostatnich latach sprawiły jednak, że sytuacja bardzo się zmieniła. Projekcje polskich filmów stanowią integralną część kursów językowych dla cudzoziemców, pojawiają się także w programach studiów zagranicznych polonistik i filologii polskiej jako obcej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że film, jako atrakcyjny w formie i treści tekst kultury, wykorzystywany na wiele sposobów, stanowi znakomity środek do kształcenia i poszerzania kompetencji zarazem językowych i kulturowych. Zgłębianie tajników obcego języka powinno opierać się o szerszy kontekst kulturowy. Elżbieta Jaszczurowska przekonuje:

Nauczanie języka obcego nie może się odbywać w oderwaniu od kodów kulturowych narodu, który ten język tworzył. Właściwe zrozumienie znaków, symboli i odnośników w danym języku warunkuje komunikację. [...] Możemy się oczywiście zastanawiać, czy można nauczyć obcokrajowca kultury danego narodu, jedno jest wszakże pewne: można go nauczyć o kulturze, a to zdecydowanie ułatwi zrozumienie logiki danego języka wraz z jego symbolami, wartościami i semiotyczną gramatyką. Budując świadomość kulturową, zaostriamo zmysł obserwacji, uczymy tolerancji i burzymy kulturowe stereotypy [za: Jelonekiewicz 2008: 177–178].

Film jako reprezentacja i źródło wiedzy o Polsce, jej mieszkańcach, języku i kulturze oferuje bogaty i różnorodny wachlarz możliwości.

Dostrzeganie wyjątkowych walorów edukacyjnych filmu ma na polskim gruncie długą, sięgającą końca XIX wieku historię, w której niezwykle istotny jest wątek lwowski. W połowie 1898 roku Bolesław Matuszewski, osiadły w Paryżu pionier polskiej i światowej kinematografii, ogłosił, że „zdjęcie kinematograficzne, w swej rzeczy, służyć może jako dokument historyczny wielkiej wagi, dokument bardzo ścisły”, dlatego wysoce pożądane jest, aby wykorzystywać film w procesie dydaktycznym, jako ważny czynnik w „nauczaniu pogładowym” [Zakrzewski 1898: 599]. Nowatorski pomysł Matuszewskiego został przyjęty z dużym zainteresowaniem i wróżono mu, że wytyczy „nowe kierunki systemom pedagogicznym” [Zakrzewski 1898: 599]. Doświadczalne wprowadzenie filmu do szkolnictwa po raz pierwszy zastosowano w 1909 roku we Lwowie, gdzie przed pierwszą wojną powstała także pionierska „rada oświatowo-społeczna pod nazwą Kuratoria Kinematografów Naukowych i Pouczających” [Nurczyńska-Fidelska 1994: 265]. W latach 1922–1925 podobną działalność na szerszą, ogólnopolską skalę prowadził społeczny Instytut Pokazów Świetlnych, utworzony w porozumieniu z Wydziałem Oświaty Pozaszkolnej w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W późniejszym okresie kompetencje Instytutu przejęły władze miejskie i organizacje edukacyjne, które między innymi zajmowały się prowadzeniem kin oświatowych. W kolejnej dekadzie najprężniej działającym ośrodkiem na niwie kultury filmowej stał się Lwów, gdzie dzięki zaangażowaniu uczonych i entuzjastów kina zaczęto prowadzić pierwsze akademickie badania wokół filmu i jego roli w kształceniu i wychowywaniu młodych widzów. Około 1932 roku na Uniwersytecie Lwowskim zorganizowano seminarium o kinie pod kierunkiem wybitnego filozofa, prof. Romana Ingardena. W gronie słuchaczy znaleźli się między innymi Bolesław Włodzimierz Lewicki i Leopold Blaustein, rodowici Lwowianie i propagatorzy wykorzystywania filmu w dydaktyce szkolnej. Wybitny teoretyk filmu, krytyk i pedagog Bolesław Lewicki był współzałożycielem i prezesem Klubu Filmowego Awangarda, autorem recenzji i audycji radiowych, organizował seanse kinowe i spotkania dla nauczycieli, prowadził także cykl wykładów uniwersyteckich o sztuce filmowej. Po wojnie, w 1959 roku, utworzył pierwszy w Polsce akademicki ośrodek badań nad filmem. W swoich pracach teoretycznych: *Młodość przed ekranem* [Lewicki 1935] oraz *Film w nauce i szkole* [Lewicki 1938] podkreślał wychowawczą rolę filmu i zachęcał pedagogów do kształcenia i rozwijania u młodzieży umiejętności odbiorczych tego nowego medium. O traktowanie filmu jako bogatego źródła wiedzy o świecie, „przyjemnych wzruszeń” i sojusznika w „wychowaniu moralnym” młodzieży postulował Leopold Blaustein, przedwcześnie zmarły filozof i psycholog, autor wydanego we Lwowie nowatorskiego opracowania *Wpływ wychowawczy filmu* ([Blaustein 1937]; broszurowe wydanie cyklu artykułów z czasopisma „Ruch Pedagogiczny” z lat 1936–1937). Blaustein nie banalizował nabywanych – najczęściej bezwiednie – kompetencji kulturowych: „Nie ma powodu ignorować okoliczności, iż z oglądania licznych filmów wyniósł młody widz pewne globalne

ujęcie właściwości krajobrazowych i zwyczajów życiowych rozmaitych państw” [Blaustein 1937: 42].

W nowej socjalistycznej rzeczywistości, u progu lat 50. XX wieku, ideałem była strategia radziecka, zgodna z wytycznymi Lenina i Stalina, postrzegających kino jako „potężny środek propagandy wiedzy i nauki” oraz „ideologicznego wychowania” [Fiodorow 1951: 6]. Lewicki rozwijał tezę o „przyliterackim” charakterze filmu jako „drugim nurcie literatury” [Lewicki 1964: 100] i był niestrudzonym orędownikiem edukacji filmowej w szkołach. Kontynuatką myśli i dzieła Lewickiego była jego uczennica profesor Ewelina Nurczyńska-Fidelska, od lat 60. XX wieku autorka prac teoretycznych i konspektów lekcji opartych o film, niekoniecznie wybitny, który „ma stać się przedmiotem poznania i przeżycia estetycznego” oraz atrakcją [Nurczyńska-Fidelska, red. 1988: 7]. W podobnym duchu wypowiadał się Henryk Depta, postulujący wychowanie „do filmu”, czyli przygotowujące widza świadomego, doceniającego sztukę i oryginalność dzieła na ekranie, oraz „przez film”, które pozwala na lepsze zrozumienie zjawisk społeczno-obyczajowych, historyczno-politycznych i kulturowych. Taka optyka, rozwijająca kompetencje kulturowe i językowe, pokrywa się z wykorzystaniem filmu w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Sztuka filmowa, rozszerzając wiedzę o rzeczywistości, umożliwiając konfrontację różnych jej obrazów i ujęć, ułatwia ogólną orientację w świecie, służy zbliżeniu różnych narodów i kultur oraz wzajemnemu zrozumieniu się ludzi [Depta 1975: 348].

Tradycję w sferze edukacji filmowej i kulturowej z powodzeniem kontynuuje wielu współczesnych nauczycieli i pracowników naukowych, między innymi Agnieszka Tambor, autorka praktycznych, adresowanych do obcokrajowców podręczników: *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* [Tambor 2015] i – razem z Justyną Hanną Budzik – *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [Budzik, Tambor 2018].

Głównym kryterium selekcji bogatego materiału w wymienionych wyżej obu książkach jest aspekt pragmatyczny, czyli filmy z żywymi dialogami, w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, osadzone w codziennej kulturze, przybliżającej polskie realia – te współczesne i historyczne. Klarownie uporządkowany, różnorodny i atrakcyjny materiał dydaktyczny zachęca do samodzielnej nauki, szczególnie w przypadku filmów krótkometrażowych. W kwestii niektórych fabuł konieczne wydaje się jednak głębsze wprowadzenie w kontekst, w specyfikę polskiej rzeczywistości.

Wykorzystanie filmu do rozwijania kompetencji kulturowej i komunikacyjnej ma wiele zalet. Z jednej strony zaznajamia z polskimi realiami, obyczajami, historią, sztuką, literaturą, ale także aspektami kontrowersyjnymi; umożliwia konfrontację ze stereotypowym obrazem Polski i Polaków i skłania do porównań międzykulturowych. Z drugiej strony pozwala na doskonalenie umiejętności w zakresie kształcenia

językowego: rozumienia ze słuchu, utrwalania pewnych „wzorców fonetycznych” [Budzik, Tambor 2018: 6], łatwiejszego rozróżniania rejestrów językowych, wzbogacenia słownictwa (nazywanie rzeczy, zjawisk, czynności, cech itd), w tym również – przy okazji – związanego z techniką filmową. W dalszej kolejności – wyrażania własnej opinii, w formie ustnej lub pisemnej („co mi się podobało” / „co mi się nie podobało”), redagowania recenzji, wymyślania dalszego ciągu fabuły.

Istotny problem dla uczącego się może stanowić zbyt duża bariera językowa, która działa zniechęcająco. Tymczasem „rozumienie tekstu autentycznego lub jego fragmentów [...] wyzwała w studencie dodatkowy poziom motywacji”, co skłania go do indywidualnych poszukiwań i samodzielnej pracy [Budzik, Tambor 2018: 6]. Trudności w zrozumieniu mogą sprawiać szybko prowadzone dialogi, archaiczny i specjalistyczny język, regionalizmy, wyrażenia gwarowe i slangowe. Rozwiązaniem jest odtwarzanie filmu partiami, z krótkim streszczeniem obejrzanego fragmentu, skorzystanie z usługi audiodeskrypcji lub włączenie napisów dla osób z wadami słuchu. Napisy nie tylko oddają brzmienie dialogów, ale także słownie objaśniają efekty dźwiękowe (charakterystyczny hałas, odgłosy zwierząt i zjawisk przyrody), co stanowi cenną pomoc dla uczących się o słabszych kompetencjach językowych. Udogodnienia techniczne tego typu stają się coraz popularniejsze i filmów z audiodeskrypcją i napisami wciąż przybywa, w dużej mierze dzięki prężnie działającej Fundacji na Rzecz Rozwoju Audiodeskrypcji KATARYNKA [<https://adapter.pl/>, dostęp: 30.06.2021], która poza dostępem do filmów oferuje także materiały edukacyjne. Z kolei ze względu na różnice kulturowe i nieznaną lub niepełną znajomość realiów istnieje ryzyko, że zagranicznym odbiorcom umkną elementy satyry czy pastyszu, a zwłaszcza zawarte w fabule aluzje do wydarzeń i zjawisk społecznych, politycznych i ze świata popkultury. Rolą nauczyciela jest więc nie tylko wybór odpowiedniego filmu, ale także wyczulenie na owe aspekty, czytelne dla Polaków, ale niekoniecznie dla cudzoziemców, i przekazanie ich komentarzu, by ułatwić pełne zrozumienie treści.

Kluczową kwestią pozostaje selekcja materiału dydaktycznego, który nie może być przypadkowy. Podstawowym kryterium jest użyteczność komunikacyjna, klarowność przekazu i potencjał edukacyjny filmu, a nie jego wartość artystyczna czy estetyczna. Nie ulega wątpliwości, że lektura dzieł wysoce ambitnych, wyrafinowanych będzie działać zniechęcająco i nudzić, ale można i wypada sugerować ją kinomanom, zainteresowanym historią X muzy i w miarę dobrze władającym językiem polskim. Podobna sytuacja występuje w przypadku pewnych filmów określanych mianem kultowych, obarczonych zbyt złożonym kontekstem, którego szczegółowe wyjaśnianie zabierze zbyt dużo czasu i zepsuje przyjemność oglądania. W kanonie dzieł wybitnych, cenionych nie brakuje jednak filmów o istotnych walorach językowych i kulturowych, z czytelnym przekazem, mogących zainteresować współczesnego odbiorcę, w tym obcokrajowca uczącego się języka polskiego. W swoich przewodnikach Agnieszka Tambor proponuje między innymi dzieła Andrzeja Wajdy (*Kanał*, *Popiół i diament*, *Człowiek z żelaza*), Jerzego Kawalerowicza (*Pociąg*, *Matka Joanna od Aniołów*), Romana Polańskiego (*Nóż w wodzie*), Agnieszki Holland (*Kobieta samotna*), Jerzego Antczaka (*Noce i*

dnie), Kazimierza Kutza (*Pęta w koronie*), Ryszarda Bugajskiego (*Przestuchanie*). W zestawie filmów krótkometrażowych znalazło się oscarowe *Tango* Zbigniewa Rybczyńskiego, nie mniej znani *Dwaj ludzie z szafą* Romana Polańskiego czy doceniona w kraju i na świecie *Katedra* Tomasza Bagińskiego, ale także – całkiem słusznie – odcinek przygód rysunkowego Reksia (*Reksio poliglota*). Większość propozycji to rzetelnie zrealizowane kino rozrywkowe, czasem czysto komercyjne, niepozabawione jednak większych lub mniejszych wartości artystycznych, ważne ze względu na temat, twórców czy jakość gry aktorskiej, tworzące zarazem barwną panoramę polskich dokonań ostatnich 60 lat.

Subiektywny zestaw filmów we wspomnianych przewodnikach zachęca do uzupełnienia o inne pozycje, mniej znane lub nawet nieco zapomniane, ale wyróżniające się pod pewnymi względami i w atrakcyjny, zrozumiały sposób wzbogacające wiedzę o Polsce i Polakach. Na takiej liście mógłby się znaleźć choć jeden polski film przedwojenny, na przykład przebojowa *Zapomniana melodia* Jana Fethkego i Konrada Toma z 1938 roku (film dostępny na stronach i kanałach internetowych indywidualnych użytkowników). Ta sympatyczna komedia pomyłek w gwiazdorskiej obsadzie, z piosenkami, które weszły do kanonu polskiej muzyki rozrywkowej i zaskakującą rodzimą wersją popularnego kanonu *Panie Janie* (*Frère Jacques*) w rytmie fokstrota, charakteryzuje się wartką akcją i bezpretensjonalnym humorem w stylu retro. Film daje też możliwość wprowadzenia słownictwa dotyczącego kosmetyków i perfum, z łatwo wpadającą w ucho rymowaną recepturą na czekoladowe mydło. Ponadto losy odtwórców głównych ról, znakomitych artystów sceny i ekranu, są przykładem różnorodnych postaw i wyborów w okresie II wojny i niemieckiej okupacji. Helena Grossówna, pracująca jako kelnerka, szybko zaangażowała się w działalność konspiracyjną i w randze oficera Armii Krajowej bohatercko walczyła w powstaniu warszawskim, za co została odznaczona przez Prezydenta RP na Uchodźstwie. Jadwiga Andrzejewska początkowo grała na scenie jawnego polskiego teatru w okupowanym przez Rosjan Lwowie, a następnie wstąpiła do Armii Polskiej gen. Andersa. Aleksander Żabczyński był oficerem Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie. Michał Znicz, wybitny aktor żydowskiego pochodzenia, znalazł się w warszawskim getcie i zginął w niewyjaśnionych okolicznościach. Antoni Fertner występował i reżyserował w jawnych teatrach Warszawy.

Powojenną rzeczywistość i kłopoty mieszkaniowe w podnoszącej się z gruzów Warszawie w komediowej konwencji przybliży *Skarb* Leonarda Buczkowskiego z 1948 roku (film dostępny na płytach DVD oraz na stronie Repozytorium Cyfrowego Filmoteki Narodowej [<http://repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/4677>, dostęp: 30.06.2021]). Dzieło wyróżnia się niezwykle oryginalną, zabawną fabułą, prezentując zarazem wyjątkowe walory dokumentalne, pozwala także utrwalić leksykę związaną z budowaniem i remontowaniem oraz czasowniki w formie dokonanej i niedokonanej (budować, wybudować, przebudować, odbudować, remontować, wyremontować, przeprowadzać się, wyprowadzić się itd.). *Skarb* przypomina również popularne w owym czasie piosenki taneczne Jerzego Haralda, subtelnie lansujące nowy „minimalistyczny” model życia w nowym

socjalistycznym ustroju (*Warszawa, ja i ty, Jest taki jeden skarb*). Późniejszy o dekadę *Deszczowy lipiec* tego samego reżysera (film dostępny na stronach i kanałach internetowych indywidualnych użytkowników), opowiadający o grupie wczasowiczów ze sfer urzędniczych w Zakopanem, jest znakomitą panoramą ewoluujących obyczajów, świeżo po politycznej odwilży jesienią 1956 roku. Ta prekursorska w swoim gatunku polska komedia romantyczna (nazywana przez ówczesnych krytyków „sentymentalną”), z akcją osnutą wokół miłosnych perypetii głównej bohaterki, przedstawia galerię różnorodnych postaci, typowych dla klasy średniej. Bohaterowie spędzają letni urlop w stolicy Tatr, unikają jednak forsownych wypraw w góry, preferując opalanie się na Gubałównce, przesiadywanie w kawiarniach i grę w brydża. Lansują przy tym najnowszą modę damską i męską, w wersjach sportowej i eleganckiej. Poza ubiorami i fryzurami charakterystycznym elementem nowej epoki jest muzyka rockandrollowa, oficjalnie nobilitowana dzięki otwarciu na kulturę Zachodu. Film pozwala także przybliżyć historyczny fenomen Zakopanego jako znanego ośrodka wypoczynkowego, snobistycznego kurortu, w którym po wojnie tradycja zderza się z pełną mankamentów socjalistyczną rzeczywistością. Niektóre zjawiska z codziennego życia (kolejki po bilety kolejowe w biurach Orbisu, zamawianie rozmów międzymiastowych z jedyne go aparatu telefonicznego w pensjonacie, wysyłanie na pocztę telegramów) przeszły do lamusa, a pewne wyrażenia w dialogach brzmią już archaicznie („szałowe okulary”, „kociak” o młodej atrakcyjnej kobiecie), ale jednocześnie są znakiem tamtych czasów. Jako pomoc dydaktyczna w opowieści o dziele Buczkowskiego może służyć zwięzłe opracowanie autora niniejszego tekstu [Trojanowski 2012], zaś o zmianach społeczno-politycznych i w świecie kultury po Październiku 1956 roku w przystępny i interesujący sposób pisze historyk Jerzy Kochanowski [Kochanowski 2017a].

Liryczny melodramat *Do widzenia, do jutra* Janusza Morgensterna (dostępny na płytach DVD i Blu-Ray), opowiadający o opartej na faktach niespełnionej miłości Polaka i powabnej cudzoziemki, rozgrywający się w Gdańsku i Sopocie u schyłku lat 50. XX wieku, może zainteresować nie tylko jako uniwersalna historia ujęta w oryginalną oprawę wizualną, ale także w warstwie językowej – cudzoziemka uczy się języka polskiego, część dialogów jest po francusku i angielsku. Bohaterka czyni postępy w nauce, ale wciąż ma kłopoty z rozróżnieniem czasowników „uczyć” i „uczyć się”, myli też „rok” i „lata”. Ponadto film stwarza świetną okazję do poruszenia wątków kulturowych, takich jak ówczesna moda, w pełni zgodna z paryskimi trendami, rozkwit teatrzyków studenckich czy konfrontacja uboższego powojennego Wschodu z zasobnym Zachodem. Odtwórczyni głównej roli kobiecej, niezwykle urodziwa i elegancka Teresa Tuszyńska, partnerująca Zbigniewowi Cybulskiemu, nazywanemu polskim Jamesem Deanem, na ekran trafiła jako laureatka konkursu na nową gwiazdę filmową tygodnika „Przekrój” i była najpopularniejszą modelką świeżo utworzonego przedsiębiorstwa Moda Polska [Rzechorzek 2018: 152], z szansą na międzynarodową karierę [Trojanowski 2011: 349, 358]. Dzięki udziałowi w filmie Morgensterna i kolejnym filmom awansowała do rangi ikony i stała się najbardziej znaną „cudzoziemką” polskiego

kina, symbolem oszałamiającej kariery, w myśl rozbudzającego marzenia tysięcy dziewcząt słynnego hasła „Piękne dziewczęta – na ekrany!”. Interesującym uzupełnieniem filmu mogą być ukazujące się w ostatnich latach publikacje prasowe, elektroniczne i książkowe o dziele Morgensterna i odtwórcach głównych ról, a także o Modzie Polskiej, w owym czasie jedynej tego rodzaju instytucji w krajach obozu socjalistycznego, stowarzyszonej z francuską organizacją zawodową *haute couture*. Godną polecenia ciekawostką jest fakt, że Tuszyńska i Cybulski po kilku latach ponownie spotkali się na planie filmowym, jako gwiazdy komedii przygodowej o marynarzach *Cała naprzód* Stanisława Lenartowicza (1966, film dostępny na płytach DVD), realizowanej między innymi u wybrzeży Skandynawii i w Afryce. Tuszyńska wciela się tu aż w pięć postaci, w tym trzech cudzoziemek, między innymi Amerykanki polskiego pochodzenia, mówiącej w języku swoich rodziców z silnym akcentem. Film daje także sposobność do wprowadzenia i utrwalenia słownictwa związanego z morskimi podróżami.

Kryminalna zagadka, piękne aktorki w efektowych kostiumach, plenery Warszawy i Wybrzeża lat 60. XX wieku oraz przebojowe piosenki są atutami dramatu sensacyjnego *Zbrodniarz i panna* Janusza Nasfetera (1963, dostępny na płytach DVD) i komedii *Lekarstwo na miłość* Jana Batorego (1966, w zasobach Repozytorium Cyfrowego Filmoteki Narodowej [<http://repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/10154>, dostęp: 30.06.2021]), będącej adaptacją powieści Joanny Chmielewskiej, autorki niezwykle popularnej w Rosji i krajach rosyjskojęzycznych. Obydwa filmy pomagają utrwalić słownictwo z zakresu szeroko pojętej przestępczości (morderstwo, kradzież, oszustwa, fałszowanie pieniędzy, nielegalny handel obcymi walutami, przestępczość zorganizowana, podejrzenia o szpiegostwo) i poznać metody śledcze Milicji Obywatelskiej. Zmagania z absurdami socjalistycznej biurokracji na wesoło przedstawiają filmy *Nowy* Jerzego Ziarnika (1969, w zasobach Repozytorium Cyfrowego Filmoteki Narodowej [<http://repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/9619>, dostęp: 30.06.2021]) – o angażującym się do pracy w stołecznej fabryce ślusarzu, *Nie ma róży bez ognia* Stanisława Barei (1974, na płytach DVD) – zabarwiona surrealizmem wizja kłopotów uzyskania mieszkania i stałego adresu w Warszawie oraz *Poszukiwany, poszukiwana* tego samego reżysera (1972, dostępny na płytach DVD) – historia ukrywającego się w kobiecym przebraniu warszawskiego pracownika naukowego, który podejmuje pracę gospośi, nieporównywalnie lepiej płatną niż stały etat w muzeum. Przybliżenie specyfiki życia codziennego w Polsce w dekadzie lat 70. XX wieku ułatwi poświęcony temu okresowi jeden z tomów popularnej *Kroniki PRL 1944–1989* autorstwa Tomasza Ławeckiego i Kazimierza Kunickiego [Ławecki, Kunicki 2016]. Tom *Kroniki* prezentujący lata 80. [Ławecki, Kunicki 2018], w opracowaniu tych samych publicystów, mógłby z kolei stanowić interesujące uzupełnienie i komentarz do dramatu *Kochankowie mojej mamy* Radosława Piwowarskiego (1985, dostępny na płytach DVD). Film, będący udaną ekranizacją powieści Elżbiety Zającowny, znakomicie oddaje ponurą atmosferę tamtych czasów, przynębiającą rzeczywistość schyłkowego PRL-u ukazaną z perspektywy dziecka, zaniedbywanego przez samotnie wychowującą go matkę.

W realia Polski międzywojennej, z galerią wyrazistych postaci z różnych sfer społecznych i środowisk zawodowych, w starannej oprawie scenograficznej i kostiumowej, wprowadzając wysokiej klasy serialowe ekranizacje skandalizujących pod względem politycznym i obyczajowym powieści z lat 30. XX wieku: *Kariera Nikodema Dyzmy* Jana Rybkowskiego (1980, dostępny na płytach DVD i stronie internetowej TVP [<https://vod.tvp.pl/video/kariera-nikodema-dyzmy,odc-1,1156628>, dostęp: 30.06.2021]) według Tadeusza Dołęgi-Mostowicza, oraz *Strachy* Stanisława Lenartowicza (1979; w wersji kinowej *Szkoda twoich łez*, 1983, dostępne na płytach DVD), według Marii Ukniewskiej. Twórcy przedstawiają barwną panoramę ówczesnego życia, zderzając beztroską i wypełnioną głównie zabawą egzystencję elit z pełną niepowodzeń codziennością artystów rewiowych i zwykłych ludzi borykających się z powszechną biedą i bezrobociem. Prezentacja jednego odcinka, z merytorycznym komentarzem, może zachęcić do zapoznania się z całą serią. Jako materiał pomocniczy w opowieści o przedwojennej Polsce mogą służyć publikacje niekiedy mniej znane, ale z pewnością warte uwagi i przypomnienia. W kwestii międzywojennej mody i obyczajów najlepszym opracowaniem jest obficie ilustrowana monografia Anny Sieradzkiej *Moda w przedwojennej Polsce. Codzienna, sportowa, wieczorowa* [Sieradzka 2013]. Codzienne życie przeciętnych warszawiaków znakomicie opisuje Włodzimierz Krzemiński w swojej skromnej objętościowo autobiografii *Mój przedwojenny świat* [Krzemiński 2001]. Z kolei Warszawę daleką od wizerunku „Paryża Północy” przedstawiają autorzy przedwojennych reportaży zebranych w tomie *Niepiękne dzielnice* [Dąbrowski, Koskowski, oprac. 1964].

Wzbogacenie kompetencji kulturowych i językowych w połączeniu z miłą rozrywką w ciepłym klimacie retro oferują filmy dla dzieci, rysunkowe i lalkowe, których wybór jest bardzo szeroki. Spośród produkcji animowanych, poza sympatycznym Reksiem, można także polecić wybrane odcinki Bolka i Lolka czy utrzymane w ludowej estetyce *Wędrówki Pyzy* (1977–1983) w reżyserii Piotra Pawła Lutczyna, przybliżające polski folklor. Mała bohaterka, autentyczna pyza ziemniaczana w stroju łowickim, przemierza kraj: piecze pierniki w Toruniu, poznaje wieś kielecką, przygląda się żniwom, idzie na jarmark w miasteczku. Propozycją w odcinkach i w wersji pełnometrażowej, dla dzieci i dorosłych, jest *Proszę słońca* (1968, 1978) na podstawie książki Ludwika Jerzego Kerna, w reżyserii Witolda Giersza – pełne humoru przygody chłopca i jego powiększonego słońca z porcelany w mistrzowskiej obsadzie głosowej. Film koncepcją plastyczną może przywołać na myśl znane amerykańskie produkcje z Różową Panterą. Godne polecenia filmy lalkowe to przede wszystkim przygody rdzennie polskiego Misia Uszatka oraz pochodzącego z Francji Misia Colargola, który dzięki polskiej animacji trafił na ekrany telewizorów i kin całego świata. Wielką zaletą filmów dla dzieci jest krótki czas trwania, około 10 minut, mogą więc stanowić przyjemne podsumowanie zajęć, rodzaj „deseru”.

Praca z filmem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a właściwie każdego języka obcego, tylko z pozoru wydaje się łatwa, gdyż w rzeczywistości wymaga starannego przygotowania i „aktywnej postawy nauczyciela”, o której już w

latach 30. XX wieku pisał Leopold Blaustein [Blaustein 1937: 42]. Proponowane jako materiał dydaktyczny dzieło filmowe, zaprezentowane w całości lub we fragmencie, może jednak stać się dla cudzoziemca początkiem przygody z polskim kinem, tym współczesnym i dawnym, skłaniając do indywidualnych poszukiwań.

Bibliografia

1. Blaustein L., 1937, *Wpływ wychowawczy filmu*, Lwów.
2. Bobiński W., 2016, *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Kraków.
3. Budzik J.H., Tambor A., 2018, *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Katowice.
4. Dąbrowski J., Koskowski J., oprac., 1964, *Niepiękne dzielnice: reportaże o międzywojennej Warszawie*, Warszawa.
5. Depta H., 1975, *Film i wychowanie*, Warszawa.
6. Fiodorow A., 1951, *Film w służbie nauki*, tłum. G. Butlow, Warszawa.
7. Jelonkiewicz M., 2008, *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej (nauczanie cudzoziemców wiedzy o Polsce i jej kulturze)*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(2).
8. Kochanowski J., 2017a, *Obyczajowa destalinizacja*, „Polityka” nr 6.
9. Kochanowski J., 2017b, *Rewolucja międzypaździernikowa. Polska 1956–1957*, Kraków.
10. Lewicki B.W., 1938, *Film w nauce i szkole*, „Muzeum. Czasopismo wydawane przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych” nr 4.
11. Lewicki B.W., 1935, *Młodość przed ekranem*, Lwów.
12. Lewicki B.W., 1964, *Wprowadzenie do wiedzy o filmie*, Wrocław.
13. Krzemiński W., 2001, *Mój przedwojenny świat*, Warszawa.
14. Ławecki T., Kunicki K., 2016, *Kronika PRL 1944–1989*, t. 26: *Życie codzienne w latach 70.*, Warszawa.
15. Ławecki T., Kunicki K., 2018, *Kronika PRL 1944–1989*, t. 42: *Życie codzienne w latach 80.*, Warszawa.
16. Nurczyńska-Fidelska E., 1994, *Film oświatowy*, w: E. Zajiček, red., *Film, kinematografia*, Warszawa.
17. Nurczyńska-Fidelska E., red., 1993, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa–Łódź.
18. Nurczyńska-Fidelska E., red., 1988, *Łódzkie inspiracje oświatowe. Filmowe rozmowy i interpretacje (wybór konspektów lekcji w szkole podstawowej)*, Łódź.
19. *Repozytorium Cyfrowe Filмотeki Narodowej*, <http://repozytorium.fn.org.pl/?q=pl> [dostęp: 30.06.2021].
20. Rzechorzek E., 2018, *Moda Polska Warszawa*, Warszawa.
21. Sieradzka A., 2013, *Moda w przedwojennej Polsce. Codzienna, sportowa, wieczorowa*, Warszawa.
22. Tambor A., 2015, *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, wyd. 2, Katowice.
23. Trojanowski K., 2012, *Pocztówka z Zakopanego. Wczasy w peerelowskim kurorcie na podstawie filmu Leonarda Buczkowskiego „Deszczowy lipiec” (1958)*,

„Turystyka i Rekreacja. Biuletyn Naukowy Wrocławskiej Wyższej Szkoły Informatyki Stosowanej” t. 3, nr 3.

24. Trojanowski K., 2011, *Teresa Tuszyńska: krótka historia pewnej gwiazdy*, w: P. Zwierzchowski, D. Mazur, red., *Kino polskie wczoraj i dziś. Polskie kino popularne*, Bydgoszcz.

25. Zakrzewski K., *Z tygodnia na tydzień*, 1898, „Tygodnik Ilustrowany” nr 31.

26. <https://adapter.pl/> [dostęp: 30.06.2021].

27. <https://www.tvp.pl/> [dostęp: 30.06.2021].

FILM IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. IN THE SPIRIT OF THE LVIV TRADITION

The use of the educational qualities of film in the educational process in Poland was first experimentally put into practice at the beginning of the 20th century in Lviv, which, in the 1930s, became the national centre of university research on film and its role in educating young viewers. Acquiring and developing language and cultural competences through the film allows foreigners who learn Polish to get to know and understand social phenomena, politics, history, differences and similarities in the realm of realities better. The choice of film repertoire is facilitated by teaching guides. One can also attempt to present less known works, those attractive in terms of language, plot, documentary and cultural values, such as the suggested in the text Polish films from 1938–1985. The latter are accompanied by suggestions for supplementary reading or use in terms of lexis.

Keywords: teaching Polish, cinema, film in education, culture didactics, University of Lviv.

Наукове видання

ПОЛОНІСТИКА У СВІТЛІ ТРАДИЦІЙ І ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

**Збірник праць
з нагоди п'ятнадцятиліття
кафедри польської філології
Львівського національного університету
імені Івана Франка**

За редакцією
Ірини Бундзи, Алли Кравчук

Редагування резюме англійською мовою
Марії Зелінської

Підписано до друку 15.10.2021. 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.