PORADNIK JĘZYKOWY

TKJ

INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

1

Zeszyt specjalny

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2022

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

1

Zeszyt specjalny

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
http://www.tkj.uw.edu.pl

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2022

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapień, prof. dr hab. Radosław Pawelec,
dr Marta Piasecka

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa),
prof. dr hab. Andrzej Markowski (Warszawa),
prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančiková (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Milena Wojtyńska-Nowotka

Redaktor naukowy zeszytu

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Recenzje

dr hab. Elżbieta Awramiuk, prof. dr hab. Ałła Krawczuk

Redakcja językowa

Samanta Busiło, Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji
00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl
Księgarnia internetowa: http://www.elipsa.pl

Czasopismo jest rejestrowane na listach ERIH i IC Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google, EBSCO

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

Edycja sfinansowana ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej
w ramach projektu „Promocja języka polskiego”

NAWA NARODOWA AGENCJA WYMIANY AKADEMICKIEJ

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka, Instytut Polonistyki Stosowanej UW
and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2022

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 22,0. Ark. druk. 20,5. Papier offsetowy 80 g/m^2

POLONISTYCZNE SPOTKANIA POLSKO-UKRAIŃSKIE – JĘZYK, LITERATURA, KULTURA

SPIS TREŚCI

Stanisław Dubisz: Polonistyczne spotkania polsko-ukraińskie – język, literatura, kultura. Tytułem wprowadzenia 7

I. JĘZYK POLSKI I JĘZYK UKRAIŃSKI – ROZWÓJ, KONTAKTY, WSPÓŁCZESNOŚĆ

Stanisław Dubisz: Ciągłość rozwoju języka polskiego 15
Anna Cegieła: Dyskurs publiczny w warunkach wolności słowa. Perspektywa etyki komunikacji 34
Mykoła Łesiuk: Gramatyczna kategoria czasu w języku polskim i ukraińskim w ujęciu diachronicznym 50
Katarzyna Dróżdż-Łuszczyk: Nowa leksyka języka polskiego – jej źródła i tendencje rozwoju (wybrane zagadnienia) 71
Olena Pelekhata: Elementy biografii językowych przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej na pograniczu: Iwano-Frankiwsk (dawny Stanisławów) 89
Olga Łazarowycz: Językowy obraz drogi w języku polskim i ukraińskim 109
Oksana Korpalo, Daria Mytsan: Прізвища українців східної Галичини, мотивовані власними іменами польського походження 129
Natalia Szczerbij: Hybrydalne formy czasownikowe w języku polskim i ukraińskim 147

II. DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Beata Katarzyna Jędryka: O potrzebie badania kompetencji leksykalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dydaktyce języka polskiego za granicą (na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Ukrainy) 167
Wiola Próchniak: *Rewolucja* funkcjonalna. O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego 196
Agnieszka Karolczuk: O uczeniu gramatyki polskiej Słowian 214
Samanta Busiło: Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie 226

III. JĘZYK – LITERATURA – HISTORIA

Tomasz Korpysz: Cyprian Norwid – poeta wielkiego serio i drobnego buffo 251
Elżbieta Wichrowska: Stanisław August i jego rycerska szkoła 268
Tamara Tkaczuk: Muzyczne inspiracje w *Prawdzie starowieku* – pierwszej części tetralogii Stanisława Vincenza 289
Artur Nowaczewski: Obraz Bałkanów w twórczości Andrzeja Stasiuka i Małgorzaty Rejmer 300

Biogramy 321

CONTENTS

Stanisław Dubisz: Polish-Ukrainian meetings concerned with Polish studies: language, literature, culture. By way of introduction 7

I. POLISH AND UKRAINIAN: DEVELOPMENT, CONTACTS, PRESENT TIME

Stanisław Dubisz: Continuity of the development of the Polish language 15
Anna Cegieła: Public discourse in the conditions of freedom of speech. Perspective of communication ethics 34
Mykoła Łesiuk: Grammatical category of time in Polish and Ukrainian from a diachronic perspective 50
Katarzyna Dróżdż-Łuszczyk: New lexis of the Polish language. Sources and trends of development (selected issues) 71
Olena Pelekhata: Elements of language biographies of residents of the Polish national minority on the borderland: Ivano-Frankivsk (formerly Stanisławów) ... 89
Olga Łazarowycz: The linguistic view of the road in Polish and Ukrainian 109
Oksana Korpalo, Daria Mytsan: Surnames of Ukrainians of Eastern Galicia, motivated by own names of Polish origin 129
Natalia Szczerbij: Hybrid verb forms in Polish and Ukrainian 147

II. TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Beata Katarzyna Jędryka: The need to research the lexical competence of early school-age children in Polish language teaching abroad (on the example of the United States of America and Ukraine) 167
Wiola Próchniak: Functional *Revolution.* On the literary and cultural aspects of teaching Polish as a foreign language 196
Agnieszka Karolczuk: Teaching Polish grammar to Slavic speakers 214
Samanta Busiło: Polish academic writing for Ukrainian students. Genre analysis ... 226

III. LANGUAGE – LITERATURE – HISTORY

Tomasz Korpysz: Cyprian Norwid: a poet of a big *serio* and a little *buffo* 251
Elżbieta Wichrowska: Stanisław August and his School of Chivalry 268
Tamara Tkaczuk: Music inspirations in *Prawda starowieku* (*Truth of the old days*), part one of the tetralogy by S. Vincenz 289
Artur Nowaczewski: Image of the Balkans in the works by Andrzej Stasiuk and Małgorzata Rejmer 300

Biographical notes on the authors 321

POLONISTYCZNE SPOTKANIA POLSKO-UKRAIŃSKIE – JĘZYK, LITERATURA, KULTURA. TYTUŁEM WPROWADZENIA

Zamieszczone w tym zbiorze artykuły są wynikiem realizacji projektu finansowanego ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), dotyczącego promocji języka polskiego oraz osiągnięć polonistycznego językoznawstwa, literaturoznawstwa i glottodydaktyki w ukraińskim środowisku akademickim, projektu mającego na celu rozwój międzynarodowej współpracy naukowej i dydaktycznej w tym zakresie. Wnioskodawcą i głównym wykonawcą tego projektu jest Uniwersytet Warszawski, a partnerem Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka (PUN) w Iwano-Frankiwsku. Projektem kieruje Beata K. Jędryka, adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki UW, a koordynatorem ze strony uczelni ukraińskiej jest Samanta Busiło, z delegatury NAWA, wykładowca i lektor języka polskiego w Katedrze Języków Słowiańskich PUN, doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej UW. Projekt był realizowany pod honorowym patronatem konsula Rzeczypospolitej Polskiej we Lwowie w okresie od października 2020 r. do września 2021 r.

W ramach programu zrealizowano cykl gościnnych otwartych wykładów dla pracowników, doktorantów i studentów Uniwersytetu Przykarpackiego, które – z powodu pandemii Covid-19 – odbyły się w formie zdalnej i objęły także środowiska akademickie Kijowa, Lwowa, Łucka, Tarnopola, Chmielnickiego, Czerniowiec, Mikołajowa, Charkowa, Dnipro, Żytomierza, a także innych miast Ukrainy i ośrodków polonistycznych na Łotwie, w Rosji, we Włoszech, w Turcji i Brazylii. Wykłady te zostały wygłoszone przez naukowców z polskich uniwersytetów – Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytetu Gdańskiego i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II – Elżbietę Wichrowską, Annę Cegiełę, Agnieszkę Karolczuk, Artura Nowaczewskiego, Katarzynę Dróżdż-Łuszczyk, Wiolę Próchniak, Tomasza Korpysza, Beatę K. Jędrykę, Stanisława Dubisza. Teksty tych wystąpień oraz opracowania autorstwa pracowników Uniwersytetu Przykarpackiego, uzupełniające perspektywę współczesnych badań poloni-

stycznych o komponent ukraiński i komparatystyczny, złożyły się na prezentowany zbiór artykułów.

Oprócz powyższych celów naukowych i promocyjnych, jeśli chodzi o język polski jako narzędzie poznawania polskiej literatury i kultury, projekt miał na celu integrację środowisk polonistów w kraju i za granicą oraz współpracę dydaktyczną w formie stażów pracowników i studentów z Ukrainy na Uniwersytecie Warszawskim w ramach programu NAWA POLONISTA. Jest to zgodne z tradycją polonistycznych badań polonoznawczych na Ukrainie, wzrostem zainteresowania językiem polskim wraz ze wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, wzmożoną migracją zawodową z Ukrainy do Polski, tendencjami do umiędzynaradawiania uczelni polskich i rozwijania polonistyk zagranicznych.

***

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego jest – niejako – naturalnym miejscem realizacji takiego programu, ponieważ jest jednym z największych centrów polonistycznych w kraju (w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa), reprezentuje wysoki poziom dydaktyczny i naukowy oraz tradycję tego typu współpracy międzynarodowej, sięgającą wakacyjnych kursów języka polskiego dla slawistów, które odbywały się na Uniwersytecie Warszawskim w dwudziestoleciu międzywojennym. Tym bardziej właściwym miejscem w tym wypadku jest Instytut Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki UW, który prowadzi dydaktykę m.in. w zakresie takich specjalizacji zawodowych jak glottodydaktyka polonistyczna, translatoryka, edytorstwo, filologia dla mediów i który od początku utworzenia w 2007 r. zebrał już liczne doświadczenia we współpracy zagranicznej, szczególnie w zbiorowościach polonocentrycznych. Przykładowo, w ostatnim dziesięcioleciu w Instytucie Polonistyki Stosowanej realizowano następujące programy:

– „Mama, tata, ja i mój nauczyciel. Edukacja językowo-kulturowa emigrantów: przedszkolaków oraz ich rodziców i nauczycieli wychowania przedszkolnego szansą na sukces edukacyjny i integrację" – w partnerstwie z Fundacją Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi", w latach 2013–2015, współfinansowany przez Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżet państwa;
– „Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA" – we współpracy z Centralą Polskich Szkół Dokształcających w USA (Nowy Jork), w latach 2015–2017, współfinansowany – jako zadanie publiczne – przez Ministerstwo Edukacji Narodowej;
– „Z polskim na co dzień" – we współpracy z Fundacją na rzecz Wspierania i Rozwoju Szkół Polonijnych, 2018, współfinansowany – jako zadanie publiczne – przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Wynikiem badań są liczne publikacje, powstałe w Pracowni Językoznawstwa Stosowanego (istniejącej od 1990 r.), z których przykładowo można wymienić następujące:

E. Sękowska, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słowotwórcze*, Warszawa 1994, ss. 184.

S. Dubisz (red. nauk.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole 1997, ss. 378.

H. Karaś, K. Rutkowska, K. Geben, W. Ušinskienė, *Język polski na Kowieńszczyźnie. Historia, sytuacja socjolingwistyczna, cechy językowe, teksty,* Warszawa 2001, ss. 544.

K. Geben, *Świadomość i kompetencja językowa a warstwy leksykalne w idiolektach młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie*, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2003, ss. 212.

S. Dubisz, J. Porayski-Pomsta, E. Sękowska (red.), *Język – Polityka – Społeczeństwo. Słownik pojęć politycznych i społecznych krajów Europy Środkowej i Wschodniej*, Warszawa 2004, ss. 253.

M. Filina, J. Porayski-Pomsta (red.), *Polacy w Gruzji*, Warszawa 2004, ss. 112 + 119.

B.K. Jędryka, *Język polski w polonijnej szkole (na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Yersey, USA)*, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2012, ss. 237.

M. Piasecka, *Język polski w Norwegii. Na przykładzie badań przeprowadzonych w polskich szkołach w Oslo*, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2016, ss. 167.

Prowadzone są także prace zespołowe (np. nad *Elektronicznym słownikiem wyrazów polonijnych*), odbywają się wyjazdy instruktażowe (np. w 2019 r. i 2020 r. B.K. Jędryka prowadziła warsztaty metodyczne oraz lekcje pokazowe z dydaktyki języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Przykarpackim), studenci ukraińscy odbywają semestralne / roczne studia polonistyczne w ramach programów stypendialnych. Dane te pozwalają na wniosek, że obecny projekt miał dobre podstawy naukowe, dydaktyczne i organizacyjne na Uniwersytecie Warszawskim.

***

Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka znajduje się w czołówce wyższych uczelni Ukrainy. Z inicjatywy prof. dr. hab. Mykoły Łesiuka polonistyka działa tam od 1991 r., kształcąc w ramach specjalizacji nauczycielskiej i translatorycznej na studiach licencjackich i magisterskich kolejne roczniki studentów. Absolwenci PUN uczą dziś języka polskiego w wielu szkołach Iwano-Frankiwska, pracują w wyższych uczelniach na Ukrainie i w Polsce, w wydawnictwach, instytucjach pożytku publicznego, rozwijając aktywnie relacje polsko-ukraińskie. Uczelnia współpracuje naukowo i dydaktycznie z 23 ośrodkami akademickimi

w Polsce na rzecz promocji języka polskiego, kultury polskiej, literatury i historii, organizując międzynarodowe konferencje naukowe oraz uczestnicząc w europejskich programach wymiany akademickiej.

Ważną formą działalności jest organizowanie od 16 lat przez Katedrę Języków Słowiańskich i Centrum Polonistyczne PUN ogólnoukraińskiego konkursu ortograficznego dla młodzieży akademickiej. Konkurs odbywa się pod patronatem Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Kijowie i w partnerstwie z Akademią im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. We współpracy z Fundacją „Pomoc Polakom na Wschodzie", w ramach programów Senatu Rzeczypospolitej Polskiej oraz Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej, ukierunkowanych na wsparcie polonistyk na Wschodzie, od kilku lat Katedra organizuje doroczne warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka polskiego jako obcego / drugiego oraz wykłady gościnne ekspertów Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, wykładowców renomowanych polskich uczelni wyższych z Warszawy, Gdańska, Łodzi, Krakowa, Lublina i in. W tej formule odbył się cykl szkoleń metodycznych dla nauczycieli z kilkunastu ośrodków na Ukrainie, m.in. warsztaty: „Lektor 2.0. Nowoczesne technologie na lekcjach języka polskiego" [2017], „Lektor budzikiem. Elementy rywalizacji w procesie dydaktycznym" [2018], „Piszemy na B1. Ocena wypowiedzi pisemnych zgodnie ze standardami certyfikacji jpjo" [2019], „Mówimy na B1. Ocena wypowiedzi ustnych zgodnie ze standardami certyfikacji jpjo" [2020]. Na podstawie decyzji Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i z rekomendacji Państwowej Komisji ds. Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytet Przykarpacki w 2018 r. uzyskał uprawnienia do przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego.

Dodać także trzeba, że Uniwersytet współpracuje z Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego w Iwano-Frankiwsku w organizacji seminariów, konferencji, festiwali promujących polską kulturę, historię i język oraz w edycjach publikacji temu poświęconych. Przykładem może tu być konferencja w Jaremczu poświęcona stosunkom polsko-ukraińskim, Dni Kultury Polskiej czy festiwal Międzynarodowa Galicyjska Jesień Literacka. Ważną inicjatywą jest także projekt odbudowy obserwatorium astronomicznego, realizowany w partnerstwie z Centrum Studiów Wschodnich UW pod patronatem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Rządu Rzeczypospolitej Polskiej.

Dotychczasowa współpraca z Uniwersytetem Przykarpackim i jej wyniki w zakresie nauki, dydaktyki oraz upowszechniania wiedzy o Polsce i polonistyce potwierdzają trafność decyzji o realizacji tego projektu i stanowią gwarancję dobrej współpracy na przyszłość. Polonistyka w Iwano-Frankiwsku już od 30 lat kształci filologów, nauczycieli, tłumaczy, wykładowców akademickich, a także pracowników sektora biznesu, usług, służb cywilnych, organizacji pozarządowych, ukierunkowanych

na współpracę polsko-ukraińską. Iwano-Frankiwsk, dawny Stanisławów, miasto o długiej tradycji edukacji polonistycznej, dziś przeżywa swoisty renesans nauczania języka polskiego. Polskie propozycje przyjmowane są przychylnie, dając wymierne rezultaty w promocji polskiej nauki i języka polskiego. Tak też jest z obecnym projektem, co poświadcza m.in. niniejszy zbiór studiów polonistyczno-ukrainistycznych.

***

„Poradnik Językowy" jest naukowym czasopismem o 120-letniej tradycji, jednym z trzech najstarszych tego typu czasopism w Polsce. Utworzony został przez Romana Zawilińskiego w Krakowie w 1901 r., a od 1932 r. jest wydawany w Warszawie, w tym od 1972 r. jako organ Towarzystwa Kultury Języka. Od 1948 r. ukazuje się nieprzerwanie, a jego redaktorami naukowymi w tym czasie byli tacy wybitni językoznawcy polscy i profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego jak Witold Doroszewski, Mieczysław Szymczak, Danuta Buttler, Halina Satkiewicz.

Problematyka artykułów publikowanych w „Poradniku Językowym" obejmuje szerokie spektrum tematyczne. Należy tu wymienić takie zakresy tematyczne jak: językoznawstwo normatywne (zagadnienia kultury języka i poprawności językowej), system polszczyzny w ujęciu synchronicznym i diachronicznym (tu szczególnie słowotwórstwo, leksykologia i leksykografia oraz frazeologia), język artystyczny (język pisarzy, epok, nurtów literackich), dydaktyka języka polskiego (w tym metodyka i glottodydaktyka polonistyczna), dialektologia, zagadnienia rozwoju mowy (logopedia, psycholingwistyka, komunikacja alternatywna), język polski poza granicami kraju (z uwzględnieniem kontaktów językowo-kulturowych i kodów polonocentrycznych diaspor językowych), retoryka, pragmatyka, socjolingwistyka.

W „Poradniku Językowym" ukazują się przede wszystkim publikacje z zakresu językoznawstwa polonistycznego, ale także z zakresu slawistyki i dyscyplin pokrewnych.

Rejestracje i indeksacje „Poradnika Językowego" w międzynarodowych bazach danych świadczą o jego ogólnopolskim i międzynarodowym zasięgu. Uwzględniając zatem spektrum tematyczne i zasięg czasopisma, należy przyjąć konkluzję, iż jest to dobre miejsce do prezentacji naukowych wyników polonistycznych spotkań polsko-ukraińskich, co dla redaktora naczelnego czasopisma i zarazem redaktora naukowego publikowanych materiałów stanowi powód do satysfakcji.

Stanisław Dubisz

I

JĘZYK POLSKI I JĘZYK UKRAIŃSKI – ROZWÓJ, KONTAKTY, WSPÓŁCZESNOŚĆ

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.1

Stanisław Dubisz
Uniwersytet Warszawski
e-mail: s.dubisz@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-4784-5399

CIĄGŁOŚĆ ROZWOJU JĘZYKA POLSKIEGO

Dzieje języka, jak i wszelkie inne dzieje, posuwają się stopniowo, niepostrzeżenie, a dopiero po upływie pewnego czasu możemy zauważyć, że stan języka w danej chwili jest inny, aniżeli zauważony stan poprzedzający.

[Jan Niecisław Baudouin de Courtenay, *Zarys historii języka polskiego*, Warszawa 1922]

Język polski należy współcześnie do tzw. języków średnich, które rozwijają się progresywnie, ale ich mobilność (moc) jest ograniczona. Oprócz nich występują tzw. języki światowe (globalne), dla wyróżnienia których podstawowym kryterium jest liczba ich etnicznych użytkowników: język chiński (mandaryński) – 1 mld użytkowników, język angielski – 450 mln, język hiszpański – 266 mln, język portugalski – 175 mln, język rosyjski – 144 mln, język francuski – 122 mln, język niemiecki – 118 mln. Trzecią grupę stanowią języki ginące (zanikające), mające po około 5 tys. użytkowników. Różnymi wariantami języka polskiego posługuje się dziś 50–55 mln osób, z czego około 38 mln stanowią użytkownicy tworzący zwartą wspólnotę komunikacyjną w kraju – na terenie państwa polskiego, pozostali zaś są członkami polonocentrycznych wspólnot diasporycznych poza jego granicami w ponad 80 krajach całego świata [por. Miodunka 2006, 177–185; Dubisz 2012, 218–234].

Mobilność (moc) języka, określająca jego możliwości trwania, rozwoju oraz ekspansji (socjalnej i terytorialnej), uzależniona jest od szeregu czynników pozajęzykowych oddziałujących przez cały okres istnienia języka. Wśród nich należy wymienić:

1) czynnik demograficzny, którego wyznacznikiem jest liczba użytkowników języka i zmiany w tym zakresie;
2) czynnik socjologiczny, sprowadzający się do stratyfikacji społecznej użytkowników języka, zróżnicowania ich ról społecznych oraz zakresów i możliwości ich wykonywania;

3) czynnik ideologiczny, w tym – religijny, podtrzymujący społeczne funkcje języka w kształtowaniu określonego światopoglądu jego użytkowników;
4) czynnik kulturalny, polegający na tym, że język jest kluczem do skarbca danej kultury (intelektualnej i materialnej) w zróżnicowanym wymiarze etnicznym, plemiennym, narodowościowym, narodowym, kluczem umożliwiającym jej tworzenie i odbiór;
5) czynnik ekonomiczny, określający poziom dobrobytu społeczeństwa posługującego się danym językiem i determinujący działania użytkowników języka na jego rzecz;
6) czynnik polityczny, decydujący o stosunku państwa, władzy, urzędu do języka jako etnicznego, państwowego, urzędowego i określający kierunki polityki językowej;
7) czynnik geograficzny, związany z położeniem wspólnot komunikacyjnych posługujących się danym językiem, determinujący zakresy i kierunki ich migracji, ekspansji oraz dyspersji.

Czynniki powyższe decydują zarazem o funkcjonalności języka, determinując jakość pełnienia przezeń podstawowych funkcji socjolingwistycznych:

1) jednoczącej – łączącej różne dialekty, socjolekty, idiolekty, umożliwiającej identyfikację użytkowników języka z szerszymi zbiorowościami etnicznymi;
2) separującej – przeciwstawiającej dany język narodowy (ale także środowiskowy, regionalny) innym językom, określającej narodową identyczność użytkowników języka, tworzącej więzi emocjonalne w obrębie danej wspólnoty komunikacyjnej;
3) prestiżowej – świadczącej o wyższości danej wspólnoty komunikacyjnej (etnicznej), posługującej się językiem standardowym, nad wspólnotami, które nie wytworzyły takiego kodu komunikacyjnego, określającej status danego języka wobec innych języków standardowych;
4) normatywnej – określającej zasady poprawnej, sprawnej, estetycznej i etycznej komunikacji w danym języku, stwarzającej podstawy oceny użytkowników języka według określonych kryteriów normatywnych.

Wszystkie te mechanizmy funkcjonowania języka zachodzą w czasie, mają charakter diachroniczny, składają się na jego ewolucję, polegającą na stałym następstwie zdarzeń językowych:

> (...) językoznawcę-diachronistę interesują zawsze trzy rodzaje faktów: stan, który uległ zmianie, sama zmiana oraz stan przez nią spowodowany. Z reguły dany mu jest tylko stan końcowy, stan zaś początkowy i samą zmianę musi zrekonstruować (odtworzyć) [Weinsberg 1983, 69].

W opisie ewolucji języka podstawowymi kategoriami są zatem: następstwo zdarzeń (czyli dziejów) w **czasie** i następstwo zdarzeń (czyli zmian) w **języku**. Ewolucja języka (zarówno w aspekcie systemowym,

jak i kulturowym: socjo- i etnolingwistycznym) jest zatem ciągiem zmian, mających swoją istotę, warunki determinujące ich zachodzenie, chronologię i konsekwencje w różnych płaszczyznach funkcjonowania języka [por. Dubisz 2009, 19–20]. To z kolei na plan pierwszy w ewolucji języka i jej opisie wysuwa kategorię **ciągłości** – nieprzerywalności cyklu zmian językowych i jego funkcjonowania jako kodu służącego do porozumiewania się danej zbiorowości społecznej (etnicznej), co ma decydujące znaczenie dla jakości przemian ewolucyjnych.

***

Na jakiej podstawie możemy stwierdzić ciągłość ewolucji języka? Dowodów na to mogą dostarczyć jedynie źródła, które niejednokrotnie wymagają specjalistycznej (językoznawczej, historycznej, tekstologicznej) interpretacji. Spośród ich różnych typów dla historyka języka polskiego i interpretatora jego dziejów największe znaczenie mają źródła filologiczne, ponieważ przyjmowany czas ciągłego rozwoju polszczyzny przypada na epokę komunikacji pisanej. Za początek dziejów języka polskiego przyjmuje się – umownie – datę udokumentowaną historycznie, tj. rok 966, w którym władca ówczesnego państwa Polan o prawdopodobnym imieniu Mieszko poddał się wraz ze swym dworem obrzędowi chrztu i zapoczątkował rozwój chrześcijaństwa na terenie późniejszego państwa polskiego.

Cóż mówią historycy o tych początkach:

> Na terenie państwa pierwszych Piastów – zajmującego powierzchnię prawdopodobnie zbliżoną do obszaru współczesnej Polski – mieszkało zapewne (według szacunków) od 900 tys. do nawet 2,2 mln ludności, ale najczęściej przyjmowana liczba to 1,2 mln. Dawałoby to gęstość zaludnienia na poziomie pięciu – sześciu osób na km^2. Około 1000 r. ziemie uprawne stanowiły zapewne ok. 16 proc. jego powierzchni. (…)
>
> Niedawne odkrycia archeologiczne sugerują, że państwo Piastów wyrosło dosłownie w ciągu kilku dekad. (…) Powstanie księstwa Mieszka wypada więc uznać za realizację klasycznego scenariusza opisywanego m.in. na przykładzie wczesnych państw afrykańskich. Jego zalążkiem są wódz i jego drużyna. To jądro formuje się wówczas, kiedy na danym terytorium pojawiają się zasoby, które można kontrolować i po które można sięgnąć [Leszczyński 2020, 6–61, 63].

Jest rzeczą oczywistą, że w odniesieniu do tej fazy rozwoju polskiej państwowości i kultury nie można mówić ani o języku polskim w dzisiejszym rozumieniu, jedynie zaś – o dialektach plemiennych, później także regiolektach dzielnicowych (bardzo blisko ze sobą spokrewnionych), ani o polskich tekstach pisanych – źródłach filologicznych, ponieważ pismo na tych terenach nie było znane. Pojawiły się wszakże pierwsze rękopiśmienne teksty łacińskojęzyczne, dotyczące realiów i wydarzeń zachodzących na tym obszarze, w których wystąpiły w zlatynizowanej postaci pierwsze zapisy ówczesnych nazw własnych (toponimów i antroponi-

mów), poświadczające występowanie kultury i języka, które z dzisiejszego punktu widzenia możemy nazwać polskimi. Są to zatem pierwsze źródła do dziejów polszczyzny i pierwsze poświadczenia ciągłości rozwoju języka polskiego [por. Dubisz 2002, 141–170].

Dwa z nich przynajmniej należy tu wymienić. Pierwszy to rękopis zwany *Dagome iudex*, najdawniejszy dokument, sporządzony ok. 990 r. w kancelarii Mieszka I, w którym powierzał on opiece papieża swe państwo. Zapisów nazw własnych jest w nim kilka: *Kraków*, *Gniezno*, *Szczecin*, *Odra*, *Prusowie*, *Rusowie*. Pierwszy wyraz przyjmowanej tytulatury tego dokumentu stanowi prawdopodobnie skrótowy zapis dwóch imion pierwszego historycznego polskiego władcy: **Dago** (od *Dagobert* – imię chrześcijańskie), **Me** (od *Mesco* < *Mieszko* < *Miecsław* – pierwotne imię słowiańskie). Drugi to *Kronika* autorstwa merseburskiego biskupa Thietmara, zawierająca m.in. opisy walk niemiecko-polskich w latach 1000, 1010, 1015. Rękopis był sporządzony po łacinie przez Niemca (prawdopodobnie ok. 1025 r.), co dodatkowo zniekształcało formy słowiańskich / polskich nazw. Są to nazwy polskich plemion, grodów i rzek: *Dziadoszycy*, *Mielczanie*, *Ślężanie*, *Głogów*, *Iława*, *Krosno*, *Niemcza*, *Wrocław*, *Odra*, *Bóbr*, a także imię ówczesnego polskiego władcy – *Bolesława Chrobrego*: *Boleslaus dux Polaniorum* [por. Rospond 1976, 32–37].

Takie fragmentaryczne źródła, jak te przytoczone wyżej, poświadczają jedynie fakt występowania kodu językowego, który możemy interpretować jako zaczątki języka polskiego, jednakże nie mówią nic o jego cechach komunikacyjnych. Potwierdzają więc **ciągłość**, ale nie mówią nic o **rozwoju**. Tego typu informacji dostarczają nam dopiero teksty ciągłe (zdaniowe) zapisane po polsku, które pojawiają się w XIII w. i świadczą o początkach kształtowania się polskiego języka literackiego (= pisanego), rozumianego jako ponadregionalna odmiana komunikacyjna, podlegająca działaniom normatywistycznym. Stało się tak w wyniku kulturowego awansu, który dokonał się w XIII w. na ziemiach polskich, wytworzył określone ośrodki kultury wysokiej i elitę intelektualną mającą zapotrzebowanie na piśmiennictwo w języku polskim.

Dwa najstarsze zabytki językowe z tego okresu to pierwsze polskie zdanie: *Daj, ać ja pobruszę, a ty poczywaj*, zapisane w *Księdze henrykowskiej* z r. 1270, ale opisujące sytuację, która miała miejsce pod koniec XII w. – według opowieści o Bogwale, słudze śląskiego księcia Bolesława Wysokiego, który tymi słowami zwrócił się w codziennej rozmowie do swej żony niezbyt dobrze radzącej sobie z mieleniem ziarna na żarnach – oraz pieśń religijna *Bogurodzica*, reprezentująca kunszt wysokiego stylu hymnicznego, zaczynająca się od wersu *Bogurodzica dziewica, bogiem sławiena Maryja* [szerzej na ten temat zob. Dubisz 2013; Dubisz 2001]. Tekst pierwszy przedstawia charakterystyczne dla średniowiecznej fazy rozwoju polszczyzny wyznaczniki komunikacji językowej. Jest to użytkowa, mówiona odmiana języka, bezpośredni dialog „twarzą w twarz" dotyczący spraw codziennych, zachodzący w lokalnym

środowisku ludzi bezpośrednio ze sobą związanych, używających potocznych poufałych form adresatywnych w 2. os. lp. Jest to wypowiedź uzualna (nienormatywna), ale widać w niej wykładniki honoryfikatywności gramatycznej i leksykalnej (*daj*, *ać*, *ja*...) oraz obyczajowych zasad grzeczności językowej (zasady deklarowania pomocy partnerowi i zasady życzliwości). W tej płaszczyźnie komunikacji realizuje się przede wszystkim jednocząca i separująca funkcja języka.

Tekst drugi – *Bogurodzicy* – mający niezwykle obszerną literaturę przedmiotu ze względu na jego genezę, cechy językowe i artystyczne [zob. tu m.in. Długosz-Kurczabowa 2007, 215–248] – to pierwsza zapisana po polsku pieśń religijna i zarazem pierwszy zapisany polski tekst poetycki, który powstał najprawdopodobniej w XIII w., a którego pierwsza znana wersja graficzna pochodzi z początku XV w. i – co zrozumiałe – w niedoskonały sposób oddaje jego oryginalną oralną postać. Poniżej przedstawiam dwie jego wersje: transkrypcję tekstu według zasad współczesnej ortografii [Wydra, Rzepka 1984, 235] i zapis będący próbą oddania postaci oralnej tekstu z XIII–XV w. również w ortografii współczesnej [Dubisz 2016, 172]:

Bogurodzica dziewica, Bogiem sławiena Maryja,	Bogu_roodz'iic'aa dz'ewic'aa, Bogeem sław'enaa Maaryja,
U twego Syna Gospodzina matko zwolena, Maryja!	U__tweego syyna Gospodz'ina maatko zwolenaa Maaryja!
Zyszczy nam, spuści nam. Kyrieleison.	Zysz'cz'ii_nam, spus'c'i_nam. Kyr'ijeelejson.
Twego dziela Krzciciela, bożycze,	Tweego dz'elaa krż'c'iic'elaa, booż'icz'e,
Usłysz głosy, napełń myśli człowiecze.	Usłyysz' głoosy, napeełń myys'li cz'łoow'ecz'e.
Słysz modlitwe, jąż nosimy,	Słyysz' moodlitwą, jąż' noos'imy,
A dać raczy, jegoż prosimy:	A_daac' racz'ii, jegooż' proos'imy:
A na świecie zbożny pobyt,	A_na_s'w'eec'e zboż'nyy poobyt,
Po żywocie rajski przebyt. Kyrieleison.	Po_ż'iwooc'e rajskyy prż'eebyt. Kyr'ijeelejson.[1]

Zestawienie tych dwóch graficznych postaci jednego tekstu z XIII–XV w. uświadamia nam ciągłość materii językowej, którą możemy prezentować albo w zrekonstruowanej postaci dawnej (zbliżonej do oryginalnej wymowy), albo w postaci dzisiejszej (zgodnej z dzisiejszym systemem polszczyzny). Dzięki tej materialnej ciągłości języka jesteśmy w stanie zrozumieć sensy kulturowe przekazu i ocenić wartości kreacji artystycznej utworu. Świadczy to zarazem o tym, że polszczyzna w tym okresie uzyskała nowy rejestr

[1] Podwojone oznaczenie literowe samogłoski oznacza samogłoskę długą, która była wówczas wymawiana dwukrotnie dłużej niż samogłoska krótka (w tekście oznaczana pojedynczym znakiem literowym). Tym samym sylaby z samogłoskami długimi były akcentowane. Znak ' za literą oddającą spółgłoskę oznacza to, że jest ona półmiękka (podobnie jak dziś w języku rosyjskim). Litera *ąą* oznacza długie nosowe *a* (takie jak dziś w wymowie Ądrzej = Andrzej). Oznaczenie _ między wyrazami sygnalizuje to, że mamy do czynienia z zestrojem akcentowym. Spółgłoska oznaczana dziś dwuznakiem *rz* i wymawiana jako [ż] była wówczas wymawiana dwuelementowo r+ż'.

środków przekazu, w które wcześniej wyposażona nie była, w wyniku oddziaływania określonych czynników pozajęzykowych (o których była mowa na wstępie tego opracowania – tu w szczególności oddziaływały czynniki: socjologiczny, ideologiczno-religijny i kulturalny). Dzięki temu uzyskała zdolność oddziaływania funkcją prestiżową, której dotąd nie realizowała, choć bez wątpienia od najwcześniejszych przekazów źródłowych – jak zaznaczono – pełniła funkcję jednoczącą i funkcję separującą.

***

Następna faza rozwoju języka, zwana średniopolską, obejmuje XVI, XVII i XVIII w. oraz trzy epoki kulturowe – odrodzenie, barok i oświecenie. Jest to faza sprzyjająca rozwojowi komunikacji oralnej w całej wspólnocie komunikacyjnej oraz elitarnej komunikacji graficznej przede wszystkim po polsku, ale także po łacinie i w językach nowożytnych, w warstwach posiadających. Następuje więc swoista dychotomia, jeśli chodzi o warianty komunikacyjne: warstwy wyższe – komunikacja graficzna, warstwy niższe – komunikacja oralna. Wyraźnie zatem zaznacza się w sferze komunikacji kryterium wykształcenia użytkowników języka [Dubisz 2019, 35–39]. Odzwierciedleniem tych mechanizmów rozwojowych jest twórczość Jana Kochanowskiego.

Czego chcesz od nas, Panie, za Twe hojne dary?
Czego za dobrodziejstwa, którym nie masz miary?
Kościół Cię nie ogarnie, wszędy pełno Ciebie,
I w otchłaniach, i w morzu, na ziemi, na niebie.
Złota też, wiem, nie pragniesz, bo to wszytko Twoje,
Cokolwiek na tym świecie człowiek mieni swoje.
Wdzięcznym Cię tedy sercem, Panie wyznawamy,
Bo nad to przystojniejszej ofiary nie mamy.
(.....)
Bądź na wieki pochwalon, nieśmiertelny Panie!
Twoja łaska, Twa dobroć nigdy nie ustanie.
Chowaj nas, póki raczysz, na tej niskiej ziemi;
Jedno zawżdy niech będziem pod skrzydłami Twemi!

[Jan Kochanowski, *Czego chcesz od nas Panie...*, przed 1559 r.]

Ten utwór Jana Kochanowskiego, napisany podczas pobytu za granicą (we Włoszech i Francji), zapoczątkował jego sławę poetycką w kraju, która będzie mu towarzyszyła przez wieki.

Ten wczesny, a doskonały w ujęciu utwór poety był w istocie arcyhymnem. Kochanowski w nim – podobnie jak podziwiany przezeń Ronsard – opiewał chwałę Stwórcy. Jego nieograniczoną niczym, nieogarnioną dobroć i miłość wobec ludzi, za którą człowiek odpłacić jedynie może – i powinien – wdzięcznym sercem (była to odpowiedź na postawione na początku podstawowe dla treści utworu pytanie) [Pelc 2001, 185].

Niezależnie od głoszenia chwały Boga autor prowadzi z nim swoisty dialog, jest zatem Bóg stwórcą i opiekunem, ale zarazem wyrozumiałym

partnerem w dyskursie. To już – oczywiście – pogląd renesansowy (wielokrotnie występujący w twórczości Jana z Czarnolasu), według którego zachodzi harmonia we współistnieniu Boga, człowieka i natury. Mamy więc tu wyrażoną wiarę w możliwości rozumu człowieka (racjonalizm), świadomość człowieczeństwa (humanizm) i wartości z niego wynikających (aksjologia renesansowa), które umożliwiają mu ogarnięcie boskiej tajemnicy, a zarazem zachowanie złotego środka w relacjach międzyludzkich. Jest rzeczą charakterystyczną, że – mimo ponad 500 lat dystansu czasowego – tekst XVI-wiecznego poety jest i dzisiaj całkowicie zrozumiały, a zabiegi formalne w sferze struktury utworu (wersyfikacja, rymy, tropy poetyckie) dzisiaj także znajdują zastosowanie w *ars poetica*. Podkreśla to dynamikę rozwoju języka polskiego w okresie od średniowiecza po renesans, a zarazem ciągłość jego rozwoju materialnego w zestawieniu tekstu XVI-wiecznego z odbiorcą współczesnym. Bez wątpienia na takie ukształtowanie języka poezji J. Kochanowskiego wpłynęły głównie czynniki: socjologiczny, kulturalny i ekonomiczny, wszystkie one bowiem spowodowały powstanie elitarnej warstwy intelektualistów współtworzących nową formę językową (J. Kochanowski jest tu przecież tylko jednym – choć zarazem najwybitniejszym – ich reprezentantem) ze względów nie tylko utylitarnych, ale także estetycznych. Mamy zatem do czynienia w tym okresie z nasileniem się funkcji prestiżowej języka polskiego (Mikołaj Rej: ***Iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają!***) i – sukcesywnie rozszerzającej swój zakres – funkcji normatywnej.

Oświecenie, epoka rozumu, wielokrotnie świadomie nawiązywało do idei renesansowych (odrodzeniowych), traktując je jako wzory (np. estetyczne) i twórczo je rozwijając. W ciągu 200 lat rozwoju (połowa XVI w. – połowa XVIII w.) polszczyzna wykształciła nowe rejestry komunikacyjne (zaczątkowe języki różnych dyscyplin nauki, języki zawodowe, język polityki) w porównaniu z dwoma wcześniej już występującymi, których przykłady mogliśmy ocenić, tj. rejestrem wypowiedzi codziennych (potocznym, kolokwialnym) i rejestrem wypowiedzi „odświętnych" (artystyczno-religijno-retorycznym). Przykładem nowoczesnego już wypowiadania się na tematy polityczne jest tekst *Konstytucji 3 Maja* z 1791 r.:

> W imię Boga w Trójcy Świętej Jedynego.
> Stanisław August z Bożej Łaski i woli Narodu Król Polski, Wielki Książę Litewski, Ruski, Pruski, Mazowiecki (...) wraz z stanami skonfederowanymi, w liczbie podwójnej Naród Polski reprezentującymi, uznając, iż los nas wszystkich od ugruntowania i wydoskonalenia konstytucyji narodowej jedynie zawisł, długim doświadczeniem poznawszy zadawnione rządu naszego wady, a chcąc korzystać z pory, w jakiej się Europa znajduje, i z tej dogorywającej chwili, która nas samym sobie wróciła, wolni od hańbiących obcej przemowcy nakazów, ceniąc drożej nad życie, nad szczęśliwość osobistą egzystencyją polityczną, niepodległość zewnętrzną i wolność wewnętrzną Narodu, którego los w ręce nasze jest powierzony, chcąc oraz na błogosławieństwo, na wdzięczność współczesnych i przyszłych pokoleń zasłużyć, mimo przeszkód, które w nas namiętności sprawować mogą dla dobra powszechnego, dla ugruntowania wolności, dla ocalenia ojczyzny naszej i jej granic, z największą stałością ducha niniejszą Konstytucyją uchwalamy i tę całkowicie za świętą, za niewzruszoną deklarujemy, dopóki by

Naród w czasie prawem przepisanym, wyraźną wolą nie uznał potrzeby odmienienia w niej jakiego artykułu. Do której to Konstytucyji dalsze ustawy Sejmu teraźniejszego we wszystkiem stosować się mają [*Preambuła Ustawy Rządowej z dnia 3-go maja 1791 roku* – Kowecki (oprac.) 1981, 81–82].

W sferze językowej podstawowe znaczenie dla funkcjonowania *Konstytucji 3 Maja* jako dokumentu politycznego o przełomowej roli (chodziło wszak o ratowanie Rzeczypospolitej przed upadkiem) miało ukształtowanie tytułu całego tekstu i jego incipitu (w tym apostrofy sakralnej i tytularnej), sformułowanie wstępu, podział na rozdziały w określonej kolejności oraz zastosowanie właściwej argumentacji w odniesieniu do prezentowanych poglądów. Taka stylizacja wspomagała atrakcyjność treści dokumentu poprzez właściwe wykorzystanie komunikatywnych, emocjonalnych i perswazyjnych funkcji środków językowych.

Zwróćmy uwagę na kilka cech *Preambuły*, której perswazyjność osiągnięto dzięki nasyceniu tekstu nacechowanymi emocjonalnie wyrazami (*ugruntowanie*, *wydoskonalenie*, *błogosławieństwo*, *wdzięczność*, *święta*, *niewzruszona*), frazeologizmami (*Konstytucja narodowa*, *Naród Polski*, *obca przemoc*) i sformułowaniami (*dogorywająca chwila*, *ugruntowanie wolności*, *ocalenie ojczyzny*), przemyślanej kompozycji i zastosowanej argumentacji, która wyrażona jest w sposób racjonalny i emocjonalny. Argumenty racjonalne to: utrzymanie egzystencji politycznej państwa, utrwalenie wolności wewnętrznej obywateli, zachowanie niepodległości zewnętrznej państwa i narodu, a argumenty emocjonalne podkreślają: konieczność traktowania dobra ojczyzny ponad wszystko, potrzebę odsunięcia na plan dalszy osobistego szczęścia i ambicji, wdzięczność współczesnych i przyszłych pokoleń za dzieło konstytucyjne. Tekst *Preambuły* jest krótki. Składa się z dwóch zdań, z których pierwsze (o wielokrotnie złożonej – rzec by można barokowej – budowie) zawiera cały wykład idei konstytucyjnej, drugie zaś – krótkie – rozpoczynające się od anaforycznego wyrażenia (*Do której to Konstytucyi…*) stanowi konkluzję i niejako rozporządzenie wykonawcze w formie niepodważalnego pewnika. Istotną rolę informacyjną i perswazyjną odgrywają również słowa klucze: *Konstytucja*, *Rząd*, *Ojczyzna*, *Naród*, stanowiące symbole głównych idei przedstawionych w dokumencie. Na podstawie nawet tak ograniczonego oglądu językowo-stylistycznych cech *Preambuły* tekstu *Konstytucji 3 Maja* można stwierdzić, że formuje on nowy model tekstu politycznego, operującego przede wszystkim środkami leksykalno-semantycznymi, eksponującymi funkcje informacyjną i perswazyjną [por. Dubisz 1992, 94–102]. W tym wypadku możemy mówić nie tylko o funkcji normatywnej tekstu dokumentu, ale również o funkcji normotwórczej. Jest to zresztą charakterystyczne dla polszczyzny okresu oświecenia, a także pierwszego trzydziestolecia XIX w., która pozostawiła trwały ślad w publicznej komunikacji językowej, bezpośrednio sięgający XX i XXI w. W tym wypadku ciągłość rozwoju języka polskiego nie wymaga już dowodów. To właśnie wtedy kształtują się tzw. wzory mowy, czyli opozycyjne

postawy wobec języka: konserwatyzm – modernizm, kosmopolityzm – nacjonalizm, normatywizm – wolicjonalizm, puryzm – liberalizm, racjonalizm – emocjonalizm, wyraźnie zaznaczające się w dzisiejszej komunikacji językowej.

O trwałości oświeceniowego tekstu politycznego i powstałych wówczas wzorów mowy świadczy m.in. językowy kształt tekstu *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, uchwalonej 2 kwietnia 1997 r. Wyraźne podobieństwo stylistyczne, kompozycyjne, a także treściowe, łączy *Preambuły* obu dokumentów (z 1791 i 1997 r.).

> W trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny,
> odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i demokratycznego stanowienia o Jej losie, my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, zarówno wierzący w Boga będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna, jak i nie podzielający tej wiary, a te uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł, równi w prawach i powinnościach wobec dobra wspólnego – Polski, wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną ogromnymi ofiarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej, zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponadtysiącletniego dorobku, złączeni więzami wspólnoty z naszymi rodakami rozsianymi po świecie, świadomi potrzeby współpracy z wszystkimi krajami dla dobra Rodziny Ludzkiej, pomni gorzkich doświadczeń z czasów, gdy podstawowe wolności i prawa człowieka były w naszej Ojczyźnie łamane, pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność, w poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem lub przed własnym sumieniem, ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej jako prawa podstawowe dla państwa oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz na zasadzie pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot.
>
> Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej [*Preambuła Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*].

***

Źródłami, które w sposób szczególny świadczą o ciągłości rozwoju języka, są przekazy o dużej nośności i trwałości społecznej, należące do swego rodzaju archetypów kulturowych, często podlegające różnym filiacjom, często anonimowe, często przekazywane z pokolenia na pokolenie drogą ustną. Do takich przekazów należą pieśni narodowe, z których na plan pierwszy wysunąć należy narodowe hymny. Polski hymn narodowy ze słowami Józefa Wybickiego do anonimowej ludowej melodii mazurka powstał jako *Pieśń Legionów Polskich we Włoszech* w 1797 r., w miejscowości Reggio, w Republice Cyzalpińskiej (na terenie Włoch), gdzie stacjonowały owe legiony pod dowództwem gen. Henryka Dąbrowskiego. Przez cały okres zaborów utwór ten towarzyszył Polakom w walce o nie-

podległość, a rangę hymnu narodowego uzyskał w 1926 r. już w Polsce niepodległej. Tekst hymnu jest dziś powszechnie znany, ale jego wersja pierwotna różniła się nieco od dzisiejszej.

Jeszcze Polska nie umarła,
Kiedy my żyjemy,
Co nam obca moc wydarła,
Szablą odbijemy.
    Refren:
    Marsz, marsz Dąbrowski,
    Do Polski z ziemi włoski.
    Za twoim przewodem
    Złączem się z narodem.
Jak Czarniecki do Poznania
Wracał się przez morze
Dla ojczyzny ratowania
Po szwedzkim rozbiorze.
    Refren
Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę,
Będziem Polakami,
Dał nam przykład Bonaparte,
Jak zwyciężać mamy
    Refren
Niemiec, Moskal nie osiędzie,
Gdy jąwszy pałasza
Hasłem wszystkich zgoda będzie
I ojczyzna nasza.
    Refren
Już tam ojciec do swej Basi
Mówi zapłakany:
„Słuchaj jeno, pono nasi
Biją w tarabany".
    Refren
Na to wszystkich jedne głosy:
Dosyć tej niewoli!
Mamy racławickie kosy,
Kościuszkę Bóg pozwoli.

[Tekst według: Pachoński 1972, 61; Dubisz 1992, 103–117]

W zamyśle twórcy utwór ten był wierszowanym programem walki o niepodległość Polski, pieśnią wojskową Legionów Henryka Dąbrowskiego i apelem (pobudką) kierowanym do całego narodu. Rychło stał się zarazem pieśnią patriotyczną, którą śpiewano zarówno w sytuacjach podniosłych, jak i heroicznych, podczas uroczystości pokojowych i na polach bitew. O niezwykłej popularności tej pieśni decydował olbrzymi ładunek emocjonalny w niej zawarty, prostota tekstu i melodii oraz zgodność treści z dążeniami i marzeniami milionów Polaków. Z dzisiejszego punktu widzenia można by powiedzieć, że był to utwór propagandowo-agitacyjny w najlepszym rozumieniu tych słów, realizujący wszystkie socjolingwistyczne funkcje języka. Trafną jego ocenę sformułował Adam Mickiewicz:

> Słowa te znaczą, że ludzie zachowujący w sobie to, co stanowi istotę narodowości polskiej, zdolni są przedłużyć byt ojczyzny niezależnie od wszelkich warunków politycznych i mogą dążyć do jego przywrócenia. (...) Albowiem człowiek, gdziekolwiek się znajduje, skoro myśli, czuje, działa może być pewny, że w tejże samej chwili tysiące spółrodaków myślą, czują i działają podobnie jak on. Ta spójnia niewidoma związuje narodowości [Mickiewicz 1955, X, 267–268, 293–294].

W wypadku tego i jemu podobnych utworów (tekstów) mamy do czynienia z jednej strony z ciągłością warstwy językowej, umożliwiającej zrozumienie i aktualizację treści, z drugiej zaś – z wynikającą z tego ciągłością przekazu ideowego. Oczywiście, jest tak zawsze w ewolucyjnym ciągu językowych komunikatów, ale w przekazach o treściach ideowych jest to (może) najwyraźniejsze. I w takich razach właśnie pozajęzykowe czynniki ideologiczny i polityczny są najważniejsze.

***

W dziejach języka, które – jak pisał Jan Baudouin de Courtenay – „posuwają się niepostrzeżenie", każda faza rozwojowa, okres, epoka wnoszą nowe jakościowo i ilościowo elementy. Dobrym, wyrazistym przykładem jest tu rozwój zasobu leksykalnego polszczyzny, który od liczby 5–6 tysięcy jednostek leksykalnych w XI–XII w. w ciągu dziesięciu wieków „rozrósł się" do liczby ponad 300 tysięcy jednostek. Język odzwierciedla przemiany kulturowe, cywilizacyjne wspólnoty nim się posługującej, a zarazem te przemiany jako czynniki pozajęzykowe współkonstytuują zarówno kształt systemu językowego, jak i zróżnicowanie odmian dyskursu publicznego oraz przypisanych im (obsługujących je) przedmiotowo-sytuacyjnych rejestrów etnicznego języka polskiego.

Z perspektywy oglądu diachronicznego (ten bowiem dominuje w niniejszym opracowaniu) za najważniejsze odmiany dyskursu publicznego, pojawiające się w określonym następstwie chronologicznym, należy uznać: 1) dyskurs polityczny (< czynniki społeczno-polityczne i militarne) – rejestr polityczny; 2) dyskurs religijny/światopoglądowy (< czynniki kościelno-wyznaniowe i światopoglądowe) – rejestr religijny; 3) dyskurs edukacyjny (< czynniki kulturalno-oświatowe i artystyczne) – rejestr edukacyjny (szkolny); 4) dyskurs cywilizacyjny (< czynniki naukowe, techniczne, ekonomiczne) – rejestr cywilizacyjny (różnych dyscyplin nauki i techniki).

Rejestr polityczny znajduje stałe uwarunkowania w tym, że instytucja władzy i państwa (od kiedy istnieją) w sposób ciągły zaprząta uwagę i organizuje świadomość wspólnoty im podporządkowanej, co znajduje odzwierciedlenie w jej zachowaniach, w tym również językowych. Wpływ instytucji państwowych oraz zmian politycznych na język jest stały. Rejestr polityczny obejmuje z jednej strony słownictwo i frazeologię odnoszące się do szeroko rozumianej działalności politycznej, z drugiej zaś

przekazy formułowane przez różne grupy użytkowników polszczyzny, które biorą udział w szeroko rozumianym życiu politycznym i działalności politycznej [por. Dubisz, Sękowska, Porayski-Pomsta 2005]. Zasób (kod) leksykalny poszerza się nieprzerwanie, poczynając od okresu staropolskiego (X–XV w.) po współczesność. W odniesieniu do słownictwa staropolskiego rejestr polityczny obejmuje ok. 40 podstawowych określeń, np. *dań*, *korona*, *kraj*, *krolewać*, *krolewicz*, *krol*, *książę*, *pan*, *panować*, *plemię*, *podddany*, *poseł*, *przywilej*, *stolec* 'tron', *ślachcic*, *władać*, *władnąć* [zob. Dubisz 2002, 132–139]. Współcześnie ten krąg tematyczny leksyki jest proporcjonalnie liczniejszy i obejmuje ok. 160 podstawowych nazw [zob. Dubisz, Porayski-Pomsta, Sękowska (red.) 2004]. W ciągu dziesięciu wieków rozwoju naszej państwowości i języka niezwykle zwiększyła się przestrzeń publiczna dyskursu politycznego (od kręgów ściśle związanych z władzą do szerokich rzesz społecznych), co jest konsekwencją przemian ustrojowych i kulturowych. Intensywność dyskursu politycznego wzrasta w dziejach wraz z rozwojem poczucia bycia obywatelem wśród członków wspólnoty komunikacyjnej.

Rejestr religijny w dziejach polszczyzny rozwija się szczególnie intensywnie od XIII w. w związku z upowszechnieniem się w wyższych warstwach społecznych kultury chrześcijańskiej oraz w wyniku wykształcenia się elity intelektualnej. Ewolucja tego rejestru bezpośrednio wiąże się z rozwojem polskiego języka literackiego (pisanego), czego wymiernym wyznacznikiem jest to, że wśród staropolskich źródeł językowych najliczniejsze są te, które należą do gatunków wypowiedzi o charakterze sakralnym (modlitwy, pieśni, kazania, przekłady *Biblii*, proza hagiograficzna, apokryfy) [por. m.in. Wydra, Rzepka 1984]. Rejestr religijny można rozpatrywać w kontekście ewolucji języka etnicznego, analizując jego specyficzne cechy stylowe i określone treści ideowe [por. np. Rospond 1985; Karpluk 2001], albo też w aspekcie stylistycznym, komunikacyjnym i pragmatycznym [por. np. Bajerowa, Puzynina 2000]. O istocie rejestru religijnego decydują następujące wyznaczniki: 1) funkcja misteryjna; 2) układ nadawczo-odbiorczy między modlącym się a adresatem(-ami) modlitwy; 3) formuliczność wypowiedzi; 4) mówienie o niewyrażalnym [Grzegorczykowa 2008].

Rejestr edukacyjny charakteryzuje się polifonicznością językową, która w dziejach naszej wspólnoty komunikacyjnej trwała szczególnie długo. Dotyczy to zarówno sfery oświatowej, jak i artystycznej (pamiętać tu należy, że literatura piękna aż po epokę romantyzmu pełniła nie tylko funkcje estetyczne, ale także – a może przede wszystkim – dydaktyczne). Do XVI w. rolę prymarną odgrywała w tym rejestrze łacina. Ona bowiem stanowiła główny przedmiot nauczania oraz język, w którym nauczano. Tak było w szkołach parafialnych, stanowiących pierwszy etap kształcenia, i tak było na Akademii Krakowskiej, a dodać także trzeba, że polskojęzyczne zabytki literatury pięknej są w tym okresie nieliczne (por. np. *Bogurodzica*, *O zachowaniu się przy stole*, *Rozmowa mistrza*

Polikarpa ze śmiercią, *Satyra na leniwych chłopów*). Okres średniopolski (XVI–XVIII w.) przynosi rozwój literatury w języku polskim, polszczyzna staje się językiem prymarnym w komunikacji publicznej, zaczyna się pojawiać w praktyce dydaktycznej, ale podręczniki gramatyki języka polskiego powstają w języku łacińskim [por. np. P. Statorius-Stojeński 1568; F. Mesgnien-Meniński 1649; B.K. Malicki 1699]. W gruncie rzeczy dopiero oświecenie wprowadza do rejestru edukacyjnego na stałe język polski, dyskurs oświatowy intensyfikuje się po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, czemu towarzyszy nieprzerwany rozwój literatury pięknej w języku polskim przez wiek XIX, XX i XXI. Traci ona jednak w drugiej połowie XX w. funkcje dydaktyczne. Widać więc wyraźnie, że dyskurs edukacyjny przebiegał w dziejach polszczyzny w sposób bardziej skomplikowany niż dyskurs polityczny i religijny.

Rejestr cywilizacyjny jest polifoniczny, składają się bowiem nań systemy komunikacyjne różnych dyscyplin nauki i techniki. Jego rozwój przebiegał w trzech etapach: 1) do połowy XVIII w. (do oświecenia), kiedy to pojawiały się głównie terminy izolowane lub ich mikropola; 2) do odzyskania przez państwo polskie niepodległości w 1918 r., kiedy kształtowały się już systemy terminologiczne poszczególnych dziedzin, umożliwiając komunikację naukową; 3) XX w. i współczesność, kiedy zachodzą zmiany wewnątrz systemów komunikacyjnych poszczególnych nauk, spowodowane ich wewnętrznym różnicowaniem się i intensywnym rozwojem [zob. Gajda 1990, 60–66]. Rozwój nauk powoduje postęp wiedzy, który z kolei determinuje rozwój społeczeństwa. Podobnie jest z techniką. Na dzieje języka ma ona wpływ dwojaki:

> (...) jej wpływ na ewolucję języka jest (...) pośredni, stanowi ona bowiem początkowe ogniwo w łańcuchu procesów: postęp techniczny > zmiany w przemyśle > zmiany w strukturze społecznej > zmiany językowe. Ale istnieje też wpływ bezpośredni, wielkiej doniosłości, a łączący się w działaniu z poprzednim i wywołujący podobne skutki. To wpływ wynalazków technicznych na zasięg, zagęszczenie i jakość komunikacji językowej [Bajerowa 1971, 21; por. taż 1980].

Wpływ dyskursu cywilizacyjnego w zakresie nauki i techniki na rozwój języka jest wielostronny. Polega on na: 1) wzbogacaniu zasobów słownictwa i środków stylistycznych, np. *aeronauta*, *depesza*, *harmonika*, *obiektyw*, *technologia*; *poruszać się jak automat*, *pracować jak maszyna*, *fundament przyjaźni*, *technika formułowania myśli*; 2) ekspansji określonych typów słowotwórczych, np. *potażarnia*, *pomarańczarnia*, *ptaszarnia*; *bibliograficzny*, *genetyczny*, *metodologiczny*; *fizyka*, *mechanika*, *technika*; *abecadłowy*, *biodrowy*, *papierowy*; 3) przyspieszaniu adaptacji zapożyczeń leksykalnych z języków obcych, np. *automat*, *barometr*, *mikroskop*, *teleskop* < łac. *automatum*, *barometrum*, *microscopium*, *telescopium*; 4) wywoływaniu zmian znaczeniowych wyrazów, np. *ułamek/ułomek*, *pierścień*, *przewodnik*, *chodnik* [przykłady za: Bajerowa 1971, 4–18].

Rejestr cywilizacyjny stanowi wynik ogólnego postępu, a zarazem miernik postępu wspólnoty komunikacyjnej i jej języka. W tym kontek-

ście należy podkreślić, że w najnowszych dziejach polszczyzny (1939–2000) właśnie tendencje związane genetycznie z tym rejestrem stanowią główne determinanty rozwoju polszczyzny. Za I. Bajerową trzeba tu wymienić cztery główne procesy: 1) upowszechnianie się w całej wspólnocie komunikacyjnej języka ogólnego (standardowego); 2) demokratyzację języka ogólnego (standardowego); 3) zmiany kanału komunikacji publicznej – z kanału przekazu literatury pięknej na kanał przekazów medialnych; 4) globalizację – związaną z internacjonalizacją środków językowych (a w ostatnim 40-leciu w szczególności polegającą na wpływach języka angielskiego) [zob. Bajerowa 2003, 154–155]. W tej fazie rozwoju polszczyzny jest więc rejestr cywilizacyjny konstytutywny dla komunikacji publicznej.

***

Dzieje języka polskiego ukazują ewolucyjność i ciągłość ich przebiegu – od stadiów niższych do wyższych – tym samym ukazują wyraźnie proces jego optymalizacji. Jeśli przyjmiemy periodyzację dziejów języka polskiego na cztery doby [Dubisz 2019, 40]: staropolską (X–XV wiek), średniopolską (XVI–XVIII wiek), nowopolską (XIX–XX w. do r. 1939), najnowszych dziejów polszczyzny (od 1939 r.), to musimy zauważyć, że różne i zarazem inne procesy stanowią w nich dominanty ewolucyjne. W dobie pierwszej polski język etniczny był w trakcie kształtowania się, w dobie drugiej – zyskał status języka państwowego, w dobie trzeciej – został wyposażony w pełen repertuar funkcji socjolingwistycznych, w dobie najnowszej – uzyskał walor powszechności komunikacyjnej. W zależności od tych dominant ewolucyjnych zakres językowych zachowań użytkowników polszczyzny się zmieniał, a tym samym zmieniały się jej warianty komunikacyjno-stylowe. Ich rozwój można przedstawić w postaci kilku przekrojów synchronicznych.

1. Doba staropolska
   - 1.1. faza etnicznych dialektów plemiennych: odmiana mówiona – warianty użytkowe codziennej komunikacji, warianty artystyczne folkloru;
   - 1.2. faza regiolektów: odmiana mówiona – warianty użytkowe codziennej komunikacji, warianty artystyczne, warianty zawodowe;
   - 1.3. faza ponadregionalnego języka literackiego: odmiana pisana – wariant retoryczny, hymniczny, epistolarny, kancelaryjno-dyplomatyczny, religijny;
   - 1.4. faza ponadregionalnego pandialektu kulturalnego: odmiana mówiona – warianty potoczne codziennej komunikacji, warianty artystyczne, warianty zawodowe.
2. Doba średniopolska
   - 2.1. odmiana mówiona – język warstw niewykształconych: warianty użytkowe codziennej komunikacji (dialekty wiejskie i miejskie),

warianty artystyczne folkloru (wiejskiego i miejskiego), kody religijne;

2.2. odmiana mówiona i pisana – język warstw średnio wykształconych: regiolekty – profesjolekty – warianty funkcjonalne (potoczny, retoryczny, artystyczny, kancelaryjno-urzędowy, religijny, naukowy);

2.3. odmiana mówiona i pisana – język ogólny warstw wykształconych: regiolekty – profesjolekty – warianty funkcjonalne (potoczny, retoryczny, artystyczny, kancelaryjno-urzędowy, religijny, naukowy, publicystyczny i inne).

3. Doba nowopolska

3.1. odmiana mówiona warstw niewykształconych: warianty użytkowe codziennej komunikacji (dialekty wiejskie i miejskie), warianty artystyczne folkloru (wiejskiego i miejskiego), gwary środowiskowe i zawodowe, kody biologiczne;

3.2. ogólna odmiana mówiona i pisana warstw wykształconych: regiolekty – socjolekty – style funkcjonalne w sytuacji komunikacji oficjalnej i nieoficjalnej;

3.3. odmiana mieszana warstw awansujących językowo i kulturowo: regiolekty – socjolekty – style funkcjonalne w sytuacji komunikacji oficjalnej i nieoficjalnej.

4. Doba najnowsza

4.1. zmniejszające zasięg społeczny i zanikające stopniowo mówione warianty warstw niewykształconych: warianty użytkowe codziennej komunikacji (dialekty wiejskie i miejskie), warianty artystyczne folkloru (wiejskiego i miejskiego), gwary środowiskowe i zawodowe, kody biologiczne, dialekty kontaktowe imigrantów;

4.2. ogólna (standardowa) odmiana mówiona warstw wykształconych: regiolekty (regresywne) – socjolekty (progresywne) – profesjolekty – style funkcjonalne w sytuacji komunikacji oficjalnej oraz komunikacji nieoficjalnej: codziennej niewyspecjalizowanej (potoczny – obiegowy, staranny – kulturalny, biologiczny, inne); wyspecjalizowanej (urzędowy, medialny, retoryczny, artystyczny, naukowy, religijny, inne);

4.3. odmiana mieszana warstw awansujących językowo i kulturowo oraz imigrantów: regiolekty (regresywne) – socjolekty (progresywne) – profesjolekty – style funkcjonalne w sytuacji komunikacji oficjalnej oraz komunikacji nieoficjalnej: codziennej niewyspecjalizowanej (potoczny – obiegowy); wyspecjalizowanej (urzędowy, medialny, retoryczny, artystyczny, religijny, inne).

Wraz z ewolucją dominant komunikacyjno-stylowych zmieniały się determinanty komunikacji językowej realizowanej przez użytkowników polszczyzny. W dobie staropolskiej owymi determinantami były: oralność : literackość (graficzność), użytkowość : artystyczność, dialektalność

(regiolektalność) : pandialektalność (ponadregionalność). W dobie średniopolskiej za główne determinanty należy uznać: status wykształcenia użytkownika języka (wykształcony : średnio wykształcony : niewykształcony), typ kanału informacyjnego (słuchowy : wzrokowy), cel wypowiedzi (użytkowy : artystyczny), sposób organizacji przekazu (potoczny : retoryczny). Do wymienionych wyżej determinant doba nowopolska dodaje: zakres kodyfikacji językowej (normatywność : nienormatywność), charakter kodu (ogólnopolski : nieogólnopolski : mieszany), sytuację mowy (oficjalna : nieoficjalna), typ komunikacji (wyspecjalizowana : niewyspecjalizowana). Wreszcie doba najnowsza uzupełnia ten zestaw o kategorię standardowości (standaryzacji) i formę globalnej graficzno-dźwiękowo-obrazkowej komunikacji elektronicznej [por. Dubisz 2011, 21–22].

Z przeprowadzonego oglądu procesów decydujących o ciągłości rozwoju języka polskiego i będących zarazem jej rezultatem wynika jednoznacznie, że polszczyzna osiągnęła w wyniku swej ewolucji wysoki stopień optymalizacji jako środek porozumiewania się narodowej grupy społecznej zwanej Polakami oraz przedstawicieli innych narodowych grup społecznych, którzy w tym kodzie chcą się z nimi porozumiewać. Mamy tu do czynienia z tym, co Julian Tuwim poetycko określił mianem **ojczyzny-polszczyzny**.

Nie wydziwiaj i nie bierz mi za złe,
Że w podsłowia tego świata wlazłem,
Że się ziaren i źródeł dowiercam,
Że pobożny jestem Słowowierca,
Że po mojej ojczyźnie-polszczyźnie
Z różdżką chodzę, wiedzący gdzie bryźnie
Strumień prawdy żywiący i żyzny
Z mojej pięknej ojczyzny-polszczyzny.
Jedni wiosną słuchają słowików,
Innym – panny majowe przynęta,
Dla mnie – dźwięczą słowicze dziewczęta
W młodych pąkach liściastych słowików:
Wieczna młodość w kwitnącej starzyźnie,
Z wiosny w wiosnę i młodsza i świeższa!
Oto mój dom: cztery ściany wiersza
W mojej pięknej ojczyźnie-polszczyźnie.

[Julian Tuwim, *Fantazja słowotwórcza*, 1936]

***

Rozpoczęliśmy te rozważania o ciągłości rozwoju języka polskiego mottem zaczerpniętym z dzieła jednego z nestorów polskiego językoznawstwa Jana Niecisława Baudouina de Courtenay, podkreślającym ową ciągłość. Na koniec warto przytoczyć fragment monumentalnej *Historii języka polskiego* Zenona Klemensiewicza, zawierający konkluzję o tym, czemu służy owa ciągłość rozwoju polszczyzny:

Język polski narodowy wyodrębnia się i określa w opozycji do innych języków narodowych, jak np. czeski, niemiecki, angielski, włoski, japoński itp. Jest to język pewnego określonego etnicznie zbiorowiska z właściwym sobie niepowtarzalnym systemem gramatycznym i słownictwem. Ten potencjał gramatyczny i leksykalny stanowi narzędzie myślenia Polaków, z niego czerpią środki realizacji wypowiedzi w mowie zewnętrznej, pośrednio w mowie zapisanej, dla celów komunikatywnych w obcowaniu społecznym.

Język narodowy stanowi ostatnie ogniwo dotychczasowego rozwoju, a jest bodajże najważniejszą wśród cech narodu jako historycznie wytworzonej trwałej wspólnoty ludzi, określonej wspólnotą terytorium, życia gospodarczego i właściwości psychicznych odbijających się we wspólnocie kultury [Klemensiewicz 1974, 33].

Bibliografia

I. Bajerowa, 1971, *Technika jako siła napędowa rozwoju języka ogólnopolskiego* [w:] *Problemy terminologiczne języka polskiego w technice*, Bydgoszcz, s. 3–24.

I. Bajerowa, 1980, *Wpływ techniki na ewolucję języka polskiego*, Kraków.

I. Bajerowa, 2003, *Zarys historii języka polskiego 1939–2000*, Warszawa.

I. Bajerowa, J. Puzynina, 2000, *Język religijny. Aspekt filologiczny* [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. VIII, Lublin.

J.N. Baudouin de Courtenay, 1922, *Zarys historii języka polskiego* – wyd. [w:] S. Skorupka (red.), 1983, *Dzieła wybrane*, t. V, Warszawa, s. 99–186.

K. Długosz-Kurczabowa, 2007, *Szkice z dziejów języka religijnego*, Warszawa.

S. Dubisz, 1992, *Język i polityka. Szkice z historii stylu retorycznego*, Warszawa.

S. Dubisz, 2001, *Czytając „Bogurodzicę”*, „Prace Filologiczne” XLVI, s. 159–167.

S. Dubisz, 2002, *Język – Historia – Kultura (wykłady, studia, analizy)*, t. I, Warszawa.

S. Dubisz, 2009, *Dzieje języka polskiego jako problem badawczy w pracy historyka języka*, „Poradnik Językowy” z. 3, s. 19–34.

S. Dubisz, 2011, *Uwarunkowania ewolucji odmian komunikacyjno-stylowych w dziejach polszczyzny*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN” LVII, s. 19–32.

S. Dubisz, 2012, *Język – Historia – Kultura (wykłady, rozprawy, rozważania)*, t. III, Warszawa.

S. Dubisz, 2013, *Kultura językowych zachowań. Od dialogu do polilogu, czyli o tym, jak rozmawiał włodyka z żoną, pan z wójtem i plebanem, rodak z rodakiem, a Polak z Polakiem* [w:] M. Krauz, K. Ożóg (red.), *Kultura zachowań językowych Polaków. Materiały z VIII Forum Kultury Słowa, Rzeszów, 20–22 października 2011*, Rzeszów, s. 19–37.

S. Dubisz, 2016, *Interpretując „Bogurodzicę”* [w:] M. Karwatowska, L. Tymiakin (red. i oprac.), *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole. Prace dedykowane Profesor Halinie Wiśniewskiej*, Lublin, s. 167–173.

S. Dubisz, 2019, *Periodyzacja rozwoju polszczyzny, a w szczególności jej dziejów najnowszych (1939–2019)*, Białystok.

S. Dubisz, J. Porayski-Pomsta, E. Sękowska (red.), 2004, *Język – polityka – społeczeństwo. Słownik pojęć politycznych i społecznych krajów Europy Środkowej i Wschodniej*, Warszawa.

S. Dubisz, E. Sękowska, J. Porayski-Pomsta, 2005, *Leksykalny kod polityczny we współczesnej komunikacji językowej* [w:] S. Gajda, A. Markowski, J. Po-

rayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 151–165.
S. Gajda, 1990, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole.
R. Grzegorczykowa, 2008, *Kilka refleksji na temat istoty, zakresu i cech swoistych języka religijnego*, „Poradnik Językowy" z. 10, s. 3–12.
M. Karpluk, 2001, *Słownik staropolskiej terminologii chrześcijańskiej*, Kraków.
Z. Klemensiewicz, 1974, *Historia języka polskiego*, Warszawa.
J. Kowecki (oprac.), 1981, *Konstytucja 3 Maja 1791. Statut Zgromadzenia Przyjaciół Konstytucji*, Warszawa.
A. Leszczyński, 2020, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa.
A. Mickiewicz, 1955, *Dzieła*, t. X, Warszawa.
W. Miodunka, 2006, *Język polski w Unii Europejskiej* [w:] E. Rohozińska i in. (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum"*, Warszawa, s. 177–185.
J. Pelc, 2001, *Kochanowski. Szczyt renesansu w literaturze polskiej*, Warszawa.
S. Rospond, 1976, *Mówią nazwy*, Warszawa.
S. Rospond, 1985, *Kościół w dziejach języka polskiego*, Wrocław.
A. Weinsberg, 1983, *Językoznawstwo ogólne*, Warszawa.
W. Wydra, W.R. Rzepka, 1984, *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, Wrocław.

Ciągłość rozwoju języka polskiego

Streszczenie

W opisie ewolucji języka podstawowymi kategoriami są: następstwo zdarzeń (czyli dziejów) w czasie i następstwo zdarzeń (czyli zmian) w języku. Obie te kategorie z kolei determinują kategorię ciągłości jako podstawową dla przebiegu przemian ewolucyjnych. Mobilność (moc) języka jest uzależniona od czynników wewnętrznojęzykowych i zewnętrznojęzykowych, których oddziaływanie umożliwia realizację podstawowych funkcji socjolingwistycznych języka w planie systemu i tekstu. Dowodów na ciągłość rozwoju języka dostarczają źródła, a realizuje się ona w formach dyskursu publicznego i przypisanych im rejestrów wypowiedzi oraz w odmianach komunikacyjno-stylowych przekazów. Całość procesów determinujących ciągłość rozwoju języka podporządkowana jest tendencji do jego optymalizacji jako środka porozumiewania się określonej wspólnoty komunikacyjnej.

Słowa klucze: historia języka – dzieje języka – mobilność języka – źródła do dziejów języka – dyskurs – rejestr wypowiedzi – odmiany komunikacyjno-stylowe – optymalizacja języka.

Continuity of the development of the Polish language

Summary

In the description of the evolution of the Polish language, there are two basic categories: the sequence of historical events and the sequence of language changes. Both of these categories determine the category of continuity as the basis for evolutionary changes. The mobility (power) of a language depends on intra-lingual and extra-lingual factors the influence of which enables the implementation of the basic sociolinguistic functions of that language on the systemic and textual planes. Sources provide evidence for language development continuity, which is realised in forms of public discourse and the assigned speech registers and communication-stylistic variants. The entirety of the processes determining language development continuity follows the trend of optimising it as a form of communication of a certain communication community.

Keywords: language history – language mobility – sources for language history – discourse – speech register – communication-stylistic variants – language optimisation.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.2

Anna Cegieła
Uniwersytet Warszawski
e-mail: a.cegiela@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-6468-6318

DYSKURS PUBLICZNY W WARUNKACH WOLNOŚCI SŁOWA. PERSPEKTYWA ETYKI KOMUNIKACJI

Po zmianie ustrojowej w Polsce uzyskaliśmy prawo do wolności słowa.[1] Wejście w życie tego prawa w dobie niezwykle szybkiego rozwoju nowych technologii miało wielki wpływ na przeobrażenia w sferze komunikacji publicznej – na sposób używania języka, kształt formalny komunikatów, na traktowanie partnerów i konkurentów w rywalizacji politycznej, na pojawienie się takich nowych zjawisk jak hejt, postprawda, *fake news*, rytualny chaos. Zmiany te są obiektem zainteresowań socjologów, językoznawców, psychologów i kulturoznawców.

Socjolodzy badali schematy publicznego komunikowania się w okresie transformacji oraz ich związki z przekształceniami sceny politycznej. Językoznawców interesowały zmiany w tendencjach rozwoju polszczyzny: nasilenie się jej internacjonalizacji oraz tendencji do nobilitacji słownictwa potocznego, związane z nią brutalizacja i wulgaryzacja języka, a także dogmatyzm w narracji o rzeczywistości.[2] Psycholodzy analizowali mechanizmy uprzedzeń i stereotypów związanych z brakiem tolerancji, mową nienawiści i antysemityzmem.[3] W gruncie rzeczy wszyscy badacze dostrzegali swoisty kryzys w komunikacji publicznej i poszukiwali odpowiedzi na pytania o jego przyczyny, mechanizmy oraz skutki dla języka, polityki i całej sfery publicznej. W obszarze językoznawstwa pojawiło się kilka ważnych publikacji na temat agresji, kłamstwa, wulgaryzacji i brutalizacji języka. Jednak to socjolodzy postawili pierwsze doniosłe diagnozy stanu komunikacji publicznej, a szczególnie politycznej. W pracy *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego* Marek Czyżewski [Czyżewski 2010], Sergiusz Kowalski, Andrzej Piotrowski wskazali główne

---

[1] Artykuł 54. *Konstytucji RP* mówi: „1. Każdemu zapewnia się wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji. 2. Cenzura prewencyjna środków społecznego przekazu oraz koncesjonowanie prasy są zakazane."

[2] Pojęcie narracji dogmatycznej jest obecne w pracach socjologicznych. Mówiąc o tym samym zjawisku, językoznawcy używają raczej pojęcia nowomowy.

[3] Por. badania pracowni M. Bilewicza.

przyczyny zjawiska, które określili mianem rytualnego chaosu, czyli bezkształtnego i bezkonkluzywnego sporu politycznego. Są nimi: ideologizacja sporów wykluczająca porozumienie i kompromisy, uznawanie za słuszne jedynie własnych racji, starania o perswazyjną wyrazistość, nastawienie na nieprzekładalność perspektyw. W sferze komunikacji publicznej socjolodzy obserwują nasilającą się teatralizację i mediatyzację sprawiającą, że elity symboliczne i media masowe przyjmują estetykę i retorykę typową dla kultury popularnej. Skutek działania takich konfrontacyjnych mechanizmów i retoryki typowej dla potocznego poziomu języka to przede wszystkim, jak piszą autorzy pracy, symboliczna degradacja przeciwnika sporu jako wroga.[4] Nieco późniejsze badania tego samego zespołu pokazały też, że język wrogości jest swoistym uzewnętrznieniem retorycznej słabości nowej Polski [Czyżewski 2010].

Dla społeczeństwa polskiego z pewnością jest ważne to, jak będzie się przekształcał dyskurs publiczny. Od jego kształtu w znacznej mierze zależy bowiem przyjęcie konkretnej koncepcji naszej demokracji, która może rozwijać się w wersji deliberacyjnej, co daje szansę wybrzmienia wszystkim głosom politycznym proporcjonalnie do ich ważności i siły, albo w wersji agonistycznej, co wyklucza głosy słabsze nawet wtedy, gdy są doniosłe. Pozostawiając jednak problem analizy rozwoju demokracji socjologom i politologom, chciałabym teraz spojrzeć na kilka zjawisk w polskim dyskursie publicznym z perspektywy etyki komunikacji.

Obserwacja prowadzona z tej perspektywy za najważniejszy aspekt dyskursu publicznego uznaje jego funkcję w tworzeniu przestrzeni moralnej, czyli zespołu relacji ważnych wartości i norm moralnych, takich jak dbałość o dobro wspólne, poszanowanie godności człowieka, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność, wzajemność, które to wartości są czasem bardzo skrótowo określane mianem solidarności lub braterstwa.

> Tylko gdy znajduję się razem z otaczającą mnie społecznością we wspólnej przestrzeni etycznej, mam poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, przewidywalności reakcji, z jakimi się spotkam, jestem gotów do otwartości wobec innych, kreatywności i innowacyjności

– pisze socjolog Piotr Sztompka [Sztompka 2016]. Budowa takiej przestrzeni etycznej nie odbywa się bez udziału obywatelskiego, publicznego dyskursu. Dlatego tak ważne jest, aby w dyskursie tym były realizowane (a nie podważane) podstawowe wartości i szanowane normy społeczne. Daje to uczestnikom i obserwatorom komunikacji poczucie bezpieczeństwa i możliwość budowania więzi społecznych.

Najważniejsze (zresztą wspólne dla całej kultury euroatlantyckiej) wartości, czyli takie, które wszyscy powinniśmy szanować i realizować, są zapisane w Konstytucji RP. Są to godność człowieka, jego wolność, równość wobec innych ludzi oraz właśnie przywołana już solidarność.

---

[4] Widzenie przeciwnika jako wroga jest typowe dla nowomowy.

Zapisanie tych wartości w konstytucji oznacza, że są one ważne zarówno dla jednostek, jak i dla wspólnoty, że co do nich panuje zgoda. Nakłada to na jednostkę zobowiązanie do liczenia się z drugim człowiekiem, do realizacji własnych zamiarów z innymi ludźmi, w kooperacji, a nie przeciw nim. Dotyczy to również komunikacji. Komunikacja przeciw innym, rezygnująca z kooperacji, podważająca wartości jest nieetyczna i społecznie szkodliwa.

O etycznej komunikacji możemy natomiast mówić wtedy, gdy urzeczywistnia ona wartości i odbywa się z poszanowaniem wszystkich uczestników – tych, którzy dyskutują, tych, o których się mówi i tych, którzy stanowią audytorium oraz wtedy, gdy jej celem jest porozumienie dla dobra społecznego osiągane dzięki racjonalnej argumentacji.

Zasady komunikacji etycznej wynikające z poszanowania godności i praw człowieka, a więc mówiące o tym, jak traktować uczestników komunikacji, przedstawiłam obszernie w pracy *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa* [Cegieła 2015]. Zasady racjonalnego działania komunikacyjnego mającego na celu porozumienie zaproponował i szczegółowo opisał Jurgen Habermas w *Teorii działania komunikacyjnego* [Habermas 1999]. Do tych dwóch prac będę się odwoływać w dalszej części tekstu.

CZŁOWIEK JAKO UCZESTNIK DYSKURSU

W ujęciu filozoficznym i psychologicznym człowiek jest osobą. Tak mówią o nim filozofia personalistyczna, psychologia humanistyczna i antropologia. Osobą czyni go podmiotowość, na którą składają się poczucie tożsamości, indywidualność, wielowymiarowość, konstruowanie siebie jako całości, własny system wartości, zdolność poznawania i decydowania o sobie, wolność i odpowiedzialność, zachowanie odrębności w relacjach społecznych. Taki właśnie sposób widzenia osoby był punktem wyjścia w długim procesie uzgadniania praw człowieka zapisanych następnie w dokumentach międzynarodowych: *Powszechnej deklaracji praw człowieka* [1948], a następnie *Karty praw podstawowych UE* [2007]. U podstaw tych ważnych zapisów leżała koncepcja Jacquesa Maritaina, w której osoba jest bytem jedynym i niepowtarzalnym, obdarzonym wolnością wyboru, autonomicznym wobec świata, niebędącym niczyim narzędziem ani środkiem jakiegokolwiek działania. Wszelkie struktury zbiorowe uznaje się wobec niego za służebne. Zdaniem J. Maritaina podporządkowanie człowieka społeczeństwu wynika z uznania wspólnego dobra zbiorowości i z przyjęcia odpowiedzialności za sprawy pozaosobiste, a nie z uległości wobec jakiekolwiek systemu. Wolność osoby jest wolnością do zobowiązania wobec drugiego człowieka, do odpowiedzialności, a nie wolnością od takich zobowiązań.

Z takiej personalistycznej koncepcji człowieka można wyprowadzić konkretne zasady komunikacji etycznej uwzględniające prawa i obo-

wiązki uczestników komunikacji wobec siebie, tych, o których się mówi, oraz wobec audytorium.

Są to: **zasada zachowywania wymiaru osobowego człowieka**, nakazująca mówienie o nim i do niego bez dehumanizowania i redukowania go do funkcji, użyteczności przedmiotowej, czyli mówienia o nim jako o zwierzęciu, istocie niezdolnej do uczuć wyższych; **zasada uwzględniania tożsamości człowieka i jego wielowymiarowości**, wymagająca nieredukowania człowieka do jednej cechy, jednego czynu, jednej sfery życia, jednego rodzaju przekonań, czynienia z niego istoty niepełnej, niezasługującej na normalne traktowanie; **zasada poszanowania autonomiczności człowieka**, przyznająca mu prawo do własnych przekonań, własnego sposobu myślenia, własnych poglądów i wyborów podejmowanych na podstawie prawdziwych (niezmanipulowanych) informacji.

Respektowanie tych zasad oznacza rezygnację z dyskredytowania człowieka, piętnowania go, okłamywania, manipulowania nim, dyskryminowania go, przypisywania mu nieprawdziwych poglądów, intencji i czynów, oceniania na podstawie jednej cechy i redukowania do jednej właściwości.

Przedstawione tu w pewnym skrócie zasady etyki komunikacji zakładają, że drugiego człowieka traktujemy tak samo podmiotowo jak siebie, że domaga się tego właśnie jego podmiotowość (a nie przynależność do konkretnej, wąskiej wspólnoty) i moralność uniwersalnego szacunku, która, jak pisał Ernst Tugendhat, „wymaga, aby każdego innego uznawać za podmiot jednakowych praw, a to znaczy, że obowiązkom, jakie mamy wobec innych, odpowiadają prawa tych innych" [Tugendhat 2003, 360].

Odpowiedź na pytanie, czy uczestnicy dyskursu publicznego spełniają obowiązki wobec innych uczestników, czy szanują ich prawa, nie jest jednoznacznie negatywna. Są debaty, w których zachowuje się zasady poszanowania rozmówcy nawet wtedy, gdy jest on przeciwnikiem w sporze. Częściej jednak zapamiętujemy wypowiedzi naruszające zasady etyki komunikacji – użycie obelg, inwektyw, etykietowanie, dyskryminowanie, przemoc językową, nawoływania do przemocy, agresję. I to one mają silny, negatywny wpływ na kształt polskiego dyskursu publicznego.

W polskim dyskursie publicznym człowiek bywa redukowany do roli narzędzia, zwierzęcia użytkowego, sprowadzany do jednej cechy, która ma stanowić o jego niższym statusie. Politycy o innych politykach mówią *bulterier*, *uzi*, *wataha*, *chwast*, *kanalia*. W sali obrad sejmu można usłyszeć niewybredne określenia kolegów z ławy poselskiej, takie jak *bezczelna baba*, *damski bokser*, *tchórz*, *faszysta*, *troll pisowski*, *kandydat CDU* itd. O przeciwnikach dziennikarze piszą, że *ujadają* i *skamlą*. Przedstawiciel władzy nazywa ludzi o innych poglądach *elementem animalnym*, a jego konkurent, mówiąc o katolikach, używa określenia *moherowe berety*. Zastanawiające, że prymitywne zabiegi redukujące pojawiają się także w wypowiedziach tych samych polityków, którzy wypowiadają się o prawach człowieka.

Podważanie wartości osoby polega również na przypisywaniu przeciwnikom nieprawdziwych cech, czynów oraz intencji, co, podobnie jak dehumanizujące epitety, ma na celu skuteczną dyskredytację. W tej funkcji sprawdzają się tzw. nienawistne etykiety, czyli słowa *faszysta*, *nazista*, *nazifeministka*, *komuch*, *TW*, *antysemita*, *homofob*, *ksenofob*, *karierowicz*, *wywrotowiec*, *antyklerykał*, którymi bez uzasadnienia określa się tych, których chce się zdyskredytować. Etykiety mają funkcję redukującą człowieka do jednej negatywnej cechy i działają niczym stygmat. Obok nich często używane są inwektywy, czyli rodzaj epitetów informujących o szkodliwej działalności przeciwnika – jego agenturalnej przeszłości, przynależności do PZPR, niejasnych powiązaniach ze światem przestępczym, przywłaszczeniem pieniędzy itd. Polskiej noblistce Wisławie Szymborskiej wypominano na przykład wiersz o książeczce partyjnej, którego napisanie miało dowodzić, że refleksja poetki, zwłaszcza na temat moralności, jest nieszczera albo niewiele warta.

Charakterystyczny, binarny podział uczestników sporów publicznych na *naszych* i *waszych* przejawia się we wspomnianym wcześniej konstruowaniu obrazu przeciwnika jako wroga. Konstrukt wroga jest przydatny, bo usprawiedliwia stosowanie wobec niego różnych nieetycznych zabiegów językowych oraz ikonicznych. Wroga nie musi się szanować, można go traktować jak nieczłowieka, czyli poniżać i obrażać, odmawiać mu pełnych praw i wyznaczać mu miejsce na marginesie życia społecznego lub w ogóle z niego wykluczać. Nie konkuruje się z nim, lecz go zwalcza. To, co jest bardzo niebezpiecznym zjawiskiem społecznym, to coraz wyraźniej rysująca się tendencja do przyjmowania wrogiej postawy wobec człowieka należącego do tej samej wspólnoty, a nie tylko używanie wobec niego języka wrogości. Jeśli bowiem jakieś działania dydaktyczne mogą w miarę szybko przynieść zmianę w posługiwaniu się niewłaściwym językiem, to praca nad zmianą postawy jest trudna i musi trwać latami.

W przestrzeni publicznej język wrogości jest widoczny na demonstracjach, w Internecie, w przestrzeni miejskiej, a także w dyskusjach telewizyjnych. Hasła na transparentach mają charakter dyskryminujący (np.: *Cała Polska tylko biała*; *Cała Polska śpiewa z nami: wy…ć z pedałami*), bywają groźbami (*Będziesz wisiał! Islamskie świnie czekamy i łby poobcinamy*), czasem nawołują do przemocy (*Uderz, uderz liberała, imigranta i pedała!*). W programach radiowych i telewizyjnych wrogość najczęściej ujawnia się w dyskredytacji, ale zdarzają się wypowiedzi dyskryminujące i wykluczające, np.: *Zaczynam myśleć, że są ludzie i ludzie PiS-u, a człowiek i człowiek PiS-u to są dwa odrębne gatunki homo sapiens*; *Krystynę Pawłowicz należałoby gdzieś zamknąć, związać jej ręce, odłączyć Internet, żeby się nie wypowiadała, nawet dla dobra samego PiS-u.* W Internecie teksty dyskryminujące i nawołujące do przemocy są częstsze niż w programach telewizyjnych i radiowych, a także bardziej wulgarne. Ich nadawcom często się wydaje, że są ano-

nimowi i bezkarni.[5] Przykładem jest taki oto wpis znanego wokalisty: *Mamy wroga. Demonstrują opłacone szmaty prezentując płody aborcyjne. Kierownikowi osobiście wypłaciłem piąchę. Wracam o 15 i rozpierdalam tą pikietę*. Podłożem obraźliwych i dyskryminujących wypowiedzi są pogarda i brak szacunku dla ludzi myślących inaczej niż nadawca. Szczególną odmianą takich tekstów jest *mowa nienawiści*. Tym terminem określa się wrogą, dyskryminującą wypowiedź adresowaną do grupy, do której przynależności się nie wybiera, bo jest ona determinowana biologicznie (kolor skóry, przynależność etniczna) albo społecznie (religia, język). Jeśli tekst atakuje jednostkę, to traktuje ją jako przedstawiciela grupy, której rzekome cechy mu przypisuje [Kowalski, Tulli 2003]. Tak właśnie demonstranci potraktowali homoseksualistów i wyznawców islamu, a redaktorka audycji członka PiS-u. W przestrzeni miejskiej można napotkać także hasła i napisy antysemickie i antychrześcijańskie.

W gruncie rzeczy te same cechy językowe, co mowa nienawiści, mają wszystkie wypowiedzi o funkcji degradacyjnej, określane w etyce komunikacji mianem *retoryki pogardy* albo *mowy wrogości*. Badania pokazują bowiem, że ich podłożem są przede wszystkim pogarda i uprzedzenia. Obrażanie, stygmatyzowanie i dyskryminowanie nie muszą wynikać z nienawiści. Celem wypowiedzi degradujących jest budowanie przekonania, że pewni ludzie, chociaż formalnie mają te same prawa co inni, ze względu na jakieś cechy (starość, kolor skóry, kalectwo) nie zasługują na normalne traktowanie, bo są gorsi i zagrażają porządkowi społecznemu, a więc można ich traktować gorzej. Skrajnymi postaciami takiej wrogiej mowy są przemoc językowa i nawoływanie do niej.

Retoryka pogardy nie jest zjawiskiem nowym. Znamy ją z *Lingua Tertii Imperii* V. Klemperera [Klemperer 1989], *Nagości życia* i *Sezonu maczet* J. Hatzfelda [Hatzfeld 2011; 2012], reportaży Wojciecha Tochmana z Rwandy i z byłej Jugosławii. Wiadomo, że strategie degradacji doprowadzały w przeszłości do przemocy fizycznej i eksterminacji ludzi. Wyraźna degradacja poprzedzała w takich wypadkach wypowiedzi nawołujące do marginalizacji, przemocy i wykluczenia. Trwająca ponad dekadę symboliczna degradacja przeciwnika w komunikacji publicznej, a zwłaszcza politycznej, świadczy o bezsilności retorycznej polityków i publicystów najwyraźniej niezdolnych do racjonalnej argumentacji. Jest czynnikiem bardzo niebezpiecznym dla ładu moralnego, bo powoduje odwrażliwienie (desensytyzację) ludzi na nienormalny sposób traktowania uczestników komunikacji. Deformuje nie tylko obraz tej degradowanej konkurencji, lecz także obraz polityków i przedstawicieli (każdej) władzy, podważa zaufanie do działalności instytucji politycznych. Unieważnia wartość człowieka jako bytu podmiotowego, a tym samym zaprzecza zapisom

[5] Kilka organizacji monitoruje wypowiedzi dyskryminujące w Internecie i podejmuje działania prawne. Między innymi zajmuje się tym Otwarta Rzeczpospolita.

konstytucyjnym; przede wszystkim zaś niszczy komunikację, z której czyni swoisty poligon wojenny.

RACJONALNE DZIAŁANIE KOMUNIKACYJNE

Filozof Jürgen Habermas zakłada, że rzeczywiste działanie komunikacyjne jest wtedy, gdy realizujemy swoje cele, ale nie dążymy egoistycznie do sukcesu, lecz negocjujemy kształt sytuacji komunikacyjnej, a **do porozumienia, które jest oczywistym celem komunikacji, dochodzimy dzięki racjonalnej argumentacji**. Osiągnięcie konsensusu nie może, zdaniem J. Habermasa, zostać osiągnięte dzięki kalkulacji, przymusowi, zabiegom retorycznym albo ograniczeniom czy sankcjom. Powinno polegać na uznaniu jakichś argumentów merytorycznych za lepsze od innych. To zobowiązuje uczestników dyskusji do przedstawienia takich argumentów. Dzięki deliberacji przyjmuje się lepsze argumenty, ale warunki ich przyjęcia podlegają roszczeniom (kryteriom), które autor koncepcji nazywa ważnościowymi. J. Habermas wymienia cztery takie roszczenia: zrozumiałości, wiarygodności, prawdziwości oraz słuszności założonych norm. Filozof podkreśla, że dyskutujący nie powinni odwoływać się do wartości, których druga strona nie uznaje, bo wtedy dyskusja przestaje być racjonalna i następuje jej ideologizacja, co wyklucza porozumienie.[6] Racjonalna argumentacja nie jest jeszcze warunkiem wystarczającym do uzyskania konsensusu. J. Habermas podpowiada, że potrzebna jest dobra wola uczestników oraz ich starania o doprowadzenie do idealnej sytuacji komunikacyjnej dającej uczestnikom równe szanse. Zasady takiej idealnej sytuacji komunikacyjnej mają zapobiec tendencjom relatywizującym dyskurs i umożliwić, a nawet zagwarantować zgodę [Habermas 1999].

Pierwsza z tych zasad mówi, że każdy, kto może wnieść istotny wkład do dyskusji, powinien zostać wysłuchany. Nie wolno ograniczać mu głosu ani go deprecjonować. **Zasada inkluzji** ma więc zapobiegać odbieraniu ważności społecznej wypowiedziom, które mogą być kłopotliwe, niewygodne, niezgodne z poglądami innej grupy uczestników i które mogą być głosami słabszych. W sporach o ważność spraw publicznych wspiera racjonalność, a nie siłę większości.

Zasada równouprawnienia ma zapewnić wszystkim uczestnikom dyskursu jednakowe prawo wyrażania argumentów, odpierania ich, wyrażania postaw, intencji i poglądów. Nikt nie może być w swoich wypowiedziach ograniczany. Oznacza to respektowanie prawa do wolności słowa, której granice stanowi zakaz dyskryminowania kogokolwiek, podważania czyjejś wiarygodności, stosowania pomówień itd. Ta zasada daje prawo argumentowania zgodnego z sumieniem i przekonaniami.

---

[6] Ten błąd popełniano w Polsce w dyskusji o aborcji i o procedurze *in vitro*.

Zasada szczerości i prawdziwości stanowi swoisty zakaz manipulowania, ukrywania intencji i zalecenie bezinteresowności. Konieczność mówienia prawdy i jawność intencji mają zapewnić niezależność argumentacji od interesów partykularnych oraz ideologii, a także zapobiegać pozornemu porozumieniu i kryzysom w dyskusjach nad ważnymi problemami społecznymi. Chronią również ważne dla życia społecznego wartości – prawdę i ściśle z nią związaną uczciwość.

Zdaniem J. Habermasa **komunikacja nie powinna także podlegać żadnym przymusom**, a argumenty powinny być uznawane nie ze względu na osobę dyskutanta, jego autorytet czy siłę grupy, którą reprezentuje, lecz ze względu na ich wagę i wiarygodność. A zatem zgoda nie może być narzucona lub osiągnięta pod jakąkolwiek presją.

W koncepcji racjonalnej komunikacji wartościami są sama **komunikacja**, **równe szanse uczestników**, **racjonalna argumentacja oraz porozumienie** jako główny cel spotkania dyskutantów. Skuteczność komunikacji to, zdaniem filozofa, nie wygrana którejś ze stron, lecz właśnie porozumienie oparte na wyborze najlepszej argumentacji i kooperacji w dyskusji. To porozumienie jest podstawą demokracji we wspólnocie.

J. Habermas dość szeroko omawia systematyczne zakłócenia w racjonalnej komunikacji. Jako typowe przeszkody wskazuje między innymi zależność od ideologii i autorytetów, presję władzy i pieniądza, zależności w miejscu pracy.

Z punktu widzenia etyki komunikacji koncepcja J. Habermasa wydaje się racjonalna i cenna, co możemy dostrzec, obserwując nieracjonalność polskiego dyskursu publicznego z jego ideologizacją, upolitycznieniem każdego problemu, bezkonkluzywnością i nieetycznym sposobem traktowania przeciwników. W dyskursie tym właściwie wszystkie ściśle związane z komunikacją publiczną wartości zostają unieważnione.

KOOPERACJA I POROZUMIENIE

W przeciwieństwie do tego, co postuluje J. Habermas, komunikacja publiczna nie ma charakteru dialogicznego ani kooperacyjnego, nie służy porozumieniu, przekonywaniu do lepszych racji, nie ma na celu współdziałania. Przestaje zatem stanowić wartość wspólnotową – nie tworzy i nie wzmacnia wspólnoty, nie wspiera ładu społecznego. W dyskusjach publicznych nie jest realizowana funkcja synergiczna komunikacji. Spory są traktowane instrumentalnie jako sposobność do prezentacji lub narzucania własnych racji i negowania racji innych. Udział w sporach jest realizacją głównie dwóch funkcji – prezentacyjnej (w odniesieniu do własnych przekonań i programów oraz niechęci do konkurencji) oraz identyfikacyjnej – manifestacji przynależności do grupy mającej rację. Politycy mówią to, co im się opłaca, co jest korzystne dla ich obozu albo komunikują własne emocje. Podobnie wypowiadają się przedstawiciele

mediów tożsamościowych. O słuszności racji nie świadczą racjonalne i merytoryczne argumenty, strony sporów nie wsłuchują się w wypowiedzi swoich oponentów, lecz je negują i deprecjonują. Syntetycznie można zilustrować ten stan dwiema autentycznymi wypowiedziami publicznymi polityków: *To są lata 30. w Niemczech* (o rządzie PiS) i *Gdyby rządziła Platforma, byłoby to gorsze niż III wojna światowa.*

Charakterystyczne, że na początku lat dziewięćdziesiątych XX w., gdy trwała dyskusja o nowym porządku politycznym w Polsce, często mówiono o konieczności dialogu, a za jego istotę uznawano dążenie do kompromisu i porozumienia, które uznawano za ważną wartość. Dziś dialog jest właściwie nieobecny w polityce, choć mamy i takie sytuacje, gdy jakaś grupa próbuje na władzy wymusić rozmowy. W odróżnieniu od dialogu (ten nie odbywa się pod przymusem) chodzi w nich o możliwość przedstawienia żądań grupy i o ich spełnienie. Fakt, że rozmowy zostają wymuszone, nie oznacza, że żądania są bezzasadne i nigdy nie dochodzi do debaty. Funkcją przynajmniej części tych spotkań jest nadanie ważności jakiemuś problemowi społecznemu i zademonstrowanie siły grupy, która go przedstawia. Nie zawsze rozmowa kończy się jedynie konfrontacją stanowisk. Dochodzi także do kompromisów. Takimi kompromisami zamknięto rozmowy władzy z górnikami, nauczycielami i rodzicami dzieci niepełnosprawnych. Trudno jednak uznać, że nastąpiło to w wyniku dialogu, bo przynajmniej w dwóch wypadkach – rozmów z rodzicami dzieci niepełnosprawnych i z pielęgniarkami, mimo osiągniętego kompromisu, obie strony prawie nie zmieniły swoich stanowisk.

W bardzo gorącym sporze o aborcję w jego pierwszej fazie nastąpił tylko pozorny kompromis, bo stanowiska obu stron pozostały niezmienione, a kształt ustawy miał jedynie zakończyć wojnę. Porozumienie miało charakter polityczny, a nie merytoryczny. W sporze unieważniano argumenty przeciwnika, mimo że były wiarygodne, słuszne i racjonalne, obrażano się i wykluczano z dyskusji.

W ostatnim czasie spór odbywał się zarówno w płaszczyźnie moralnej, jak i politycznej i był zdecydowanie ostrzejszy, bo stał się częścią trwającej od kilku lat wojny ideologicznej, a to uniemożliwiło dyskusję, ukazało nierozwiązywalny konflikt wartości (mimo że norma *nie zabijaj* należy do ogólnoludzkich zasad etycznych, nie wszyscy odnoszą ją do płodu ludzkiego). Obie strony odwoływały się w nim do wartości nieakceptowanych przez drugą stronę sporu. Nastąpiły więc systemowe zakłócenia, dlatego zamiast debaty rozpoczęła się wojna. Interesujące, że obie strony wyrażały swoje poglądy szczerze i zrozumiale. Nie było jednak w tym sporze autentycznej inkluzywności i poszanowania przeciwnika. Obie strony stosowały określenia degradujące – z jednej strony padały słowa: *mordercy*, *zwolennicy mordowania dzieci poczętych*, druga strona posługiwała się określeniami wulgarnymi: *Wy…ać*, *Je…ać pały trybunały* i groźbami: *Człowieku! Posadź las, bo nam drzew zabraknie, żeby ich wszystkich powiesić*, *Pamiętajcie o Ceauşescu!*

Z przebiegu pierwszej fazy sporu obie strony nie wyciągnęły żadnych wniosków. Zwolennicy dostępności aborcji wykluczyli jakąkolwiek dyskusję i jakiekolwiek ustępstwa. Obrońcy życia kompletnie nie brali pod uwagę nawet racjonalnych argumentów strony przeciwnej, np. dotyczących nieskuteczności przepisu wynikającego z orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego, który to argument został wyrażony później na transparencie: *PrzePiS na podziemie*. Skutkiem tak prowadzonego sporu jest utrwalenie podziału i eskalacja emocji blokująca obu stronom możliwość dyskusji także w innych sprawach.

Porozumienie i kooperacja przestają być wartościami w komunikacji publicznej. Uczestnicy sporów nie starają się o nie także wtedy, gdy jest ono możliwe i korzystne społecznie. W ostatnim czasie oparte na argumentach merytorycznych porozumienie zostało nawet uznane za rodzaj wykroczenia, czego przykładem jest reakcja organizacji Strajk Kobiet i części opozycji na porozumienie lewicy z PiS-em w sprawie tzw. Funduszu Odbudowy. Liderki Strajku Kobiet wzywały Lewicę do wycofania się z umowy, a nawet postawiły ultimatum, politycy opozycji zarzucali lewicy zdradę, a były minister nazwał porozumienie *swoistym paktem Ribbentrop-Mołotow w polskiej polityce*.

Takie wypowiedzi nie tylko blokują konsensus, lecz także podważają sens jakiejkolwiek dyskusji stron mających różne poglądy albo różne wizje problemów społecznych i sposobów ich rozwiązywania. Tym samym na kształt ładu społecznego zamiast uzgodnień tworzących umowę społeczną zyskują wpływ indywidualne dążenia, interesy partykularne oraz emocje. Jeśli spojrzymy na tę sytuację z perspektywy dobra wspólnego, dostrzeżemy, że nie sprzyja ona tworzeniu się więzi społecznych, podejmowaniu wspólnych przedsięwzięć, budowaniu zaufania, realizacji dążeń zbiorowych. Wzmacnia ona natomiast skłonność do działań indywidualnych i tworzenie się nietransparentnych sieci zależności. Inaczej mówiąc, brak skłonności do konsensusu jest rodzajem ograniczenia mentalnego niszczącego wspólnotę i wzmacniającego negatywne tendencje w działaniach publicznych.

Sposób odnoszenia się do przeciwników w dyskursie publicznym nie spełnia dwóch ważnych warunków postawionych dobrej komunikacji przez J. Habermasa – zasady inkluzji i zasady równouprawnienia. O członkach konkurencyjnej grupy celowo mówi się źle, aby, zachowując pewne pozory, przedstawić ich jako niebezpiecznych dla porządku społecznego, a następnie ograniczyć im prawa do uczestnictwa w dyskursie albo w ogóle w życiu politycznym. Przeciwnik jest traktowany nie tylko jako wróg, lecz także jako ktoś pozbawiony wymiaru osobowego. W mówieniu o nim nie przestrzega się zasad etyki komunikacji – nie okazuje poszanowania, nie bierze pod uwagę jego autonomiczności i wielowymiarowości.[7]

[7] Por. A. Cegieła, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2014, s. 47–66.

Moralność uczestników dyskursu publicznego nie jest moralnością uniwersalnego szacunku. Reguły traktowania człowieka obowiązujące w dzisiejszym dyskursie publicznym są raczej zasadami etyki wojennej – dopuszczającej poniżanie, przemoc, ograniczanie praw, marginalizację albo nawet radykalne wykluczanie (*Takiego człowieka to do dołu z wapnem* – powiedział kiedyś o Andrzeju Lepperze znany publicysta „Polityki").

PRAWDA

Jedną z najważniejszych dla komunikacji wartości jest prawda. Prawdziwa informacja jest warunkiem poszanowania autonomiczności człowieka, uznania jego prawa do odpowiadającego mu rozumienia świata i podejmowania wyborów. Jest też warunkiem kooperacji i porozumienia w dyskusji.

Zasadniczo nie mamy dziś do czynienia z typową dezinformacją zaplanowaną przez jakiś ośrodek polityczny czy medialny i wpływającą na ważne decyzje polityczne czy zachowania społeczne. Zdarzają się jednak wypowiedzi manipulacyjne, zwłaszcza w mediach, wprowadzające odbiorców w błąd, wywołujące niepokój i wpływające na emocje. Są to przypadki fałszywej atrybucji, czyli przypisywania komuś nieprawdziwych działań oraz intencji, *fake newsy* oraz nadawanie ważności problemom mało istotnym, nieistotnym poznawczo i odbieranie tej ważności sprawom doniosłym społecznie.

Przykładami fałszywej atrybucji są informacje o tym, że rząd chce wyprowadzić Polskę z UE albo że rozkradnie środki na Fundusz Odbudowy, że na zabójcę prezydenta Gdańska miały wpływ audycje TVP.[8] Klasycznym przykładem fałszywej atrybucji (i jednocześnie zniesławienia) jest wypowiedź polityka dla „Gazety Wyborczej": *jestem gotów się założyć, że Morawiecki wyprowadził część swojego majątku za granicę*. Stosunkowo nowym zjawiskiem w dyskursie publicznym jest ***fake news*** – rodzaj nieprawdziwych informacji rozpowszechnianych przez media w celu uzyskania korzyści wizerunkowych, finansowych i politycznych, np. o niecnych zamiarach rządu, szkodliwych poczynaniach opozycji czy wydarzeniach, które nigdy nie miały miejsca. *Fake newsem* była np. wiadomość o planowanej podwyżce podatku dochodowego i ujemnych stopach procentowych, które rzekomo miały wprowadzić banki w Polsce.

Obserwator mediów odróżnia *fake newsy* od zabiegów typowych dla nowomowy będących swoistym przejawem magii językowej – haseł, których zadaniem było kreowanie pożądanej przez władzę rzeczywistości. W prawdziwość napisów głoszących *Partia z narodem*; *naród z partią* nikt rozsądny nie wierzył. *Fake news* natomiast ma postać informacji

[8] Jak się później okazało, w więzieniu, gdzie wcześniej był zabójca, nie oglądano TVP.

prasowej, której odbiorca mediów na ogół nie ma szansy zweryfikować, więc odbiera ją jako prawdziwą, zwłaszcza jeśli zgadza się z jego przekonaniami i wizją świata. Jej funkcją jest dezinformacja albo celowe wzbudzenie emocji dających się wykorzystać w konkurencji ośrodków politycznych i perswazyjnych. *Fake newsy* łamią zarówno zasady równouprawnienia i szczerości sformułowane przez J. Habermasa, zasadę poszanowania autonomiczności człowieka, jak i zasady etyki mediów. Człowiek oszukiwany i pozbawiony dostępu do rzetelnej informacji nie ma równoprawnej pozycji w komunikacji, nie może również podjąć racjonalnych i autonomicznych decyzji, bo ma nieprawdziwe dane.

Nie tylko *fake newsy* wprowadzają fałsz do komunikacji publicznej. Pojawia się w niej kilka odmian nieprawdy. Jedną z nich są określenia o charakterze eufemizmów (charakterystyczne wcześniej dla nowomowy). O zwolnieniach z pracy po zmianie władzy mówi się *ruch kadrowy*, o kłamstwie *semantyczne nadużycie*, o inwektywach – *skrót myślowy*. Sankcjonuje to nieuprawnione z punktu widzenia autonomiczności człowieka zabiegi językowe mające ograniczyć jego prawo do rzetelnej informacji i wymaganie odpowiedzialności za podawanie nieprawdy.

Zabiegiem bliskim dezinformacji *sensu stricto* jest wspomniane już sztuczne odbieranie i nadawanie ważności różnym faktom typowe dla komunikatów medialnych. Incydenty urastają w mediach do rangi wydarzeń, ważne wypowiedzi i decyzje bywają sprowadzane do wymiaru nieistotnych epizodów. W prasie prawicowej za skandaliczne i groźne uznaje się np. tęczowe piątki, czyli akcję mającą na celu okazanie akceptacji młodym ludziom o orientacji homoseksualnej i informującą o tym, że w szkole mogą się czuć bezpiecznie. Czyni się z tego ważne i groźne wydarzenie o wielkim wpływie na pojmowanie płciowości i małżeństwa. Prasa lewicowa i liberalna za skandaliczne posunięcie uznała niedawno zwolnienie ośmiu profesorów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, którzy osiągnęli wiek emerytalny, i nadała temu faktowi znaczenie polityczne, mimo że rektor uczelni wyjaśnił, że przyczyną decyzji była sytuacja finansowa uczelni.

Wyolbrzymianie znaczenia faktów lub ich unieważnianie możemy zaobserwować we wszystkich mediach. Ośrodki medialne mają bowiem charakter tożsamościowy, co oznacza, że zajmują się nie przekazywaniem informacji, lecz interpretacją tych informacji z własnego, najczęściej politycznego punktu widzenia.

WOLNOŚĆ, PATRIOTYZM, TOLERANCJA

Jednym z najbardziej szkodliwych działań komunikacyjnych w polskim dyskursie publicznym jest instrumentalizacja ważnych dla wspólnoty wartości, za co odpowiedzialne są przede wszystkim media. O wartościach nie umiemy rozmawiać, a fakt, że je niejednakowo rozu-

miemy i różnie hierarchizujemy, silnie wpływa na sposób prowadzenia sporów i wypowiadania się o przeciwnikach. Badania prowadzone w latach 2013–2014 przez Obserwatorium Etyki Słowa oraz w latach 2016–2017 przez Laurę Polkowską pokazują bardzo wyraźnie, że dla uzyskania wyrazistości wizerunkowej oraz interesu politycznego ośrodki medialne starają się tak zdefiniować pewne wartości, aby przeciwnik w sporze politycznym nie mógł się na nie powołać [Cegieła, Polkowska, Kuchciński, Stępień 2014; Polkowska 2018]. Instrumentalizacja wartości przez ośrodki medialne z jednej strony polega na swoistym ustaleniu dominanty interpretacyjnej w rozumieniu takich pojęć jak np. wolność, równość, patriotyzm, tolerancja, z drugiej zaś strony na uznaniu, że tylko jeden sposób ich rozumienia jest dopuszczalny. Kto nie zgadza się z tym właśnie rozumieniem, nie powinien uczestniczyć w dyskursie. Już w tomie *Język IV Rzeczypospolitej* z 2010 roku Jerzy Bartmiński [Bartmiński 2010] ilustrował zjawisko wpływu orientacji ideologicznej na rozumienie wartości. Wskazywał wtedy na różnice w rozumieniu równości. W dyskursie lewicowym równość jest wartością najważniejszą i celem dążenia i walki. Lewica mówi o równości pod względem statusu majątkowego, równości płci i związanym ściśle z równością niedyskryminowaniu ze względu na płeć i orientację seksualną. W dyskursie umiarkowanie liberalnym ważna jest równość szans i dostępu do nauki, a w dyskursie radykalnie liberalnym równość w życiu publicznym dla osób o różnej orientacji seksualnej. Dla dyskursu liberalno-katolickiego równość istnieje w związku z solidarnością i miłością bliźniego, a w dyskursie narodowo-prawicowym w związku z solidarnością społeczną [Bartmiński 2010].

Analiza najważniejszych tygodników opinii z lat 2013–2017 pokazuje, że odmiennie rozumiane są także inne wartości. Nie byłoby w tym niczego dziwnego, gdyby nie fakt, że wypowiedzi na temat wartości są podporządkowane zasadzie negowania tego, co mówi przeciwnik. Jeśli w tygodniku konserwatywnym albo prawicowym podkreśla się wagę patriotyzmu dla wspólnoty narodowej i definiuje się go (niesłusznie zresztą) wyłącznie jako gotowość do złożenia ofiary z życia dla ojczyzny, to w tygodniku liberalnym za patriotyzm uznaje się obowiązek obywatelski, np. płacenie podatków, a w tygodniku lewicowym potrzebę patriotyzmu w ogóle się neguje. W mediach prawicowych i konserwatywnych zdarza się ponadto opatrywanie słowa *patriotyzm*, a także *polskość*, przydawką *prawdziwy* i *prawdziwa*, co służy zaznaczeniu, że to tylko nasza polskość, rozumiana tak, jak my ją pojmujemy, jest prawdziwa i tylko nasz patriotyzm jest słuszny, a każda wersja patriotyzmu i polskości różna od naszej jest gorsza i nieuprawniona. Zabieg ma więc funkcję negatywnego charakteryzowania tego, co mieści się w koncepcji przeciwnika.

W ten sposób rozumienie wartości staje się coraz mniej wyraźne, naznaczone piętnem ideologicznym, i wiąże się z wykluczaniem. A zatem nie może się stać podstawą ładu moralnego w społeczeństwie, bo powoduje dezorientację w sferze wartości.

JĘZYK

Dyskurs prowadzony bez kooperacji i poszanowania partnera nie poważa jeszcze jednej fundamentalnej wartości wspólnotowej, a mianowicie języka. W komunikacji publicznej, w której powinien być traktowany z szacunkiem jako instrument porozumienia i dobro wspólne, jest on używany w wersji wulgarnej, prymitywnej jako narzędzie walki i tworzenia podziałów społecznych, narzędzie niszczenia człowieka. Słusznie pisał Jerzy Bartmiński o języku polityki, że

> lekceważąc rzeczowość, traci też powagę, a folgując emocjom i agresji, umniejsza swoją wiarygodność. Osłabiony w warstwie problemowej i nasycony wulgaryzmami zostaje niejako komunikacyjnie unieważniony, a nawet można powiedzieć – w Mickiewiczowskim, podwójnym sensie tego słowa – znieważony [Bartmiński 2010, 8].

Istotę tego znieważenia oddają terminy *język nienawiści*, *niebezpieczna mowa*, *przemoc językowa* niezależnie od tego, czy uznajemy je za precyzyjne, czy nie, będące wynikiem obserwacji nieetycznego użycia języka przeciw człowiekowi.

Język jest narzędziem uniwersalnym. Można w nim przekazywać informacje o świecie, emocje, oceny, można za jego pomocą ludzi jednoczyć i dzielić, okazywać życzliwość i obrażać, mówić prawdę i kłamać. Nie ma jednak własnych mechanizmów, które mogłyby zablokować mówienie nieprawdy, uniemożliwić poniżanie, zahamować agresję. To jego użytkownik powinien pamiętać, że język jest swoistym darem, bez którego nie potrafimy myśleć i nie nawiążemy kontaktu z drugim człowiekiem, nie stworzymy wspólnoty i nie obronimy jej. Dlatego właśnie, tak jak mamy zobowiązania wobec drugiego człowieka, mamy je wobec języka. Są to te same zobowiązania. Człowiek uczestniczący w komunikacji ma prawo spodziewać się, że język w niej stosowany będzie narzędziem porozumienia, dialogu, a nie walki, że będzie wiarygodny, synergiczny, a nie niszczący, że będzie służył jako instrument prawdy.

Niszcząc zaufanie do języka, niszczy się również przestrzeń publiczną – teren, na którym powinny obowiązywać normy moralne i etos obywatelski.[9]

Kiedy „Solidarność" domagała się wolności słowa, myśleliśmy, że pozwoli ona artykułować prawdę, poszanowanie człowieka, kształtować przestrzeń moralną.

Tymczasem dyskurs publiczny o ważnych dla społeczeństwa sprawach staje się swoistym pokazem tego, jak mało ważny jest człowiek jako uczestnik i obserwator życia politycznego oraz odbiorca mediów. Można o nim powiedzieć nieprawdę, sprowadzić do roli narzędzia w głosowaniach, okłamać, wzbudzić emocje, które zmienią jego sposób my-

[9] Mówił o tym Andrzej Tyszka na spotkaniu inaugurującym powstanie Komisji Etyki Komunikacji PAU.

ślenia i postępowania. Taką metodą narusza się jego autonomiczność poznawczą, ogranicza możliwość działania, osłabia poczucie podmiotowości i sprawczości, co z kolei obniża poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania.

Zadania moralne wynikające z daru, którym jest prawo do wolności słowa, zostały w dużej mierze zaniechane. Wolność słowa niewiążąca się z odpowiedzialnością za język, którego używamy w dyskursie publicznym, służy przemocy, dyskryminowaniu przeciwnika i niszczeniu zaufania do słowa. A przecież nie skończyliśmy jeszcze budować nowej, demokratycznej przestrzeni społecznej.

Bibliografia

J. Bartmiński, 2010, *Język IV RP, czyli o karierze przecieku. Problem wiarygodności dyskursu publicznego* [w:] J. Bartmiński (red.), 2010, *Język IV Rzeczypospolitej*, Lublin, s. 8–31.

A. Cegieła, 2014, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa.

A. Cegieła, P. Kuciński, L. Polkowska, M. Stępień, 2014, *Studia z etyki słowa*, Warszawa.

M. Czyżewski, 2010, *„Język wrogości" oraz spór o III i IV RP w perspektywie analizy dyskursu publicznego. Wybrane rezultaty projektu badawczego oraz uwagi metodologiczne* [w:] J. Bartmiński (red.), *Język IV Rzeczypospolitej*, Lublin, s. 48–61.

M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, 2010, *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa.

J. Habermas, 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, przekład przejrzał M.J. Siemek, Warszawa.

J. Hatzfeld, 2011, *Nagość życia: Opowieści z bagien Rwandy*, tłum. J. Giszczak, Warszawa.

J. Hatzfeld, 2012, *Sezon maczet*, tłum. J. Giszczak, Warszawa.

V. Klemperer, 1983, *Lingua Tertii Imperii – Język Trzeciej Rzeszy. Notatnik filologa*, tłum. J. Zychowicz, Kraków.

S. Kowalski, M. Tulli, 2003, *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Warszawa.

L. Polkowska, 2018, *Wartości i antywartości w tygodnikach opinii. Komparatywna analiza dyskursu z elementami lingwistyki komparatywnej*, Warszawa.

P. Sztompka, 2016, *Kapitał moralny: imperatyw rozwoju społeczeństwa* [w:] J. Szomburg (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski*, „Wolność i Solidarność" nr 70, Gdańsk, s. 24.

E. Tugendhat, 2004, *Wykłady o etyce*, tłum. J. Sidorek, Warszawa.

Dyskurs publiczny w warunkach wolności słowa. Perspektywa etyki komunikacji

Streszczenie

Badania socjologiczne i językoznawcze pokazują, że język komunikacji publicznej nie buduje przestrzeni moralnej i nie prowadzi do dialogu i porozumienia. Mimo że język i sfera publiczna stanowią dobro wspólne, politycy i media niszczą je za pomocą zabiegów takich jak degradacja, dyskryminacja i nieprawda.

Słowa klucze: etyka komunikacji – wolność słowa – dyskurs publiczny.

Public discourse in the conditions of freedom of speech. Perspective of communication ethics

Summary

Sociological and linguistic studies show that the language of public communication is not morally constrained and does not lead to dialogue and understanding. Despite the fact that language and the public sphere are a common good, politicians and the media damage them by means of degradation, discrimination, and untruth.

Keywords: ethics of communication – freedom of speech – public discourse.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.3

Mykoła Łesiuk
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy
im. Wasyla Stefanyka, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: mykolalesiuk@gmail.com
ORCID 0000-0001-5488-6626

GRAMATYCZNA KATEGORIA CZASU W JĘZYKU POLSKIM I UKRAIŃSKIM W UJĘCIU DIACHRONICZNYM

Gramatyczna kategoria czasu we współczesnych językach słowiańskich została odziedziczona z języka prasłowiańskiego, który charakteryzował się bardzo bogatym i skomplikowanym systemem form czasownika. Jest on, według Henryka Birnbauma [Бирнбаум 1987, 120–121], rezultatem głębokiej ewolucji systemu praindoeuropejskiego i może być uznany za innowacyjny w porównaniu z praindoeuropejskim, zarówno na poziomie formalnym, jak i funkcjonalnym.

Złożoność systemu form czasowych języka prasłowiańskiego jest uwarunkowana przede wszystkim różnorodnością systemu czasu przeszłego, przyszłego i, oczywiście, teraźniejszego. Współczesne języki słowiańskie zachowały w zasadzie formy czasowe, które istniały w języku prasłowiańskim, jednak każdy z nich kształtował i wykorzystywał ich zróżnicowanie według własnych zasad rozwoju językowego. Oczywiście, w ciągu ok. 1500 lat, które minęły od czasu rozpadu prasłowiańskiej wspólnoty językowej, zaszły w nich niejednokrotnie istotne zmiany dotyczące kategorii czasu. Żeby opisać te przemiany, konieczne jest ukazanie archetypów form prasłowiańskich oraz zestawienie ich z formami odziedziczonymi z języka praindoeuropejskiego.

CZAS TERAŹNIEJSZY

Rozpoczniemy nasz przegląd od form czasu teraźniejszego. W tych formach czasowniki tematyczne przybierają pierwotne końcówki osobowe czasu teraźniejszego. Osobowe formy czasu teraźniejszego współczesnych języków słowiańskich, w zestawieniu z odpowiednimi formami języków niesłowiańskich, pozwalają rekonstruować podstawy prasłowiańskie, a nawet praindoeuropejskie, a także końcówki osobowe. Według tematów podstaw czasu teraźniejszego czasowniki słowiańskie tradycyjnie dzieli się na pięć typów (klas) [Urbańczyk (red.) 1978, 42]. Pierwsze cztery typy mają określone podstawy tematyczne, w któ-

rych przed końcówką jest przyrostek tematyczny, decydujący o przynależności danego czasownika do określonej klasy koniugacyjnej. Również na typy dzieli tematy podstaw czasowników w językach słowiańskich czasu teraźniejszego francuski slawista A. Meillet [Мейе 1951, 161–190].

Do pierwszego typu należały czasowniki z tematem zakończonym na *-o//-e*: **neso//*nese* (bezokol. **nesti*), **vezo//*veze* (bezokol. **vezti*), *peko//peke* (bezokol. **pekti*) i inne. Znany holenderski językoznawca, slawista Nikolas van Wijk, w swoim opracowaniu pt. *Geschichte der altkirschenslavischen Sprache* [Ван-Вейк 1957] poddał bardzo dokładnej i rzetelnej analizie pisane zabytki w języku staro-cerkiewno-słowiańskim. Przedstawia on pięć typów podstaw czasowników, lecz w pierwszym typie wydziela kilka podgrup czasowników: typ pierwszy a), do którego zalicza czasowniki bez wymiany samogłoskowej w rdzeniu (**красти – крадѫ**, **решти – рекѫ**); czasowniki, w których rdzeniu zachodzi wymiana samogłosek (**чисти – чьтѫ**, **тлѣшти – тлъкѫ**) oraz czasowniki, których podstawa kończy się spółgłoską *m*, *n*, *ĭ*, *ŭ* (**мѧти – мьнѫ**, **дѫти – дъмѫ**, **жрьти – жьрѫ**, **пити – пиѭ плоути – пловѫ**). Do typu pierwszego b) należą czasowniki z podstawą zakończoną na *-a-*: **брати – берѫ**, **гънати – женѫ**, **ръвати – ръвѫ**, **съсати – съсѫ** itp. [Ван-Вейк 1957, 333–340].

Do drugiego typu należały czasowniki z podstawą zakończoną przyrostkiem tematycznym *-no-//-ne-*: **двигнѫти – двигнѫ – двигнеши**, **минѫти – минѫ – минеши**.

Czasowniki trzeciego typu miały podstawę zakończoną przyrostkiem tematycznym *-jo-//-je-*: **сѣꙗти – сѣѭ – сѣѥши**, **мыти – мыѭ – мыѥши**, **мазати – мажѫ – мажеши**, **знати – знаѭ – знаеши**.

Czwarty typ to czasowniki z podstawą zakończoną przyrostkiem tematycznym *-i-*: **хвалити – хвалѭ – хвалиши**, **ходити – хождѭ – ходиши**.

Piąty typ łączył tylko cztery czasowniki atematyczne, w których końcówki osobowe przyłączano bezpośrednio do podstawy zakończonej spółgłoską bez udziału przyrostka tematycznego. Do tej grupy należą czasowniki **быти** *(*(j)es-ti)*, **дати** *(*dad-ti)*, **-вѣсти** *(*vĕd-ti)*, **ѣсти** *(*jĕd-ti)*, a także czasownik **имати**. W 1. os. lp. miały one końcówkę **-мь** *(< mĭ)*: **ѥсмь**, **дамь**, **вѣмь**, **ѣмь**, **имамь**. We współczesnym języku ukraińskim czasownik **мати** (*mieć*) przybiera formy osobowe czasowników koniugacji I: **маю**, **маш**, **ма**, **мамо**, **мате**, **мають**. W języku polskim ma on formy koniugacji III: *mam*, *masz*, *ma*, *mamy*, *macie*, *mają*, dlatego nie zaliczamy go do grupy czasowników atematycznych.

Wymienione wyżej cztery typy czasowników tematycznych w języku polskim są zgrupowane w cztery koniugacje, w ukraińskim – w dwie. Koniugacja I w języku polskim obejmuje czasowniki, które w 1. os. lp. mają końcówkę *-ę*, a w drugiej *-esz*. Poniżej przedstawiam cały współczesny paradygmat osobowy tych czasowników w języku polskim i ukraińskim oraz odpowiednie formy języków prasłowiańskiego i pra-

indoeuropejskiego, od których bezpośrednio pochodzą przedstawione formy współczesne.

	pol.	ukr.	psł.	pie.
1.	*pisz-ę*	*пиш-у*	**pišǫ*	**pis-jo-am*
2.	*pisz-esz*	*пиш-еш*	**piše-šь*	**pis-je-sī*
3.	*pisz-e*	*пиш-е*	**piše-tь*	**pis-je-tī*
1.	*pisz-emy*	*пиш-емо*	**piše-mъ*	**pis-je-mōs*
2.	*pisz-ecie*	*пиш-еме*	**piše-te*	**pis-je-te*
3.	*pisz-ǫ*	*пиш-уть*	**pišǫ-tь*	**pis-jo-ntī*

Jak widać, w powyższym zestawieniu poddano porównaniu i analizie czasownik typu III z podstawą czasu teraźniejszego zakończoną na *-jo//-je*. Temat zakończony na *-jo* występuje zawsze w 1. os. lp. i 3. os. lm. We wszystkich innych osobach występuje podstawa zakończona na *-je*.

Analizując współczesne formy osobowe czasowników w języku polskim, ukraińskim, a także w innych językach słowiańskich, możemy zrekonstruować zarówno prasłowiańskie, jak i wcześniejsze formy praindoeuropejskie. W 1. os. lp. w języku praindoeuropejskim występowała końcówka *-am* (albo *-an*). Zgodnie z obowiązującym prawem głosowym w języku prasłowiańskim, według którego każda sylaba musiała być otwarta, takie połączenie głosek na końcu słowa zawsze przechodziło w *-ǫ* (*o* nosowe). Zanim to jednak nastąpiło, jak możemy przypuścić, głoska tematu *o* łączyła się z samogłoską końcówki *a* i razem z nosową spółgłoską *m (n)* przechodziła w *-ǫ* (*o* nosowe), które w językach: ukraińskim, białoruskim, rosyjskim, a w pewnych wypadkach również w czeskim i słowackim, przeszło w *u*. Sytuacja analogiczna miała miejsce i w wypadku tworzenia form osobowych czasu teraźniejszego od czasowników pierwszego i drugiego typu, w których ostatnia samogłoska tematu *o* połączyła się z pierwszą samogłoską końcówki i w ten sposób powstały formy z nosówką: **nes-o-am* > **nes-ǫ*, **dvig-no-am* > **dvign-ǫ*. Jednak język polski nie zachował historycznej końcówki 1. os. lp. *-ǫ*, dziś bowiem mamy końcówkę *-ę*. Jak pisze polski językoznawca Zenon Klemensiewicz, „końcówka 1. os. lp. **ǫ* ma polski odpowiednik *-ę*, a więc kontynuację skróconej samogłoski nosowej prasłowiańskiej" [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 359].

Niełatwo jest zrozumieć proces, który miał miejsce w języku polskim. W 1. os. lp. *-ǫ* (*o* nosowe) prasłowiańskie wszędzie konsekwentnie zmieniło się na *-ę* (*e* nosowe), natomiast w 3. os. lm. czasownika z tematem zakończonym na *-i* (koniugacja II w języku polskim i ukraińskim) *-ę* zmieniło się na *-ǫ*. Jak zaznacza Z. Klemensiewicz, w 3. os. lm. „uogólniła się polska końcówka *-ǫ*; jej stosunek do prasłowiańskich odpowiedników **-ǫtь*, **-ętь*, w szczególności zanik jeru oraz poprzedzającej go

spółgłoski *-t*, nie zostały dostatecznie wyjaśnione" [Klemensiewicz, Lehr--Spławiński, Urbańczyk 1981, 359–360].[1] Proces zaniku ь (jeru) jest zrozumiały. Poddane redukcji jery (ь i ъ) stały się zbędnymi fonemami w języku, straciły status fonemu. Gdy występowały w pozycji mocnej, wokalizowały się do *e*, *o* (w języku polskim do *e*). Kwestię zaniku końcowego *-t* omówimy w dalszej części artykułu. Osobowe formy czasowników czwartego typu (koniugacji II) powstały według następujących etapów:

1. **nos-i-am* > **nosj-am* > **noš-ǫ*, scs **ношѫ**, pol. *noszę*, ukr. *ношу́* (*noszú*)
2. **nos-i-sĭ* > **nos-i-chь* > **nos-i-šь* > pol. *nos-isz*, ukr. *нос-иш* (*nósysz*)
3. **nos-i-tĭ* > **nosi-tь* > pol. *nosi*, ukr. *но́сить* (*nósyt'*)
1. **nos-i-mos* > **nos-i-mъ* > pol. *nosi-my* (dawne *nosim*), ukr. *носимо* (*nósymo*), we wschodnich gwarach, w poezji – *носим* (*nósym*)
2. **nos-i-te* > pol. *nosi-cie*, ukr. *носи-те* (*nósyte*)
3. **nos-i-ntĭ* > **nos-intь* > **nos-ę-tь*, scs **носѧть**, ukr. *носять* (*nós'at'*), pol. **nos-i-ntĭ* > **nosjǫ-tĭ* > *noszǫtь* > *noszą.*

Warto wyjaśnić niektóre z wyżej przedstawionych etapów. Tematyczna głoska *-i-* pod wpływem następującej po niej spółgłoski może być wymawiana jak *j*. Środkowojęzykowe miękkie *j* zawsze wpływało na poprzedzającą je spółgłoskę, zmiękczając ją i wskutek palatalizacji powodując przejście do innej (miękkiej) spółgłoski. W naszym wypadku spółgłoska *s* pod wpływem *j* zmieniła się w 1. os. lp. na *š* (*sz*). W jaki sposób powstało *š* (*sz*) w 3. os. lm.? Można przypuścić, że przez analogię do formy 1. os. lp., przykładów podobnych procesów jest dużo. W języku ukraińskim właśnie przez analogię do formy 1. os. lp. powstało *l* epentetyczne w formach 3. os. lm. po spółgłosce wargowej: 1. os.**lub-i-an* > **lubj-an* > **lubl-ǫ* > ukr. *люблю́*, pol. *lubię*, lecz 3. os. lm. **lub-i-ntĭ* > **lubę-tь* > scs **любѧть**, ukr. *люблять*. W 3. os. lm. nie było *j*. Pomimo że nie było warunków do powstania *l* wstawnego, pojawiło się ono pod wpływem formy 1. os. lp. Można jednak przyjąć inne wytłumaczenie.

Nosówka *ę* z niewyjaśnionych do końca przyczyn zmieniła się na *ǫ*.[2] Tematyczna głoska *-i-* okazała się zbędna, o ile nosówka *ę*, której była składową, automatycznie zmieniła się na *ǫ*. Następnie przed samogłoską *ǫ* zakończenie tematu *-i-* zmienia się na *j*, które oddziałuje na *s* i zmienia je w *š*. Tak mogła powstać współczesna polska forma *noszą*.

W języku ukraińskim wszystkie czasowniki, jak wspomniano wyżej, zgrupowane są w dwie koniugacje. Pierwsza koniugacja to czasowniki pierwszych trzech typów (tematy zakończone na *-o//-e*, *-no//-ne*, *-jo//-je*),

---

[1] Trzeba uwzględnić tu fakt, że w 1. os. lp. wygłosowe *-ǫ* było samogłoską krótką, która w późniejszej ewolucji samogłosek nosowych w języku staropolskim przechodziła w *-ę*. Taka sytuacja nie zachodziła w formach 3. os. lm. *Przypis red.*

[2] Jw.

a druga to czwarty typ (temat zakończony na *-i-*). W pierwszej koniugacji czasowniki w 3. os. lm. mają końcówki *-уть*, *-ють* (< **(j)ǫtь* < **o-ntĭ*), w drugiej – *-ать*, *-ять* (< **(j)ętь* < **i-ntĭ*). W języku polskim według tradycyjnej klasyfikacji czasowniki są zgrupowane w cztery koniugacje: I, *-ę*, *-esz* (*piszę*, *piszesz*); II, *-ę*, *-isz* (*robię*, *robisz*); III, *-am*, *-asz* (*czytam*, *czytasz*); IV, *-em*, *-esz* (*umiem*, *umiesz*).

Pierwsze dwie koniugacje w 1. os. lm. mają końcówkę *-ę*, lecz różnią się swoimi końcówkami w 2. os. lp. Czasowniki koniugacji I mają końcówkę *-esz*, a koniugacji II – *-isz* (*-ysz*) (zob. przykłady powyżej).

Trzecia polska koniugacja to w zasadzie czasowniki trzeciego typu, w których temat *-jo-//-je-* dołącza się do głoski (przeważnie *a*). Pokażemy historię tych form:

1. **kocha-jo-am* > **kocha-jǫ* > scs **кохаѭ**, ukr. *кохаю*, pol. *kocha-m*
2. **kocha-je-sĭ* > **kocha-ješь* > scs **кохаєши**, ukr. *кохаєш*, pol. *kocha-sz*
3. **kocha-je-tĭ* > **kocha-jetь* > scs **кохаєть**, ukr. *кохає*, pol. *kocha-ø*
1. **kocha-je-mos* > **kocha-jemъ* > scs **кохаємъ**, ukr. *кохаємо* (*кохаєм*), pol. *kocha-my*
2. **kocha-je-te* > **kocha-jete* > scs **кохаєте**, ukr. *кохаєте*, pol. *kocha-cie*
3. **kocha-jo-ntĭ* > ** kocha-jǫtь* > scs **кохаѭть**, ukr. *кохають*, pol. *kocha-ją*

Jeśli porównać formy osobowe czasowników w językach: polskim, ukraińskim, rosyjskim (który faktycznie zachował formy staro-cerkiewno-słowiańskie), czeskim i słowackim, to zobaczymy dużo podobieństw. Wspólną cechą jest, na przykład, utrata końcowego *-t* w 3. os. lp. i lm. O ile jednak w języku polskim, czeskim i słowackim końcowe *-t* zanikło w 3. os. zarówno w liczbie pojedynczej, jak i w liczbie mnogiej, o tyle w języku ukraińskim ten proces zaniku jest jeszcze żywy, czyli niezakończony. Ostatecznie końcowe *-tь* zanikło wyłącznie w koniugacji I (pierwsze trzy typy czasowników) tylko w liczbie pojedynczej: on (ona, ono) *несе*, *везе*, *пише*, *двигне*, *їде* (transl. *nese*, *weze*, *pysze*, *dwyhne*, *jide*) itp. Jednak w 3. os. lm. w tych czasownikach końcowe *-tь* konsekwentnie pozostało: *несуть*, *везуть*, *пишуть*, *читають*, *двигнуть*, *їдуть* (transl. *nesut'*, *wezut'*, *pyszut'*, *czytajut'*, *dwyhnut'*, *jidut'*).

W koniugacji II ukraińskiej (czwarty typ grupy tematycznej) końcowe *-tь* występuje w formach obu liczb: *ходить*, *носить*, *сидить – ходять*, *носять*, *сидять* (transl. *chodyt'*, *nosyt'*, *sydyt' – chod'at'*, *nos'at'*, *sydat'*). Końcowe (stwardniałe) *-t* zachowało się we wszystkich czasownikach w języku rosyjskim i białoruskim w 3. os. obu liczb (*носит – носят*, *ходит – ходят*; transl. *nosit – nos'at*, *chodit – chod'at*).

Całkiem inna sytuacja ma miejsce w gwarach języka ukraińskiego. W koniugacji I, podobnie jak w języku literackim, w 3. os. lp. końcowe *-tь* zanikło. W liczbie mnogiej nastąpiło stwardnienie spółgłoski *-t* (*несут*, *пишут*, transl. *nesut*, *pyszut*). Natomiast w koniugacji II w gwarze pokuckiej, bojkowskiej i huculskiej *-t* czy *-tь* zanikło, podobnie jak w języku polskim.

Prasłowiańska nosówka *ę*, jak wiadomo, w języku ukraińskim zmieniła się na *-'a*, lecz w gwarach zachodnich języka ukraińskiego w syla-

bie akcentowanej – na *e* denazalizowane z pochyleniem do *u* (*e*^{u}): *сид'é*^{u}, *хот'é*^{u}, *фал'é*^{u} (forma literacka *сидять*, *хвалять*, *хочуть* (< *хотять*), pol. *siedzą*, *chcą*, *chwalą*. W pozycji nieakcentowanej byłe *ę* w gwarze pokuckiej przechodzi w *i*: *хóді*, *нóсі*, *л'ýбji* (pol. *chodzą*, *noszą*, *lubią*). W gwarze naddniestrowskiej i bojkowskiej możliwe jest występowanie na końcu twardego *-t*: *хóдіт*, *нóсіт*, *л'ýбjіт*. W gwarze podolskiej wymawia się *'a* tak samo jak w języku standardowym, lecz bez końcowego *-t* czy *-tь*: *хóд'а*, *нóс'а*, *л'ýбja*. Na Naddniestrzu, Bojkowszczyźnie spotyka się formy zredukowane (nieregularnie) końcowego *-t* również i w 3. os. lp. (można przypuścić, że zjawisko to zachodzi pod wpływem form analogicznych czasowników koniugacji pierwszej): *рóби*, *хóди*, *нóси*. Dlatego uważa się proces zaniku końcowego *-t*, *-tь* za żywy. W wypadku języków zachodniosłowiańskich mamy do czynienia z zanikiem, w innych bywa różnie. Jaka jest przyczyna zniknięcia końcowego *-t*? Po zaniku jerów w późnym języku prasłowiańskim często zachodzą zmiany na końcu wyrazów i sylab: stwardnienie wargowych spółgłosek, stwardnienia albo inne zmiany (na przykład, w języku polskim sonant *r*: **lěkarь* > ukr. *лікар*, pol. *lekarz*; **golębь* > ukr. *голуб*, pol. *gołąb*); zanik spółgłosek (**azъ*, **jazъ* > *ja*) i in. Możliwe, że również końcowe *-t* w formach czasowników wymawiane było niewyraźnie i z czasem w poszczególnych dialektach języka prasłowiańskiego stwardniało albo znikło.

Druga ważna zmiana, która różni język polski od ukraińskiego, to wypadanie tak zwanego interwokalicznego *j* i kontrakcja samogłosek. To zjawisko jest charakterystyczne dla różnych języków słowiańskich, lecz w każdym z języków przejawia się nieco inaczej.

Rozpatrzymy przykłady. We wszystkich formach osobowych, oprócz 1. os. lp. i 3. os. lm. przyrostek tematyczny *-je-* przyłącza się do głoski rdzenia *a*: **kocha-je-šь*, **kocha-je-tь* itp. Spółgłoska *j* wypada, powstaje połączenie dwóch samogłosek – *a* i *e*. Między nimi zachodzi asymilacja postępowa, *a* wpływa na *e*, upodabniając je do siebie. Powstaje grupa *aa*, która przechodzi w rezultacie ściągnięcia w długie *ā*, potem w zwyczajne *a*. W wyniku tych procesów utworzyły się ściągnięte formy **kocha-je-šь* > **kochaešь* > **kochaašь*, **kochāšь* > *kochasz* (*kocha*, *kochamy*, *kochacie*). W potocznym języku ukraińskim również jest możliwa podobna kontrakcja w różnych formach, a we wschodnich dialektach zachodzi ona w szczególności w 3. os. lp. podobnych czasowników: *кохá*, *читá*, *знá* (pol. *kocha*, *czyta*, *zna*).

Co prawda, również w języku polskim jest grupa czasowników, w których tradycyjnie zachował się temat *-je*. W niektórych formach do kontrakcji nie doszło. To czasowniki typu *sinieję*, *czernieję*, *bieleję*; w zabytkach historycznych można zobaczyć formy *umieję*, *umiejesz*, *umieje*, właśnie taki paradygmat osobowy miały też czasowniki *śmieć*, *rozumieć*, lecz później w formach 1. os. lp. tych czasowników pojawiła się pod wpływem innych czasowników tej koniugacji końcówka *ę*. O tym, że kontrakcja to w językach słowiańskich, w tym w języku polskim, zjawisko

współczesne, świadczą użycia staropolskich czasowników *podnaszaję*, *wylewaję*, *ścwirdzaję*, *powiadaję*. Podobne formy rejestrujemy w zabytkach polskich XIV–XV w. [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 361].

W wyniku kontrakcji takich form powstała końcówka *-(a)m* w 1. os. lp. III polskiej koniugacji. Końcówka *-mĭ* w 1. os. lp. powstała pod wpływem czasowników atematycznych.

Czasowniki atematyczne, jak już zaznaczono, nie miały przyrostka tematycznego i końcówki dołączano do podstawy zakończonej na spółgłoskę. W języku prasłowiańskim do tej grupy czasowników należały: **dadti*, **wědti*, **jědti*, **jesti* (**byti*). W odróżnieniu od czasowników tematycznych w 1. os. lp. miały one końcówkę *-mĭ*, a nie *-am(n)*. Właśnie czasowniki z tą końcówką (*-mĭ*) dały drugą podstawę w języku polskim do czasowników III koniugacji czasowników, zakończonych w 1. os. lp. na *-am* oraz koniugacji IV, mającej w 1. os. lm. końcówkę *-em*. Poniżej przedstawiono rozwój form osobowych atematycznych czasowników.

1. os. lp.
**dad-mĭ* > **da-dmь* > *da-mь* > pol. *dam*, ukr. *дам* (transl. *dam*)
**věd-mĭ* > **vě-dmь* > *vě-mь* > pol. *wiem*, ukr. *відаю* (*wídaju*) < *відати* < **wědati*[3]
**jěd-mĭ* > **jě-dmь* > *jě-mь* > pol. *jem*, ukr. *їм* (*jim*)
**jes-mĭ* > **jes-mь* > pol. *jeśm* > *jestem*, stukr. *єсмь*, ukr. *є* (*je*)

2. os. lp.
**dad-si* > **da-dsi* > *da-si* > ukr. *дасu (dasý*), pol. *dasz*
**věd-si* > **vě-dsi* > *vě-si*> pol. *wiesz*, ukr. *відаєш* (*wídajesz*) < *відати* < **wědati*
**jěd-si* > **jě-dsi* > *jě-si* > ukr. *їсu* (*jisý*), pol. *jesz*
**jes-si* > **je-ssi* > *je-si* > stpol. *jeś* > pol. *jesteś*, stukr. *єсú* (*jesí*), ukr. *є* (*je*)

3. os. lp.
**dad-tĭ* > **da-dtĭ* > *da-stь* > ukr. *дасть* (*dast'*), pol. *da*
**věd-tĭ* > **vě-dtĭ* > *vě-stь* > pol. *wie*, ukr. *відає* (*wídaje*) < *відати* < **wědati*
**jěd-tĭ* > **jě-dtĭ* > *jě-stь*, ukr. *їсть* (*jist'*), pol. *je*
**jes-tĭ* > **je-stь* > pol. *jest* (rzadko *jeść*), stukr. *єсть* (*jest'*), ukr. *є* (*je*)

1. os. lm.
**dad-mŏs* > **da-dmъ* > *damъ* > pol. *damy*, ukr. *дамó* (*damó*)
**věd-mŏs* > **vě-dmъ* > pol. *wiemy*, ukr. *відаємо* (*wídajemo*) < *відати* < **wědati*
**jěd-mŏs* > **jě-dmъ* > pol. *jemy*, ukr. *їмó* (*jimó*)
**jes-mŏs* > *jes-mъ* > stpol. *jesmy* > pol. *jesteśmy*, stukr. *єсмо* (*jesmo*), ukr. *є* (*je*)

---

[3] W języku ukraińskim czasownika **vědti* > **věsti* używa się tylko w formie przedrostkowej w aspekcie dokonanym – *відповісти*, *розповісти* ('odpowiedzieć', 'opowiedzieć'), *я відповім*, *ти розповіси*, *він розповість* itd. ('ja odpowiem', 'ty rozpowiesz', 'on rozpowie'). Więc paradygmat tego czasownika wyglądałby tak: *-вім*, *-віси*, *-вість*, *-вімо*, *-вісте*, *-відять*. Zamiast tych form są używane formy (patrz wyżej) utworzone od wspólnordzennego **vědati* w znaczeniu wiedzieć (ukr. *знати* – transl. *znaty*).

2. os. lm.
**dad-te* > **da-dte* > **da-ste* > pol. *daście* > *dacie*, ukr. *дacmé* (*dasté*)
**věd-te* > **vě-dte* > **vě-ste* > pol. *weście* > *wecie*, ukr. *відаєте* (*widajete*) < **wědati*
**jěd-te* > **jě-dte* > **jě-ste* > pol. *jeście* > *jecie*, ukr. *їcmé* (*jisté*)
**jes-te* > **je-ste* > *je-ście* > pol. *jesteście*, stukr. *єcme* (*jeste*), ukr. *є* (*je*)
3. os. lm.
**dad-ntĭ* > **da-dn̥tĭ* > *dadęnt*ь > pol. (niepraw.) *dadzą*, ukr. (niepraw.) *дaдуть* (*dadut'*)
**věd-ntĭ* > **vě-dn̥tĭ* > **vědęnt*ь > pol. (niepraw.) *wiedzą*, ukr. *відають* (*wídajut'*) < **wědati*
**jěd-ntĭ* > **jě-dn̥tĭ* > **jědęt*ь > pol. (niepraw.) *jedzą*, ukr. *їдя́ть* (*jid'át'*)
**(je)so-ntĭ* > **son-t*ь > *sǫt*ь > pol. *są*, stukr. *суть* (*sut'*), ukr. *є* (*je*).

Jak widać w powyższym zestawieniu, w 1. os. lp. i lm. we wszystkich tych czasownikach mamy uproszczenie grupy spółgłoskowej *-dm-* (*dadmь*, *dadmъ* > *dam*). W obu językach w 1. os. lp. zaszło stwardnienie wargowego końcowego *-m*. W 2. os. lp. upraszcza się grupa *-ds-*, a w czasowniku **jesti* (*byti*) odbywa się kontrakcja dwóch *-ss-* (**jes-si* > *je-si*). W języku polskim odbywa się redukcja końcowego *-i* (*-si* > *-ś*). W języku ukraińskim zachowuje się praindoeuropejskie zakończenie *-si* (*-cu*). Nawiasem mówiąc, język ukraiński jako jedyny ze wszystkich języków słowiańskich zachował tę dawną końcówkę w pierwotnej postaci, co prawda, tylko w czasownikach atematycznych. W czasownikach tematycznych (najpierw w czasownikach z podstawą na *-i*) spółgłoska *s* po głosce *i* (a później i po innych) przed następną głoską przeszła w *ch*, a potem w *š*.

W 3. os. pl. i 2. os. lm. zaszła dysymilacja *dt* > *st* (**da-dtĭ* > *da-st*ь, **da-dte* > *da-ste*). Jednak w języku polskim oczekiwane zakończenie formy *-st* znika pomimo braku warunków fonetycznych i pozostaje tylko forma *da-ø*. Można przypuścić, że ta forma powstała przez analogię do form 3. os. lp. czasowników tematycznych, w szczególności czasowników koniugacji III (on *czyta*, *pyta*, *kocha*, *zna* itp., a więc – *da*. W 2. os. lm. końcówka *-te* zmienia się na *-cie*, miękka spółgłoska *ś* łączy się z następną *ć* i w wyniku mamy *-cie* – *dacie*.

Na szczególną uwagę zasługuje czasownik *być*, który w języku ukraińskim zupełnie stracił formy czasu teraźniejszego. W języku potocznym na zachodniej Ukrainie jego pozostałości są często używane (*прочитала-м цікаву книжку*, *ходили-смо на прогулянку* – pol. *przeczytałam ciekawą książkę*, *chodziliśmy na spacer*). W języku standardowym mogą być wykorzystywane tylko w celu stylizacji jako archaizmy.

Język polski, w odróżnieniu od innych języków słowiańskich (czeskiego, słowackiego, bułgarskiego), nie zachował form osobowych tego czasownika w postaci, której moglibyśmy się spodziewać (*jeśm*, *jeś*, *jeśmy*, *jeście*), natomiast już w XV w. powstały nowe formy z zachowaniem form szczątkowych *-m*, *-ś*, *-śmy*, *-ście* (przed końcówką pojawia się wstawne *e* i powstają odpowiednio końcówki *-em*, *-eś*, *-eśmy*, *-eście*),

które dołączono do formy 3. os. lp. podstawy *jest*: *jest-em*, *jest-eś*, *jest--eśmy*, *jest-eście* na wzór form czasu przeszłego tego czasownika rodzaju męskiego *był-em*, *był-eś* [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 374]. Zmieniła się również forma 3. os. lm. **sǫtь* na *są*. Tutaj po zaniku jeru zniknęło również końcowe *t'*, jak to się stało w czasownikach tematycznych i w czasowniku atematycznym **dadti – da* (< *dast*).

CZAS PRZYSZŁY

Specjalne formy osobowe czasu przyszłego miał tylko czasownik *być* (**byti*). Są one utworzone od rdzenia **by-*, który pochodzi od praindoeuropejskiego **bhū-*. Można przypuszczać, że podstawą w tym czasowniku była forma **bhūnd-*, która przeszła w *bǫd-* (*ūn* > *ǫ*) analogicznie do zmian w rdzeniu czasowników atematycznych (*dad-*, *wěd-*, *jed-*), co potwierdzają właśnie te formy osobowe w języku staro-cerkiewno-słowiańskim, polskim, a zatem również w prasłowiańskim:

	psł.	scs	pol.	ukr.
1.	*bǫd-ǫ*	*бѫд-ѫ*	*będ-ę*	*буд-у*
2.	*bǫd-e-šĭ*	*бѫде-ши*	*będzi-esz*	*буд-еш*
3.	*bǫd-e-tь*	*бѫде-ть*	*będzi-e*	*буд-е*
1.	*bǫd-e-mъ*	*бѫде-мъ*	*będzi-emy*	*буд-емо*
2.	*bǫd-e-te*	*бѫде-те*	*będzi-ecie*	*буд-еме*
3.	*bǫd-ǫtь*	*бѫд-ѫть*	*będ-ą*	*буд-уть*

Inne czasowniki wyrażały czas przyszły w trzech różnych formach. Czas przyszły dokonany (prosty) zarówno w języku polskim, jak i w języku ukraińskim wyrażano formami czasu teraźniejszego czasownika dokonanego: **začьnǫ*, **napišǫ* itp. Oprócz tego były jeszcze dwie formy złożone. Czas przyszły pierwszy *futurum primum* był wyrażany połączeniem bezokolicznika z formami czasu teraźniejszego czasowników *iměti*, *načęti*, *chotěti*, *byti* (*načnǫ nesti*, *bǫdǫ nesti*, *nesti imǫ*) [Мельничук 1966, 316]. Czas przyszły złożony drugi *futurum exactum* miał postać połączenia form czasownika *być* czasu przyszłego z imiesłowem czynnym czasu przeszłego na *-lъ*: *będę pisał*, *będziesz pisał* itd. W języku polskim tej formy używa się od czasów najdawniejszych [Klemensiewicz, Lehr--Spławiński, Urbańczyk 1981, 374] do dziś.

W języku ukraińskim tej formy używa się tylko w niektórych gwarach (obwód lwowski i tarnopolski), w języku standardowym i w potocznym występuje również w innych regionach w dwóch postaciach. Pierwsza to forma złożona z bezokolicznika danego czasownika z formami osobowymi czasu teraźniejszego czasownika posiłkowego *być* (*буду нести*, *будеш писати*), podobnie jak w języku polskim. Druga to forma syntetyczna,

utworzona w wyniku połączenia bezokolicznika danego czasownika z formami osobowymi czasu teraźniejszego czasownika (w postpozycji) **imati*: *pisati imo* > *писати-иму* > *писатиму*, *писатимеш*, *писатиме*, *писатимемо*, *писатимете*, *писатимуть*. Jak widać, w tym wypadku zaszła kontrakcja dwóch samogłosek *ii* w jedną i dwa czasowniki połączyły się w jeden wyraz. Co prawda, w języku potocznym, w szczególności w regionach zachodnich, ta forma nie jest powszechna. Występuje natomiast w gwarze pokuckiej, huculskiej w formie analitycznej z czasownikiem *imati* w pozycji przed danym czasownikiem: *ти меш писати*, *він ме писати*, *ми мемо писати*, *ви мете писати*. Mamy zatem w języku ukraińskim następujące formy czasu przyszłego: prostą – *напишу*, *скажу* (pol. *napiszę*, *powiem*), złożoną syntetyczną – *писатиму*, *писатимеш* (transl. *pysátymu*, *pysátymesz*) i złożoną analityczną – *буду писати*, *будеш писати* (transl. *budu pysaty*, *budesz pysaty*, pol. *napiszę*, *będę pisał*, *będę pisać*).

CZAS PRZESZŁY

Jak zaznaczono powyżej, w języku prasłowiańskim istniał skomplikowany system form czasowych, zwłaszcza czasu przeszłego. Czasowniki wyrażające czynność przeszłą miały cztery formy – dwie proste i dwie złożone. Pierwszą z form prostych – aoryst – stosowano w wypowiedziach do oznaczenia czynności krótkotrwałej, jednokrotnej, dokonanej w przeszłości, niepowiązanej z momentem mówienia. Wypowiedzi z użyciem tej formy odpowiadały na pytanie: *co się stało?* Drugą prostą formą czasu przeszłego było imperfektum, które, w odróżnieniu od aorystu, wyrażało akcję długotrwałą, niedokonaną, powtarzającą się w przeszłości. Formy tego czasu odpowiadały na pytanie – *co się działo?* Imperfektum, również w funkcji aorystu, było używane tylko w pisemnych relacjach zdarzeń przeszłych, to jest było relatywną formą czasową [Бевзенко, Грищенко 1978, 288].

Imperfektum prasłowiańskie to forma innowacyjna, która powstała po rozpadzie języka praindoeuropejskiego [Мельничук 1966, 233]. Konieczność jej powstania była spowodowana brakiem par aspektowych czasowników dokonanych i niedokonanych [Мейе 1951, 220]. Imperfektum wyrażało czynność przeszłą niedokonaną. Właśnie taka forma imperfektum utworzona od tematu bezokolicznika czasownika aspektu niedokonanego jest uważana za naturalny [Маслов 1984, 111] typ tej kategorii temporalnej. Był on używany często do opisu różnych okoliczności towarzyszących akcji wyrażonej aorystem: obyczajów, sytuacji, które tworzyły odpowiednie tło podkreślające dynamikę wypowiedzi.

W przeciwieństwie do imperfektum aoryst tworzono przeważnie od czasowników oznaczających czynności dokonane i taka była jego zasadnicza funkcja – opis akcji skończonej w przeszłości. Co prawda, niekiedy w tekstach staro-cerkiewno-słowiańskich spotykamy także

aorysty utworzone od czasowników nazywających czynności niezakończone.

Konkludując, zasadniczą funkcją aorystu prasłowiańskiego było wyrażenie akcji dokonanej (skończonej) w przeszłości, a funkcją imperfektum – czynności niedokonanej (niezakończonej).

Dwie pozostałe formy – forma czasu przeszłego i forma czasu zaprzeszłego języka prasłowiańskiego – były złożone. Czas przeszły złożony niektórzy badacze określają jako *perfektum* (łac. *perfect*), a czas zaprzeszły jako *plusquamperfectum* (łac.). Dowodem na pochodzenie tych form z języka praindoeuropejskiego jest obecność podobnych form (imperfektum, perfektum oraz plusquamperfectum) we współczesnych językach europejskich, na przykład w języku niemieckim.

Czas przeszły złożony miał pierwotnie znaczenie perfektum, które wyrażało czynność dokonaną w przeszłości. Z czasem jednak, jak zaznacza Zenon Klemensiewicz, „ten odcień znaczeniowy osłabł, a forma czasu przeszłego złożonego oznacza po prostu jakąś akcję w przeszłości" [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 370], lecz aktualną w momencie mówienia, dlatego nazywa się go jeszcze czasem *teraźniejszo-przeszłym*. Znaczenie czasowe wyrażane przez perfektum było absolutne. W odróżnieniu od aorystu i imperfektum form czasu przeszłego złożonego używano zwykle w dialogach, podczas rozmów.

Plusquamperfectum wyrażało czynność dawno minioną albo czynność, która poprzedza inną minioną akcję. Czasu zaprzeszłego używano zarówno w relacjach pisemnych, jak i komunikacji ustnej.

Dawne języki słowiańskie, zakorzenione w języku prasłowiańskim, odziedziczyły po nim wszystkie wymienione wyżej formy czasu przeszłego, które następnie podlegały różnym procesom. W niektórych systemach językowych się zachowały, w innych uległy modyfikacji, w jeszcze innych zaginęły.

Jeszcze w polszczyźnie przedhistorycznej zaszły zmiany w formach osobowych imperfektum. Polegały one na kontrakcji samogłosek *aa* > *a*, *ěa* > *e*, wskutek czego formy prasłowiańskie typu **dělaachь*, **viděachь* zostały zmienione na *dzialach*, *widziech*. Oprócz tego zmiany zaszły też w 2. os. lm., w której formy prasłowiańskie typu **dělaašete*, **viděašete* w staropolszczyźnie obok prawidłowych, regularnych form *działaszecie*, *widzieszecie* miały też *działaście*, *widzieście*, powstałe pod wpływem form aorystu. Analogiczne zmiany w formach imperfektum zaszły również w języku staroukraińskim.

Ze wszystkich prasłowiańskich form aorystu w języku staropolskim zachował się tylko aoryst sygmatyczny z bezokolicznikowo-aorystycznym tematem o wygłosie samogłoskowym typu **pisach*, **chvalich*.

Jeśli tematy bezokolicznika były równe rdzeniowi zakończonemu na spółgłoskę, to rozszerzały się o samogłoskę *e* i właśnie do tego tematu dodawano końcówki osobowe (*kładzie-ch-ъ* > *kładzie-ch*, *kładzie-ch-omъ* > *kładzie-chom*, *kładzie-ś-cie* > *kładzie-ście*, *kładzie-ch-ą* > *kładzie-chą*.

Jest to tak zwany aoryst „nowy", który w dawnym języku ukraińskim rozszerzał rdzeń bezokolicznika o samogłoskę *o* (*idochъ*, *idochomъ*, *idoste*, *idoszę*). Warto zaznaczyć, że w blisko spokrewnionych językach, takich jak staroczeski i starosłowacki, samogłoski były różne – w języku staroczeskim – *e*, w języku starosłowackim – *o*.

Pewne zmiany zaszły również w końcówkach osobowych aorystu na podłożu polskim. Jak wyżej wspomniano, prasłowiańska końcówka 3. os. lm. *-šę* zmieniła się, jak można przypuszczać, pod wpływem imperfektum na *-chą*. Paradygmat aorystu w staropolszczyźnie przedstawiał się zatem następująco: *chwalich*, *chwali* (2. i 3. os. lp.), *chwalichom*, *chwaliście*, *chwalichą*; *kładziech*, *kładzie* (2. i 3. os. lp.), *kładziechom*, *kładzieście*, *kładziechą*.

Warto dodać, iż ani w aoryście, ani w imperfektum staropolszczyzna nie zachowała form liczby podwójnej, które występowały w języku prasłowiańskim [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 368].

W ten sposób formy aorystu i imperfektum w języku staropolskim wzajemnie na siebie wpływały. Kontrakcja samogłosek, wymiana końcówek 3. os. lm. w aoryście i 2. os. lm. w imperfektum spowodowały, że paradygmaty aorystu i imperfektum stały się identyczne (z wyjątkiem 2. i 3. os. lp.) i ustalenie, której formy użyto w danym tekście – aorystu czy imperfektum – stało się niemożliwe. Zatem obie te pierwotnie różne formy, jak zgodnie twierdzą historycy języka polskiego, „spłynęły do wspólnej formy" [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 368]. Ujednolicenie paradygmatów stało się jedną z przyczyn zaniku aorystu i imperfektum.

Wszystkie typy aorystu i imperfektum powszechnie występowały w tekstach języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, jednak w wielu językach słowiańskich zaginęły. Zachowały się one tylko we współczesnym języku bułgarskim, serbskim, chorwackim, macedońskim, górno- i dolnołużyckim. Jednak w językach wschodniosłowiańskich, polskim, czeskim, słowackim, słoweńskim formacje te zostały wyparte przez formę czasu przeszłego złożonego, który łatwiej było uzgodnić z poczuciem różnicy między dokonanością a niedokonanością, stopniowo stającej się odrębną kategorią w językach słowiańskich. W związku z tym istnienie dwu form dla zróżnicowania czynności dokonanej i niedokonanej w czasie przeszłym stało się zbyteczne, a nawet uciążliwe.

W dawnym języku ukraińskim formy aorystu i imperfektum w żywej mowie, jak stwierdza większość badaczy, zanikają już w XII–XIII wieku (formy aorystu i imperfektum nie występowały w tzw. żywej mowie i były wykorzystywane tylko przez wykształconych, piśmiennych użytkowników języka), co powoduje upowszechnienie perfektum i jednocześnie zmiany jego form oraz semantyki. Można tak przypuszczać na podstawie braku form imperfektum w drukowanych zabytkach staroukraińskich z XII–XIV wieku. Bardzo rzadko występują formy aorystu, te jednak są powszechnie używane w słowiańskich tekstach pisanych. Analizu-

jąc drukowane zabytki czasów Rusi Kijowskiej, S. Obnorski oszacował, że w *Słowie o pułku Igora* aorystu użyto aż 155 razy, a imperfektum tylko 40. Tak duża liczba użyć form aorystu i imperfektum, jak zaznacza S. Obnorski, świadczy o przynależności obu tych form do powszechnych norm języka literackiego w owym czasie. Ponadto, jak uważa uczony, dużą frekwencję aorystu można wyjaśnić narracyjnym charakterem tekstu [Обнорский 1960, 59].

Można zatem domniemywać, że to przede wszystkim charakter zabytku, jego rodzaj, a także wykształcenie autora, determinowały występowanie tej formy w tekstach.

Często występujące formy aorystu charakteryzują teksty *Pouczenia Wołodymyra Monomacha* i *Latopis Halicko-Wołyński*, które również mają charakter narracyjny. Natomiast w *Prawdzie Ruskiej* użyć imperfektum nie odnotowano w ogóle i zarejestrowano tylko pięć przykładów użycia aorystu, które, jak ustalił S. Obnorski, są późniejszymi wstawkami do tekstu. Uważa on, że w języku Rusi Kijowskiej w ogóle nie było form aorystu. Jego zdaniem zanikły one w wyniku zbieżności funkcji z perfektum [Обнорский 1960, 133], lecz później aoryst stał się w języku tradycyjną formą książkową wykorzystywaną przeważnie w tekstach konfesyjnych.

Język staroukraiński przejął również formy aorystu i imperfektum, lecz są one traktowane jako formy archaiczne wykorzystywane w celu stylizacji na język staro-cerkiewno-słowiański [Безпалько, Бойчук 1962, 342].

W zabytkach języka staroukraińskiego w celach archaizacji form aorystu używano jeszcze dość długo, nawet do wieku XVII. Przykładowo, używanie obu prostych form czasu przeszłego zauważa się w utworach Petra Mohyły, w tym nawet w tekstах niezwiązanych z religią, lecz stylizowanych na starożytne, o czym można sądzić na podstawie następującego cyatu:

> **Въ градѣ Бѣлоцерковскімъ Яну Пігловскому родися дъщі. По обычаю ж баба, въспримши отроча, пупокъ оурѣза нъ ндобрѣ связа. Не вънмшижь с бабѣ, положи отроча въ коритцѣ, объ ношть же кровь изъ отрочат тчаше пупкомъ, кровію же іспльвъ оумираше** (trans. *W hradi Biłocerkowskim Janu Pihłowskomu rodisia dszczi. Po obyczaju że baba, wosprijemszi otrocza, pupokъ uriza, nъ niedobpi swiaza. Nie wniemsziżь sie babi, położi otrocza wъ korytci, obъ noszti że krowь izъ otroczate teczasze pupkomъ, krowiju że ispłъwъ, umirasze*) [Житецкий 1889, 38].

Fragment ten w języku polskim brzmi następująco:

> W mieście Białocerkowskim u Jana Pigłowskiego urodziła się córka. Zgodnie ze zwyczajem więc baba (położniczka), odebrawszy dziecko, obcięła pępowinę, lecz niedobrze ją zawiązała. Jednak tego nie spostrzegła, położyła dziecko do koryta. Krew całą noc ciekła z pępka i do rana dziecko zmarło (tłum. własne).

W przytoczonym fragmencie występują następujące formy aorystu: *rodi* (*sia*) 'urodziła się', *uriza* 'obcięła', *swiaza* 'zawiązała', *położi* 'poło-

żyła'. Są tutaj również dwie formy imperfektum: *teczasze* 'ciekła' i *umirasze* 'umierało'.[4]

W pisanych zabytkach staroukraińskich z XIV–XV wieku aoryst prawie nie występuje. Poświadczone są dwie formy aorystu (*размыслихъ – razmyslich*, *поклонихомъ ся – pokłonichom sia* ('pomyślałem', 'ukłoniliśmy się') w zabytku z 1446 r.; nie ma żadnej formy w *Apostole Krechowskim*, jednak w utworach A. Radywołowskiego, w latopisie Hrabianki występuje wiele ich użyć [Житецкий 1889, 341]. Dotyczy to również imperfektum, którego używano jeszcze rzadziej i które zaginęło jeszcze wcześniej.

Analogicznie aoryst i imperfektum zaginęły w staropolszczyźnie. W najstarszych zabytkach piśmiennictwa doby staropolskiej formy aorystu i imperfektum występują rzadko, są to formy archaiczne. Na przykład, w *Kazaniach świętokrzyskich* (najstarszy zabytek języka polskiego z XIV wieku) odnotowano tylko 8 form aorystu i imperfektum, w *Psałterzu floriańskim* – 13, w *Psałterzu puławskim* – 2, w *Zapisce sądowej* [1401] – 2, w *Biblii Szaroszpatackiej* – tylko jedną. W innych zabytkach występują formy aorystu, ale tylko dla czasownika *być* [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 368].

Badacze historii języka polskiego znaleźli w najdawniejszych zabytkach polskich tylko 26 form aorystu i imperfektum [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 368] i tylko trzy z tej liczby (*mołwich*, *pospieszychą*, *poczęchą*) z pewnością można zaliczyć do aorystu, a siedem form (*siedziesze*, *mołwiasze*, *mołwiach*, *biesze*, *wychadzasze*, *błogosłowiachą*, *biechą*) do form imperfektum. Z wyjątkiem form *poczęchą*, *pospieszychą*, *błogosławiachą*, *biechą* wszystkie te formy można uznać zarówno za aoryst, jak i za imperfektum [Klemensiewicz 1961, 118].

Rozpoznanie aorystu było utrudnione także dlatego, że jego formy w 2. i 3. os. lp. były identyczne z formami 3. os. lp. czasu teraźniejszego, które już w dobie staropolskiej straciły końcówkę prasłowiańską *tь* < **tĭ*. W związku z tym niekiedy nawet za pomocą kontekstu trudno rozstrzygnąć wątpliwość, ustalić formę czasową: czy są to szczątki aorystu, czy formy czasu teraźniejszego, np.: *Gdyż wynidzie Tobiasz chcąc swe nogi umyć w rzece, wysunąwszy się jedna wielika ryba, chcąc ji połknąć. Jejże się Tobiasz użasł, pocznie wołać wielikim głosem…* [za: Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 369].

W zacytowanym fragmencie czasowniki *wynidzie*, *pocznie* można traktować jako formy aorystu (*wyszedł*, *zaczął*), lecz jednocześnie można uznać je za formy czasu teraźniejszego (dokonanego) stosowane w znaczeniu czasu przeszłego.

Obserwujemy zatem zanik prostych form czasu przeszłego również w języku staropolskim. Jednak zarówno we współczesnym języku

[4] Jak widać z kontekstu, forma imperfektum *umirasze* (umierało) tutaj została użyta w znaczeniu niewłaściwym. Właściwa w tym kontekście jest forma aorystu *umrie*, o ile chodzi o czynność dokonaną.

polskim, jak i ukraińskim zachowały się szczątki aorystycznych form czasownika *być*. W języku ukraińskim są to: partykuła *by* (*b*) w trybie przypuszczającym, a także elementy *by* (*b*) w spójnikach *jakby*, *aby*, *szczob*, które etymologicznie reprezentują formę 2. i 3. os. lp. aorystu czasownika *być*. Ponadto w języku rosyjskim, jak uważa P. Kuzniecow, szczątkiem aorystu jest wykrzyknik *чу*! (*czu*!), który reprezentuje formę aorystu 2. os. lp. czasownika *czuty* 'czuć' [Кузнецов 1953, 239].

W gwarze huculskiej i bukowińskiej języka ukraińskiego w trybie przypuszczającym zachowała się również forma 1. os. lp. aorystu czasownika *być* – *bych*, np.:

> Довбуш: – Єк **бих ділив** свій маєток, то межи усіма по рівні пайці. Нате вам по вівці, єк богатому, так бідному… я бих давав усім рівно; *transl.* Dowbusz: Jek bych diływ swij majetok, to meży usima po riwni pajci. Nate wam po wiwci, jek bohatomu, tak bidnomu… ja bych dawaw usim riwno [H. Chotkewycz]; *tłum. własne* – Dowbusz: Jeśli bym dzielił swój majątek, to między wszystkimi po równej części. Bierzcie sobie po owcy, tak bogaty, jak biedny… dawałbym wszystkim na równi; А чому **бих мала** мовчати, га? Я не буду мовчати!!, *transl.* A czomu bych mała mowczaty, ha? Ja ne budu mowczaty! [J. Fed'kowycz]; *tłum. własne* Dlaczego miałabym milczeć? Nie będę milczeć!

W języku polskim szczątki aorystu czasownika **byti* również zachowały się w trybie przypuszczającym, lecz podobnie jak w języku ukraińskim tylko w 2. i 3. os. lp. – *by*. Formę 1. os. lp. *bych* można było spotkać jeszcze nawet w pierwszej połowie XVII w., ale bardzo rzadko. Została ona bowiem wyparta przez formę *bym*. Prasłowiańska forma *bych* jednak zachowała się w niektórych gwarach języka polskiego i do dzisiaj, a we współczesnym języku czeskim jest ona formą normatywną, standardową [Havranek, Jedlička 1960, 251]. Stopniowo do końca pierwszej połowy XVI w. zanikały również formy 1. i 3. os. lm. *bychom*, *bychą*. We współczesnym języku polskim forma aorystu 2. i 3. os. lp. *by* w trybie przypuszczającym połączyła się ze szczątkami form osobowych czasownika *być* czasu teraźniejszego *-m*, *-ś*, *-śmy*, *-ście* (o tym będzie dalej), wskutek czego utworzyły się formy *by-m*, *by-ś*, *by-śmy*, *by-ście*.

W ten sposób imperfektum i aoryst stopniowo zanikły nie tylko w języku mówionym, potocznym, lecz także w języku pisanym. Zostały one zastąpione, jak wspomniano powyżej, formą analityczną. Można wyodrębnić kilka przyczyn, które spowodowały to zjawisko. Główna z nich to ta, że w czasowniku słowiańskim rozwija się gramatyczna kategoria aspektu. Wyznacznikiem tej kategorii stały się przedrostki czasownikowe, natomiast system końcówek aorystu i imperfektum utracił swoją funkcjonalność, co w dużej mierze było spowodowane poprzednią fuzją końcówek osobowych tych dwu form czasowych.

Drugą ważną przyczyną zaniku prostych form czasów przeszłych było coraz częstsze i szersze używanie formy złożonej do oznaczenia czynności w przeszłości, przy czym zarówno skończonej, jak i niezakończonej. W rezultacie perfektum stało się uniwersalną formą, którą można było tworzyć i od czasowników aspektu dokonanego, i od czasowników aspektu niedokonanego [Мазон 1958, 49].

Po trzecie, powstały homonimiczne dla aorystu i imperfektum formy 2. i 3. os. lp. W konsekwencji forma gramatyczna w izolacji nie wskazywała na osobę, można ją było ustalić tylko w kontekście (i to nie zawsze). Formy perfektum natomiast za pomocą czasownika posiłkowego **byti* wyraźnie wskazywały kategorię osoby, dlatego stały się formą bardziej racjonalną.

Jako ostatni z powodów zaniku prostych form czasów przeszłych należy wymienić połączenie, a następnie homonimiczność form aorystu i imperfektum, o czym już wspomniano wyżej. Wskutek kontrakcji zintegrowały się i w języku staropolskim, i w języku staroukraińskim formy 1. os. lp. i lm. (*znaachъ* > *znachъ*, *znaachomъ* > *znachomъ*). Pod wpływem aorystu w obu językach zmieniła się, upodobniając się do aorystu, forma 2. os. lm. imperfektum (*-szetie* > *-stie*, w języku polskim – *-szecie* > *-ście*). Pod wpływem imperfektum końcówka 3. os. lm. aorystu *-szę* zmieniła się w języku polskim na *-chą*, zaszły sporadyczne zmieszania form 3. os. lm. z formami 2. i 3. os. lp. aorystu w języku staroukraińskim (*powidasze*, *stojasze* zamiast *powidasza*, *stojasza*). Wszystkie te przyczyny przyspieszyły rozpad paradygmatu aorystu i imperfektum, uwarunkowały ich zanik.

Jednak i perfektum w takiej postaci, w której zostało przejęte z języka prasłowiańskiego, przetrwało niedługo. W językach słowiańskich, które dążyły do zwięzłości, ekonomii formy wyrazu, w tym w języku staropolskim i staroukraińskim, perfektum okazało się konstrukcją zbyt rozbudowaną. W związku z tym w obu językach już w najdawniejszych zabytkach spotyka się zniekształcone, skrócone formy czasownika posiłkowego **byti* w 1. i 2. os. obu liczb oraz pełny ich zanik w 3. os. lp. i lm. Przyczynił się do tego fakt, że formy słowa posiłkowego były używane przeważnie w postpozycji i miały charakter enklityczny. Ponadto w języku staroukraińskim i pozostałych językach wschodniosłowiańskich już w XIV–XV w. bardzo często pomijało się słowo posiłkowe w 1. i 2. os. obu liczb, co stało się możliwe wskutek aktywnego używania w zdaniu w roli podmiotu zaimków osobowych *ja*, *ty*, *my*, *wy*. W celu uniknięcia redundancji wykładników kategorii osoby słowo posiłkowe **byti* w formach czasu teraźniejszego stopniowo zanika.

W języku staropolskim formy prasłowiańskie czasownika **byti* (**jesti*) **jesmь*, **jesi*, **jestь*, **jesmъ*, **jeste*, **sątь* zmieniły się na *jeśm*, *jeś*, *jest*, *jeśmy*, *jeście*, *są*. Jednak już w wieku XIV tracą one wyrazistość znaczeniową i przekształcają się w końcówki, swoiste przyrostki, które mogą łączyć się zarówno z imiesłowem na *-ł*, jak i z każdym innym słowem w zdaniu, co właśnie świadczy o uprzedniej ich samodzielności.

W ten sposób forma *jeśm* ulega redukcji do *-śm*, a potem do *-m* [Lehr-Spławiński 1978, 135], które zostało utrwalone w *Spowiedzi powszechnej* (początek XV wieku): *jakośm zgrzeszył, com się dopuścił*. W 2. os. lp. forma *jeś* przeszła w *ś* (*eś*):[5] *iżeś jadł*, *słyszałaś* itp. Forma 3. os. lp. *jest* w języku staropolskim miała formę równoległą – *jeść* (porównajmy rosyj-

[5] Samogłoska *e* w rodzaju męskim odgrywa rolę wstawki eufonicznej.

skie *есть*), często używana była też forma *je* (porównajmy ukraińskie *є*, czeskie i in. *je*). W 1. os. lm. forma *jeśmy*[6] przeobraziła się w *-śmy*; tutaj pod wpływem innych form osobowych [Bąk 1978, 303] odbyło się zmiękczenie spółgłoski *s*: *robili(ły)śmy*, *jechali(ły)śmy*, *pisali(ły)śmy*. Pierwotna forma polska 2. os. lm. *jeście* skraca się do *-ście*: *czekaliście*, *robiliście*, *chlebaście nie jedli* i in.

W języku staroukraińskim redukcja złożonych form perfektum odbywała się powoli i dokładne ustalenie czasu zaniku form czasownika posiłkowego jest trudne; spotykano je jeszcze nawet w wieku XVI–XVII, na przykład: ***Создал єси*** *сіє или из оутробы матєрє с собою на жизнь єси то извлек*?, transl. *Sozdał jesi sije ili iz utroby mat'er'e s soboju na żizń jesi to izwliek?* [*Хрестоматія…* 1967, 124]; tłum. własne – *Stworzyłeś to czy z łona matki ze sobą na życie to wyciągnąłeś?*

Można również spotkać w języku staroukraińskim i staropolskim kontaminację form:

> Климко: Зблудил**есь**! А хочеш міні віріти? Здаст мі ся що**м** міл відити тепер чоловіка того, що міл горщков вельмі много. Тась ти його не шукал? Стецько: Нiт, бо ся ти натрапіл**есь**; *transl.* Kłymko: Zbłudyłeś! A choczesz mini wirity? Zdast mi sia, szczom mił widity teper czołowika toho, szczo mił horszczkow welmi mnoho; Taś ty joho ne szukał? Stećko: – Nit bo sia ty natrapiłeś [*Хрестоматія…* 1967, 213]; *tłum. własne* – Kłymko: Zbłądziłeś! A chcesz mi wierzyć? Zdaje mi się, że miałem widzieć tego człowieka, który miał garnków bardzo dużo; Nie szukałeś go? Stećko: – Nie, ponieważ ty się trafiłeś.

Podobnie jak w języku polskim, w ukraińskich zabytkach piśmiennictwa znajdujemy szczątki czasownika *byti -м* (*-ем*, *-єм*), *-с* (*-сь*, *-есь*, *-єсь*), *-смо* (*-змо*), *-сте '-т* (*-em*, *-jem*), *-s* (*-eś*, *jeś*), *-smo* (*-zmo*), *-ste'*, które również są ruchomymi końcówkami przyłączanymi albo do imiesłowu czynnego czasu przeszłego, albo do innego wyrazu w zdaniu: *Чоловікам ошукал – признамся до того*, transl. *Czołowikam oszukał – pryznam sia do toho* [*Хрестоматія…* 1967, 214], tłum. własne *Człowieka oszukałem, przyznaję się do tego.*

We współczesnym języku ukraińskim takie formy się nie zachowały – jedyną formą czasu przeszłego są dawne imiesłowy czynne czasu przeszłego na *-ł*, które pełnią funkcję wskaźnika czynności przeszłej (np. *він писав*, *вона писала*, *воно писало*, *вони писали*, *win pysaw*, *wona pysała*, *wono pysało*, *wony pysały*); osobę w tym wypadku wskazują zaimki osobowe *я*, *ти*, *він* (*вона*, *воно*), *ми*, *ви*, *вони*, transl. *ja*, *ty*, *win* (*wona*, *wono*), *my*, *wy*, *wony*. Jednak w gwarach zachodnich języka ukraińskiego takich reliktowych form perfektum używa się bardzo często, np. u Wasyla Stefanyka:

> А шо-**м** уздрів, та й сказав-**єм**; Сотку ніби-**с** узєв, а додому шо несеш?; Та й навчила, та й **сте** по селі перечули, та й **сте** з діда насміхалися; *transl.* A szo-m uzdriw, ta j skazaw-jem: Sotku niby-s uziew, a dodomu szo nesesz?; Ta j nawczyła, ta j ste po seli pereczuły, ta j ste z dida nasmichałysia; *tłum. własne* – Co zobaczyłem i powiedziałem: Setkę niby wziąłeś, a do domu co niesiesz?; I nauczyła,

[6] Prasłowiańska końcówka 1. os. lm. *ъ* (jer) w języku polskim pod wpływem zaimka osobowego *my* została zastąpiona przez *y*.

i we wsi słyszaliście, i z dziada naśmiewaliście się. U Iwana Franki: – Що вам, Довбущуку, – уговорював Петрій, – чому налягаєте на мене, аби-**м** вертався, сли ніяк не можу?; *transl.* – Szczo wam, Dowbuszczuku, – uhoworiuwaw Petrij, – czomu nalahajete na mene, aby-m wertawsia, sły nijak ne możu?, *tłum. własne* – Co wam, Doboszczuku – wypytywał Petrij, – Dlaczego nalegacie na mnie, żebym wracał, jeśli nijak nie mogę?

Interesującym zjawiskiem w gwarach zachodnich współczesnego języka ukraińskiego jest używanie szczątkowych form 2. os. obu liczb czasu teraźniejszego czasownika *być* jako łącznika w orzeczeniu złożonym imiennym. Można to zjawisko zaobserwować w dialogach: – *Не чую, шо ти кажеш!* – ***Глухий-с***?; transl. – *Ne czuju, szo ty każesz!* – *Hłuchyj-s?*, tłum. własne *Nie słyszę, co mówisz! Głuchy jesteś?* Analogiczne wyrazy spotyka się także w utworach zachodnioukraińskich pisarzy. Przykłady podobnych użyć odnotowano u I. Franki: *То чого ж хочете від мене сли-**сте** такі **фудульні***?; *Троха-**м нездоров**, але то не шкодит*; transl. *To czoho ż choczete wid mene, sły-śte taki fudulni?*, *Trocha-m nezdorow, ałe to ne szkodyt*, tłum. własne *Więc czego chcecie ode mnie, jeżeli jesteście tacy honorowi?*, *Trochę jestem niezdrów, ale to nie szkodzi.* We współczesnym języku ukraińskim opuszcza się łącznik, zatem zdania miałyby taki wygląd: *Ty___ hluchyj? Wy___taki fudulni? Ja___ nezdorow.* Prawda, niekiedy w celu stylizacji te archaiczne formy można znaleźć w tekstach współczesnych pisarzy: *Ви месники тепер за них, ви **месники єсте***; transl. *Wy mesnyky teper za nych, wy mesnyky jeste* [M. Bażan], tłum. własne *Wy jesteście teraz za nich mścicielami, wy mściciele jesteście.* Analizowane formy występują także w modlitwie: *Отче наш, іже **єси** на небесах*; transl. *Otcze nasz, iże jesy na nebesach*, pol. *Ojcze nasz, który jesteś w niebie…*

Plusquamperfectum (czas zaprzeszły), jak o tym wspomniano powyżej, było stosowane w językach słowiańskich tam, gdzie była konieczność wskazania na minioną czynność, która w bliższym lub w dalszym czasie poprzedzała inną czynność minioną wyrażoną innymi formami czasu przeszłego [Генсьорський 1957, 64]. Jeśli perfektum wyrażało czynność odnoszącą się do momentu mówienia, to w czasie zaprzeszłym czasownik **byti* wykluczał jakikolwiek związek rezultatu czynności z momentem mówienia [Русанівський 1959, 86].

Języki słowiańskie przejęły z języka prasłowiańskiego plusquamperfectum w postaci klasycznej, którą tworzono za pomocą imiesłowu czynnego czasu przeszłego na *-ł* i imperfektum czasownika **byti* (*chodziłъ biachъ*, *chodziłъ biasze*, *chodzili biachomъ*, *chodzili biaszetie*, *chodzii biachą*). Jednak w niektórych językach ta forma z czasem zanika, natomiast pojawia się nowa forma, która składała się z perfektum czasownika **byti* (*byłъ jesmь*, *byłъ jesi*, *byłъ jestь*, *byli jesmъ*, *byli jestie*, *byli sǫtь*) i imiesłowu czynnego czasu przeszłego na *-ł*. Zatem formy typu *napisałъ biasze* zostały zastąpione formami *napisałъ byłъ jesmь*.

W języku staroukraińskim używano obu tych form, pierwszej nawet częściej, na przykład: **Въ то время ѣхалъ бше Данилъ во Угры королеви**

и еще бо бшеть не слышалъ прихода поганыхъ татаръ на Кыевъ [Волынско--Галицкая… 1871: 61]; transl. „W to wremja **jichałъ biasze** Daniłъ wo Ugry korolewi, i jeszcze bo **biaszetь nie słyszałъ** prichoda pohanychъ tataръ na Kyjewъ", tłum. własne *W ten czas był pojechał Danił na Węgry ku królowi i wtedy jeszcze nie słyszał nic o najeździe tatarów na Kijów.* Jednak w późniejszych zabytkach staroukraińskich przeważa forma nowsza (***были есмы послали*** *нашего посла* [Безпалько, Бойчук 1962, 347], transl. *byli jesmy posłali naszeho posła = byliśmy posłali naszego posła*), w której z czasem opuszcza się (z tych również przyczyn, co i w perfektum) słowo posiłkowe **byti* w czasie teraźniejszym. Zatem formy typu *napisałъ byłъ jesmь* przeobrażają się w formy *napisałъ byłъ*. Forma ta od wieku XVI staje się obowiązująca [Русанівський 1970, 260] i we współczesnym języku ukraińskim jest normatywna:

> О щоб **були** мої **осліпли** очі, було б в душі ясніше і спокійніше [I. Franko]; transl. O szczob buły moji oslipły oczi, buło b w duszi jasnisze i spokijnisze; Знов узялися за лопати всі чорнороби, що вчора **були** зовсім **покинули** цей котлован [J. Basz]; *transl.* Znow uziałysia za łopaty wsi czornoroby, szczo wczora buły zowsim pokynuły cej kotłowan; *tłum. własne* – O żeby były moje oczy oślepły, byłoby w duszy jaśniej i spokojniej; Znów wzięli łopaty do rąk wszyscy robotnicy, którzy wczoraj byli całkiem porzucili ten wykop.

W języku staropolskim używano nowszej formy plusquamperfectum. Zwłaszcza często występuje ona w *Kazaniach gnieźnieńskich* [XV w.], np.: *Maria swego synka jest porodzić była miała* [Lehr-Spławiński 1978, 132]. Trzeba jednak zauważyć, że w wielu wypadkach czas zaprzeszły znaczeniowo nie jest niezbędny, nie oznacza czynności zaprzeszłej. Niekiedy używa się tej formacji w języku doby późniejszej: *Niebo a morze – te dwie rzeczy były świat zastąpiły; wszystko był opanował cny naród słowiański* [Klemensiewicz, Lehr-Spławiński, Urbańczyk 1981, 373]. We współczesnym języku polskim formacji czasu zaprzeszłego używa się bardzo rzadko wyłącznie w celach stylizacyjnych.

Jak wskazują badania historyczno-porównawcze, w ewolucji systemu form czasów języka polskiego i ukraińskiego występuje dużo wspólnych cech i tendencji, co można wyjaśnić wspólnym pochodzeniem języków wschodnio- i zachodniosłowiańskich. Jednocześnie dla każdego z obu języków, zarówno polskiego, jak i ukraińskiego, charakterystyczne są własne specyficzne cechy rozwoju i stabilizacji gramatycznej kategorii czasu i sposobów jej wyrażania.

Bibliografia

P. Bąk, 1978, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa.

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

B. Havranek, A. Jedlička, 1960, *Česká mluvnice*, Praha.
Z. Klemensiewicz, 1961, *Historia języka polskiego*, cz. I: *Doba staropolska* (*od czasów najdawniejszych do początku XVI w.*), Warszawa.
Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Spławiński, S. Urbańczyk, 1981, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
T. Lehr-Spławiński, 1978, *Język polski: pochodzenie, powstanie, rozwój*, Warszawa.
S. Rospond, 1971, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
S. Urbańczyk (red.), 1978, *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław.
С. Бевзенко, А. Грищенко і in., 1978, *Історія української мови. Морфологія*, Київ.
О. Безпалько, М. Бойчук і in., 1962, *Історична граматика української мови*, Київ.
Х. Бирнбаум, 1987, *Праславянский язык: Достижения и проблемы в его реконструкции*, Москва.
Н. Ван-Вейк, 1957, *История древнецерковнославянского языка*, Москва.
Волынско-Галицкая лѣтопись, составленная съ концемъ XIII в. (1205–1292), 1871, Львовъ.
А. Генсьорський, 1957, *Значення форм минулого часу в Галицько-Волинському літопису*, Київ.
П. Житецкий, 1889, *Очеркъ литературной истории малорусского нарѣчія въ XVII вѣкѣ*, Киевъ.
П. Кузнецов, 1953, *Историческая грамматика русского языка. Морфология*, Москва.
А. Мазон, 1958, *Вид в славянских языках (принципы и проблемы)*, Москва.
Ю. Маслов, 1984, *Очерки по аспектологии*, Ленинград.
А. Мейе, 1951, *Общеславянский язык*, Москва.
О. Мельничук (red.), 1966, *Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов*, Київ.
С. Обнорский, 1960, *Избранные работы по русскому языку*, Москва.
В. Русанівський, 1959, *Значення і взаємозв'язок граматичних категорій виду і часу в українській мові XVI–XVII ст.*, Київ.
В. Русанівський, 1970, *Структура українського дієслова*, Київ.
Хрестоматія давньої української літератури (*до кінця XVIII ст.*), 1967, Київ.

Spis stosowanych skrótów

lm.	liczba mnoga
lp.	liczba pojedyncza
os.	osoba
pie.	język praindoeuropejski
pol.	język polski
przyp. red.	przypis redaktora
psł.	język prasłowiański
scs	język staro-cerkiewno-słowiański
stpol.	język staropolski
stukr.	język staroukraiński
tłum. własne	tłumaczenie własne
transl.	transliteracja
ukr.	język ukraiński

Gramatyczna kategoria czasu w języku polskim i ukraińskim w ujęciu diachronicznym

Streszczenie

Artykuł przedstawia historię kształtowania się kategorii czasu w języku polskim i ukraińskim, to jest form czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego na podstawie rekonstrukcji odpowiednich, analogicznych form języka prasłowiańskiego. Autor szczegółowo analizuje proces kształtowania się form czasowych w obu językach, ujawniając ich cechy wspólne i specyficzne. Materiał oparty jest na pracach wybitnych językoznawców europejskich (A. Meillet, N. van Wijk, Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Spławiński, S. Urbańczyk, S. Dubisz, P. Żytec'kyj, W. Rusaniws'kyj, P. Kuzniecow i in.). Autor podaje pełny obraz systemu form czasowych i gramatycznej kategorii czasu w sposób komplementarny w dwóch pokrewnych językach.

Słowa klucze: kategoria czasu – formy czasowe – podstawa czasownika – końcówki osobowe – liczba pojedyncza – liczba mnoga – czas teraźniejszy – czas przeszły – czas przyszły – język prasłowiański.

Grammatical category of time in Polish and Ukrainian from a diachronic perspective

Summary

The paper presents the history of shaping the category of time in Polish and Ukrainian, that is forms of the present, future and past tenses, based on a reconstruction of appropriate, analogous forms of the Proto-Slavic language. The author analyses the process of shaping tense forms in both languages in detail, revealing their common and specific features. The material is based on works by renowned European linguists (A. Meillet, N. van Wijk, Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Spławiński, S. Urbańczyk, S. Dubisz, P. Zhyteckyi, W. Rusanivskyi, P. Kuzniecow, and others), a complete picture of the system of tense forms and the grammatical category of time in a complementary manner in two related languages.

Keywords: category of time – tense forms – verb root – personal endings – singular – plural – Proto-Slavic language.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.4

Katarzyna Dróżdż-Łuszczyk
Uniwersytet Warszawski
e-mail: kdrozdz@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-7465-4379

NOWA LEKSYKA JĘZYKA POLSKIEGO – JEJ ŹRÓDŁA I TENDENCJE ROZWOJU (WYBRANE ZAGADNIENIA)

Ponieważ tytuł niniejszego szkicu zapowiada, że w centrum uwagi znajdzie się nowa leksyka, wyjaśnienia wymaga już na samym początku, co kryje się pod takim sformułowaniem. W historii języka polskiego wyodrębnia się dobę staropolską (XIII–XV wiek),[1] średniopolską (XVI wiek do połowy XVIII wieku) oraz dobę nowopolską (od drugiej połowy XVIII wieku). W tym ostatnim okresie ze względu na polityczne i społeczne warunki rozwoju języka oraz kanały upowszechniania norm polszczyzny ogólnej zwykle wprowadza się podział na trzy okresy: lata 1900–1918, lata 1918–1939 oraz okres zapoczątkowany w roku 1939 [zob. więcej np. Bajerowa 2001, nieco inaczej Dubisz 2017, zob. też Dubisz 2019]. W literaturze przedmiotu znaleźć można także dalsze periodyzacje ostatniego okresu. Wskazywany jest przedział czasowy 1945–1960, 1960–1980, 1980–1990 oraz okres po 1990 [np. Dubisz 2017a; Dubisz 2019]. Na podstawie przywołanej periodyzacji można przyjąć różne cezury, by wskazać, jak rozumiana jest nowa leksyka. Jako nowe słownictwo może być określane to, które pojawiło się w języku polskim po roku 1945, po 1960, po 1980 (lub 1981, jeśli łączyć periodyzację języka z ważnymi społecznie wydarzeniami) bądź po 1989. Zwłaszcza ostatnia data wskazuje na znaczne przeobrażenia społeczno-polityczne. Rok 1989 jest przyjmowany jako data graniczna, po której Polska przeszła transformację ustrojową, wprowadzony został wolny rynek, nastąpił olbrzymi rozwój środków masowego przekazu, szczególnie mediów elektronicznych. Dokonało się otwarcie Polski na Zachód, włączenie do NATO i Unii Europejskiej, zostały otwarte granice. Już w XXI wieku obserwować można było również ruchy migracyjne rodaków w poszukiwaniu pracy, a za-

[1] Podaję jako przykładową za: Bajerowa 2001. Sumaryczną propozycję periodyzacji dziejów polszczyzny przedstawia w pracy z 2019 roku Stanisław Dubisz. Badacz przyjmuje między innymi, że w dobie staropolskiej wyodrębnia się dwa podokresy: pierwszy, pominięty w przywoływanej pracy I. Bajerowej, obejmujący okres od X do XIII wieku, oraz drugi, obejmujący wiek XIV i XV [Dubisz 2019, 10].

razem wzrost ruchów imigracyjnych m.in. z Ukrainy, Białorusi, Chin [więcej Dubisz 2019, 15]. Wszystkie te zjawiska – chociaż zewnętrzne wobec języka – silnie jednak na język polski wpłynęły, szybko zmieniająca się rzeczywistość stawiała bowiem wyzwania w zakresie jej opisu i nazywania. Znamiennym przykładem powiązania przeobrażeń społecznych i języka stało się wyrażenie *eurosierota*, *eurosieroctwo* [zob. Sękowska 2012].

Na potrzeby tego szkicu przyjmuję, że na określenie „nowa leksyka" zasługują te zasoby słownictwa, które pojawiły się w polszczyźnie w XXI wieku. Jako umowną cezurę skłonna jestem wskazać rok 2003. Przesłanki do tego są co najmniej dwie. Po pierwsze, w roku 2003 wydany został *Uniwersalny słownik języka polskiego* przygotowany przez zespół kierowany przez Stanisława Dubisza[2] [Dubisz (red.) 2008]. Do 2018 roku (por. dalej) słownik ten pozostawał najpełniejszym opracowaniem zasobów polszczyzny drugiej połowy XX wieku i początku XXI wieku. Omówiona dokładniej w dalszej części szkicu leksyka, choć z jednej strony zaprezentowana wybiórczo, z drugiej strony dość różnorodna, ma jedną wspólną cechę: nie została odnotowana w USJP.[3] Po drugie, tuż przed opublikowaniem słownika pod redakcją S. Dubisza, bowiem w roku 2002, Ministerstwo Obrony Narodowej uwolniło pasma radiowe o częstotliwości 2400 do 2485 MHz, co z kolei zapoczątkowało rozwój Internetu stacjonarnego w Polsce.[4] Wpływu, jaki komunikacja prowadzona w sieci bądź za jej pomocą, a niekiedy wręcz do sieci przeniesiona, wywarła na zmiany w polszczyźnie, nie można nie doceniać, jak i nie można lekceważyć. Wystarczy przypomnieć, że dla wewnętrznej periodyzacji doby nowopolskiej w dziejach języka polskiego istotne są kanały informacyjne szerzenia norm języka ogólnego [Bajerowa 2001], a sieć internetowa stała się właśnie takim kanałem.[5]

Jak już zasugerowałam, nie cała nowa leksyka stanie się przedmiotem dalszych rozważań. Jest to niemożliwe choćby ze względu na bo-

---

[2] W dalszej części słownik przywołuję, posługując się skrótem USJP. Korzystam zarówno z wersji papierowej, jak i z wersji elektronicznej słownika.

[3] Przyczyny tego stanu rzeczy mogły być różne. Raz, prezentowane w dalszej części jednostki mogły być wówczas nieużywane. Dwa, były poświadczone w tak nielicznych kontekstach, że miały status okazjonalizmów.

[4] Internet był znany w Polsce od lat 80. XX wieku, choć za symboliczny początek działania sieci internetowej uznaje się rok 1991. W latach 80. i 90. Internet nie oddziaływał na polskie społeczeństwo, a tym samym nie wywierał wpływu na język polski. Z Internetu korzystali aż do początku XXI wieku przede wszystkim sympatycy nowinek technicznych (w tym część naukowców).

[5] Ponieważ wciąż na niskim poziomie pozostaje czytelnictwo, radio i telewizja to środki przekazu trafiające do starszego pokolenia, natomiast młodsze pokolenie czerpie wiadomości i uczestniczy w kulturze za pośrednictwem Internetu, można przewidywać, że to właśnie ten kanał szerzenia norm polszczyzny ogólnej stanie się wkrótce dominujący.

gactwo materiału, z którym należałoby się w takim wypadku zmierzyć. Obecnie odnotować można tak wzmożony, lawinowy wzrost słownictwa, że charakteryzując zjawisko, Kazimierz Ożóg przyrównał je do rewolucji w języku [Ożóg 2008, 60]:

> To, co wydarzyło się w Polsce od 1989 roku, w pełni zasługuje na określenie przemian historycznych, wydarzeń epokowych. W ślad za przeobrażeniami politycznymi, gospodarczymi, społecznymi i kulturowymi bardzo zmienił się język ojczysty. Według opinii wielu badaczy jesteśmy obecnie świadkami największych zmian polszczyzny w całej jej historii. Nie było w dziejach języka polskiego drugiego takiego okresu, aby w tak niedługim czasie – jeśli chodzi o historię języka 15–20 lat to niewielki odcinek – język zmienił się tak gwałtownie. Nawet druga wojna światowa nie przeorała tak głęboko ojczystej mowy i świadomości językowej Polaków jak okres po 1989 roku. Można zatem powiedzieć, że stan obecnej polszczyzny w stosunku do tej sprzed kilkunastu lat przypomina stan języka po rewolucji.

Wobec ogromu zmian ilościowych niniejszy szkic poświęcony będzie ogólnej refleksji o wykorzystywanych powszechnie sposobach pomnażania leksyki i tendencjach, które wyraźnie się po roku 2003 zarysowują. Zilustruję omawiane procesy leksyką, która – jak wspomniano wcześniej – nie została zamieszczona w USJP, została natomiast w znacznej mierze uwzględniona w wydanym przez PWN z okazji stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę *Wielkim słowniku języka polskiego* przygotowanym również pod redakcją Stanisława Dubisza [Dubisz (red.) 2018].[6]

Trafnie[7] przewidział kierunki zmian w zasobach słownikowych polszczyzny Stanisław Dubisz, charakteryzując tendencje rozwojowe leksyki polszczyzny ogólnej w XXI wieku następująco [Dubisz 2011, 244]:

> Od dziesięciu wieków rozwoju polszczyzny w odniesieniu do zasobu leksykalnego dominuje tendencja do kompletowania jednostek leksykalnych (...). Również w ostatnim okresie tendencja ta determinuje rozwój systemu leksykalnego i to jej właśnie są podporządkowane procesy nominacyjne związane z internacjonalizacją, demokratyzacją i neologizacją. Na drugim miejscu w tej hierarchii należy wymienić tendencję do repartycji (wyrazistości znaczeniowej i funkcjonalnej) zasobu leksykalnego, a na trzecim – tendencję do awansowania pod względem hierarchii wariantów komunikacyjno-stylowych i stopnia ekspresji. (...) Tendencja unifikacyjna (...) ustąpiła miejsca tendencji do repartycji i nobilitacji (awansu).

Na podobne tendencje – bez uwzględniania aspektu historycznego – na początku XXI wieku wskazywał także Andrzej Markowski, pisząc:

> Początek XXI wieku charakteryzują cztery zasadnicze tendencje w zakresie rozwoju polskiego systemu leksykalnego. Są to: internacjonalizacja słownictwa, jego rozrost (zwłaszcza określonych dziedzin leksyki specjalistycznej), nobilitacja pewnych warstw słownictwa (w tym potocznego i środowiskowego) oraz przemieszanie leksykalno-styli-

---

[6] Leksemy nieodnotowane w USJP, jednak zamieszczone w słowniku z roku 2018, w dalszej części oznaczam, podając w nawiasie skrót WSJPPWN.

[7] Por. również Dubisz 2017b. W pracy tej postawionych zostaje pięć tez, które stanowią podstawę wnioskowania o przyszłości języka polskiego.

styczne tekstów (przede wszystkim wskutek zmian w zakresie kategorii stosowności) [Markowski 2012, 271].[8]

W literaturze przedmiotu wskazuje się na cztery podstawowe sposoby kompletowania leksyki [np. Markowski 2012, 162]. Są to:
– tworzenie nowych wyrazów z morfemów już w języku istniejących,
– tworzenie nowych związków frazeologicznych,
– nadawanie nowych znaczeń wyrazom i związkom frazeologicznym (neosemantyzacja),
– zapożyczenia do języka nowych elementów leksykalnych.

W dalszej części zostaną zarysowane trzy z przywołanych sposobów wzbogacania słownictwa. Ponieważ punktem odniesienia dla przedstawionego materiału był USJP, który jest słownikiem ogólnym, nie frazeologicznym, pominięte zostaną właśnie leksykalizujące się połączenia wyrazowe. Nie oznacza to, oczywiście, że w tym zakresie leksyka rozwija się wolniej. Nowe związki frazeologiczne pojawiają się zarówno w odmianach zawodowych czy środowiskowych języka polskiego, jak i w polszczyźnie ogólnej.[9] Za przykłady posłużyć mogą: *sorry, taki mamy klimat*[10] (wyrażenie oznacza, że nic się nie poradzi na coś), *trzyliterowa instytucja* ('instytucja państwowa, której nazwa jest zapisywana za pomocą trzyliterowego skrótowca, zajmująca się sprawowaniem nadzoru, ściganiem przestępstw itp.'), *czarny protest* ('wystąpienia kobiet w Polsce przeciw zaostrzeniu przepisów aborcyjnych'), *szpital covidowy* ('szpital przyjmujący i leczący wyłącznie pacjentów z COVID-19'), *łóżko covidowe* ('łóżko szpitalne, które jest przeznaczone dla pacjentów chorych na COVID-19'), *umowa śmieciowa* ('umowa zawierana między pracodawcą a pracownikiem zamiast umowy o pracę') oraz – pochodzące z języka ludzi teatru – *zakasłać w fabule* ('zagrać w filmie'), *Węgrzy na widowni* ('w teatrze – publiczność, która nie reaguje'). Niemniej, jak zostało wspomniane, ta część zasobów leksykalnych ze względu na brak możliwości skonfrontowania jej z USJP bądź innym słownikiem, obejmującym związki frazeologiczne z analogicznego okresu, zostanie pominięta.

Wszystkie znane sposoby uzupełniania zasobów słownikowych są – jak pokazuje szerszy ogląd – ze sobą powiązane. Zaobserwować można, że wyrazy zapożyczone są szybko asymilowane i stają się wyrazami podstawowymi dla kolejnych, tworzonych za pomocą rodzimych morfemów słowotwórczych, wyrazów oraz uczestniczą w tworzeniu nowych związ-

---

[8] Korzystam z dodruku przywoływanej pracy z roku 2012. Po raz pierwszy *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne* wydana była w roku 2005. Trwająca epidemia uniemożliwiła mi dotarcie do wydania pierwszego.

[9] O źródłach nowych sfrazeologizowanych połączeń wyrazów w: Majewska 2011.

[10] Słowa wypowiedziane przez minister infrastruktury i rozwoju Elżbietę Bieńkowską, która w ten sposób w programie publicystycznym skomentowała wielogodzinne opóźnienia pociągów, spowodowane oblodzeniem trakcji.

ków frazeologicznych i w procesach neosemantyzacji. Zjawisko zilustrują adekwatnie procesy związane z zapożyczeniem *Facebook* (WSJPPWN).[11] Powstały od niego i są używane zdrobnienia oraz formy ekspresywne *fejsik*, *fejsbunio*, *fejs*.[12]

Od formy *fejsbuk* utworzone zostały też nazwy osób, korzystających z serwisu społecznościowego: *fejsbukowicz* (WSJPPWN) i – strukturalnie od nazwy męskiej – *fejsbukowiczka*. Leksykalizują się (o ile nie jest to proces już zakończony) połączenia *być na fejsie / fejsbuku* ('mieć profil na Facebooku') oraz *siedzieć na fejsie / fejsbuku* ('spędzać czas, przeglądając wpisy znajomych z Facebooka'). Niekiedy jako określenie różnych mediów społecznościowych używana jest forma *fejsbuki*. Proces neosemantyzacji zaobserwować można w przykładach:[13] *Cała prawda o Fejsbukach, czyli social media w biznesie. Z okazji świąt życzę Wam, żebyście odpoczęli od tych fejsbuków*. W pewnym stopniu paralelne zjawiska zaobserwować można w odniesieniu do zapożyczenia *blog* (WSJPPWN), z którym związane są słowotwórczo m.in.: *bloger* (WSJPPWN), *blogerka* (WSJPPWN), *blogosfera*, *blogerski* (WSJPPWN), *blogować* (WSJPPWN) oraz utworzone od dwu wyrazów podstawowych *vlog*, *moblog*.

Najnowsze derywaty stosunkowo rzadko powstają od wyrazów rodzimych lub od dawna zasymilowanych. Przyczyn takiego stanu rzeczy dopatrywać się można w tym, że wyrazy pochodne słowotwórczo są odpowiedzią na braki w nazewnictwie i/lub na potrzebę odnawiania leksyki o dominującej funkcji ekspresywnej. Wobec dwudziestowiecznego słownictwa duża część możliwości dotwarzania leksyki została już wykorzystana. Dlatego najnowsze derywaty zdecydowanie częściej powstają od wyrazów zapożyczonych do polszczyzny w ostatnim okresie. Zarysowują się tu pewne wyjątki. Do takich należy zaliczyć zjawiska derywacyjne związane z tworzeniem nazw żeńskich. Leksyka należąca do tej kategorii słowotwórczej pozostaje jednocześnie najbardziej kontrowersyjnym słownictwem, wokół którego toczą się liczne dyskusje, obejmujące nie tylko kwestie językowe. Obecnie część Polek zaczyna używać w odniesieniu do siebie wyłącznie form żeńskich, co budzi dyskusje zwłaszcza w związku z formami żeńskimi funkcji i tytułów. Dlatego w dyskursie (zwykle medialnym) pojawiają się formy takie jak: *ministra*, *polityczka* ('kobieta poli-

---

[11] Jest to przykład zapożyczenia zasymilowanego, dlatego w tekstach języka polskiego znaleźć można nie tylko przywołaną tu wersję angielską, lecz także wariant spolszczony: *fejsbuk*. Derywaty są tworzone od form zaadaptowanych.

[12] Skądinąd w przywołanych przykładach na uwagę zasługuje sama derywacja przez ucięcie części wyrazu podstawowego. Jest to niezwykle atrakcyjny sposób tworzenia neologizmów, zwłaszcza wśród młodszego pokolenia. Por. przykładowo materiał prezentowany w pracy Marcjanik 2011, zwłaszcza podrozdział *Ucięcia polskich oraz obcych wyrazów i wyrażeń grzecznościowych*.

[13] W przykładach zachowana została pisownia oryginalna, choć nie ma uzasadnienia, by w pierwszym z przykładów zachować nazwę portalu zapisaną wielką literą (*o Fejsbukach*).

tyk'), *prezydentka*, *członkini*, *twórczyni*, *filolożka* lub *filologini*,[14] *filozofka*, *etyczka*, *pilotka* ('kobieta pilot') czy nawet *sekretarzyni*.[15] Na uwagę zasługuje odejście od derywacji paradygmatycznej (por. nieodmienna forma *minister*, która odnosiła się do kobiet) oraz od składni typu *pani* + tytuł (np. *pani minister*, *pani premier*, *pani dyrektor*) na rzecz derywacji sufiksalnej, zdaniem użytkowników polszczyzny – podkreślającej „żeńskość" derywatów.[16] Warto zwrócić uwagę, że form żeńskich typu *dyrektorka*, *profesorka* używają obecnie także kobiety z wyższym wykształceniem, mówiąc o pełnionych przez siebie funkcjach czy zajmowanych stanowiskach na uczelni. Jeszcze na początku XXI wieku *dyrektorka*, *profesorka* odnosiły się do kobiet zajmujących mniej eksponowane stanowiska: *dyrektorka* to była (i jest) dyrektor szkoły podstawowej lub średniej, albo ogólniej – urzędniczka zajmująca takie stanowisko; *profesorka* to był grzecznościowy tytuł, nieformalnie przypisywany nauczycielkom w szkołach średnich; na uniwersytetach powszechne były formy *pani dyrektor*, *pani profesor*. Nazwy żeńskie odnoszące się do kobiet pełniących funkcje są na bieżąco dotwarzane i uzupełniają system leksykalny. Raz jeszcze trzeba podkreślić, że zjawisko wywołały zmiany społeczne zachodzące w Polsce w drugim dziesięcioleciu XXI wieku.

Jednocześnie procesom słowotwórczym związanym z feminatywami od drugiej połowy XX wieku towarzyszy zahamowanie tworzenia form z sufiksem *-owa*, *-ówna*, *-ina*, *-anka*, które to formy w pierwszej połowie minionego stulecia były nazwami żon i córek. I w tym wypadku również o zarzuceniu używania form z *-ówna* lub *-ina*, *-anka* przesądziły przeobrażenia społeczne, które jeszcze w XX wieku doprowadziły do tego, że kobiety nie chciały być postrzegane jako żony i córki, dlatego odstąpiły od używania form wskazujących nie tylko na ich zależność od mężczyzn, lecz także wskazujących na ich stan cywilny. Najciekawsze jednak są losy sufiksu *-owa*, który zaczął pełnić funkcje ekspresywne, a nie nazewnicze, przestał bowiem określać stan cywilny kobiety. Na przy-

---

[14] Forma *filologini* wybierana jest przez te kobiety, które wyczulone są na aspekty brzmieniowe form.

[15] Przykład zaczerpnięty z dokumentów dotyczących składu komisji powoływanych na Wydziale Polonistyki UW. Twórczyniom tej formy zapewne zależało na odróżnieniu kobiety sekretarza od formy *sekretarka*.

[16] W sprawie tworzenia feminatywów stanowisko zajęła Rada Języka Polskiego, czyli organ wydający opinie w sprawach dotyczących języka polskiego. Ze stanowiskiem Rady w sprawie tworzenia i używania nazw żeńskich można zapoznać się tu: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow-i-tytulow [dostęp: 10.04.2021]. Bardzo wymowne jest to, że Rada wydała dwa oświadczenia dotyczące nazw żeńskich w ciągu siedmiu lat. Świadczy to o szybko zmieniającej się normie związanej z feminatywami. Niewielką część dyskusji związanej z nazwami żeńskimi prześledzić można również tu: Długosz-Kurczabowa 2008; Bańko 2012; Bobrowski 2012.

kład *Olejnikowa* to forma utworzona od nazwiska dziennikarki Moniki Olejnik, nadawca komunikatu zaś – jak wskazuje kontekst, w którym forma się pojawiła – wybrał formę *-owa*, by dać wyraz swojej negatywnej ocenie, braku sympatii dla dziennikarki. Rodzimi użytkownicy języka polskiego zaczęli wykorzystywać ten sufiks również w odniesieniu do nazwisk obcych. Formy ekspresywne z sufiksem *-owa* bywają tworzone w odniesieniu do kobiet niebędących Polkami, np. *Merkelowa* (← *Merkel*). W XXI wieku dokonało się zatem przewartościowanie sufiksu *-owa*.

Feminatywa – chociaż najbardziej dyskutowane i przykuwające uwagę, ponieważ wraz z problemami związanymi z tworzeniem nazw żeńskich podnosi się zwykle kwestie równouprawnienia kobiet – nie są jedynymi derywatami, którymi można zilustrować najnowszą leksykę pochodną słowotwórczo. Bez wątpienia jednak są to zmiany najwyraźniejsze zarówno w płaszczyźnie słowotwórczej, jak i leksykalnej. Pozostałe derywaty tworzone od jednostek odnotowanych w USJP nie są ani tak liczne, ani tak regularne, ani choćby w części tak uwikłane w dyskusje po części ideologiczne. Wśród wyrazów pochodnych słowotwórczo od leksyki już zasymilowanej uwagę zwracają jeszcze odobiektowe nazwy miejsc, w których można zjeść to, na co wskazuje wyraz podstawowy (np. *naleśnikarnia*, *pierogarnia*, *pączkarnia* czy *kebabiarnia*, dla której wyrazem podstawowym jest stosunkowo niedawne zapożyczenie z języka tureckiego[17]). To słownictwo także odzwierciedla zmiany w stylu życia Polaków.

Wśród zjawisk słowotwórczych należy także przywołać jako charakterystyczne dla najnowszej polszczyzny tworzenie derywatów za pomocą prefiksów obcych, zwłaszcza: *e-* (w WSJPPWN np.: *e-papierosy*, *e-nauczanie*, *e-skierowanie*), *euro-*[18] (np. wspomniane już wcześniej neologizmy *eurosierota*, *eurosieroctwo*) oraz *eko-*[19] (np. *ekoszarlatan*, *ekoignorant*, *ekobomba*).

W systemie leksykalnym polszczyzny nieustannie przybywa również neosemantyzmów. Nieliczne nieodnotowane przez USJP nowe znaczenia starszych zapożyczeń wskazał w artykule poświęconym słownictwu pochodzenia obcego J. Porayski-Pomsta:

> Brak nowych znaczeń, takich np. wyrazów, jak m.in. *dyskurs*, *akwizycja* czy *aplikować* – innych niż stare pożyczki łacińskie. Zgoda, nowe pożyczki angielskie, odpowiednio: *dyskurs językoznawczy* – 'systemowy repertuar środków, reguł, zasad służących

[17] Leksem *kebab* jest odnotowany w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego*.

[18] Morfem *euro-* został odnotowany już wcześniej w USJP jako pierwszy człon wyrazów złożonych wskazujący na związek z Europą, Europejczykami tego, co oznacza drugi człon złożenia, np. *eurorynek*, *eurocentryczny*, *euroczek*.

[19] Morfem *eko-* także został odnotowany przez redaktorów USJP. Podaję przykłady neologizmów, które powstały przez dodanie tego prefiksu. W: Waszakowa 2017 zarejestrowanych i omówionych zostało znacznie więcej derywatów złożonych, w tym także z cząstką *eko-*.

zwłaszcza jako narzędzie pozasemantycznej interpretacji językowego obrazu świata'; *akwizycja* 'psycholingwistyczny – nabywanie języka przez dzieci'; *aplikować* 'czynić starania o co, starać się o co, występować o co', mają znaczenia specjalistyczne lub należą do unijnopolskiego slangu, ale to właśnie m.in. specjaliści będą poszukiwać tego i innych nowych znaczeń w USJP [Porayski-Pomsta 2006, 66].

Procesy neosemantyzacji dotyczą nie tylko wyrazów zapożyczonych i słownictwa pretendującego do książkowego czy specjalistycznego, lecz także wyrazów rodzimych i słownictwa codziennej komunikacji. Za przykład posłużyć mogą: *słoik* ('o osobie z niedużego miasta, która osiedliła się w dużym mieście'), *beka* (daw. 'duża beczka', w nowym znaczeniu 'coś śmiesznego'), *kujonki* (tylko w formie w liczby mnogiej, 'okulary o grubych oprawkach'), *młotek* ('o kimś bez polotu, tępym') albo *młot* (augmentatywum od *młotek*), *żółwik* (zdrobnienie albo w nowym znaczeniu 'gest, polegający na dotknięciu się pięściami dwóch osób'), *makaron* ('wałek z pianki, wykorzystywany podczas nauki pływania i ćwiczeń w wodzie'). W przeciwieństwie do przykładów przywołanych wyżej, które wypełniły lukę nazewniczą, innowacjami nieuzasadnionymi funkcjonalnie są m.in. nadużywane *aplikacja* (w nowym znaczeniu 'podanie, prośba'), *absolutnie* (używane jako 'z pewnością, oczywiście'), *mediować* (WSJPPWN 'pośredniczyć') czy *projekt* (WSJPPWN; nadużywany w nowym znaczeniu 'zorganizowane działania człowieka').

Ciekawym, a zarazem w pewien sposób typowym,[20] przykładem tworzenia się wtórnych znaczeń jednostek zaadaptowanych są zmiany dokonujące się w odniesieniach wyrazu *herezja.* W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* jest *herezja* definiowana następująco: '1. pogląd religijny sprzeczny z dogmatami religii panującej' oraz '2. *książk.* przen. odstępstwo od powszechnie przyjętego poglądu' (*Twoje poglądy to czysta herezja. Mówić, wypisywać herezje*). Powstający *Wielki słownik języka polskiego PAN* powtarza z niewielkimi modyfikacjami przywołane za USJP definicje,[21] dodaje ponadto osobne plurale tantum *herezje*, czyli 'wypowiedzi pozbawione sensu lub nieprawdziwe', które to znaczenie – według redaktorów – uaktualniane jest w kolokacjach: *głosić*, *opowiadać*, *wygadywać herezje*. Jak należy wnioskować z porównania przywołanych definicji słownikowych, leksem *herezja* zaczął funkcjonować w dwu odmianach polszczyzny. Proces ten jest – może nieco nietypową,

[20] Analogiczne procesy – pominięte tu jako dokonane wcześniej – związane ze zmianą znaczenia, a zarazem rejestru języka obserwować można było dla jednostki *debil*. Pierwotnie zapożyczenie z języka niemieckiego, używane w środowisku medycznym w znaczeniu 'człowiek niedorozwinięty umysłowo', z czasem zostało upowszechnione w odmianie potocznej języka polskiego jako inwektywa (definicja w USJP 'o człowieku ograniczonym, głupim; bałwan, głupek'). Por. również *idiota*, *kretyn*, *skleroza* oraz *sklerotyk*.

[21] Por. *herezja* 1. w religii 'pogląd lub postępowanie sprzeczne z dogmatami danej religii, zwykle chrześcijańskiej', 2. Odrzucany pogląd 'pogląd lub postępowanie sprzeczne z powszechnie panującym poglądem lub postępowaniem'.

lecz jednak – ilustracją wszechobecnej we współczesnej polszczyźnie potocyzacji, która objawia się m.in. osłabieniem opozycji oficjalność – nieoficjalność. Leksem *herezja* pierwotnie należał przecież do słownictwa oficjalnego, religijnego. Obecnie coraz częściej spotykany jest w tekstach nieoficjalnych czy wręcz nieformalnych.[22]

Procesy związane z kształtowaniem się nowych znaczeń i derywatów związanych z leksemem *herezja* nie są jednak zakończone. W najnowszych tekstach języka polskiego odnaleźć można również wyrażenie *ekoherezja*. Przykład ten należy zapewne zaliczać do efemeryd, ponieważ jego status w polszczyźnie jest jeszcze nieprzesądzony ze względu – jak sądzę – na związaną z nim niejasność.[23] W złożeniu *ekoherezja* oba człony mogą być użyte z różną intencją nadawcy. Pisząc o derywatach i okazjonalizmach z *eko-*, Krystyna Waszakowa wskazywała, że z cząstką tą związane jest znaczenie 'zgodny z naturą, wymaganiami ekologii' [Waszakowa 2017, 140]. Tymczasem łączliwość *eko-* z kształtem *herezja* prowadzi do – skądinąd ciekawej – wieloznaczności, trudno rozstrzygalnej bez uwzględnienia aktu komunikacji, wiedzy o poglądach nadawcy i odbiorcy oraz wiedzy o samym świecie. Budowa neologizmu *ekoherezja* nie przesądza, czy chodzi o to, że coś jest herezją[24] w zakresie ekologii, czy że herezją jest dotrzymywanie wymogów ekologii.[25] Skądinąd prowadzi to do – bynajmniej nie optymistycznego – wniosku, że współczesne neosemantyzmy bywają źródłem nadużyć.

Od początków transformacji w Polsce w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka polskiego zaobserwować można wzmożenie zapożyczeń z języka angielskiego – jego odmiany zarówno brytyjskiej, jak i amerykańskiej.[26] Oczywiste jest to, że język angielski odgrywa rolę współczesnego *lingua franca*. W 2010 roku 400 milionów ludzi posłu-

---

[22] Por. przykład z Narodowego Korpusu Języka Polskiego: *Prawiła takie herezje, że wrażliwemu partyjniakowi włosy stanęły dęba* [NKJP]. W przywołanym przykładzie *herezja* współwystępuje w jednej wypowiedzi z dwoma potocznymi wyrażeniami, mianowicie *partyjniak* (nacechowany jest sufiks *-ak*), *włosy stanęły komuś dęba.*

[23] Dyskusję o ekoherezji można było śledzić w mediach między listopadem 2019 a styczniem 2020 roku. Wyrażenie pojawiło się w mediach, zwłaszcza w Internecie, a ożyło podczas dyskusji, wywołanej słowami papieża Franciszka, który wskazywał na konieczność wprowadzenia do spowiedzi grzechu ekologicznego.

[24] Nie podejmuję się rozstrzygnąć, czy uaktualniane jest w kontekstach znaczenie, które w USJP jest odnotowane jako 2., czy też chodzi o znaczenie przypisywane formie liczby mnogiej w *Wielkim słowniku języka polskiego PAN.*

[25] O formach *ekoherezja* oraz *grzech ekologizmu* zob. Dróżdż-Łuszczyk 2021.

[26] W leksyce ogólnej na przełomie XX i XXI wieku dominowały przyswojone już dawniej? (bo chyba jednak nie najnowsze) zapożyczenia z języka francuskiego (ok. 27% wyrazów obcych); zapożyczenia z języka angielskiego znajdowały się na trzecim – po języku niemieckim – miejscu [por. Porayski-Pomsta 2006]. W XXI wieku dominującym źródłem zapożyczeń stał się język angielski. Zob. np. Mańczak-Wohlfeld 2010.

giwało się językiem angielskim jako rodzimym, natomiast kolejne 2 miliardy ludzi porozumiewało się w tym języku jako obcym w różnych – formalnych i nieformalnych, zawodowych i prywatnych – sytuacjach. Współcześnie podczas codziennej wymiany informacji zetknąć się można z: *thx* (w wiadomościach tekstowych, np. komentarzach na Facebooku), *sorry, dzięki za help*.[27] A kiedy wokół słychać o *postach* albo *twittach*, czytaniu *ebooka*, zapisywaniu czegoś w *pedeefie* (*pdf*) lub w *wordzie*, trudno uwierzyć, że kiedy w wieku XIX pojawił się pierwszy polski słownik języka polskiego, Samuela Bogumiła Lindego, odnotowanych zostało w nim zaledwie siedemnaście anglicyzmów wyłącznie o funkcji nominatywnej, takich jak *poncz*, *rum*, *klub*. Współczesnym zapożyczeniom z języka angielskiego sprzyja szybki rozwój techniki, rozpowszechnienie wynalazków, komputeryzacja, rozwój turystyki, wciąż duża atrakcyjność kultury angielsko-amerykańskiej. Do takich sądów upoważniają najnowsze zapożyczenia z języka angielskiego, nie zawsze obecne w słownikach, lecz regularnie stosowane przez Polaków w codziennej komunikacji. Jako ilustrujące to twierdzenie wymienić można: *iPod* (WSJPPWN), *iPhone* (WSJPPWN), *pendrive* (WSJPPWN), *blog* (jak była mowa wcześniej, odnotowany w WSJPPWN) oraz *blog parentingowy*, *vlog*,[28] *followers* (znacznie częściej występujący w formie z reduplikacją liczby mnogiej *followersi*), *shopping*, *must have*, *pringles*, *burger*,[29] *webinar* i *webinarium*, *e-learning*, *podcast*. Najnowsze anglicyzmy pojawiają się zwłaszcza w słownictwie specjalistycznym. Za przykład posłużyć może wiadomość rozesłana w pewnej firmie – *nomen omen* – *public relations*, por.: *Mamy do wyrobienia KPI, a gonią nas deadline'y. Sfocusujmy się na taskach i wszystko na asap, żeby nie było fuckupów*.[30] Ze słownictwa pierwotnie

---

[27] O zapożyczeniach, które na początku XXI wieku miały charakter cytatów pisze Olkowska 2011.

[28] Przywołane przykłady zasługują na uwagę również dlatego, że wraz z ich pojawieniem się w języku polskim powstało pytanie o dobór końcówki w bierniku liczby pojedynczej. Czy należy mówić o tym, że kupiło się *iPhone* czy *iPhone'a*, prowadzi *blog* czy *bloga*? Obecnie obowiązuje rozróżnienie na formy oficjalne, w których biernik jest synkretyczny z mianownikiem, oraz formy dopuszczalne w odmianie nieoficjalnej polszczyzny, zgodne z normą użytkową, kiedy biernik jest równy dopełniaczowi. Komplikuje to jednak kategorię żywotności w polskiej fleksji.

[29] Zarazem *hamburger* oraz *cheeseburger* zostały odnotowane przez *Uniwersalny słownik języka polskiego*, więc są pożyczkami wcześniejszymi.

[30] Materiał [ale który mianowicie materiał? Tylko ten przykład z przypisem 30? Czy większy materiał analizowany w artykule?] zebrany przez studentkę filologii polskiej, przygotowującej pracę magisterską pod moim kierunkiem. Część odnotowanych przez magistrantkę leksemów nie została uwzględniona nawet w słowniku Mańczak-Wohlfeld 2010. Nagromadzenie zapożyczeń w wypowiedziach takich jak przytoczona zwykle tłumaczy się tym, że do lat dziewięćdziesiątych rynek usług PR-owych w Polsce w zasadzie nie istniał. To z kolei – po pojawieniu się firm z tej branży – oznaczało konieczność zmierzenia się z pewnymi brakami nazewniczymi

środowiskowego do języka ogólnego niezwykle szybko jako ekonomiczne i przez to atrakcyjne trafiły *deadline* (zob. w WSJPPWN) oraz akronimy – jak w przywołanej wiadomości – *ASAP* (*as soon as possible*) i *FYI* (*for your information*). Bez wątpienia cechą dzisiejszych zapożyczeń terminologicznych jest to, że szybko wykraczają poza krąg specjalistów i przenikają do języka ogólnego. Jest to zarówno konsekwencja scholaryzacji społeczeństwa, jak i oddziaływań mediów i Internetu. Przywołać można jako ilustrację jeszcze kilka kolejnych (także nieodnotowanych wcześniej w słownikach) przykładów: *target* (WSJPPWN, 'grupa docelowa'), *core target* ('podgrupa grupy docelowej'), *crash-test* ('zainicjowanie potencjalnej sytuacji kryzysogennej, mającej pokazać słabe punkty w komunikacji'[31]), *fuckup* bądź *fakap* ('zdarzenie, które ma negatywne skutki dla projektu, relacji medialnych, oceny klienta odnośnie do zespołu obsługującego'; w branży PR wyrażenie nie ma zabarwienia wulgarnego), *know-how* (WSJPPWN, 'praktyczna umiejętność lub wiedza w zakresie technologii produkcji, technik zarządzania itp.'), *research* ('wyszukiwanie informacji na konkretny temat'; z branży PR przeniknęło do odmiany ogólnej).

W mniejszym stopniu na zasoby leksykalne języka polskiego oddziałują inne niż angielski języki, których wpływ obserwuje się zwłaszcza w sferze leksyki związanej z kulinariami. Do polszczyzny w ostatnich latach trafiły m.in. włoskie *ciabatta* (WSJPPWN, 'lekki włoski chlebek z pełnej mąki pszennej'), *prosciutto* (nazwa surowej, wędzonej, przyprawionej ziołami szynki wieprzowej), *carpaccio* (WSJPPWN), *tiramisu* (nazwa schłodzonego deseru, nasączonego kawą i alkoholem). Z meksykańskiego hiszpańskiego zostały zapożyczone *quesadilla*, *margarita*, *flautas*, (sos) *sriracha*, *tacos*; z węgierskiego *bogracz*, *langosz*; z francuskiego *beaujolais* (WSJPPWN); japońskie są *miso*, *wasabi*, *tempura*, *udon*, (sos) *teriyaki*; językowi greckiemu natomiast zawdzięczamy takie określenia jak *pita*, *meze (mezedes)*, (sos) *tzatziki* (WSJPPWN).

Warto odnotować – jako dość charakterystyczne dla współczesnej polszczyzny – zjawisko z pogranicza zapożyczeń i derywacji, mianowicie tworzenie neologizmów za pomocą cząstek wyodrębnionych z wyrazów zapożyczonych. Nie mam tu na myśli derywatów z prefiksami, jak przywołane już wcześniej *e-* oraz *eko-*, lecz obce cząstki o charakterze sufiksów, które najpierw funkcjonowały w wyrazach zapożyczonych, a następnie usamodzielniły się na tyle, by tworzyć nowe wyrazy od podstaw rodzimych bądź od dawna funkcjonujących w polszczyźnie (np. *serialoholik*,

---

w języku polskim. Ponieważ pierwsze firmy reprezentujące branżę PR były koncernami międzynarodowymi, w których posługiwano się językiem angielskim, sięgnięcie do zasobów leksykalnych wydawało się oczywiste.

[31] W profesjolekcie branży PR. Inaczej zapożyczenie to jest definiowane w odmianie ogólnej języka, gdzie *crash-test* to 'test zderzenia samochodu przeprowadzany w warunkach laboratoryjnych, którego celem jest sprawdzenie systemów bezpieczeństwa biernego samochodu'.

urloping, *kubkoza*). Trudno rozsądzić, jaki jest obecny status wspomnianych cząstek, ale regularność, z jaką uczestniczą w tworzeniu neologizmów, wskazuje na trwający proces ich gramatykalizacji. Aby przybliżyć to zjawisko, należy przyjrzeć się zapożyczeniu *pracoholik*, które trafiło najpierw do języka specjalistycznego jako termin z zakresu psychologii, a w wyniku zapożyczeń wewnętrznych – na stałe do języka potocznego. Zapewne wpływ na umocnienie *pracoholika* w systemie leksykalnym wywarła analogia do zasymilowanego jeszcze w latach dwudziestych ubiegłego wieku leksemu *alkoholik*. Do niego bowiem zwodniczo nawiązuje budowa rzeczownika *pracoholik*. Pisał o tym Jan Miodek:

> Warto zwrócić uwagę na dużą produktywność cząstki *-holik* we współczesnej polszczyźnie. Jest to pewnie kolejny językowy znak naszych czasów, por. *alkoholik*, *pracoholik*, *seksoholik*, *internetoholik* etc. Powinniśmy jednak pamiętać, że cząstka *-holik* pierwotnie należała wyłącznie do rzeczownika *alkoholik* (*alkohol-ik*) i dopiero potem została od niego – wbrew regułom morfologicznym – odłączona [Miodek 2002, 242].

W zaproponowanej interpretacji przyjmuje się, że cząstka *-holik* jest semantycznie samodzielna i w wyrazach złożonych wprowadza znaczenie 'uzależniony od czegoś'. Takich uzależnień i uzależnionych w języku polskim mamy coraz więcej. Są to żartobliwe w większości neologizmy: *zakupoholik* ('osoba uzależniona od zakupów'), *siecioholik* ('osoba uzależniona od Internetu'), *netoholik*, *książkoholik* ('osoba uzależniona od książek'), *yerboholik*, *herbatoholik*, *kawoholik*, *butoholik*, *fejsoholik*, *jedzenioholik*, *kotoholik*, *dataholik*, *infoholik*.[32]

Zjawisko wyodrębniania cząstek, będących pierwotnie zakończeniami wyrazów zapożyczonych, oraz ich postępującej gramatykalizacji dostrzec można w neologizmach między innymi z: *-arium*, *-oza*, *-mat*. Na ich tle wyróżnia się cząstka *-ing*, która pojawiła się w języku polskim jako składnik zapożyczeń z języka angielskiego takich jak: *dansing* i *smoking, ale także kemping, trening, ranking* czy *monitoring, doping, roaming, modeling, trening*, *parking*, *peeling*, *casting*, *sponsoring*, *mobbing*, *stalking* czy *dubbing*. Procesy słowotwórcze współczesnej polszczyzny doprowadziły do powstania hybryd:[33] *plażing* ('spędzanie czasu na plaży'), *kocing*, *trawing*, *włosing* ('zajmowanie się włosami'), *kawing* ('picie kawy') bądź *herbating* ('picie herbaty'). O atrakcyjności tego typu procesów świadczy to, że studenci Uniwersytetu Warszawskiego uprawiają z kolei *BUW-ing*, ucząc się w bibliotece uniwersyteckiej. W języku warszawskich studentów odnajdziemy też *uczing* ('czynność uczenia się'), *cichaczing* ('czynność uczenia się'), *kodeksing* ('czynność uczenia się'), *leżing* ('wykład'), *nauking* ('czynność uczenia się') czy wreszcie *wóding* ('imprezowanie' od

---

[32] Odnotować należy powstawanie derywatów z cząstką *-holizm*, np. *seksoholizm*, *książkoholizm*, *netoholizm*, *zakupoholizm* etc.

[33] W zdecydowanej większości są to okazjonalizmy o funkcji wyłącznie ekspresywnej. Funkcję nazewniczo-ekspresywną można przypisać wyłącznie neologizmowi *parawaning*.

nazwy powszechnie spożywanego napoju wyskokowego). Wśród przywołanych dotychczas neologizmów z *-ing* zabrakło formy *parawaning*, która w przeciwieństwie do pozostałych – zapewne na stałe uzupełni zasoby leksykalne polszczyzny [zob. Dróżdż-Łuszczyk 2016].

Jak już wspomniano, pozostałe z przywołanych obcych cząstek zaczynają się gramatykalizować. Cząstka *-mat* została wyodrębniona z rzeczownika *automat* i służy współcześnie do tworzenia nazw automatów. Prawdopodobnie pierwszym z neologizmów utworzonych za pomocą cząstki *-mat* był odnotowany w języku polskim w latach dziewięćdziesiątych *bankomat*. Choć rzeczownik ten stał się punktem wyjścia dla utworzenia kolejnych i jest mocno wrośnięty we współczesną leksykę, to dziś odbiega od form dominujących w swej seryjności. Aby to stwierdzić, należy porównać *bankomat* z seryjnie tworzonymi nazwami rozmaitych automatów, w których można nabyć wskazane przez wyraz podstawowy obiekty, por.: *kawomat*, *biletomat*, *mlekomat*, *jajomat*, *tostomat*, *zniczomat*, *świeczkomat*, *chlebomat*, *kanapkomat*, *owocomat*, *cukierkomat*, *przynętomat*, *gipsomat*, *numerkomat*, *paczkomat*, *urzędomat* itd.[34]

Cząstkę *-arium* wykorzystuje się do tworzenia nazw miejsc. Poza starszymi *oceanarium*, *fokarium*, *akwarium* w tekstach pojawiają się m.in. *motylarium* (konkurujące z formą *motylarnia*), *pająkarium* ('terrarium przeznaczone do hodowli pająków'), *myszarium* ('terrarium przeznaczone do hodowli myszy'), *chomikarium*, *świniarium*, *szczurarium*, *patyczakarium*, *ślimakarium*, *słoniarium*.

Nowa w funkcji sufiksu do tworzenia derywatów jest także cząstka *-oza*. Ona również nie jest całkiem obca zasobom leksykalnym polszczyzny. W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* odnotowano niemal 150 leksemów zakończonych na *-oza*. Należą one do słownictwa specjalistycznego. Jako na zawierające cząstkę *-oza* można wskazywać m.in. na terminy medyczne, jak *ameboza*, *lordoza*, *kifoza*, *mukowiscydoza*, *enterobioza*, *salmonelloza*, *psychoza*. Duża część tych zasobów ma przypisany w USJP ogólny kwalifikator *książkowy*. Według redaktora:

> oznaczone w ten sposób wyrazy są nacechowane oficjalnością kwalifikator *książk.* dotyczy jednostek słownikowych, których rozumienie i stosowanie wymaga przygotowania intelektualnego i kompetencji językowej większych niż te, które stanowią motywację używania słownictwa podstawowego. Można zatem przyjąć, że kwalifikator *książk.* odnosi się do tego podzbioru słownictwa, które charakteryzuje wypowiedzi osób należących do warstwy inteligencji humanistycznej. Odnosi się do tzw. słownictwa erudycyjnego (...); jak również do wyrazów rzadziej używanych [Dubisz 2008, XL–XLI].

Cząstką *-oza* zostały współcześnie utworzone przykładowo: *grantoza* ('w szkolnictwie wyższym nadmierne przywiązanie do grantów'), *punktoza* ('w szkolnictwie wyższym nadmierne przywiązanie do punktów'), *ocenoza* ('w szkole – nadmierne przywiązanie do ocen'), *testoza* ('nad-

[34] Więcej o automatach w pracy Dróżdż-Łuszczyk 2020. Tam również dyskusja o konkurujących formach *parkomat – parkometr*, *alkomat – alkometr*.

mierne przywiązanie do wyników testów'), *pomnikoza* ('brak umiarkowania w stawianiu pomników') i *słupkoza* ('brak umiarkowania w stawianiu słupków, które mają uniemożliwić parkowanie samochodów na chodnikach'), *ekranoza*, *reklamoza*, *szyldoza*, *znakoza*, *muraloza*, *barieroza*, *bilbordoza*, *betonoza*, *tabletoza*, *ogrodzenioza*, *książkoza*.[35]

Scharakteryzowane pokrótce hybrydy zawierające cząstki *-holik*, *-arium*, *-oza*, w znacznie mniejszym stopniu *-ing*, mogą uzupełnić w przyszłości zasoby słownikowe przede wszystkim po to, by zaspokoić potrzeby nazewnicze. Część z przywołanych neologizmów jest nieudana i przez językoznawców zostałaby prawdopodobnie odrzucona, nie oznacza to jednak, że nie zostanie podchwycona przez użytkowników języka i mimo wszystko zachowana w słowniku. Może też być odwrotnie – spełniające swe zadanie nazewnicze neologizmy mogą okazać się efemerydami. Jest to, oczywiście, twierdzenie trywialne, ale to, jaki będzie los formacji z cząstką *-ing*, *-holik*, *-oza*, *-arium* czy *-(o)mat*, pokaże czas.

Niemniej neologizmy tworzone za pomocą obcych cząstek mają pewne cechy wspólne. Po pierwsze, cechuje je łatwość tworzenia. Po drugie, mają przejrzystą budowę, a przez to łatwe do odtworzenia znaczenie. Tworzone są seryjnie. Różnią się między sobą ze względu na funkcję. Cząstka *-ing* służy w zasadzie tworzeniu wyrażeń ekspresywnych, pozostałym zaś należy przypisać funkcję nominatywno-ekspresywną, zdecydowanie rzadziej – wyłącznie ekspresywną. Jednocześnie neologizmy te skupiają niczym w soczewce jedną z tendencji rozwojowych współczesnej leksyki. Są bowiem przykładem potocyzacji, którą we współczesnej polszczyźnie zwykle ilustruje się poprzez wskazywanie tekstów niespójnych stylistycznie, łączących elementy potoczne z książkowymi i terminologicznymi. W wypadku neologizmów z cząstką *-oza* czy *-holik* ową niespójność stylową można obserwować nie na poziomie tekstu, ale na poziomie budowy słowoformy – potoczna podstawa łączy się z cząstką z leksyki specjalistycznej, nacechowanej.

* * *

Naszkicowane procesy – a zwłaszcza internacjonalizacja, zapożyczenia, potocyzacja i związane z nią obniżenie stylu – powodują, że aktualne stają się pytania o stan współczesnego języka polskiego: czy zarysowane zjawiska są zjawiskami alarmującymi, zagrażającymi polszczyźnie kul-

[35] Wiele neologizmów z cząstką *-oza* nazywa choroby otaczającej rzeczywistości. Choroby dotyczące ludzi tworzone są najczęściej za pomocą cząstki *-reksja* od podstaw pochodzenia obcego. Więcej o neologizmach utworzonych w ten sposób w pracy Seniów 2018. O neologizmach na *-oza* zob. np.: Kaproń-Charzyńska 2009, Totaloza bajeroza, *czyli o derywatach z formantem* -oza, „Białostockie Archiwum Językowe" nr 9, s. 127–137, https://czasopisma.filologia.uwb.edu.pl/index.php/baj/article/view/1009/899.

turalnej, czy też przeciwnie, przywołane procesy świadczą o tym, że język polski jest językiem żywym, reagującym na potrzeby komunikacyjne?

Odpowiedź na takie pytania poprzedzić należy refleksją, że zjawiska, omówione w tym szkicu jako współczesne tendencje, są dostrzegane i opisywane w odniesieniu do języka polskiego już od co najmniej stu pięćdziesięciu lat. W roku 1872 Fryderyk Skobel, członek Akademii Umiejętności, wiceprezes Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, członek honorowy Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego pisał tak:

> Wszelako mimo takiego nawału wyrazów i wyrażeń cudzoziemskich nie powinniśmy upadać na duchu i opuszczać rąk; ale owszem bronić do upadłego tej ostatniej warowni narodowej, t. j. języka, przeciw nieprzyjacielowi wewnętrznemu. A jeżeli jej obronić nie potrafimy, jeżeli polegniemy (...) przynajmniej z przekonaniem, żeśmy bronili dobrej sprawy, żeśmy sumiennie spełnili obowiązek obywatelski.
>
> Spełnimy zaś ten obowiązek, jeśli surowo, ściśle roztrząsać i oceniać będziemy wyrazy i wyrażenia niewłaściwe; a przekonawszy się i udowodniwszy, że są błędne; przestrzegać będziemy ziomków, żeby ich nie używali [Skobel 1872, VIII–IX].

A 140 lat temu w sposób następujący rozwój polszczyzny w prasie komentował Henryk Sienkiewicz:

> Od słów przejdźmy do bijących w oczy dowodów. Weźmy nasze dzienniki. Jakim to językiem wszystko pisane? Co znaczą takie wyrazy, jak: fuzja, misja, presja, subwencja, oktrojowanie, rewokacja, intonacja, fluktuacja, leader, premier, fakelcug, ensemble, komunikat, batuta, elew, adept, kampania, bilon, ekspedycja, liberalizm, renta, alarmiści, manewr, emisja, żyrowanie?...
>
> Kto by uwierzył, że wyrazy te zostały wybrane od jednego, jakby powiedzieć, rzutu oka z dwóch tylko dzienników wczorajszych? Dokąd idziemy? Co to za język? [Sienkiewicz 1950, 38].

Obie zacytowane wypowiedzi są charakterystyczne dla dyskursu o stanie polszczyzny w XIX wieku. Obie też dają podstawy do konstatacji, że mamy do czynienia ze zjawiskami trwale towarzyszącymi rozwojowi języka.

Nie można też nie mieć na względzie tego, że zmiany w otaczającym świecie powodują potrzebę nazywania nowych obiektów i zjawisk, wszystkiego, co stało się doświadczeniem użytkowników polszczyzny. Owocuje to powstawaniem nowych wyrazów i nowych związków frazeologicznych, a także procesami neosemantyzacji. Wyjazdy Polaków za granicę, w celach zarobkowych czy na urlopy, spowodowały napływ licznych zapożyczeń wyrazów obcych – w tym także z języków egzotycznych takich jak japoński. Co ważne, zapożyczenia trafiły nie tylko do różnych profesjolektów, co byłoby uzasadnione, lecz także do innych odmian polszczyzny, w tym do zasobu słów naszej codziennej komunikacji. Łatwy dostęp do mediów, zdominowanie ich przez – nomen omen – celebrytów spowodowało przenikanie wyrazów nacechowanych potocznie do języka oficjalnego. Ale – co koniecznie trzeba podkreślać – zwykle to nowe słownictwo albo wypełnia pustkę nazewniczą, albo oddaje emocje mówcy. W pierwszym wypadku jest potrzebne, w drugim – jego przydatność zweryfikuje czas.

Bibliografia

I. Bajerowa, 2001, *Język ogólnopolski w XX wieku* [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 23–48.

I. Bobrowski, 2012, *Czy Joanna Mucha gwałci język?*, „Język Polski" nr 3, s. 227–230.

K. Dróżdż-Łuszczyk, 2016, *Parawaning podczas urlopingu. Kilka myśli o formach z cząstką* -ing *we współczesnej polszczyźnie* [w]: E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Dialog pokoleń 2*, Warszawa, s. 249–259.

K. Dróżdż-Łuszczyk, 2020, *Świat automatów. Kilka refleksji o (starszej i nowszej) leksyce z cząstką -mat* [w:] E. Wierzbicka-Piotrowska (red.), *Język zwierciadłem kultury*, Warszawa, s. 37–49.

K. Dróżdż-Łuszczyk, 2021, *Nowa herezja? Semantyczne i pragmatyczne właściwości leksemu HEREZJA*, „Prace Filologiczne" LXXVI (w druku).

S. Dubisz (red.), 2008, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.

S. Dubisz, 2011, *O niektórych tendencjach rozwojowych leksyki polszczyzny ogólnej w XXI wieku (na podstawie danych leksykograficznych)* [w:] B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system – teksty – norma – kodyfikacja)*, Warszawa, s. 239–246.

S. Dubisz, 2017a, *Rozwój słownictwa polszczyzny ogólnej* [w:] tegoż, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. 5: *Współczesna polszczyzna ogólna*, Warszawa, s. 212–238.

S. Dubisz, 2017b, *Przyszłość polszczyzny w XXI wieku* [w:] tegoż, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. 5: *Współczesna polszczyzna ogólna*, Warszawa, s. 92–106.

S. Dubisz (red.), 2018, *Wielki słownik języka polskiego PWN*, Warszawa.

S. Dubisz, 2019, *Periodyzacja najnowszych dziejów polszczyzny (1939–2019)*, „Poradnik Językowy" z. 10, s. 9–18.

G. Majkowska, 2011, *Źródła najnowszej frazeologii* [w:] B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system – teksty – norma – kodyfikacja)*, Warszawa, s. 289–302.

E. Mańczak-Wohlfeld, 2010, *Słowa bez granic. Słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie*, Warszawa.

M. Marcjanik, 2011, *Innowacje grzecznościowe w zachowaniach językowych młodych Polaków* [w:] B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system – teksty – norma – kodyfikacja)*, Warszawa, s. 275–287.

A. Markowski, 2012, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.

J. Miodek, 2002, *Słownik ojczyzny polszczyzny*, oprac. M. Zaśko-Zielińska, T. Piekot, Wrocław.

K. Olkowska, 2011, *Najnowsze angielskie zapożyczenia cytatowe w polszczyźnie ogólnej początku XXI wieku*, „Studia Językoznawcze" 10, s. 211–256.

K. Ożóg, 2008, *Zmiany we współczesnym języku polskim i ich uwarunkowania* [w:] A. Dąbrowska (red.), *Język a kultura 20*, Wrocław, s. 59–79.

J. Porayski-Pomsta, 2006, *Słownictwo pochodzenia obcego w „Uniwersalnym słowniku języka polskiego" pod redakcją S. Dubisza*, „Poradnik Językowy" z. 4, s. 58–69.

A. Seniów, 2018, *O konstrukcjach typu* anoreksja, anorektyk, anorektyczka *we współczesnej polszczyźnie*, „Studia Językoznawcze" 17, s. 291–302.
E. Sękowska, 2012, *Neologizmy słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie (wybrane tendencje)*, „Eslavistica Complutense" 12, s. 97–103.
H. Sienkiewicz, 1950, *Wiadomości bieżące*, t. I, *Dzieła* t. 51, red. J. Krzyżanowski, Warszawa.
F.K. Skobel, 1872, *O skażeniu języka polskiego w dziennikach i w innych pismach osobliwie w Galicyi*, Kraków.
K. Waszakowa, 2017, *Kognitywno-komunikacyjne aspekty słowotwórstwa*, Warszawa.

Netografia
M. Bańko, 2012, *Poseł czy posłanka*, https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/posel-czy-poslanka;12836.html [dostęp: 20.01.2021].
K. Długosz-Kurczabowa, 2008, *Poseł i posłanka*, https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/posel-i-poslanka;9102.html [dostęp: 20.01.2021].
S. Dubisz (red. nauk.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, https://usjp.pwn.pl/ [dostęp: październik 2020–marzec 2021].
Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Najnowsze polskie słownictwo, http://nowewyrazy.uw.edu.pl/projekt.html [dostęp: styczeń–marzec 2021].
Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, 2012, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jezyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow [dostęp: 12.01.2021].
P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PAN* https://www.wsjp.pl/ [dostęp: październik 2020–marzec 2021].

Nowa leksyka języka polskiego – jej źródła i tendencje rozwoju (wybrane zagadnienia)

Streszczenie

Główna teza postawiona przez autorkę jest równoważna ze stwierdzeniem, że procesy internacjonalizacji i demokratyzacji są charakterystyczne dla współczesnego języka polskiego.

W artykule zaprezentowano intensywny rozwój leksyki, dokonujący się w języku polskim po roku 2003. Omówione zostały przede wszystkim neologizmy o funkcji nominatywnej. Przedstawiono procesy derywacji za pomocą sufiksów rodzimych oraz produktywność prefiksów zapożyczonych, a także serie neologizmów z cząstką zapożyczoną.

Słowa klucze: neologizmy – zapożyczenia – neosemantyzacja – hybrydy – produktywność – kompletowanie.

New lexis of the Polish language.
Sources and trends of development (selected issues)

Summary

The author's main thesis is that the processes of internationalisation and democratisation are characteristic of the contemporary Polish language.

The main research subject presented in the paper concerns an intensive development of the Polish vocabulary. The author analyses the neologisms performing the nominative function. She presents words formed with Polish suffixes, productivity of foreign prefixes, and series formed with borrowed morphemes.

Keywords: neologisms – borrowings – neosemantisation – hybrids – productivity – completing – democratisation.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.5

Olena Pelekhata
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy
im. Wasyla Stefanyka, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: olena.pelekhata@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-5142-2137

ELEMENTY BIOGRAFII JĘZYKOWYCH PRZEDSTAWICIELI POLSKIEJ MNIEJSZOŚCI NARODOWEJ NA POGRANICZU: IWANO-FRANKIWSK (DAWNY STANISŁAWÓW)

WPROWADZENIE

Język polski w Iwano-Frankiwsku (dawnym Stanisławowie) jest językiem mniejszości narodowej.[1] Do 1939 r. miasto znajdowało się w granicach II Rzeczypospolitej.[2] Język polski w mieście występuje w kilku sferach – religii, organizacji polskich (m.in. Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego), edukacji, rodziny. Analizując elementy biografii językowych w Iwano-Frankiwsku jako pograniczu różnych języków i kultur,[3] stosuję podział na strefy oddziaływania języków za Stanisławem Dubiszem [Dubisz 2016]. Ukraina należy do strefy oddziaływania języków wschodniosłowiańskich.

> Strefa oddziaływania języków wschodniosłowiańskich (i bałtyckich): Estonia, Łotwa, Litwa, Białoruś, Ukraina, Mołdawia, Rosja, Kazachstan – 8 państw – 1 100 000 osób zachowujących (w dużej części) poczucie odrębności etnicznej (kulturowej); decydujące znaczenie dla wyodrębnienia tej strefy miał okres II wojny światowej i zmian politycznych po jej zakończeniu, a także «wiosna ludów» w latach dziewięćdziesiątych XX wieku [Dubisz 2016, 231].

---

[1] Zgodnie z obowiązującym prawem (por. *Ustawa Ukrainy o ratyfikacji Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych* [*Закон України Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин,* 2003].

[2] Z historii miasta wynika, że było ono związane od wieków ścisłymi więzami z polską historią i kulturą, a także z polską gospodarką, oświatą, literaturą i sztuką. Było miejscem urodzenia niemałej liczby wybitnych Polaków, którzy w murach tego miasta pracowali i umierali [http://stanislawow.net/wspomnienia/losy_stanislawowa.htm http://www.polacynawschodzie.pl/index.php?page=opis&lang=pl].

[3] *Babilon. Większość stanowią rodziny mieszane. Ojciec – Polak, matka Ukrainka, syn nie wie, kim jest, a ożenił się z Rosjanką. Kim jest wnuk?* [https://dziennikpolski24.pl/babilon-ksiedza-halimurki/ar/1843986].

CEL I METODOLOGIA BADAŃ

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań socjolingwistycznych nad biografiami językowymi Polaków generacji najstarszej prowadzonych w latach 2017–2019 na obszarze miasta Iwano-Frankiwsk (Ukraina Zachodnia). W trakcie badań dokonałam 28 pogłębionych wywiadów zapisanych na dyktafon i około 20 wywiadów niepogłębionych. Analizując materiał wywiadów, wyodrębniłam 4 grupy biografii językowych.

1) Do grupy 1. należą osoby w wieku powyżej 70 lat urodzone w Stanisławowie, które zostały w mieście po II wojnie światowej z różnych przyczyn (starsi rodzice, choroby, mieszane małżeństwa, małe dzieci itp.). Przedstawicieli grupy 1. wyróżnia spośród innych Polaków najstarszej generacji dobra polszczyzna. Językiem prymarnym tej grupy był język polski, ukraiński był językiem sekundarnym. Respondenci chodzili do szkół z polskim językiem wykładowym i obecnie chętnie się komunikują po polsku, mając świadomość własnej sprawności językowej.

Do grupy 2. należą osoby w wieku powyżej 70 lat urodzone w innych miejscowościach Ukrainy Zachodniej, które przyjechały do Iwano-Frankiwska (dawnego Stanisławowa) z różnych przyczyn (praca, małżeństwo itp.). Językiem prymarnym tej grupy też był język polski, ukraiński był językiem sekundarnym. Zaznaczyć należy, że grupa 2. nie miała styczności z językiem polskim w szkole. Jej członkowie nie znają zatem zasad gramatycznych i stylistycznych języka polskiego, przez co niechętnie mówią po polsku. Przedstawicieli grupy 2. wyróżnia spośród innych Polaków Iwano-Frankiwska to, że język polski jest dla nich językiem wyuczonym w rodzinie.

Do grupy 3. należą osoby w wieku powyżej 70 lat urodzone w Stanisławowie i w innych miejscowościach, które spędziły dzieciństwo w Rosji i/lub w Kazachstanie. Ich rodzice zostali przymusowo wywiezieni na Syberię lub do Kazachstanu po II wojnie światowej dlatego, że byli narodowości polskiej. Ich językiem prymarnym był polski, sekundarnym rosyjski. Język polski znają tylko z domu, nie uczyli się go w szkole. Język polski jest dla nich wykładnikiem własnej odrębności, symbolem więzi z ojczystą ziemią, przejawem dumy z faktu bycia Polakami. Ze względu na to, że mieszkali w Rosji lub Kazachstanie na ich repertuar językowy[4] miały wpływ różne języki, co odzwierciedla się w obecnym użytkowaniu polskiej mowy. Język polski jest dla nich językiem odziedziczonym [Lipińska, Seretny 2012].

Do grupy 4. należą osoby w wieku powyżej 70 lat urodzone na zachodzie Ukrainy. Ich rodzice w latach 1945–1946 byli zmuszeni opuścić

[4] Repertuar językowy powstaje i zmienia się na poszczególnych etapach życia człowieka.

ziemię swoich przodków i wyjechać na wschód Ukrainy w wyniku prześladowań. Już w dzieciństwie język polski stał się dla nich językiem stygmatyzacji w życiu codziennym [Zielińska 2013]. Obecnie język polski jest dla nich językiem przodków [Dzięgiel 2017].

Prowadząc badania socjolingwistyczne na terenie Iwano-Frankiwska, korzystałam z kilku metod badawczych. Wyboru respondentów dokonałam, stosując metodę „kuli śnieżnej", w której każdy rozmówca wskazuje następnych rozmówców [Babbie 2009]. Stosując metodę teorii ugruntowanej, miałam możliwość odkrycia ważnych zjawisk, które zmieniły założoną przed rozpoczęciem badań hipotezę badawczą [Glaser, Strauss 2009]. Trzecią metodą wykorzystaną podczas badań w terenie był wywiad biograficzny wywodzący się z wywiadu otwartego [Kłoskowska 2012, 117]. Do analizy historii przyswajania i używania języków w ciągu całego życia respondenta stosowałam metodę biografii językowej [Zielińska 2013, 68]. W artykule *Biografie językowe osób bilingwalnych z polsko-niemieckiego pogranicza* Anna Zielińska analizuje dynamikę rozwoju badań nad biografiami językowymi od początku lat 90. XX wieku w kontekście związku wielojęzyczności z migracją, mobilnością i glottodydaktyką [Zielińska 2018, 360]. Do analizy problemów tworzenia biografii językowych w Iwano-Frankiwsku wykorzystuję elementy syntetycznej tabeli za Kathariną Meng [Meng 2004] i Anną Zielińską [Zielińska 2018, 360] z rekonstrukcją systemową językowych umiejętności człowieka w każdym kolejnym etapie życia z uwzględnieniem kontekstu społecznego. Taka rekonstrukcja powinna zawierać cytaty wypowiedzi informatorów, podsumowania i uwagi badaczy [Meng 2004, 110–114].

LUDNOŚĆ POLSKA W IWANO-FRANKIWSKU

Zgodnie z polskim spisem ludności w Stanisławowie[5] z 1931 r. Żydzi stanowili 41,2% mieszkańców, Polacy – 38,9%, Ukraińcy – 18,6% [Лозинський 2011]. W 1939 r. sytuacja wyglądała podobnie. Według Wołodymyra Kubijowycza na dzień 1 stycznia 1939 r. Żydów w Stanisławowie było 41,4%, Polaków – 36,7%, Ukraińców – 18% [Кубійович 1983].

Większość Polaków opuściła Stanisławów wskutek wymiany ludności między ZSRR a Polską w latach 1944–1947. Wówczas do miasta zaczęli masowo migrować Ukraińcy z otaczających wsi, miast i miasteczek, a także z innych regionów Ukrainy. Tuż po wojnie do miasta również

[5] W 1962 roku z okazji obchodów 300-lecia miasto Stanisławów otrzymało nazwę Iwano-Frankiwsk na cześć słynnego ukraińskiego pisarza Iwana Franki. Starsi mieszkańcy używają starej nazwy miasta do dzisiaj.

masowo przyjeżdżali Rosjanie i przedstawiciele innych narodowości byłego ZSRR.

Kolejny spis ludności przeprowadzono w 1959 r. Jeśli w 1939 r. Żydzi i Polacy stanowili prawie 78% ludności Stanisławowa, to w 1959 r. reprezentowali jedynie 6% mieszkańców miasta. Liczba Ukraińców wzrosła z 18 do 66%. Rosjanie stanowili wówczas 25% ludności (do 1939 r. w mieście ich prawie nie było). Po II wojnie światowej i repatriacji w 1959 r. mieszkało w Stanisławowie 1 958 osób narodowości polskiej, czyli 3% ludności. W 1989 r. zostało tylko 1 060 osób, czyli 0,5% ludności miasta [Лозинський 2011, 234].

W drugiej połowie XX wieku w Iwano-Frankiwsku zmniejszyła się liczba Polaków. Głównymi przyczynami była asymilacja wskutek ślubów mieszanych z Ukraińcami i migracja do Polski. Zachodzące procesy asymilacji Polaków potwierdzają także badania statystyczne dotyczące wyboru języka ojczystego. O ile w 1959 r. język polski jako język ojczysty zadeklarowało 1 116 Polaków, to już w 2001 r. taką deklarację złożyło tylko 305 mieszkańców dawnego Stanisławowa. W 2001 r. podczas ogólnoukraińskiego spisu ludności polską narodowość zadeklarowały 653 osoby, tj. 0,3% spośród 230 443 mieszkańców Iwano-Frankiwska.[6]

Procesy ukrainizacji w Iwano-Frankiwsku zintensyfikowały się po 1991 r., kiedy Ukraina stała się państwem suwerennym [Лозинський 2011, 245].

Trzeba zaznaczyć, że dane statystyczne dotyczące liczby mieszkańców Iwano-Frankiwska z 2001 r. nie są obecnie reprezentatywne w stosunku do sytuacji w mieście, ponieważ ostatni spis ludności odbył się w 2001 r. Poza tym niektórzy mieszkańcy jeszcze w 2001 r. bardzo bali się mówić o swojej narodowości, pamiętając również o możliwych prześladowaniach w totalitarnym państwie. Niektórzy ludzie nie umieli odróżnić pojęć «narodowość» i «obywatelstwo». Biorąc pod uwagę program rządu Rzeczypospolitej Polskiej dotyczący Karty Polaka, można stwierdzić, że w Iwano-Frankiwsku mieszka obecnie około 2500 Polaków.

STAN BADAŃ SOCJOLINGWISTYCZNYCH

Wiele prac naukowych zostało poświęconych badaniom języka polskiego na terytorium Ukrainy. Analizie sytuacji języka polskiego na Litwie, Ukrainie i Białorusi z uwzględnieniem charakterystyki ogólnej języka polskiego jako języka zbiorowości polonocentrycznej został poświęcony

[6] Dane spisu ludności z 2001 roku opublikowane na stronach Państwowego Komitetu ds. Statystyki Ukrainy, por. https://web.archive.org/web/20081121005251/http://www.ukrcensus.gov.ua/results/general/sex_region/ivano-frankivsk/ [dostęp: 10.04.2021].

artykuł Stanisława Dubisza [Dubisz 2015]. Specyfika i dialekt kulturalny gwary polskiej we Lwowie zostały przeanalizowane w pracy Zofii Kurzowej [Kurzowa 2007]. Także specyfika i dialektalne cechy języka polskiego zostały omówione w pracach Janusza Riegera [Rieger 2002; 2019]. Polszczyźnie na Ukrainie, sytuacji językowej, odmianom terytorialnym i społecznym współczesnego języka polskiego zostały poświęcone prace Ewy Dzięgiel i Janusza A. Riegera [Dzięgiel 2003; Dzięgiel 2017; Rieger 2019]. Analizie polskiego dziedzictwa kulturowego w obwodach donieckim i zaporoskim na południowo-wschodniej Ukrainie została poświęcona monografia *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie* [Krasowska 2012]. Badania dziedzictwa kulturowego przedstawiono także w monografii o wspólnocie polskiej Berdiańska [Bonusiak, Suchomłynow 2008]. W monografii *Mowa Polska na Bukowinie Karpackiej – dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego* [Krasowska, Pokrzyńska, Suchomłynow 2018] zostały ukazane ukraińskie i rumuńskie wspólnoty Polaków Bukowiny. Sytuację socjolingwistyczną w kontekście ukraińsko-polskiej dwujęzyczności i trójjęzyczności (polski, ukraiński, rosyjski), a także procesy motywacji wyboru języka przez jednostkę analizuje Paweł Lewczuk [Левчук 2015a; Левчук 2015b; Levchuk 2020]. W 2018 r. ukazała się oparta na dużym materiale badawczym monografia Marii Zielińskiej o polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie Zachodniej, w tym w obwodzie iwanofrankiwskim [Zielińska 2018].

Mowa pogranicza z uwzględnieniem sytuacji socjolingwistycznej, a także metoda biografii językowej, to tematyka prac Anny Zielińskiej [Zielińska 2013; 2018] i Gabrieli Augustyniak-Żmudy [Augustyniak-Żmuda 2019; 2019a; 2020]. O socjologicznych i psychologicznych uwarunkowaniach dwujęzyczności jednostki czytamy w pracach Michała Głuszkowskiego [Głuszkowski 2011]. Trzeba zaznaczyć, że w pracach niemieckojęzycznych badaczy Rity Franceschini i Johanny Miecznikowski [Franceschini, Miecznikowski 2004], Kathariny Meng [Meng 2004], Brigitty Busch [Busch 2013] pojęcie biografii językowej opiera się na traktowaniu wielojęzycznego mówcy jako podmiotu badań. Badania nad potencjałem języka rosyjskiego (portret językowy jednostki) w sytuacji emigracji XX wieku zostały przedstawione w pracach Jeleny Ziemskiej [Земская 2004]. Obecna sytuacja języka polskiego w Iwano-Frankiwsku została przeanalizowana z uwzględnieniem żywotności języka i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych na Ukrainie [Pelekhata 2020].

SFERY FUNKCJONOWANIA JĘZYKA POLSKIEGO W IWANO-FRANKIWSKU

Najważniejszym miejscem skupiającym Polaków w Iwano-Frankiwsku (dawnym Stanisławowie) jest Centrum Kultury Polskiej i Dialogu

Europejskiego w Iwano-Frankiwsku.[7] Polacy uczęszczają do kościoła rzymskokatolickiego pw. Chrystusa Króla Wszechświata w niedziele na msze święte w języku polskim o godz. 11.00 i 12.00.[8] Kościół pw. Chrystusa Króla Wszechświata jest jedynym czynnym kościołem w Iwano-Frankiwsku. Wiele emocji wywołuje u Polaków historia odbudowy kościoła.

> Po obejrzeniu i ocenie tego, co przejąłem, w tym dwudziestoosobową grupę parafian, jedyne co przychodziło na myśl to zaufać Opatrzności Bożej, której z ogromną pokorą się poleciłem i wciąż to czynię

– opowiada ks. Kazimierz Halimurka, proboszcz w latach 1989–2010.

Respondenci biorą także udział w różnych formach aktywności kulturalnej (w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego). Szereg osób należy do jednej z dwóch najstarszych organizacji społecznych w mieście – Towarzystwa Kultury Polskiej imienia Franciszka Karpińskiego[9]

---

[7] Realizacja misji Centrum odbywa się poprzez wykonywanie poszczególnych celów i zadań: 1. Wspieranie rozwoju środowiska polskiego na Ukrainie, a w szczególności w Iwano-Frankiwsku (d. Stanisławowie, poprzez animowanie działań zmierzających do aktywizacji społeczności oraz podnoszenie jej poziomu kulturalnego i obywatelskiego; 2. Promocja współczesnej Polski, jej kultury, historii, nauki oraz sukcesu polskich przemian po 1989 roku; 3.Wspieranie i rozwój europejskiego społeczeństwa obywatelskiego; 4. Nauczanie języka polskiego w środowisku polskim i ukraińskim; 5. Troska o ochronę praw polskiej mniejszości narodowej na Ukrainie; 6. Wspieranie dążeń Ukrainy do uczestnictwa we wspólnocie europejskiej; 7. Dbałość o dobre relacje między Polakami a Ukraińcami; 8. Wymiana, współpraca, ułatwianie wzajemnych kontaktów i relacji na rzecz rozwijania międzynarodowej wspólnoty młodzieży; 9. Wspieranie aktywności organizacji pozarządowych w Polsce i na Ukrainie, zainteresowanych wzajemną współpracą i wymianą doświadczeń; 10. Udział we współpracy polskich miast i regionów partnerskich Iwano-Frankiwska oraz obwodu iwanofrankiwskiego [por. https://www.ckpide.eu/pl/o-nas/misja-cele-i-zadania; dostęp: 10.04.2021].

[8] Budowę Kościoła pw. Chrystusa Króla Wszechświata rozpoczęto w 1925 r. W tym celu powołano komitet budowy, na czele którego stanął ks. Władysław Szetela, katecheta z kolegiaty. Niestety w związku z wybuchem wojny w 1939 r. budowa została przerwana. W 1946 r. kościół zamknięto i aż do 1954 r. stał bezużyteczny. W 1954 r. zostaje przeznaczony na magazyn książek, a w 1957 r. na magazyn. W 1964 r. wykonawczy komitet Rady Wojewódzkiej uchwałą nr 146 podejmuje decyzję o przekazaniu budynku kościoła iwanofrankiwskiej filii Politechniki Lwowskiej w celu przebudowy go na kompleks sportowy. Projekt przewidywał rozbudowę budynku, podział na kondygnacje, wewnątrz budowę basenu, sali widowiskowej na 1100 miejsc, sceny z zapleczem, sali sportowej z zapleczem, sal lekcyjnych na 600 miejsc itp., czyli całkowitą likwidację religijnego charakteru budynku. W tym celu uruchomione zostały odpowiednie fundusze, jednak ostatecznie nigdy nie doszło do realizacji tego projektu, a tym samym aktu wandalizmu. Kościół aż do 1989 r. pełnił funkcję magazynu [por. https://rkc.if.ua/pl/historia-parafii, dostęp: 10.04.2021].

[9] https://www.ckpide.eu/pl/grupy-spoleczne/organizacje

(prezes Wanda Ridosz) i Towarzystwa Kultury Polskiej „Przyjaźń" (prezes Witalij Czaszczin),[10] Polacy uczęszczają również do Klubu Seniora „Złota Jesień",[11] nie czują się samotni, korzystając z każdej możliwości prowadzenia rozmów w języku polskim z młodzieżą. Stosunek do języka polskiego wśród generacji najstarszej można scharakteryzować za pomocą następującego cytatu: „Język polski jest najważniejszym wyznacznikiem polskości, ma najwyższe wartościowanie wśród administracyjnych, biologicznych czy wyznaniowych wskaźników polskości" [Walczak 2009, 17].

W 1957 r. w Stanisławowie została zamknięta ostatnia szkoła (nr 7) z polskim językiem wykładowym. I chociaż przekaz języka w edukacji przerwano w trzydziestoleciu 1960–1990, to jednak język polski przetrwał w komunikacji rodzinnej Polaków Stanisławowa. Językami dominującymi w Stanisławowie były język ukraiński i rosyjski. Gdy w 1991 r. Ukraina odzyskała niepodległość, zmieniła się polityka językowa, język polski stał się językiem polskiej mniejszości narodowej.

Obecnie w Iwano-Frankiwsku znajduje się 26 szkół, z czego w dziesięciu wprowadzono do programu nauczania przedmiot „drugi język obcy – język polski". Uczniowie od klasy 5. mają dwie godziny tygodniowo języka polskiego. Język polski plasuje się na drugim miejscu pod względem intensywności nauczania, zaraz po języku angielskim.

W Iwano-Frankiwsku jest także jedna szkoła średnia z językiem nauczania polskim i rosyjskim. Liczba uczniów w polskich klasach w ciągu ostatnich 10 lat wzrosła sześciokrotnie. Absolwenci szkoły wyjeżdżają na studia do Polski. W młodszych klasach lekcje języka polskiego prowadzą nauczyciele oddelegowani do pracy przez Ministerstwo Edukacji RP.[12] Bez względu na narodowość młodzież ma prawo uczyć się w klasach z polskim językiem wykładowym. Biorąc pod uwagę procesy społeczno-gospodarcze po 2014 r., należy podkreślić, że ekonomiczny czynnik wyboru języka polskiego odgrywa istotną rolę. Trzeba także zaznaczyć, że na Uniwersytecie Przykarpackim imienia Wasyla Stefanyka polonistyka

---

[10] https://www.facebook.com/tkp.przyjazn/

[11] Klub Seniora „Złota Jesień" działa przy Centrum Kultury Polskiej od 2017 roku. To platforma dla osób z pasją. Seniorzy to przede wszystkim nieocenione źródło tak zwanej wiedzy pragmatycznej, czyli wiedzy budowanej na podstawie długoletnich życiowych doświadczeń. Osoby starsze mają często zainteresowania, którymi mogą się dzielić z innymi, a ich wolny czas może być wykorzystany do realizacji nowych wyzwań. W związku z tym w Centrum odbywają się spotkania tematyczne poświęcone tradycjom, kulturze polskiej i historii. Członkowie Klubu uczestniczą także w wyjazdach krajoznawczo-historycznych, zajęciach edukacyjnych, nawiązują nowe znajomości. Podobnych spotkań, rozmów, czasu na bycie ze sobą i odpoczynku seniorom często brakuje. Niektórzy mieszkają oddzieleni od swych rodzin, a ich główną aktywnością i miejscem spotkań jest kościół czy spotkania okolicznościowe, organizowane przez polskie organizacje, których też są członkami.

[12] https://school3.if.ua/robota-shkolu/metodichna-robota/metod-objedn/language_polish/medal-vid-ministra-nacionalno%d1%97-osviti-polshhi.html

już od dwudziestu lat cieszy się popularnością wśród kandydatów na studia.

BIOGRAFIE JĘZYKOWE GRUPY 1. I ICH INTERPRETACJE

Respondenci grupy 1. urodzeni w Stanisławowie uczyli się języka w szkołach z polskim językiem wykładowym. Język polski dla nich jest językiem własnej kultury, którą przyswaja się w dzieciństwie. Uczęszczają do kościoła rzymskokatolickiego pw. Chrystusa Króla Wszechświata, biorą udział w różnych formach aktywności kulturalnej, głównie dzięki Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego. Przedstawicieli grupy 1. cechuje dobra polszczyzna. Opowiadając historię swego życia, większość z nich często przeżywa bardzo emocjonalnie żal za utraconą możliwością wyjazdu w latach repatriacji do Polski. Można opisać zachowanie tych osób jednym zdaniem – są dumne ze swojej sprawności językowej (w zakresie posługiwania się polszczyzną).

Respondent WK (mężczyzna urodzony w 1930 r.). WK urodził się w Stanisławowie. Pochodzi z rodziny polskiej. Ojciec w czasie okupacji niemieckiej nie chciał pracować dla Niemców, został aresztowany i wywieziony do Niemiec. O dalszych losach ojca nic nie wiadomo. Rodzina nie wyjechała do Polski, bo na niego czekała. WK uczył się w szkole z polskim językiem wykładowym, w słynnej „siódemce" przy placu Mickiewicza. Po ukończeniu szkoły uczył się zawodu szewca i mechanika, pracował jako ślusarz. Służył w wojsku, nauczył się języka rosyjskiego. Mieszka w Iwano-Frankiwsku, ożenił się z Polką. Ma dwoje dzieci i trzech wnuków. Mówi, że tylko wtedy będzie dobrze na świecie, kiedy każdy będzie cenić swój język.

Etapy biografii językowej WK

I. Dzieciństwo (1930–1944). Język państwowy: polski. Język domowy: polski.

WK: *ojćec po ukra'ińsku ńe um'aṵ rozmav'ać ‖ somśedźi śe z ńego śm'al'i ‖ pam'entam okupacje ńem'eckom ‖ kolendoval'iśmy fšystk'e pol'sk'e kolendy f košarax* žoṵńersk'ix *dla vengruf | buk śe rodźi | moc truxleje | pšyb'ežel'i do betlejem pasteže | fšrut nocnej ćišy ‖ daval'i madźary nam za te kolendy i p'ečyvo | i navet pap'erosy ‖ kolendoval'iśmy tagže i po ukraińsku | jak skońčyl'iśmy kolendy polsk'e ‖ xćel'iśmy s xṵopcam'i v'encej zarob'ić ‖ madźary bardzo lub'il'i kolendy.*[13]

[13] W zapisie zachowano cechy języka respondentów, a także transkrypcję półfonetyczną.

Język modlitwy w rodzinie: polski.

Język szkoły: polski.

WK: *xodźiu̯em do škou̯y polsk'ej dźev'ećć lat ‖ pšy placu m'ick'ev'ača ‖ śudemka naša ‖*

Komentarz: w domu rodzina rozmawiała z WK po polsku.

Język w sąsiedztwie: ukraiński. Język rówieśników: ukraiński i polski.

Język komunikacji sąsiedzkiej: ukraiński.

Język rówieśników: ukraiński i polski.

Komentarz: językiem dziedziczonym oraz językiem prymarnym WK był język polski. Przez cały okres dzieciństwa używał języka polskiego. Był to zarówno kod komunikacji domowej, jak i edukacji. WK modlitwy odmawiał w języku polskim, język polski pełnił zatem kolejną funkcję – kodu religii. Językiem sekundarnym dla rozmówcy był język ukraiński i rosyjski. Ukraiński pełnił funkcję narzędzia komunikacji sąsiedzkiej i rówieśniczej, choć kilkoro dzieci znało język polski i z WK rozmawiały często.

II. Lata dorosłe (służba w armii – 3 lata): ukraiński (duża styczność z językiem rosyjskim).

WK: *ńe xćau̯em pšexodźić na jenzyk rosyjski ‖ tam m'i zafše byu̯o dźivńe | jak naśi | tacy ɣucule z dalek'ix v'osek | od razu v vojsku pšexodzom na jenzyk rosyjsk'i ‖ jak pyta u rosjańina o s'irnykax | čemu muv'iš sp'ičk'i jes'it' ‖ ńe bendźe dobra na śf'eće | jak l'udźe tag bendom zapom'inać sfuj jenzyk.*

III. Lata dorosłe w Iwano-Frankiwsku i po 1991 r. (niepodległość Ukrainy). Język domowy: polski i ukraiński (z dziećmi). Język komunikacji sąsiedzkiej: ukraiński. Język w pracy: ukraiński. Język w kościele: polski.

Komentarz: WK pracował jako ślusarz w zakładach obuwniczych miasta.

WK: *fšyscy moi znajom'i i koledzy povyjexal'i ‖ otprovadzau̯em ix na dvožec kolejovy ‖ ńe vyjexal'iśmy | bo matka śe bau̯a z nam'i | dźećm'i vyježdžać ‖ čekal'iśmy na ojca ‖ čšeba byu̯o vyjexać ‖ byśmy lep'ej žyl'i ‖ komu ja teras jestem počebny w polsce ‖ jeźdź'u̯em pare razy ‖ mam karte polaka ‖ ńe bende pšedužać ‖ po co ‖ stary jestem.*

Komentarz: język polski dla WK jest językiem własnej kultury. Językami komunikacji rodzinnej w tym okresie były język polski i ukraiński. Po polsku WK porozumiewał się z żoną i dziećmi, natomiast po ukraińsku – tylko z dziećmi. Rozmówca nie chciał, aby jego dzieci były stygmatyzowane z powodu nieznajomości języka ukraińskiego. Rozmówca w pracy zawodowej i podczas komunikacji sąsiedzkiej używał języka ukraińskiego. Język polski funkcjonował tylko w sferze religii (udział w polskich mszach oraz modlitwy).

BIOGRAFIE JĘZYKOWE GRUPY 2. I ICH INTERPRETACJE

Respondenci nie chodzili do szkół z polskim językiem wykładowym i obecnie niechętnie w nim podejmują rozmowę. Grupę 2. cechuje bardzo emocjonalny stosunek do języka polskiego jako języka wyuczonego w rodzinie, odziedziczonego. „Tam, w Polsce jenzyk wykrencajou, a my w domu muwili normalnie" – mówi respondentka. O wariancie jakiegoś obiegowego języka polskiego w podobnej sytuacji pisze Stanisław Dubisz: „Są oni bowiem od urodzenia niejako dwujęzyczni, gdyż (na ogół) ich pierwszym kodem rodzinnym (familijnym) jest jakiś wariant obiegowego języka polskiego" [Dubisz 2016, 234].

Przedstawiciele grupy 2. w dorosłym wieku uczęszczają na kursy języka polskiego. Respondentka rzetelnie przygotowuje się do wywiadu, zapisuje swoją biografię do zeszytu i prosi o sprawdzenie poprawności form gramatycznych. Ci respondenci chodzą do kościoła rzymskokatolickiego pw. Chrystusa Króla Wszechświata, biorą udział w różnych formach aktywności kulturalnej w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego. Język polski jest dla nich językiem pozytywnych emocji z dzieciństwa.

Respondentka BO urodziła się w 1938 r. w małej wiosce obwodu stanisławowskiego w rodzinie polskiej. Była ochrzczona w kościele. Chodziła do szkoły z ukraińskim językiem wykładowym. W 1940 r. ojca aresztowano za to, że był Polakiem, od 1942 r. służył w armii Andersa, potem osiedlił się na stałe w Ankonie, zginął w wypadku. Matka ze względu na małe dzieci i chorą babcię nie wyjechała do Polski i mocno to przeżywała. Respondentka od 1964 r. mieszka w Iwano-Frankiwsku. Pracowała jako lekarka aż do emerytury. Ma męża (podkreśla w rozmowie, że mąż jest Polakiem) i dzieci, także wnuki. W rodzinie rozmawia z dziećmi po ukraińsku, z mężem – po polsku. Wnuki uczą się języka polskiego w szkole, czasem uczą babcię poprawnej polszczyzny. „Przekonanie o tym, że należy mówić najczystszą polszczyzną jest mocno zintegrowane z językocentryczną kulturą polską" [Smolicz 1990]. Dlatego respondentka nieustannie uczy się języka.

Etapy biografii językowej BO

I. Dzieciństwo (1938–1950). Język państwowy: od września 1939 r. – ukraiński. Język domowy: polski.

BO: *v domu rozmav'al'iśmy po polsku ‖ tylko po polsku ‖ matka zastav'ała mńe xodźić do naučyćelk'i jenzyka polsk'ego ‖ učyłam | jeden | dva | čšy ‖ ńe było v m'astečku školy polsk'ej ‖ rozmav'ałyśmy po polsku s śostrou̯ i z bratem teš.*

Język religii: polski.

BO: *P'erša komuńija f tyśondz dźev'eńcet p'ińdźiśontym była u mńe | na śf'ento maryji pa·ny | p'etnastego śerpńa ‖ pam'entam ‖ vyučyłam fšysk'e modl'itvy polsk'e i teras pam'entam z dźećiństfa | jak pšygotovyvałam śe do p'eršej komuńiji.*

Komentarz: w domu rodzina rozmawiała z BO po polsku.

Język w sąsiedztwie: ukraiński.

Język rówieśników: ukraiński i polski.

II. Lata dorosłe – 1955–1961 (studia we Lwowie): rosyjski.

BO: *zap'isyvałam lekcje v jenzyku rosyjsk'im i v jenzyku ukraińskim ‖ ńe była to dla mńe žadnym problemem ‖ vykładofcy čytal'i lekcje kto v jak'im jenzyku xćał | ale v'encej było po rosyjsku ‖ naučyłam śe dobže muv'ić po rosyjsku ‖ pšygotovyval'i nas do provadzeńa kartek medyčnych v našej pracy lekarsk'ej tylko v jenzyku rosyjsk'im ‖ i tak było fšeńdźe na stud'ax medyčnyx | bo fša dokumentacja aš do tyśondz dźev'eńcet dźev'eńdźeśontego p'eršego była v jenzyku rosyjskim.*

Język w domu: polski.

BO: *a f tyśondz dźev'eńcet p'ińdźiśontym p'ontym | jak dobryrała śe ze lvova do domu na v'ig'il'e ‖ jak to może być beze mńe v'ig'il'a ‖ to był muj p'eršy rok stud'u· ve lvov'e ‖ ńe mogłam bez kućі | bez džefka | bez v'ečeży ‖ jexała dv'eśće k'ilometruf i poćong'em | i sańam'i | i ńičego śe ńe bałam ‖ tylko xćałam pšyjexać do domu na v'ig'il'ije ‖ mruz był | ćemno | juš noc | ćiša ‖ fšystk'e dźećі juš otkolendoval'i ‖ a ja začełam kolendować pod oknem domu | a mńe ńe pšyznal'i od razu | bo słyše | jak matka muv'i do śostry | ić tam | vyńeś jej rubla | bo tak ładńe kolenduje b'edna v nocy ‖ jak otvožyl'i džv'i | a to ja stoje ‖ tyle było radośći | dźel'il'iśmy śe opłatk'em i pončk'i matka podavała do stołu ‖ i džefko moje.*

Komentarz: biegła znajomość języka rosyjskiego pomogła BO zdobyć dobrą pozycję społeczną na studiach. Język polski pozostaje językiem przeżyć emocjonalnych.[14]

III. Lata dorosłe (1961–1963, 1963 ślub). Język domowy: polski.

Język w pracy: w dokumentacji – rosyjski, z ludźmi – język ukraiński.

Język modlitwy: polski.

BO: *pšyjexałam do sfojej p'erfšej pracy ‖ fšeńdźe rozmav'ajoụ po ukraińsku a ja muše zap'isyvać do kartek medyčnyx d'agnozy po rosyjsku ‖ tłumačyłam rodźicom na jenzyk ukraiński d'agnozy ix dźećі ‖ ńičego śe ńe bałam ‖ (...) f tyśonc dźev'eńcet šeśdźeśontym čšećim vyšła za monž za polaka ‖ čšeba vyxodźić za monž z rozumem ‖ m'ałam ja ukraińca ‖ byłam zakoxana ‖ a on mńe pov'edźał | že jag vyjdźeš za mńe za monš | to bendźeš*

[14] Termin *przeżycie emocjonalne* stosuję za Brigittą Busch [Busch 2013].

muśała zapomńeć | že ty polka ‖ to pov'edźałam mu | že lep'ej zapomne o tob'e ańiž o tym | že jestem polkoṵ ‖ ale potem | jak to v žyću jest | spotkałam sfego menža polaka.

IV. Lata dorosłe po 1964 r., Iwano-Frankiwsk. Język domowy: polski i ukraiński (z dziećmi). Język w sąsiedztwie: ukraiński. Język w pracy: rosyjski, od 1990 r. – ukraiński. Język w kościele: polski.

BO: *jag usłyšałam pro soborńist' ukrainy | to od razu začełam provadźić dokumentacje v jenzyku ukraińsk'im a ńe po rosyjsk'i ‖ bože jak ja b'egłam do kośćoła w tyśonc dźev'jeńcet ośemdźeśontym dźev'ontym roku na p'erfšoṵ mše v jenzyku polsk'im ‖ šybćej pošłam s pracy ‖ pov'edźałam guvnemu lekažu | že muše iść na mše ‖ taka radość była ‖ nam kośćuł o·dal'i ‖*

teraz v'idze | jak muj vnuk učy śe jenzyka polsk'ego f škole ‖ myśle sob'e | ne može tak'ego być | žeby polska mova była taka ćenška ‖ ona dla mńe taka prosta ‖ tag v dźećiństf'e było mńe dobže rozmav'ać po polsku ‖ vnučka muv'i do mńe | jak p'enkńe bapću ty muv'iš po ukraińsku ‖ jejku | jak po ukraińsku ‖ ja muv'e po polsku ‖ čytam kśonšk'i polsk'e ‖ troxe śe uče jenzyka polsk'ego ‖ dobže | že ja znam z domu | bo znam v'elu tak'ix l'udźi | že jag od zera začynajoṵ śe učyć jenzyka polsk'ego | to ńic im ńe pomaga | ńe mogoṵ.

Komentarz: dobra znajomość języka rosyjskiego pomogła BO zdobyć dobrą pozycję społeczną w pracy. Po 1990 r. biegła znajomość języka ukraińskiego pomogła jej spełnić warunki zawodowe po zmianie języka dokumentacji medycznej. Język polski nadal pozostaje językiem jej przeżyć i emocji.

BIOGRAFIE JĘZYKOWE GRUPY 3. I ICH INTERPRETACJE

W czasach stalinowskich na obszarach Syberii i Kazachstanu zamieszkało wiele różnych narodowości, wśród których wyróżniali się Polacy wywiezieni z Ukrainy zachodniej. Grupę 3. cechuje tolerancyjny stosunek do innych mniejszości narodowych, respondenci chętnie opowiadają o swoich przeżyciach dotyczących języka polskiego i kultury polskiej. Przedstawicieli tej grupy wyróżniają spośród innych Polaków szczere opowieści o swoim życiu w dalekich krajach, o podtrzymywaniu polskości daleko od miejsca zamieszkania ich przodków. Uczęszczają do kościoła rzymskokatolickiego pw. Chrystusa Króla Wszechświata, biorą udział w różnych formach aktywności kulturalnej w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego. W większości, działając na rzecz rozwoju i podtrzymywania kultury polskiej, skupiają się wokół organizacji Towarzystwo Kultury Polskiej „Przyjaźń" (od 1993 r.) i prowadzą aktywną działalność.[15]

[15] https://www.ckpide.eu/pl/aktualnosci/wydarzenia/1645-spotkanie-sprawozdawcze-towarzystwa-kultury-polskiej-przyjazn?sigplus=16591. „Spotykamy

Respondent WC urodził się w 1950 r. 6000 km od Stanisławowa, na Syberii, w Rosji. Babcia była Polką, ojciec Rosjaninem. WC chodził do szkoły z rosyjskim językiem nauczania. Podjął studia na politechnice w Sankt Petersburgu. Ożenił się z Polką. Rodzina żony, jak się okazało, też była wywieziona na Syberię. Po ukończeniu studiów zamieszkał w Stanisławowie, pracował na stanowisku biegłego sądowego. Od 1991 r. zajmuje się opieką nad cmentarzem w Czarnym Lesie, gdzie hitlerowcy w sierpniu 1941 r. rozstrzelali polską elitę Stanisławowa.

Etapy biografii językowej WC

I. Dzieciństwo, lata szkolne (1950–1967). Język państwowy: rosyjski.

Język domowy: polski, rosyjski.

Język rówieśników: polski, rosyjski.

WC: *m'eškal'iśmy f specjalnym pośołku na syberi razem z l'itf'inam'i | polakam'i | ukraińcam'i ‖ byl'i tataže s krymu ‖ to był specjalny pośołeg dla zesłanyx ‖ žyl'iśmy v barakax ‖ ukońčyłem školu i tak sob'e pomyśl'iłem | vymažyłem | xce pojexać na stud'a do sankt petersburgu ‖ i tak sob'e samolotem pšelećił do sankt ptersburgu ‖ fstomp'ił na pol'itexńik'e.*

Język modlitwy w rodzinie: polski.

Komentarz: bardzo dobra znajomość języka rosyjskiego pomogła WC zdobyć dobrą pozycję społeczną i podjąć studia w języku rosyjskim (Sankt Petersburg). Język polski pozostaje językiem przeżyć i relacji z rodziną. Język polski jest językiem odziedziczonym, wyuczonym w domu.

II. Lata dorosłe (studia). Język domowy: polski, rosyjski. Język studiów: rosyjski.

Komentarz: język polski pozostaje językiem przeżyć. Język polski jest językiem prymarnym, językiem sekundarnym jest rosyjski.

---

się z tendencją, że osoby starsze odchodzą, a młodzież polska wyjeżdża. Opiekować się cmentarzem w Czarnym Lesie jest coraz trudniej. Niemniej jednak znajdujemy siły do pracy. Rok temu przeprowadziliśmy uroczyste obchody 75. rocznicy mordu inteligencji polskiej, na które przybyli m.in. nasi rodacy z Polski. Wspólnie oddaliśmy należny hołd spoczywającym pod Stanisławowem ofiarom II wojny światowej." – powiedział Witalij Czaszczin, prezes TKP „Przyjaźń". Przypominamy, że na co dzień głównym zadaniem działalności Towarzystwa jest opieka nad cmentarzem w Czarnym Lesie (okolica wsi Pawełcze), gdzie w nocy z 14 na 15 sierpnia 1941 roku odbyła się egzekucja ponad 700 osób, w tym przedstawicieli polskiej inteligencji ze Stanisławowa (głównie nauczycieli) dokonana przez hitlerowców.

III. Lata dorosłe (Iwano-Frankiwsk). Język domowy: polski. Język pracy: ukraiński.

Komentarz: WC jest bardzo tolerancyjnie nastawiony do innych narodowości w Iwano-Frankiwsku (Ukraińców, Żydów). Język polski pozostaje językiem jego przeżyć. Dobra znajomość języka polskiego pomogła WC zdobyć wysoką pozycję społeczną wśród Polaków Stanisławowa i dobrą opinię u przedstawicieli najwyższych władz Rzeczypospolitej Polskiej. Biegła znajomość języka ukraińskiego pomogła WC uzyskać uznanie wśród władz obwodu iwanofrankiwskiego. Język polski jest językiem prymarnym, językiem sekundarnym jest ukraiński. Język rosyjski przestał być językiem sekundarnym po 1991 r. (Ukraina zyskała niepodległość).

BIOGRAFIE JĘZYKOWE GRUPY 4. I ICH INTERPRETACJE

Przedstawiciele grupy 4. powrócili do Iwano-Frankiwska jako dorośli ludzie, żeby zamieszkać na ziemi swoich przodków. Cechuje ich ostrożność i niechęć do nawiązywania kontaktów w celu opowiadania o swoim życiu. Rzadko chodzą do kościoła i nie biorą udziału w życiu kulturalnym. Języka polskiego uczyli się już w Stanisławowie samodzielnie.

Respondentka EP urodziła się w 1939 r. w małej wiosce obwodu lwowskiego w rodzinie mieszanej. Matka – Ukrainka, ojciec – Polak. Córka była ochrzczona w kościele. Ojciec zginął podczas okupacji niemieckiej. Rodzeństwo ze strony ojca wyjechało do Polski, a matka respondentki ze względu na chorą babcię musiała zostać, narażając się na prześladowania w związku z polskim pochodzeniem córki. W 1946 r. respondentka poszła w Brodach do szkoły z ukraińskim językiem wykładowym. W 1949 r. jej rodzina uciekła do Doniecka na emigrację zarobkową, gdzie matka pracowała w kopalni.

EP w dzieciństwie doznawała wielu upokorzeń ze strony rówieśników ze względu na swoje pochodzenie i język polski. Podobnie przykre sytuacje zdarzały się podczas zabaw z dziećmi w związku ze słabą znajomością języka ukraińskiego. W sąsiedztwie, w pracy i w szkole była szykanowana przez „lwowskie ślady". Rodzinę nazywano „banderowcami" i „pszekami" jednocześnie, dlatego jej członkowie szybko się uczyli języka rosyjskiego i zawsze chcieli wrócić na zachód Ukrainy. Po dwudziestu latach także inni znajomi rodziny uciekinierów zaczynają wracać z Ukrainy południowo-wschodniej do miejsc byłego zamieszkania.

O celach działań reżimu komunistycznego na Wschodzie Ukrainy pisze profesor Helena Krasowska w monografii *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie:* „Industrializacja i stalinizacja miały doprowadzić do powstania jednolitego organizmu państwowego i narodu

tytułowego, tzn. rosyjskiego" [Krasowska 2012, 341]. Dlatego przedstawicieli grupy 4. cechuje bierna postawa i traktowanie języka polskiego jako środka uzyskania władzy w kręgach polskich Iwano-Frankiwska. Zamiast zazdrościć Polakom najstarszej generacji dobrej znajomości polszczyzny, respondenci z grupy 4. uważają ich za tych, którzy realizują własne interesy.

> Reżim komunistyczny odebrał Polakom na zawsze nadzieję powrotu do Polski. Z jednej strony pozbawiało to możliwości kontaktów z rodzimą kulturą, językiem i duchowym centrum, z drugiej zaś wywoływało poczucie bezsensowności jakichkolwiek działań związanych z zachowaniem tożsamości, doprowadzało do swoistej apatii i bierności [Krasowska 2012, 292].

Charakteryzując tożsamość kulturowo-narodową, jej składniki i zakres, Helena Krasowska w monografii *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie* pisze o najważniejszych składnikach tożsamości polskiej na wymienionych ziemiach:

> Deklarując polskie korzenie, respondenci ci często biorą pod uwagę wyłącznie biologiczne pochodzenie, tak zwany czynnik przynależności do „wspólnoty krwi", całkowicie zapominając o aspekcie kulturowym [Krasowska 2012, 292].

Etapy biografii językowej EP

I. Dzieciństwo (1939–1949), przed wyjazdem na wschód Ukrainy. Język państwowy: ukraiński (od września 1939 r.). Język domowy: polski.

EP: *rozmav'ały po polsku ‖ matka s tatem rozmav'ały po polsku ‖ učyły mńe rozmovy polsk'ej ‖ pam'entam gamy v'eršyk pro kotečka ‖ k'edy ja była xvora | matka zafše muv'iła mńe o tym gžečnym kotečku ‖ jak śe maš kotečku ‖ kotek xory był | jak ja mały i bardzo lub'ił ćastečka | jak ja ‖ z jednoju bapćoụ | ze strony matk'i | rozmav'ała po polsku i ukraińsku a z drugoju bapćoụ | ze strony taty | rozmav'ała po polsku ‖ · somśadam'i rozmav'ały po polsku i ukraińsku | jak s kim ‖ pytały u matki | čego ńe jed'eš do polšč'i | fši povyjexały vaśi z rodyny ‖ bapća po śm'erći ojca ńe xćała wyjexać | bo m'ała sfoix braći | matke ‖ myśl'iła ona | že zostańe na sfojej źeml'i a ńe pojide źi sfekruxoụ.*

Język modlitwy w rodzinie: polski.

Język szkoły w Brodach (obwód lwowski): ukraiński. Chodziła do szkoły ukraińskiej, ponieważ nie było polskiej.

Komentarz: w domu rodzina rozmawiała z EP po polsku. Dziadkowie ze strony ojca – po polsku, ze strony matki – po ukraińsku.

II. Lata szkolne (po 1949 r.) na wschodzie Ukrainy. Język szkoły: rosyjski. Język domowy: ukraiński.

EP: *strašno było rozmav'ać i po polsku | i po ukraińsku ‖ ale zdrovaś mar'o było polsk'e ‖ do kapl'ičk'i takoji maloji | jaka była v domu | bo matka vyv'ozła z brodiv ‖ zafše*

modl'itfa po polsku była ‖ nazywały na z matkoụ i banderofcam'i | i pšekam'i ‖ były my vrogam'i ‖ vže pot'im | jak matka vyšła drug'i ra· za monž za ukraińca ‖ on był f part'iji ‖ to vže sonśady nas polub'iły i ńixto vže mene ńe dražńił.

Język w sąsiedztwie: rosyjski. Język rówieśników: rosyjski.

III. Lata dorosłe na wschodzie Ukrainy. Język domowy: ukraiński.

Język w sąsiedztwie: rosyjski.

Język w pracy: rosyjski.

EP: *navkoło rozmav'ajut' po rusk'i ‖ i ja też rozmav'ała ‖ xćała do sfojej zeml'i ‖ na zax'id ‖ uśi na robot' dyvuvałyśa ‖ jak vže skazała f tyśonc dźev'eńcet šeśćdźeśontym ósmym roku ščo jidu do frankofska ‖ ty sfaja | tam vrag'i ‖*

IV. Lata dorosłe w Iwano-Frankiwsku i po 1991 r. (niepodległość Ukrainy). Język domowy: ukraiński. Język w sąsiedztwie: ukraiński, rosyjski. Język w pracy: ukraiński. Język państwowy: ukraiński.

EP: *ne baču sensu yovoryty polskoju ‖ ukraina tut ‖ čogo ž zyaduvaty melod'i roky*[i] *‖ tut moja zeml'a ‖ m'ij d'im ‖ a xto zyaduje | t'išytśa | ščo v'in je polakom | to dobre ‖ ja pam'ataju | jak było za čaśif stal'ińsk'ix | rad'iańsk'x ‖ t'išuśa ukrajinoju ‖*

Komentarz: dobra znajomość języka rosyjskiego na wschodzie Ukrainy pomogła EP zdobyć tam dobrą pozycję społeczną, a biegła znajomość języka ukraińskiego – uzyskać też status w Iwano-Frankiwsku.

PODSUMOWANIE I PERSPEKTYWY BADAWCZE

Badania nad biografiami językowymi osób polskiego pochodzenia generacji najstarszej przeprowadzone w Iwano-Frankiwsku pozwoliły na wyodrębnienie czterech grup respondentów charakteryzujących się wspólnymi cechami. Od przedstawicieli grup 1., 2. i 3. często słyszałam, że i w XXI wieku wielu przedstawicieli najstarszej generacji Polaków w Iwano-Frankiwsku obawia się mówić głośno o swojej polskości.

Podczas badań nad biografiami językowymi na pograniczu zawsze będą rodzić się pytania dotyczące niewyjaśnionych kwestii, w tym – statystyki. Po ostatnich spisach ludności w 2001 r. nie ma możliwości uzyskania danych dotyczących liczby Polaków najstarszej generacji w Iwano-Frankiwsku. Ludzie odchodzą, zostaje historia dla potomków, nie tylko dla badaczy. Podmiotem, centralną kategorią w badaniach nad biografiami językowymi jest respondent / mówca posługujący się wieloma językami z uwzględnieniem jego sytuacji społecznej, ekonomicznej, psychologicznej. Badania pozwalają odkryć subiektywne przeżycia człowieka, odczucia w odniesieniu do języka, pragnienie zdobycia języ-

kowych umiejętności. Niektórzy respondenci obawiają się również w niepodległej Ukrainie dalszych represji i prześladowań, dlatego niechętnie pozwalają nagrywać swoje wypowiedzi.

Istotną rolę we wspieraniu żywotności języka polskiego w Iwano-Frankiwsku odgrywa działalność Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego. Dla najstarszej generacji Polaków ważna jest działalność dwóch polskich organizacji: Towarzystwa Kultury Polskiej im. Franciszka Karpińskiego i Towarzystwa Kultury Polskiej „Przyjaźń". Ogromną rolę w podtrzymywaniu tożsamości polskiej odgrywa sfera wyznaniowa; istotne stało się zwrócenie Polakom w 1989 r. kościoła rzymskokatolickiego pw. Chrystusa Króla Wszechświata i jego odbudowa. Język polski dla najstarszej generacji pozostaje językiem budzącym mocne emocje, które sprzyjają uczestnictwu w kulturze polskiej i nauce języka polskiego z wnukami.

W dalszej perspektywie badawczej zamierzam przeprowadzić ankiety dotyczące repertuaru językowego respondentów najstarszej generacji we wszystkich etapach biografii językowej z zastosowaniem metody kwestionariuszowej. Kwestionariusz nie jest uniwersalną metodą badań socjolingwistycznych, ale daje możliwości poznawcze.

Bibliografia

G. Augustyniak-Żmuda, 2019, *Biografie językowe przesiedleńców ze wschodnich województw II Rzeczypospolitej mieszkających w regionie lubuskim,* praca doktorska afiliowana przy Instytucie Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, dostępna w siedzibie IS PAN.

G. Augustyniak-Żmuda, 2019a, *Biografia językowa. Przykład południowej części Bukowiny Karpackiej*, „Zeszyty Łużyckie" t. 53: *Małe języki w poszukiwaniu tożsamości*, s. 9–23.

G. Augustyniak-Żmuda, 2020, *Przełączanie kodów (code switching) w mowie przesiedleńców z województwa tarnopolskiego i stanisławowskiego mieszkających w regionie lubuskim*, „Socjolingwistyka " t. 34, s. 261–273.

E. Babbie, 2009, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, Warszawa.

P. Bourdieu, 1991, *Language and Symbolic Power*, Cambridge.

B. Busch, 2013, *Mehrsprachigkeit*, Wien.

S. Dubisz, 2015, *Sytuacja języka polskiego na Litwie, Ukrainie i Białorusi* [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływyński (red.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: Przeszłość i współczesność*, praca zbiorowa z okazji dziesięciolecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki, Lwów, s. 42–54.

S. Dubisz, 2016, *Języki zbiorowości polonocentrycznych w świecie a kontakty międzyjęzykowe* [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków, s. 229–239.

E. Dzięgiel, 2003, *Polszczyzna na Ukrainie: Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa.

E. Dzięgiel, 2017, *Odmiany terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukraine*, „LingVaria" nr 2 (24), https://doi.org/10.12797/LV.12.2017.24.13 [dostęp: 10.04.2021].
M. Głuszkowski, 2011, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Toruń.
B. Glaser, A. Strauss, 2009, *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, tłum. M. Gorzko, Kraków.
A. Kłoskowska, 2012, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
H. Krasowska, 2012, *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*, Warszawa.
H. Krasowska, M. Pokrzyńska, L.A. Suchomłynow, 2018, *Świadectwo zanikającego dziedzictwa: Mowa polska na Bukowinie: Rumunia–Ukraina*, Warszawa.
Z. Kurzowa, 2006, *Polszczyzna Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich do 1939 roku*, Kraków.
Z. Kurzowa, 2007, *O sytuacji społeczno-językowej Polaków na Wschodzie* [w:] Z. Kurzowa, *Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac*, Kraków, s. 81–94.
P. Levchuk, 2020, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
K. Meng, 2004, *Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt* [w:] R. Franceschini, J. Miecznikowski (red.), *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien / Vivre aves plusieurs langues. Biographies langagieres*, Bern–Berlin, s. 97–117.
K. Meng, E. Protassova, 2016, *Deutsch und Russisch: Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*, https://iiif.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/fcfc30b0-b3b3-4d6d-8381-2e96d7c8a0a8 [dostęp: 10.04.2021].
O. Pelekhata, 2020, *The current status of the Polish language in Ivano-Frankivsk (formerly Stanislaviv)*, „Cognitive Studies. Études Cognitives" nr 20, https://doi.org/10.11649/cs.2272 [dostęp: 10.04.2021].
J. Rieger, 2002, *Język mniejszości w otoczeniu obcym*, Warszawa.
J. Rieger, 2019, *Język polski na Kresach*, Warszawa.
J. Smolicz, 1990, *Język jako wartość podstawowa kultury* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa, s. 23–38.
B. Walczak, 2009, *Język jako składnik tożsamości narodowej* [w:] G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska (red.), *Język. Religia. Tożsamość*, t. III, Gorzów Wielkopolski, s. 9–18.
A. Zielińska, 2013, *Mowa pogranicza. Studium o językach i tożsamościach w regionie lubuskim*, Warszawa.
A. Zielińska, 2018, *Biografie językowe osób bilingwalnych z polsko-niemieckiego pogranicza* [w:] Z. Greń (red.), „Z polskich studiów slawistycznych. Prace na XVI Międzynarodowy Kongres Slawistów w Belgradzie", seria 13, t. 2, s. 359–368.

Закон України Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин (2003), http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=%20244987130&cat_id=244950582http://mincult.kmu.gov.ua/con-

trol/uk/publish/article?art_id= 244987130&cat_id=244950582 [dostęp: 10.04.2021].
Е. Земская, 2004, *Язык как деятельность*, Москва.
М. Зелінська, 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.
В. Кубійович, 1983, *Етнічні групи південно-західної України (Галичини) на 1.1.1939*, Wiesbaden.
П. Левчук, 2015a, *Мотивація мовної поведінки особистості в умовах українсько-польського білінгвізму (на підставі анкетних досліджень)* [w:] В. Лучик (red.), *Мови і культури: Між Сходом і Заходом*, Київ, s. 166–172.
П. Левчук, 2015b, *Українсько-польський білінгвізм: Соціолінгвістичний аспект* [w:] О. Гнатюк (red.), *Полоністичні студії: VIII-й конкурс ім. Єжи Гедройця*, Київ, s. 164–177.
Р. Лозинський, 2011, *Етнічний склад населення Івано-Франківська у другій половині XX ст. (історико-географічний аналіз). Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка, Серія: Географія*, 39, s. 231–236.

Elementy biografii językowych przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej na pograniczu: Iwano-Frankiwsk (dawny Stanisławów)

Streszczenie

W artykule poddano analizie elementy biografii językowych przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej w Iwano-Frankiwsku (dawnym Stanisławowie). Biografie językowe osób mieszkających na pograniczu kultur w kontekście procesów historycznych i społecznych podzielono na cztery grupy. Podstawę badań stanowiły wywiady językowe przeprowadzone w środowisku mieszkańców Iwano-Frankiwska w wieku powyżej 70 lat, posługujących się w życiu codziennym co najmniej dwoma językami. W tekście opisano żywotność oraz sfery funkcjonowania języka polskiego, z uwzględnieniem polskich organizacji.

Słowa klucze: język mniejszości narodowej – metoda biografii językowej – pogranicze – żywotność języka polskiego.

Elements of language biographies of residents of the Polish national minority on the borderland: Ivano-Frankivsk (formerly Stanisławów)

Summary

The paper analyses elements of language biographies of residents of the Polish national minority in Ivano-Frankivsk (formerly Stanisławów). The language biographies of people living on the borderline of cultures in the context of

historical and social processes have been divided into four groups. The research was based on linguistic interviews conducted among the inhabitants of Ivano-Frankivsk aged over 70, who used at least two languages in their everyday life. The text describes the vitality and functioning of the Polish language, including Polish organisations.

Keywords: language of the national minority – method of language biography – borderland – vitality of Polish.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.6

Olga Łazarowycz
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy
im. Wasyla Stefanyka, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: olha.lazarovych@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4130-2959

JĘZYKOWY OBRAZ DROGI W JĘZYKU POLSKIM I UKRAIŃSKIM

Pojęcie językowego obrazu[1] (JOŚ) świata jest centralnym pojęciem językoznawstwa kognitywnego. W polskim językoznawstwie termin JOŚ został po raz pierwszy wprowadzony przez Walerego Pisarka w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* [1978]:

> Językowy obraz świata, czyli obraz świata odbity w danym języku narodowym, nie odpowiada ściśle rzeczywistemu obrazowi, odkrywanemu przez naukę. Wskutek tego możliwe jest, że między obrazami świata odbitymi w poszczególnych językach narodowych zachodzą znaczne różnice, spowodowane m.in. różnymi warunkami bytowania danych narodów. Szczególnie wyraźnie j. o. ś. odbity w danym języku przejawia się w systemie leksykalnym: najbardziej rozwinięte słownictwo dotyczy z reguły tej sfery zjawisk, która w życiu danej społeczności odgrywa najważniejszą rolę, i odwrotnie, słownictwo, odnoszące się do zjawisk nie mających większego znaczenia charakteryzuje się ubóstwem. Wskutek tego obraz świata odbity w języku przez pryzmat życia społecznego zawiera element subiektywności... Kontakty między narodami, zwłaszcza w ramach jednej wspólnoty kulturalnej, cywilizacyjnej i społeczno-politycznej, pociągające za sobą zapożyczenia językowe, sprzyjają zacieraniu się różnic między obrazami świata odbitymi w językach tych narodów [Urbańczyk (red.) 1992, 146].

Następnie termin JOŚ został zaadaptowany przez przedstawicieli lubelskiej szkoły lingwistycznej Jerzego Bartmińskiego i Ryszarda Tokarskiego w artykule *Językowy obraz świata a spójność tekstu* [1986]. Od tego czasu pojęcie ustabilizowało się w polskim językoznawstwie kręgu kognitywistycznego, czego wyrazem jest m.in. wydanie w roku 1990 tomu pod tytułem *Językowy obraz świata*, wznowionego w roku 1999 [Grzegorczykowa 2004, 188].

---

[1] Językowy obraz świata jest polskim odpowiednikiem niemieckiego terminu *Sprachliches Weltbild*, wywodzącego się z XIX-wiecznej koncepcji Wilhelma Humboldta, przyjmującego, że w języku zawarty jest swoisty ogląd świata, wewnętrzna forma, która pośredniczy między językiem a opisywanym światem. Koncepcję tę rozwijało następnie językoznawstwo niemieckie pierwszej połowy XX wieku, przede wszystkim Leo Weisgerber [1927; 1929]. Niezależnie od nich językoznawcy amerykańscy Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf, badając języki indiańskie, stwierdzili uderzającą ich odmienność w stosunku do języków indoeuropejskich i wysunęli hipotezę o zależności języka od kultury i warunków życia.

Teoria JOŚ opiera się na założeniu, że w języku jest zakodowana pewna społecznie uzgodniona wiedza o świecie i że wiedzę tę można zrekonstruować i zwerbalizować w postaci zespołu sądów o ludziach, przedmiotach i zdarzeniach. Wiedza ta jest rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez umysł człowieka, ma charakter antropocentryczny, jest zrelatywizowana do języków i kultur [Bartmiński 2012, 229].

Renata Grzegorczykowa rozumie językowy obraz świata jako strukturę pojęciową utrwaloną w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizującą się, jak wszystko w języku, za pomocą tekstów (wypowiedzi) [Grzegorczykowa 2004, 41]. Ryszard Tokarski definiuje językowy obraz świata jako zbiór prawidłowości zawartych w związkach gramatycznych i strukturach leksyki, pokazujących różne sposoby widzenia i rozumienia świata [Tokarski 1999].

Można się zgodzić z definicją Jolanty Maćkiewicz, że językowy obraz świata jest tylko częścią tak rozumianego obrazu świata i to częścią o dość specyficznym statusie. Jest to ta część obrazu świata, która przejawia się w danych językowych [Maćkiewicz 2004, 194]. Termin *językowy obraz świata* składa się z trzech członów, z których każdy odsyła do innego „wierzchołka" trójkąta semiotycznego: *językowy* odsyła do wyrazów; *obraz* – do wyobrażenia (pojęcia, znaczenia); *świat* – do samej rzeczywistości (choćby to była rzeczywistość tylko wirtualna) [Bartmiński 2012, 238].

Rekonstruując językowy obraz rzeczy i zdarzeń, należy uwzględnić w równym stopniu gramatykę, leksykę, nazwy podstawowe, derywaty słowotwórcze, metafory, frazeologizmy, przysłowia oraz ich tekstowe realizacje, ponieważ u podstaw takiej analizy leży twierdzenie, że dla badań nad JOŚ-em niezwykle istotne są konceptualizacje motywowane kulturowo, które „zostawiają wyraźne ślady" zarówno w leksyce, jak i w gramatyce każdego języka [Filar, Łozowski 2018, 69].

Koncepcja językowego obrazu świata znajduje współcześnie coraz więcej kontynuatorów wśród językoznawców zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie.[2] Wykorzystanie tej koncepcji w slawistycznych badaniach porównawczych może im nadać nowy wymiar poznawczy, a także otworzyć je na dialog z nowymi kierunkami: lingwistyką antropologicznokulturową i lingwistyką kognitywną, a w szczególności – z rozwijającą się dynamicznie semantyką międzykulturową [Bartmiński 2012, 229].

---

[2] W językoznawstwie ukraińskim teorię językowego obrazu świata rozwinął Oleksander Potebnia, który podkreślał, że język, którym posługuje się każdy człowiek, ma duży wpływ na formowanie jego myślenia oraz postrzeganie rzeczywistości. Samego terminu JOŚ Oleksander Potebnia nie używał, lecz posługiwał się terminem *система изображения* (system obrazu). Warto wymienić monografie współczesnych ukraińskich badaczy: [Голубовська 2004; Жайворонок 2007].

***

Punktem wyjścia opisu i analiz porównawczych w tym artykule jest ogólne pojęcie «drogi». Od wieków droga jest bardzo ważnym elementem kultury. Człowiek od dawnych czasów przebywa w ruchu, podróżuje, przesuwa się. Droga jest więc częścią codziennego życia.

Przedmiotem opisu jest mentalny obraz drogi, czyli pojęcie potoczne zabarwione wartościująco, „koncept", wyobrażenie utrwalone w potocznym, obiegowym wariancie języka ogólnopolskiego (jak i ogólnoukraińskiego), stojący między wyrażeniem językowym a realnym światem.

W *Słowniku frekwencyjnym języka polskiego* leksem *droga* ma wysoką pozycję na liście rangowej (136) [Kurcz, Lewicki 1990].

Analizując językowy obraz drogi w dwu zbliżonych do siebie językach, w tym artykule zwrócono uwagę na:

1) werbalizację pojęcia «droga», tj. określenie jednostek leksykalnych (oraz ich etymologii) poprzez ustalenie, jak jest ono reprezentowane w polskich i ukraińskich słownikach jednojęzycznych (co pozwoliło ustalić granice „narzucone temu fragmentowi świata przez określony język" [Maćkiewicz 2004, 197]),
2) całą rodzinę wyrazów, derywaty słowotwórcze od leksemu *droga* i ich semantykę,
3) frazeologizmy, przysłowia i inne ustabilizowane połączenia wyrazowe z leksemem *droga*,
4) analizę leksemów w tekstach, w których właśnie realizuje się „rozszerzanie semantyki" badanych leksemów, jak też metafory i metonimie, które odzwierciedlają sposób percepcji świata.

Warto dodać, że semantyka jest bardzo ważnym polem badawczym, jeśli wziąć pod uwagę prezentację obrazu świata. Chodzi tu nie tylko o referencjalne znaczenie wyrazów, lecz także o całą warstwę konotacji związanych z określonymi wyrazami. Znaczenie wyrazów oraz istniejące między nimi zależności (pola semantyczne, synonimia, powtarzające się przeciwstawienia leksykalne, antonimy uwarunkowane kulturowo) najpełniej i najbardziej wyraziście przekazują sposób widzenia rzeczywistości przez daną wspólnotę językową.

Badanie przeprowadzono na materiale słowników polskich i ukraińskich, jako źródło posłużyły zbiory przysłów polskich i ukraińskich, a także Narodowy Korpus Języka Polskiego i korpus języka ukraińskiego. Korzystałam także z przeprowadzonych dotychczas badań nad językowym obrazem drogi. Na ten temat powstały niezbyt liczne artykuły, które dotyczyły m.in. analizy nazw drogi [Smyk 2014], profilowania pojęcia «droga» na podstawie idiomatyzmów [Lewicki 1998], konceptu drogi w artystycznym obrazie świata na przykładzie utworów jednego pisarza [Москальчук 2015], językowego obrazu drogi w tekstach poetyckich [Шленьова 2013; Budrewicz 2002; Wilczewska 2008] czy też były poświęcone porównaniu obrazu drogi w różnych językach – angiel-

skim i ukraińskim [Мизин 2020], hebrajskim i polskim [Termińska, Szarlej 2015].

Leksemy pol. *droga* i ukr. *дорога* pochodzą z języka prasłowiańskiego, a ich współczesna forma powstała – w wypadku języka polskiego w wyniku metatezy bez wzdłużenia samogłoski: pol. *droga* < **dorga* (w połączeniu **tort*), a w wypadku języka ukraińskiego wskutek pełnogłosu: ukr. *дорога* (połączeniu **tort* odpowiada pełnogłos *torot*).

Etymologiczny słownik języka polskiego [Bańkowski 2000, t. 1, 299] podaje etymologię wyrazu *droga*:

> '*via*' (XIV, dial. *dróga*), **dorga*, og.-słow., ale znaczenie '*via*' rozwinęło się tylko w płn.-słow.; niejasne, sprawę komplikuje homonimia (kilka różnych **dorg* w słow.). Z powodów semantycznych nie można tego sb. wiązać z vb. **dŕg-* (p. *dziergać, dzierżeć*), jak można i trzeba z nim wiązać inne (rzadsze) sb. **dorga* 'rodzaj wędki albo sieci rybackiej'; pozostaje uznać za derywat sufiksalny od vb.**der-ti* (p. *drzeć*), określający miejsce puste, wąskie a długie, zdatne do przejścia (przejazdu) jako skutek „darcia" roślinności itp., zatem **dhor-g-ā*: **dher-* [Bańkowski 2000, t. 1, 299].

Wyraz oznacza również:

> 'wyżłobienie, wgłębienie; rowek, podłużny ślad wyryty w ziemi, bruzdę wymytą przez wodę, wydeptaną; pas ziemi do chodzenia, jazdy' – rzeczownik odczasownikowy od ogólnosłowiańskiego **dŕgati* 'ciągnąć, targać, rwać, drzeć' z wymianą **ŕ* >**or*; pierwotnie w znaczeniu 'to, co jest rezultatem cięcia, rwania, darcia – wyżłobienie, bruzda, rowek, podłużny ślad' > wtórnie 'trasa, trakt, utorowany, wydeptany, wyżłobiony przez pojazdy na ziemi' [*Słownik etymologiczny języka polskiego online*].

Oczywiście nie wszystkie etymologiczne elementy semantyczne zachowały się we współczesnych definicjach słowa *droga*; należy przyjąć, że:

> o ile żywe motywacje słowotwórcze i semantyczne współtworzą obraz świata zawarty w języku i funkcjonujący współcześnie, o tyle w wypadku etymologii można mówić jedynie o stanie minionym, a więc o odbiciu stanu świadomości z okresu tworzenia się języka [Grzegorczykowa 2004, 44].

W definicji słowa *gościniec*[3] – 'szeroka droga wiejska o nieulepszonej nawierzchni' [Dubisz (red.) 2003, t. 1, 1055] – (*gościniec* <**gostin-ьcъ* od **gostina*, ogólnosł. 'droga główna, publiczna, którą się jeździ w gościnę (tzn. w obce strony) albo z niej przyjeżdża {=**gostinъ pǫtь*}' [Bańkowski 2000, t. 1, 462]) we współczesnej polszczyźnie nie przyjął się etymologiczny semantyczny komponent 'jeździć w gościnę albo z niej przyjeżdżać'. Podobnie etymologia wyrazu *autostrada* – 'kilkupasmowa droga o bezkolizyjnych skrzyżowaniach, przeznaczona do szybkiego ruchu samochodowego' [Dubisz (red.) 2003, t. 1, 159]; – fr. *autostrade* [1925], wł. *autostrada* 'droga dla aut' [1922], sztucznie utworzone z: *auto* + *strada* 'droga'

[3] Wyraz *gościniec* odnajdujemy w: K. Holly, A. Żółtak, 2001, *Słownik wyrazów zapomnianych, czyli słownictwo naszych lektur*, Warszawa.

(z łac. (*via*) *strāta* 'droga bita'[4] (brukowana) [Bańkowski 2000, t. 1, 20]), nie odzwierciedla współczesnego jego znaczenia.

Leksem *droga* we współczesnej polszczyźnie ma 5–7 odnotowanych w słownikach znaczeń.

W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* [Dubisz (red.) 2003, 700–702] słowo *droga* ma 6 znaczeń:

1. 'wydzielony pas ziemi łączący poszczególne miejscowości lub punkty terenu, przystosowany do komunikacji': *Do wsi wiodła piaszczysta droga.*
2. 'trasa, którą ktoś zamierza lub musi przebyć, odcinek przebywanej trasy, odległość, przestrzeń dzieląca kogoś od określonego celu podróży': *Pojechali okrężną drogą. Podwieźli go kawałek drogi.*
3. 'podróż, wędrówka, przejście, przebywanie jakichś odległości': *Odpoczywał po długiej drodze. Od tygodnia był w drodze.*
4. *utr.* a) 'wszelki szlak komunikacyjny, wszelka linia komunikacyjna; trasa': *Droga morska, wodna, lądowa. Droga tranzytowa. Otworzyć drogi dla żeglugi*; b) 'sposób komunikowania się, przekazywania informacji': *Wiadomość otrzymał drogą pocztową.*
5. *książk.* 'sposób postępowania, zachowania się, sposób działania, osiągania czegoś': *To jest najlepsza droga do pozyskania jej przyjaźni. Jedyna, właściwa, słuszna droga (postępowania). Wybrać złą drogę do osiągniecia czegoś.*
6. *fiz.* 'długość toru przebytego przez poruszający się punkt materialny'.

We współczesnym języku ukraińskim [Русанівський 2013, t. 4, 410–411] przypisuje się leksemowi *дорога* 7 znaczeń (tłum. własne):

1. 'pas ziemi, którym jeżdżą i chodzą. Pas, który zostaje jako ślad po czymś'.
2. 'miejsce do przejścia lub przejazdu'.
3. 'przebywanie w ruchu (idąc lub jadąc gdzieś)'.
4. jako przysłówek *дорогою* (*drogą*); 'w ruchu, w podróży'.
5. 'prawidłowy kierunek dla ruchu kogoś'.
6. *przen.* 'kierunek działalności, rozwoju'.
7. *przen.* 'życie człowieka'.

Konotacyjne cechy wyrazu pol. *droga*, ukr. *дорога*, są wyrażane w zdrobniałych jego formach: w języku polskim *dróżka*: *W pobliżu domu jest niewielkie skrzyżowanie ulic i jest dróżka prowadząca do lasu* [Narodowy Korpus Języka Polskiego]; ukr. *доріжка*, *доріжечка*, *доріженька*: *Глухенька доріжка серед хат покрутилася хуторами: Садок поросла травою..: ні стежки, ні доріжечки: Ой куриться доріженька, куриться, куриться* [Русанівський 2013, 408].

Należy zaznaczyć, że w znaczeniu wyrazu *droga* wyodrębnia się cechy definicyjne i konotacyjne. Odróżnienie tych cech jest trudne, ponieważ granice między nimi bywają słabo wyczuwane przez mówiących i mogą się przesuwać w zależności od sytuacji, rodzaju tekstu, posługujących się słowami ludzi. Wśród cech konotacyjnych wydzielić można także cechy asocjacyjne.

---

[4] Droga bita – 'droga o utwardzonej nawierzchni wykonanej ze żwiru lub tłuczonego kamienia i ubitej specjalnym walcem'.

Leksem *droga* oznacza 'część przestrzeni', ma 'swoje granice przestrzenne', 'centrum i peryferie', nazywa 'stan powierzchni i materiału', częściej rozważane w kategoriach funkcjonalnych, reprezentuje przestrzeń z punktu widzenia 'wypełniania jej poruszającymi się obiektami'. W języku polskim na pierwszy plan wysuwają się znaczenia: 1) 'pas ziemi łączący poszczególne miejscowości'; 2) 'pas ziemi przystosowany do komunikacji', w języku ukraińskim istotna jest przede wszystkim ta druga funkcja drogi: 'pas ziemi, po którym jeździ się i chodzi'.

Porównawszy definicje słownikowe leksemu *droga*, można stwierdzić, że w obu językach współtworzą je następujące składniki semantyczne: [1] pas terenu, [2] przystosowany do komunikacji a) lądem, b) wodą, c) powietrzem, [3] łączący miejscowości, [4] o utwardzonej nawierzchni, [5] wykonanej ze żwiru lub tłuczonego kamienia, [6] przeznaczona do celów a) poruszania się, b) podróży lub wędrówki, c) jakiegoś postępowania, [7] szukanie drogi a) sposobu porozumienia się, b) dotarcia do kogoś, [8] wybór własnego indywidualnego rozwiązania (chodzić swoimi drogami), [9] wejście/zejście na dobrą/złą drogę. Oczywiste jest, że tę listę można rozwinąć, analizując znaczenie „konkretnej drogi", ważną rolę odgrywa kontekst.

Na oznaczanie różnych rodzajów dróg w języku polskim odnajdujemy takie leksemy jak: *autostrada* – 'kilkupasmowa droga o bezkolizyjnych skrzyżowaniach, przeznaczona do szybkiego ruchu samochodowego' [Dubisz (red.) 2003, t. 1, 159]; *szosa* – 'droga o twardej nawierzchni przeznaczona dla pojazdów' [Dubisz (red.) 2003, t. 3, 1533]; *magistrala* – 'główny szlak komunikacyjny lub transportowy' [Dubisz (red.) 2003, t. 2, 527]; *ścieżka* – 'wąski pas ziemi wydeptany przez ludzi lub zwierzęta albo specjalnie przygotowany dla pieszych'; *obwodnica* – 'droga biegnąca dookoła miasta lub śródmieścia, której zadaniem jest odciążenie ruchu w mieście i ułatwienie przejazdu' [Dubisz (red.) 2003, t. 2, 1097] i in.

W *Słowniku wyrazów bliskoznacznych* [Ludwiczak, Piskadłowa, Tarka-Huczek 2004, 48–49] leksem *droga* ma około 36 synonimów:

> **droga** – arteria: *Arteria wielkomiejska*; magistrala: *Nowoczesna magistrala*; linia komunikacyjna: *Międzynarodowa linia komunikacyjna*; trakt: *Szeroki trakt*; gościniec: *Błotnisty wyboisty gościniec*; szosa: *Szosa bita, wyasfaltowana – pierwszej klasy*; autostrada: *Nowoczesna autostrada*; obwodnica: *obwodnica omijająca miasto*; pas: *Pas szybkiego ruchu*; nitka: *Nitka autostrady*; ulica: *Główna, boczna, gwarna, ludna ulica*; uliczka: *Staromiejska uliczka*; zaułek: *Ciasny zaułek*; ścieżka: *Przydrożna, leśna, ogrodowa ścieżka*; dróżka, drożyna: *Polna drożyna*; steczka (gwar); perć: Górska *perć*; miedza: *Iść miedzą*; przydroże, aleja: *Aleja parkowa, lipowa;* bulwar: *Nadrzeczny bulwar*; planty: *Planty krakowskie*; promenada: *Nadmorska promenada*; korso: *Szerokie zadrzewione korso*; esplanada: *Reprezentacyjna esplanada*; deptak: *Uzdrowiskowy deptak*; pasaż: *Pasaż śródmiejski*; ciąg: *Ciąg handlowy*; chodnik: *Wyboisty chodnik*; trotuar (dawn.): *Elegancki trotuar*; pobocze: *Pobocze dla rowerzystów*; jezdnia: *Jezdnia asfaltowa, dla ruchu kołowego*; tor: *Tor kolejowy*; przecznica: *Ruchliwa przecznica*; bocznica: *Bocznica kolejowa*; objazd: *Objazd kolejowy*.

Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych [Latusek, Pilarski 2012, 122] wyróżnia pewne grupy nazw odnoszone do poszczególnych zakresów

znaczeniowych *drogi*, korespondujących ze składnikami definicji słownikowej tego leksemu. Taka formuła pozwala zestawić dokładne synonimy, które mają jak najwięcej wspólnych składników semantycznych:

Droga:
- (droga krajowa) ulica, szosa, autostrada; dróżka, drożyna, ścieżka, gościniec;
- (droga handlowa) trasa, szlak, trakt, tor, linia;
- (droga do przebycia) odległość, odcinek, dystans;
- (być w drodze) podróż, wędrówka, jazda; wędrowanie, podróżowanie;
- (załatwić coś drogą dyplomatyczną) sposób, postępowanie, metoda.

Oprócz tego do każdego z wymienionych wyżej wyrazów możemy znaleźć w tym słowniku ciągi synonimiczne. Każdy ciąg synonimiczny zawiera wyrazy, które mają pewne wspólne składniki semantyczne [Latusek, Pilarski 2012, 122]:

autostrada *– trasa szybkiego ruchu, arteria, droga główna, prosta droga*; ***obwodnica***, *magistrala, linia komunikacyjna, szosa*; ***ulica***, *aleja, bulwar, promenada*; ***trakt***, *gościniec, korso, esplanada*; ***jezdnia***, *twarda nawierzchnia, asfalt, beton.* Możemy tu wyodrębnić pary słów: *autostrada – trasa szybkiego ruchu*; *autostrada –obwodnica*; *autostrada – ulica*; *autostrada – trakt*; *autostrada – jezdnia*;
szlak *– (szlak turystyczny) – droga, trasa, trakt, linia komunikacyjna*;
ścieżka *– dróżka, ścieżyna, drożyna, dukt, miedza*; *ścieżyna, dróżka, drożyna, steczka, dukt, miedza*; ***uliczka***, *przecznica, bocznica, droga podporządkowana, objazd, obejście, dojazd, dojście, podjazd*; ***pasaż***, *ciąg spacerowy, planty*; *trotuar, chodnik, pobocze*; ***zaułek***, *labirynt, meandry, bezdroża, wertepy, manowce, przydroże*; ***przejście***, *tunel, przełaz, przesmyk*; ***przejście dla pieszych***, *pasy, zebra*; ***skrzyżowanie***, *rondo, krzyżówka, rozdroże, rozstaje, rozstajne drogi, rozwidlenie, rozgałęzienie, rozjazd*; ***bruk***, *brukowiec, żużel, szuter, piach, piasek, nieutwardzona nawierzchnia*;
chodnik *– (chodnik w parku) trotuar, ścieżka, dukt, deptak, aleja, alejka, promenada.*

Każdy ciąg synonimiczny ma swoje cechy inherentne, takie jak np. budowa, kształt, forma, materiał, i cechy relacyjne, czyli wynikające z relacji danego obiektu do człowieka (przeznaczenie, możliwość wykorzystania, funkcja itp.).

W języku ukraińskim wyraz *дорога* (w pierwszym i drugim znaczeniu) tworzy związki synonimiczne z takimi wyrazami jak *путь*, *шлях*, *траса*, *тракт*, *магістраль*, *шосе*, *стежка*, *стежина*, poetyckie *тропа*, potoczne *гостинець*, rzadkie *манівці* (albo *манівець*), a także wyrazy motywowane formą wewnętrzną – *путівець*, *простець*, *кам'янка* [Бурячок 1999]. Synonimy tworzą połączenia tautologiczne *шлях – дорога*, *путь – дорога*, metaforyczne *путь – доріженька* [Москальчук 2015].

W języku polskim wyraz *droga* może przeciwstawiać się innym wyrazom: *droga – bezdroże*, *droga – lot*, *droga – postój*, *droga bez wyjścia*, *droga do nikąd – celowość*, *droga główna – droga podporządkowana*, *droga krzyżowa – idylla*, *Droga Mleczna – kula ziemska*, *droga postępowania – koncept*, *drogą naturalną – nienaturalnie* [Dąbrówka 2001, 97]. W języku ukraińskim antonimem wyrazu *дорога* jest *бездоріжжя* (pol. *bezdroże*, *bezdroża*).

Antonimy nazywają „coś przeciwnego", ale są też sobie bardzo bliskie znaczeniowo – odnoszą się do tego samego elementu rzeczywistości opisywanej słowami [Dąbrówka 2001, 7]. Synonimy i antonimy nie informują o tym, co znaczą słowa języka polskiego, ale o tym, jakie są relacje między znaczeniami słów: co mają ze sobą wspólnego i czym się różnią.

Ważnym składnikiem językowego obrazu świata są konotacje semantyczne. Są to:

> cechy (oceny, emocje) kojarzone przez ogół użytkowników języka (lub przez niektóre środowiska, a nawet jednostki) z desygnatami nazw, utrwalone w pewnych faktach językowych (metaforach, derywatach, frazeologizmach) [Grzegorczykowa 2004, 44].

Analiza frazeologizmów opartych na różnych znaczeniach leksemu *droga*, a także cech, wynikających z łączliwości leksykalnej i frazeologicznej tego wyrazu, pozwala zrekonstruować wyobrażenia związane z pojęciem «drogi». Integralny sem *drogi* – 'wydzielony pas terenu przystosowany do komunikacji' – rzadko jest składnikiem semantycznym frazeologizmów. Można znaleźć kilka tego typu przykładów, takich jak frazeologizm *droga wolna*[5] – używana w komunikacji formuła oznaczająca, że można przejechać, przejść, czy odnotowane w *Słowniku peryfraz, czyli wyrazów omownych* wyrażenie *droga żelazna* – 'kolej lub linia kolejowa' – oznaczone jako przestarzałe [Bańko 2009, 50]:

> Po przyjeździe na podrzędną stacyjkę drogi żelaznej dwaj przyjaciele zastali oczekującą na nich czwórkę koni zaprzężoną do małego a wysokiego pojazdu na dwie osoby (...) [Stefan Żeromski, *Przedwiośnie*].

W języku ukraińskim potoczne *залізна дорога* ma również synonim *залізниця* – 'droga z linią kolejową przeznaczona do przesuwania się pociągów': *І залізницю через тайгу прокладуть…* [*Словник української мови online*]. Częściowo pierwsze znaczenie wyrazu *droga* w języku ukraińskim zawiera frazeologizm *обминати (обходити) десятою дорогою* – 'nie spotykać się z kimś'.

Wyraz *droga* nie jest wyłącznie nazwą wyróżnionego fragmentu świata, ale także przedmiotu ukształtowanego wyobrażeniowo i symbolicznie, z którym wiąże się cała sfera emocjonalna. Językowy obraz drogi nie odzwierciedla całkowicie rzeczywistości. Słowa nie pokazują rzeczy dosłownie, lecz jedynie mentalnie. Wyraz *droga* może odnosić się do przestrzeni, ale także w niektórych wypadkach może być miarą czasu.

W kształtowaniu metafory *życie to droga* istotną funkcję pełni pojęcie czasu. Czas, obok przestrzeni, jest podstawową cechą charakteryzującą konkretną, ziemską rzeczywistość. Od tych dwóch czynników zależne jest życie każdego organizmu. Poświadcza to m.in. teoria względności,

---

[5] Tu i dalej frazeologizmy polskie podaję za: S. Skorupka, 1999, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

traktująca o tym, że wszystkie zjawiska fizyczne zachodzą w tzw. czasoprzestrzeni, czyli właśnie w przestrzeni i czasie [Wilczewska 2008, 223]. Anna Pajdzińska podkreśla, że:

> wśród tego, co utrwalone społecznie, istotne miejsce zajmują jednostki frazeologiczne (...), że frazeologizmy nazywają przede wszystkim te fragmenty rzeczywistości, które są związane z człowiekiem [Pajdzińska 2004, 83].

Droga, ukr. *дорога* (także *стежка*, *стежина*, *путь*, *шлях*) – to bardzo ważne komponenty frazeotwórcze w płaszczyźnie „człowiek – przestrzeń – czas – działanie", które łączą obraz człowieka z dającymi się zauważyć i niedostrzegalnymi dziedzinami życia. W specyficznej frazie *droga życiowa*, ukr. *життєва дорога*,[6] wyraz *droga* jest synonimem wyrażenia *odcinek czasu* – 'ludzkie życie, los, bytowanie', stąd pol. *utorowana droga*, ukr. *вторована (утерта, утоптана, бита) дорога*, *стежка*; *вторований* (*утертий*, *утоптаний*, *битий*) *шлях*; *протоpована дорога* – 'lekki, zwykły, sprawdzony tryb życia'; *na nowej drodze życia* – 'w nowym okresie życia' (zwykle o okresie po zawarciu małżeństwa), mówi się również *dziecko w drodze*, ukr. *дитина в дорозі*, kiedy rodzice oczekują urodzenia dziecka. Parafrazie 'życie pełne trudów i cierpień, określenie życia pełnego trosk, udręczeń, problemów, trudności' odpowiada frazeologizm *droga krzyżowa*, ukr. *хресна дорога*.

Trzeba powiedzieć, że w kulturach słowiańskich komponent semantyczny leksemu *droga* odnosi się również do przedśmiertnego odcinka życia i oznacza 'koniec życia', 'zbliżenie ze śmiercią': *pójść w drogę ku wieczności*, *zakończyć drogę* – 'umrzeć'. W ukraińskiej kulturze słowo *дорога* jest również przywoływane często, kiedy mówi się o śmierci: ukr. [*бути*] *на Божій* (*останній*) *дорозі*,[7] *збиратися в дорогу*, *уже на дорозі*, *іти в дорогу додому*; *пора збиратися в дорогу*; *уже в дорозі*; *в дорозі до Бога* – 'czas przed śmiercią' albo 'czas śmierci'; *проводжати* (*провести*) *в останню дорогу* – 'pożegnać na pogrzebie', pol. *odprowadzić (kogoś) w ostatnią drogę*. Śmierć w ludowej kulturze słowiańskiej jest przedstawiana jako podróż do innego świata. W języku ukraińskim wyraz *droga* może być zastąpiony wyrazem *путь*: ten, kto umiera'*йде* (*відправляється*) *у далеку путь*', pol. *wybiera się w daleką drogę*. Czasem komponent konceptualny *дорога* łączy się z przymiotnikami *божий*, *вічний*, *далекий*, *останній*, *задній*.

Postępowanie człowieka może być oceniane pozytywnie bądź negatywnie, czego ilustracją są związki frazeologiczne: *być na dobrej drodze*, ukr. *виходити на вірну дорогу* – 'postępować właściwie, uczciwie'; *cho-*

---

[6] Tu i dalej frazeologizmy ukraińskie podaję za: В. Винник (ред.) 2003, *Словник фразеологізмів української мови*, Київ; *Фразеологія сучасної української мови*, http://schoollib.com.ua/ukr_lang/1/54.html

[7] W ukraińskiej tradycji narodowej wyrażenie *остання дорога* bywa czasem używane jako eufemizm wyrazu *смерть*.

dzić (iść) prostą drogą – ukr. *йти прямою дорогою (стежкою)* – 'żyć uczciwie, być otwartym, szczerym, prostolinijnym'; *być na najlepszej drodze (do czegoś)* – 'znajdować się blisko celu, konsekwentnie się rozwijać'; w języku ukraińskim *вибиватися (вибитися) на [широку] дорогу*; *виходити на вірну дорогу* – 'wybrać prawidłowy kierunek, drogę w życiu, swoje miejsce w społeczeństwie'; *наставити* (*спрямувати*) *на [добру(вірну)] путь (шлях, стежку) кого* – 'skierować kogoś na *właściwy szlak'; iść krętą drogą, chodzić krętymi drogami*, ukr. *ставати* (*ступати*) / *стати* (*ступити*) *на слизький шлях (слизьку дорогу)*; *збиватися з дороги; збочувати з дороги (зі шляху)*; *збитися з дороги на манівці*; *збиватися з пути* – 'postępować nieuczciwie, żyć niezgodnie z normami etycznymi'; *zejść, zboczyć z prostej drogi*, ukr. *зійти з рівної дороги* – 'przestać żyć, postępować dobrze, uczciwie'; *sprowadzić kogoś na dobrą / złą drogę*, ukr. *збивати* (*збити*) *когось з дороги; збивати з пуття* – 'nakłonić kogoś (często własnym przykładem) do właściwego (niewłaściwego) postępowania'; *wchodzić komuś w drogę*; *stawać komuś na drodze*, ukr. *заступати* (*заступити*) *дорогу* [*у життя*] – 'mieszać się w czyjeś sprawy, przeszkadzać komuś w realizacji jakiegoś celu' czy odwrotnie – *zejść komuś z drogi*, ukr. *зійти з дороги* – 'wycofać się z czegoś, aby nie przeszkadzać'; (*nie*) *wchodzić sobie w drogę* – '(nie) przeszkadzać sobie nawzajem, (nie) utrudniać działania; *nie tędy droga* – 'niewłaściwy sposób postępowania'; *дорога* (*стежка*) *терном* (*ожиною, кропивою* itd.); *шлях заріс терном, тернами* – 'coś zapomnieć na zawsze'.

Drogę osiągnięcia celów oraz poszukiwanie sposobu rozwiązania problemu ilustrują frazeologizmy: *otwierać albo torować drogę do czegoś*, ukr. *пробивати* (*пробити*) *собі дорогу* – 'ułatwiać sobie dostęp do czegoś, realizację czegoś; umożliwić coś, pomagać w osiągnięciu czegoś'; *być na drodze do czegoś* – 'mieć możliwość osiągnięcia czegoś; dobrze rozpocząć'; *ustępować, usuwać się, schodzić komuś z drogi* – 'nie przeszkadzać, ułatwiać komuś sytuację, osiągnięcie celu przez usunięcie się'; *zatrzymać się, wstrzymać się w pół drogi*, ukr. *затриматися на півдорозі* – 'nie zrealizować zamiaru, nie wykonać czegoś; *szukać drogi, znaleźć drogę do kogoś*, ukr. *знайти дорогу до когось* – 'szukać sposobu, znaleźć sposób dotarcia, dostępu do kogoś, porozumienia się z kimś'; 'możliwość osiągnięcia czegoś, dostania się do czegoś' ilustruje frazeologizm *otwierać albo torować drogę do czegoś*, ukr. *відкривається* (*відкрився, відкривати*) *шлях* (*дорогу*) – 'ułatwiać dostęp do czegoś, realizację czegoś; umożliwić coś, pomagać w osiągnięciu czegoś'; *droga polubowna* – 'załatwienie sprawy spornej w sposób kompromisowy, przez porozumienie się stron'; *droga prawna* – 'ustalony przez prawo sposób prowadzenia spraw sądowych lub urzędowych'; *droga sądowa* – 'działanie sądów, od niższych do wyższych instancji, zależnie od sprawy i atrybucji sądów'.

Jeżeli ktoś przestaje utrzymywać z kimś kontakt, mieć jednakowe poglądy lub wspólne interesy, to mówimy, że (*czyjeś*) *drogi się rozchodzą*,

ukr. *дороги розходяться / розійшлися*. Jeżeli ktoś nie postępuje jak inni, kieruje się własnymi zasadami, to mówimy, że on *chodzi własnymi drogami*, czyli jest indywidualistą. Z kolei ktoś, kto szuka łatwiejszego, prostszego sposobu osiągnięcia jakiegoś celu, zdobycia czegoś, ten chodzi *drogą na skróty*. *Droga bez powrotu* oznacza 'decyzje, których nie można już cofnąć, zmienić'; 'dużą odległość' oddaje frazeologizm *szmat*, *kawał*, *świat drogi*. Ponadto w języku polskim 'zmierzać dłuższą drogą do celu podróży' to inaczej *nadrabiać drogi*, *nakładać drogi*, natomiast 'zabranie komuś czegoś gwałtem, bezprawnie' można nazwać *rozbojem na równej drodze*, ukr. *шлях найменшого опору*, pol. *linia najmniejszego oporu* – 'wybierać lekki sposób osiągnięcia czegoś lub omijanie przeszkód'.

Okrzyk *droga wolna!* wyraża 'obojętność w stosunku do powziętej przez kogoś decyzji (np. decyzji odejścia, odjazdu)', *Droga Mleczna*, ukr. *Молочний шлях* – to 'postrzępiona smuga mglistego światła na niebie, utworzona z miliardów gwiazd galaktyki, do której należy też nasz Układ Słoneczny'.

Nie znaleźliśmy jednak w języku polskim odpowiedników ukraińskich frazeologizmów *забувати* (*забути*) *дорогу* (*стежку*) *куди* – 'rzadko kogoś odwiedzać'; *не заростають / не заростуть стежки* – 'nie zapominać kogoś, odwiedzać kogoś często'; *зав'язати дорогу кому* – 'stawać na drodze, przeszkadzać ruchowi'; *стати / стояти поперек дороги* – 'przeszkadzać'; *стовповий* (*верстовий*) *шлях*, *стовпова* (*верстова*) *дорога* – 'główny kierunek ruchu albo w rozwoju czegoś'; *шлях заказаний* – 'ktoś pozbawiony możliwości, dostępu do czegoś'; *туди й дорога*, pejoratywne *скатертю дорога*[8] – 'podkreśla się zgodę z tym, że ktoś zasługuje na taki los i nie należy go żałować'; *обминати* (*обходити*) *десятою дорогою* – 'nie spotykać się z kimś, mijać go'; *з широкої дороги* (*бандит, розбійник*) – 'zacięty bandyta'; *дороги не доторкатися* (*не доторкуватися*) – 'biec bardzo szybko'; *як той горох при дорозі* [*хто не йде, той скубне*] – 'ciężki los, ciężkie życie'; *при битій дорозі* – 'w miejscu skupienia ludzi, dużego ruchu'. Stąd przysłowie *Коли на те піде, то й серед битого шляху поламаєшся*. Nie ma odpowiedników w języku ukraińskim do takich polskich frazeologizmów: *droga cnoty* – 'postępowanie zgodne z zasadami etycznymi', *nie ma złej drogi zemście na wrogi*.

W ukraińskiej ludowej tradycji droga jest niejako zewnętrznym *locus* w przeciwstawieniu do czegoś wewnętrznego (domu, podwórka), czyli granicą między „swoim" a „obcym". Antonimiczne frazemy *на дорозі не валяється* 'o czymś cennym' oraz *хоч на дорогу викинь* 'o czymś niepotrzebnym' wiążą się z tym, że to właśnie na drogę, poza granice własnego domu, wyrzucano niepotrzebne rzeczy.

---

[8] Semantyka wyjściowa tego frazeologizmu była pozytywna: jako życzenie prostej szczęśliwej drogi. Antonimiczne znaczenie pojawiło się później. Zob. *Фразеологія сучасної української мови*, http://schoollib.com.ua/ukr_lang/1/54.html

Wyrażenia z wyrazem *дорога* wykorzystuje się na oznaczanie wszystkich faz oraz działań, początku albo poszukiwania drogi, przygotowywania się w drogę: ukr. *збиратися* (*лагодитися*) *в дорогу*, *готуватися в дорогу*, *виряджати в дорогу*, *виглядати* [*з дороги*], *спитати*, *показувати*, *розпитувати*, *шукати*, *вказати дорогу*, *знати*, *забути дорогу* тощо [*Фразеологія сучасної української мови*]; pol. *zbierać się w drogę*, *pytać o drogę*, *pokazywać drogę*, *szukać drogi*, *zapomnieć drogę*.

System wartości wspólnoty językowej znajduje odzwierciedlenie w językowych formułach grzecznościowych. Leksem *droga* pojawia się w dwóch: *szczęśliwej drogi / podróży!* i *szerokiej drogi!* [Lewicki 1998, 281]; ukr. *щасливої дороги*.

Przysłowia, sentencje, aforyzmy zawsze były bardzo ważną częścią językowego obrazu świata. Zdroworozsądkowe postrzeganie świata skutkuje z jednej strony racjonalnością w logicznym porządkowaniu życia, z drugiej zaś naiwną jego interpretacją [Skorupska-Raczyńska 2013, 62]. Analiza konceptu drogi pozwala dostrzec jego przejście z dziedziny natury do sfery mentalnej. Porównując przysłowia w obydwu językach słowiańskich, można zauważyć, co oznacza pojęcie «drogi» dla Polaków i dla Ukraińców, czym jest ono w różnych sytuacjach ich codziennego życia. Zarówno frazeologizmy, jak i przysłowia[9] [Kłosińska 2004], sentencje i wyrażenia prezentują główne dla obu kultur wyobrażenie mentalne ‘życie to droga’, ‘prosta droga’ i ‘droga na skróty’, ‘cele podróży’, ‘nieprzewidywalność wydarzeń podczas podróży’. Ludzie zawsze wierzyli, że „w drodze” pomaga Bóg, w zbiorowej wyobraźni utrwalił się obraz trudu i niebezpieczeństw towarzyszących drodze (życiu), co podkreślają paremie: *Życie jest drogą, nigdy nie wiadomo, kiedy zmieni kierunek*; *Kto drogi prostuje, ten w domu nie nocuje* / *Хто навпростець ходить – той дома не ночує*; *Choć droga niedaleka, nie dojdziesz, jeśli do celu nie zmierzasz*; *Dobrymi chęciami droga do piekła jest wybrukowana* / *Благими намірами дорога до пекла вимощена*; *Ubogiemu zawsze wiatr w oczy, a droga pod górkę*; *Gdzie przykra droga, zdaj się na Boga*; *Bez Boga i z górki przykra droga*; *Chleb w drodze nie ciąży*; *Ładny kwiatek krótko przy drodze stoi*; *Stary i mały jedną drogą chodzą*; na miejsce kobiety w dawnym domu i jej obowiązki wskazuje przysłowie *Babska droga od pieca do proga*.

W języku polskim utrwaliły się autorskie wyrażenia i sentencje, w których droga jest centralnym obrazem, z których można było czerpać mądrość, radę, sposób rozwiązywania problemów czy postępowania. Dobrze obrazują to przykłady: *Kto nie trzyma się drogi pośredniej, ten nigdy nie idzie bezpieczną ścieżką*[10] [Seneka Młodszy]; *Droga do prawdy wy-*

---

[9] To przysłowie i następne pochodzą ze zbiorów przysłów *Przysłowia polskie*, http://przyslowia-polskie.pl/slowo/droga; też [Kłosińska 2004].

[10] Wyrażenia i sentencje są cytowane za: *Przysłowia i cytaty na każdą okazję, złote myśli, sentencje i wyrażenia*, https://cytaty24.pl/cytaty/Droga/Aforyzmy,Sentencje/k/19?pagec=1

brukowana jest paradoksami [Oskar Wilde]; *Którą drogą człowiek chce pójść, tą należy go prowadzić* [Talmud]; *Droga w górę jest drogą w dół* [Heraklit z Efezu]; *Dla cnoty żadna droga nie jest bezdrożem* [Owidiusz]; *Droga do bogactwa prowadzi przez pracę i oszczędność* [Benjamin Franklin]; *Długa jest droga wiodąca od rozumu do serca* [Gottfried Wilhelm Leibniz]; *W każdym małżeństwie to nie droga jest trudna, lecz trudności są drogą* [Soren Kierkegaard]; *Nie pytaj Boga o drogę do nieba, bo wskaże ci najtrudniejszą* [Stanisław Jerzy Lec]; *Człowiek wolny idzie do nieba taką drogą, jaka mu się podoba* [Wolter]; *Idź swoją drogą, a ludzie niech mówią, co chcą* [Dante Alighieri].

Każdy może zinterpretować wymienione przysłowia według własnego uznania, co oznacza, że peryferyjne komponenty semantyczne mogą się zmieniać.

W języku ukraińskim w paremiach[11] [Плав'юк 1998] odnoszących się do tematu towarzyszenia komuś w drodze odnajdujemy opozycje *добрий* (*товариш, співрозмовник, супутник*) – *поганий*: *Тоді дорога спішна, коли розмова потішна*; *Краще погана дорога, ніж поганий супутник*; *В дорозі і батько брат*; *Товариш мовний в дорозі стоїть за віз смарований*; *Одинокому дорога дуже довга*; podkreśla się, że do drogi trzeba być przygotowanym: *Хліб у дорозі не затяжить*; *Коли хліб на возі, то нема біди в дорозі*; *Погана мотузка і та в дорозі знадобиться*; *В дорозі і голка важить*; w podróży koniecznie trzeba znać trasę, żeby nie zbłądzić: *Коли не знаєш дороги, не виїжджай з дому*; *Не збочуй з дороги, бо відпокутують ноги*; *Хто дороги не питає, той ногами набиває*; *Не бійся дороги, аби коні були здорові*; *Велика дорога починається з першого кроку.* Utrwaliło się już stereotypowe wyobrażenie starej i nowej drogi (*стара і нова дорога*) czy prostej – krzywej drogi (*проста – крива дорога*): *Старою дорогою легко ходити*; *Новою дорогою іди, але і стару не забувай*; *Проста дорога найліпша*; *Простою дорогою найборше зайдеш*; *Для простої дороги кривого гостинця не минай.* Z drogą w obu kulturach kojarzą się dobre i złe omeny [Жайворонок 2018, 209]: czarny kot przebiegł drogę – niepowodzenie (zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim); ktoś przez przypadek przeszedł drogę z pełnymi wiadrami – powodzenie, a z pustymi – niepowodzenie; kiedy ktoś wyrusza w drogę, to przed wyjściem z domu musi na chwilę usiąść. *Droga gładka* symbolizuje lekkość, drogę bez przeszkód: *І на гладкій дорозі мене лихо спіткало*; *І на гладкій дорозі чоловік не раз ногу зломить*; W drogę zgodnie z tradycją ukraińską zawsze wyprowadzała żona albo dziewczyna, stąd przysłowie *В дорозі пам'ятай о небозі*

[11] To przysłowie i następne pochodzą ze zbiorów przysłów: *Українські прислів'я, приказки, фразеологізми*, http://igra1.com/ua/pryslivya-pro/pryslivya-pro-dorohu.htm; *Приказки і прислів'я*, http://teka.ks.ua/post/narodni/prysliv-ia-ta-prykazky-pro-dorohu/; В. Плав'юк, 1998, *Приповідки або українсько-народня філософія*, Едмонтон, Канада.

albo *Ой ти козаче, ти, хрещатий барвіночку, хто ж тобі постеле у дорозі та постілочку.* Fatalne w kulturze ludowej jest pol. *skrzyżowanie dróg*, ukr. *перехрестя* albo pol. *rozdroże*, ukr. *роздоріжжя*.

Podobnie jak w języku polskim, ukraińskie paremie reprezentują 'nieprzewidywalność wydarzeń podczas podróży': *В дорозі всього трапиться*; *Хто часто в дорозі, був під возом і на возі*; *Коли на те піде, то й серед битого шляху поламаєшся*; *Дома рука й нога спить, а в дорозі й голова не дрімає*; *Коли стелиться доріжка, козакові не до ліжка*; *Дорога і вночі не спить.* O drodze myśli się dużo i dużo się mówi – *Дорога на кінці язика*; *Домашня думка в дорогу не годиться*, czasem o drogę trzeba zapytać – ukr. *Язик до Києва доведе* i pol. *Język i do Rzymu doprowadzi*.

Definicyjne cechy *drogi* (zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim) jako nazwy określonego fragmentu rzeczywistości znajdujemy w połączeniu z innymi słowami, np. z przymiotnikami: *droga leśna*, *polna*, *wiejska*; *droga asfaltowa*, *brukowana*, *kamienista*; *dobra*, *zła droga*; *droga szeroka*, *wąska*, *mało uczęszczana*, *błotnista*, *wyboista*; *droga kręta*, *prosta*, *równa*; *droga główna*, *obwodowa*, *wylotowa*, *publiczna* [Dubisz (red.) 2003, 700]; ukr. *дорога довга*, *коротка*, *вузька*, *широка*, *пряма*, *рівна*, *крива*, *далека*, *безлюдна*, *протоптана*, *бита*, *знана*, *певна*, *нова*, *незвідана*, *життєва* [Москальчук 2015: 5]. Konotacyjne cechy odnajdujemy w kontekście: *Droga* ***ciężka****, koło południa upał*; *Droga* ***prześliczna****. Wysokie topole po bokach, smukłe, kolumnowe*;[12] *Droga wydaje się* ***prosta****, widać ją jak na dłoni*; *З цієї миті* ***дорога стала важча і небезпечніша****. Підйом дедалі крутішав, прірви ставали загрозливо глибокими, а стежини дедалі вужчими,*[13] *Був серед них запорожець один. Повів їх на Січ. Довгою і незвичайно* ***важкою*** *була та* ***дорога***; ***Дорога пряма і одноманітна***.

Natomiast w połączeniach z czasownikami wyraz *droga* tworzy metafory: *droga wije się*, *zakręca*, *rozwidla się*. Zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim *droga* ulega personifikacji, mówi się, że *droga idzie*, *pnie się pod górę*, *stromo w górę*, *biegnie*, *wchodzi*, *wychodzi*, *prowadzi*, *wiedzie*. Takie połączenia czasownikowe są liczne w obu językach: *Dalej* ***droga biegnie*** *do Ornety. Tam, gdzie zaczynała się przesieka i* ***droga wchodziła*** *w las, brzegi strumyka spinał mostek z grubych bali*; *Dokąd ta* ***droga prowadzi****? Bita* ***droga wiła się*** *między rzadkim lasem, koślawe brzózki rosły obok kęp rozczapierzonych sosen*; *Znowu jechaliśmy lasem, potem* ***droga skręciła*** *i* weszła *nagle w smugę nieruchomego, zimnego światła*; ***Droga*** *ostro* ***zawinęła*** *w prawo*; ***Droga wychodzi*** *z lasu*; *Za Pogorzelą* ***droga*** *początkowo* ***opadała,*** *a później* ***wznosi się*** *na wysokość 250 m n.p.m.*

---

[12] Ten i następne przykłady cytowane za: Narodowy Korpus Języka Polskiego, http://www.nkjp.uni.lodz.pl/

[13] Ten i następne przykłady cytowane za: *Корпус української мови*, http://korpus.org.ua/

W języku ukraińskim czasowniki dają bardziej urozmaicone połączenia z wyrazem *droga*: ***Дорога метнулася*** *від річки, аби згодом знову повернутися до неї, здійняла куряву*; ***Дорога звузилась і занурилась*** *у маленький гай*; ***Дорога пролягала*** *через рисові і джутові поля*; *Поки* ***дорога йтиме*** *через наші землі, тобі нема чого боятися*; *Раптом на цю пустелю полив дощ, і* ***дорога стелилася*** *перед нами мокра і зовсім безлюдна*; *Я бачив засніжене поле, десь під тим снігом* ***загубилася дорога***; *Ще за якусь чверть години* ***дорога загубилася*** *вже в лісі*; *З горба* ***дорога в'ється*** *серпентиною вниз*; ***Дорога*** *то* ***підіймалася***, *то* ***опускалася***; *Важка* ***дорога зблизила*** *їх, здружила.* W tekstach poetyckich *droga krzyczy*, *zbliża*, *martwi się*, *zamiera*, *mami*: *Тільки* ***завмирає, журиться дорога*** / *Може ти не прийдеш, гарна й кароока*; *Тільки* ***манить*** *ввечері* ***дорога*** / *У казково загадковий світ*; *Все було,* ***дорога закричала***, / *Блиснули байдужі ліхтарі,* / *Ти пішла від мене до причалу* / *І згоріла в полум'ї зорі*; *Нелегка тобі* ***лягла дорога*** / *В світ широкий, з отчого порога*; ***Дорога*** *була* ***покраяна*** *колесами возів.*

Istotną rolę w tworzeniu obrazu metaforycznego odgrywają porównania: *Через село* ***гадюкою петляла дорога***, *вона вела кудись далеко-далеко на схід*; ***Дорога звивалася змією*** *поміж будинками*; ***Дорога*** *білою* ***стрілою гнулася*** *від небокраю до небокраю*; ***Дорога вигиналася, наче*** *велетенський* ***лук***; *Переді мною* ***дорога простяглася полотном***. Porównywanie drogi z wężem (ukr. *змія*, *гадюка*) pomaga wyobrazić sobie kształt drogi, ilustruje fakt, że to jest droga z zakrętami; *droga jak strzała* jest długa i prosta, *jak łuk* ma kształt wygięty, może być *równa jak płótno*. Konotacyjne cechy podkreślają czasowniki: *петляла*, *звивалася*, *вигиналася*, *простягалася*. Tutaj również mogą występować asocjacje: czasownik *torować*, ukr. *торувати* łączy się wyłącznie ze słowami *droga* / *дорога* (*путь*), podobnie czasownikowe połączenie *дорога звивалася як* wywołuje skojarzenie jedynie z wyrazami *змія*, *гадюка* 'wąż, gad'. Mamy tutaj do czynienia z podwójnym podkreśleniem cech 'droga z zakrętami', 'prosta droga', 'wygięta droga' – wyrażone rzeczownikami i czasownikami.

Droga jest konceptualizowana jako nieoczekiwane przeszkody, trudności, ujemny fizyczny wpływ na człowieka, np. w języku polskim: *Odpoczywam po drodze i myślę o was*; *Uwięzła gdzieś w drodze na małej stacji*; *Deszcz spłukał nas w tej drodze nieźle*; *Była uciążliwa droga*; w języku ukraińskim: *Злива зійшла на дрібний дощик, дорога – на суцільне жовте місиво*; *Дорога туди ой яка важка взимку.*

W obu językach obserwujemy sporo użyć potocznych: *droga tam i z powrotem* / *дорога туди і назад*; *w pół drogi do Zakopanego* / *на півдорозі до…*; *godzina w tę i w tę stronę* / *година туди і назад.*

Językowy obraz życiowej drogi przedstawia się jako szereg różnych odcinków życia zorganizowanych kontrastowo (podniesienie i upadek, radość i smutek, sukcesy i porażki, początek i koniec), które realizują się przez określenia ***droga*** *trudna*, ukr. *складна*, *важка*, *непроста*,

устелена тернами, правдива: *Wtedy niewiele o sobie wiedziałem, choć przeczuwałam, że czeka mnie* ***droga***, ***trudna***, *ale jedyna, przeznaczona właśnie dla mnie*; *...Zyskasz zewnętrzne porozumienie i spokój, gdyż najpewniej zorientujesz się, która* ***droga życiowa*** *jest dla ciebie* ***właściwa***, ***łatwiejsza***, *z którą sobie poradzisz*; *Dalsza* ***droga życia*** *rysowała mi się już wyraźnie,* ***prosta***, ***niełatwa***, *ale bez zasadzek*; ukr. *Чомусь* ***дорога Любові*** *в усіх світах завжди* ***устелена гострими тернами*** *випробувань, розчарувань, зрад і зваб*; ***Загине*** *рідня –* ***обірветься*** *і наша* ***дорога***; *Але* ***духовна дорога*** *була* ***правдива***.

W obu badanych językach obraz drogi wyobrażany jest także jako kierunek zmierzania do celu, do poszukiwania realizacji celu, dążenie do czego: ***Droga do tego celu*** *prowadzi tylko w jednym kierunku – w kierunku zmiany samego siebie*; ***Wiele*** *było* ***dróg*** *danych człowiekowi, by szedł, i* ***wiele manowców***. *Weronika wiedziała, że jedna tylko* ***droga prowadzi do celu***...; *Nauczyłem się tak wiele, że aż trudno mi opowiedzieć.* ***Droga*** *mojej* ***nauki*** *była wyboista*; *Jest to jeszcze jedno otwarte okno lub* ***droga w kierunku*** *jakiejś* ***rzeczywistości***, *która istnieje i którą w ten sposób można sobie i innym przybliżyć. Powinniśmy z tej możliwości skorzystać*; *Moja* ***droga do wiary*** *była zupełnie inna. Spotykałem się z wiarą ludzi najprostszych, z religią wspólnot. Drogę do transcendencji widziałem jako drogę do wspólnoty.* Analogicznie w języku ukraińskim: *Переді мною ніби намічалася* ***дорога в літературу***. *Але ж – у чужу. Та й стежечка була вузенька*; *Була ще одна евентуальна* ***дорога: вступити до академії мистецтв*** *і затриматись на малярському шляху. Але ж була й малісінька щілина до світської високої школи*; ***Дорога до справжнього мистецтва*** *лежить через довгі роки наполегливої праці*; ***Важка і крута*** *їхня до порятунку* ***дорога***; *Але що ж ви зможете мені допомогти, коли* ***до здійсненя моїх мрій дорога*** *закрита.*

Czasem, aby zrozumieć koncept, przywołujemy szerszy kontekst, np. *Cóż więcej potrzeba człowiekowi, któremu pozostawała w życiu do odbycia tylko* ***jedna droga*** – ***ze szkoły na arenę***, *a stamtąd przeważnie* ***w śmierć***. *Wolność gladiator zdobywa rzadko, nim wysłużył wyzwolenie, zdobywał wolność wieczystą – na cmentarzu gladiatorów.*

Droga to pojęcie odnoszące się również do czasu: *Дорога тільки в один кінець займе зо два місяці*; *Дорога до дачного містечка не забрала багато часу*; *Droga do pracy zajmowała mu piętnaście minut.*

***

Przedstawiony szkic stanowi tylko próbę rekonstrukcji językowego obrazu drogi w języku polskim i ukraińskim. Znaczenia *drogi* w obu językach w definicjach słownikowych pokrywają się w całości. Jednak w języku polskim na pierwszy plan wysuwa się znaczenie ‘pas ziemi łączący

poszczególne miejscowości', w języku ukraińskim – 'pas ziemi, po którym jeździ się i chodzi', czyli przeznaczenie drogi, jej funkcja. Analiza materiału językowego (związków frazeologicznych, przysłów i sentencji) pokazała bogactwo treści, jakie niesie ze sobą leksem *droga* w języku polskim i ukraińskim. Spośród przeanalizowanych ok. 50 polskich i 50 ukraińskich połączeń frazeologicznych większość ma swoje polskie i ukraińskie odpowiedniki: pol. *droga krzyżowa* – ukr. *хресна дорога*; pol. *być na dobrej drodze* – ukr. *виходити на вірну дорогу*; pol. *zejść, zboczyć z prostej drogi* – ukr. *зійти з рівної дороги*. W szczególnych wypadkach różnice są nieznaczne: pol. *iść krętą drogą, chodzić krętymi drogami* odpowiadają ukr. *ставати* (*ступати*) / *стати* (*ступити*) *на слизький шлях* (*слизьку дорогу*); *збиватися з дороги*; *збочувати з дороги (зі шляху)*; *збитися з дороги на манівці*; *збиватися з путі* czy też pol. *pójść w drogę wieczności, zakończyć drogę* – ukr. [*бути*] *на Божій* (*останній*) *дорозі, збиратися в дорогу, уже на дорозі, іти в дорогу додому*; *пора збиратися в дорогу*; *уже в дорозі*; *в дорозі до Бога*. W obu językach w połączeniach frazeologicznych można odnaleźć komponenty semantyczne: 'droga życiowa' – od początku i do końca życia, 'postępowanie człowieka' (z oceną pozytywną lub negatywną), 'osiągnięcie celu', 'poszukiwanie sposobu rozwiązania problemu'. Nieliczne frazeologizmy nie mają odpowiedników w języku polskim, np. *стовповий* (*верстовий*) *шлях*, *стовпова* (*верстова*) *дорога* – 'główny kierunek ruchu albo w rozwoju czegoś'; *шлях заказаний* – 'ktoś pozbawiony możliwości, dostępu do czegoś'; *туди й дорога / скатертю дорога*, albo odwrotnie, polskie frazeologizmy nie mają odpowiedników ukraińskich, np. *droga cnoty*, *nie ma złej drogi zemście na wrogi*. Wspólne doświadczenia człowieka, wspólne schematy wyobrażeniowe związane z drogą, podróżą, poruszaniem się w przestrzeni, celem podróży, nieprzewidywalnością wydarzeń podczas podróży odnajdujemy również w przysłowiach i sentencjach (poddano analizie 35 ukraińskich i 30 polskich przysłów i sentencji).

Można wywnioskować, że zarówno w kulturze polskiej, jak i w ukraińskiej ukształtował się podobny językowy obraz drogi. Cechy definicyjne i konotacyjne mają wspólne sposoby ich wyrażania, widoczne są jedynie różnice w częstości użycia leksemu *droga* w konkretnych kontekstach (poddano analizie około 500 użyć, przywołano około 100 polskich i ukraińskich). W tym zakresie można prowadzić badania porównawcze tekstów poetyckich, artystycznych, politycznych i innych.

Bibliografia

M. Bańko, 2009, *Słownik peryfraz, czyli wyrazów omownych*, Warszawa.
A. Bańkowski, 2000, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.
J. Bartmiński, 2012, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.

T. Budrewicz, 2002, *Językowy obraz drogi w poezji Konopnickiej*, https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1736/16-Jezykowy-obraz-drogi-Budrewicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 25.02.2021].

A. Dąbrówka, E. Geller, 2001, *Słownik antonimów*, Warszawa.

S. Dubisz (red. nauk.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–IV, Warszawa.

D. Filar, P. Łozowski, 2018, *Gramatykalizacja i leksylalizacja pojęć a językowy obraz świata. Szkic o ekwiwalencji kognitywnej*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury" nr 30, file:///C:/Users/Polonistyka%20PNU/Downloads/Gramatykalizacja_i_leksykalizacja_pojec_a_jezykowy.pdf [dostęp: 25.03.2021].

R. Grzegorczykowa, 2004, *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin, s. 39–46.

K. Kłosińska, 2004, *Słownik przysłów, czyli przysłownik*, Warszawa.

W. Kopaliński, 2003, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa.

I. Kurcz, A. Lewicki, J. Sambor i in., 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Kraków.

A. Latusek, P. Pilarski, 2012, *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*, red. M. Tomczyk, Kraków.

A. Lewicki, 1998, *Próba profilowania pojęcia DROGA na podstawie idiomatyzmów języka polskiego* [w:] J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *Profilowanie w języku i tekście*, Lublin, http://www.isybislaw.ispan.waw.pl/ShowDocument.do?documentId=98430&webeId=webepartners&utm_source=webepartners&utm_medium=other&utm_campaign=webepartners [dostęp: 25.02.2021].

D. Ludwiczak, A. Piskadłowa, E. Tarka-Huczek, 2004, *Słownik wyrazów bliskoznacznych,* Warszawa.

J. Maćkiewicz, 2004, *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości* [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin, s. 193–206.

Narodowy Korpus Języka Polskiego, http://www.nkjp.uni.lodz.pl/ [dostęp: 13.03.2021].

A. Pajdzińska, 2018, *Kategorie gramatyczne a językowy obraz świata*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury" nr 30, s. 41–53.

Przysłowia i cytaty na każdą okazję, złote myśli, sentencje i wyrażenia, https://cytaty24.pl/cytaty/Droga/Aforyzmy,Sentencje/k/19?pagec=1 [dostęp: 12.03.2021].

S. Skorupka, 1999, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa.

E. Skorupska-Raczyńska, 2013*, Kreacja ojca w powieściach nadniemeńskich Elizy Orzeszkowej (studium językowo-stylistyczne)*, Gorzów Wielkopolski.

K. Smyk, 2014, *Nazwy drogi we współczesnej polszczyźnie. Analiza leksykalno-semantyczna*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2083-1765-year-2014-issue-9-article-5138 [dostęp: 26.02.2021].

Słownik etymologiczny języka polskiego, https://sciaga.pl/slowniki-tematyczne/5392/droga/ [dostęp: 09.03.2021].

K. Termińska, J. Szarlej, 2015, *Powinowactwa obrazów drogi w hebrajszczyźnie biblijnej i współczesnym języku polskim, https://www.researchgate.net/publication/339500004_Powinowactwa_obrazow_DROGI_w_hebrajszczyznie_biblijnej_i_wspolczesnym_jezyku_polskim* [dostęp: 02.03.2021].

R. Tokarski, 1999, *Językowy obraz świata w metaforach potocznych* [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin, s. 65–81.

S. Urbańczyk, 1992, *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
M. Wilczewska, 2008, *Kognitywna metafora drogi w wybranych tekstach muzycznych zespołu „Armia"*, „Prace językoznawcze" z. X, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Prace_Jezykoznawcze/Prace_Jezykoznawcze-r2008-t10/Prace_Jezykoznawcze-r2008-t10-s219-232/Prace_Jezykoznawcze-r2008-t10-s219-232.pdf [dostęp: 10.03.2021].

А. Бурячок, 1999, *Словник синонімів української мови*, Київ.
В. Винник (ред.), 2003, *Словник фразеологізмів української мови*, Київ.
І. Голубовська, 2004, *Етнічні особливості мовних картин світу*, Київ.
В. Жайворонок, 2007, *Українська етнолінгвістика*, Київ.
В. Жайворонок, 2018, *Антологія знаків української культури*, Київ.
Корпус української мови, http://korpus.org.ua/ [dostęp: 15.03.2021].
Т. Мизин, 2020, *Лексеми road/дорога в англійській та українській мовних картинах світу*, „Науковий вісник Херсонського державного університету, серія: Германістика та міжкультурна комунікація", випуск 1. http://tsj.journal.kspu.edu/index.php/tsj/issue/view/19/32 [dostęp: 04.03.2021].
А. Москальчук, 2015, *Концепт «дорога» у структурі художньої картини світу В. Шевчука: традиції та індивідуально-авторські складники*, „Синопсис: текст, контекст, медіа" nr 3(11), https://synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/view/162/153 [dostęp: 11.03.2021].
В. Плав'юк, 1998, *Приповідки або українсько-народня філософія*, Едмонтон, Канада.
Приказки і прислів'я, http://teka.ks.ua/post/narodni/prysliv-ia-ta-prykazky-pro-dorohu/ [dostęp: 02.03.2021].
В.М. Русанівський (ред.), 2013, *Словник української мови*, т. 4, Київ.
Словник української мови online, т. 1–11, https://sum20ua.com/?page=995&wordid=30301[dostęp: 11.03.2021].
Українські прислів'я, приказки, фразеологізми, http://igra1.com/ua/pryslivya-pro/pryslivya-pro-dorohu.htm [dostęp: 12.03.2021].
Фразеологія сучасної української мови, http://schoollib.com.ua/ukr_lang/1/54.html [dostęp: 12.03.2021].
М.Г. Шленьова, 2013, *Мовний образ дороги в поезії В. Голобородька*, https://naub.oa.edu.ua/2013/movnyj-obraz-dorohy-v-poeziji-v-holoborodka/ [dostęp: 18.03.2021].

Językowy obraz drogi w języku polskim i ukraińskim

Streszczenie

W przedstawionym artykule poddano analizie językowy obraz drogi w języku polskim i ukraińskim w perspektywie porównawczej. Opisano znaczenia leksemu *droga* przedstawione w słownikach, synonimy, metafory i metonimie, przysłowia ilustrujące różne znaczenia *drogi*. W rekonstrukcji językowego obrazu drogi uwzględniono analizę łączliwości leksykalnej wyrazu *droga*, warstwę

konotacyjną, czyli zjawisko „rozszerzania się semantyki" na podstawie analizy korpusów tekstowych. Artykuł wpisuje się w nurt badań językoznawczych ukierunkowanych etnolingwistycznie, wykorzystując aparat badawczy strukturalizmu i kognitywizmu.

Słowa klucze: językowy obraz świata – droga – leksem – semantyka – kontekst.

The linguistic view of the road in Polish and Ukrainian

Summary

The presented paper analyses the linguistic view of the road in Polish and Ukrainian from a comparative perspective. It describes the meanings presented in dictionaries, synonyms, metaphors and metonyms, proverbs reflecting the concept of the road. The reconstruction of the linguistic view of the road includes the analysis of the lexical connectivity of the word *road*, the connotation layer and the phenomenon of "semantics expansion" based on an analysis of text corpora. The paper is part of the stream of ethnolinguistically oriented linguistic research, while using the research apparatus of structuralism and cognitivism.

Keywords: linguistic worldview – road – lexeme – semantics – context.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.7

Oksana Korpalo
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy
im. Wasyla Stefanyka, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: oksana.korpalo@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-7356-442X

Daria Mytsan
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy
im. Wasyla Stefanyka, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: dariia.mytsan@pnu.edu.ua
ORCID 0000-0002-1430-7121

ПРІЗВИЩА УКРАЇНЦІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ, МОТИВОВАНІ ВЛАСНИМИ ІМЕНАМИ ПОЛЬСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ

Важливою родовою спадковою назвою особи, без якої вже протягом кількох століть не обходиться жодна людина, є її прізвище. Його поява зумовлена потребами суспільства. Воно виникло й офіційно закріпилось як естафета роду, яка передається з покоління в покоління і зберігає в собі інформацію про культурне, економічне і політичне життя предків.

Дослідження регіональної антропонімії дає важливий матеріал для діалектології, лексикографії, етимології, дериватології, порівняльного мовознавства тощо. Системне наукове дослідження українських прізвищ припадає на другу половину XX століття. Зібрано й проаналізовано прізвища окремих історико-етнографічних регіонів України, зокрема історичний антропонімікон Лемківщини [Панцьо 1995], Буковинського Придністров'я [Тарновецька 1990], Верхньої Наддністрянщини [Фаріон 1996], Лівобережної України [Глущик 2003], Житомирщини [Ящук 2008]; давні і сучасні прізвища: Закарпаття [Чучка 1970], Бойківщини [Бучко 1986], Гуцульщини Богдана Близнюк [Близнюк 1997], Опілля [Котович 2000], Північної Тернопільщини [Шеремета 2002], сучасні прізвища Південно-Східної України [Познанська 1983], Дніпровського Припоріжжя [Корнієнко 2004], Північної Донеччини [Булава 2005], Середньої Наддніпрянщини [Бабій 2007], Центральної та Східної Донеччини [Новикова 2008] та ін.

Проблема українсько-польських взаємовпливів у системі прізвищетворення ще недостатньо вивчена, хоча фрагментарно представлена у розвідках як українських, так і польських мовознавців. А між тим у словниковому складі кожної мови існує певний процент запозичених прізвищ, які відображають міжетнічні та між-

мовні контакти. Усе вищесказане зумовлює **актуальність** нашого дослідження, **новизна** якого полягає в тому, що в ньому здійснено аналіз прізвищ, мотивованих власними іменами польського походження. Носіями прізвищ є громадяни України, що мешкають у Східній Галичині, зокрема в містах Івано-Франківськ, Львів, Тернопіль. **Джерелом дослідження** послужили телефонні довідники Івано-Франківська (1992 р.), Львова (1999 р.), Тернополя (1998 р.). Вибірка становить 657 прізвищ, серед яких 319 зафіксовано тільки у Львові, 46 – лише в Івано-Франківську і 31 прізвище – у Тернополі. Решта прізвищ трапляються в двох містах, і лише 26 прізвищ повторюються в усіх трьох містах.

Матеріали і результати дослідження можуть бути використані при написанні порівняльних праць з української та слов'янської ономастики, у дослідженнях із лексикології та історії мови.

Щоб уникнути термінологічних непорозумінь, треба послідовно розрізняти поняття *прізвища українців* та *українські прізвища*.

> Перше поняття протиставляємо поняттю *прізвища неукраїнців*, а друге – поняттю *чужомовні прізвища*, або *запозичені прізвища*. Критерієм розмежування понять *прізвища українців* та *прізвища неукраїнців* є національна належність їхніх носіїв, тоді як розмежувальним критерієм понять *українські прізвища* та *неукраїнські прізвища* для нас є лінгвальний, власне, етимологічний [Чучка 2011, XV].

Тобто до прізвищ українців у цій праці відносимо прізвища як власне українського походження, так і чужомовні лексеми, якщо їх носії є людьми української національності.

Незважаючи на значний взаємовплив польських і українських прізвищ, особливо в умовах мовного пограниччя, є низка ознак, які вказують на їх польське походження. Ю. Редько правомірно вважає, що такими ознаками є: „1) корінь слова, не вживаний в українській мові, 2) фонетичні властивості, 3) іноді польські суфікси або префікси (як правило, вони замінені аналогічними українськими)" [Редько 1966, 183].

До прізвищ польського походження зараховуємо передусім утворення, що передають семантику твірної основи етимона і не функціонують як апелятиви у лексичній системі української мови. Ця думка є загальноприйнятою, про що свідчать дослідження з цієї проблеми Дмитра Бучка [Бучко1986], Романа Осташа [Осташ 1995], Віри Познанської [Познанська 1983], Стефанії Панцьо [Панцьо 1995], Юліана Редька [Редько 1966], Ірини Фаріон [Фаріон 1982], Павла Чучки [Чучка 1970] та інших. Зазвичай, ці запозичення існують на рівні діалектної апелятивної лексики і значення запозичених слів часто не збігається зі значенням їхніх етимонів у мові-джерелі: воно може звужуватися, розширюватися, а то й цілком змінюватися.

Для прізвищ-полонізмів, окрім виразного чужомовного значення твірних основ, властиві деякі фонетико-морфологічні ознаки,

до яких належать: збереження звукосполучень ***ржж*** (*Вержбицький / Wierzbicki*); ***ро***, ***ло***, ***ру***, ***лу***, ***ар*** (*Гловацький / Głowacki*, *Врублевський / Wróblewski*, *Длугоборський / Długoborski*, *Твардовський / Twardowski*); передача носових буквосполученнями ***ем***, ***ен***, ***ом***, ***он*** (*Генсьорський / Gęsiorski*, *Заремба / Zaręba*, *Зайонц / Zając*); у деяких позиціях польське ***ó*** передається буквою ***у*** (*Гурський / Górski*, *Підгурський / Podgórski*), а первісне ***е*** – звукосполученням ***іо*** (*Міодушевський / Mioduszewski*, *Ціолковський / Ciołkowski*) тощо.

У доволі рідкісних випадках зберігаються польські префікси, як наприклад, у прізвищах: *Пржевальський*, *Прживоровська*, *Пржеджемирський*, *Предземирський*, *Презимірський*, *Предзимірський*; *Пшебільський*, *Пшибиль*, *Пшибильський*, *Пшетоцький*, *Пшеченко* (від *przeczyć*); *Мендзебровський.* Щодо словотвірного критерію, то його малоефективність як визначальна ознака зумовлена спільністю багатьох словотвірних моделей як для польської, так і для української мов.

Усупереч тому, що стабільність прізвища є його фундаментальною ознакою, в українців, як і у більшості народів Європи, майже кожне прізвище як одиниця мови фактично може реалізуватися в кількох мовленнєвих варіантах. Головною підставою, яка дає змогу видозмінювати план вираження прізвища, є те, що прізвище нині вже вільне від зв'язку з поняттям. Прізвище вже не є абсолютно індивідуалізуючим знаком денотата: носіями одного і того ж прізвища можуть бути особи різної статі, поколінь, жителі різних територій, які користуються різними мовами або діалектами однієї мови, різними системами письма. Ці фактори породжують велику кількість варіантів кожного прізвища на зразок: *Брезицький*, *Бржезицький* (від *brzoza – береза*); *Залєський*, *Залеський*, *Залецький*, *Залевський* (від *las – ліс*); *Зажицький*, *Зарецький*, *Зарицький*, *Заріцький* (від *rzeka – ріка*); *Заячківський*, *Заячковський*, *Заячкивський*, *Зайончковський* (від *zając – заєць*) тощо.

Дискусійним і не до кінця вирішеним залишається питання класифікації прізвищ, що є дуже важливим у процесі вивчення та аналізу антропонімів. У сучасному слов'янському мовознавстві існують різні підходи до аналізу прізвищ – словотвірний, етимологічний, фонетико-морфологічний, лексико-семантичний, кожен з яких має свої завдання і специфіку. Поєднання або просто змішування цих аспектів зумовлює суперечності в питаннях класифікації та аналізу прізвищ.

Важливим для аналізу прізвищ є те, з чого постало кожне окреме прізвище, якою була допрізвищева семантика цього слова, які саме семантичні пласти лексики лягли в основу прізвищ.

> Неоднакове використання різних пластів лексики при творенні прізвищ є однією зі специфічних особливостей кожної національної антропонімії. Отже, первісна семантика прізвищ має велику вагу [Чучка 1969, 385].

Своєрідну класифікацію прізвищ запропонував дослідник сілезької антропонімії Станіслав Роспонд. Виходячи із семантичних засад, учений поділяє сілезькі прізвища на сім великих груп, а саме: відапелятивні, відіменні, патронімні, відтопонімні, складні, запозичені та штучні [Rospond 1955, 206–207]. У цій класифікації дослідник протиставляє патронімні прізвища відіменним та відапелятивним, які в структурному плані, однак, можуть накладатися, тобто відапелятивні чи відіменні прізвища можуть бути одночасно патронімними і навпаки.

Досить оригінальною й дуже детальною є семантична класифікація Юзефа Бенеша. Усі сучасні прізвища Праги дослідник ділить на кілька великих семантичних груп: прізвища від хресних і давніх особових імен; прізвища від жіночих імен; прізвища від топонімних і топографічних назв; прізвища від етнонімів; прізвища від назв тварин, рослин та неживої природи; прізвища від назв людини; прізвища від назв абстракцій. Кожна з груп має ще декілька підгруп [Beneš 1962, 350–353].

Польський дослідник Юзеф Бубак виокремлює три групи польських прізвищ: прізвища, утворені від власних назв; прізвища, утворені від апелятивів; прізвища незрозумілого походження. Зокрема, до першої групи він відносить прізвища, утворені від імен, назв місцевостей, назв етнічних і національних груп, до другої – прізвища, утворені окремо від польських апелятивів та апелятивів, запозичених з інших мов. Прізвища останньої групи, як зауважує вчений, є поза поділом, оскільки з різних причин їх неможливо достовірно проаналізувати й віднести до якоїсь групи [Bubak 1970–1971, 145–146].

У східнослов'янському мовознавстві семантичну класифікацію прізвищ пропонували Микола Бірила, Юліан Редько та Олег Трубачов. Кожен з мовознавців робив це по-своєму. Наприклад, М. Бірила виділяв дві групи іменувань: прізвища від християнських особових імен, залишаючи поза увагою прізвища, в основі яких можуть бути власні імена слов'янського походження, та прізвища від апелятивних прізвиськ. У другій групі вчений виокремлював прізвища, утворені від особових і неособових апелятивів. В окрему групу М. Бірила зараховував прізвища іншомовного походження та прізвища, що мають невиразну за походженням і значенням твірну основу [Бірыла 1963, 7–12], тим самим він, на думку П. Чучки, поєднував два суперечливі принципи – семантичний та етимологічний [Чучка 1969, 387], що зашкодило цій класифікації.

Не до кінця опрацьованою в цьому плані є також класифікація Ю. Редька. Вчений ділить усі прізвища за семантикою їх твірних основ на чотири основні: 1) прізвища, утворені від особових імен, 2) прізвища і топонімічні назви, 3) прізвища, утворені за соціальною приналежністю або від назви постійного заняття, 4) прізвища, утворені за індивідуальними ознаками перших носіїв, та п'яту додаткову групу – інші шляхи виникнення прізвищ [Редько 1966, 9–80].

О. Трубачов вважав, що прізвища різних народів світу можна поділити на такі чотири групи: 1) прізвища від хресних імен, 2) прізвища від назв професій, 3) прізвища від поселень (назва села, передмістя) та 4) прізвиська в ролі прізвищ [Трубачев 1968, 12].

П. Чучка ділить усі прізвища Закарпаття за семантикою основ на три категорії, а саме: прізвища відіменні (прізвища, в основі яких лежать імена), прізвища відапелятивні (прізвища, в основі яких лежать апелятиви) та прізвища відтопонімні (прізвища, в основі яких лежать топоніми). Такий поділ сучасних прізвищ, однак, не є досконалим. Так, багато відіменних прізвищ, зокрема ті, що походять від дохристиянських імен, П. Чучка відносить до апелятивів, оскільки повного реєстру язичницьких імен немає, а надійних критеріїв розмежування давньої слов'янської лексики на апелятиви та власні особові імена ще не вироблено. Відтопонімні прізвища часом важко відрізнити від звичайних відіменних прізвищ, адже

> ...відтопонімні прізвища можна б і не виділяти в окрему групу, а розглядати їх у межах відапелятивних, як такі, що походять від звичайних катойконімів... чи відтопонімних прикметників [Чучка 1969, 388–389].

М. Худаш у своїй праці *До питання класифікації прізвищевих назв XIV–XVIII ст.* виділив три основні групи найменувань, які використовувалися як додаткові іменування при особовому імені до остаточної стабілізації прізвищ: апелятивні, апелятивно-антропонімні і власне антропонімні. Дослідник називає конкретні групи лексики, що входять до складу кожної групи найменувань. До *власне антропонімних назв* М. Худаш уже без подальшого поділу включає всі ті додаткові до особового імені назви, які оформлені посесивними та патронімними суфіксами [Худаш 1980, 135–160]. Саме цією класифікацією при лексичному аналізі прізвищ часто користуються дослідники регіональної антропонімії, при цьому нерідко розширюючи і доповнюючи класифікаційні розряди аналізованих ними прізвищ.

Загальноприйнятої класифікації прізвищ за семантикою їх твірних основ немає й досі, однак найчастіше за семантикою твірних основ слов'янські прізвищеві назви поділяють на три групи: прізвищеві назви, мотивовані особовими іменами; прізвищеві назви, похідні від апелятивів; прізвищеві назви, мотивовані топонімами з подальшою їх деталізацією.

Особові імена, як відомо, становлять найдавніший розряд власних назв. Вони з'явилися вже на світанку історії людства, коли ще не було ані прізвищ, ані найменувань за батьком, ані якихось інших власних особових іменувань людей.

> Отже, особові імена стали першим за всю історію людства засобом словесної індивідуалізації та легалізації людини в суспільстві. Їх появу викликала необхідність однозначно виділити індивіда з-поміж решти членів відповідної сім'ї

чи роду. З тих пір особове ім'я персонально присвоюється кожному індивідові, який зростає в середовищі рідних чи близьких [Чучка 1969, 3].

У кожній мові власні імена, зокрема часто вживані імена та іменні варіанти людей, належать до числа найчастотнішої лексики. Кожна мова виробила свій специфічний іменник. Так, на думку Любомира Белея,

упродовж своєї багатовікової історії український іменник пройшов щонайменше три періоди свого розвитку: дохристиянський, християнсько-церковний та національно-державний [Белей 2010, 7].

Християнські імена – давньоєврейські, грецькі або латинські за своїм походженням – успішно засвоювалися всіма мовами у відповідний період їхнього розвитку (українською – після хрещення Русі).

Як вважає Іван Франко,

грецькі, латинські, а потрохи і жидівські імена власні перейняло християнство в свій календар і розширило їх по всьому світові як хресні імена; вони витиснули відповідні індивідуальні поганські (у нас – слов'янські) імена і своєю чергою послужили в модифікаціях, відповідних духові кождого язика також для витворення цілого ряду родових прозвищ [Франко 1982, 392].

Адаптація чужомовних християнських імен на слов'янському ґрунті відбувалася з урахуванням фономорфемної структури кожної мови. Наприклад, грецьке особове ім'я *Stephanos* < гр. *stephanos* 'вінок' [Трійняк 2005, 348] в українській мові закріпилося як *Степан*, рідше *Стефан*, в польській – як *Stefan, Szczepan*, в угорській – як *Istvan*. Таким чином, християнські канонізовані імена є спільними і для східних, і для західних слов'ян (та й неслов'ян), але саме адаптація їх до фонетичної та морфемної структури кожної мови, а також частота вживання з часом зумовили сприймання того чи іншого імені як українського (на зразок *Іван*, *Василь*, *Варвара*, *Олена*) чи польського (*Ян*, *Базиль*, *Барбара*, *Гелена*). Саме це дозволило нам уважати аналізовані українські прізвища, твірними основами для яких послужили частовживані у Польщі християнські імена, польськими за походженням.

Характерною рисою багатьох антропонімних систем, в тому числі і слов'янських народів, була традиція називати дитину за іменем батька. Жіночі імена у формуванні прізвищ менш продуктивні. Причиною цього були передусім екстралінгвальні чинники, зокрема традиція називати дитину за іменем батька чи діда, а по-друге, жіночих хресних імен набагато менше, ніж чоловічих (це засвідчує будь-який словник імен). Тому найчастіше твірними основами для прізвищ ставали саме чоловічі імена, причому прізвищ від імен набагато більше, ніж самих імен. Пояснюється це тим, що для творення прізвиськ, а потім прізвищ використовувалися всі відомі в народі форми імен: зменшені, пестливі, скорочені, згрубілі тощо. Кількість прізвищ, що

походять від імені, залежить також від його популярності, від наявності у розмовній мові варіантів імені.

Польське походження досліджуваних українських прізвищ є ймовірним, а часто й очевидним тоді, коли вони походять від християнських католицьких імен (у повній або зменшувальній формі) і виявляють типові польські ознаки, які, однак, інколи ідентичні білоруським чи українським, а вже на українському мовному ґрунті або зберегли відповідне фонетичне та морфемне оформлення польської мови, або були адаптовані до фономорфемної структури української мови.

Як засвідчив аналіз зібраного мовного матеріалу, твірними для таких прізвищ послужило 57 імен: 41 чоловіче та 16 жіночих. Така велика кількісна різниця свідчить про те, що домінантними для утворення прізвищ польського походження все-таки є чоловічі імена. Більшість із цих імен стала основою для утворення не одного, а багатьох прізвищ.

Так, від імені ***Адам***, яке має єврейське походження, вживається у Польщі від XII ст. у формах *Adam*, *Adem*, *Jadam*, *Adamek*, *Adaś*, *Adasiek* [*Skarbiec imion polskich* (dalej SIP) 2006, 8], похідними є прізвища *Адам*, *Адаменко*, *Адамець*, *Адамик*, *Адамів*, *Адамов*, *Адамович*, *Адамовський*, *Адамський*, *Адамчак*, *Адамчик*, *Адамчук*, *Адамюк*, *Адамяк*, *Адашевський*, *Адашинський*, *Адащик*.

Амброзій (пол. *Ambroży*) – грецького походження, від слова *ambrósios*, що має значення 'божий, безсмертний, святий'. У Польщі це ім'я вживається від XII ст. у формах *Ambroż*, *Ambroży*, *Ambrożek*, *Ambrożko*, *Jambroży*, *Bros*, *Brożek* [SIP 2006, 20; Kupiszewski 1991]. Від цього імені та його здрібнілих форм маємо такі прізвища: *Амброз*, *Амброс*, *Амбросимова*, *Амброзяк*, *Амброжій*, *Ямброс*, *Брозь*, *Брозьо*, *Брожик*, *Брожин*, *Брожко*;

Анджей (пол. *Andrzej*) – грецького походження, від слова *andros* (чоловік, муж) або *anderios* (чоловічий) і має значення 'мужній, відважний'. У Польщі це ім'я вживається від XII ст. у формах *Andrasz*, *Andrzej*, *Jędrzej* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Єндревський*, *Єндржівський*, *Єнджієвський*, *Інжиєвський*, *Інжейчик*.

Базиль (пол. *Bazyli*) – грецького походження, від слова *basileios* (królewski). До Польщі воно прийшло в добу середньовіччя з Візантії у формах *Basilius*, *Basyl*, *Basylek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Базавляк*, *Базовляк*, *Базелєв*, *Базелюк*, *Базилева*, *Базилевич*, *Базилевська*, *Базиленич*, *Базиленко*, *Базиликут*, *Базилина*, *Базилів*, *Базилюк*, *Базиляк*, *Базів*, *Базін*, *Базікова*, *Базовський*, *Базюк*, *Базюта*, *Базяк*, *Базякіна*.

Барабаш (пол. *Barabasz*) – арамейського походження, від слова *barabba*. Це ім'я має значення 'син батька'. У *Біблії* таке ім'я мав лиходій, якого Пилат звільнив замість Ісуса. У стародавній Польщі цим іменем називали сиріт і дітей бідняків [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Барабах*, *Барабаш*, *Барабашина*, *Барабашко*, *Барабашов*.

Бартош (пол. *Bartosz*) – польський варіант імені *Варфоломій*. Також трактується як старе польське ім'я (від слова *bartnik* або імені *Bartodzej*). У середньовічній Польщі воно вживалося у формах *Bartek*, *Bartel*, *Bartko*, *Bartuś* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Барташ*, *Бартин*, *Бартиш*, *Бартишевський*, *Бартік*, *Бартіш*, *Бартків*, *Бартко*, *Бартосевич*, *Бартош*, *Бартошевський*, *Бартошик*, *Бартошин*, *Бартошинський*, *Бартошко*, *Бартощ*, *Бартощук*, *Бартощик*, *Барціковський*.

Бенедикт (пол. *Benedykt*) – латинського походження, від слова *benedictus* (благословенний) або від *benedico* (говорити про когось добре, висловлюватися доброзичливо, когось хвалити). У Польщі вживається від XI ст. у формах *Benedyk*, *Benesz*, *Benio*, *Benuś* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Бенедикт*, *Бенедига*, *Бенедик*, *Бенедичук*, *Бенеш*, *Бенюк*.

Блажей (пол. *Błażej*) – латинського походження, від слова *blatio* (балакати, белендіти). Це ім'я має значення 'особа, яка заїкається або благає чи просить про щось у молитві' (останні два значення мають слов'янське походження). У Польщі вживається від XIII ст. у формах *Błaż*, *Błażej*, *Błażek*, *Błażko* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Блажевська*, *Блажей*, *Блажієвська*, *Блажкевич*, *Блажків*, *Блажко*, *Блажков*, *Блащак*, *Блащей*.

Броніслав (пол. *Bronisław*) – слов'янського походження. Має значення 'той, хто боронить здобуту славу, славний оборонець'. Це ім'я гордо носили слов'янські лицарі, у Польщі воно поширене з XII ст. у формах *Branisław*, *Bronisław*, *Bronek*, *Brunisz* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Брон*, *Броневицький*, *Браницький*, *Брунець*, *Брунецька*, *Брунич*, *Броницький*, *Брониславський*, *Брунько*.

Вацлав (пол. *Wacław*) – слов'янського походження. Означає особу, яка здобуває славу. У Польщі це ім'я зафіксоване з XII ст. у формах *Wacsław*, *Wenslaus*, *Więcesław*, *Wacek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Вениславський*, *Венскович*, *Венслович*, *Венславович*, *Вацеба*, *Вацик*, *Вацко*, *Вацлав*, *Вацлавська*.

Войцех (пол. *Wojciech*) – старослов'янського походження. Називає воїна, котрий отримує задоволення від боротьби. Це ім'я зафіксоване в документах з 1218 р. Воно існувало у формах *Wociech*, *Wojciech*, *Wojtek*, *Wojtuś*, *Ciesiek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Войтехівський*, *Войцехівський*, *Войцеховський*, *Войцехович*, *Войцик*, *Войцих*, *Войцицький*, *Войціцький*, *Войцович*, *Войтусік*, *Войтухів*, *Цесис*, *Цеснак*, *Цесьців*, *Цісик*, *Цісінський*.

Грегор (пол. *Gregorz*) – грецького походження, від слова *gregorikós*, що означає пильну, ревну особу, але також і таку, яка готова до нічних чувань і молитви. Це ім'я у Польщі відоме з XIII ст. На східних територіях воно існувало у формах *Gryhory*, *Hryhory*, *Zryć* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Гжегоцький*, *Гжесяк*, *Грегор*, *Грегура*, *Грегуль*, *Грегулець*, *Грегулецький*, *Грегоращук*, *Грень*, *Гресик*, *Гресь*,

Греськів, *Гресько*, *Гретчук*, *Грецька*, *Грещук*, *Грегорович*, *Грегорійчук*, *Грет*, *Гретченко*, *Грецюк*, *Грецький*, *Грецах*, *Грецук*, *Гржесяк*, *Гржеський*.

Еліаш (пол. *Eliasz*) – єврейського походження, походить від імені *Еліяху* (Яхве є мій Бог), також його значення тлумачать як віруючий [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Ельяшевський*, *Єляшевський*, *Єльяшевський*, *Єльяшов*.

Збігнєв (пол. *Zbigniew*) – старослов'янського походження, таким іменем називали чоловіка, який багато гнівається, або того, хто повинен позбутися гніву. Зафіксовано в документах з 1097 р. у формах *Zbig*, *Zbych*, *Zbyszek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Збігнєв*, *Збишко*.

Зигмунт (пол. *Zygmunt*) – старонімецького походження, називає опікуна-переможця. Це ім'я у Польщі відоме з XIII ст., стало розповсюдженим за часів правління Ягеллонів. Популярними є здрібнілі форми: *Zygmuś*, *Zyś* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Зигмунт*, *Зиско*, *Зіско*, *Зискін*.

Ідзі (пол. *Idzi*) – грецько-латинського походження і означає 'дубовий щит'. Згідно з іншою гіпотезою це ім'я походить зі старослов'янської мови і має значення 'іти до Бога', польський відповідник латинського імені *Egidiusz*. Егіда була чарівним щитом бога Зевса, звідси походить вислів 'під егідою' – під опікою, під патронатом. У Польщі це ім'я відоме з XII ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Ідзік*, *Ідзик*, *Ідзьо*.

Казимир (пол. *Kazimierz*) – старослов'янського походження, від слів *kasi* (нищити) і *mir* (мир). Має значення 'прав мужньо і спокійно, керуй у мирі' або називає ту особу, яка не дає спокою своїм ворогам, старається встановити мир. До 1572 р., тобто до моменту канонізації св. Казимира, таким іменем могли називати лише членів династії П'ястів, потім воно стало одним із найпопулярніших польських імен [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Казимир*, *Казимира*, *Казимирова*, *Казимирович*, *Казимирчук*, *Казмирчук*, *Казимірський*, *Казимірко*, *Казимірчук*, *Казімірко*, *Казмірчук*, *Казьмирук*, *Казьмін*, *Казюк*, *Казюка*, *Казюта*, *Казько*, *Казьмир*, *Казьмирович*, *Казьмір*, *Казьмірчук*, *Казьо*.

Кароль (пол. *Karol*) – старогерманського походження, від слова *karl* (чоловік, мужчина) або скандинавського походження, означало: проста людина, селянин [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Кароль*, *Карольчук*, *Каролюк*.

Каспер (пол. *Kasper*) – перського походження, ймовірно, означало: королівський скарбник. У Польщі це ім'я нотується з XIV ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Каспар*, *Каспаревич*, *Каспаров*, *Каспарський*, *Касперський*, *Каспришин*, *Каспрович*, *Каспрак*, *Касприк*, *Каспрів*, *Каспрівська*, *Каспрук*, *Каспрович*, *Каспряк*.

Конрад (пол. *Konrad*) – старонімецького походження, має значення: відважний, швидкий у порадах іншим.У Польщі популярне з XII ст.

Зафіксоване у формах *Kondrad*, *Konrat*, *Konrad* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Конрад*, *Конровська*.

Корнель (пол. *Kornel*) – латинського походження, від назви відомого римського роду *Cornelius*. Однак це ім'я у Польщі не було популярне [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Корнелюк*, *Корнеляк*, *Корнецька*, *Корнельчук*, *Корнило*.

Кшиштоф (пол. *Krzysztof*) – грецького походження, утворене від слів *Cristos* і *phero* (нести). Воно означає: той, хто несе (у собі) і визнає Христа. Цим іменем спочатку називали тільки польських аристократів, відоме з XIV ст. у різноманітних формах: *Kryst*, *Krystek*, *Krzyszt*, *Krzysztopor*, *Krzyś*, *Krzyszek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Кшисько*, *Кшиштапович*, *Криштаф*, *Криштафович*, *Криштоф*, *Криштоп*, *Криштопа*.

Ленарт (пол. *Leonard*) – старонімецького походження, утворене від слів *leo* (лев) і *hart* (сильний). Означає: сильний як лев. У Польщі популярне з XII ст., існує у формах: *Lenard*, *Lenart* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Ленартович*.

Лех (пол. *Lech*) – старопольського походження, з незрозумілою до кінця етимологією. Найбільш імовірно, що воно походить від слова *lścić* (діяти хитро, підступно). Можливо, що твірною основою було ім'я *Leszek*, яке вказувало на хитру особу, здатну обдурити інших. Найбільша популярність цього імені припадає на добу середньовіччя, потім вона стає меншою і тільки на межі XVIII–XIX ст. повертається [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Лех*, *Лехицька*, *Лехів*, *Лехницька*, *Лехновський*, *Лехнюк*, *Лехняк*, *Лехович*, *Леховський*, *Лешак*, *Лешик*, *Лешинський*, *Лешків*, *Лешко*, *Лешків*, *Лешков*, *Лешкович*, *Лешневський*, *Лешнівський*, *Лешновський*, *Лешо*, *Лешуков*, *Лещак*, *Лещанський*, *Лещар*, *Лещева*, *Лещега*, *Лещенк*, *Лещий*, *Лещик*, *Лещинин*, *Лещинський*, *Лещишак*, *Лещишин*, *Лещук*, *Лещюк*.

Марцин (пол. *Marcin*) – польський варіант латинського імені *Martius*, вказує на особу, яка пов'язана з богом Марсом. Згадки про це ім'я у Польщі датуються XII ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Марцин*, *Марцелюк*, *Марценюк*, *Марценків*, *Марцинкевич*, *Марцинків*, *Марцинківський*, *Марцинковський*, *Марцишевський*, *Марцінковський*, *Марчевський*, *Марців*, *Марцюк*.

Мацей (пол. *Maciej*) – єврейського походження, від слова *Mattjjah* (дар Ягве), існує з XIII ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Мацей*, *Мацейко*, *Мацейчук*, *Мацела*, *Мацелюх*, *Мацеєвський*, *Мацієвський*, *Маційовський*, *Мацієвич*, *Мацюк*, *Мацяк*, *Мацьків*, *Мацько*, *Мацьо*.

Еммануїл (пол. *Emanuel*)– єврейського походження, від слова *Immanuel* (з нами Бог) [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Менуїнська*.

Себастіан (пол. *Sebastian*) – грецького походження, утворилося від слова *sebastos* (гідний, поважний, славний). Латинським відповідником цього імені є *August*. Досить часто це ім'я зафіксоване як *Bastianus*, *Bastyjan*, *Sebastian*. Відомі здрібнілі форми *Bastek*, *Bastuś*,

Sebek, *Sobek*, *Sobuś*, *Sobiech* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Собенко*, *Собечко*, *Собецький*, *Собків*, *Собко*, *Собкович*.

Станіслав (пол. *Stanisław*) – старопольського походження, яке складається з двох елементів і називає особу, яка прославляє свій рід або є славною завдяки своєму становищу. Існує ще інше пояснення – особа, яка стане відомою. Належить до одного з найпопулярніших польських чоловічих імен (разом з іменем Ян). Відоме від поч. XVI ст., має багато варіантів зі значенням здрібнілості: *Stach*, *Stanek*, *Stanisz*, *Stańczyk*, *Stańko*, *Stasiek*, *Stasio*, *Stasz*, *Staszek*, *Staś*, *Staśko* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Станіславів*, *Станіславська*, *Станіславчук*, *Станішевський*, *Станіславишин*, *Станіщук*, *Станкевич*, *Станкович*, *Станчак*, *Станько*, *Станьковський*, *Стасик*, *Стасиків*, *Стасин*, *Стасинчук*, *Стасишин*, *Стасів*, *Стасовський*, *Стасінчук*, *Стасула*, *Стасюк*, *Стасяк*, *Стась*, *Стаськів*, *Стасько*, *Стасьо*, *Стах*, *Стахів*, *Стахняк*, *Стахов*, *Стаховський*, *Стахув*, *Стахур*, *Стахура*, *Стахурський*, *Стахняк*, *Сташевький*, *Сташейко*, *Сташинський*, *Сташишин*, *Сташкевич*, *Сташків*, *Сташко*, *Сташков*, *Стащак*, *Стащинський*, *Стащишин*, *Стащук*.

Теодор (пол. *Teodor*) – грецького походження, від слів *theos* (бог) і *doron* (дар). У Польщі це ім'я відоме з XII ст., знані теж варіанти *Chodor*, *Tader*, *Todor*, *Teoś*, *Todek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Теодорович*, *Тодер*, *Тодеренчук*, *Тодика*, *Тодорико*, *Тодоров*, *Тодоровський*, *Тодорчук*, *Тодосійчук*, *Тодосієнко*, *Тодосюк*.

Томаш (пол. *Tomasz*) – арамейського походження, від слова *toma* (подвійний, близнюк). Одне з найбільш розповсюджених імен у світі, у Польщі зокрема. Здрібнілі варіанти імені: *Tom*, *Tomaszek*, *Tomcio*, *Tomek*, *Tomuś* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Томас*, *Томасевич*, *Томашева*, *Томашевич*, *Томашевський*, *Томашивський*, *Томасівський*, *Томащук*, *Томей*, *Томенко*, *Томенчук*, *Томин*, *Томін*, *Томкевич*, *Томків*, *Томочко*, *Томош*, *Томчак*, *Томчишак*, *Томчишин*, *Томчук*, *Том'юк*.

Урбан (пол. *Urban*) – латинського походження, від слова *urbanus* (мешканець міста), має значення 'той, хто походить з міста' (колись так називали римлян) [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Урбан*, *Урбанович*, *Урбановський*, *Урбанський*, *Урбанюк*.

Фабіан (пол. *Fabian*) – латинського походження, від слова *faba* (біб). Називає особу, яка займалася вирощуванням бобів або їх торгівлею. Це ім'я відоме з XIII ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Фабіян*, *Фаб'як*, *Фаб'янський*.

Францішек (пол. *Franciszek*) – германо-романського походження, від слова *Frank* (той, хто належить до племені франків). Означає: щирий, простий, вільний або вільнонароджений. У Польщі існує з XIII ст. у формах: *Franc*, *Francik*, *Franciszek*, *Franio*, *Franek*, *Franko* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Францишко*, *Францкевич*, *Франів*, *Франкевич*, *Франкивський*, *Франковський*, *Франків*, *Франко*, *Франков*, *Франчук*.

Чеслав (пол. *Czesław*) – слов'янського походження, складається з двох елементів і означає 'той, хто має вшановувати славу, або той, хто заслуговує на цю славу і честь'. Вживається з XIII ст. у формах *Czesław*, *Czasław*, *Czesik*, *Czesio*, *Cześ*, *Cześko* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Чеслів*, *Щеславський*, *Щецяк*, *Щесняк*,[1] *Щесюк*.

Шимон (пол. *Szymon*) – єврейського походження, від слів *szim on* (Бог вислухав). Ім'я відоме у Польщі з XII ст. як *Semen*, *Szyman*, *Szymek*, *Szymuś* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Шиманевич*, *Шиманович*, *Шиманський*, *Шимків*, *Шимко*, *Шимик*, *Шимок*, *Шимчук*, *Шимчишин*, *Шимушовський*, *Шимончак*.

Штефан (пол. *Stefan, Szczepan*) – єврейського походження, від слова *stephanos* (вінець, корона). Означає 'нагороджений вінком' (символом перемоги). У Польщі це ім'я було популярним в епоху середньовіччя. Форма *Stefan* використовувалась у вищих сферах суспільства, а варіант *Szczepan* – серед простого люду. На східних теренах уживалася форма *Stefan*. Відомі такі здрібнілі форми: *Stefcio*, *Stefek*, *Stefko*, *Stefuś*, *Stepan*, *Szczepan* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Штепо*, *Штефан*, *Штефанов*, *Штеф'юк*, *Штефанич*, *Штефанюк*, *Штефарук*, *Штех*, *Щепан*, *Щепанкевич*, *Щепанський*, *Щепанчук*, *Щепанюк*, *Щепаняк*.

Юзеф (пол. *Józef*) – єврейського походження, має значення 'хай Бог примножить (родину)'. Згідно з *Біблією* таке ім'я дала Рахіль своєму довгоочікуваному синові, у Новому завіті відомому як св. Йосиф Обручник. Це ім'я з XVI ст. до сьогоднішніх днів є досить популярним у цілому світі. У Польщі відомі такі його форми: *Hosyp*, *Jesyp, Josyf, Josyp*, *Jozef*, *Jożef*, *Jożep*, *Józef*, *Ożep*, а також здрібнілі варіанти: *Józio*, *Józek*, *Józik*, *Józiek*, *Józiu*, *Józwa*, *Ziuk*, *Ziutek* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Юзва*, *Юзик*, *Юзвак*, *Юзвенко*, *Юзвишин*, *Юзвюк*, *Юзвяк*, *Юзвич*, *Юзенчук*, *Юзефик*, *Юзефів*, *Юзефішин*, *Юзефович*, *Юзефчик*, *Юзич*, *Юзичинський*, *Юзичук*, *Юзков*, *Юзюк*, *Юзьвак*, *Юзьвяк*, *Юзьків*, *Юзьо*;

Якуб (пол. *Jakub*) – єврейського походження, означає 'хай Бог охороняє'. У *Біблії* цим іменем названо одного з близнюків Ісаака і Ребеки, який народився, тримаючи свого старшого брата Ісава за п'яту. У Польщі популярне з XII ст. як *Jakob*, *Jakub*, *Jakubek*, *Jakusz*, *Kuba*, *Kubuś* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Якуб*, *Якуба*, *Якубейко*, *Якубенко*, *Якубеня*, *Якубець*, *Якубечко*, *Якубивський*, *Якубик*, *Якубина*, *Якубицька*, *Якубич*, *Якубишин*, *Якубів*, *Якубінець*, *Якубішин*, *Якубяк*, *Якубов*, *Якубова*, *Якубович*, *Якубовський*, *Якубська*, *Якубус*, *Якуб'юк*, *Куба*, *Кубай*, *Кубайовський*, *Кубайчук*, *Кубацький*, *Кубик*, *Кубицький*, *Кубич*, *Кубишин*, *Кубський*, *Куб'як*.

---

[1] Тут погоджуємося з думкою І. Трійняка, що укр. імене та прізвища з початковим Ш Щ запозичені з польської Штефан Штефаниши Штефко... Щепан, Щепанський, Щепанюк, Щепаняк, Щепанкевич [Трійняк 2005, 350].

Ян (пол. *Jan*) – єврейського походження, від слів *Jehu* (Ягве) і *channah* (ласка), означає 'той, що тішиться Божою ласкою'. У Польщі відоме з XI ст. [SIP 2006, Kupiszewski 1991] – *Яндзяк*, *Яндзя*, *Яневич*, *Яненко*, *Янечко*, *Яневський*, *Янець*, *Яник*, *Янина*, *Яницький*, *Янишевський*, *Янишин*, *Яні*, *Янів*, *Яніцький*, *Янішин*, *Янкевич*, *Янків*, *Янківський*, *Янкілевський Янко*, *Янковенко*, *Янковецький*, *Янковий*, *Янкович*, *Янковський*, *Янов*, *Яновицький*, *Янович*, *Яновський*, *Янош*, *Янощак*, *Янукевич*, *Януш*, *Янушевич*, *Янушевський*, *Янушкевич*, *Янушонок*, *Янущик*, *Янчевський*, *Янченко*, *Янчик*, *Янчилик*, *Янчинський*, *Янчишин*, *Янченко*, *Янчук*, *Янчукова*, *Янчур*, *Янчура*, *Янчишин*, *Янюк*, *Яняк*, *Янькова*, *Яньо; Ясевич*, *Ясейко*, *Ясеницький*, *Ясенко*, *Ясенович*, *Ясенчук*, *Ясиневич*, *Ясинецький*, *Ясиницький*, *Ясинишин*, *Ясиновський*, *Ясинський*, *Ясінській*, *Яскевич*, *Ясків*, *Яско*, *Ясковець*, *Ясов*, *Ясюк*, *Яськів*, *Яскін*, *Яско*;

Яцек (пол. *Jacek*) – грецького походження, від слова *hyakinthos* (квітка гіацинта). У міфології це ім'я мав син Аміклеса і Діомеди. Інша версія – від старослов'янського слова *jać* (їхати). У давнину воно мало значення 'добрий наїзник'. У Польщі відоме з XIII ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Яцевич*, *Яцевський*, *Яцейко*, *Яцев'юк*, *Яценик*, *Яценишин*, *Яценко*, *Яцентюк*, *Яценяк*, *Яцечко*, *Яцик*, *Яцикевич*, *Яциків*, *Яциковський*, *Яцина*, *Яцинин*, *Яцинич*, *Яцинін*, *Яцинович*, *Яциняк*, *Яцишин*, *Яцинецький*, *Яцищин*, *Яців*, *Яцканич*, *Яцкевич*, *Яцків*, *Яцківський*, *Яцко*, *Яцков*, *Яцковська*, *Яцук*, *Яцула*, *Яцуляк*, *Яцульчак*, *Яцун*, *Яцунда*, *Яцуненко*, *Яцура*, *Яцута*, *Яцух*, *Яцухно*, *Яцюк*, *Яцюта*, *Яцюх*, *Яць*.

Назви, утворені від жіночих імен, могли стати прізвищами не тільки дітей, але й чоловіка, якщо дружина була багатша від нього або більш знатного роду, або переважала особистими якостями – розумом, енергією тощо. Польський дослідник Ян Бистронь у зв'язку з цим пише:

> У часи, коли прізвища встановлювались, досить часто траплялося, що діти одержували прізвище від матері, зокрема, коли батько рано помер, коли „приженився" до маєтку і стояв наче на другому плані і, нарешті, якщо дружина перевищувала чоловіка як індивідуальність [Bystroń 1936, 64].

Від жіночих імен, уважаємо, утворені такі прізвища:

Агнешка (пол. *Agnieszka*) – грецького походження, від слова *hagne*, яке має значення 'чиста, дівоча, бездоганна'. У Польщі воно з'явилося разом з прийняттям християнства і було популярне у різних формах: *Agna*, *Agne*, *Agneta*, *Agnieszka*, *Jachna*, *Jagna*, *Jagusia* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Агне*, *Ягна*, *Ягний*, *Ягнич*, *Ягнюк*, *Ягусевич*, *Ягнищак*, *Ягніщак*.

Амалія (пол. *Amalia*) – не існує єдиної думки щодо походження цього імені. Деякі дослідники вважають, що воно має старонімецьке походження від слів *amel*, *amal* зі значенням 'працьовитий'. За іншою

версією, це ім'я має старопольське походження від слова *amelija* (мішечок) або серб. *amajlija* (амулет). У Польщі воно відоме з XIV ст. *Amalcia*, *Amelcia*. Пізніше під впливом французької звучить як *Amelia*, *Amelka*, *Mela* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Амелін*, *Амеліна*, *Амелин*, *Мельський*.

Барбара (пол. *Barbara*) – грецького походження, від прикметника *barbaros*, називає кожного, хто не є греком (тобто іноземка). У польських джерелах це ім'я з'явилося у XIV ст. у формах *Barbara*, *Barbora*, *Barburka*, *Basia* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Барбара*, *Барбарак*, *Барбарич*.

Ванда (пол. *Wanda*) – найбільш імовірно, що це ім'я придумане і введене в ужиток польським хроністом Вінцентієм Кадлубком у XII ст. і може мати кілька варіантів свого походження: від старослов'янського слова *węda* (вудка), і від литовського *vandene* (русалка), і навіть німецького *Wenedka* (лужичанка, слов'янка). Поширеними були здрібнілі форми: *Wandeczka*, *Wandzia*, *Wandusia* [SIP 2006, Kupiszewski 1991] – *Вандаш*, *Ванденко*, *Вандзяк*, *Вандер*, *Вандишева*, *Вандьо*.

Гелена (пол. *Helena*) – грецького походження, від слів *hele* (блиск), *helane* (факел) або *selene* (місяць). Це ім'я було дуже популярним у Європі у XVIII і XIX ст. У Польщі перші згадки про нього датуються XII ст. Здрібнілі форми: *Helenka*, *Helciunia*, *Heleniusia* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Гелена*, *Голеневський*, *Голенкова*, *Голеньовський*, *Єленевська*.

Дорота (пол. *Dorota*) – грецького походження, від сполучення слів *doron* (дар) і *Theos* (Бог); означає 'та, що прийшла на світ як Божий дар'. У Польщі зафіксоване у XIII ст. (письмова згадка датується 1385 р.) у формах *Dora*, *Dochna*, *Dorota*, *Doroteja*, *Dorcia* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Дорота*, *Доротяк*;

Ева (пол. *Ewa*) – єврейського походження, від слів *hajja* (бути) або *hawwa* (взята від чоловіка або та, що дає життя). Відоме з *Біблії* як ім'я першоматері Єви, котра порушила заповідь Бога. У Польщі відоме з XII ст., однак здобуло популярність значно пізніше, тільки у першій половині XIX ст. [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Евочка*.

Кароля (пол. *Karolina*) – старогерманського походження, від слова *karl* (чоловік, муж). Означає 'вірна чоловікові, віддана дому'. У Польщу прийшло тільки у XIX ст. або з Франції, або з Італії [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Каролі*.

Розалія (пол. *Rozalia*) – латинського походження, найбільш правдоподібно від поєднання слів *rosa* (троянда) і *lilium* (лілія). У Польщі це ім'я з'явилося досить пізно, у XVII ст. Відомі різні форми цього імені: *Rozalinda*, *Róża*, *Rozalka*, *Rózia* [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Розе*, *Розинська*, *Рожанська*, *Роженко*, *Ружанова*, *Ружанська*, *Ружевич*, *Ружевський*, *Руженко*, *Ружило*, *Ружинський*, *Ружицький*, *Ружичка*, *Ружніцька*, *Рузак*, *Рузяк*.

Софія (пол. *Zofia*) – грецького походження, від слова *sophia* (мудрість). На території Польщі популярне від XII ст. Пестливі форми: Zofka, Zosia, Zośka [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Зосюк*, *Зосько*.
Стефанія (пол. *Stefania*) – жіночий варіант від імені Стефан. Найбільшу популярність це ім'я здобуло в Польщі на переломі XVII і XVIII століть. Пестливі форми: Stefa, Sztefka, Sztefcia [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Штепа*, *Штеф'юк*.
Сусанна (пол. *Zuzanna*) – ім'я цнотливої дружини Йоакима (грецькі і латинські переклади Біблії). У Польщі популярне з XIII століття. Пестливі форми: Zuza, Zuzanka, Zuzia [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Зузан*, *Зузук*, *Зусик*, *Зюзин*, *Зюзін*.
Урсула (пол. *Urszula*) – латинського походження від слова *ursa* (ведмедиця). Означає 'мила і смішна, як молода ведмедиця' [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Урсул*, *Уршак*, *Уршуляк*, *Уршуляка*.
Юзя (пол. *Józefa*) – жіночий варіант імені Юзеф. Пестливі форми: Józia, Józefka [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Юзин*, *Юзич*.
Ядвіга (пол. *Jadwiga*) – старонімецького походження, від слова *hadu* (боротьба) і *wig* (бій). Означає: смілива жінка, та, що перемагає в бою. Польська форма німецького імені Hedwiga. До популярності цього імені колись доклалися дві відомі особистості: королева Ядвіга (XIV w.) і принцеса Сілезії св. Ядвіга (XII w.) [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Ядвіга*, *Яджак*, *Яджин*, *Ядвижня*, *Ядвижин*.
Яна (пол. *Janina*) – жіночий відповідник імені Ян. У такій формі це ім'я з'явилося в Польщі в XIX ст. Раніше було відоме як Яна або Йоанна [SIP 2006; Kupiszewski 1991] – *Янин*, *Янина*.

Таким чином, у словниковому складі української мови, як і будь-якої іншої, існує певна кількість іншомовних за походженням прізвищ. Аналізуючи прізвища, мотивовані власними іменами, мешканців трьох міст Галичини – Івано-Франківська, Львова, Тернополя, зауважимо кількісну перевагу таких прізвищ у Львові. Із 657 проаналізованих прізвищ 379 (що становить 57,7 відсотка від загальної кількості) зафіксовано у Львові, зокрема 319 із них тільки у місті Львів (решта – не тільки у Львові, а й у Тернополі та Івано-Франківську). Лише 26 прізвищ (3,9 відсотка) повторюються в усіх трьох містах.

Найчастіше твірними основами для прізвищ ставали чоловічі імена, причому прізвищ від імен набагато більше, ніж самих імен. Пояснюється це тим, що для творення прізвиськ, а потім прізвищ використовувалися всі відомі в народі форми імен: зменшені, пестливі, скорочені, згрубілі тощо. Кількість прізвищ, що походять від імені, залежить також від його популярності, від наявності у розмовній мові варіантів імені. Як засвідчив аналіз зібраного мовного матеріалу, твірними для таких прізвищ послужило 57 імен: 41 чоловіче та 16 жіночих. Така велика кількісна різниця свідчить про те, що домінантними для утворення прізвищ польського походження є чоловічі імена. Причиною цього були передусім екстралінгвальні чин-

ники, зокрема традиція називати дитину за іменем батька чи діда, а по-друге, жіночих хресних імен набагато менше, ніж чоловічих. Більшість імен стала основою для утворення не одного, а багатьох прізвищ. Серед найпродуктивніших імена Лех, Станіслав, Юзеф, Якуб, Ян, Яцек.

Жодна мова світу не існує без зв'язків, взаємовпливів та зіставлень з іншими мовами. Ця зовнішня єдність потребує глибокого опрацювання, адже будь-яке ґрунтовне наукове дослідження в одній мові дає можливість поглибити вивчення іншої, що зумовлює інтеграцію пошуків. Назрів час наукових досліджень власних назв різних територіальних обширів із вказівкою на джерело походження, що засвідчило б серйозну наукову силу українських ономастів на загальнослов'янському тлі. Вивчення регіональної антропонімії є цінним матеріалом для діалектології, лексикології, порівняльного мовознавства тощо. Перспективи дослідження вбачаємо також у нерозривному зв'язку ономастики з іншими суспільними науками – історією, культурологією, етнографією, соціологією, естетикою.

Бібліографія

Ю. Бабій, 2007, *Прізвиша сучасної Середньої Наддніпрянщини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.філол.наук: 10.02.01.*, Одеса.

Л. Белей, 2010, *Українські імена колись і тепер*, Київ.

М. Бірыла, 1963, *Беларускія антрапанімічныя назвы ў іх адносінах да антрапанімічных назваў інших славянскіх моў*, Мінск.

Г. Бучко, 1986, *Прізвище Бойківщини в період їх становлення і в наші дні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.02.,* Ужгород.

Н. Булава, 2005, *Сучасні українські прізвища північної Донеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01.*, Одеса.

Б. Близнюк, 1997, *Сучасні гуцульські прізвища в історичному розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01.*, Львів.

Н. Вирста, 2012, *Прізвища Покуття, мотивовані назвами за місцем проживання чи походження* „Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Філологія" nr XXXII–XXXIII.

С. Глущик, 2003, *Українська антропонімія у Генеральному описі Лівобережної України 1765–1769рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01.*, Київ.

В. Котович, 2000, *Ойконімія Опілля XII–XX ст.*, Івано-Франківськ.

І. Корнієнко, 2004, *Прізвища Дніпровського Припоріжжя (граматична структура, морфемна структура, лексико-семантична база, походження): автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01.*, Дніпропетровськ.

Ю. Новикова, 2008, *Семантико-словотвірна структура прізвищ центральної і Східної Донеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01.*, Одеса.

Р. Осташ, 1986, *Украинская антропонимия I половины XVII века. Мужские личные имена (на материале Реестра Запорожского Войска 1649 г.): автор. дисс. учен. степени канд. филол. наук: 10.02.02.*, Ужгород.
С. Панцьо,1995, *Антропонімія Лемківщини*, Тернопіль.
В. Познанська, 1983, *Антропонимия юго-восточной Украины: автор.дисс.на соиск.учен.степени канд. филол. наук: спец. 10.02.02*, Київ.
Ю. Редько,1966, *Сучасні українські прізвища*, Київ.
Н. Рульова, 2004, *Антропонімія Західного Поділля кінця XVIII–XX ст.*, Івано-Франківськ.
Л. Тарновецька,1990, *Становлення українських прізвищ Буковинського Подністров'я,: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01.*, Київ.
І. Трійняк, 2005, *Словник українських імен*, Київ.
О. Трубачев,1968, *Из материалов для этимологического словаря фамилий России: (Русские фамилии и фамилии, базующие в России)*, Москва.
І. Фаріон, 1996, *Антропонімійна система Верхньої Наддністрянщини кінця XVIII ст.*, Львів.
І. Франко, 1982, *Причинки до української ономастики*, Київ.
М. Худаш, 1980, *До питання класифікації прізвищевих назв XIV–XVIII ст.*, Київ.
П. Чучка, 1970, *Антропонімія Закарпаття*, Київ.
П. Чучка, 2011, *Слов'янські особові імена українців: історико-етимологічний словник*, Ужгород.
С. Шеремета, 2002, *Антропонімія північної Тернопільщини*, Івано-Франківськ.
Л. Ящук, 2008, *Антропонімія Житомирщини XVI–XVII ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01.*, Київ.

J. Beneš, 1962, *O českých příjmeních*, Praha.
J. Bubak, 1970–1971, *Nazwiska ludności dawnego starostwa Nowotarskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
J. Bystroń, 1936, *Nazwiska polskie*, Lwów–Warszawa.
W. Kupiszewski, 1991, *Dlaczego Agnieszka a nie Ines ? Wybierz imię dla swojego dziecka*, Warszawa.
S. Rospond, 1955, *Słownik nazwisk polskich*, Wrocław.
Skarbiec imion polskich, 2006, Wrocław.

Прізвища українців східної Галичини, мотивовані власними іменами польського походження

Анотація

У словниковому складі кожної мови існує певна кількість запозичених прізвищ, які відображають міжетнічні та міжмовні контакти. Метою статті було виявити і проаналізувати прізвища українців Східної Галичини, мотивовані власними польськими іменами, розглянути різні принципи їх класифікації. Джерелом дослідження послужили телефонні довідники Івано-

Франківська, Львова, Тернополя. Вибірка становить 657 прізвищ, твірними для яких послужило 57 імен: 41 чоловіче та 16 жіночих. Більшість імен стала основою для утворення не одного, а багатьох прізвищ.

Матеріали і результати дослідження можуть бути використані при написанні порівняльних праць з української та слов'янської ономастики, у дослідженнях із лексикології та історії мови.

Ключові слова: антропонімія – прізвища – прізвиська – польське походження – ономастика.

Surnames of Ukrainians of Eastern Galicia, motivated by own names of Polish origin

Summary

Surnames are an integral part of a person's family identity and accompany a person throughout their life. The study of regional anthroponymy is the basis for dialectology, lexicography, etymology, word formation, and comparative linguistics. This paper considers various principles of classification of surnames in general, and in particular it analyses surnames of Ukrainians from Eastern Galicia, motivated by their own Polish names. The source of the surnames was the telephone books of Ivano-Frankivsk, Lviv, and Ternopil.

The sample consists of 657 surnames, out of which 57 names were used: 41 male and 16 female ones. Most names became the basis for the formation of not one but many surnames.

The materials and results of the research can be used in writing comparative works on Ukrainian and Slavic onomastics, in research on lexicology and history of language.

Keywords: anthroponymy – surnames – nicknames – Polish origin – onomastics.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.8

Natalia Szczerbij
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy
im. Wasyla Stefanyka, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: natalia.shcherbii@pnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-1431-9595

HYBRYDALNE FORMY CZASOWNIKOWE W JĘZYKU POLSKIM I UKRAIŃSKIM

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych kierunków współczesnych badań językoznawczych jest analiza związków międzykategorialnych, szczególnie na materiale kilku języków.

Po raz pierwszy terminu *hybrydalne formy czasownikowe* użył rosyjski językoznawca Wiktor Winogradow w swojej pracy *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Tym terminem badacz określa imiesłowy przymiotnikowe (*гибридные глагольно-прилагательные формы*). Hybrydalność tych form W. Winogradow wyjaśnia łączeniem cech przeciwstawnych części mowy – werbalnych oraz imiennych [Виноградов 1972, 208].

Według SJP [SJP, wersja elektroniczna] hybryda, hybrydowy, hybrydalny, hybrydyczny' to: 1. «coś, co składa się z różnych elementów, często do siebie niepasujących».

Hybrydalne formy czasownikowe są zjawiskiem o charakterze wieloaspektowym, znajdującym się na granicy kilku części mowy. Łączą cechy różnych części mowy oraz wykazują synkretyzm na poziomie morfologicznym i semantyczno-składniowym.

U podstaw „hybrydalności" leży teoria mieszanych części mowy Aleksandra Pieszkowskiego, która polega na wydzielaniu części mowy łączących w sobie kategorie charakterystyczne dla różnych klas, np.: czasu, przypadka, zwrotności, strony, liczby [Пешковский 2001, 104]. Do takich części mowy językoznawca zalicza rzeczowniki odczasownikowe, imiesłowy przymiotnikowe i przysłówkowe, które znajdują się na granicy imiennych i werbalnych części mowy [Пешковский 2001, 104].

W językoznawstwie polskim na określenie *hybrydalnych form czasownikowych* funkcjonują terminy *nieosobowe formy fleksyjne*, *formy fleksyjne niekongruentne* (formy na *-no*, *-to*) lub *formy nieokreślone* (bezokolicznik oraz imiesłowy przysłówkowe i przymiotnikowe) [Grzegorczykowa, Laskowski 1999, 200–202], *nieosobowe nieodmienne formy czasownika* [Strutyński 2002, 178] oraz *formy niefinitywne* (bezokolicznik i imiesłów przysłówkowy), *regularne derywaty odczasownikowe* (imiesłowy przymiotnikowe oraz odsłownik) [Saloni 2012, 105]. Uwzględ-

niając wyżej wymienione ujęcia, do zakresu terminu *hybrydalne formy czasownikowe* zaliczamy rzeczowniki odczasownikowe, imiesłowy przymiotnikowe, formy zakończone na *-no*, *-to* oraz bezokoliczniki. Charakterystyczne dla tych form jest współwystępowanie kategorii werbalnych oraz imiennych. W językach słowiańskich właściwości oraz liczba tych kategorii są zróżnicowane.

Wspólną cechą hybrydalnych form czasownikowych jest nie tylko wspólne pochodzenie (o którym będzie mowa przy poszczególnych analizach każdej z wyżej wymienionych form), lecz także znaczenie procesualne oraz kategoria aspektu, która przede wszystkim przysługuje czasownikowi. W różnych językach słowiańskich stopień zbliżenia każdej hybrydalnej formy z czasownikiem lub rzeczownikiem jest odmienny.

Z semantycznego punktu widzenia do form procesualnych zalicza się wyrazy, które wyrażają zmienność / niezmienność w czasie, tzn.: 1) finitywne formy czasownikowe (*verbum finitum*); 2) formy zakończone na *-no*, *-to*; 3) bezokoliczniki; 4) imiesłowy przysłówkowe; 5) rzeczowniki odczasownikowe zakończone na *-nie*, *-cie* o znaczeniu procesualnym.

Według kryterium słowotwórczego do formacji procesualnych zaliczane są wyrazy pochodne od nazw pewnych procesów, tj.: 1) nazwy cech przedmiotów wynikające z procesów – imiesłowy przymiotnikowe; 2) nazwy cech przedmiotów związane z procesem – przymiotniki odczasownikowe (przymiotniki procesualne), np.: *powtarzalny*, *szkodliwy*, *dbały*, *wędrowny* // *інтегрувальний*, *синтезувальний*, *розсувний*, *зливний*; 3) nazwy cech procesów – imiesłowy przysłówkowe; 4) nazwy przedmiotów związane z procesami – rzeczowniki odczasownikowe.

Czasownikowa kategoria aspektu jest transponowana od czasownika na inne pochodne części mowy – formy zakończone na *-no*, *-to*, imiesłowy przysłówkowe, imiesłowy przymiotnikowe oraz rzeczowniki odczasownikowe ze znaczeniem procesualnym. Zachowują one prefiksy i sufiksy wyrazów podstawowych, np.: *zrobiono*, *zrobiwszy*, *zrobiony*, *zrobienie* // *зроблено*, *зробивши*, *зроблений*, brak formy rzeczownika odczasownikowego.

Wykładnikami aspektu są odpowiednie afiksy. Morfem gramatyczny aspektu niedokonanego jest wyrażany przez sufiksy, a prefiksy są nosicielami dokonaności zarówno w języku ukraińskim, jak i w polskim [Вихованець 2004, 253, 295]. Dokonaność / niedokonaność wyraża charakter trwania procesu: limitatywność / nielimitatywność, rezultatywność / nierezultatywność, semefaktywność / multiplikatywność itp. Różnorodne formacje czasownikowe łączą ogólnoczasownikowe kategorie, takie jak: przechodniość / nieprzechodniość, dokonaność / niedokonaność, personalność / impersonalność.

Celem niniejszego artykułu jest nie tylko próba porównania hybrydalnych form czasownikowych w materiale pochodzącym z języka polskiego i ukraińskiego, lecz także analiza tych form ze wspólnego punktu wi-

dzenia – procesualności, a podmiotem analizy są kategorie gramatyczne wyrażane przez hybrydalne formy czasownikowe w obu tych językach.

Zastosowanie metody porównawczej umożliwi wyodrębnienie tożsamych i odmiennych cech w obu językach oraz scharakteryzowanie stopnia zbliżenia tych form do czasownika lub rzeczownika, szczególnie dzięki kategorii zwrotności.

Przykłady zaczerpnięto z tekstów literatury pięknej, uwzględnionych w korpusach języka ukraińskiego [КУМ] i polskiego [NKJP], oraz – w odniesieniu do współczesnego języka potocznego – z sieci Internet.

W dalszej części artykułu poddano szczegółowej analizie każdą z wyróżnionych form hybrydalnych.

Bezokolicznik jest specyficzną formacją międzykategorialną. Syntaktyczna osobliwość języka ukraińskiego polega na używaniu bezokolicznika w konstrukcjach, w których w języku polskim i rosyjskim przeważa rzeczownik odczasownikowy, np.: *próba zrobienia czegoś – спроба зробити щось*.

Bezokolicznikom nie przysługują kategorie osoby, czasu i trybu, określające okoliczności, w których odbywa się czynność. Ich forma zawiera informację o przebiegu czynności (zakończona, jednorazowa, wielokrotna). Bezokolicznik jest nieodmienną formą czasownikową, która oznacza proces, nie wskazując na wykonawcę i czas [Strutyński 2002, 178].

Cechy leksykalno-składniowe bezokolicznika zbliżają go do osobowej formy czasownikowej. Rozróżniamy bezokoliczniki dokonane i niedokonane, co świadczy o zachowaniu werbalnej kategorii aspektu: *robić* i *zrobić*, *malować* i *namalować*, *myć* i *umyć*, oraz jednokrotne i wielokrotne: *mówić* i *mawiać*, *być* i *bywać*, *jeść* i *jadać*.

Bezokoliczniki wyrażają stronę czynną i zwrotną: *myć* i *myć się*, *bić* i *bić się*, *czesać* i *czesać się*. Niektóre czasowniki mają tylko stronę zwrotną tzw. *reflexiva tantum*: *śmiać się*, *bać się*, *kłaniać się*, chociaż jest to tylko formalna zbieżność z formami zwrotnymi, ponieważ funkcji zwrotności te czasowniki nie wyrażają.

Bezokolicznik nie zawiera wykładników osobowo-czasowych i osobowo-trybowych, które są obowiązujące dla osobowych form czasownika, dlatego tylko w połączeniu z formami analitycznymi może wyrażać relacje czasowe: *będę pisać // буду писати*.

Bezokolicznik jako nazwa czynności jest podobny pod względem znaczenia i funkcji w zdaniu do rzeczownika odczasownikowego, np. bezokoliczniki *chodzić* i *mówić* nazywają te same czynności, co rzeczowniki odczasownikowe *pisanie*, *chodzenie*. Z tego powodu w zdaniu bezokolicznik może pełnić taką samą funkcję jak rzeczownik – bezokolicznik występuje wprawdzie w pozycji syntaktycznie zależnej, może jednak być także użyty w funkcji członu syntaktycznie niezależnego (a więc konstytutywnego) wyrażenia zdaniowego [Grzegorczykowa 1999, 202]. W polskich konstrukcjach składniowych przy czasownikach fazowych oraz modal-

nych można używać bezokolicznika lub rzeczownika odczasownikowego, np.: *kończę tłumaczyć opowiadanie* lub *kończę* ***tłumaczenie*** *opowiadania*; *wolę chodzić piechotą* lub *wolę* ***chodzenie*** *piechotą*; *pragniemy* ***wyzwolić się*** *z tego* lub *pragniemy* ***wyzwolenia się*** *z tego*. W języku polskim w porównaniu z językiem ukraińskim częściej używa się rzeczownika odczasownikowego. Porównajmy: *próba zrobienia (czegoś) – спроба зробити (щось)*; *zezwolenie na wykorzystanie (czegoś) – дозвіл використати щось*; *przeszkadzanie w robieniu (czegoś) – перешкоджання робити щось*; *propozycja wygłoszenia (czegoś) – пропозиція виголосити (щось)* [Кравчук 2015, 76–77].

Imiesłów przymiotnikowy to skomplikowana hybrydalna forma na granicy dwóch części mowy – czasownika oraz przymiotnika. Imiesłowowi przymiotnikowemu, podobnie jak czasownikowi, przysługuje kategoria czasu, aspektu oraz strony. Odmienia się jak przymiotnik przez przypadki, liczby oraz rodzaje. W języku ukraińskim podobnie jak w polskim w zdaniu pełni funkcję członu zależnego grupy imiennej (przydawki) [Жовтобрюх, Кулик 1972, 264]. Według binarnej fleksyjno-składniowej klasyfikacji części mowy Zygmunta Saloniego [Saloni 2012, 106–108] w języku polskim ze względu na swą prymarną funkcję składniową przydawki oraz typ odmiany owe formy są przymiotnikami relacyjnymi (przymiotniki odczasownikowe), a ich stosunek do czasowników jest taki sam jak np. przymiotników *bywały*, *osiwiały*, lecz omawiane leksemy Janusz Strutyński pozostawia w obrębie czasownika ze względu na zakorzenioną tradycję i praktykę szkolną [Strutyński 2002, 156]. W języku ukraińskim Iwan Wychowanec podobnie opisuje imiesłów przymiotnikowy jako *синтаксичний і морфологічний ад'єктив* [Вихованець 1988, 176–179]. Henryk Wróbel w swoich starszych pracach przyjmował ugruntowany w gramatyce polskiej pogląd, że imiesłowy są formami fleksyjnymi czasowników (stosując ujęcie Stanisława Jodłowskiego), czyli strukturami morfologicznymi tworzonymi w sposób mniej lub bardziej regularny według zasad polskiej fleksji czasownikowej [Wróbel 1975, 9], jednak w nowszych pracach stosuje inne ujęcie [Wróbel 2001].

Witalij Rusaniwski imiesłów przymiotnikowy interpretuje jako nieosobową formę czasownika [Русанівський 1968, 408]. Hałyna Hnatiuk, autorka pracy monograficznej o imiesłowie przymiotnikowym w języku ukraińskim, wyodrębnia go jako samodzielną międzykategorialną część mowy, łączącą cechy czasownika i przymiotnika [Гнатюк 1982].

Cechą imiesłowów przymiotnikowych jest niwelacja procesualności oraz jej transformacja na odczasownikową cechę przedmiotu w wyniku wykonywanej przez niego czynności lub właściwy dla niego stan [Вихованець 1988, 131].

W języku ukraińskim imiesłowy przymiotnikowe są tworzone znacznie rzadziej niż w języku rosyjskim i polskim. W języku rosyjskim od tego samego czasownika przechodniego możemy utworzyć cztery formy imiesłowu przymiotnikowego, np.: *читающий*, *читавший*,

читаемый, *читанный*. Wynika to z tego, że język rosyjski ma ma rozwinięte system i klasyfikacje nie tylko kategorii strony (*страдательный и действительный залог*), ale i w obrębie opozycji czasowej (imiesłowy teraźniejsze i przeszłe). Analogię do czynnego imiesłowu przeszłego można znaleźć w polskich przymiotnikach na *-ły* (są to dawne imiesłowy), które Jan Tokarski uznaje za imiesłowy od dokonanych czasowników procesualnych [Tokarski 1951], np.: *pożółkły*, *wyrudziały*, *upadły*, *były*. Takie formy występują jednak stosunkowo rzadko, a ich tworzenie nie charakteryzuje się automatyzmem [Nagórko 2007, 141].

W języku ukraińskim zgodnie ze szkolną gramatyką wyróżnia się czynne imiesłowy przymiotnikowe czasu teraźniejszego oraz przeszłego. Podobna klasyfikacja była kiedyś w polskiej gramatyce szkolnej. Imiesłowy czynne czasu teraźniejszego tworzy się od podstawy czasu teraźniejszego czasowników przechodnich i nieprzechodnich za pomocą sufiksów *-уч* (*ий*), *-юч* (*ий*), *-ач* (*ий*), *-яч* (*ий*): *пекучий*, *стихаючий*, *сидячий*, *лежачий*. Imiesłowy przymiotnikowe czynne czasu przeszłego tworzy się od podstawy bezokolicznika czasowników nieprzechodnich aspektu dokonanego za pomocą sufiksu *-л* (*ий*): *побілілий*, *посивілий*, *замерзлий*, *змарнілий* [Козачук 2007, 171], lecz według niektórych językoznawców owe formy stanowią międzykategorialny typ pomiędzy imiesłowami a przymiotnikami [Вихованець, Городенська 2004, 147].

W języku ukraińskim używanie imiesłowów przymiotnikowych czynnych czasu teraźniejszego jest w znacznej mierze ograniczone i częstsze w literaturze pięknej [Курило 1925, 9], w języku potocznym te formy prawie nie występują. Porównajmy: *синіючі далі*, *жовтіючі поля*. *Високу постать головнокомандувача щодня бачили то в порту, то ще частіше – на горі Мітрідат, коли він у бінокль розглядав* ***синіючий*** *вдалині за протокою кубанський берег* [Олесь Гончар]; *Напівпрозорі* ***жовтіючі та червоніючі*** *кетяги солодко дрімають серед лапатого листя* [Михайло Коцюбинський].

Imiesłowy przymiotnikowe czynne czasu przeszłego na *-ший*, *-вший*, *-чий*, *-мий* są rzadko tworzone w języku ukraińskim, można znaleźć pojedyncze przykłady: *здолавший*, *перемігший*, *оживший*, *озвірівший*, *посивівший*, *перемігший*, *допомігший* oraz nieliczne imiesłowy na *-лий*: *ожилий*, *озвірілий*, *посивілий*, utworzone od prefiksalnych czasowników nieprzechodnich. Zamiast tych form używa się zdań podrzędnie złożonych, co jest bardziej naturalne w języku ukraińskim, np.: *той, який здолав*; *той, що переміг*.

W związku z tym można przyjąć, że opozycja imiesłowów przymiotnikowych wyrażona przez kategorię strony w języku ukraińskim w dużej mierze zaginęła, a zatem i kategoria strony nie jest tu właściwa. W języku ukraińskim imiesłowy przymiotnikowe bierne mogą występować w czasie teraźniejszym lub przeszłym. Imiesłowy przymiotnikowe czasu teraźniejszego tworzy się od podstawy czasownika czasu teraźniejszego za pomocą sufiksów *-ува-*, *-юва-*, czasu przeszłego – od podstawy czasownika

czasu przeszłego za pomocą sufiksów *-н-*, *-ен-* (*-єн-*), *-т-*: *написаний*, *зроблений*, *помитий*.

Gramatyki akademickie języka ukraińskiego odrzucają obecność kategorii czasu oraz strony w imiesłowach przymiotnikowych [Вихованець, Городенська 2004, 147–148]. Imiesłów przymiotnikowy nie wyraża stosunku do momentu mówienia, nie ma zatem trzech form czasownikowych. Niektóre imiesłowy przymiotnikowe oznaczają wykonywanie czynności w momencie mówienia (*засихаюче дерево*, *сивіюча коса*), a inne wskazują na czynności, które poprzedzają wypowiedź (*задуманий маневр*, *посинілий палець*). Wskazana przez imiesłów przymiotnikowy cecha nie jest związana z czasem, ponieważ jego wykładniki kategorii czasu można neutralizować za pomocą transformacji. Wykładniki kategorii czasu to formy morfemu syntaktycznego *бути* oraz *стати*, *здаватися*, *робитися*, *лишитися*, *залишитися*, *зостатися* itp. Na przykład: *Цей транспортний засіб* ***був зроблений*** *з цілого стовбура дерева діаметром близько 1* м [Сергій Пустовалов]; *Досі Антін* ***здавався простим і зрозумілим****. Все було в нім ясне, добре відоме, укладалося в рамки, а от…* [Михайло Коцюбинський].

Język polski ma mniej form imiesłowów przymiotnikowych, lecz w porównaniu z językiem ukraińskim ich tworzenie jest bardziej regularne, szczególnie w wypadku zapożyczeń i neologizmów, np.: *program instalujący*; *instagramująca blogerka*; *Stałem się nagle agresywny i drażliwy – mówi* ***czatujący*** *od trzech lat 40-letni Marek. – Zacząłem wchodzić do pokoju czatowego ciągle pod nowym nickiem i obrzucać inwektywami tam obecnych* [Krystyna Pytlakowska]. Polskie imiesłowy przymiotnikowe podobnie jak rosyjskie zachowują aspektowe znaczenie czasownika oraz za pomocą specjalnych sufiksów (*-ąc-*, *-n-*, *-t-*, *-on-*, *-ęt-*) wyrażają gramatyczne znaczenie strony czynnej i biernej.

Imiesłowy te określają cechy czynnościowe przedmiotów i osób, są związane z wykonywaniem czynności. Imiesłowy podkreślające czynność lub stan osób i przedmiotów nazywa się imiesłowami czynnymi. Imiesłowy czynne tworzy się od tematu czasu teraźniejszego za pomocą przyrostka *-ąc* i końcówek rodzajowych: *padający śnieg*, *śmiejąca się dziewczyna*, *płaczące dziecko*.

Imiesłowy bierne określają osobę lub rzecz ze względu na bierne poddawanie się czynności. Tworzy się je od tematu czasu przeszłego i teraźniejszego czasowników czynnych przechodnich za pomocą przyrostków *-ny*, *-ony*, *-ty*, *-ęty*: *chwalony uczeń*, *wyprana koszula*, *umyte dziecko*, *zmarznięte dzieci*.

Imiesłowy czynne i bierne odmieniają się według wzorów deklinacji przymiotnikowej, a w liczbie mnogiej mają formy męskoosobowe i niemęskoosobowe: *śpieszący się ludzie*, *piszące kobiety*, *zaproszeni goście*, *wyróżnieni studenci*. Wyżej wymienione przykłady na język ukraiński często tłumaczymy w sposób opisowy, ponieważ nie są one rozpowszechnione i tworzone tak regularnie jak w szyku polskim i rosyjskim, np. *pi-*

szący chłopiec – хлопець, який пише; *śpieszący się ludzie – люди, які спішать*.

Oprócz tego język polski zachowuje zwrotny formant *się*, który może wskazywać na obecność strony zwrotnej z różnymi konotacjami (znaczenie rezultatywne, absolutywne, dekauzatywne itp.) [Щербій 2014a, 46], np.: *Najemni wojownicy,* ***bijący się*** *dla pieniędzy, okazują się u mnie bardziej honorowi od walczących za ojczyznę żołnierzy* [Andrzej Sapkowski].

Imiesłowy przymiotnikowe zachowują kategorię aspektu należną czasownikom oraz utrzymują cechy rekcyjne form osobowych czasownika, tzn. zachowanie rządu przypadków zależnych przy imiesłowach czynnych, np. *piszący książkę*, *mówiący o koledze*, lub też – w wypadku imiesłowu biernego – właściwości rekcyjne imiesłowu są regularnie (transformacyjnie) wyprowadzalne z właściwości rekcyjnych form osobowych czasownika [Grzegorczykowa, Laskowski 1999, 82], np.: *Kasia dała Andrzejowi książkę – Książka dana Andrzejowi przez Kasię*. Ukraińskie konstrukcje bierne reprezentują odmienną rekcję – subiekt w narzędniku w przeciwieństwie do polskiej konstrukcji z przyimkiem *przez* oraz biernikiem: *Przecież nie miał jakiejkolwiek pewności, że* ***przyjęty przez niego*** *podział na strefy geograficzne jest prawidłowy…* [Adam Barczyński]; *Однак, це не позбавляє ОМС права за власною ініціативою або ініціативою інших заінтересованих осіб змінити чи скасувати* ***прийнятий ним*** *правовий акт* [„Dziennik Ustaw Rady Najwyższej Ukrainy”].

Polskie imiesłowy przymiotnikowe nie wyrażają gramatycznego znaczenia czasu. Obserwujemy tylko bierne formy czasu przeszłego, utworzone za pomocą przyrostków *-an*, *-en*, *-on*, *-t*: *przeczytany*, *zrobiony*, *otwarty*.

W konstrukcji biernej zmienna forma czasownika posiłkowego wyraża kategorię czasu, trybu, osoby oraz liczby, częściowo aspektu, w czasie przeszłym – rodzaj oraz formę męskoosobową. Jako czasowniki posiłkowe występują czasowniki: *być* – szczególnie z imiesłowami przymiotnikowymi w aspekcie niedokonanym, *zostać* – przede wszystkim z imiesłowami w aspekcie dokonanym.

Formy zakończone na *-no, -to*. Wśród językoznawców brak jednomyślności co do terminologii form na *-no*, *-to*. Związane jest to z ich pochodzeniem.

W języku ukraińskim w zależności od typu cechy motywacyjnej wyróżnia się następujące terminy:

1) *formy zakończone na* ***-no, -to*** [Булаховський 1948] – neutralne określenie, które świadczy tylko o formach jako zjawiskach gramatycznych;
2) *czasownikowe formy zakończone na* ***-no, -to***, *bezosobowe czasownikowe formy zakończone na* ***-no, -to*** – określenia wskazujące na związek z czasownikiem;
3 *imiesłowy przymiotnikowe zakończone na* ***-no, -to***, *imiesłowowe formy zakończone na* ***-no, -to***, *nieodmienne odimiesłowowe predykatywne*

formy na ***-no, -to*** [Гнатюк 1982] – określenia wskazujące na imiesłowowe pochodzenie tych form lub na inną cechę;

4) *orzeczniki na* ***-no, -to*** [Булаховський 1948], *orzecznikowa forma na* ***-no, -to*** [Witalij Rusaniwski], *odprzymiotnikowa orzecznikowa forma na* ***-no, -to*** – określenia według składniowej funkcji;
5) *bierne formy na* ***-no, -to*** [Андерш 1987] – nazwa uwzględniająca kategorię strony;
6) *bezosobowe zdania (konstrukcje) na* ***-no, -to*** – nazwa ze względu na kategorię osobowości;
7) *predykatywne formy na* ***-no, -to***, *predykatywy na* ***-no, -to***, *predykatywne orzecznikowe słowa na* ***-no, -to*** [Русанівський 1968; СУМ] – nazwy wskazujące na predykatywny charakter tych form lub inną cechę;
8) *perfekt na* ***-no, -to*** [Wieczorek1994] – nazwa ze względu na kategorię czasu.

W języku polskim obserwujemy używanie terminów: *predykatywna forma bezosobowa* [Nagórko 2007], *nieodmienne imiesłowy* [Bąk 1978], *nieosobowe, nieodmienne formy czasownika* [Strutyński 2002], *nieosobowe formy fleksyjne*, *formy fleksyjne niekongruentne*, *formy na* ***-no, -to***, *nieosobowe formy na* ***-no, -to*** [Grzegorczykowa, Laskowski 1999].

Z pochodzenia formy na *-no*, *-to* są skostniałymi formami rzeczownikowej odmiany dawnych imiesłowów biernych rodzaju nijakiego zakończonych na *-o*. Imiesłowy te wchodziły w skład strony biernej: *jest myto*, *było myto*, *jest robiono*, *było robiono*. Gdy w tych formach zanikło słowo posiłkowe *jest* lub *było*, imiesłowy te otrzymały znaczenie czynne i do dziś pełnią funkcję orzeczenia nieosobowego w zdaniu. W językach rosyjskim i czeskim te formy zachowały swoją pierwotną postać, a w polskim i ukraińskim przekształciły się w formy czasownikowe na *-no*, *-to*, np. *Centralka redakcji zarejestrowała godzinę rozmowy i numer, z którego* ***dzwoniono*** [Tomasz Konatkowski].

Formy (zakończone) na *-no*, *-to* w przeciwieństwie do imiesłowów przymiotnikowych nie wskazują na osobę, rodzaj czy liczbę, tzn. kategoria osoby jest zdeterminowana przez brak leksykalnej możliwości wypełnienia strukturalno-syntaktycznej pozycji podmiotu [Grzegorczykowa, Laskowski 1999, 200], np.: *piszący chłopiec* (rodzaj męski, liczba pojedyncza) – *pisząca dziewczyna* (rodzaj żeński, liczba pojedyncza) – *piszące dziecko* (rodzaj nijaki, liczba pojedyncza) – *piszące kobiety* (rodzaj niemęskoosobowy, liczba mnoga) – *piszący studenci* (rodzaj męskoosobowy, liczba mnoga) – *dokumenty pisano* (forma na *-no*, *-to*).

Podkreślanie czynności nie dotyczy ani nadawcy, ani odbiorcy, lecz samej formy *-no*, *-to*. Konstrukcje nieosobowe na *-no*, *-to* akcentują czynność, a nie jej wykonawcę.

W języku polskim są trzy typy konstrukcji do opisywania sytuacji bezosobowych, których wspólną cechą jest blokada syntaktycznej pozycji podmiotu. Osoba podmiotu, czyli wykonawca czynności lub nosiciel procesu czy stanu, jest w takich konstrukcjach nieokreślona, ponieważ

mówiący nie chce jej wskazać lub nie jest w stanie jej nazwać [Grzegorczykowa, Laskowski 1999, 200]:

1) nieosobowe formy fleksyjne na *-no*, *-to*, np. *mówiono*, *zrobiono*, *zbudowano*;
2) konstrukcje z morfemem *się* oparte na formie 3. os. lp. (rodzaju nijakiego). Takie formy językoznawcy nazywają słowiańskimi ergatywami. W konstrukcjach ergatywnych wykonawca czynności otrzymuje postać przypadka zależnego, więc na pierwsze miejsce wybija się sama czynność [Koneczna 1956, 385]: *pracuje się*, *przeczytało się*, *będzie się chodziło* // *живеться*, *працювалося*, *розвидниться*. Afiks *się* w takich konstrukcjach nie odgrywa roli dopełnienia, lecz staje się formantem, który razem z formą 3. os. lp. czasownika tworzy samodzielny typ słowotwórczo-semantyczno-składniowy [Щербій 2014b]. Ergatywy tworzą czasowniki zarówno przechodnie, jak i nieprzechodnie obu aspektów, oznaczających czynności, stany konkretne i ogólne oraz procesy psychiczne i fizjologiczne. Możliwości języka ukraińskiego są w tym zakresie zasadniczo inne (por. też ukraińskie odpowiedniki funkcjonalne o innej formie, np. *mówi się* – *говорять* чи *говоримо*, *tworzy się* – *творять* чи *творимо* itp.);
3) formy równokształtne z 3. os. lp. rodzaju nijakiego – *zasypało śniegiem*, *złamało mu nogę*.

Polskie i ukraińskie formy zakończone na *-no*, *-to* utworzone od czasowników przechodnich często w dopełnieniu mają biernik bez przyimka, dlatego takie konstrukcje są czynne. W języku czeskim i rosyjskim podobne konstrukcje występują bardzo rzadko.

Ukraińskie formy na *-no*, *-to* w porównaniu z polskimi straciły znaczenie przeszłości, lecz zachowały rezultatywność (jednokrotną w formach dokonanych i wielokrotną w formach niedokonanych). Z tego powodu w języku ukraińskim używamy tych form z czasownikiem posiłkowym *було* lub *буде* w celu podkreślenia zaprzeszłości lub przyszłości: *…докладний аналіз* ***було зроблено*** *у попередній лекції …* [Andrij Domanowskyj]; *Прем'єр заявив, що до кінця року бюджет* ***буде*** *повністю* ***виконано****, а також зазначив перевиконання річного плану* [„Українська правда"] – w języku polskim nie rejestrujemy w NKJP używania form zakończonych na *-no*, *-to* z czasownikami posiłkowymi. W takiej funkcji występuje imiesłów przymiotnikowy bierny: *Może się doczekamy, że nasz plac* ***będzie zrobiony*** *tak jak Plac Wolności – powiedział jeden z mieszkańców* [„Gazeta Poznańska"].

Język ukraiński nie tworzy form zakończonych na *-но*, *-то* od czasowników zwrotnych na *-ся*, jak to mamy w języku polskim, gdzie formy na *-no*, *-to* są motywowane bez ograniczeń przez wszystkie czasowniki, zachowując zwrotny formant *się*: *troszczono się*, *bawiono się*, *odżywiano się* [Щербій 2016, 12]: *W mroku* ***pchano się***, ***walczono*** *o to, kto pierwszy* [Zofia Kossak]; ***Dyskutowano*** *tam,* ***witano się***, ***weselono***, ***kłócono*** [Andrzej Sapkowski].

Rzeczowniki odczasownikowe w ujęciach językoznawczych stanowią zagadnienie dyskusyjne. Zygmunt Saloni używa terminu *odsłownik*, który odnosi do rzeczowników na *-nie/-cie* typu *pachnienie*, *wiedzenie*, zaliczając takie formy do czasownikowych [Saloni 2004]. Stanisław Mędak używa podobnego terminu *rzeczownik odsłowny*, włączając takie wyrazy do paradygmatu czasownikowego [Mędak 2004]. Witold Doroszewski zalicza takie formy do rzeczownika, ponieważ w *Słowniku języka polskiego* pod jego redakcją są one określane jako forma rzeczownikowa czasownika [SJP wersja elektroniczna]. Stanisław Dubisz stosuje inne ujęcie, ponieważ większość rzeczowników odczasownikowych na *-nie*, *-cie* włącza do artykułów hasłowych o czasownikach w ramach paradygmatu czasownikowego: *rozmyślanie* książk. 'zastanawiać się nad czymś, rozważać, roztrząsać coś w myśli; medytować'. Jeżeli wyraz ma jeszcze inne dodatkowe znaczenie, autor wyróżnia to w oddzielnym artykule z wyjaśnieniem: a) rzecz. od *rozmyślać*; b) medytacja, refleksja, także religijna [USJP, wersja elektroniczna].

Tworzenie oraz funkcjonowanie rzeczowników odczasownikowych w językach słowiańskich ma dawne prasłowiańskie pochodzenie, szczególnie wspólne sufiksy *-nьje*, *-tьje*, które w każdym języku słowiańskim ewoluowały: ukr. *лікування*, *пиття*; pol. *leczenie*, *picie*; czes. *zvyseni*, *zvysovdni*; ros. *исследование*, *развитие*; biał. *маучанне*, *жыццё*; bułg. *гледане*; mac. *oranje* itp. [Пчелинцева 2019, 33].

Jadwiga Puzynina, autorka szczegółowej pracy o nazwach czynności w języku polskim, podobnie jak inni językoznawcy (Klára Buzássyová, Juraj Furdík, Hana Křížková, Petr Karlík) wyodrębnia dwa typy rzeczowników odczasownikowych 1) kategorialne *substantivum verbale* (*-anie*, *-enie*, *-cie*, *-ęcie*), które wg cech formalno-składniowych dążą do czasownika (tj. rzeczowniki czasownikowe); wśród nazw czynności takie derywaty odczasownikowe są najliczniejsze, np.: *mycie*, *bicie*, *chodzenie*, *robienie*; 2) niekategorialne *substantivum deverbale*, tworzone za pomocą różnych formantów (około 80), zbliżające się przez to do rzeczownika, znaczeniowo nieregularne, np.: *dyżur*, *handel*, *kontakt*, *zastrzyk*, *wykład*, *przedruk*, *wdech* itp. [Puzynina 1969, 28–33].

W językoznawstwie wschodniosłowiańskim nie ma podziału na kategorialne i niekategorialne rzeczowniki odczasownikowe – wszystkie formacje są rozumiane jako takie same konstrukcje słowotwórcze bez względu na ich zróżnicowaną semantykę [Пчелинцева 2016].

W języku ukraińskim rzeczowniki odczasownikowe tworzy się za pomocą przyrostków słowotwórczych: *-нн(я)* (warianty *-енн(я)*, *-інн(я)*, *-тт(я)*): *кохати – кохання*, *бути – буття*, *довіряти – довір'я*; sufiks zerowy: *переходити – перехід*; sufiks *-к(а)*: *орати – оранка*. Ostatnie formy na *-к(а)* przeczą dawnej ukraińskiej tradycji językowej, ponieważ są one kalką z języka rosyjskiego i określają jedynie rezultat czynności, a nie same czynności czy zdarzenia. Jedną z najważniejszych tendencji

rozwojowych ukraińskiego języka specjalistycznego i terminologii w ogóle jest aktywizacja *stricte* ukraińskiego materiału leksykalnego i odrzucanie odpowiednich zapożyczeń. Dotyczy to przede wszystkim, jak twierdzą badacze, kalkowanych z języka rosyjskiego rzeczowników odczasownikowych na *-k(a)* zamiast *-нн(я)*, *-тт(я)*, które są dawną ukraińską tradycją językową [Jóźwikiewicz 2008, 142].

Rzeczowniki odczasownikowe zakończone na *-ння*, *-ття // -anie*, *-enie*, *-cie*, *-ęcie* nazywają czynność trwającą, jeżeli są utworzone od czasowników niedokonanych, a te utworzone od czasowników dokonanych i niedokonanych nazywają czynności będące rezultatami procesu [Курило 2008, 77].

W językoznawstwie ukraińskim rzeczowniki odczasownikowe nie należą do paradygmatu czasownika, lecz są wyróżniane jako specyficzny typ rzeczownika. Czasownikowy charakter takich formacji potwierdzają różne cechy: wspólne znaczenie procesualne, zachowanie przyrostków i przedrostków czasownika podstawowego, które są wskaźnikami przynależności do pewnego aspektu, kategoria przechodniości, czasownikowa rekcja oraz walencja.

Rzeczowniki odczasownikowe zachowują opozycję aspektową. W języku ukraińskim często brakuje jasnego rozumienia oraz zasad używania i tworzenia tych wyrazów, chociaż ta sytuacja powoli się zmienia: ***Обстеження*** (zamiast *обстежування*) *буде тривалим*; ***Наповнення*** (zamiast *наповнювання*) *системи триватиме кілька годин* [Городенська 2017, 19]. Dla języka ukraińskiego bardziej tradycyjne jest używanie konstrukcji czasownikowych z bezokolicznikiem, imiesłowem przysłówkowym lub formami osobowymi czasownika. W języku polskim rzeczowniki odczasownikowe tworzy się od prawie wszystkich czasowników obu par aspektowych [Пчелинцева 2016, 160]: *robienie – zrobienie*, *mycie – umycie*, *picie – wypicie*, *bicie – podbicie*, *pisanie – napisanie*, *malowanie – wymalowanie*, *otwieranie – otwarcie*.

Kategoria aspektu związana jest z kategorią liczby, która determinuje czasownikowy lub rzeczownikowy charakter tych form, ponieważ rzeczowniki odczasownikowe używane są wyłącznie w liczbie pojedynczej, co wskazuje na abstrakcyjność, niepoliczalność czynności. W związku z tym używanie tych form w liczbie mnogiej przyczynia się do substantywizacji znaczenia leksykalnego, konkretyzacji i utraty semantyki aspektualnej, np.: *Pośpiech* ***przesłuchań****, a potem* ***wykonania*** *wyroków śmierci powinny budzić nieufność* [Wojciech Żukrowski] – ważnym warunkiem używania rzeczowników odczasownikowych jest wyrażanie nieograniczonej ilości wykonywania danej czynności, oprócz tego wydzielone przykłady mają charakter substantywowany, są terminami z dziedziny prawa.

W języku polskim i ukraińskim obserwujemy produktywność tworzenia i używania nowych słów, derywowanych szczególnie od wyrazów zapożyczonych: *esemesowanie*, *googlowanie*, *facebookowanie*, *instalo-*

wanie, *blogowanie*, *instagramowanie*, *polubienie*. W języku potocznym oraz na stronach internetowych spotykamy używanie nawet kilku takich leksemów w jednym zdaniu: *Spodobało nam się* ***blogowanie***, ***facebookowanie***, *czas na* ***instagramowanie*** [Internet].

Język ukraiński, w przeciwieństwie do rosyjskiego i polskiego, może za pomocą tylko czasownika czy rzeczownika odczasownikowego oraz kategorii aspektu wyraźnie dokonać rozróżnienia pomiędzy czynnością a zdarzeniem, np.: czynność – *досліджування* (aspekt niedokonany), zdarzenie – *дослідження* (aspekt dokonany), w języku rosyjskim i polskim – czynność i zdarzenie – *исследованние, badanie* [Jóźwikiewicz 2008, 146].

Rzeczowniki odczasownikowe mogą być używane jako parafrazy zdań z orzeczeniami zarówno w stronie czynnej, jak i biernej bez zmiany znaczenia. Na to wskazuje nie tylko budowa morfologiczna rzeczownika odczasownikowego, którego podstawą jest imiesłów przymiotnikowy bierny, ale i podobna forma agensa w obu konstrukcjach: *Słoiki, starannie* ***myte przez*** *aseptyczną ciotkę Mirosławę, ujawniały swe sekrety* [Jacek Dehnel]; *Byłaś zbyt miła dla niego – powiedziałem, wycierając* ***myte przez Renię*** *naczynia* [Mariusz Ziomecki] – konstrukcja bierna z imiesłowem, biernikiem i przyimkiem *przez*; *Do snujących się dźwięków dołączył brzęk talerzy i sztućców, niesionych do* ***mycia przez Lidkę*** [Robert Urbański; Jacek Kondracki] – konstrukcja z rzeczownikiem odczasownikowym z agensem w bierniku i przyimkiem *przez*.

W języku ukraińskim podobna konstrukcja występuje z agensem w narzędniku: *Мокрі, липкі від поту люди зринали і не могли зринути з сонного очманіння, борсалися в тяжкій атмосфері, як на дні моря, наснаженій тухлим смородом, надміром вуглекисню, терпкими випарами давно не* ***митого милом*** *тіла…* [Софія Андрухович] – konstrukcja z imiesłowem. *Після* ***миття шампунем*** *машина набуде свого натурального кольору, тобто білого* [Віктор Савченко] – konstrukcja z rzeczownikiem odczasownikowym.

Specyficzną cechą języka polskiego, częściowo czeskiego i słowackiego, są tzw. *zwrotne rzeczowniki odczasownikowe*, które zachowują zwrotny formant *się* przy *substantivum verbale*, np.: ***Uczenie się*** *w najbardziej dosłowny i bezpośredni sposób, co oznacza wykorzenienie…* [Kamila Sławińska]. O produktywności tych form świadczy tendencja do tworzenia takich form od nowych leksemów (*instalowanie się*, *logowanie się*), np. w tytule artykułu: *Od „grzechu anielstwa" do „uważności", czyli poezja jako* ***instalowanie się*** *w świecie* [Marek Zaleski, „Teksty Drugie" 2011]. Jak zauważa Halina Safarewiczowa [Safarewiczowa 1954, 332], przyczyną tego zjawiska może być swobodne funkcjonowanie w zdaniu zaimka *się* i jego desemantyzacja w porównaniu z językiem ukraińskim i rosyjskim, w których *-ся* złączyło się z czasownikiem: *Zmuszają do* ***obejrzenia się***, *nawet do* ***podążenia się*** *za kobietą, które ich używa* [Janusz Wiśniewski].

Kategoria przechodniości wyraża się przez funkcyjne podobieństwo rzeczownika w bierniku przy czasowniku przechodnim oraz rzeczownika w dopełniaczu przy rzeczownikach odczasownikowych, motywowanych przez czasowniki przechodnie: *malować obraz – malowanie obrazu*, *obserwować ptaki – obserwowanie ptaków*. Dopełniacz oznaczający obiekt w konstrukcjach z rzeczownikami odczasownikowymi utworzonymi od czasowników przechodnich jest regularną transformacją dopełnienia bliższego w bierniku.

Semantyka kategorii przechodniości / nieprzechodniości rzeczowników odczasownikowych wpływa na łączliwość i staje się cechą rozróżniającą wieloznaczne rzeczowniki odczasownikowe. Rejestr semantyczny rzeczowników odczasownikowych: *посвячення*, *скликання*, *покарання*, *пристосування*, *порівняння* // *podanie*, *badanie*, *nakrycie*, *zamknięcie*, *okrycie* składa się z dwóch lub więcej znaczeń, wśród których znaczenie pierwsze to określenie czynności, a drugie – określenie pojęcia, terminu, przedmiotu itd. Semantyka przechodniości i znaczenie rezultatu czynności są właściwościami jedynie rzeczowników odczasownikowych.

Rzeczowniki odczasownikowe zakończone na *-nie*, *-cie* mają przede wszystkim podobną walencję jak czasownik podstawowy (z przyimkiem lub bez), np.: *pomagać przyjacielowi – pomaganie przyjacielowi*, *rządzić krajem – rządzenie krajem*, *rozmawiać o bracie – rozmawianie o bracie*, *pracować nad planem – pracowanie nad planem* // *допомагати другові – допомога другові*, *керувати країною – керування країною*, *розмовляти про брата – розмова про брата*, *працювати над планом – праця над планом*, ponieważ bardziej naturalnie brzmią konstrukcje z czasownikiem.

***

Hybrydalne formy czasownikowe są aktualnym i niewystarczająco zbadanym tematem badawczym, szczególnie w wypadku języków słowiańskich. Cechą charakterystyczną tych form odczasownikowych jest zachowanie semantyczno-składniowej kategorii walencji. Formy na *-no*, *-to*, imiesłowy przymiotnikowe, rzeczowniki odczasownikowe oraz bezokoliczniki zachowują wszystkie pozycje walencyjne czasowników podstawowych, oprócz subiektu. Każda z wyżej wymienionych form w pewnym stopniu wyraża cechy procesualne oraz naśladuje kategorie czasownikowe lub kategorie imienne, co daje podstawy do tego, aby traktować je jako czasownikowe, imienne lub hybrydalne.

Ukraiński imiesłów przymiotnikowy jest semantycznie bliższy przymiotnikowi, ponieważ wyraża cechę przedmiotu związaną z wykonywaną przez niego czynnością lub właściwym dla niego stanem. W związku z tym w języku ukraińskim naturalne są konstrukcje z imiesłowami,

które wyrażają stronę jako rezultat czynności lub wydarzenia, ale nie są właściwe językowi ukraińskiemu konstrukcje imiesłowowe bierne, wyrażające czynność lub wydarzenie. Polskie imiesłowy przymiotnikowe zachowują kategorie aspektu oraz strony, ukraińskie – tylko aspektu, w języku rosyjskim zaś – aspektu, czasu oraz strony. Należy zauważyć, że w języku ukraińskim, podobnie jak w polskim, formy imiesłowowe pełnią w zdaniu funkcje atrybutywne i predykatywne, w porównaniu z językiem rosyjskim, w którym istnieją krótkie formy imiesłowów przymiotnikowych do wyrażania funkcji predykatywnej.

W języku ukraińskim bardziej rozpowszechnione są konstrukcje z bezokolicznikiem niż z rzeczownikami odczasownikowymi, co jest spowodowane kulturowo-semantyczną tradycją poznawania świata przez czasownik. Język polski charakteryzuje intensywne tworzenie form imiesłowów przymiotnikowych oraz rzeczowników odczasownikowych, czego potwierdzeniem jest wiele neologizmów.

Wykaz stosowanych skrótów

biał. – białoruski
bułg. – bułgarski
czes. – czeski
książk. – książkowe
lp. – liczba pojedyncza
mac. – macedoński
np. – na przykład
os. – osoba
pol. – polski
r.m. – rodzaj męski
r.n. – rodzaj nijaki
r.ż. – rodzaj żeński
ros. – rosyjski
rzecz. – rzeczownik
ukr. – ukraiński
wg – według

Bibliografia

P. Bąk, 1978, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
R. Grzegorczykowa, R. Laskowski, H. Wróbel, 1999, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
P. Jóźwikiewicz, 2008, *Ukraińskie rzeczowniki odczasownikowe na -нн(я), -mm(я) – historia, funkcjonowanie, kontrowersje*, „Roczniki Humanistyczne" t. LVI (7), Lublin, s. 141–149.
H. Koneczna, 1956, *O budowie zdania Imćpana Paskowego słów kilkoro 3. Orzeczenia składające się z verbum finitum czasowników niezwrotnych w formie III os. l. poj. + zaimek się*, „Poradnik Językowy" z. 10, s. 385–391.
S. Mędak, 2004, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Kraków.
A. Nagórko, 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
NKJP: Narodowy Korpus Języka Polskiego, http://www.nkjp.pl [dostęp: 30.03.2021].
J. Puzynina, 1969, *Nazwy czynności we współczesnym języku polskim (słowotwórstwo, semantyka, składnia)*, Warszawa.

H. Safarewiczowa, 1954, *Rzeczowniki „zwrotne" w języku polskim*, „Język Polski" XXXIV, z. 5, s. 332–348.
Z. Saloni, 2012, *Podstawy teoretyczne „Słownika gramatycznego języka polskiego"*, Warszawa.
J. Strutyński, 2002, *Gramatyka polska*, Kraków.
J. Tokarski, 1951, *Czasowniki polskie: formy, typy, wyjątki*, Warszawa.
USJP: S. Dubisz (red. nauk.), 2004, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa, wersja 1.0. [dostęp: 30.03.2021].
SJP: W. Doroszewski (red.), 1958–1969, *Słownik języka polskiego*, t. I–X, Warszawa, https://sjp.pl [dostęp: 30.03.2021].
H. Wróbel, 1975, *Składnia imiesłowów czynnych we współczesnej polszczyźnie*, Katowice.
H. Wróbel, 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków.
D. Wieczorek, 1994, *Ukrainskij pierfiekt na -no, -to na fonie polskogo pierfiekta*, Wrocław.

Й. Андерш, 1987, *Типологія простих дієслівних речень у чеській мові у зіставленні з українською*, Київ.
Л. Булаховський, 1948, *З історичних коментаріїв до української літературної мови*, „Наукові записки КДУ імені Т.Г. Шевченка" т. VII, вип. III, „Філологічний збірник" nr 2, s. 25–50.
І. Вихованець, 1988, *Частини мови в семантико-граматичному аспекті*, Київ.
І. Вихованець, К. Городенська, 2004, *Теоретична морфологія української мови: Академ. граматика укр. мови*, Київ.
В. Виноградов, 1972, *Русский язык. Грамматическое учение о слове*, Москва.
М. Гінзбург, 2019, *Особливості української мови щодо подавання процесових понять у фахових текстах*, „LANGUAGE: Codification Competence Communication" (1), s. 7–24.
Г. Гнатюк, 1982, *Дієприкметник у сучасній українській літературній мові*, Київ.
К. Городенська, 2017, *Граматичний стандарт української літературної мови і сучасна практика*, „Граматичні студії" (3), s. 17–21.
М. Жовтобрюх, Б. Кулик, 1972, *Курс сучасної української літературної мови*, cz. I, Київ.
Г. Козачук, 2007, *Українська мова для абітурієнтів*, Київ.
А. Кравчук, 2015, *Польська мова. Граматика з вправами: Підручник для вищих навчальних закладів*, Київ.
КУМ: *Корпус української мови*, http://korpus.org.ua [dostęp: 30.03.2021].
О. Курило, 2008, *Уваги до сучасної української літературної мови*, Київ.
А. Пешковский, 2001, *Русский синтаксис в научном освещении*, Москва.
Е. Пчелинцева, 2016, *От глагола к имени: аспектуальность в русских, украинских и польских именах действия*, Санкт-Петербург.
О. Пчелінцева, 2019, *Функціонально-граматична специфіка українських віддієслівних іменників зі значенням дії на фоні інших слов'янських мов*, „Термінологічний вісник", wyd. 5, Київ, s. 33–40.
В. Русанівський, 1968, *Порівняльно-типологічна характеристика дієслівного стану в сучасних слов'янських мовах*, Київ.
СУМ: 1970–1980, *Словник української мови: в 11* тт., ред. І. Білодіда. Київ, http://sum.in.ua/ [dostęp: 30.03.2021].

Н. Щербій, 2014a, *Граматична сполучуваність виразу się в польській мові в порівнянні з українською мовою (постфікс -ся)*, „Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету, серія: «Філологія»", wyd. 9, s. 44–48.
Н. Щербій, 2014b, *Безособові рефлексивні конструкції в українській і польській мовах* [w:] О. Паламарчук (red.), *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського: зб. наук. праць*, wyd. 24, Київ, s. 215–222.
Н. Щербій, 2016, *Категорія зворотності дієслів у польській мові: автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.03*, Київ.

Hybrydalne formy czasownikowe w języku polskim i ukraińskim

Streszczenie

Hybrydalne formy czasownikowe są aktualnym i niewystarczająco zbadanym przez językoznawców zagadnieniem. W artykule dokonano opisu hybrydalnych form czasownikowych w celu porównania ich w materiale pochodzącym z języka polskiego i ukraińskiego, analizy tych form ze wspólnego punktu widzenia – procesualności. Hybrydalność polega na formowaniu części mowy, które łączą w sobie kategorie charakterystyczne dla różnych (werbalnych i imiennych) klas leksemów, np.: strony, czasu, zwrotności, przypadka oraz liczby. Do takich form zalicza się: rzeczownik odczasownikowy, imiesłów przymiotnikowy, bezosobowe formy na *-no*, *-to* oraz bezokolicznik. Zastosowanie metody porównawczej umożliwiło wyodrębnienie wspólnych i odmiennych cech w obu językach oraz scharakteryzowanie stopnia bliskości z czasownikiem czy rzeczownikiem, szczególnie dzięki kategorii zwrotności, chociaż jest to tylko formalna zbieżność z formami zwrotnymi. Wszystkie wyżej wymienione części mowy łączy wspólna kategoria aspektu. Stwierdzono produktywność procesu tworzenia rzeczowników odczasownikowych.

Słowa klucze: formy czasownikowe – rzeczownik odczasownikowy – imiesłów przymiotnikowy – imiesłów przysłówkowy – bezosobowe formy na *-no*, *-to* – bezokolicznik.

Hybrid verb forms in Polish and Ukrainian

Summary

Hybrid verb forms constitute a relevant aspect that has been little studied by linguists. The paper discusses hybrid verb forms in order to determine structural and semantic differences against the background of Polish and Ukrainian. The hybridity of verb forms lies in the formation of parts of speech that combine categories characteristic of different classes of words, such as voice, tense, reflexivity, case, number. Such forms include the verbal noun,

adjectival participle, impersonal predicative forms ending with *-no, -to*, and infinitive. The use of the comparative analysis made it possible to separate common and different features in both languages. Polish and Ukrainian are characterised by different degrees of convergence with verb or noun, in particular due to the category of reflexivity. The paper states that all these mixed parts of speech are united by the category of aspect, which relates primarily to verb. The paper also analyses the functioning of hybrid verb forms in modern Polish and Ukrainian.

Keywords: verb forms – verbal noun – adjectival participle – adverbial participle – impersonal forms ending with *-no*, *-to* – infinitive.

Adj. Monika Czarnecka

II

DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.9

Beata Katarzyna Jędryka
Uniwersytet Warszawski
e-mail: beata.jedryka@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1446-8910

O POTRZEBIE BADANIA KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO ZA GRANICĄ (NA PRZYKŁADZIE STANÓW ZJEDNOCZONYCH I UKRAINY)

1. WPROWADZENIE

Współczesna glottodydaktyka polonistyczna jeszcze w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku koncentrowała się przede wszystkim na dorosłych użytkownikach języka polskiego jako obcego. Nieliczni językoznawcy podejmowali się prowadzenia badań *stricte* lingwistycznych wśród młodzieży posługującej się polszczyzną poza granicami Polski, a analizy języka dzieci należały do rzadkości. Sytuacja ta uległa zmianie[1] i została dostrzeżona przez środowisko akademickie, choć nadal jest przedstawiana jako coś nowego, określanego mianem innowacji glottodydaktycznej [Miodunka 2016]. Mimo wszystko w porównaniu z nurtami badań podejmowanych w obszarze innych języków, nawet tych o mniejszym znaczeniu na mapie politycznej świata, jak np. język koreański czy grecki, glottodydaktyka polonistyczna plasuje się na końcu, jeżeli mamy na uwadze opisy języka polskiego, którym komunikują się dzieci poza Polską.

Znikomą obecność języka dzieci w badaniach o charakterze lingwistycznym można tłumaczyć głównie tym, że zaplanowanie i przeprowadzenie samej procedury zbierania danych językowych w tej grupie respondentów jest utrudnione. Wymaga od badacza nie tylko wiedzy z różnych zakresów, ale także dostępu do samych dzieci spełniających kryteria badawcze. Oczywiście prowadzone są badania z zakresu psycholingwistyki czy logopedii wśród najmłodszych użytkowników polszczyzny w różnych uwarunkowaniach środowiskowych, jednak mają one

[1] Po 2005 roku ukazało się kilka opracowań dotyczących polszczyzny dzieci i młodzieży poza granicami Polski takich autorów jak: J. Cieszyńska, A. Czeniek, K. Geben, B.K. Jędryka, K. Kuros-Kowalska, R. Laskowski, A. Libura, E. Lipińska, B. Maliszewski, M. Piasecka, H. Pułaczewska, A. Rabiej, A. Seretny, H. Sokołowska, N. Szumlańska, A. Żurek. Prace te można podzielić na te, które mają charakter językoznawczy, psycholingwistyczny oraz logopedyczny.

odmienny charakter niż te, w których przedmiotem jest nie tylko język jako system składający się z mniejszych elementów (np. fleksja, składnia czy leksyka), ale także narzędzie zdobywania wiedzy o świecie.

Problemy z pozyskaniem materiału językowego wynikają przede wszystkim z wieku respondentów, który ma istotny wpływ na dobór metod i technik badawczych. Dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów klas pierwszych można poddać próbom opierającym się wyłącznie na interakcji werbalnej, ponieważ nie dysponują oni rozwiniętą sprawnością czytania i pisania. Oczywiście, uczniów klas drugich oraz trzecich można testować z wykorzystaniem wszystkich sprawności językowych, jednak proces zbierania danych jest żmudny, gdyż dzieci w tym wieku nie są w stanie wypełniać długich ankiet lub arkuszy z zadaniami, co dla nastolatków oraz dorosłych nie stanowi dużego wyzwania. Dlatego też, decydując się na taką procedurę badawczą, należy dobrze ją zaplanować w czasie i pamiętać, że czasami z respondentem trzeba spotkać się nawet cztery razy, aby uzyskać pełny obraz jego polszczyzny.

Opracowania dotyczące dzieci w wieku wczesnoszkolnym, dorastających w otoczeniu dwóch języków poza granicami Polski, częściej przygotowywane są w duchu socjolingwistycznym lub psycholingwistycznym. Rzadziej spotyka się doniesienia z badań, których przedmiotem jest kompleksowa analiza całego systemu lub wybranego podsystemu. W tym miejscu należy wspomnieć o pracy poświęconej polszczyźnie uczniów klas drugich oraz szóstych polskiej sobotniej szkoły dokształcającej w Stanach Zjednoczonych, w której przedstawiałam język uczniów polonijnych, analizując wszystkie warstwy systemu: fonetykę, fleksję, słowotwórstwo, składnię oraz leksykę [Jędryka 2012]. Takich prac stanowczo brakuje, a wyniki badań językoznawczych powinny stanowić podstawę opracowywania programów nauczania oraz przygotowywania materiałów dydaktycznych – podręczników, zeszytów ćwiczeń czy kart pracy dla uczniów za granicą, którzy mają utrudniony kontakt z rodzimymi użytkownikami języka. Dodatkowo warto po nie sięgać także podczas kształcenia nauczycieli pracujących w szkołach, w których jest nauczany język polski – chodzi tu o szkoły sobotnie oraz dwujęzyczne.

Poznanie jakości polszczyzny jej najmłodszych użytkowników wynika przede wszystkim z potrzeb edukacyjnych – nauki języka polskiego nie tylko osób o polskich korzeniach, szczególnie na Ukrainie oraz w Stanach Zjednoczonych [Karaś 2015; Jędryka 2017]. Oczywiście trzeba wspomnieć także o aspekcie tożsamościowym ważnym dla osób polskiego pochodzenia, dla których istotnym elementem życia w diasporze jest podtrzymanie tradycji i przynależności do kultury kraju przodków.

Badania poszczególnych kompetencji językowych dzieci wieku wczesnoszkolnym poza Polską, z wykorzystaniem kontrastów, powinny być śmielej podejmowane przez środowisko glottodydaktyczne. Naturalnie wymagają one nie tylko znajomości polszczyzny, ale także języka / języków kraju zamieszkania respondentów przynajmniej w stopniu średnio

zaawansowanym. Określenie poziomu znajomości słownictwa – kompetencji leksykalnej, można uznać za pierwszy krok w praktycznym wykorzystaniu badań językoznawczych w działaniach glottodydaktycznych, które powinny podążać za trendami w dydaktyce języków drugich oraz obcych.

2. FUNKCJE I STATUS JĘZYKA POLSKIEGO POZA GRANICAMI KRAJU

Wzrost mobilności Polaków na przełomie XX i XXI wieku, spowodowany przemianami politycznymi i ekonomicznymi, miał znaczący wpływ na zmianę statusu polszczyzny na całym świecie. Oczywiście nie zyskała ona na popularności tak jak język chiński, angielski czy hiszpański, ale na pewno zwiększyła się liczba jej użytkowników w komunikacji, zarówno na gruncie domowym, jak i edukacyjnym oraz zawodowym. Prawdopodobnie na tę sytuację miało też wpływ upowszechnienie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, który od 2003 roku stał się dostępny dla osób dorosłych, a od roku 2017 także dla dzieci i młodzieży w wieku 14–17 lat.

Mimo że język nie jest obligatoryjnym elementem pojęcia narodu [Mielczarek, Walczak 2017], polszczyznę Polaków mieszkających poza granicami kraju oraz polszczyznę Polonii należy uznać za nośnik tożsamości narodowej, a w kolejnych pokoleniach tożsamości etnicznej. Na etniczność składają się trzy elementy. Pierwszym z nich jest pojęcie „ojcostwa", które należy rozumieć jako postrzeganie ciągłości międzypokoleniowej. Za drugi element uznaje się dziedzictwo, zarówno językowe, jak i kulturowe. Ostatnią składową pochodzenia etnicznego jest fenomenologia samopostrzegania swojej etniczności [Fishmann 1999]. Trzeba podkreślić, że przodkowie, język ojczysty oraz pierwotny model kulturowy to składniki niewybieralne, przekazywane z pokolenia na pokolenie podczas procesu rodzicielskiej socjalizacji pierwotnej [Liebkind 1999; Padilla 1999; Riley 2007], natomiast chęć aktywnej przynależności do grupy etnicznej ma charakter deklaratywny i jest wynikiem autonomicznego wyboru jednostki [Günthner 2017].

Obecnie w naukach społecznych język jest uznawany za główny marker przynależności do określonej grypy etnicznej lub narodowej. Jednak zawsze należy stosować indywidualne podejście, kiedy rozważa się stopień wpływu języka na identyfikację danej osoby z konkretną grupą etniczną lub na postrzeganie jej tożsamości przez innych. Utrata języka nie oznacza automatycznie utraty tożsamości etnicznej, ponieważ identyfikacja grupy mniejszości obejmuje wiele różnych wyznaczników tożsamości, wśród których język jest jednym z najważniejszych, ale nie jedynym [Tabouret-Keller 1998; Fishman 1998; Schmidt 2008]. Zachowanie języka niekoniecznie jest wskaźnikiem etniczności, a administracyjna przynależność nie zawsze odzwierciedla przynależność socjolingwistyczną.

Wśród użytkowników polszczyzny w kraju język pełni trzy podstawowe funkcje: **identyfikacyjną**, **integracyjną** oraz **dyferencjacyjną**. Pierwsza z nich polega na postrzeganiu siebie jako członka narodu, który, oprócz posługiwania się wspólną mową, ma wspólną kulturę oraz bliskość psychiczną. Druga funkcja opiera się na jednoczeniu społeczności użytkowników danego kodu językowego. Funkcja dyferencjacyjna pozwala na odróżnienie danej wspólnoty od innej [Mielczarek, Walczak 2017]. Stanisław Dubisz przypisuje polszczyźnie ogólnokrajowej cztery funkcje: **jednoczącą**, **separującą**, **prestiżową** oraz **normatywną** [Dubisz 1997a; Dubisz, Sękowska 1990, 219].

Podobne funkcje pełni polszczyzna wśród Polonii oraz wśród Polaków[2] mieszkających poza granicami kraju. Dzięki językowi, który jest ich naturalnym kodem komunikacyjnym wśród reprezentantów pokolenia emigracyjnego i pierwszego pokolenia polonijnego, jego użytkownicy dokonują samoidentyfikacji emocjonalnej jako członków polskiej społeczności. Przedstawiciele diaspory, zamieszkujący dany obszar geograficzny, nawiązują kontakty i integrują się ze sobą dzięki znajomości języka polskiego. Widać to przede wszystkim w enklawach polonijnych w krajach mniej zróżnicowanych narodowościowo. Ich komunikacja w języku polskim nie jest wyłącznie aktem mowy. Jest także wyrazem przynależności etnicznej [Rappaport 1990; Masiewicz 1990, 200; Belokoneva-Shiukashvili 2017, 44].

Polszczyzna dla polskich diaspor pełni dodatkowo funkcję **kulturotwórczą**, która ściśle jest powiązana z tożsamością kulturową [Miodunka 1990b, 122–125; Dubisz 1997b, 37; Błaszczuk 2017]. Dzięki językowi członkowie polonijnej społeczności mogą aktywnie uczestniczyć nie tylko w podtrzymywaniu i poznawaniu kultury kraju przodków, ale także w kulturze etnicznej.[3] Dlatego mówiąc o roli etnolektu, należy przypisać mu także funkcję **poznawczą** oraz funkcję **identyfikacji etnicznej** [Dubisz 1997a].

Funkcję dyferencjacyjną języka polskiego poza granicami kraju najlepiej widać w krajach osiedlenia się emigrantów, w których zamieszkuje wiele narodowości, np. Stany Zjednoczone, Kanada, Niemcy, Francja, Wielka Brytania czy Szwecja. Ich mieszkańcy, słysząc język polski, identyfikują osoby mówiące nim z Polską/Polakami [Brzozowska-Krajka 2017, 122–124; Günthner 2017]. Funkcję tę można porównać do funk-

---

[2] W taki sam sposób można patrzeć na każdy kod językowy, który na emigracji staje się etnolektem identyfikującym użytkowników z krajem pochodzenia [por. NDiaye 2016, 17].

[3] Przez kulturę etniczną rozumiem kulturę, której twórcami są reprezentanci danej mniejszości narodowej, w tym wypadku osoby polskiego pochodzenia oraz Polonia. W Stanach Zjednoczonych za taką osobę można uznać np. Agatę Stopę, autorkę powieści historycznej *Świętosława – królowa Wikingów* [2016], dyrektor Polskiej Szkoły im. Fryderyka Chopina – Allamuchy, New Jersey.

cji **ekskluzywnej** [Rappaport 1990] oraz **separującej**, zaproponowanej przez Stanisława Dubisza [Dubisz 1997a].

Przyglądając się polskiej mniejszości narodowej w strefach, które dla językoznawców mogą wydawać się „egzotyczne" z racji nie tylko odległości geograficznej, ale przede wszystkim genealogii – chodzi tu o czwarte lub nawet piąte pokolenie polonijne, należy mówić jeszcze o jednej funkcji – **symbolicznej**. Przedstawiciele Polonii uczą się języka, ale przeważnie opanowują go w stopniu komunikatywnym i nie są w stanie posługiwać się nim płynnie w kontaktach z rodzimymi użytkownikami, którzy odwiedzają te tereny. Polszczyzna jest dla nich namiastką kraju i kultury przodków, która przez lata urosła do rangi symbolu. Stan ten bardzo często jest skutkiem prób wykorzenienia języka rodzimego wraz z jego kulturą [Smolicz 1990; Karaś 1997a; Karaś 1997b; Sękowska 2010, 86–87; Sadowska 2017, 53; Wichniewicz 2017]. Ma to przede wszystkim podłoże polityczne.[4]

Pracując z uczniami w polonijnych szkołach sobotnich w Stanach Zjednoczonych, którzy przeważnie są reprezentantami pierwszego lub drugiego pokolenia polonijnego, można mówić także o **rytualnej** funkcji języka polskiego, o której wspominają w wypadku emigrantów Gilbert Rappaport oraz Elżbieta Sękowska [Rappaport 1990, 161; Sękowska 2010, 86]. Szczególnie jest to widoczne wśród dzieci przystępujących do pierwszej komunii świętej w polskich parafiach oraz wśród dziewcząt i chłopców przyjmujących sakrament bierzmowania. Opanowanie poszczególnych modlitw z wyznaczonego kanonu jest trudnym wyzwaniem, ponieważ ich kompetencja językowa nie pozwala na pełne zrozumienie tekstu. Poszczególnych tekstów uczą się na pamięć i recytują je podczas mszy lub innych nabożeństw bez zrozumienia. Zaistniała sytuacja wynika także z tego, że szereg modlitw zawiera leksykę i składnię archaiczną – staropolską, która stwarza problemy także rodzimym użytkownikom języka polskiego.

Podobna sytuacja ma miejsce na Ukrainie, gdzie kościół katolicki jest miejscem pielęgnowania polszczyzny, mimo że pod koniec lat 90. XX wieku nastąpiła jego depolonizacja. Polszczyzna była stopniowo zastępowana językiem ukraińskim oraz rosyjskim, ale nadal pozostała językiem liturgii w miejscach zamieszkiwanych przez ludność mówiącą w domach po polsku. Pavlo Levchuk w swoim opracowaniu wspomina o parafiach, w których odprawiane są dwujęzyczne nabożeństwa. Części stałe, akty wiary oraz modlitwa eucharystyczna wybrzmiewają po polsku, natomiast czytania, ewangelia oraz kazania w języku ukraińskim lub rosyjskim [Levchuk 2020, 43]. Nie należy postrzegać tego jako coś złego, ale raczej jako naturalny proces w środowiskach wielokulturowych oraz wieloję-

[4] We współczesnej Europie ze zjawiskiem tym spotykamy się przede wszystkim na Bałkanach, gdzie w wyniku zmian geopolitycznych dochodzi do prób wykorzenienia języków etnicznych.

zycznych i w krajach, które niedawno odzyskały swoją niepodległość, a do takich należy Ukraina.

Funkcje języka polskiego wśród polskiej emigracji stale ulegają zmianom od momentu zamieszkania w nowym kraju. Polszczyzna zaczyna funkcjonować obok nowego języka. Płynnie wchodzi z nim w kontakt, kiedy emigrant zaczyna używać odmiennego kodu komunikacyjnego (kodów komunikacyjnych – w wypadku kraju bilingwalnego, np. Belgia czy Szwajcaria). Stopniowo polski przestaje być głównym językiem komunikacji, stale konkurując z językiem kraju osiedlenia, ustępuje mu już nawet w codziennym życiu pokolenia emigracyjnego, żeby w trzecim lub czwartym pokoleniu ulec jego ograniczonej znajomości [Miodunka 1990b, 47].

Status języka polskiego poza Polską, tak jak jego funkcje, może być różnoraki. Najczęściej w badaniach lingwistycznych o polszczyźnie polonijnej mówi się jako o **języku drugim**, a ostatnio coraz częściej jako odziedziczonym. W opracowaniach z zakresu dydaktyki języka znajdziemy także sformułowania *język obcy* oraz *nierodzimy*. Te dwa ostatnie pojęcia można także odnieść do reprezentantów polskiej grupy etnicznej, którzy nie nabywają polszczyzny w warunkach domowych, a uczą się jej w sposób sformalizowany, będąc reprezentantami III lub IV pokolenia polonijnego.

Polszczyzna, którą posługują się jej użytkownicy w USA oraz na Ukrainie ma odmienny status niż polszczyzna w kraju, ponieważ nie jest jedynym i podstawowym kodem komunikacji. Dlatego też jej społeczny zakres komunikatywny jest ograniczony. Biorąc pod uwagę, że posługują się nią osoby polskiego pochodzenia albo osoby uczące się w tym języku – uczniowie szkół z oddziałami dwujęzycznymi, można przypisać jej status **języka etnicznego** o zasięgu lokalnym. Można usłyszeć go wyłącznie tam, gdzie mieszkają Polacy lub osoby związane z Polską. W stosunku do języka amerykańskiego w Stanach Zjednoczonych, a w stosunku do języka ukraińskiego oraz rosyjskiego na Ukrainie, język polski pełni funkcję dialektu, który jednoczy jego użytkowników.

Ze względu na kryterium normatywno-kodyfikacyjne status polszczyzny polonocentrycznych zbiorowości poza granicami kraju jest skomplikowany. Jego związek z diasporycznością, uzualnością oraz mieszany charakter uniemożliwia wykorzystanie do jego oceny i kodyfikacji tych samych narzędzi, które są używane w ocenie języka polskiego w kraju [Dubisz 1997, 22].

Użytkownicy języka polskiego w Stanach Zjednoczonych i na Ukrainie mają świadomość swoich trudności językowych, które najlepiej widać w kontaktach z nowo przybyłymi emigrantami w USA oraz z polskimi turystami na Ukrainie, którzy posługują się standardową polszczyzną. Oczywiście każda z tych grup ma inne problemy natury językowej, które wynikają z języka / języków kraju zamieszkania: język polski ↔ język angielski, język polski ↔ język ukraiński, język polski ↔ język rosyjski.

Wynikają one z różnic genetycznych, fonologiczno-fonetycznych, morfologicznych, syntaktycznych w stosunku do polszczyzny.

Język polski poza granicami kraju ma głównie status **języka familijnego**, ponieważ jego użytkownicy posługują się nim przede wszystkim w domach, podczas spotkań towarzyskich, w polskich miejscach kulturalnych, w szkołach dwujęzycznych lub w szkołach sobotnich. W Stanach Zjednoczonych, Niemczech, Irlandii czy w Wielkiej Brytanii jest kodem komunikacyjnym w miejscach publicznych ulokowanych w polskich osadach, np. sklepach, zakładach samochodowych, salonach fryzjerskich czy bankach [Jędryka 2012; Karaś 2015].

Ważne jest określenie statusu polszczyzny poza krajem dla najmłodszych jej użytkowników. Oczywiście w wielu aspektach jest on taki sam jak w wypadku osób dorosłych. Jednak od początku XXI wieku zaczęto dokładniej przyglądać się językowi polskiemu w rodzinach polonijnych i głośno mówić o tym, że ma on cechy **języka odziedziczonego** (ang. *heritage language*), którego pojęcie na grunt polski zostało wprowadzone przez E. Lipińską oraz A. Seretny [Lipińska, Seretny 2012a; 2012b].[5] Według początkowych założeń teoretycznych język odziedziczony (JOD) jest językiem ojczystym funkcjonalnie drugim, przez co należy rozumieć, że pierwszym funkcjonalnym kodem komunikacyjnym w codziennych kontaktach jest język kraju urodzenia i zamieszkania potomków pokolenia emigrantów. Tak jak w wypadku języka familijnego, JOD jest językiem używanym w środowisku domowym, którego najstarsi członkowie nie posługują się językiem kraju zamieszkania, np. angielskim, lub znają go w stopniu ograniczonym.[6]

---

[5] Mimo że badaczki zaszczepiły pojęcie języka odziedziczonego, to w pracach z zakresu dydaktyki języka polskiego poza krajem, szczególnie w polonijnych diasporach, rozgraniczają użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego oraz użytkowników języka polskiego jako domowego [Lipińska, Seretny 2016a]. Według nich odmiana domowa to przede wszystkim forma mówiona polszczyzny w środowisku polonijnym, która odbiega od standardowej, ogólnej odmiany języka polskiego. Natomiast język odziedziczony to tak naprawdę język domowy, którego w sposób formalny uczą się dodatkowo dzieci w polonijnych szkołach sobotnich / dokształcających, przez co należy rozumieć, że rozwijają wszystkie sprawności językowe: mówienie, rozumienie ze słuchu, czytanie oraz pisanie w obszarze języka standardowego.

[6] Należy jednak zaznaczyć, że pod pojęciem języka odziedziczonego kryją się nie tylko kody językowe imigrantów, ale także języki natywne na określonym obszarze zagrożone wymarciem oraz języki osadników, które z biegiem czasu uzyskały status języka mniejszości [Fishman 2001]. E. Lipińska i A. Seretny słusznie poszerzyły to pojęcie o języki natywne na danym terytorium, których użytkownicy z przyczyn od nich niezależnych, takich jak przesunięcie granic w wyniku zmian politycznych, zostają pozbawieni realnego kontaktu ze swoim językiem [Lipińska, Seretny 2016b]. W amerykańskich opracowaniach prawdopodobnie zabrakło tej kategorii, ponieważ z takim zjawiskiem nie spotkali się

Użytkownikami języka odziedziczonego, zgodnie z założeniami teoretycznymi, są osoby należące do pierwszego pokolenia imigrantów oraz pokoleń kolejnych, których przedstawiciele urodzili się w nowym kraju osiedlenia dziadków i od wczesnego dzieciństwa dorastają w dwujęzycznym środowisku. Należy podkreślić, że językiem dominującym w pierwszym etapie rozwoju językowego jest przeważnie język, którym posługują się rodzice/opiekunowie. Jest to kod językowy, który dziecko poznaje jako pierwszy w formie słuchowo-mówionej i zazwyczaj w takiej pozostaje, jeśli dziecko nie uczy się ani czytać, ani pisać w tym języku lub opanowuje te sprawności w małym stopniu.

Osoby posługujące się JOD nie uczą się go w dzieciństwie w sposób formalny, tak jak odbywa się to w wypadku języka obcego. Proces opanowywania systemu jest naturalny, ponieważ nabywają JOD od najbliższych, tak jak ma to miejsce podczas akwizycji języka ojczystego. Tak jak rodzimi użytkownicy, dysponują umiejętnościami w zakresie morfosyntaktyki, słowotwórstwa oraz mają bogatszy zasób słów niż np. cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego. Jednak ich słownik czynny oraz bierny ogranicza się przede wszystkim do słownictwa podstawowego i to do tego, które dotyczy sfery prywatnej [Lipińska, Seretny 2016a; 2016b]. W ich wypowiedziach pojawiają się liczne usterki językowe w obszarze morfologiczno-składniowym oraz fonologicznym, których charakter ma inne podłoże lingwistyczne niż tych popełnianych przez użytkowników polszczyzny, dla których język polski jest językiem obcym. Błędy w obszarze systemu powstają przede wszystkim na skutek interferencji języka funkcjonalnie pierwszego.[7]

Z psychologicznego punktu widzenia użytkowników JOD od innych odróżnia także emocjonalny związek z językiem jako nośnikiem tożsamości etnicznej, która przejawia się w pielęgnowaniu tradycji oraz obyczajowości kraju przodków. Tego istotnego elementu brakuje osobom znającym polszczyznę o wiele lepiej niż przedstawiciele polskich grup etnicznych, dla których język polski jest językiem edukacji, ale nadal jest językiem obcym, w którym mimo wysokiej kompetencji trudno jest także wyrażać uczucia i emocje. Mam tu na myśli dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczące się w szkołach w Polsce.

Na przykładzie Polonii amerykańskiej oraz osób polskojęzycznych na Ukrainie widać także, że użytkownicy polszczyzny chętnie i aktywnie biorą udział w życiu kulturowym polskich diaspor. Rodzice dzieci, dla

---

lingwiści budujący teorię języków odziedziczonych, które odnosiły się do krajów Ameryki Północnej.

[7] Ałła Krawczuk, za E. Dzięgiel, analizując szczegółowo sytuację językową dzieci i młodzieży na Ukrainie, proponuje używanie terminu *język przodków* w wypadku polszczyzny na tym obszarze. Jest to pojęcie o szerszym zakresie i lepiej odzwierciedla status języka polskiego, ponieważ obejmuje ono wszystkich reprezentantów tej grupy wiekowej, niezależnie od ich poziomu biegłości językowej, zanim rozpoczęli oni formalną naukę języka [Krawczuk 2019].

których język polski jest językiem odziedziczonym, dbają o to, żeby miały one możliwość uczenia się/rozwijania go w sposób formalny w sobotnich szkołach dokształcających działających przy Centrali Polskich Szkół Dokształcających w Ameryce z siedzibą w Nowym Jorku oraz przy Zrzeszeniu Nauczycieli Polskich w Ameryce z siedzibą w Chicago. Na terenie Ukrainy należy wymienić na przykład takie organizacje jak: Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego w Iwano-Frankiwsku, Żytomierskie Polskie Centrum Edukacji i Nauki w Żytomierzu czy Związek Nauczycieli Polskich na Ukrainie w Drohobyczu. Oświatowe organizacje polonijne starają się o stały kontakt dzieci z rodzimymi użytkownikami języka polskiego w kraju, organizując letni wypoczynek razem z rówieśnikami z Polski.

W XXI wieku zyskała na popularności edukacja dwujęzyczna, która dotyczy także języka polskiego poza granicami Polski. Coraz częściej spotykamy klasy z wykładowym językiem polskim, będącym drugim kodem, w którym odbywa się nauka – czasami są to tylko wybrane przedmioty. Jest to uzależnione od systemu kształcenia przyjętego w danym państwie oraz w danej placówce edukacyjnej. Do wyboru jest kilka możliwości rozwiązań pedagogicznych oraz systemowych, np. *dual language bilingual education*, *heritage language bilingual education*, *immersion bilingual education*, *bilingual education in majority languages* [Baker, Wright 2017]. Przy takim założeniu polszczyzna ma status i funkcję **języka edukacji szkolnej** (JES), który staje się narzędziem zdobywania wiedzy o świecie. Wówczas sytuacja dzieci i młodzieży uczącej się w takim systemie zbliżona jest do językowych warunków edukacyjnych uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w Polsce [Jędryka, 2014; Jędryka 2015; Szybura 2016a; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b; Seretny 2018].

Konieczne jest zaznaczenie w tym miejscu, że uczniami oddziałów z polskim językiem wykładowym nie zawsze są dzieci, które mają polskie pochodzenie. Moje badania w Stanach Zjednoczonych oraz na Ukrainie pokazują, że coraz częściej w szkolnych ławkach zasiadają najmłodsi rozpoczynający naukę polszczyzny od podstaw w sytuacji, w której jest ona początkowo **językiem obcym** przechodzącym w język edukacji. Oczywiście proces nauki, w tym wypadku nabywania języka, jest zupełnie inny niż podczas standardowych zajęć z języka obcego, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego opracowania. Na podstawie danych zebranych w latach 2018–2021 w Stanach Zjednoczonych (Nowy Jork, Chicago) oraz na Ukrainie (Iwano-Frankiwsk) w szkołach, które realizowały nauczanie dwujęzyczne w języku polskim w obu państwach, około 17% uczniów nie miało żadnych powiązań rodzinnych z Polską.

Zaistniała sytuacja edukacyjna nie powinna dziwić, ponieważ na świecie jest powszechnym zjawiskiem to, że dzieci coraz częściej uczą się w językach, które nie są ich kodami prymarnymi, pełniącymi jednocześnie funkcję języka administracyjnego kraju zamieszkania. Tendencja ta

dotyczy głównie języka angielskiego, niemieckiego oraz francuskiego, ale obserwuje się ją także w krajach sąsiadujących z państwem, które może być potencjalnym miejscem emigracji rodziców, np.: Ukraina → Polska, Polska → Niemcy, Polska → Wielka Brytania. Rodzice, biorąc pod uwagę relokację lub podjęcie w przyszłości studiów przez ich dzieci w obcym kraju, decydują się właśnie na edukację dwujęzyczną lub edukację w języku obcym dla dziecka.

3. NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO NAJMŁODSZYCH

Przyglądając się nauczaniu polszczyzny jako języka etnicznego, ale nie tylko, poza granicami w polskich diasporach, należy stwierdzić, że jest ono bardzo dobrze zorganizowane na całym świecie oraz wspomagane przez polskie władze, które powołały do życia Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) – instytucję zajmującą się od 1973 roku wspieraniem i promowaniem nauki języka polskiego wśród młodych Polaków przebywających za granicą. Trzeba jednak podkreślić, że dużą rolę w krzewieniu polszczyzny i polskiej kultury odgrywają instytucje oświatowe działające w poszczególnych państwach, pozostające poza nadzorem ORPEG-u. Dzięki ich ścisłej współpracy z polskimi organizacjami pozarządowymi oraz samodzielnym staraniom szkolnictwo polonijne funkcjonuje na bardzo wysokim poziomie. Polska należy do grona niewielu krajów na świecie, których język jest tak mocno podtrzymywany poza ich granicami administracyjnymi.

Nauka języka polskiego przez osoby polskiego pochodzenia, mieszkające poza krajem, przybiera różne formy, nieformalne oraz formalne. Wśród pierwszych dominuje nabywanie polszczyzny w środowisku domowym i jest naturalnym procesem akwizycji, jeżeli przynajmniej jedno z rodziców posługuje się nią na poziomie przeciętnego Polaka. Ważnym elementem rozwoju językowego jest kontakt z innymi użytkownikami języka, np.: babcią, dziadkiem czy dalszą rodziną, którzy wpływają na kształtowanie się słuchu fonematycznego, prozodii, systemu gramatycznego, składni oraz zasobu leksykalnego w obrębie polszczyzny. Oczywiście dziecko może otrzymywać dodatkowe bodźce językowe z wykorzystaniem najnowszej technologii – radio, telewizja, Internet, jednak najważniejsze jest wchodzenie w interakcje językowe z innymi użytkownikami języka, podczas których dziecko odgrywa rolę nie tylko odbiorcy, ale także nadawcy komunikatów.[8]

[8] Mówiąc o nieformalnej nauce języka, należy wspomnieć także o sytuacji, która nie zdarza się często, że dzieci uczą się go od rówieśników, z którymi spędzają bardzo dużo czasu. Dotyczy to głównie najmłodszych, którzy nie są związani z polszczyzną genetycznie, to znaczy nie mają polskiego pochodzenia, i jest ona dla nich językiem obcym.

Przyglądając się formalnym rozwiązaniom nauki języka polskiego poza Polską, można zauważyć, że przypominają one te stosowane systemowo w kraju – przedszkole, szkoła podstawowa, liceum. Jeżeli jest taka możliwość, to dzieci powyżej trzeciego roku życia są zapisywane do polskojęzycznych oddziałów przedszkolnych prowadzonych od poniedziałku do piątku w okolicach zamieszkania rodziny. Częściej jednak jedynym rozwiązaniem dla rodziców są zajęcia dla przedszkolaków, które są organizowane przy polskich szkołach sobotnich. Właśnie ta forma kształcenia językowego najmłodszych jest powszechna wśród polskich rodzin, ponieważ stanowi przygotowanie do dalszej nauki języka oraz adaptacji kultury polskiej w sobotniej szkole podstawowej, a następnie w klasach licealnych, jeżeli takie są. Trzeba podkreślić, że zajęcia dla kilkulatków mają walory integrujące ich ze środowiskiem polskojęzycznym. Już od wczesnych lat poznają oni miejsca i ludzi związanych z polskością oraz uczestniczą w wydarzeniach nie tylko kulturalnych, ale także religijnych.

Oczywiście udział w zajęciach przedszkolnych nie jest konieczny, aby rozpocząć naukę języka polskiego dopiero w pierwszej klasie szkoły sobotniej. Znajomość podstaw polszczyzny, nabytych drogą formalną czy nieformalną, nie decyduje o tym, czy dziecko zostanie przyjęte do placówki czy nie. Struktura szkoły podstawowej jest dostosowana do realiów oświatowych państwa, w którym mieszkają osoby polskiego pochodzenia. Tak więc organizacja procesu dydaktycznego od strony administracyjnej różni się w każdym kraju, co dobrze widać na przykładzie Stanów Zjednoczonych oraz Ukrainy.

W szkołach polonijnych dzieci uczą się języka etnicznego, który jest przede wszystkim językiem odziedziczonym. To wymaga stosowania innych założeń metodycznych nauczania polszczyzny, specjalnie opracowanych programów oraz materiałów dydaktycznych, z wykorzystaniem wiedzy z zakresu interferencji językowych oraz kulturowych.[9] W szkołach sobotnich język polski jest także językiem edukacji, ponieważ to w nim dzieci zdobywają oraz poszerzają swoją wiedzę o Polsce, jej historii oraz geografii. Jednak nauka nie tylko języka, ale także w języku odbywa się przede wszystkim w szkołach dwujęzycznych, o których wspomniałam w poprzedniej części niniejszego artykułu, dotyczącej statusu i funkcji języka.

W tym miejscu trzeba wspomnieć, że dzieci polskiego pochodzenia, ale nie tylko one, jeżeli nie mają możliwości uczęszczać do przedszkola

[9] Na potrzeby szkolnictwa polonijnego są przygotowywane specjalne materiały dydaktyczne, które uwzględniają nie tylko metodykę nauczania języka polskiego jako obcego, ale także języka odziedziczonego. Na Ukrainie dla dzieci starszych wykorzystywana jest seria *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty* (red. P. Kajak), natomiast w Stanach Zjednoczonych od 2020 roku na Wschodnim Wybrzeżu uczniowie klas pierwszych rozpoczęli pracę z trzyletnim podręcznikiem *Polskie niezapominajki* (red. B. Jędryka).

oraz szkoły sobotniej, mogą uczestniczyć w zajęciach o charakterze kursu językowego, na których polszczyzna jest nauczana jako język obcy. Niestety dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym trudno jest znaleźć bogatą ofertę edukacyjną adresowaną właśnie do tej grupy wiekowej, niezależnie od miejsca zamieszkania na świecie. Prawdopodobnie jest to związane z „raczkującą" jeszcze glottodydaktyką polonistyczną dla najmłodszych oraz niewielką liczbą pozycji dydaktycznych przygotowanych z myślą o najmłodszych.

W Stanach Zjednoczonych nauczanie języka polskiego oraz w języku polskim odbywa się w szkołach dokształcających, które są placówkami samodzielnymi albo afiliowanymi. Pierwszy typ to szkoła, która nie jest zrzeszona w żadnej z istniejących w USA central edukacyjnych, natomiast drugi to każda instytucja edukacyjna związana w sposób bezpośredni z jedną z czterech kuratoryjnych organizacji patronackich.[10] Dodatkowo mówi się także o szkołach sobotnich autonomicznych, nieuzależnionych od instytucji lub organizacji zwierzchnich, oraz o szkołach nieautonomicznych – placówkach nieposiadających pełnej samodzielności [Jędryka, 2017].

Dzieci i młodzież uczą się języka przodków głównie w systemie weekendowym. Zajęcia dydaktyczne odbywają się głównie w soboty, ale niektóre szkoły ze względu na dużą liczbę uczniów zmuszone są organizować zajęcia także w piątki, ponieważ warunki lokalowe nie pozwalają im na pracę ze wszystkimi uczniami w tym samym czasie. Na naukę w ciągu roku przeznaczonych jest trzydzieści trzygodzinnych spotkań, podczas których uczniowie doskonalą swoje sprawności językowe (mówienie, słuchanie, czytanie oraz pisanie), uczą się historii oraz geografii Polski.

W szkołach dokształcających istnieje tradycyjny model kształcenia – przedszkole, szkoła podstawowa oraz liceum. Oczywiście nie we wszystkich placówkach są oddziały klas licealnych. Ich obecność w strukturze jest uzależniona od zapotrzebowania środowiska lokalnego, ponieważ większość uczniów szkół sobotnich kończy swoją edukację na poziome szkoły podstawowej i tylko niezbyt duży odsetek młodzieży chce kontynuować naukę. Dydaktyka odbywa się w systemie klasowym, a poszczególne placówki edukacyjne są różnej wielkości. Są wśród nich i takie, które mają po kilku lub kilkunastu uczniów, ale są też szkoły mające ich ponad 500 lub 800. Dodatkowo szkoły polonijne oferują swoim uczniom, oprócz nauki języka, także zajęcia taneczne, teatralne oraz muzyczne.

Z roku na rok coraz większą popularnością cieszy się w Stanach Zjednoczonych dwujęzyczny program edukacyjny dostępny w wybranych

[10] Na terenie Stanów Zjednoczonych nadzór merytoryczny oraz organizacyjny nad szkolnictwem polonijnym pełnią: Centrale Polskich Szkół Dokształcających w Ameryce (Nowy Jork), Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce (Chicago), Forum Nauczycieli Polskich Zachodniego Wybrzeża (Los Angeles), Związek Nauczycieli Polskich w Michigan (Detroit).

szkołach amerykańskich – Polish-English Dual Language Program (DLP). Założenie edukacyjne tej formy kształcenia dzieci polonijnych, i nie tylko, polega na tym, że treści edukacyjne są przyswajane przez uczniów w dwóch językach – polskim oraz angielskim. Uczniami w klasach realizujących program są dzieci, dla których polszczyzna jest językiem odziedziczonym, ale także osoby niemające powiązań z Polską i jej językiem. Ta forma nauczania dostępna jest w Chicago oraz w Nowym Jorku. Bardzo często zdarza się, że dzieci polonijne uczęszczające do szkół z programem DLP dodatkowo biorą udział w zajęciach szkół sobotnich. Oczywiście rodzice zdają sobie sprawę, że może być to obciążające dla dziecka, jednak decydują się na ten krok ze względu na nabywanie przez nie wiedzy w zakresie historii i geografii Polski. Treści tych brakuje w szkołach amerykańskich z DLP, a jeżeli są wprowadzane fakultatywnie przez nauczycieli, to w zminimalizowanym zakresie. Nie dotyczy to tylko języka polskiego oraz wiedzy o naszym kraju. Tak samo wygląda edukacja w DLP w zakresie języka francuskiego, hiszpańskiego czy rosyjskiego.

Obecnie na terenie Nowego Jorku nauczanie dwujęzyczne z językiem polskim jest realizowane w trzech placówkach edukacyjnych – P.S. 034 Oliver H. Perry (Brooklyn), P.S. 071 Forest (Queens) oraz Daniel Street Elementary School w Lindenhurst (Long Island). W najbardziej znanej enklawie polskiej w USA Chicago z DLP korzystają uczniowie w szkole podstawowej Clearmont Elementary School w Elk Grove Village.

Język polski, nawet jako język etniczny, zyskał znaczną popularność na Ukrainie po odzyskaniu przez nią niepodległości w 1991 roku. Najmłodsi użytkownicy polszczyzny mogą uczyć się jej jako języka mniejszości narodowej, języka ojczystego oraz języka obcego. Status edukacyjny języka jest związany przede wszystkim z jego formą nauczania oraz uwarunkowaniami legislacyjnymi. Podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, ukraiński system edukacji pozwala na uczenie się języków mniejszości narodowych przez osoby ich nieznające, a mieszkające w miejscowościach, w których używa się tych języków. W takich klasach uczą się nie tylko Polacy, ale także osoby niepolskiego pochodzenia. W samym Lwowie w 2016 roku stanowiły one 15% uczniów [Szumlańska 2013; Krawczuk, Kowalewski 2017; Levchuk 2020, 41].

Biorąc pod uwagę status, rangę oraz typ szkoły, w której edukacja odbywa się w języku polskim lub naucza się go jako języka obcego, wyróżniamy kila grup placówek edukacyjnych. W ramach kształcenia publicznego polszczyzna pojawia się w szkołach z polskim językiem wykładowym (szkoły początkowe – klasy I–IV, szkoły podstawowe – klasy I–IX, szkoły średnie – klasy I–IX), w szkołach średnich z pionem polskim są to polskie klasy w szkołach wielojęzycznych oraz w szkołach z pogłębioną nauką języka polskiego, gdzie wprowadzono naukę z myślą o mniejszości narodowej. Dydaktyka w szkołach publicznych prowadzona jest według rozwiązań opracowanych oraz zatwierdzonych przez odpowiednie organy na Ukrainie. W latach 2000–2010 powstały pro-

gramy do nauki polskiego w szkołach z polskim językiem nauczania oraz program do nauki języka polskiego jako języka obcego w szkole ukraińskojęzycznej. W roku 2012 przygotowano programy do nauki języka polskiego jako języka mniejszości narodowej w szkołach z ukraińskim językiem nauczania. Języka polskiego dzieci uczą się także w ukraińskich szkołach, w których ma on status języka obcego i jest przedmiotem albo obowiązkowym, albo fakultatywnym. Nauka odbywa się według programów zatwierdzonych przez władze ukraińskie.

Obok szkolnictwa publicznego funkcjonuje szkolnictwo społeczne, które zajmuje się nauczaniem polszczyzny. Są to dwa typy szkół sobotnich – zarejestrowane i niezarejestrowane, działające przy polskich organizacjach oraz parafiach rzymskokatolickich. W pierwszych z nich język polski ma status języka mniejszości narodowej i jest nauczany według wytycznych przygotowanych przez ukraińskie Ministerstwo Oświaty i Nauki, które zatwierdza także materiały dydaktyczne wykorzystywane do dydaktyki – taką procedurę musiała przejść najnowsza seria do nauki języka polskiego *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty*. Drugi typ szkół naucza języka polskiego jako ojczystego, a treści dydaktyczne nie są przedstawiane do akceptacji ukraińskim władzom. Nauczyciele przygotowują autorskie programy, do których realizacji wykorzystują podręczniki ze szkół w Polsce lub materiały dydaktyczne adresowane do cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego na całym świecie.

Z zajęć językowych można także korzystać na kursach, do których zalicza się także indywidualne lekcje. Polszczyzna nauczana jest tam przede wszystkim jako język obcy i dlatego też nauczyciele korzystają z programów oraz podręczników opracowanych w Polsce dla tej grupy odbiorców. Dużym powodzeniem wśród uczniów i nauczycieli cieszą się materiały z serii *Hurra! Po polsku* oraz *Polski krok po kroku*. Zajęcia organizowane są przy polskich towarzystwach, parafiach rzymskokatolickich oraz szkołach ukraińskich. Tak jak w Stanach Zjednoczonych, polonijne centra kultury oraz organizacje takie jak np. Związek Polaków na Ukrainie, Federacja Organizacji Polskich na Ukrainie oprócz lekcji polskiego oferują także uczestnictwo w zajęciach tanecznych oraz wokalnych.

4. SŁOWNICTWO W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO DZIECI

Nauczanie słownictwa w procesie dydaktycznym na każdym poziomie zaawansowania oraz w każdej grupie wiekowej jest istotnym działaniem dydaktycznym, ponieważ to właśnie słowa służą do nazywania tego, co nas otacza. Kompetencja leksykalna (KL), także dla rodzimych użytkowników języka, jest jedną z najważniejszych, ponieważ pozwala na pełne uczestniczenie w życiu społecznym, naukę oraz dzielenie się z innymi własnym światopoglądem. Badacze języka oraz metodycy naucza-

nia języków rodzimych, drugich i obcych zgodnie uważają, że jest ona niezbędnym czynnikiem warunkującym przyswajanie języka. Problem pojawia się wówczas, kiedy należy przypisać ją jako składową kompetencji komunikacyjnej czy lingwistycznej. Poddając analizie znajomość słownictwa przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które uczą się języka polskiego poza granicami Polski, należy patrzeć na kompetencję leksykalną z punktu widzenia dydaktyki języków obcych – jako składową kompetencji lingwistycznej.[11] Takie podejście, zarówno dydaktyczne jak i badawcze, wynika z tego, że mali uczniowie, aby poszerzyć swój zasób słów z różnych zakresów tematycznych, muszą uczyć się języka w sposób formalny pod okiem nauczyciela. Nawet ci, którzy pochodzą z polskich rodzin, nie mają możliwości wzbogacenia leksykonu, ponieważ w codziennych sytuacjach komunikacyjnych używana jest ograniczona liczba wyrazów, a znajomość około 2000 jednostek wysokofrekwencyjnych umożliwia dostępność leksykalną około 80% treści komunikatów w danym języku [Zgółkowa 1992].

Na podstawie badań własnych oraz doniesień dotyczących badań nad innymi językami, np. chińskim, należy zakładać, że zasób leksykalny uczniów klas wczesnoszkolnych, którzy uczą się języka polskiego w szkołach sobotnich oraz w klasach dwujęzycznych, jest zróżnicowany pod względem ilościowym oraz jakościowym. Dotyczy to wszystkich sfer życia człowieka oraz sytuacji komunikacyjnych, w których znajdują się dzieci w przedziale wiekowym 6–10 lat. Na taką sytuację składa się wiele czynników, zarówno socjolingwistycznych, jak i edukacyjnych, które są ściśle związane ze statusem oraz funkcją języka polskiego w danym kraju oraz diasporze.

Słownik małych użytkowników polszczyzny jako języka odziedziczonego oraz języka familijnego na pewno jest większy niż słownik dzieci w tym samym wieku, dla których język polski jest językiem obcym, ponieważ dla tych pierwszych jest to zazwyczaj kod prymarny, który dominuje w sytuacjach życia domowego oraz w kontaktach z najbliższym środowiskiem. Wraz z rozwojem językowym dzieci, stymulowanym rozmowami lub czytaniem książek, zwiększa się ich zasób słów, zarówno w obszarze percepcji, jak i produkcji. Sytuacja ta ulega zmianie, kiedy w ich życiu zaczyna dominować język kraju zamieszkania, co dzieje się w momencie rozpoczęcia nauki w tzw. zerówce, która ma za zadanie przygotować je do pójścia do szkoły.

U dzieci uczęszczających do szkół sobotnich oraz klas dwujęzycznych, w porównaniu z tymi, które uczą się języka polskiego na zajęciach kursowych lub indywidualnych, obserwuje się odmienny przyrost słownictwa. Związane jest to z tym, że podczas lekcji sobotnich oraz lekcji

[11] Podobnie patrzy na kompetencję leksykalną Anna Seretny, badając zasób słownika osób dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego [Seretny 2011; Seretny 2015].

w szkole uczniowie uczą się w języku polskim. Tak intensywny kontakt z językiem pod okiem nauczyciela, często rodzimego użytkownika języka, odgrywa dużą rolę we wzbogacaniu leksykonu, który obejmuje już nie tylko słownictwo ogólne, ale także specjalistyczne, reprezentowane przez różne dziedziny nauki (np. historia czy geografia).

Badanie kompetencji leksykalnej wśród najmłodszych użytkowników polszczyzny poza krajem jest zagadnieniem, które nieczęsto pojawia się wśród zainteresowań językoznawców, w przeciwieństwie do badań młodzieży i osób dorosłych. Jej opisy są zazwyczaj składową większych badań lingwistycznych i nie poświęca się jej zbyt dużo miejsca. Pierwsze badania wśród uczniów drugich klas polonijnych szkół dokształcających w Stanach Zjednoczonych przeprowadziłam w latach 2005–2010. Wówczas już na etapie projektowania badania, którego głównym celem było poznanie jakości polszczyzny uczniów, podczas pilotażowych obserwacji dzieci okazało się, że to nie błędy gramatyczne i fonetyczne stanowiły ich największy problem. W trakcie lekcji oraz rozmów z rówieśnikami w języku polskim dzieciom brakowało słów, aby wyrażać swoje emocje czy opisywać sytuacje dnia codziennego. Do podobnych wniosków doszłam także, przebywając z polonijnymi dziećmi podczas wakacji w Polsce. Podczas zabaw z polskimi kolegami miały one problemy z nazywaniem przedmiotów i czynności. Brak słów wzbudzał w nich złość, ponieważ było to często przyczyną dziecięcych nieporozumień. Dlatego też w głównym etapie badań uwzględniłam komponent leksykalny, bez którego nie można ocenić kompetencji lingwistycznej. Próbki językowe oraz materiał ankietowy pokazały, że dzieci polskich emigrantów w USA miały problemy z właściwym doborem jednostek leksykalnych w różnych zakresach tematycznych. Radziły sobie ze standardowym słownictwem, np. nazwami części garderoby, lecz jeśli miały identyfikować przedmioty codziennego użytku, to pojawiały się problemy. W większości wypadków nie znały nazw nowoczesnych urządzeń powszechnie używanych w domach, nawet tych, których nazwy pochodziły z języka angielskiego. Zaskakujące okazało się to, że nie dysponowały słownictwem związanym z techniką komputerową. Niepokojącym spostrzeżeniem był brak umiejętności nazywania uczuć i emocji w języku polskim [Jędryka 2007; Jędryka 2012].

Przyglądając się wynikom pierwszych badań, zastanawiałam się nad przyczyną deficytów leksykalnych dzieci polonijnych. Odpowiedzi należało szukać wówczas w programach nauczania oraz w podręcznikach, z których korzystali uczniowie i nauczyciele w szkołach. Przenalizowałam materiały do nauki języka polskiego i doszłam do wniosku, że należałoby je zmodyfikować pod względem leksykalnym. Niektórzy nauczyciele wykorzystywali nadal polski *Elementarz* Mariana Falskiego oraz podręczniki, których autorami byli przedstawiciele Polonii. Zauważyłam, że słownictwo, którego uczą, nie jest wystarczające, a w niektórych wypadkach nawet przestarzałe. Należało urozmaicić leksykę związaną

z przyrodą i życiem codziennym oraz zainteresowaniami. Materiały dydaktyczne powinny były zawierać słowa znane uczniom klas drugich w Polsce, aby odpowiednio wzbogacać słownik czynny i bierny ich polonijnych rówieśników.

Przeprowadzone w pierwszej dekadzie XXI wieku badania stały się dla mnie impulsem do podjęcia próby pogłębienia wiedzy na temat kompetencji leksykalnej większej grupy uczniów reprezentujących wszystkie klasy etapu dydaktyki wczesnoszkolnej – od pierwszej do trzeciej. Aby uzyskać lepszy obraz stanu słownika, którym dysponują najmłodsi użytkownicy polszczyzny poza krajem, do grupy uczniów ze Stanów Zjednoczonych dołączyli ich rówieśnicy z Ukrainy. W badaniach uwzględniono także dwie grupy kontrolne. Pierwszą stanowili uczniowie z doświadczeniem migracji (UDM) w Polsce, dla których polszczyzna, pierwotnie język obcy, staje się z upływem czasu językiem edukacji. Drugą grupą byli rodzimi użytkownicy języka. O zebraniu materiału porównawczego w pierwszej grupie kontrolnej zdecydowałam, ponieważ respondenci UDM mają zbliżoną biografię językową do dzieci z USA oraz Ukrainy, które nie mają polskiego pochodzenia, ale uczą się w języku polskim – języku edukacji.

Zbieranie próbek językowych trwało od 2018 do 2021 roku. W Stanach Zjednoczonych odbywało się to w mieście Nowy Jork, stanie New Jersey oraz w stanie Connecticut, a na Ukrainie w Iwano-Frankiwsku, dawnym Stanisławowie. Uczniowie z ukraińskich szkół sobotnich byli także badani w Polsce tuż po swoim przyjeździe do nowego kraju. W badaniu uczestniczyło 370 respondentów, w tym 287 uczniów reprezentujących właściwą grupę badawczą oraz 83 dzieci w grupach kontrolnych. Materiał został pozyskany od 190 osób ze Stanów Zjednoczonych i od 97 z Ukrainy. Wśród respondentów należy wyróżnić dwie grupy dzieci, które były uczniami szkół z polskim językiem wykładowym w obu krajach – 119 osób oraz uczniami szkół sobotnich – 168 osób.

Materiał badawczy został pozyskany w trakcie indywidualnych rozmów z każdym uczestnikiem i był rejestrowany. W okresie wrzesień 2018–marzec 2020 spotkania z uczniami odbywałam osobiście, jednak od kwietnia 2020 roku do kwietnia 2021 roku wszystko odbywało się w przestrzeni wirtualnej z wykorzystaniem ZOOM, oprogramowania do spotkań online z możliwością rejestrowania. Zaistniała sytuacja badawcza była skutkiem pandemii koronawirusowej COVID-19, która uniemożliwiła mi bezpośredni kontakt z uczniami na Ukrainie oraz niektórymi w Polsce. W sumie do analizy językowej zebrałam około 700 godzin nagrań.

Każdy z uczestników badań poddawany był tej samej procedurze, która składała się z czterech elementów. Na początku respondent wchodził ze mną w interakcję językową, mającą na celu wprowadzenie miłej i swobodnej atmosfery podczas zbierania materiału badawczego. Była to rozmowa dotycząca zainteresowań ucznia, ostatnich wakacji, rodziny

i przyjaciół. Następnie dziecko opisywało serie obrazków, na których przedstawiono różne scenki. Były także obrazki przedstawiające pojedyncze słowa – tzw. słowa w izolacji, pozbawione kontekstu sytuacyjnego. Czwartym elementem było snucie opowieści przez dziecko na podstawie sekwencji sześciu obrazków. Tak jak już zasygnalizowano we wstępie do niniejszego opracowania, badania zostały dostosowane do wieku i predyspozycji dzieci. Z każdym z nich spotykałam się od dwóch do trzech razy, aby pozyskać wystarczającą próbkę językową.

Słownictwo, które zostało wyekscerpowane z nagrań, poddano klasyfikacji. Tym razem wykorzystałam rozwiązanie zaproponowane przez Barbarę Batko-Tokarz, która podzieliła współczesne słownictwo języka polskiego na 7 sfer tematycznych, a w każdej z nich wyodrębniła dodatkowo pola oraz podpola tematyczne. [Batko-Tokarz 2019]. Materiał leksykalny reprezentował każdą ze sfer, tj. człowiek jako istota fizyczna, człowiek jako istota psychiczna, codzienne życie człowieka, człowiek w społeczeństwie, człowiek i technika, człowiek i przyroda oraz kategorie fizyczne. Ponieważ badania były przeprowadzone wśród dzieci, nie wszystkie pola oraz podpola w każdej ze sfer zostały wypełnione. Jest to związane nie tylko ze znajomością polszczyzny, ale przede wszystkim z rozwojem umysłowym człowieka na tym etapie życia. W celu upewnienia się, czy dziecko dysponuje daną jednostką leksykalną w swoim rodzimym języku, pytałam o nią podczas przeprowadzania wywiadu oraz rozmów kończących spotkania. Dzięki temu uzyskałam pewność, że to nie niski poziom kompetencji leksykalnej w obszarze polszczyzny stanowi problem w komunikacji, ale brak elementów wiedzy o świecie w języku prymarnym.

Po wstępnych pracach nad materiałem widać, że uczniowie z obu krajów mają deficyty językowe w różnych zakresach tematycznych. Niektóre z nich są charakterystyczne tylko dla uczniów ze szkół sobotnich, a inne dla dzieci uczących się w języku polskim. Można także wyróżnić luki leksykalne, które są typowe dla dzieci najmłodszych pochodzących z poszczególnych obszarów badawczych. Oczywiście istnieją także takie braki w słownictwie, które są wspólne dla wszystkich respondentów. Niniejsze opracowanie prezentuje zakresy tematyczne o największym niedoborze leksykalnym wspólne dla wszystkich respondentów, zarówno tych uczących się polszczyzny w systemie sobotnim, jak i tych uczących się w systemie dwujęzycznym.

Zebrany materiał leksykalny został przedstawiony w formie tabel (nr 1–7). Każda tabela reprezentuje jedną ze sfer i zawiera pola oraz podpola, w których odnotowano największe deficyty w słowniku uczniów z Ukrainy i ze Stanów Zjednoczonych. Dodatkowo zaprezentowano po kilka przykładowych leksemów dla każdego podpola oraz podano ich wartość procentową obrazującą odsetek respondentów, którzy wykazali się nieznajomością danego wyrazu w stosunku do grupy kontrolnej reprezentowanej przez rodzimych użytkowników języka w Polsce.

Tabela nr 1. Człowiek jako istota fizyczna (opracowanie własne)

Człowiek jako istota fizyczna				
Budowa i funkcjonowanie ciała ludzkiego		**Choroby i ich leczenie**		
czynności i stany fizjologiczne	**zmysły**	**rodzaje chorób**	**osoby związane z leczeniem**	**miejsca i instytucje związane z leczeniem**
czasowniki: *smarkać* (24%), *mrugać* (89%), *chrapać* (63%), *przełykać* (56%) **rzeczowniki**: *gryz* (41%), *drzemka* (37%), *ślina* (27%), *czkawka* (72%)	**czasowniki**: *gilgotać* (92%), *ślinić się* (56%), *gapić się* (73%), *mlaskać* (45%) **rzeczowniki**: *nochal* (46%), *niewidomy* (62%)	**rzeczowniki**: *inwalida* (87%), *zapalenie płuc* (38%), *grypa* (27%), *angina* (39%)	**rzeczowniki**: *pediatra* (67%), *higienistka* (73%), *stomatolog* (35%), *aptekarz* (67%)	**rzeczowniki**: *przychodnia* (35%), *poczekalnia* (41%), *gabinet lekarski* (32%), *recepta* (73%)

Tabela nr 2. Człowiek jako istota psychiczna (opracowanie własne)

Człowiek jako istota psychiczna		
Ocena i wartościowanie	**Relacje międzyludzkie**	
słownictwo oceniające	**określanie relacji międzyludzkich**	**określanie osób wchodzących w relacje międzyludzkie**
przymiotniki: *beznadziejny* (36%), *idiotyczny* (27%), *dziwny* (59%), *genialny* (41%)	**czasowniki**: *kumplować się* (78%), *plotkować* (69%), *skarżyć* (27%), *kablować* (23%)	**rzeczowniki**: *kumpel* (67%), *plotkarka* (83%), *znajomy* (52%)

Tabela nr 3. Człowiek w społeczeństwie (opracowanie własne)

Człowiek w społeczeństwie		
Przynależność i podział terytorialny	**Język**	**Finanse**
państwa, miasta, obszary geograficzne	**języki świata**	**czynności i przedmioty związane z pieniędzmi**
rzeczowniki: *Niemcy* (35%), *Włochy* (47%), *Paryż* (31%), *Rzym* (67%)	**przymiotniki**: *chiński* (45%), *niemiecki* (35%), *czeski* (27%), *litewski* (49%)	**rzeczowniki**: *napiwek* (38%), *waluta* (73%), *reszta* (26%), *wypłata* (54%) **czasowniki**: *wpłacać* (42%), *wypłacać* (36%), *oszczędzać* (24%)

Tabela nr 4. Człowiek i technika (opracowanie własne)

Człowiek i technika
Budownictwo
rodzaje budowli i ich cechy
rzeczowniki: *cegła* (45%), *ogrzewanie* (28%), *schody ruchome* (61%), *chata* (48%), *dworzec kolejowy* (53%) **przymiotniki**: *szklany* (31%), *metalowy* (25%), *nowoczesny* (22%)

Tabela nr 5. Człowiek i przyroda (opracowanie własne)

Człowiek i przyroda					
Świat roślin		**Świat zwierząt**			
rośliny ogrodowe i doniczkowe	**drzewa i krzewy**	**zwierzęta domowe i hodowlane**	**zwierzęta leśne i polne**	**ptaki**	**owady**
rzeczowniki: *hiacynt* (74%), *astry* (56%), *konwalie* (63%), *stokrotki* (24%)	**rzeczowniki**: *jabłoń* (47%), *świerk* (39%), *dąb* (41%), *klon* (67%)	**rzeczowniki**: *indyk* (58%) **czasowniki**: *doić* (69%)	**rzeczowniki**: *sarna* (26%), *łoś* (34%) **czasowniki**: *zimować* (45%), *polować* (38%)	**rzeczowniki**: *gil* (57%), *bocian* (38%), *jaskółka* (43%), *pisklę* (78%)	**rzeczowniki**: *konik polny* (76%), *gąsienica* (52%), *żuk* (38%) **czasowniki**: *wylęgać się* (68%)

Tabela nr 6. Kategorie fizyczne (opracowanie własne)

Kategorie fizyczne	
Cechy i właściwości przestrzeni	**Cechy i właściwości czasu**
kierunek	**upływ czasu**
wyrażenia przyimkowe: *na północ* (57%), *na zachód* (45%), *na wschód* (37%), *na południe* (62%)	**przysłówki**: *pojutrze* (43%), *przedwczoraj* (52%)

Tabela nr 7. Codzienne życie człowieka (opracowanie własne)

Codzienne życie człowieka									
Najbliższe środowisko życia człowieka		**Ubranie**		**Praca**	**Jedzenie i jego przygotowywanie**			**Sport**	
meble i wystrój wnętrz	**wieś**	**ozdoby i dodatki**	**cechy ubrań**	**miejsca pracy**	**miejsca, ososby, przedmioty, sytuacje związane z jedzeniem**	**czynności związane z przyrządzaniem jedzenia**	**przyprawy i smaki**	**dyscypliny, imprezy i rozgrywki sportowe**	**miejsca związane ze sportem**
rzeczowniki: *komoda* (37%), *tapeta* (47%), *ława* (59%), *doniczka* (29%)	**rzeczowniki**: *obora* (34%), *stajnia* (27%), *zagroda* (61%), *kurnik* (68%) **czasowniki**: *orać* (78%), *hodować* (53%), *kosić* (38%)	**rzeczowniki**: *krawat* (17%), *łańcuszek* (49%), *kolczyki* (32%), *mucha* (76%)	**przymiotniki**: *skórzany* (31%), *wełniany* (37%) **wyrażenia przyimkowe**: *w kratkę* (42%), *w paski* (21%)	**rzeczowniki**: *fabryka* (41%), *komisariat* (56%), *budowa* (36%), *urząd* (46%)	**rzeczowniki**: *kelner* (35%), *cukiernia* (29%) **czasowniki**: *reklamować* (23%), *zwracać* (17%)	**czasowniki**: *odgrzewać* (31%), *przypalać* (42%), *zagotować* (19%), *ucierać* (14%)	**rzeczowniki**: *zioła* (42%), *bazylia* (37%), *pieprz* (18%), *sól* (21%) **przymiotniki**: *gorzki* (25%), *ostry* (34%), *pikantny* (42%)	**rzeczowniki**: *łyżwiarstwo* (34%), *koszykówka* (23%), *żeglarstwo* (56%)	**rzeczowniki**: *hala sportowa* (36%), *korty tenisowe* (27%), *bieżnia* (58%), *stok narciarski* (42%)

Powyższa próbka materiału badawczego oraz jego wstępna analiza pokazuje, że rozwój leksykalny respondentów jest uzależniony przede wszystkim od odpowiedniej stymulacji językowej, którą otrzymują uczniowie z dwóch źródeł – domu oraz szkoły. Pierwsze z nich rozwija słownictwo z zakresu codziennego życia człowieka, człowieka jako istoty fizycznej oraz psychicznej. Niestety „użytkowy" leksykon rodziców oraz osób posługujących się językiem polskim w otoczeniu dziecka jest ograniczony, ponieważ sytuacje komunikacyjne, w których najczęściej się znajdują, są powtarzalne oraz nie wymagają używania dużego zasobu słów od ich uczestników. Dodatkowo dzieci w wieku wczesnoszkolnym rzadziej są wspierane dydaktycznie przez rodziców, którzy ciężar edukacji językowej przenoszą na szkołę – drugie źródło rozwijające słownik czynny oraz bierny dzieci. Zajęcia językowe w szkole wzbogacają słownictwo z zakresów: człowiek w społeczeństwie, człowiek i technika, człowiek i przyroda oraz kategorie fizyczne. Jednak nauczyciele, prowadzący zajęcia w szkołach sobotnich, bez współpracy z rodzicami nie mają szans na właściwe rozwijanie zasobu leksykalnego dzieci. Ogranicza ich wymiar zajęć oraz materiały dydaktyczne. W lepszej sytuacji językowej są uczniowie klas dwujęzycznych, którzy codziennie zanurzają się w polszczyźnie i mają szansę na częstsze używanie nowo poznanych słów.

Deficyty słownikowe uczniów na Ukrainie i w USA w porównaniu z zasobem leksykalnym ich rówieśników w Polsce mają złożoną przyczynę. Można rozpatrywać je indywidualnie w kontekście każdego uczestnika badania oraz w kontekście grupowym – dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które uczą się w języku polskim. W moich badaniach jestem zainteresowana przede wszystkim tym drugim kontekstem, ponieważ pozyskane dane językowe powinny być podstawą tworzenia programów oraz materiałów dydaktycznych dla uczniów poza granicami Polski, które do tej pory są przygotowywane na podstawie intuicji autorów. Dodatkowo powinna być uwzględniana wiedza z zakresu psycholingwistyki dotycząca budowania słownika dzieci dwujęzycznych. Dobrze skonstruowane podręczniki dla etapu wczesnoszkolnego pod względem leksyki są szansą na to, że uczniowie będą mieli możliwość właściwego rozwijania swojego słownictwa z wszystkich zakresów współczesnej polszczyzny.

Odnotowane braki leksykalne uczniów ze szkół w Stanach Zjednoczonych zostały uwzględnione podczas opracowywania podręcznika oraz zeszytu ćwiczeń *Polskie niezapominajki* do nauki języka polskiego jako odziedziczonego w klasach I–III. Materiał powstał w 2019 roku na potrzeby szkolnictwa polonijnego na Wschodnim Wybrzeżu Stanów Zjednoczonych. W roku szkolnym 2020/2021 były wykorzystywane w pierwszych i drugich klasach w szkołach zrzeszonych w CPSD. Na spotkaniach z nauczycielami, podsumowujących pracę z podręcznikiem, niejednokrotnie informowano zespół autorski, że dzieci bardzo dobrze przyjęły podręcznik. Pedagodzy pracujący w klasach drugich odnotowali przyrost leksykalny wśród swoich uczniów. Wydawca *Polskich niezapo-*

minajek – Fundacja na rzecz Wspierania i Rozwoju Szkół Polonijnych – otrzymała także sygnały, że podręcznik sprawdza się w pracy z dziećmi na Ukrainie. Można to potraktować jako potwierdzenie tezy, że warto badać leksykę w dydaktyce najmłodszych użytkowników polszczyzny poza krajem.

5. PODSUMOWANIE

Moje wstępne badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, na Ukrainie i w Polsce pokazały, że istnieje wyraźna potrzeba analizy leksykonu uczniów młodszych klas szkół podstawowych poza granicami Polski, którzy uczą się języka w różnych uwarunkowaniach środowiskowych. Edukacja na etapie wczesnoszkolnym stanowi podstawę dalszej nauki. Braki leksykalne w konkretnych obszarach tematycznych hamują rozwój językowy uczniów.

Po pierwsze, ich wyniki powinny być wykorzystane do tworzenia nowych programów kształcenia językowego, które odpowiadałyby na faktyczne potrzeby nazywania przez dzieci dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Po drugie, na podstawie materiału językowego, także porównawczego, warto opracować inwentarz leksykalny, stanowiący punkt wyjścia opracowania nowych materiałów dydaktycznych, w tym podręczników. Listy wyrazowe, zawierające jednostki, którymi powinien posługiwać się uczeń kończący etap edukacji wczesnoszkolnej, pomocne byłyby także w opracowywaniu testów diagnostycznych, plasujących oraz biegłości, pod względem leksykalnym, którymi dziś niestety nie dysponują nauczyciele.

Bibliografia

C. Baker, W.E. Wright, 2017, *Foundations on Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol.

B. Batko-Tokarz, 2019, *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego – teoria, praktyka, leksykografia*, Kraków.

A. Brzozowska-Krajka, 2017, *„Nie domy sie …": gwarowa odmiana polszczyzny jako marker grupowej tożsamości kulturowej w wieloetnicznej Ameryce (w świetle działalności Związku Podhalan Północnej Ameryki)* [w:] M. Lachowicz, K. Polasik-Wrzosek (red.), *Język polski jako nośnik tożsamości*, Poznań, s. 121–139.

M. Belokoneva-Shiukashvili, 2017, *Język polski jako wartość w życiu Polonii gruzińskiej* [w:] M. Lachowicz, K. Polasik-Wrzosek (red.), *Język polski jako nośnik tożsamości*, Poznań, s. 37–45.

K. Błaszczuk, 2017, *Międzypokoleniowy przekaz tożsamości kulturowej* [w:] M. Lachowicz, K. Polasik-Wrzosek (red.), *Język polski jako nośnik tożsamości*, Poznań, s. 175–188.

J. Cieszyńska, 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.

A. Czeniek, 2010, *Stosunek uczniów Polskich Szkół Sobotnich w Wielkiej Brytanii do sprawności pisania*, „Poradnik Językowy" z. 2, s. 84–96.

A. Czeniek, 2011, *Rola wypracowań dzieci polskiego pochodzenia w badaniach nad stopniem opanowania języka*, „Acta Universitatis Lodziensis – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 18, s. 353–363.

A. Czeniek, 2014, *Jedna szkoła, jedna klasa, ale czy ten sam język polski? – o zróżnicowanym poziomie opanowania języka polskiego wśród dzieci polskiego pochodzenia na przykładzie prac dzieci mieszkających w Wielkiej Brytanii*, „Poradnik Językowy" z. 4, s. 54–68.

A. Czeniek, 2015, *Język polski mniej lub bardziej dziedziczony. Czynniki wpływające na kompetencję językową dzieci polskich emigrantów*, „Poradnik Językowy" z. 8, s. 90–100.

S. Dubisz, 1997a, *Społeczne role polszczyzny poza granicami kraju. Pamięci Profesora Mieczysława Szymczaka* [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. I, Warszawa, s. 17–20, Warszawa.

S. Dubisz, 1997b, *Typologia odmian polszczyzny poza granicami kraju* [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. I, Warszawa, s. 35–42.

S. Dubisz, 1997c, *Język polski poza granicami kraju – wstępne informacje i definicje* [w:] S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 13–46.

S. Dubisz, E. Sękowska, 1990, *Typy jednostek leksykalnych w socjolektach polonijnych (próba definicji i klasyfikacji)* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, s. 217–233.

J.A. Fishman, 1998, *Language and Ethnicity: The View from Within* [w:] F. Coulmas (red.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, s. 327–343.

J.A. Fishman, 1999, *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford.

J.A. Fishman, 2001, *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States* [w:] J. Kreeft Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, McHenry, s. 81–99.

K. Geben, 2003, *Świadomość i kompetencja językowa, a warstwy leksykalne w idiolektach młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie*, Warszawa.

S. Günthner, 2017, *Doing Culture – kulturowa samoidentyfikacja i identyfikacja innych w rozmowie* [w:] W. Czachur (red.), *Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa. Antologia*, Warszawa, s. 187–214.

I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.

B.K. Jędryka, 2007, *Brak mi słów – problemy leksykalne dzieci polonijnych w USA*, „Prace Filologiczne" t. 52, s. 133–140.

B.K. Jędryka, 2014, *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy" z. 10, s. 42–53.

B.K. Jędryka, 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.

B.K. Jędryka, 2017, *Szkolnictwo polonijne w Stanach Zjednoczonych – wczoraj i dziś* [w:] B.K. Jędryka, E. Kwapień (red.), *W labiryncie polszczyzny – Profesorowi Stanisławowi Dubiszowi – doktorzy i doktoranci*, Warszawa, s. 317–329.

B.K. Jędryka, 2012, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA*, Warszawa.

H. Karaś, 1997a, *Uwagi o sytuacji języka polskiego na Łotwie* [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. I, Warszawa, s. 52–61.
H. Karaś, 1997b, *Język polski na Łotwie* [w:] S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 69–78.
H. Karaś, 2015, *Odrodzenie polszczyzny czy jej zanik? O sytuacji języka polskiego na dawnych Kresach Wschodnich*, „Poradnik Językowy" z. 8, s. 18–35.
A. Krawczuk, 2019, *Świadomość językowa osób polskiego pochodzenia na Ukrainie w zakresie używania wybranych form grzecznościowych*, „Rozprawy Komisji Językowej" t. 67, s. 173–190.
A. Krawczuk, J. Kowalewski, 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie. Podręcznik dla szkół wyższych*, Kijów.
K. Kuros-Kowalska, 2020, *Metody stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji*, Katowice.
R. Laskowski, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
P. Levchuk, 2020, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
A. Libura, 2014, *Atrycja języka odziedziczonego* [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 303–312.
A. Libura, A. Żurek, 2016, *Erozja dopełniacza w polskim języku odziedziczonym*, „Poradnik Językowy" z. 2, s. 38–49.
A. Libura, A. Żurek, 2018, *Jak będą mówić dzieci osób, które dziś emigrują z Dolnego Śląska? Badania nad polszczyzną osób dwujęzycznych* [w:] A. Tworek (red.), *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie*, Wrocław, s. 142–163.
E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
K. Liebkind, 1999, *Social psychology* [w:] J.A. Fishman (red.), *Handbook of language and social identity*, New York, s. 140–151.
E. Lipińska, A. Seretny, 2012a, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
E. Lipińska, A. Seretny, 2012b, *Szkoła polonijna czy językowa? Szkolnictwo polonijne w perspektywie dydaktycznej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny" t. 38, nr 4(146), s. 23–37.
E. Lipińska, A. Seretny, 2016a, *Polish as a heritage language – somewhere in between*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny" nr 2, s. 177–201.
E. Lipińska, A. Seretny, 2016b, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy" z. 10, s. 45–61.
B. Maliszewski, 2020, *Uczyć się „od błędów" – analiza uchybień w pisemnych pracach uczniów szkół polonijnych w USA*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal" 5, s. 211–232.
A. Masiewicz, 1990, *Język Polonii francuskiej* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, s. 199–216.

A. Mielczarek, B. Walczak, 2017, *W jakim stopniu język stanowi o tożsamości narodowej?* [w:] M. Lachowicz, K. Polasik-Wrzosek (red.), *Język polski jako nośnik tożsamości*, Poznań, s. 13–22.

W. Miodunka, 1990a, *Język a identyfikacja kulturowa i etniczna. Studium kształtowania się tożsamości rodzeństwa należącego do drugiego pokolenia Polonii australijskiej* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, s. 105–125.

W. Miodunka, 1990b, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, s. 39–49.

W. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.

I.A. NDiaye, 2016, *Uwarunkowania językowe emigrantów rosyjskich pierwszej fali i poszukiwanie własnej tożsamości w nowym otoczeniu kulturowym* [w:] W. Stec, A. Hau (red.), *W poszukiwaniu tożsamości językowej*, t. II, Gdańsk, s. 15–33.

A. Padilla, 1999, *Psychology* [w:] J.A. Fishman (red.), *Handbook of language and social identity*, New York, s. 109–121.

M. Pamuła-Behrens, 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2, s. 171–186.

M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, Kraków.

M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, 2018b, *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole" nr 2, s. 4–10.

M. Piasecka, 2016, *Język polski w Norwegii. Na przykładzie badań przeprowadzonych w polskich szkołach w Oslo*, Warszawa.

H. Pułaczewska, 2017, *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony*, Łódź.

A. Rabiej, 2006, *Irlandia po polsku – nowy język na Zielonej Wyspie* [w:] K. Gąsowska, M. Mazińska-Szumska (red.), *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Kraków, s. 149–157.

A. Rabiej, 2008, *Postawy i preferencje językowe młodszych uczniów szkół polonijnych* [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 481–490.

A. Rabiej, 2013, *Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą*, „Języki Obce w Szkole" nr 3, s. 48–53.

G. Rappaport, 1990, *Sytuacja językowa Amerykanów polskiego pochodzenia w Teksasie* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, s. 159–178.

P. Riley, 2007, *Introduction* [w:] *Language, culture and identity: an ethnolinguistic perspective*, London, s. 1–20.

J. Sadowska, 2017, *Polacy i język polski w Republice Buriacji* [w:] M. Lachowicz, K. Polasik-Wrzosek (red.), *Język polski jako nośnik tożsamości*, Poznań, s. 47–61.

U. Schmidt, 2008, *Language Loss and the Ethnic Identity of Minorities*, Flensburg.

A. Seretny, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
A. Seretny, 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
A. Seretny, 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2, s. 139–156.
E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.
J.J. Smolicz, 1990, *Język jako wartość podstawowa kultury* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa–Kraków, s. 23–38.
H. Sokołowska, 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na* Litwie, Warszawa–Wilno.
N. Szumlańska, 2013, *Sytuacja języka polskiego na Ukrainie*, „Poradnik Językowy" z. 8, s. 33–48.
A. Szybura, 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole" nr 1, s. 112–117.
A. Tabouret-Keller, 1998, *Language and Identity* [w:] F. Coulmas (red.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, s. 315 – 326.
P. Wichniewicz, 2017, *Powroty. Polska mniejszość narodowa w Ćelinovacu, Bośnia i Hercegowina* [w:] M. Lachowicz, K. Polasik-Wrzosek (red.), *Język polski jako nośnik tożsamości*, Poznań, s. 107–120.
H. Zgółkowa, *Dobór słownictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków, s. 37–104.
A. Żurek, 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

O potrzebie badania kompetencji leksykalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dydaktyce języka polskiego za granicą (na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Ukrainy)

Streszczenie

Znajomość słownictwa dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczących się języka polskiego poza granicami Polski jest jednym z najważniejszych wyznaczników poziomu opanowania polszczyzny. W artykule przedstawiono sytuację dydaktyki polszczyzny w Stanach Zjednoczonych i na Ukrainie. Dodatkowo został omówiony status języka wśród osób polskiego pochodzenia. Autorka opisuje wstępne wyniki badań kompetencji leksykalnej uczniów – zakresy tematyczne, w których odnotowano największy deficyt słownikowy dzieci w porównaniu z ich rówieśnikami w Polsce.

Słowa klucze: język polski – język edukacji – język odziedziczony – kompetencja leksykalna – dydaktyka języka – polszczyzna poza krajem.

The need to research the lexical competence of early school-age children in Polish language teaching abroad (on the example of the United States of America and Ukraine)

Summary

The knowledge of the vocabulary of early school-age children learning Polish abroad is one of the most important determinants of the level of their language proficiency. The paper presents the situation of Polish language teaching in the United States of America and Ukraine. Additionally, the paper discusses the status of the language among people of Polish origin. The author describes the preliminary results of the research on lexical competence of students: semantic fields with the largest lexical deficit among the children compared to their peers in Poland.

Keywords: Polish language – language of education – heritage language – lexical competence – language teaching – Polish abroad.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.10

Wiola Próchniak
Katolicki Uniwersytet Lubelski
e-mail: violape@kul.pl
ORCID: 0000-0002-3424-6135

REWOLUCJA FUNKCJONALNA. O LITERACKICH I KULTUROWYCH ASPEKTACH NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Rzeczywista znajomość języka – określana mianem biegłości językowej – oznacza nieograniczony dostęp do tekstów kultury poznawanego języka, przy czym najbardziej oczywistym działaniem językowym wydaje się czytanie tekstów literackich.

Większość współcześnie praktykowanych metod glottodydaktycznych ogranicza jednak dobór prezentowanych tekstów do tych podstawowych, organizujących czy wspierających nasze życie codzienne – należą do nich formularze, ulotki reklamowe, menu, ogłoszenia, a także krótkie teksty prasowo-blogowe przywołujące po części obiegowe opinie, po części zaś wyselekcjonowane fakty.[1] Można to dostrzec, przeglądając podręczniki do języka polskiego jako obcego z ostatnich dwóch dekad – atrakcyjne dla oka, sprawnie prezentujące słownictwo i struktury – w przeważającej mierze obywają się one bez tekstów o charakterze artystycznym. Dzięki tym materiałom z powodzeniem kształcone są – i nabywane – sprawności językowe.

KOMPETENCJE

Sama zdolność wymiany komunikatów nie wyczerpuje jednak potrzeb językowych użytkowników języka. Często w trakcie rozmowy okazuje się, że kompetencja kulturowa czy – idąc krok dalej – międzykulturowa [zob. Byram 1997; Myczko 2005; Bolten 2006, 2010; Nikitorowicz 2013; Mihułka 2014; Majkiewicz 2016] są koniecznymi narzędziami nie tylko skutecznego komunikowania się, ale przede wszystkim autentycznego porozumienia. Jak wynika z definicji słownikowych, kompetencja to „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności";[2] natomiast

[1] Podobne spostrzeżenia formułowała przed laty Marzena Żylińska [2003].

[2] *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1997, hasło: *kompetencja* (przedruk elektroniczny, przygotowany przez Redakcję Słowników Języka Polskiego PWN i firmę Litterae).

Słownik języka polskiego umieszcza w definicji tego terminu również „doświadczenie". Warto zaznaczyć, że francuskie słowo *compétence* oznaczało dawniej zdolność wykonania zadania i odnosiło się do kształcenia zawodowego. Natomiast dokument przygotowany przez Radę Europy ujmuje to tak:

> Pod pojęciem kompetencji rozumiemy całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania [ESOKJ 2003, 20].

To objaśnienie odsłania dodatkowy, a jednocześnie istotny poziom znaczeniowy, a mianowicie charakter człowieka i jego indywidualność, co wydaje się z perspektywy prowadzonych rozważań szczególnie warte podkreślenia.

METODY

Wśród metod stosowanych obecnie w glottodydaktyce polszczyzny można wskazać trzy dominujące. Należą do nich podejście komunikacyjne, metoda między/kulturowa[3] oraz podejście zadaniowe. Najpopularniejsze wśród nich podejście komunikacyjne – ukształtowane w latach 70. XX w., obecne w nauczaniu języka polskiego jako obcego od lat 90. – ma szerokie grono zwolenników zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów ze względu na swój praktyczny i efektywny wymiar. Podejście zadaniowe natomiast zdefiniowane przed kilkunastu laty przez europejskich ekspertów [*ESOKJ*, 20–26], a następnie opisane z perspektywy nauczania języka polskiego jako obcego przez Iwonę Janowską [Janowska 2011], choć korzysta z dorobku komunikacyjności, wskutek przesunięcia akcentów udostępnia glottodydaktykom nowe narzędzia. Warto zwrócić uwagę na elementy, które odróżniają te dwa podejścia. Podczas gdy w metodzie komunikacyjnej koncentrujemy się na użyciu języka (z akcentem na sprawności językowe: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), w podejściu zadaniowym na pierwszy plan wysuwają się działania językowe (recepcja, produkcja, interakcja i mediacja). Dla „komunikacjonistów" podstawową jednostką nauczania jest ćwiczenie, dla „działaniowców" – zadanie.[4] Fundamentalna odmienność polega więc na

---

[3] Międzykulturowy model nauczania zakłada otwartość (nauczanie zadaniowe i otwarte), aktywność (zaangażowanie i kreatywność uczestników), autopoznanie (przekaz wiedzy, formułowanie poglądów), dynamiczność (procesualność przekazu kulturowego), konstruktywność i dialogowość (wiedza nabywana poprzez dialog), różnorodność (odniesienie do różnych systemów znaczeń), autentyczność (negocjowanie znaczeń) [Torenc 2007, 141–143].

[4] „Działania językowe, za pomocą których są realizowane zadania komunikacyjne, polegają na przetwarzaniu (rozumieniu lub tworzeniu w wyniku interakcji lub mediacji) tekstów w formie pisanej lub mówionej" [*ESOKJ* 2003, 25].

tym, że automatyzm rozwiązywania ćwiczeń zmienia się w możliwość rozwiązywania problemów, co przybiera formę złożonego, wieloetapowego procesu wiążącego się z koniecznością wykonywania złożonych operacji kognitywnych.

Porównując natomiast podejście zadaniowe z metodą kulturową, odwołam się do zestawienia opracowanego przez Jerzego Kowalewskiego [Kowalewski 2013, 266]:

Podejście zadaniowe	**Podejście kulturowe**
Język – komunikacja: działanie społeczne.	Kultura – kontakt: bycie razem w przestrzeni kulturowej.
Działania językowe: rozumienie tekstów (recepcja), tworzenie tekstów (produkcja), przetwarzanie istniejących tekstów (mediacja), wymiana informacji (interakcja).	Działania kulturowe: rozumienie kultury, jej przyjmowanie (interioryzacja) i przetwarzanie, wymienianie się informacjami kulturowymi (eksterioryzacja), wytwarzanie dóbr kultury wedle wzorców, uczestnictwo w kulturze.
Zadanie.	Zadanie kulturowe.
Nauczyciel jako partner/doradca.	Nauczyciel jako autorytet, przewodnik po świecie kultury, inspirator do uczestnictwa w kulturze.

Na podstawie: Kowalewski 2013, 266.

Dostrzec tu można istotne różnice w zakresie narzędzi i przestrzeni komunikacji, w sferze działań nadawczo-odbiorczych, w charakterze podejmowanych zadań, a także w funkcji nauczyciela, choć odnoszę wrażenie, że rola „nauczyciela jako autorytetu" to zaledwie znikoma część jego powinności. Inspirowanie do wchodzenia w przestrzeń kultury, prowadzenie uczniów / studentów przez kulturowe meandry, a jeszcze bardziej wspólne przeżywanie zjawisk kulturowych i dążenie do odczytywania tekstów kultury, przybiera formę wspólnego działania – współdziałania – i to właśnie uznać należy za doświadczenie najcenniejsze. W tym procesie bowiem dokonuje się nie tylko doskonalenie „zewnętrznych", instrumentalnych kompetencji językowych, ale także następuje rozwój tej sfery człowieka, która rozciąga się pomiędzy wrażliwością i ciekawością a doświadczeniem i wiedzą. Nie bez znaczenia jest również fakt, że w tej przestrzeni niezależnie od wieku i pełnionej roli wszyscy jesteśmy uczniami. I ten swego rodzaju demokratyzm, angażując nas emocjonalnie i intelektualnie, ma szczególną wartość wspierającą proces nauczania.

Zdaniem Waldemara Pfeiffera: „interkulturowa kompetencja komunikacyjna (…) zakłada znajomość podstawowych elementów kultury obcej rzeczywistości i umiejętność płynnego i adekwatnego użycia języka" [Pfeiffer 2001, 149]. O ile więc kompetencja kulturowa świadczy o znajomości określonej kultury, o tyle za jej dopełnienie należy uznać wrażliwość interkulturową, którą tworzą: „Wiedza, świadomość i rozumienie relacji

(podobieństw i wyraźnych różnic) między *światem społeczności pochodzenia* a *światem społeczności języka docelowego* (...)" [*ESOKJ* 2003, 96]. Zdolność ta pociąga za sobą kompetencję interkulturową i umiejętności interkulturowe. Wiąże się to również ze sferą emocjonalną i pozytywnym nastawieniem wobec nowych treści, budzeniem ciekawości, potrzebą wypowiadania własnych opinii, podejmowaniem dyskusji, bowiem –

> Na kompetencję interkulturową składa się – oprócz tradycyjnych sprawności językowych i komunikacyjnych – wiele elementów odwołujących się do zrozumienia i interpretacji tego, co obce: wrażliwość, empatia, umiejętność respektowania innych poglądów, zdolność akceptowania niejednoznacznych sytuacji, umiejętność patrzenia na świat z różnych perspektyw itp. [Kaikkonen 1997; za: Żylińska 2003, 52].

Tak więc w ujęciu interkulturowym koncentrujemy się na kompetencjach węzłowych, do których można zaliczyć: umiejętność słuchania, empatię, rozumienie postaw i zachowań reprezentantów różnych kultur, tolerancję i otwartość na odmienność, umiejętność unikania i/lub rozwiązywania konfliktów, a także radzenie sobie w sytuacjach niepewnych [por. Korczyński 2017, 152–154]. Przywołane powyżej formy reagowania nie mogą umknąć uwadze nauczyciela. Powinny one stać się ogniwem nie tylko pojedynczej lekcji, lecz także całego procesu dydaktycznego. Rozwijanie kompetencji interkulturowej [Zarzycka 2000; Pfeiffer 2001, 148–149; Żydek-Bednarczuk 2015, 67–79] opiera się na trzech komponentach – są to interakcja oraz znajomość kultury własnej i obcej – które w istocie mają prowadzić do negocjowania znaczenia komunikatów i właściwego rozumienia się, to znaczy: do „porozumienia się" stron dialogu [Zarzycka 2000, 32–33; Jaskuła, Korporowicz 2017, 33–43]. To, co należy poznać – uświadomić sobie, przemyśleć, przedyskutować – odnosi się do wielu aspektów kultury i języka, które za Alexandrem Thomasem można opisać następująco:

> Standardy kulturowe to wszystkie rodzaje postrzegania, myślenia, wartościowania i postępowania, które są uznawane przez większość członków danej kultury jako normalne, oczywiste, typowe i obowiązujące. Zachowanie własne i obce jest oceniane i regulowane właśnie na podstawie standardów kultury [Thomas 2003, 112].

Nie tylko wiedza obejmująca fakty i artefakty, lecz także sposób myślenia, bycia i życia – kultura jako czasownik [Nycz 2017, 61] – pozwala lepiej zarówno rozumieć siebie, jak i określić siebie w odniesieniu do kultury, z której się wywodzimy, a także w relacjach nawiązanych lub nawiązujących się z innymi.

POSTAWY – MOTYWACJE – TOŻSAMOŚĆ

Tak więc samopoznanie i samoświadomość wpływają na naszą gotowość – lub jej brak – do wchodzenia w interakcje bliższe (wewnątrzkulturowe) i dalsze (międzykulturowe). Bez wątpienia –

> Stosunki międzykulturowe można rozpatrywać na poziomie postaw, motywacji i tożsamości jednostek. Tożsamość kulturowa jest natomiast wytworem zbiorowej tradycji i sieci powiązań interpersonalnych (...) istnieje cała sfera czynników determinujących sposoby przeżywania i interpretowania „swojskości" i „obcości", podobieństw i różnic kulturowych. Należą do nich takie czynniki, jak cechy terytorium i rodzaj więzi historycznych z nim związanych, usytuowanie grupy w przestrzeni i warunki środowiska naturalnego, skład populacji i jej atrybuty demograficzne, rodzaj stosunków władzy, stan rozwoju infrastruktury, sposoby gospodarowania i wiele innych [Paleczny 2017, 29].

Przestrzeń kulturowa – ze względu na swoją rozległość i złożoność – nie poddaje się łatwo opisowi. Można próbować ją uchwycić w różnych jej przejawach, trudno natomiast stworzyć pełny, kompletny jej obraz. Glottodydaktycy podejmują takie próby, pisząc podręczniki,[5] tworząc materiały dydaktyczne i źródłowe,[6] sięgając po wyraziste teksty kultury[7] czy po prostu prowadząc zajęcia językowe, które ostatecznie przyjmują formę negocjacji – pomiędzy tym, z czym przychodzimy na zajęcia, a tym, z czym z nich wychodzimy (w trakcie nauki języka następuje nie tylko prezentacja wybranych zjawisk językowych i kulturowych, ale także wynikająca z dialogowej natury spotkania wymiana myśli, opinii, wiedzy, doświadczeń, wartości).

Narzędzia do diagnozowania indywidualnego etapu w rozwoju interkulturowym opisał Milton Bennett, tworząc model rozwojowy wrażliwości międzykulturowej [Bennett 1993, 21–71],[8] w którym wskazuje na istnienie trzech faz etnocentryzmu. Definiuje je jako:

1) zaprzeczenie istnienia różnicy kulturowej – na tym poziomie kultura własna uznawana jest za jedyną prawdziwą, a typowe zachowania to unikanie inności poprzez izolację psychiczną i fizyczną (reprezentanci tej fazy nie wykazują zainteresowania różnicami kulturowymi);
2) obrona przed różnicą kulturową – pojawia się świadomość różnic kulturowych, lecz tylko kultura, z którą osoba się identyfikuje, uznawana jest za jedyną właściwą; postrzeganie świata ma charakter dualistyczny, co prowadzi do dzielenia ludzi na lepszych („swoich")

---

[5] W innych pracach pisałam na temat obecności i funkcji literatury w podręcznikach do nauki języka [Próchniak 2012; 2018, 13–16; 2020, 51–53].

[6] Warto tu odnotować projekt *Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, w którym zaplanowano takie kategorie jak: informacje ogólne o Polsce; historia i polityka; miejsca; obyczaje, realia, zagadnienia socjokulturowe; mitologia i folklor; historia kultury polskiej; nauka i oświata [zob. Zarzycka 2008, 183–189].

[7] Wśród wielu interesujących publikacji wykładowców Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ znajduje się książka *Na wyrywki.100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec* [2018]. Jest to zbiór fraz i wyrażeń, które utrwalone w polskiej świadomości pełnią funkcję skrótów myślowych, lapidarnych podsumowań czy zastępników tytułów, są ważną częścią aluzyjnego języka o proweniencji literackiej i kulturowej.

[8] Por. także Nikitorowicz i in. 2013, 34–35.

i gorszych („obcych"), natomiast podstawową reakcją wobec innych kultur jest krytycyzm;

3) minimalizacja różnicy kulturowej – w tej fazie następuje koncentracja na podobieństwach kulturowych przy równoczesnym ignorowaniu odmienności.

Dopełnieniem tego procesu są trzy fazy etnorelatywizmu:

1) akceptacja różnicy kulturowej, gdy pojawia się przekonanie, iż kultura własna jest jedną z wielu, a różnice zostają zauważone i uznane, jednak w tej fazie obserwuje się brak zainteresowania i szacunku wobec innych kultur;
2) adaptacja – faza rozszerzenia własnego światopoglądu, czego przejawem są nowe formy zachowań i umiejętności (m.in. empatia), które ułatwiają komunikowanie się z reprezentantami innych kultur;
3) integracja, czyli próba łączenia różnych perspektyw kulturowych; postawa ta przybiera formę procesu, w którym następuje ciągłe redefiniowanie własnej tożsamości.

Uważniejsze przyjrzenie się diagnozie Miltona Bennetta pozwala zrozumieć drogę, którą na swój sposób przebywa każda osoba ucząca się nowego języka i wchodząca w nową kulturę. Natomiast doświadczenie pełnej integracji kulturowej określone jest mianem „trzeciego miejsca"/„third space" [Kramsch 1993, 9], „trzeciej wartości"[9] [Mostwin 1995, 13] lub zmiennej przestrzeni socjosemantycznej [Wierzbicka 1990, 103], które definiują egzystencję osoby żyjącej i działającej w dwóch kulturach, doświadczającej obu i z obu czerpiącej wartości.

Inną perspektywę przyjmują Guo-Ming Chen i William J. Starosta [zob. Chen, Starosta 1996; Świdzińska, Maliszewski 2019], którzy wyodrębniają i opisują międzykulturowość w wymiarze poznawczym, afektywnym i behawioralnym.[10] W ich ujęciu modele kompetencji do komunikacji międzykulturowej dotyczą świadomości, wrażliwości i sprawności:

świadomość międzykulturowa	wymiar poznawczy – zdolność człowieka do rozumienia podobieństw i różnic innych kultur
wrażliwość międzykulturowa	wymiar afektywny – emocjonalne pragnienie danej osoby zrozumienia, docenienia i zaakceptowania różnic kulturowych
sprawność międzykulturowa	wymiar behawioralny – zdolność jednostki do osiągania celów komunikacyjnych w czasie integracji z ludźmi z innych kultur

Na podstawie: Chen, Starosta 1996.

[9] Jak pisze autorka: „(...) emigrant wytworzy w sobie *trzecią wartość*, która stanie się formą pośrednią pomiędzy identyfikacją z krajem pochodzenia a identyfikacją z krajem osiedlenia, a jednocześnie bardziej zróżnicowaną i wyższą formą ludzkiego rozwoju" [Mostwin 1995, 13].

[10] W innych opracowaniach trzeci komponent jest określany mianem konatywnego (dotyczącego postaw) [zob. Gertsen 1990, 341–362].

Można zatem mówić o wiedzy na temat zasobów kulturowych, norm i wartości obowiązujących w innej kulturze, o budowaniu postawy otwartości na inność i elastyczności w związku z odmiennością, czyli o szeroko rozumianej tolerancji, a także o sprawności językowej wzbogaconej o uważność, świadomość wieloznaczności, chęć podejmowania dialogu i pozytywne nastawienie w kontaktach z reprezentantami innej kultury i wobec odmiennych sposobów bycia / norm zachowania wynikających z identyfikacji z określoną społecznością.

W ŚWIECIE WARTOŚCI

Zbudowanie kompletnego systemu wartości wiąże się z czynnikami zewnętrznymi, a jednocześnie wynika z osobowości człowieka (jego charakteru, samoświadomości, emocji, które przeżywa oraz ze sposobu interpretowania własnych doświadczeń). Każdy z nas koncentruje się na wybranych wartościach – tworzą one pewien układ, w którym jedna wynika z drugiej. Przywoływana już wcześniej Danuta Mostwin podpowiada, iż z polskiej perspektywy do najważniejszych należą takie kategorie jak poszanowanie wolności indywidualnej i grupowej, szacunek dla honoru (godności) człowieka i narodu, szacunek dla mądrości i doświadczenia starszego wieku, lojalność rodzinna, narodowa i w diasporze, język polski (literatura) i jego historia, sztuka (w tym sztuka folklorystyczna) polska, zwyczaje i obrzędy, które są symbolami i nadają rytm życiu, stosunek do przyrody – harmonijne współżycie z otaczającym światem, wartość przyjaźni, która przekracza znaczenie sąsiedzkiej znajomości i koleżeństwa, a także wyczucie hierarchii wartości [Mostwin 1995, 49]. Zapewne wielu ludzi byłoby skłonnych uznać ten system za własny, odnaleźć w nim przekonania, które determinują sposób życia i dokonywane wybory. Bez wątpienia dotyczyłoby to również – w jakimś stopniu – osób wywodzących się z odmiennych kultur. A jednak ten kanon zasad i przekonań, w dużej mierze zdawałoby się uniwersalnych, przestaje być jednoznaczny w praktyce, ponieważ zdarza się, iż wartości – te same z nazwy – są w różnych kulturach aktualizowane inaczej.

I chociaż wiedzę o społeczeństwie i kulturze określonej społeczności można uznać za część wiedzy ogólnej, nie należy tego bogatego zakresu znaczeń minimalizować w procesie nauczania języka. Jest ona ważna i użyteczna dla uczącego się, także dlatego, że nie musi łączyć się z jego wcześniejszymi doświadczeniami, bywa zniekształcona stereotypami lub nieczytelna ze względu na odmienność zachowań i reguł obowiązujących w różnych społecznościach. Dlatego też m.in. w *ESOKJ* zestawiono przestrzenie, w których doświadczamy specyfiki kultury lokalnej. Znalazły się wśród nich życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądy i postawy, język ciała, konwencje społeczne, zachowania rytualne [*ESOKJ* 2003, 95–96]. Powinny one stać się ele-

mentami procesu kształcenia językowego, ponieważ przywoływanie i wyjaśnianie zjawisk z tych zakresów pozwala się z nimi oswoić i jeśli nawet nie zostaną przyjęte za własne, staną się przynajmniej bardziej zrozumiałe.

Przekazywanie treści kulturowych – metody

Nauczanie języka skoncentrowane na treściach kulturowych[11] opisują między innymi autorzy *Innego punktu widzenia* [Zarzeczny, Piekot 2010, 199–206], wskazując na następujące rozwiązania praktyczne:

1) **nauczanie faktograficzne**, w którym dominuje wiedza historyczna i z zakresu kultury wysokiej, natomiast informacje geograficzne, gospodarcze i polityczne występują jako składnik dodatkowy, zwykle w formie krótkich tekstów do czytania;
2) **nauczanie komunikacyjne** na podstawie autentycznych tekstów (np. prasowych) dotyczących realiów związanych z takimi zakresami jak rodzina, zakupy, zdrowie, praca, edukacja etc.;
3) **nauczanie interkulturowe / międzykulturowe**, które polega na stosowaniu odpowiednich strategii językowych, negocjowaniu znaczeń i interpretacji zjawisk kulturowych w odniesieniu do posiadanej wiedzy na temat poznawanego kraju i/lub doświadczeń wyniesionych z własnego kręgu kulturowego;
4) **nauczanie eklektyczne** integrujące wymienione techniki i koncentrujące się na wiedzy przekazywanej w poznawanym języku, refleksji nad formułowanymi przekonaniami, tworzeniem własnej wizji świata.

Wymienione techniki podpowiadają, jakie rozwiązania stosować w nauczaniu językowo-kulturowym, nie wyczerpują jednak wszystkich możliwości. W związku z „czytaniem" tekstów kultury glottodydaktyka dysponuje zróżnicowanym zestawem narzędzi. Oto niektóre z nich:

- pedagogika dyskursywna rozumiana jako ścieranie się dyskursów i negocjowanie znaczeń inspirowane tekstami literackimi [Czerkies 2012a; 2012b];
- podejście językowo-literackie polegające na otwieraniu tekstu literackiego w sekwencji działań na poziomie leksyki, gramatyki, semantyki tekstowej i kontekstowej / kulturowej [Próchniak 2012; 2018; 2020];
- podejście interkulturowo-porównawcze[12] na podstawie tekstów prasowych [Wilczyńska 2012; 2013];

[11] O trzech modelach nauczania kultury i zagadnień realioznawczych – faktograficznym, komunikacyjnym oraz międzykulturowym – pisał Przemysław Gębal [2006, 207–211].

[12] Zdaniem Weroniki Wilczyńskiej analizowanie artykułów prasowych prowadzi do integracji kompetencji medialnej i interkulturowej, przy czym dyskurs jest rozumiany jako „język w użyciu" albo „tekst w kontekście" [zob. Wilczyńska 2012, 11].

- CLIL zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, czyli nauczanie języka przez treść z mocnym akcentem na „uwrażliwianie uczniów na kwestie wielokulturowości" [Handzel 2014, 146–147] i pokonywanie bariery komunikacyjnej [Janus-Sitarz 2014];[13]
- czytanie krytyczne, czyli dydaktyka pytań – w szerszym ujęciu jest to krytyczne czytanie tekstów informacyjnych w perspektywie dydaktyki językowo-kulturowej, przy czym krytyczność jest rozumiana jako postawa charakteryzująca się skłonnością do oceny (prze)czytanych tekstów [zob. Hadaś 2020, 76];[14] autorka wyróżnia 4 typy lektury: dekodowanie (*Co jest napisane?*), czytanie ze zrozumieniem (*Co tekst mówi?*), czytanie krytyczne (*Co tekst czyni? – Jak tekst oddziałuje?*), zaawansowane czytanie krytyczne (*Co tekst czyni: dlaczego i jak?*) [zob. Hadaś 2020, 84].

W ostatnich latach powstało również sporo materiałów poświęconych teorii i praktyce prezentowania tekstów literackich na zajęciach z nauczania języka polskiego jako obcego. Książki autorstwa Tamary Czerkies *Bliżej tekstów* [2016] oraz *Literackie lustro kultury* [2019] to znakomite wprowadzenia do czytania polskiej literatury przez cudzoziemców. Ukazały się również dwie publikacje *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [2018] oraz *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna* [2020], które polską rzeczywistość – jej przejawy materialne i mentalne, uchwycone w literaturze – ukazują w perspektywie otwartej na obcojęzycznych czytelników.

Język w użyciu

Nie traci swej aktualności myśl Hansa-Georga Gadamera, iż używanie języka obcego w dialogu z drugim czy też przez poznawanie i studiowanie literatury wpływa na osobę i kształtuje jej świat wewnętrzny. Rzeczywistość literacka wyrasta z doświadczenia – życiowego i językowego – odwołuje się do niego i na nim się opiera. Odbija i odwzorowuje w sobie językowy obraz świata, jednocześnie modyfikując zarówno sam język (na poziomie znaczeń i struktur), jak i wpisany weń obraz rzeczywistości – a dokonuje się to w różnego rodzaju językowych działaniach

[13] Wśród atutów metody CLIL autorka wymienia „przełamywanie barier w przechodzeniu z jednego języka na drugi", „otwarcie na wielokulturowość", a także „uczenie się przez działanie, rozwiązywanie problemów, oddziaływanie na wszystkie zmysły" [Janus-Sitarz 2014, 252].

[14] Justyna Hadaś, wychodząc od tezy o „aktywnej roli odbiorcy i twórczego charakteru czytania" [Goodman 1994; Rosenblatt 2004] oraz koncentrując się na tworzeniu – w procesie zachodzącym między czytelnikiem a tekstem – znaczenia warunkowanego przez kontekst (wiedza i materiał), pisze o tworzeniu tekstu równoległego / odczytanego [zob. Hadaś 2020, 56].

przeobrażających (np. poprzez eksperyment językowy – neologizm, grę słów, synonimię, metaforę).

Literatura w nauczaniu języka

Kiedy czytamy teksty literackie, stosujemy różne strategie lekturowe. Zazwyczaj dążenie do zrozumienia tekstu kultury łączy się z koniecznością podjęcia określonych działań, pokonania kolejnych etapów i niewątpliwie jest procesem złożonym. Ukazany poniżej zestaw rozwiązań dydaktycznych podpowiada, jak podążać za tekstem, jakie zadania należy wykonać, by z tego tekstu wydobyć znaczenie, by tekst przemówił. Lektura utworu literackiego – w tym wypadku opowiadania Sławomira Mrożka zatytułowanego *Rewolucja* – przybiera formę sekwencji działań, dzięki którym poprzez kolejne czynności i pokonywanie barier – leksykalnych, gramatycznych, kulturowych i międzykulturowych, a także tych wynikających z indywidualnych cech kreacji artystycznej – wnikamy głębiej, widzimy jaśniej i rozumiemy więcej. Podążanie tą drogą, dokonywanie kolejnych odsłon (co przy czytaniu literatury jest niezbędne) zmienia się w przygodę intelektualną polegającą na poszukiwaniu znaczenia.

Rozwiązania praktyczne, czyli *rewolucja* funkcjonalna[15]

1. POPRZEZ PYTANIA I ODPOWIEDZI

Sławomir Mrożek (1981)	**Sławomir Mrożek** (1930–2013), Borzęcin – Nicea (Francja); pisarz, dramaturg (teatr absurdu), rysownik; debiut literacki *Półpancerze praktyczne* [1953]; inne zbiory opowiadań, np. *Słoń*, *Wesele w Atomicach*, *Donosy*; pierwsza sztuka teatralna *Policja* [1958]; inne dramaty: *Indyk*, *Tango*, *Rzeźnia*, *Emigranci*, *Miłość na Krymie*; 1963–96: Włochy – Francja – USA – Meksyk; 1996–2008 Kraków; 2008–13 Nicea; 2002 – udar mózgu i afazja (utrata możliwości posługiwania się językiem w mowie i piśmie); w wyniku terapii (*Baltazar. Autobiografia*) odzyskał sprawność mówienia i pisania. Autor *Dziennika*.

2. POPRZEZ SŁOWA

I. Proszę dopasować synonimy lub definicje:

1. położenie	1.	pozycja, lokalizacja
2. ponowny	___	coś, co jest nowe
3. nowość	___	kolejny; nowy
4. wystarczać	___	niewygoda, brak komfortu
5. niedogodność	___	mieć tyle, ile potrzebuję

[15] Zaprezentowane fragmenty materiałów dydaktycznych pochodzą z podręcznika przygotowanego na potrzeby liceum polonijnego w USA [zob. Próchniak 2014, 169–184].

II. Proszę dopasować odpowiednie kolokacje do zdań:

a) **nudzić się** czym?
b) **nuda dokucza** komu?
c) coś **znudziło się** komu?

1. Ludzie szybko ..... różnymi rzeczami.
2. Nuda nie ..... ludziom, którzy lubią czytać.
3. Ta nieciekawa praca ..... nam w jeden dzień.

III. Proszę dopasować opozycje (antonimy):

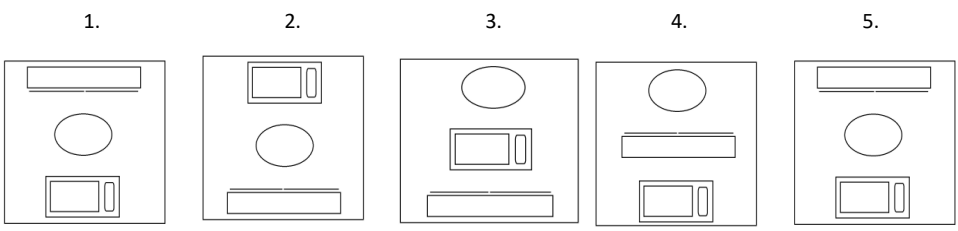
1. czułem ożywczy prąd nowości 1. ≠ czułem nudę
2. coś jest źródłem nudy ___ ≠ nie móc się zdecydować
3. ktoś godzi się na coś ___ ≠ ktoś nie zgadza się na coś
4. podjąć decyzję ___ ≠ coś ożywiło kogoś

IV. Proszę dopasować wyrazy do tekstu:

decyzja --- na stojąco --- spać --- stóp --- zasnąć ---…

„(…) Postanowiłem *spać* w szafie. Każdy, kto próbował spać w szafie ..... wie, że taka niewygoda w ogóle ..... nie pozwala, nie mówiąc o omdlewaniu ..... i bólach kręgosłupa. Tak, to była właściwa ..... .

3. POPRZEZ RYSOWANIE // POPRZEZ „OBRAZY ŚWIATA”



4. POPRZEZ TREŚĆ

VI. Proszę wskazać poprawne informacje:

1. Bohaterem – i narratorem – opowiadania *Rewolucja* jest … .
   a) mężczyzna
   b) kobieta
   c) dziecko
2. Wśród opisanych mebli znajdują się szafa, stół i … .
   a) kanapa
   b) sofa
   c) łóżko
3. Bohater–narrator … swoim pokojem, więc przestawił meble.
   a) zainteresował się
   b) znudził się
   c) zmęczył się

4. Po pewnym czasie bohater–narrator zorientował się, że nudny jest ..... .
   a) stół, ponieważ stoi na środku
   b) stół, ponieważ jest okrągły
   c) cały dom

5. POPRZEZ STRUKTURY, CZYLI „gramatyczne łamigłówki"

VII. Proszę kontynuować zdania:

1. Interesuje mnie ...
2. Najbardziej cieszy mnie ...
3. Zawsze martwi mnie ...
4. Nigdy nie denerwuje mnie ...
5. (Nie) bardzo wzrusza(ją) mnie ...
6. Czasem nudzi mnie ...

VIII. Proszę dopasować podane wyrazy do zdań:

trzeba --- można --- wolno --- warto --- należy --- wypada
W szkole ..... się uczyć.
nie ..... rozmawiać przez telefon w czasie lekcji.
..... rozmawiać z kolegami w czasie przerwy.
..... uczyć się języków.
..... wykonywać różne zadania.
nie ..... się kłócić.

X. Proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Co trzeba robić, żeby dużo wiedzieć na jakiś temat?
Żeby dużo wiedzieć na jakiś temat, trzeba .....
2. Co trzeba robić, żeby wiedzieć, co się dzieje na świecie? .....
3. Co trzeba robić, żeby mieć sukcesy? .....

XI. Proszę zaproponować coś nowego:

gdzie? / kiedy?
..... (nie) wolno .....
..... (nie) można .....
..... (nie) trzeba .....

6. POPRZEZ DEFINIOWANIE – W DRODZE DO SYNTEZY

XII. a) Postawy życiowe – proszę dopasować wyrazy do ich definicji:

awangarda --- ~~konformizm~~ --- nonkonformizm --- rewolucja

konformizm (od łac. *conformate* – upodabniać) skłonność ludzi do myślenia, odczuwania i zachowywania się w taki sposób jak większość wokół nich
..... niezgadzanie się z ogólnie panującymi poglądami, normami

..... grupa ludzi, których działanie jest nowatorskie i niekonwencjonalne
..... proces dużych, gwałtownych zmian w jakiejś dziedzinie

b) Która z tych postaw życiowych jest typowa/niecodzienna/interesująca? Dlaczego?

XIII. Proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Jakim człowiekiem jest bohater–narrator w opowiadaniu Sławomira Mrożka pt. *Rewolucja*?
2. Jaki jest świat, w którym on żyje?
3. Co jest w jego pokoju, a czego tam brakuje?
4. Jakie są relacje bohatera–narratora z innymi ludźmi?
5. Czy pokój opisany w *Rewolucji* jest symbolem świata zewnętrznego czy wewnętrznego? Dlaczego?
6. Czy wieloznaczność wyrazu „pokój" jest ważna w opowiadaniu *Rewolucja*? Dlaczego?
7. Co inspiruje bohatera do działania – nuda czy ciekawość?
8. Jaki jest rezultat eksperymentów bohatera–narratora?
9. Jaka jest postawa bohatera – konformistyczna, nonkonformistyczna, awangardowa czy rewolucyjna?
10. Która z tych postaw podoba ci się najbardziej? Dlaczego?

Zaproponowana lektura opowiadania Sławomira Mrożka ma charakter sekwencyjny. Faza poprzedzająca czytanie dotyczy „zarysu postaci" autora, na który składa się rysunkowy autoportret, a także biograficzny szkic na wzór hasła ze słownika pisarzy. Ten pierwszy etap jest tak skondensowany i tak typowy, że w pewnych okolicznościach mógłby pozostać niezauważony i pominięty. Jeśli jednak poświęcimy mu trochę czasu i zamienimy automatyzm głośnego odczytania wstępnych informacji na próbę odtworzenia wybranych elementów biografii w formie dialogu (pytania lektora i odpowiedzi uczniów / studentów), okaże się, że można przywołać istotne fakty z życia niezwykłego człowieka i artysty. Co na tę biografię się składa? Po pierwsze – przestrzenie, a to sugeruje wielokulturowość: od przyjścia na świat w podkrakowskim Borzęcinie, poprzez kolejne osiedlenia w różnych krajach i na różnych kontynentach, po powrót do Polski po 33 latach emigracji i schyłek życia w Nicei. Po drugie – sztuka, a to znaczy groteskowy, pełen absurdu świat w słowach i kreskach: opowiadania, dramaty, autobiografia i cykle rysunków. Po trzecie – udar mózgu i afazja, a więc język, czyli panowanie nad językiem i utrata tego panowania oraz powiązana z tym świadomość jego „organicznej" utraty, a następnie odzyskiwanie języka – najpierw polskiego, później również angielskiego i francuskiego – w pisaniu, w procesie tworzenia literatury, bo w czasie terapii powstała książka: *Baltazar. Autobiografia.* Bez wątpienia osiemdziesięciotrzyletnie życie Mrożka ma więcej wymia-

rów, a jednak te trzy koncentrują naszą uwagę na sprawach ważnych i w pewien sposób uniwersalnych. I jeśli nawet w pamięci czytelników *Rewolucji* pozostanie jedynie wyobrażenie autora satyrycznych rysunków i groteskowego świata opisywanego w opowiadaniach, kreowanego w dramatach, to jest to ważny punkt wyjścia, sposób budzenia ciekawości, impuls do dalszych poszukiwań.

Następny etap to przejście od autora do twórczości. Sformułowanie obiegowej definicji rewolucji nie nastręczy specjalnych trudności. Odwołując się do tytułu, uczniowie/studenci mogą spróbować przewidywać treść utworu. Jednak już pierwsza – głośna – lektura uzmysłowi, że opisana w tekście rewolucja nie dotyczy podstawowego znaczenia tego słowa. Tekst powinien zostać głośno przeczytany; można również wykorzystać nagranie. Opowiadanie jest krótkie, ale też bardzo skondensowane, dlatego zapoznanie się z nim wymaga koncentracji. Poza tym kolejne zadania zmuszą uczniów/studentów do ponawiania lektury całego opowiadania lub jego fragmentów. Taka technika dydaktyczna jest jak najbardziej uzasadniona – także wyrobiony czytelnik powraca wielokrotnie do utworu, który chciałby zrozumieć i zinterpretować.

Natomiast uważniejsze przyjrzenie się kolejnym zadaniom pokaże, że istotne etapy w drodze do zrozumienia polegają na pokonywaniu barier leksykalnych i gramatycznych, a rozwiązywanie ćwiczeń wiąże się z aktywizowaniem sprawności (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) i działań językowych (produkcja, mediacja, interakcja). Konieczne jest również doprecyzowanie kontekstów i szczegółów kulturowych. Dzięki temu uczestnicy zajęć rozwijają nie tylko wiedzę, ale także, wnikając w głębsze warstwy znaczeniowe, koncentrują się na przekazie „ukrytym" pod powierzchnią słów. Ostatecznie to, co początkowo wydaje się zwykłym cyklem zadań do wykonania, układa się w proces analityczno-interpretacyjny, prowadzi do wniosków i syntetycznego ujęcia przekazu, a pytania zawarte w ostatnim ćwiczeniu skłaniają do formułowania własnych refleksji, opinii, przekonań – tych związanych z tekstem bezpośrednio i tych tekstem inspirowanych.

Ważne jest również to, że czytanie *Rewolucji* na lekcji języka polskiego jako obcego prowadzi do formułowania dalszych wniosków. Uczniowie zwracają uwagę na specyficzny rytm tekstu, na operowanie krótkimi zdaniami, które często przybierają formę elipsy, na tautologie i aliteracje, które wpływają na brzmienie i na znaczenie – na przykład na szczególną funkcję czasu, który wraz z nudą napędza opisaną rzeczywistość. Jedną z ciekawszych obserwacji było spostrzeżenie, że nie tylko świat *Rewolucji* jest ubogi, uproszczony (znacząca i przytłaczająca jest nieobecność innych ludzi, a w przywołanej przestrzeni – brak okien i drzwi), ale że również sam bohater–narrator jest człowiekiem niekompletnym, niepełnym. Tekst jednak podpowiada, że ma on twarz (więc jest kimś, kto „zachował twarz", nie wyrzekł się swoich przekonań), kręgosłup (nie jest zatem osobą „bez kręgosłupa", pozbawioną zasad moralnych), stopy

(które pozwalają mu „stanąć na własnych nogach") i prawdopodobnie ręce (działa „na własną rękę", „ma pełne ręce roboty", a może po prostu „bierze sprawy w swoje ręce", by ostatecznie „machnąć ręką" na podejmowane próby). Uderzające wydaje się również odniesienie opisanego świata i bohatera do naszej rzeczywistości i kondycji nas samych żyjących tu i teraz – ludzi w izolacji wymuszonej lub wynikającej z wyboru określonego stylu życia.

KULTURA, CZYLI POWIETRZE, KTÓRYM ODDYCHAMY

Cele kognitywno-afektywne – wpisane w zaprezentowaną powyżej lekturę *Rewolucji* – łączą procesy intelektualne ze sferą emocji i postaw, sprzyjają przyswajaniu nowych treści i przynoszą efekty dydaktyczne. Zajęcia opierają się na dialogu, są spotkaniem – z tekstem kultury, z możliwymi wariantami życia, z wartościami lub ich brakiem. Są też przestrzenią wymiany myśli, wyrażania opinii, emocjonalnych reakcji językowych, a przez to stają się formą aktualizowania się kultury jako dynamicznego procesu tworzenia relacji [Kramsch 1993; Torenc 2007, 105].

Zamykając się w kręgu metody komunikacyjnej, akcentujemy powierzchnię języka i jego funkcjonalność jako narzędzia. Ważne jednak jest również sięgnięcie w głąb, by uświadomić sobie nie tylko złożoność gramatyczną i semantyczną przyswajanego języka, ale również jego wartość symboliczną i duchową, a to nie jest możliwe bez poznawania warstwy kulturowej [por. Żylińska 200].

Celem nadrzędnym we współczesnej glottodydaktyce jest komunikacja. Nauczanie języka za pomocą „prostych komunikatów" zaopatruje uczącego się w proste narzędzia. Powinniśmy jednak mieć na względzie również ten niepokój – nauczających i uczących się – gdy językowe panowanie nad jedynie codziennymi czy też zawodowymi potrzebami odsłania swój niepełny, ograniczony – i ograniczający – charakter.

Bibliografia

M. Bennett, 1993, *Towards Etnoreltivism: A Development Model of Intercultural Sensitivity* [w:] R. Paige (red.), *Education to the Intercultural Experience*, Yarmouth, s. 21–71.

J. Bolten, 2006, *Interkulturowa kompetencja*, tłum. i wprowadzenie B. Andrzejewski, Poznań.

J. Bolten, 2010, *Kompetencja interkulturowa w e-learningu*, tłum. K. Gaca [w:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań, s. 265–280.

M. Byram, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.

G.M. Chen, W.J. Starosta, 1996, *Intercultural communication competence. A synthesis* [w:] B. Burleson (red.), *Communication Yearbook* 19, Thousand Oaks, s. 353–383.

R. Cudak, W. Hajduk-Gawron, A. Madeja (red.), 2018, *Na wyrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*, Katowice.

T. Czerkies, 2012a, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 19, s. 23–34.

T. Czerkies, 2021b, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.

T. Czerkies, 2016, *Bliżej tekstów*, Seul.

T. Czerkies, 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B.1.2–C1*, Kraków.

ESOKJ, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się – nauczanie – ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.

M.C. Gertsen, 1990, *Intercultural competence and expatriates*, „The International Journal of Human Resource Management" vol. 1, s. 341–362.

P. Gębal, 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 205–242.

J. Hadaś, 2020, *Świadomość kultury w krytycznym czytaniu w języku obcym na przykładzie rodzimych użytkowników języka polskiego*, Poznań.

A. Handzel, 2014, *Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 21, s. 145–152.

A. Janus-Sitarz, 2014, *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonistyka szkolna zanurzona w języku*, Kraków, s. 247–260.

S. Jaskuła, L. Korporowicz, 2017, *Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego*, „Edukacja Humanistyczna" nr 2 (37), s. 33–43.

P. Kaikkonen, 1997, *Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellem Lernen*, Info DaF nr 1, s. 78–86.

M. Korczyński, 2017, *Kompetencje międzykulturowe polskich emigrantów zarobkowych w Anglii*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" t. XXXVI, z. 3, s. 151–175.

J. Kowalewski, 2013, *Od A do C – problemy z metodą komunikacyjną w nauczaniu języka polskiego jako obcego poza Polską. Program kulturowy jako alternatywa dla podejścia zadaniowego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 20, s. 261–270.

C. Kramsch, 1993, *Context and Culture in the Language Teaching*, Oxford.

A. Kwiatkowska, M. Valkova Maciejewska (red.), 2018, *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.

A. Majkiewicz, 2016, *Czy można nauczyć się kompetencji interkulturowej?*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie" t. XXV, s. 113–125.

K. Mihułka, 2014, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, „Języki Obce w Szkole" nr 3, s. 78–87.

D. Mostwin, 1995, *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*, Lublin.

S. Mrożek, 1986, *Rewolucja* [w:] tegoż, *Opowiadania*, Lublin, s. 27–28.
K. Myczko, 2005, *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego* [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 27–35.
J. Nikitorowicz i in., 2013, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa.
R. Nycz, 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa.
T. Paleczny, 2017, *Wymiary analizy relacji międzykulturowych*, „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations" nr 1: *Relacje międzykulturowe jako przedmiot badań*, red. M. Banaś, F. Czech, Kraków, s. 29–55.
W. Pfeiffer, 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
W. Próchniak, 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
W. Próchniak, 2014, *Literatura polska 20. i 21. wieku. Teksty i ćwiczenia*, Chicago.
W. Próchniak, 2018, *Tekst literacki, czyli zjawisko ekstremalne (w glottodydaktyce)* [w:] A. Kwiatkowska, M. Valkova Maciejewska (red.), *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 13–29.
W. Próchniak, 2020, *Poezja kultury – kultura (w) poezji* [w:] J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 44–64.
A. Świdzińska, W. Maliszewski, 2019, *Afektywny wymiar kompetencji do komunikacji interkulturowej studentów pogranicza polsko-białoruskiego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" t. XXXII, 2, s. 161–173.
A. Thomas, 2003, *Analyse Handlungswirksamkeit von Kulturstandards* [w:] A. Thomas (red.), *Psychologie Interkulturellen Handelns*, Gottingen, s. 107–135.
M. Torenc, 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.
A. Wierzbicka, 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Kraków, s. 71–104.
W. Wilczyńska, 2012, *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce?*, „Neofilolog" 38/1: *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz, s. 7–25.
W. Wilczyńska, 2013, *Dyskurs – brakujące ogniwo nierozerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów*, „Lingwistyka Stosowana" 8, s. 133–152.
G. Zarzeczny, T. Piekot, 2010, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców* [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 199–206.
G. Zarzycka, 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 11.
G. Zarzycka, 2008, *Jak powstają hasła do* Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców?, „Acta Universitattis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" nr 16, s. 183–189.

J. Zych (red.), 2020, *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa.
U. Żydek-Bednarczuk, 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.
M. Żylińska, 2003, *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole" nr 6, s. 49–62.

Rewolucja *funkcjonalna.* *O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego*

Streszczenie

Artykuł zawiera krótki przegląd metod stosowanych obecnie w glottodydaktyce polonistycznej oraz omówienie niektórych zjawisk związanych z interkulturowością. Istotnym elementem artykułu jest propozycja nauczania językowo-kulturowego na podstawie opowiadania Sławomira Mrożka pod tytułem *Rewolucja*.

Słowa klucze: glottodydaktyka polonistyczna – metoda komunikacyjna, zadaniowa i interkulturowa – kultura – literatura.

Functional Revolution. *On the literary and cultural aspects of teaching Polish as a foreign language*

Summary

The paper contains a short overview of the currently used methods of teaching Polish as a foreign language and a discussion of some phenomena related to interculturalism. The essential element of the paper is the linguistic and cultural teaching proposal based on a short story by Sławomir Mrożek titled *Rewolucja* (*Revolution*).

Keywords: Polish language teaching – communication – task and intercultural methods – culture – literature.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.11

Agnieszka Karolczuk
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa
e-mail: a.karolczuk@uksw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-9840-4833

O UCZENIU GRAMATYKI POLSKIEJ SŁOWIAN

Proces nauczania i uczenia się języka obcego obejmuje przede wszystkim leksykę i gramatykę – to zarówno opinia powszechna, jak i uproszczony pogląd nauczycieli języków. W trakcie nauki języka obcego bliskiego genetycznie językowi ojczystemu (pierwszemu) uczących się uwagę obu stron tego procesu edukacyjnego zwracają zjawiska wynikające z pokrewieństwa i podobieństw między tymi językami. W sferze słownictwa rzecz dotyczy zasobu jednostek możliwych do określenia jako homonimy międzyjęzykowe albo tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza [por. np. Majewska 2017]. W zakresie struktur językowych są to zjawiska obejmujące różne kategorie i cechy gramatyczne. Oba te obszary: podobna leksyka i gramatyka mają wpływ na specyficzny przebieg procesu akwizycji języka pokrewnego w stosunku do języka pierwszego uczących się.

1. UCZENIE SIĘ JĘZYKA POKREWNEGO OJCZYSTEMU

Warto stawiać pytanie o to, czy uczenie gramatyki polskiej Słowian różni się znacząco od tego procesu w odniesieniu do innych uczących się. Próby odpowiedzi i refleksji przez nie wywoływanych pozwalają prawdopodobnie skuteczniej opisywać i diagnozować potrzeby uczących się języka podobnego do własnego m.in. w zakresie gramatyki. Czy akcentować różnice w stosunku do uczenia się języków odległych genetycznie, czy też nie zwracać na nie uwagi? Czy ewentualne obserwacje dotyczące nauki języków różnych genetycznie wykorzystywać w nauce gramatyki języka pokrewnego i odwrotnie? Jak ujmować struktury konstruowane podobnie, ale różniące się w szczegółach?

Powszechnie uważa się, że uczenie się języka pokrewnego jest procesem łatwym i szybko przynoszącym pożądane efekty. Doświadczenia lektorów języka polskiego jako obcego dość często przeczą tym stereotypowym przekonaniom. Początki uczenia się języka pokrewnego są zwykle satysfakcjonujące, ponieważ dają efekt w postaci szybkiego wystąpienia

tzw. sukcesu komunikacyjnego, a stopień rozumienia tego języka wydaje się niemal pełny. Taka sytuacja zwykle demotywuje uczących się, a nauczycielom trudno przekonać ich o potrzebie pracy nad przyswajaniem języka. Wydaje się, że satysfakcja z ogólnego rozumienia przeważa wówczas nad ewentualnym dyskomfortem innych sytuacji: braku rozumienia (zwłaszcza w szczegółach), nieporozumień, a nawet kompromitacji, dopóki do nich nie dojdzie.

Nie tylko przyswajanie słownictwa, ale i uczenie się gramatyki języka podobnego do własnego wydaje się łatwiejsze niż w wypadku języków odległych od siebie genetycznie, co określa się czasem mianem transferu pozytywnego. Jednak jego działanie nie zawsze okazuje się skuteczne. Skłania to do przypuszczenia, że może brak wysiłku włożonego w naukę gramatyki języka obcego, swoiste „samonauczenie" się, nie daje trwałych rezultatów. Nie występuje przecież wtedy etap świadomego przyswajania danego elementu językowego – stąd zapewne jego nietrwałość w czynnym zasobie językowym uczącego się / użytkownika, a w konsekwencji prawdopodobnie i „utrata" tego elementu. Wspomniany świadomy etap nauki nie pojawia się u małych dzieci przyswajających język w warunkach immersji, ale efektywność ich nauki wynika z innych czynników, a jest zdeterminowana przede wszystkim cechami rozwoju mózgu dziecka [por. np. Kic-Drgas 2014]. Nieskuteczność transferu językowego może również wskazywać na wagę wieloaspektowości i świadomości działań podejmowanych w celu zamierzonego nauczenia się czegoś, które to zjawiska obecnie często się podkreśla w neurodydaktycznych ujęciach edukacji [np. Żylińska 2013].

2. PODEJŚCIA DO NAUCZANIA GRAMATYKI

Z doświadczeń pracy lektorskiej, a także z obserwacji działań nauczycieli i z rozmów z nimi, wyłania się dość zróżnicowany zbiór przekonań, przeświadczeń, sądów o roli i uwarunkowaniach gramatyki w nauczaniu języka [por. Róg 2020, 117]. Można je pogrupować następująco:

1. Uczenie gramatyki to strata czasu. Nie warto uczyć gramatyki. Najważniejsze jest komunikowanie się, a gramatyka nie jest do tego potrzebna.

   Nasuwają się tu trzy skojarzenia. Pierwsze związane jest z często wyrażanym przekonaniem, że gramatyka jest nudna: i jako dziedzina, i jako przedmiot nauki (niezależnie od tego, czy w języku ojczystym, czy w obcym). Drugie skojarzenie z kolei łączy się z intensywnym promowaniem metody komunikacyjnej w nauczaniu języków, o czym mówi się czasem sarkastycznie, że metodę tę wymyślili ci, którzy nie znają gramatyki własnego języka, nie są jej świadomi, i dlatego nie potrafią dostrzec jej potrzeby także w innych językach. Trzecie skojarzenie to niekwestionowana ogólnie w badaniach glottodydaktycz-

nych konieczność uczenia gramatyki języka dla właściwego przebiegu rozwoju językowego uczących się [por. np. Mystkowska-Wiertelak 2017].

2. Uczenie gramatyki ma sens tylko w sytuacji, gdy uczący się są do tego gotowi, gdy do tego dojrzeli.

   To zwykle konstatacja związana z opisem sposobu uczenia języka małych dzieci (tzw. oswajania z językiem), zwłaszcza dzieci jeszcze nieposługujących się pismem. Jak jednak ustalić ową gotowość do uczenia się gramatyki? Czy raczej nie zakłada się w takim podejściu, że oczywisty jest tu kontekst edukacji systemowej, czyli tzw. drylu szkolnego, a nie jakiejkolwiek świadomości uczących się? Oczywiście można się także odnieść do obserwacji zachowań uczących się przez nauczycieli/lektorów. Wnioski z takich obserwacji, opartych na doświadczeniu w nauczaniu, mogą być podstawą posługiwania się odpowiednio dobranymi technikami wprowadzania gramatyki w proces nauczania języka i stałego wykorzystywania ich.
3. Uczenie gramatyki pozwala na automatyzowanie odpowiedniego używania języka. Podczas nauki języka kontakt z właściwym jego użyciem oraz objaśnianie struktury używanych wyrażeń stanowią łącznie tę dawkę danych językowych, które mogą warunkować skuteczne i trwałe przyswajanie materiału językowego, a tym samym – postępy w opanowywaniu języka. Chodzi zatem i o automatyzację użycia języka, i o uczenie się głębokie, bardziej świadome.
4. Gramatykę przyswaja się implicytnie, nieświadomie – ale pod warunkiem bogatego i częstego kontaktu z językiem. Dotyczy to zwłaszcza struktur bardziej skomplikowanych, trudniejszych, obecnych w odpowiednich kontekstach i uwarunkowanych nimi.

   Taki sposób przyswajania gramatyki języka możliwy jest prawdopodobnie jedynie w sytuacji immersji i to pod warunkiem dbałości o możliwość zróżnicowanych, częstych, obfitych i dobrych jakościowo kontaktów z językiem.
5. Uczenie eksplicytne, świadome, jest potrzebne, kiedy kontakt z językiem nie jest częsty, a dotyczy raczej struktur prostszych.

   Takie sytuacje są typowe dla nauczania języków obcych w Polsce oraz polszczyzny w środowiskach zagranicznych, w tym na uczelniach. Warto o tym pamiętać także dzisiaj, gdy kontakt z językiem obcym możliwy jest stale dzięki rozwojowi i dostępności technologii informacyjnych, zwłaszcza zaś dzięki dostępowi do rozmaitych zasobów internetowych. Przeformułowanie trybu uczenia (się) języków w czasie pandemii pokazało, że technologia umożliwiła naukę, często ją specyficznie uatrakcyjniała, ale nie dostrzeżono raczej większej trwałości czy efektywności zdalnego systematycznego uczenia się języków. Kontakt z językiem w warunkach zwykłej komunikacji jest prawdopodobnie najbardziej stymulujący w procesie nauki.

3. NAUCZYCIELSKIE SĄDY O GRAMATYCE W NAUCE JĘZYKA

Zróżnicowane postawy wobec uczenia gramatyki w całym procesie nauki języka można zaobserwować u nauczycieli:

1. Uczenie gramatyki jest konieczne, a nawet podstawowe i najważniejsze.
2. Gramatyka jest jednym z kilku elementów języka niezbędnym do poznania i przyswojenia w procesie opanowywania go.
3. Gramatyki skutecznie uczy się w powiązaniu z ćwiczeniami komunikacyjnymi.
4. Powiązanie ćwiczeń komunikacyjnych z konkretnymi strukturami jest niełatwe.
5. W nauce gramatyki warto wykorzystać język ojczysty / pierwszy uczących się. Warto tu jednak zauważyć, że pewna część nauczycieli jest przeciwnego zdania i w nauce języka promuje nieporównywanie jego elementów i struktur z tymi we własnym języku uczących się. Zauważmy, że to swoisty paradoks, ponieważ języków obcych w Polsce uczą zwykle Polacy znający dany język i mający wykształcenie filologiczne, zatem osoby, które wcześniej same, ucząc się języka, doświadczały skojarzeń i porównań związanych z językiem ojczystym i tym, którego się uczyły.
6. Ranga gramatyki i poprawności gramatycznej w nauczaniu języka jest bardzo wysoka – uważa się ją często za najtrafniejszy wskaźnik efektywności uczenia. W edukacji systemowej uchodzi on za obiektywnie najłatwiej dostrzegany: błędy gramatyczne w testach czy sprawdzianach są widoczne, jasne i niepodważalne, czego nie można powiedzieć o wszystkich błędach leksykalnych czy uchybieniach stylistycznych. Taki nacisk na poprawność gramatyczną jest prawdopodobnie czynnikiem towarzyszącym barierom komunikacyjnym uczniów, a nawet je tworzącym.

4. PRZEŚWIADCZENIA UCZĄCYCH SIĘ O GRAMATYCE W NAUCE JĘZYKA

Uczący się także mają zróżnicowany stosunek do gramatyki w nauce języka:

1. Nauka gramatyki jest zbędna. Jej cel jest często tylko instrumentalny: właściwe napisanie testów. Bez gramatyki można się porozumieć – wystarczą słowa i trochę powtarzalnych wyrażeń i zwrotów. Takie opinie można jednak usłyszeć raczej od osób o motywacji słabej, chwilowej, nastawionych na opanowanie minimum językowego wykorzystywanego w podstawowych i niezobowiązujących kontaktach z ludźmi.
2. Nauka gramatyki jest nudna – najczęściej polega na wykonywaniu mechanicznych ćwiczeń. Są one zwykle bardzo do siebie podobne, nieraz takie same. Jeśli sposób i przedmiot nauki nie przykuwają uwagi, to nie można tego materiału zapamiętać i przyswoić, zatem

nauka nie przynosi efektów. Zwykle jednak inaczej sądzą ci, którzy uczą się kolejnego języka. Wśród nich przyzwyczajenie do danej metody/techniki (nawet monotonnej) jest „zakotwiczone" w umyśle i wspomaga przyswajanie materiału językowego.

3. Nauka gramatyki to taki sam element w nauce języka jak inne – po prostu trzeba się jej uczyć, bo inaczej nie można opanować języka. Przekonanie takie może świadczyć zarówno o przyzwyczajeniach związanych z nauką języków, jak i pewnej bezrefleksyjności.
4. Gramatyka (i uczenie się jej) jest nielubiana, ponieważ często popełnia się w tej dziedzinie sporo błędów, które trudno trwale poprawić. Wielu uczniów ma wrażenie stałego popełniania tych samych błędów, niemożności zapamiętania i użycia form właściwych oraz błędnego koła w nieefektywnym poprawianiu tych błędów, czyli opanowaniu form i struktur poprawnych. Może mieć na to wpływ postawa nauczycieli – przekonanych o poprawności gramatycznej jako o najważniejszym wskaźniku rzeczywistego opanowania języka. Podejście do poprawiania błędów często powtarzanych oraz skuteczne techniki takiego działania wydają się szczególnie ważne w trakcie nauki języka bliskiego genetycznie językowi pierwszemu uczących się. Warto temu poświęcić szczególną uwagę, ucząc gramatyki polskiej Słowian.

5. PODSTAWOWE FUNKCJE UCZENIA GRAMATYKI

Rolę gramatyki w języku oraz potrzebę obecności jej nauki w trakcie opanowywania języka dobrze pokazuje ujęcie uproszczone: gramatyka to zbiór zasad pozwalających na łączenie elementów językowych i tworzenie w ten sposób jednostek wyższego rzędu (wyrazów, wyrażeń, zdań) umożliwiających komunikację. Warto przy tym pamiętać o semantyce wszystkich jednostek języka. Znaczenia są niesione nie tylko przez słowa, ale i przez gramatykę. W trakcie nauki języka pokrewnego językowi pierwszemu uczących się zależność ta jest prawdopodobnie możliwa do wykorzystania w większym stopniu niż w wypadku języka odległego genetycznie. Pozwala się ona odwoływać do rozumienia znaczeń, co przychodzi Słowianom łatwiej niż osobom posługującym się językami germańskimi czy romańskimi.

Wprowadzanie i objaśnianie gramatyki powinno dać odpowiedzi na podstawowe pytania jej dotyczące [por. Karolczuk 2020, 70–71; Róg 2020, 118–119]:

– Co oznacza dana struktura?
– Jak poprawnie używać tej struktury?
– W jakim kontekście jej używać?

Przykładem może być konstrukcja: *podoba mi się x / x mi się podoba*.

Co oznacza ta konstrukcja? To, że 'mam pozytywne wrażenia o charakterze wizualnym, estetycznym podczas kontaktu z *x*, raczej kontaktu

pierwszego, bez wcześniejszej znajomości *x* i emocji związanych z *x*'. Zdania realizujące ten model mają podmiot logiczny w celowniku (często jest to zaimek), a *x*, czyli nazwa „obiektu" wywołującego owe pozytywne wrażenia, pełni funkcję podmiotu gramatycznego, w mianowniku.

Jak poprawnie używać tej konstrukcji? *Podoba mi się x*, *podoba ci się x*, *podoba mu się x*, *Mojej siostrze podoba się x…* oraz*: Mnie się x nie podoba*, *tobie się x nie podoba*, *jemu się x nie podoba…* Zdania te konstruowane są z zaimkami w różnych formach i w różnym ich szyku w zależności od ich neutralności albo nacechowania logicznego.

W jakim kontekście używać tej konstrukcji? *Podoba mi się obraz*, *film*, *książka*, *hotel*, *sweter*, *bukiet*, *mężczyzna*, *dziecko*, *wycieczka*, *zabawa…* Ale nie: *zupa*, *ciastko*. Pokazanie kontekstów i przykładów potwierdza podany opis znaczenia i wyklucza zakres leksykalny związany z wrażeniami pozytywnymi, ale nie wizualnymi i estetycznymi.

W trakcie nauki języka pokrewnego językowi ojczystemu uczących się objaśnienia gramatyczne wymagają uszczegółowienia zwłaszcza w odniesieniu do pytania o sposób poprawnego użycia danej struktury – ze względu na liczne podobieństwa międzyjęzykowe w tym zakresie.

6. ZASADY STOSOWANE W UCZENIU GRAMATYKI

W uczeniu gramatyki można wyróżnić kilka najczęściej spotykanych zasad, związanych przede wszystkim z chronologią pracy.

Nauczanie dedukcyjne (od reguły do ćwiczeń) lub **indukcyjne** (od przykładów do reguły i ćwiczeń) [por. np. Knyś 2017].

Oba „kierunki" działań metodycznych poddają się skutecznemu wykorzystywaniu w uczeniu gramatyki języka polskiego Słowian. Można dzięki nim oczekiwać pożądanych efektów nauki, także wskutek podobieństw międzyjęzykowych. W praktyce rezultaty są różne, ale dominują pozytywne. Odwołanie się w tym miejscu np. do różnych możliwości uczenia zdań z orzeczeniem imiennym dotyczącym określania cech osób czy rzeczy to – z jednej strony – propozycja najpierw podania modelu zdania *X jest wysoki* (orzecznik przymiotnikowy w mianowniku), a później tworzenie takich zdań w odniesieniu do różnych innych osób czy przedmiotów. Z drugiej zaś strony – proponujemy najpierw tekst–opis zawierający takie zdania, a potem je wyszukujemy, analizujemy i ustalamy zasadę, według której są one skonstruowane.

Od struktur prostszych do bardziej skomplikowanych

Podejście takie wydaje się zdroworozsądkowe, choć w obrębie dwóch języków pokrewnych nie jest oczywiste w procesie nauki, ponieważ „obciążenie" funkcjonalne struktur podobnych może być różne w obu językach. Nauczycielom polszczyzny powinno w tym zakresie przyświecać

przekonanie o konieczności wcześniejszego wprowadzania struktur relatywnie prostszych, o mniejszym stopniu skomplikowania w języku polskim, bo dzięki temu zyskują oni materiał do logicznego budowania chronologii w uczeniu gramatyki.

Od struktur częstszych do występujących rzadziej

Kolejność taka jest logiczna, choć wymaga przeanalizowania w odniesieniu do danych struktur ze względu na różną ich frekwencję w obu językach. Tak jak w wypadku różnego stopnia komplikacji struktur lektorzy polskiego powinni uwzględniać przede wszystkim konstrukcje częstsze w polszczyźnie.

Prezentowanie struktur gramatycznych w kontekście

Ranga kontekstu w nauczaniu języka (zarówno leksyki, jak i gramatyki) jest nie do przecenienia. Kontekst odpowiednio dobrany i zrozumiale przedstawiony pozwala na jasne pokazanie struktur gramatycznych i ich znaczenia. Może to dotyczyć na przykład także aspektu, choćby ze względu na różną prefiksację czasowników dokonanych, które są genetycznie, morfologicznie, znaczeniowo podobne w językach słowiańskich.

Czynnik czasu w nauce gramatyki

Odpowiedni czas na naukę danej struktury gramatycznej potrzebny jest obu stronom procesu dydaktycznego, zatem i nauczycielom (prezentacja struktury), i uczącym się (przyswajanie). Warto planować ten czas nie tylko w sensie bezwzględnym (liczba godzin), lecz także relatywnie, czyli w powiązaniu ze strukturami poznanymi wcześniej i wobec zamiarów zaznajamiania uczniów ze strukturami kolejnymi. Nie do przecenienia jest powracanie do omawianego i przyswojonego wcześniej zagadnienia, czyli tzw. układ spiralny, jednak za każdym razem w postaci innych ćwiczeń, zadań, kontekstów. Proste powielanie tych samych typów zadań i działań odbierane jest przez uczących się jako nudne i męczące. Poza tym przypomina bardziej testowanie i sprawdzanie niż działania nakierowane na naukę i rozwój kompetencji uczniów.

7. MODELE UCZENIA GRAMATYKI

W nauczaniu języka uwzględniamy etapy pracy nad omawianym materiałem, najczęściej mając na uwadze wprowadzanie, ćwiczenie i utrwalanie danych zagadnień. Można w tym zakresie wyróżnić kilka częściej stosowanych modeli uczenia gramatyki [Róg 2020, 124–128].

Prezentacja – ćwiczenia – produkcja

Jest to model uczenia gramatyki stosowany bardzo często, oparty na podejściu logicznym, zdroworozsądkowym, przewidywalnym. Wielu uczących się jest do niego przyzwyczajonych i umie według niego pracować. Kwestie problematyczne, podnoszone przez nauczycieli wykorzystujących ten sposób pracy z gramatyką nauczanego języka, to proporcje czasu przeznaczanego na wymienione trzy moduły oraz potrzeba dążenia do mnożenia i różnicowania typów ćwiczeń.

Sprawdzanie – nauczanie – testowanie

Jest to model często wykorzystywany w nauce i utrwalaniu zagadnień, których znajomość się rozwija i pogłębia. Pozwala on na przypomnienie pewnego zasobu wiedzy i sytuacji użycia języka oraz umożliwia poszerzenie ich spektrum. To swoista wersja tzw. układu spiralnego. Wracamy do omawianych już struktur i konstrukcji, by poszerzyć zakres ich stosowania o niepodawane wcześniej konteksty czy przybliżyć inne funkcje tych struktur.

Podejście zadaniowe

To model uważany za relatywnie nowy w edukacji językowej, jednak stosowany już wcześniej przez nauczycieli o nastawieniu funkcjonalnym wobec języka. Zadania do wykonania nie mają charakteru ćwiczeń gramatycznych (ani tych typowych, ani tych nieco rzadziej spotykanych), ale wymagają podjęcia tego aspektu działań językowych wśród wielu innych. Na przykład w zadaniu polegającym na tym, by przygotować krótki przewodnik po mieście, albo jednym tylko jego miejscu, trzeba będzie sformułować odpowiednie opisy osób czy obiektów z użyciem poznanych i ćwiczonych wcześniej konstrukcji gramatycznych, sugerowanych przez nauczyciela lub pozostających do swobodniejszego wyboru przez uczących się.

Budowanie kontekstu/sytuacji

Jest to podejście oparte na przeświadczeniu o społecznym wymiarze języka, pokazujące związki między tym, czego się uczymy, a możliwościami wykorzystywania rezultatów tej nauki. Można na przykład zaproponować wyobrażenie sobie pewnej sytuacji za pomocą jej opisu i poprosić o symulowanie zachowań językowych, które są wówczas odpowiednie i stosowne. Może to być usprawiedliwianie spóźnienia, rozmowa wywołana nagłą prośbą o wskazanie drogi, uczestnictwo w dyskusji związanej z wypowiedzią / tekstem itp.

Gramatyka jako jeden z elementów nauki języka

Przywołane i pokrótce tu omówione podejścia oraz sposoby, metody i modele uczenia gramatyki stanowią składową całego procesu nauczania języka. Muszą być powiązane z nauczaniem innych podsystemów języka oraz wszystkich sprawności, które wiążą się z posługiwaniem się językiem. Konieczne też jest nieoddzielanie nauczania elementów formalnych języka (upraszczając: gramatyki) od kształcenia umiejętności przekazywania treści (skuteczna komunikacja). Można zaryzykować twierdzenie, że dopiero właśnie powiązanie uczenia gramatyki z nauczaniem wszystkich innych elementów języka uruchamia proces rzeczywistego opanowywania go. Podtrzymywanie „ruchu" tego procesu wymaga z kolei stałych działań nastawionych na systematyzowanie i zapamiętywanie materiału językowego: uzupełniania zdań, przekształcania akapitów, porównywania wyrażeń, zaznaczania form, podkreślania słów, zadawania pytań, łączenia zbiorów, dodawania elementów, inicjowania dialogów, wyszukiwania konstrukcji, tworzenia fiszek gramatycznych, wykorzystywania filmów i piosenek, grupowania elementów według pewnych kryteriów, czytania i tworzenia tekstów, przeformułowywania reguł itd. Wszystkie te działania warte są podejmowania w trakcie nauczania gramatyki polskiej Słowian, kiedy zwracamy uwagę na czynniki specyficzne w tej sytuacji, czyli motyw podobieństw i różnic, także tych pozornych [Kaleta 2017; Zinkiewicz-Tomanek 2017; Madelska 2012].

8. PRZYSWAJANIE I UCZENIE SIĘ GRAMATYKI POLSKIEJ PRZEZ SŁOWIAN

W uczeniu się polszczyzny przez Słowian występują interferencje oraz wynikający z nich transfer pozytywny i negatywny. Doświadczenia w nauczaniu Słowian wskazują na niejednoznaczne skutki wymienionych procesów: wspomagające naukę oraz hamujące ją. Te ostatnie widoczne są w przykładach błędnego użycia form gramatycznych, pochodzących z prac pisemnych powstałych podczas egzaminów certyfikatowych z języka polskiego na poziomie B1. Są one reprezentatywne wśród osób o pochodzeniu wschodniosłowiańskim przystępujących do tego egzaminu. Glottodydaktycy w Polsce (i nie tylko) zebrali już sporo materiału językowego wśród Słowian uczących się polskiego, opracowali go i publikowali wyniki swoich obserwacji [por. m.in. Maliszewski 2019; 2016]. Przywołane tu przykładowe błędy świadczą przede wszystkim o niedostatecznym jeszcze opanowaniu danych elementów systemu językowego przez uczących się. Można jednak wskazać inne przyczyny owych błędów, w tym prawdopodobnie interferencje.

1. *Lubię słuchać muzyk**ę**.*
   Przykład ten ilustruje użycie niewłaściwego przypadka (biernika zamiast dopełniacza) – wynikłe prawdopodobnie z wpływu składni języka wschodniosłowiańskiego.
2. *To pomoże mu osiągnąć cel**u**.*
   Użycie niewłaściwego przypadka (dopełniacza zamiast biernika) może wynikać ze składni języka wschodniosłowiańskiego.
3. *Ona wyróżnia się pamięci**u**.*
   Występuje tutaj niewłaściwa końcówka przypadka (narzędnika) – przypuszczalnie odwzorowująca tę funkcjonującą w języku wschodniosłowiańskim.
4. *Każdy wykonał swoj**u** robot**u**.*
   Użyto niewłaściwej końcówki przypadka (biernika) – prawdopodobnie tej występującej w języku wschodniosłowiańskim.
5. *W tej grupie są elektry**ki**, glazurni**ki**…*
   Przykład ilustruje błędnie utworzone formy mianownika liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego rzeczowników, co może wynikać z wpływu fleksji języka wschodniosłowiańskiego.
6. *My z żoną mieszka**li** w Krakowie.*
   W zdaniu nie użyto końcówek osobowych w formach czasu przeszłego. W takiej postaci czas przeszły tworzony jest w językach wschodniosłowiańskich.
7. *W ekipie **jest** malarze, tynkarze…*
   Błędnie sformułowano orzeczenie zdania – użyto formy trzeciej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w zdaniu z podmiotem w liczbie mnogiej. Taka postać orzeczenia może być wynikiem wpływu składni języka wschodniosłowiańskiego.
8. *Nasza ekipa nie jest liczn**ą**.*
   W przykładzie występuje błąd w konstrukcji orzeczenia imiennego: orzecznik przymiotnikowy wyrażono nie w mianowniku, ale w narzędniku – podobnie jak w składni języków wschodniosłowiańskich.
9. *Nasz zespół **podzielony** na ekipy.*
   Błędnie skonstruowano orzeczenie imienne: brakuje w nim łącznika, co może być wynikiem wpływu składni języka wschodniosłowiańskiego.

Przywołane przykłady ilustrują jedne z częstszych interferencji słowiańskich w gramatyce:

- w deklinacji: rodzaj gramatyczny rzeczowników (zwłaszcza męskoosobowy i niemęskoosobowy), różne końcówki przypadków analogicznych;
- w koniugacji: formy czasu przeszłego (zwłaszcza końcówki osobowe);
- w składni: łączliwość czasowników i przyimków z przypadkami, forma orzecznika przymiotnikowego, składnia *mieć* i *być*, postać (liczba gramatyczna) orzeczenia.

Nauczanie gramatyki polskiej Słowian niewątpliwie wymaga stosowania metod i modeli wykorzystywanych w nauce gramatyki niezależnie od języka ojczystego uczących się. Ta konstatacja, poniekąd banalna, warta jest jednak powtarzania ze względu na szeroki wachlarz metod i technik stosowanych w uczeniu gramatyki różnych języków. Wydaje się, że mają one znaczny potencjał dydaktyczny w odniesieniu do uczenia języka pokrewnego językowi uczących się. Nauka gramatyki w takiej sytuacji wymaga jednak także podejścia specyficznego, ukierunkowanego na genetyczną bliskość języków słowiańskich. Przydatna jest tu znajomość tych języków, co jednak – w warunkach polskich – spotyka się coraz rzadziej. Propozycją godną uwagi (wynikłą z doświadczeń wielu lektorów języka polskiego) jest uważna obserwacja wypowiedzi uczących się – podczas zajęć i poza nimi – oraz zbieranie i analiza niestandardowych użyć polszczyzny. Taki swoisty korpus językowy pozwala na zestawienia, porównania i poszukiwanie rozwiązań w postaci odpowiednio ukierunkowanych gramatycznych ćwiczeń usprawniających.

Bibliografia

R. Kaleta, 2017, *O polsko-białorusko-rosyjskiej homonimii międzyjęzykowej w ujęciu glottodydaktycznym* [w:] M.B. Majewska (red.), *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW" t. 10, Warszawa , s. 71–86.

A. Karolczuk, 2020, *Perspektywa funkcjonalna w podejściu do gramatyki i pragmatyki języka polskiego. O „upraszczaniu" opisu polszczyzny* [w:] E. Kubicka i in. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 67–73.

J. Kic-Drgas, 2014, *Dzieci a nauka języków obcych*, „Języki Obce w Szkole" nr 1, s. 91–97.

M. Knyś, 2017, *O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole" nr 1. STRONY

L. Madelska, 2012, *Prakticzeskaja grammatika pol'skogo jazyka*, tłum. O. Leshkova, Kraków.

M.B. Majewska (red.), 2017, *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW" t. 10, Warszawa.

B. Maliszewski, 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne" t. LXVII, z. 10, s. 99–112.

B. Maliszewski, 2016, *Pokonując interferencje – nauczanie sprawności pisania w początkujących grupach wschodniosłowiańskich* [w:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. I, Lublin, s. 129–138.

A. Mystkowska-Wiertelak, 2017, *Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych*, „Języki Obce w Szkole" nr 1, s 13–21.

T. Róg, 2020, *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin.

B. Zinkiewicz-Tomanek, 2017, *Ukraińsko-polskie niepełne paralele leksykalne i gramatyczne jako źródło interferencji* [w:] M.B. Majewska (red.), 2017, *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW", t. 10, Warszawa, s. 159–173.
M. Żylińska, 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

O uczeniu gramatyki polskiej Słowian

Streszczenie

W artykule przywołano i pokrótce omówiono współczesne podejścia do uczenia gramatyki języka obcego. Skupiono się na zestawieniu, przypomnieniu i skrótowym omówieniu funkcjonujących dzisiaj (częściej lub rzadziej) modeli, metod, technik i chwytów stosowanych w tym zakresie. Omówiono uczenie gramatyki polskiej Słowian, biorąc pod uwagę pokrewieństwo językowe i wynikające stąd zarówno swoiste ułatwienia, jak i utrudnienia w przyswajaniu gramatyki polskiej przez mówiących po ukraińsku czy rosyjsku.

Słowa klucze: nauczanie gramatyki – metodyka nauczania języka – języki pokrewne – transfer językowy – języki słowiańskie.

Teaching Polish grammar to Slavic speakers

Summary

This paper presents diverse approaches to teaching grammar in the language acquisition process. It focuses on a compilation of the models, methods, techniques, and tricks of teaching grammar. The paper concerns especially teaching Polish grammar to Slavic speakers while taking consideration of the cognation of the languages and the resulting interdependencies. This situation creates both easiness and difficulty in grammar teaching.

Keywords: teaching grammar – methodology of teaching languages – cognate languages – language transfer – Slavic languages.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.12

Samanta Busiło
Uniwersytet Warszawski,
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka,
Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: se.busilo@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0003-3606-8894

GATUNKI NAUKOWE I DYDAKTYCZNE W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ NA UKRAINIE

Otwartość – czyż nie jest czymś najbardziej pustym ze wszystkiego?
[M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii*]

Na początku XXI wieku, w czasie renesansu mobilności akademickiej i przemian w sposobie uprawiania nauk, a także modelu edukacji, uwarunkowanych po części cyfryzacją komunikacji, po części rewizją przekonania o linearnym rozwoju nauk, interdyscyplinarnością nauk, pluralizmem metod i podejść, mnogością i wieloznacznością terminologii, zagadnienie kompetencji językowej jest coraz częściej podejmowane na gruncie polskiej dydaktyki w kontekście uczenia języka polskiego jako obcego w odmianie akademickiej ogólnej[1] [Zarzycka 2017; Busiło 2019; Jasińska 2019; 2020].

[1] Termin *język polski do celów akademickich* (JPA) *w odmianie ogólnej akademickiej i odmianie akademickiej specjalistycznej* wprowadziła do polskiej glottodydaktyki Grażyna Zarzycka [Zarzycka 2017], adaptując angielskie terminy *English for Academic Purpose*, *English for General Academic Purpose*, *English for Specific Academic Purpose* za R. Johns [Johns 1997]. Rozwój kompetencji w zakresie języka edukacji, a szczególnie języka do celów akademickich, jest przedmiotem zainteresowania glottodydaktyki od początku lat 70. XX wieku [Hutchison, Waters 1987; Widdowson 1988; Swales 1995; Johns 1997; Hyland 2008; Krashen 2011; Swales, Feak 2012]. W Polsce, ze względu na długą tradycję uczenia języka polskiego studentów cudzoziemskich oraz Polaków ze Wschodu, rozwijała się dydaktyka języka polskiego jako obcego/odziedziczonego, powstawały liczne podręczniki na różne poziomy biegłości językowej w odmianie ogólnej i specjalistycznej, poddawano refleksji glottodydaktycznej zagadnienia programów i metod nauczania, testowania i certyfikacji, kompetencji językowych, w tym komunikacyjnych, lingwistycznych, socjokulturowych, realioznawczych, miejsca kultury i literatury w nauczaniu języka polskiego. Pomimo praktyk w kształceniu cudzoziemców termin JPA do 2017 roku nie funkcjonował w dyskursie glottodydaktycznym. Nie istnieje program do nauczania języka polskiego do celów akademickich ani katalog treści czy inwentarz leksykalny. Szerzej na ten temat: [Busiło 2019].

Dla młodego adepta nauk humanistycznych biegłość językowa jest oczywistym warunkiem szeroko rozumianego sukcesu edukacyjnego. To właśnie kompetencja językowa wpływa w znacznej mierze nie tylko na przekaz wiedzy czy nabywanie umiejętności, a tym samym na możliwość zdobywania wykształcenia i rozwoju zawodowego, ale także na zakres uczestnictwa we wspólnocie akademickiej. Dlatego rozwój kompetencji w zakresie języka edukacji powinien stanowić przedmiot badań glottodydaktycznych z myślą o wyposażeniu uczelni w konkretne rozwiązania dydaktyczne.

Biorąc pod uwagę fakt, że efektywność procesu dydaktycznego wzrasta dzięki jego indywidualizacji, uwzględniając zjawisko interkomprehensji i interferencji językowych, w poniższym artykule poddano analizie porównawczej zagadnienie kompetencji akademickich związanych z odbiorem i tworzeniem gatunków naukowych i dydaktycznych na gruncie edukacji polonistycznej na Ukrainie w kontekście podejmowania studiów w języku polskim w Polsce. W pierwszej części przedstawiono wykładniki stylu naukowego oraz katalog gatunków naukowych i dydaktycznych, z którymi ma kontakt student w Polsce i na Ukrainie. W drugiej części skoncentrowano się na kompetencjach związanych z redakcją tekstów naukowo-dydaktycznych, niezbędną do podjęcia studiów w Polsce ze wskazaniem cech gatunkowych, w tym struktur językowych, które mogą być przyczyną interferencji językowych i powodem incydentów krytycznych w komunikacji akademickiej. Artykuł jest wyrazem doświadczeń gromadzonych przez autorkę artykułu w latach 2017–2021 podczas prowadzenia zajęć ze stylistyki języka polskiego, metodyki nauczania języka polskiego jako obcego na Przykarpackim Uniwersytecie Narodowym w Iwano-Frankiwsku. W opracowaniu wykorzystano również, zebrane w trakcie tych zajęć, a także opieki nad pracami dyplomowymi, teksty o charakterze naukowo-dydaktycznym autorstwa studentów.

SPECYFIKA UCZENIA JĘZYKA UCZESTNIKÓW DYSKURSU NAUKOWEGO

Analizując specyfikę uczenia się języka do celów akademickich, na początku warto przypomnieć poznawczy aspekt funkcji języka, który jest narzędziem kumulacji wiedzy, opisu świata i tworzenia koncepcji naukowych. W czasach relatywizmu poznawczego, pluralizmu metodologii i wielości paradygmatów naukowych poszczególnych dyscyplin, jak zgodnie twierdzą badacze współczesnego języka nauki, staje się on niejednorodny, a wielokrotnie niejasny [Chojecki 1997; Gajda 1996; 1999; Pelc 2000; Dubisz 2015]. Ponadto, jak słusznie zauważa Stanisław Gajda,

> w Polsce od lat 80. zaznacza się – przede wszystkim w humanistyce – słabnięcie pozycji języka scjentyficznego. Poszerza swój zakres występowania język niescjentyficzny – stary, kontynuujący tradycje hermeneutyczne, oraz nowy, nawiązujący do

nich i odwołujący się do różnych nurtów postmodernizmu, nie stroniący od metafor i ludyczności [Gajda 2001, 315].

Oznacza to, że w procesie nauki języka polskiego do celów akademickich należy przygotować (przyszłych) studentów w szczególny sposób do krytycznego myślenia, precyzji definiowania, analizy i tworzenia siatki pojęć, a także wykształcić w nich świadomość wieloznaczności terminów i różnorodności paradygmatów, modeli opisów (w wypadku nauk humanistycznych będzie to np. szkoła strukturalistyczna warszawsko-lwowska lub hermeneutystyczno-postmodernistyczna). Biegłych uczestników dyskursu naukowo-dydaktycznego należy uczyć również dyscypliny myślenia i poruszania się w zamkniętym paradygmacie danej dyscypliny, subdyscypliny, a także precyzji językowej z uwzględnieniem wykładników stylu naukowo-dydaktycznego i cech gatunkowych poszczególnych form wypowiedzi pisemnej czy ustnej.

W edukacji akademickiej umiejętność czytania i analizy tekstów, redakcji prac dyplomowych, artykułów naukowych, abstraktów, opracowywania prezentacji, przygotowywania i wygłaszania referatów, opracowywania bibliografii czy brania udziału w dyskusji wydaje się szczególnie ważna, ponieważ są to podstawowe narzędzia ewaluacji procesu dydaktycznego młodego adepta, jak również uczestnictwa w dyskursie naukowym dojrzałego i samodzielnego naukowca. Z myślą o rodzimych użytkownikach języka powstają poradniki pisania prac licencjackich, magisterskich [Szkutnik 2005; Sydor 2014]. Jeśli chodzi o pomoce dydaktyczne do nauki języka akademickiego w odmianie ogólnej dla cudzoziemców, można wymienić podręcznik A. Kugiel-Abuhasny *Studiologia* [Kugiel-Abuhasna 2019], zawierający przede wszystkim ćwiczenia rozwijające zasób leksykalny, ale także sprawność rozumienia tekstów i poprawność gramatyczną. W kształceniu kompetencji pisania dłuższych tekstów można wykorzystać podręczniki skoncentrowane na umiejętności redagowania form pisemnych, w tym tekstów użytkowych [Lipińska, Dąbska 2016; Ruszer 2013]. Jednak dyskursywna wspólnota akademicka wykorzystuje gatunki wypowiedzi nieobecne w podręcznikach do nauczania języka polskiego dla cudzoziemców, które należy uwzględnić w procesie edukacji polonistycznej nowicjusza dyskursu naukowo-dydaktycznego, stosując zasady metodyki nauczania języków obcych.

Biorąc pod uwagę kanały komunikacji w dyskursie naukowym, a także metody prowadzenia badań i przechowywania danych, czy też prezentacji swoich osiągnięć naukowych, nie sposób nie podkreślić znaczenia szeroko rozumianych kompetencji informatycznych, zarówno w komunikacji ustnej, jak i pisemnej, począwszy od praktycznego wymiaru posługiwania się nowoczesną technologią, wyszukiwania informacji, obsługi programów do edycji tekstów, arkuszy kalkulacyjnych, zarówno w ich wymiarze technicznym, jak i pragmatycznym, związanym

z praktyką edytorską, redakcyjną, korektą tekstów, śledzeniem zmian w tekście w trybie recenzji itp.

EDUKACJA AKADEMICKA W POLSCE I NA UKRAINIE

Kolejną istotną kwestią, którą należy wziąć pod uwagę w kształceniu językowym do celów akademickich studentów z Ukrainy, są podobieństwa i różnice systemów edukacji, praktyk edukacyjnych, a także tradycji dyskursu naukowo-dydaktycznego w Polsce i na Ukrainie. Oba kraje biorą udział w procesie ujednolicania standardów edukacyjnych w Europie, przystąpiły do procesu bolońskiego i prowadzą politykę umiędzynaradawiania uczelni. Warto jednak zaznaczyć, że na Ukrainie studia zaczyna się w wieku lat 17, w Polsce – 18. Absolwenci ukraińskich szkół średnich, którzy decydują się na kontynuację edukacji w Polsce, są o rok młodsi od swoich kolegów, w ocenie nauczycieli akademickich często mniej samodzielni, niedostatecznie przygotowani do podjęcia aktywności akademickich [Busiło 2019].[2] Oczywiście, różnice w edukacji dotyczą programów nauczania, treści, jak również metod. Inny jest zakres wiedzy ogólnej, kontekst kulturowo-historyczny. W wypadku studentów, którzy uzyskali stopień bakałarza na Ukrainie (przyznawany po 4–5 latach polonistycznych studiów I stopnia) i kontynuują naukę w Polsce nie można zakładać, że opanowali oni umiejętność redagowania prac dyplomowych oraz pozostałych gatunków akademickich w zakresie wymaganym w Polsce.[3]

---

[2] W badaniu oceny kompetencji językowej studentów z Ukrainy, przeprowadzonym przez autorkę w środowisku lektorów i wykładowców pracujących ze studentami cudzoziemskimi w Polsce, 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), opracowywanie i wygłaszanie referatu (2,8), prowadzenie badań naukowych (2,0), znajomość etykiety akademickiej (3,2), samodzielność komunikacyjna w strukturach administracyjnych na uczelni (3,6). 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; por. [Busiło 2019].

[3] Analizą stanu edukacji polonistycznej na poziomie ukraińskich szkół średnich (odpowiadających polskiemu etapowi edukacji podstawowej i średniej), a także nauki języka polskiego jako obcego / odziedziczonego, zajmował się m.in. Jerzy Kowalewski [Kowalewski 2017], którego obszar badawczy praktycznie nie objął uczelni wyższych. Natomiast metodyką nauczania języka polskiego jako obcego w odmianie ogólnej na Ukrainie zajmowała się Ałła Krawczuk [Кравчук,

Pomimo że metody opisane w polskich i ukraińskich podręcznikach poświęconych dydaktyce nauczania na wyższych uczelniach i formy aktywności, w tym gatunki dydaktyczne ustne i pisemne, są podobne: wykład, ćwiczenia, laboratorium, seminarium, dyskusja, studium przypadku, to jednak nie są identyczne, w metodykach ukraińskich nie znajdziemy takich form aktywności i zajęć jak debata oksfordzka czy konwersatorium [por. Jaroszewska, Ekiert-Oldroyd (red.) 2002; Каплінський 2015; Козлова 2014]. Z drugiej strony, proces implementacji postulowanych zasad aktywizacji, uczenia refleksyjnego i krytycznego myślenia, priorytetu umiejętności nad wiedzą deklaratywną, oceniania kształtującego zaczął się na Ukrainie później niż w Polsce i w praktyce jest różnie realizowany. Jako skrajny przykład można podać zadanie zaliczające przedmiot, polegające na odręcznym przepisaniu całego podręcznika, które dostali studenci polonistyki jednego z uniwersytetów. Wszystkie formy akademickiej aktywności pisemnej i ustnej powinny się znaleźć w katalogu treści programów nauczania języka polskiego do celów akademickich, szczególnie te niewystępujące, mało popularne lub inaczej realizowane na Ukrainie.

Warto również zwrócić uwagę na relacje nowicjusz – ekspert, student – wykładowca, które powoli się zmieniają w podobnym kierunku w Polsce i na Ukrainie, zarówno w obszarze oczekiwań ról stawianych wykładowcy, jak i studentowi. Postawy typowe dla hierarchicznych społeczeństw, opartych na niepodważalnym autorytecie, oczekujących od uczniów niemalże automatycznej absorpcji wiedzy, powoli ustępują miejsca refleksyjnemu uczeniu się i konfrontowaniu wiedzy zdobywanej z już nabytą, chociaż – jak pokazuje indeks wymiarów kultury Geerta Hofstede [Hofstede, Hefstede 2007] – Ukraina reprezentuje wysoki stopień dystansu władzy (92), Polska odpowiednio niższy (68). Pod względem indywidualizmu Polska wiedzie prym (60) w porównaniu z Ukrainą (25),[4] co w praktyce określa charakter edukacji, który też należy uwzględnić w procesie dydaktycznym ukierunkowanym na rozwój kompetencji akademickich.

GATUNKI NAUKOWE I DYDAKTYCZNE W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Analizując zagadnienie kształcenia kompetencji językowych w obszarze odbioru i redakcji gatunków, na wstępie należy zwrócić uwagę na funkcjonujący w glottodydaktyce polonistycznej termin *forma wypowiedzi*, który znajdziemy m.in. w programach nauczania [*Programy…* 2016]

Ковалевський 2017]. Monografie obojga autorów mogą jednak posłużyć za istotny kontekst organizacji procesu dydaktycznego na uczelniach wyższych.

[4] Por. https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/ [dostęp: 10.04.2021].

i *de facto* oznacza on pojęcie gatunku rozumianego w językoznawstwie jako „kulturowo i historycznie ukształtowany oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu" [Gajda 2001a, 255]. W niniejszym artykule przyjęto jednak terminologię językoznawczą, odwołanie się bowiem do teorii gatunku – a tym samym pojęcia wzorca gatunkowego, obejmującego kategorie formalnojęzykowe, kognitywne oraz pragmatyczne, wykładniki stylu naukowego reprezentowanego przez poszczególne gatunki – stwarza możliwość przełożenia wiedzy językoznawczej na praktykę dydaktyczną i refleksję glottodydaktyczną. Podobne podejście proponuje Anna Dunin-Dudkowska, odwołując się do czterech aspektów wzorca gatunkowego zaproponowanych przez M. Wojtak [Wojtak 2013]: strukturalnego, pragmatycznego, kognitywnego i stylistycznego, podkreślając jednocześnie, jak ważne jest wykorzystanie zdobyczy genologii w praktyce dydaktycznej [Dunin-Dudkowska 2018, 116].[5]

Przedstawienie cech prototypowych oraz cech fakultatywnych gatunku z uwzględnieniem jego kompozycji, struktur językowych w płaszczyźnie leksyki, frazeologii, gramatyki, ortografii i interpunkcji, uwzględniających realizację funkcji komunikacyjnych (informacyjnych, metatekstowych i in.), a także zasad redakcji i edycji, powinno być ważnym elementem kształcenia biegłości językowej w zakresie komunikacji akademickiej. Dlatego z myślą o planowaniu i organizacji procesu dydaktycznego istotne są:

- określenie katalogu gatunków naukowo-dydaktycznych, z którymi ma do czynienia student,
- analiza poszczególnych gatunków ze względu na rodzaj kompetencji komunikacyjnych (recepcja, produkcja, interakcja, mediacja),
- ustalenie częstości kontaktu studenta w czasie nauki z danym gatunkiem i wagi gatunku w procesie nauczania,
- określenie stopnia trudności formy i wymaganego poziomu biegłości językowej reprezentowanego przez studenta do realizacji danego gatunku,
- określenie struktur językowych, których znajomość jest niezbędna do realizacji gatunku (będących po części pochodną funkcji komunikacyjnych, po części wykładników językowych stylu),
- określenie obszaru interkomprehensji i intereferencji międzyjęzykowych, uwzględniając język rodzimy / pierwszy język studenta / język dotychczasowej edukacji studenta.

Wśród 64 gatunków (form wypowiedzi) wymienionych w programach nauczania języka polskiego jako obcego [*Programy…* 2016] tylko 8 reprezentuje po części odmianę stylu naukowego; są to: artykuł popularnonaukowy, streszczenie, rozprawka (tekst argumentacyjny), recenzja,

[5] W artykule znajdziemy również szczegółową analizę terminu *formy wypowiedzi* [Dunin-Dudkowska 2018, 118].

rozmowa, dyskusja / głos w dyskusji, wywiad, CV, list. Należy przy tym zauważyć, że niektóre z nich, jak np. streszczenie, funkcjonują nie tylko w naukowym wariancie języka polskiego, ale także w odmianie ogólnej. Podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego w zakresie form pisemnych realizują dostępne programy nauczania. Wydaje się zatem, że opracowanie listy gatunków i spełnienie powyżej wymienionych etapów organizacji kształcenia językowego (przyszłych) studentów przyczyni się do powstania podręczników i wypełni istniejącą lukę.

Poniżej przedstawiono propozycję rejestru gatunków naukowo-dydaktycznych, z uwzględnieniem ich charakteru komunikacji w glottodydaktycznym ujęciu działań językowych z podziałem na gatunki, które polegają na **recepcji** (rozumieniu tekstów), **produkcji** (tworzeniu tekstów), **interakcji i mediacji**.[6] Uwzględniono także kanał komunikacji: **ustny, pisemny, mieszany**, odwołując się do klasyfikacji gatunków akademickich Johna Swalesa [Swales 2007]. Ponadto powiązano je z konkretnymi **etapami edukacji** oraz zaproponowano **poziomy biegłości językowej** (z uwzględnieniem **kompetencji biernej** (rozumienie) **i czynnej** (tworzenie), na których warto dane formy wprowadzać, biorąc pod uwagę **frekwencję** ich występowania w komunikacji akademickiej oraz **wagę** określoną stopniem, w jakim opanowanie danej formy wpływa na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Zrozumiałe jest, że pracę dyplomową pisze się w ramach konkretnych studiów jeden raz, jednak sprawność w zakresie redakcji rozprawy licencjackiej czy magisterskiej warunkuje pomyślne ich ukończenie i uzyskanie odpowiedniego stopnia naukowego.

Jako podstawa opracowanego rejestru gatunków posłużyła klasyfikacja Stanisława Gajdy [Gajda 1982], oparta na czterech odmianach języka nauki (**naukowej właściwej czy teoretycznej, dydaktycznej, praktycznej, popularno-naukowej**) [Gajda 2001b], czego wyrazem jest – obok klasycznych gatunków naukowych takich jak artykuł, rozprawa czy podręcznik – równoległa obecność takich form jak egzamin, zadanie czy ćwiczenie. W wypadku niektórych gatunków hybrydowych zdecydowano się wprowadzić pododmiany – naukową i popularnonaukową (np. w wypadku artykułu – naukową i popularnonaukową), ze względu na stopień trudności tekstu, co w kontekście dydaktyki języka obcego przekłada się na strategie nauczania. W tworzeniu listy gatunków wykorzystano także programy nauczania języka polskiego jako obcego [*Programy…* 2016] oraz program nauczania języka polskiego w odmianie akademickiej Grażyny Zarzyckiej [Zarzycka 2017]. Przy ustalaniu form aktywności ustnej i pisemnej pomocne były również wspomniane już metodyki nauczania na wyższych uczelniach [por. Jaroszewska, Ekiert-Oldroyd (red.) 2002; Каплінський 2015; Козлова 2014]. Nie uwzględniono specyfiki internetowej genologii gatunków ani podziału na gatunki synchro-

[6] Por. https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/ [dostęp: 10.04.2021].

niczne i asynchroniczne ze względu na czas komunikacji oraz interakcję nadawcy i odbiorcy, chociaż z pewnością są to ważne parametry tekstów. Wybór gatunków był motywowany przede wszystkim ich frekwencją i wagą w procesie dydaktycznym na wyższych uczelniach w Polsce. Uwzględniono przede wszystkim te gatunki, z którymi ma kontakt współczesny student oraz te, które są warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Zestawienie gatunków naukowo-dydaktycznych w kontekście glottodydaktycznym (opracowanie własne)

		Recepcja	**Produkcja**	**Mediacja**	**Interakcja**	**Ustny**	**Pisemny**	**Mieszany**	**Studia I st.**	**Studia II st.**	**Studia III st.**	**Frekwencja**	**Waga**	**Biernie**	**Czynnie**
1.	Artykuł naukowy	+	+	(+)			+		+	+	+	+	+	B2	C1
2.	Artkuł popularnonaukowy	+	+				+		+	+	+	+	+	B1	B2
3.	Rozprawa	+	+	(+)					+	+		+	+	B2	B2
4.	Praca dyplomowa licencjacka (rozprawa)	+	+	(+)					+				+	B2	C1
5.	Praca dyplomowa magisterska (rozprawa)	+	+	(+)						+			+	B2	C1
6.	Dysertacja (rozprawa doktorska)	+	+	(+)			+				+			B2	C2
7.	Monografia	+	(+)	(+)			+		+	+	+	+	+	B2	(C2)
8.	Referat	+	+	(+)				+	+	+	+	+	+	B2	B2
9.	Koreferat	+	+	(+)				+	+	+	+		+	B2	B2
10.	Abstrakt (streszczenie)	+	+	+			+		+	+	+	+	+	B2	B2
11.	Streszczenie	+	+	+		(+)	+		+	+	+	+	+	B1	B1
12.	Bibliografia	+	+	(+)			+		+			+	+	B1	B1
13.	Raport	+	+	+			+		+	+	+			B2	C1
14.	Encyklopedia	+		(+)			+		+	+	+	+	+	B1	C2
15.	Artykuł w encyklopedii (hasło encyklopedyczne)	+		(+)			+		+	+	+	+	+	A2	B2
16.	Słownik	+		(+)			+		+	+	+	+	+	A1	B2
17.	Definicja słownikowa	+		(+)			+		+	+	+	+	+	A1	B2
18.	Esej	+	+	+			+		+	+	+	+		B1	B1
19.	Praca zaliczeniowa (esej naukowy)	+	+	(+)					+	+	+	+	+	B2	B2

		Recepcja	Produkcja	Mediacja	Interakcja	Ustny	Pisemny	Mieszany	Studia I st.	Studia II st.	Studia III st.	Frekwencja	Waga	Biernie	Czynnie
20.	Recenzja	+	+	+			+		+	+	+	+	+	B1	B2
21.	Opinia	+	+				+		+	+	+	+		B2	B2
22.	Sprawozdanie	+	+				+		+	+	+	+	+	B2	B2
23.	Podręcznik (akademicki)	+	+				+		+	+	+	+	+	B2	C2
24.	Skrypt	+	+				+		+	+	+	+		B2	C2
25.	Wykład	+	(+)			+		+	+	+	+	+	+	B2	C2
26.	Odczyt	+	(+)					+	+	+	+	+		B1	B1
27.	Pogadanka	+	(+)			+			+	+	+	+		B1	C2
28.	Poradnik	+					+		+	+	+			B1	B1
29.	Zadanie	+				+	+		+	+	+	+	+	A1	A1
30.	Ćwiczenie	+	+			+	+		+	+	+	+	+	A1	C1
31.	Rozmowa	+	+	+		+			+	+	+	+	+	A1	C1
32.	Konsultacja	+	+			+	+		+	+	+		+	B1	C1
33.	Egzamin	+	+			+	+		+	+	+		+	B2	C1
34.	Dyskusja/głos w dyskusji	+	+	+					+	+	+	+	+	B1	B2
35.	Debata oksfordzka	+	+						+	+	+			B2	B2
36.	Polemika	+	+	(+)	+	+	+		+	+	+		+	B1	B2
37.	Panel	+	+	(+)	+	+			+	+	+			B1	B2
38.	Tekst argumentacyjny (rozprawka)	+	+	+			+		+	+	+		+	B1	B1
39.	Słownik (element tekstu)	+	(+)	(+)			+		+	+	+			B1	B2
40.	Indeks	+	(+)	(+)			+		+	+	+			B1	B2
41.	Wykaz danych	+	(+)	(+)			+		+	+	+			B2	B2
42.	Spis treści	+	+	+			+		+	+	+	+	+	A1	B1
43.	Aneks	+	(+)	(+)			+		+	+	+			B1	B2
44.	Przypisy	+	+	(+)			+		+	+	+	+	+	B1	B2
45.	Konspekt	+	(+)	(+)			+		+	+	+		+	B1	B2
46.	Prezentacja (multimedialna)	+	+	(+)				+	+	+	+	+	+	B2	B2
47.	Program zajęć	+	(+)	(+)			+				+			B1	B1
48.	Sylabus zajęć	+	(+)	(+)			+				+	+	+	B2	C1

		Recepcja	Produkcja	Mediacja	Interakcja	Ustny	Pisemny	Mieszany	Studia I st.	Studia II st.	Studia III st.	Frekwencja	Waga	Biernie	Czynnie
49.	Konspekt zajęć	+	(+)	(+)			+				+			B2	B2
50.	Sprawozdanie (z praktyk)	+	(+)	(+)			+		+	+	+			B2	B2
51.	Dziennik praktyk	+	(+)	(+)			+		+	+	+			B2	B2
52.	Opis projektu badawczego	+	(+)	(+)			+		+	+	+		+	B2	B2
53.	CV naukowe	+	(+)	(+)			+		+	+	+		+	B2	B2
54.	Wywiad (naukowy)	+	(+)	(+)	+		+		+	+	+			B2	B2
55.	Ankieta (badawcza)	+	(+)	(+)			+		+	+	+		+	B2	B2
56.	Zajęcia praktyczne	+	+	(+)	+			+	+	+	+	+	+	B2	B2
57.	Leksykon	+	+	(+)			+		+	+	+			B1	C1
58.	Glosariusz	+	+	(+)			+		+	+	+			B1	C1

Legenda: (+) fakultatywnie.

W przedstawionym zestawieniu, oprócz prototypowych gatunków naukowych reprezentujących odmianę naukową teoretyczną i dydaktyczną, znajdują się również gatunki dydaktyczne, które są pochodną metodyki nauczania na wyższych uczelniach, aktywności podejmowanych przez studentów[7] oraz organizacji procesu dydaktycznego, nieujęte w klasyfikacji Stanisława Gajdy, takie jak na przykład program zajęć, sylabus zajęć, sprawozdanie z praktyk (przedmiotowych, zawodowych), dziennik praktyk itp. Umiejętność ich opracowania wymaga od studentów umiejętności posługiwania się rejestrem języka naukowego w odmianie dydaktycznej, a także znajomości cech gatunkowych.

Kolejną ważną grupą ze względu na funkcję w procesie edukacji są gatunki umożliwiające prowadzenie badań, takie jak wywiad, ankieta czy studium przypadku. Chociaż występują one również w rejestrze innych odmian języka polskiego (wywiad – odmiana publicystyczno-dziennikarska, ankieta – odmiana kancelaryjno-urzędowa), należy uczyć zasad ich redakcji w kontekście komunikacji akademickiej. Warto również zwrócić uwagę na gatunki o charakterze hybrydowym, takie jak np. CV naukowe czy recenzja, streszczenie (abstrakt); mają one swoiste cechy genologiczne, a ich redakcja wymaga również znajomości struktur właściwych językowi nauki.

[7] Kompletny i inspirujący katalog aktywności akademickich opracowała G. Zarzycka, por. [Zarzycka 2017].

W procesie edukacji językowej do celów akademickich szczególną uwagę należy poświęcić umiejętności przygotowania prezentacji multimedialnej, która może być elementem zarówno wykładu, jak i referatu. Wymaga zarówno kompetencji redakcyjnych, jak i informatycznych. Ponadto wygłoszenie wykładu czy referatu ze wsparciem prezentacji multimedialnej wymaga osobnych umiejętności retorycznych i praktycznych związanych z komunikacją o charakterze mieszanym (wykorzystującej kod pisany i mówiony).

Oczywiście gatunki, które funkcjonują równolegle w języku ogólnym albo odmianie popularnonaukowej, mogą reprezentować odpowiednio mniejszy stopień trudności i być realizowane na wcześniejszych etapach biegłości językowej. Tak jest na przykład w wypadku streszczenia, recenzji, ankiety i wywiadu. Ze słowników korzystają osoby uczące się języka już na poziomie A1, natomiast umiejętność tworzenia słowników będących elementem pracy dyplomowej czy rezultatem projektu naukowego wymaga innego poziomu biegłości językowej, a rozumienie hasła w słowniku lub w encyklopedii i umiejętność redagowania tych haseł – jeszcze innego, odpowiednio wyższego poziomu biegłości językowej. Dlatego wartości wpisane w tabeli są optymalne i należy je dostosować do konkretnej sytuacji komunikacyjnej i dydaktycznej.

Wszystkie ujęte w rejestrze gatunki o dużej wadze są obecne w dyskursie naukowo-dydaktycznym na Ukrainie, różnią się jednak wariantami realizacji wzorca gatunkowego [Онуфрієнко 2009]. Student kontynuujący naukę w Polsce z jednej strony może wykorzystać nabyte umiejętności w zakresie organizacji tekstu, znajomość struktury tekstu, a także takich wykładników stylu naukowego jak logiczność, zwięzłość, spójność, abstrakcyjność czy obiektywizm, z drugiej jednak strony jest narażony na konsekwencje transferu negatywnego. Przykłady tych konsekwencji opisano poniżej w zestawieniu częstych błędów w realizacji wzorca gatunkowego na podstawie analizy przede wszystkim prac zaliczeniowych i dyplomowych.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI W ZAKRESIE REDAGOWANIA TEKSTÓW NAUKOWYCH (Z UWZGLĘDNIENIEM POTRZEB STUDENTÓW Z UKRAINY)

Ucząc redakcji tekstów akademickich, należy stosować te same zasady metodyki nauczania i strategie dydaktyczne w zakresie rozwijania sprawności pisania, które stosujemy w wypadku tekstów w innych odmianach języka polskiego. Wykorzystujemy techniki pisania kontrolowanego, częściowo sterowanego, wolnego, a także ćwiczenia wprowadzające struktury językowe niezbędne do realizacji gatunku, ćwiczenia z wykorzystaniem przykładowych tekstów (porządkowanie fragmentów tekstu, dopasowywanie elementów, streszczanie, nadawanie tytułów, od-

powiadanie na pytania, wyszukiwanie informacji, itp.).[8] Możemy zastosować metodę indukcji lub dedukcji, zacząć od prezentacji reguły danej formy, pokazać przykład, zainicjować próby redakcyjne, dokonać korekty, oceny, omówić realizację i jeśli zachodzi taka potrzeba, zadbać o ponowną redakcję i poprawę. Model ten sprawdzi się w wypadku krótszych objętościowo wypowiedzi. W pracy magisterskiej czy dyplomowej należy dostosować ten schemat do długiego procesu powstawania pracy – pokazać wzorzec, nauczyć struktury, zasad redakcji poszczególnych segmentów, zadbać o opanowanie środków językowych niezbędnych do realizacji danej formy. Warto przy tym realizować postulat integracji sprawności, łączenia pisania z mówieniem, słuchaniem i czytaniem. Warto oczywiście zadbać o to, by tematyka materiałów i stopień trudności odpowiadał profilowi edukacyjnemu studentów. W wypadku studentów z Ukrainy należy zwrócić szczególną uwagę na potencjalne incydenty krytyczne w komunikacji wywołane przez zjawisko transferu językowego. Powyższe zasady można przedstawić w kilku krokach:

1. Analiza wzorca, praca z wzorcem z wykorzystaniem technik rozwijających rozumienie tekstu (fakultatywnie: struktury języka, styl, poprawność językowa);
2. Przedstawienie / odkrycie struktury (metodą indukcji lub dedukcji);
3. Wprowadzenie i utrwalenie struktur językowych (leksykalnych i gramatycznych);
4. Zwrócenie uwagi na cechy gatunkowe, aspekt stylistyczny, aspekt strukturalny, aspekt pragmatyczny, aspekt kognitywny;
5. Zwrócenie uwagi na zjawisko interferencji i interkomprehensji;
6. Wykorzystanie strategii mediacji, m.in. techniki przekładu i streszczenia;
7. Wykorzystanie techniki poprawy tekstu, redakcji, edycji;
8. Ćwiczenia w pisaniu kontrolowanym, sterowanym i samodzielnym.

W procesie rozwoju kompetencji redakcji tekstów naukowych warto skoncentrować się na środkach językowych, będących prototypowymi wykładnikami stylu naukowego, wyrażającymi:

- abstrakcyjny charakter tekstów naukowych (formacje słowotwórcze, zakończone na *-ość*, *-anie*, *-enie*; gniazda słowotwórcze typowe dla terminologii, elementy kodów nienaturalnych, symbole i skróty, złożone struktury składniowe);
- zasadę jasności, zwięzłości i logiczności (spójniki wskazujące na relacje logiczne oraz wskaźniki zespolenia i elementy metatekstowe budujące spójność, porządek i hierarchię tekstu, a także ukazujące strukturę i segmentację tekstu);
- obiektywizm tekstów (zdania bezosobowe, konstrukcje modalne).

---

[8] Więcej o zasadach rozwijania sprawności pisania i pisowni zob. [Seretny, Lipińska 2005, 45–74, 227–252].

Odwołując się do doświadczeń pracy ze studentami z Ukrainy, analizując ich teksty naukowo-dydaktyczne, w tym **referaty**, **prezentacje**, **prace zaliczeniowe**, **prace dyplomowe**, a także opierając się na publikacjach poświęconych błędom językowym osób słowiańskojęzycznych[9] [Izdebska-Długosz 2021b; Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018; Maliszewski 2019; Krawczuk 2006], przedstawiam poniżej przykłady najczęstszych błędów – spowodowanych w większości **interferencją językową** – związanych z realizacją wzorca gatunkowego na poziomie struktury tekstu, stylu, leksyki, gramatyki, ortografii i interpunkcji. Właśnie tym zagadnieniom warto poświęcić więcej uwagi w procesie dydaktycznym.[10] W wypadku słownictwa koncentruję się na leksyce typowej dla akademickiej odmiany języka polskiego, w wypadku gramatyki – na formach będących wykładnikami języka naukowego (formach bezosobowych, składni zdań złożonych, itp.). W większości analizowanych form w strukturze powinny się znaleźć segmenty: wstęp, zakończenie, bibliografia, w wypadku prac dyplomowych dodatkowo powinny wystąpić: karta tytułowa, wstęp, spis treści, wnioski, fakultatywnie aneksy, indeksy, słowa klucze. We wszystkich tych formach (poza prezentacją) tekst powinien być podzielony na akapity, paragrafy i rozdziały (prace dyplomowe).

CZĘSTO SPOTYKANE BŁĘDY W PRACACH STUDENTÓW Z UKRAINY ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ WZORCA GATUNKOWEGO (NA PRZYKŁADZIE PRAC DYPLOMOWYCH, REFERATÓW I PREZENTACJI)[11]

a) Błędy stylu, kompozycji i układu tekstu:
   - stosowanie ukraińskiego modelu strony tytułowej pracy,
   - podawanie danych autora pracy w formie celownika, zamiast mianownika, np.:

---

[9] Piszę o „studentach z Ukrainy" i „osobach słowiańskojęzycznych", dlatego że na Ukrainie dla części osób pierwszym językiem komunikacji jest język ukraiński, dla części – język rosyjski, część mieszkańców jest dwujęzyczna. Badania Pawła Lewczuka wykazały, że większość studentów z Ukrainy w Polsce jest prymarnie rosyjskojęzyczna [Levchuk 2020, 116].

[10] Ustalając obszar interferencji międzyjęzykowych polsko-ukraińskich, wykorzystano m.in. studia kontrastywne poświęcone językowi polskiemu i ukraińskiemu [Kononenko 2012; Śpiwak 2003], a także słownik polsko-ukraińskich homonimów [Кононенко, Співак 2008] oraz słownik tematyczny polsko-ukraiński [Kononenko, Mytnik, Wasiak 2010]. Językowe błędy Ukraińców spowodowane interferencją analizowała również Ałła Krawczuk [m.in. Krawczuk 2006; Кравчук 2011, 354–367].

[11] Przykłady pochodzą z korpusu kilkudziesięciu prac studenckich zebranych przez autorkę w latach 2018–2019 w dwóch ośrodkach akademickich – na Uniwersytecie Warszawskim oraz Przykarpackim Uniwersytecie Narodowym. Do analizy korpusu wykorzystano program AntConc.

**Praca studentki III roku polonistyki Oksany Lewczuk*,

- podawanie inicjałów imion i imion po nazwisku autora, opiekuna naukowego itp.;
- stosowanie równoważników zdań jako samodzielnych wypowiedzeń w tekstach oraz konstrukcji z wykorzystaniem bezokolicznika albo struktur nominalnych o charakterze tytułu jako fragmentu akapitu, np.:
  **Dla tłumaczy, nauczycieli, uczniów, wydawców* (fragment abstraktu);
  **Cel i metodologia badań* (fragment wstępu do pracy, początek akapitu);
- powtórzenia, skróty myślowe typowe dla odmiany mówionej języka, błędy logiczne, niestosowne metafory, nadmiar struktur dopełniaczowych, zbędne negacje, nadużywanie zaimków wskazujących (błędy o charakterze uniwersalnym), np.:
  **We wnioskach podsumowano wykonaną pracę*;
  **Wśród językoznawców nie ma jednomyślności co do określenia centralnej jednostki przedmiotu* (zamiast: *przedmiotu badań frazeologii jako dziedziny językoznawstwa*), *jego natury, znaczenia i tak dalej*; błąd leksykalny i błąd stylistyczny;
  **Praca może być wykorzystana do prowadzenia zajęć z literatury obcej XIX wieku*;
  **Na podstawie tego G. Sienkiewicz nazwał B. Prusa kolosalnym, wszechogarniającym okiem Polski* (zamiast: *na podstawie tego / opisanego / powyższego wydarzenia*);
- niestosowność i niejednorodność stylistyczna, fragmenty zbyt poetyckie lub potoczne, nacechowane emocjonalnie, noszące znamiona patosu, o charakterze publicystyczno-dziennikarskim, pełniące funkcje agitacyjne, nie informacyjne, np.:
  ** Przecież dla tego, żeby dobrze mówić i pisać, nie wystarczy znać tylko reguły języka literackiego, określone w gramatyce i ortografii, trzeba także nauczyć się leksyki i i frazeologii, tak zwane skarby językowe, nauczyć się wykorzystywać ich w swojej praktyce językowej*;
- odstępstwa od normy w edycji tekstu, organizacji graficznej, m.in. stosowanie czcionki 14 p. do tekstu podstawowego, interlinii 1 (pod wpływem standardów edycji w tekstach ukraińskich), nadmiar tekstu na slajdach, nieprawidłowe przenoszenie wyrazów, dzielenie wersów, brak wyjustowania tekstu (błędy o charakterze uniwersalnym), preferowanie wzorców typowych dla ukraińskich tekstów naukowych odwoływania się do bibliografii, np.:
  **[42]* (zamiast: *[Dubisz 2012]* czy zastosowanie przypisu dolnego);
- brak spójności tekstu, zakłócenia w porządku pracy, nieprawidłowa segmentacja tekstu, nieprawidłowa konstrukcja akapitu, brak akapitów, nieprawidłowa objętość poszczególnych segmen-

tów, zbyt obszerny wstęp, brak wniosków (błędy typowe również dla rodzimych użytkowników języka);

– lapidarność, pustosłowie oraz inne błędy związane z nieznajomością wzorca gatunkowego, np. podawanie dwudziestu nazwisk po przecinku, bez komentarza w części pracy omawiającej aktualny stan badań, wprowadzonych jednym zdaniem (błędy typowe również dla rodzimych użytkowników języka, spowodowane brakiem sprawności językowej lub kompetencji w zakresie operowania wiedzą i analizy danych) np.:
** Prace różnych naukowców (były – przyp. autora) poświęcone badaniu jednostek frazeologicznych, m.in. Ajdukiewicz K., Apresjan J., Bąba S, Buttler D., Chlebda W., Dziamska-Lenart G., Kania S., itp.*;
**istnieje możliwość głębszego zrozumienia ich twórczości poprzez szczegółowe badanie.*

b) Błędy leksykalne:

– homonimy międzyjęzykowe, wewnątrzjęzykowe, kalki semantyczne, słowotwórcze, paradygmatyczne, np.:
**metod* (zamiast: *metoda*), **pytanie* (zamiast: *kwestia*, *zagadnienie*), **akademik* (zamiast: *uczony*); **metoda próbkowania ciągłego* (zamiast: *metoda ekscerpcji materiału*); **meta* (w znaczeniu: *cel*); *materiał dyplomowy* (zamiast: *praca dyplomowa*); *fakultet (*zamiast: *wydział*); **specjalność* (zamiast: *specjalizacja*, w odniesieniu do ścieżki studiów); **na podstawie naukowej* (zamiast: *na podstawach naukowych*); **naukowo-popularny* (zamiast: *popularnonaukowy*); **przypuszczenie* (zamiast: *założenie*); **przedmowa* (zamiast: *przesłanka*, *założenie*); **rozgląda się problem* (zamiast: *podejmuje się zagadnienie*); **mowny obraz świata* (zamiast: *językowy obraz świata*), **twory* (zamiast: *utwory*);
**podać definicję pojęcia „komicznego" we współczesnym literaturoznawstwie;* (zamiast: *opisać pojęcie komizmu*, *zdefiniować termin „komizm"*);
**nowością naukową pracy licencjackiej jest* (zamiast: *nowatorstwo badań przedstawionych w pracy dyplomowej polega na*);
**materiał dyplomowy może być wykorzystany do prowadzenia zajęć z literatury obcej XIX wieku* (zamiast: *praca dyplomowa*);
**W pracy bada się pytanie wykorzystania nowych technologii w nauczaniu słownictwa*;
** zgłębianie* (zamiast: *pogłębiona analiza*) *gatunku powieści historycznej w literaturze polskiej XIX wieku*;
**obeznać się z* (zamiast: *dokonać pogłębionej analizy*) *leksykalnymi i semantycznymi grupami jednostek frazeologicznych we współczesnej prasie polskojęzycznej*;
**rozgląda się* (zamiast: *analizuje się*) *wpływ różnych typów metodycznego wspomagania* (zamiast: *wsparcia metodycznego*) *w sa-*

modzielnej pracy studentów na efektywność opanowania przez nich materiałów edukacyjnych;
**przedmiotem badania naszej pracy są szczegóły* (zamiast: *osobliwości*) *strukturalne i semantyczne funkcjonowania jednostek frazeologicznych we współczesnej prasie polskojęzycznej*;
**wielu uczonych zajmowało się tym problemem. W szczególności M. Woźniak przedstawił relacje B. Prusa z I. Frankiem*;
**Ustalona cela* (zamiast: *cel badań*) *przewiduje rozwiązanie* (zamiast: *realizację*) *następujących zadań*;
**dziś istnieje tendencja do ponownego czytania klasyków pod kątem najnowszych podejść w krytyce literackiej* (zamiast: *w perspektywie najnowszych tendencji analizy tekstów w krytyce literackiej* lub: *nowej recepcji twórczości w perspektywie współczesnych tendencji panujących w krytyce literackiej*);

– niewłaściwe stosowanie skrótów, np. **i in.* (zamiast *itp.*);
– zaburzenia łączliwości leksykalnej wyrazów, błędy wynikające ze złego wyboru leksemu ze słownika, niewłaściwego ekwiwalentu, np.: **nauka* (zamiast: *nauczanie*); **ugruntować teorię* (zamiast: *uzasadnić teorię*); **odpowiednio do założeń* (zamiast: *zgodnie z założeniami*); **aktualność pytania* (zamiast: *stan badań i perspektywy badawcze* jako segment wstępu pracy dyplomowej); **wyświetla problematykę* (zamiast: *porusza problematykę*);
**Przedmiotem badania naszej pracy są szczegóły strukturalne i semantyczne funkcjonowania jednostek frazeologicznych we współczesnej prasie polskojęzycznej* (zamiast: *osobliwości cech strukturalnych i semantycznych* lub: *charakterystyka strukturalno-semantyczna*);
**Swoją pracą utorował drogę od publikacji literackich do epickiej powieści społecznej i opowiadania, które byli w stanie szerzej i pełniej ogarnąć relacje społeczne.* (zamiast: *opisać, ująć temat relacji społecznych*);
**We wnioskach podkreślono* (zamiast: *przedstawiono*) *główne postanowienia* (zamiast: *tezy*, ukr. *положення* – pol. *postanowienie* w języku prawniczym).

c) Błędy gramatyczne:
– w zakresie stosowania form bezosobowych, np. **było przeanalizowano* (zamiast: *przeanalizowano*);
– błędy składni, nieznajomość spójników skorelowanych, składni liczebnika, błędy w rekcji, anakoluty składniowe, nieprawidłowe elipsy, np.:
**możliwość zbadać* (zamiast: *możliwość zbadania*); **próba zwerbalizować* (zamiast: *próba zwerbalizowania*, lepiej: *próba opisu*); **jak w języku ukraińskim, tak polskim* (zamiast: *zarówno…, jak i…*);
**Artykuł jest adresowany nauczycielom języka polskiego, studentom polonistyki i wszystkim zainteresowanym językiem polskim*

(zamiast: *adresowany do nauczycieli*, lepiej: *skierowany do nauczycieli, opracowany z myślą o nauczycielach*);
**Problematyka frazeologii somatycznej przez długi czas* (zamiast: *od długiego czasu*, lepiej: *od dawna*) *jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy*;
**Wielu naukowców badali różne aspekty jego dorobku twórczego* (zamiast: *wielu naukowców badało*);
**Badanie słownictwa społeczno-politycznego w aspekcie leksykalno-semantycznym pozwala zidentyfikować, które obszary życia politycznego ważne dla rodzimych użytkowników języka polskiego, a które peryferyjne* (zamiast: *są ważne*);
**Osiągnięcie tego celu wiąże się z realizacją następujących zadań: 1) scharakteryzować pojęcie i typologię frazeologii; 2) zbadać kształtowania się frazeologii jako nauki w Polsce; 3) obeznać się leksykalnymi i semantycznymi grupami jednostek frazeologicznych we współczesnej prasie polskojęzycznej; 4) dokonać analizy semantycznej frazeologizmów na łamach prasy polskojęzycznej* (zamiast: *scharakteryzowanie*, a raczej: *zdefiniowanie*, *opis*; *zbadanie*, a raczej: *analiza procesu formowania się frazeologii jako nauki, analiza sposobu kształtowania się frazeologii jako nauki*);
- nadużywanie przyimka *dla* (zamiast: *do*);
- stosowanie ukraińskich modeli fleksyjnych nazwisk i nazw własnych, np. *Szewczenka*, zamiast: *Szewczenki*;
- w zakresie stosowania strony czynnej i biernej, np.: **Jednocześnie uwaga naukowców koncentruje się na kwestiach wzbogacania i kształtowania słownictwa społeczno-politycznego* (zamiast: *jest skoncentrowana*).

d) Błędy ortograficzne i interpunkcyjne, np.:
- typowe błędy ortograficzne, np.: **objektem badań*;
- błędy w zakresie zapisu nazwisk, błędne lub niekonsekwentne stosowanie wzorca transkrypcji i transliteracji, stosowanie zasad transliteracji ukraińskiej w tekstach polskich (szczególnie w zakresie liter i połączeń literowych mylone są: *ł* : *l*; *v* : *w*; *ch* : *cz*; *h* : *kh*; *h* : *g*; *ie* : *je* : *ye*; *i* : *ji* : *ii* : *y*; *sh* : *sz*, oddające ukraińskie litery: *я*, *є*, *ю*, *ч*, *ш*, *ж*, *дз*, *л*, *й*, *і*, *ї*), np.: **N.D. Babycz, M.P. Ivczenko, L.H. Skrypnyk, H.M. Udovyczenko, I.K. Bilodid, W.S. Vaszczenko, I.S. Hnatyuk, H.B. Zorivczak, W.S. Kalasznyk, A.P. Koval, I.H. Czerednyczenko i inni*;
**Zalecki, W. Szałkiewicz, J. Bartyzel, B. Schlachta, O.E. Sękowska, M. Sokołowski, A. Stenpińska, J. Jakubowski, D. Piontek i inni*;
- dokonywanie transliteracji nazwisk nieukraińskich (polskich i obcych) naukowców i pisarzy z języka ukraińskiego na język polski zamiast podawania oryginalnego brzmienia (*Shakespeare*) czy polskiego wariantu (*Szekspir*), np.: *Ferdynand de Sosjur*, zamiast: *Ferdynand de Saussure*, **Bodler* (zamiast: *Baudelaire)*, **Kocha-*

nowskyj (zamiast: *Kochanowski*); **J. Bartminski* (zamiast: *J. Bartmiński*);
- błędy w zakresie zapisu skrótów, np.: **i tp.* (zamiast: *itp.*), **№* (zamiast: *nr*);
- tendencja do używania znaku « » do oznaczania cytatów, zamiast „ ”, odmiennie niż w języku polskim.

e) Błędy pozajęzykowe:
- błędy merytoryczne;
- nieprzestrzeganie praw autorskich, zasad związanych z prawem cytatu, plagiat.

Błędy pozajęzykowe dotyczą również rodzimych użytkowników języka, jednak skala plagiatów, z którą się spotkała autorka w swoim doświadczeniu dydaktycznym na Ukrainie, jest większa niż w Polsce, dlatego na ten aspekt kompetencji akademickich należy zwrócić szczególną uwagę w pracy ze studentami.

Oczywiście zdarzają się fragmenty tekstów, które trudno jednoznacznie zinterpretować ze względu na znaczny stopień zakłócenia komunikacji i nawarstwienie się błędnych konstrukcji (leksykalnych, gramatycznych i frazeologicznych, nieudane metafory, skróty myślowe itp.). Wymagają one gruntownej korekty, niejednokrotnie ponownej redakcji, np.: **Frazeologia odgrywa znaczącą rolę w skomplikowanym procesie ludzkiego myślenia i światopoglądu* (zamiast: *frazeologia odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu językowego obrazu świata* lub: *tym samym wpływa na światopogląd i kulturę*); **Jednostki frazeologiczne wchłonęły wydarzenia historyczne i życie społeczne, opowiadają o rozległym świecie ludzkich uczuć, wrażają dokładnością związków między naturą, zwykłymi faktami życia, ludzkim zachowaniem, naszymi emocjami i działaniami.*

Pracując nad interferencjami gramatycznymi, można wykorzystać dostępne podręczniki adresowane do osób słowiańskojęzycznych [np. Izdebska, Długosz 2021a; Кравчук 2016]. O sposobach pokonywania interferencji w nauczaniu języka polskiego osób pochodzących z Ukrainy pisał Bartłomiej Maliszewski [Maliszewski 2019]. Niestety, dotychczas nie opracowano podręcznika z myślą o błędach w zakresie struktur leksykalnych typowych dla języka nauki z uwzględnieniem interferencji polsko-ukraińskich czy polsko-rosyjskich. Na pewno taki podręcznik byłby pomocny na etapie wprowadzania struktur językowych typowych dla języka polskiego w odmianie akademickiej. Jak widać z powyższego zestawienia błędów, wiele z nich ma charakter kalk językowych, a u ich źródeł leży zjawisko homonimii międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej. Na początek może warto opracować słownik homonimów polsko-ukraińskich w obszarze języka polskiego do celów naukowych, a w kolejnym etapie – słownik języka polskiego w odmianie ogólnej akademickiej czy chociażby inwentarz leksykalny. Tymczasem warto korzystać ze wspomnianego powyżej podręcznika Iwony Kugiel-Abuhasny [Kugiel-Abuhasna 2019] czy innych opracowanych dla studentów, np. [Bajor, Madeja 2006].

Wprowadzanie struktur leksykalnych i gramatycznych stanowi ważny etap w procesie rozwijania sprawności recepcji i redakcji tekstów o charakterze naukowo-dydaktycznym. Biorąc pod uwagę opisane powyżej deficyty studentów, nie należy zapominać o realizacji pozostałych umiejętności zapewniających biegłość w tym zakresie. Są to:
– znajomość struktur gatunków i zwyczajów redakcyjnych,
– kształcenie kompetencji myślenia analitycznego i krytycznego,
– rozwijanie sprawności operowania danymi,
– rozwijanie umiejętności korzystania ze źródeł,
– kształcenie nawyku precyzyjnego myślenia i wyrażania myśli,
– rozwijanie umiejętności świadomego kształtowania wypowiedzi,
– wspieranie umiejętności samodzielnego uczenia się.

***

Ucząc języka nauki (języka wiedzy), uczymy myślenia, zdobywania, organizacji i porządkowania wiedzy – procesów, u których podstaw leży filozofia poznania. Uczymy sztuki, która spośród wielu środków ekspresji językowej pozwala wybrać te najodpowiedniejsze do wyrażenia własnych myśli i intencji przy uwzględnieniu wielu okoliczności i elementów sytuacji komunikacyjnej. Jest to zawsze sztuka wyboru, oscylująca pomiędzy dyscypliną podyktowaną precyzją komunikatu, realizacją wzorca gatunkowego, wybraną metodologią badań, perspektywą badawczą, tradycją terminologiczną – z jednej strony, a wyznaczaniem nowych szlaków i tworzeniem nowych modeli, teorii i paradygmatów naukowych – z drugiej strony. Jest to zatem sztuka balansowania pomiędzy domykaniem a otwieraniem. W świecie nauki, w którym przez setki lat dążyło się do poznania obiektywnej prawdy o rzeczywistości, jest miejsce na indywidualną ekspresję. Kompetencje w zakresie odbioru i redakcji tekstów naukowych wpisują się w ten model – uczą twórczej realizacji wzorca gatunkowego. Jak każda sztuka, wymagają odrobiny talentu, uwarunkowane są więc po części potencjałem osobowościowym studenta, który należy szlifować, pamiętając, że praktyka czyni mistrza.

W przygotowaniu studentów z Ukrainy do podjęcia studiów w języku polskim, spełniając postulaty współczesnej glottodydaktyki, należy uwzględnić zarówno zastany potencjał, jak i specyficzne potrzeby w zakresie kompetencji ogólnych i komunikacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem obszarów interkomprehensji i interferencji językowych. Przedstawiony w artykule katalog gatunków typowych dla języka polskiego w odmianie akademickiej ogólnej, a także zestawienie błędów studentów w realizacji wzorca gatunkowego, może być podstawą dalszych prac nad rozwiązaniami praktycznymi w dydaktyce polonistycznej, jak również badań w obszarze glottodydaktyki języka polskiego do celów akademickich.

Bibliografia

E. Bajor, E. Madeja, 2006, *Wśród ludzi i spraw*, Łódź.
S. Busiło, 2019, *Język polski jako obcy w odmianie ogólnej akademickiej dla studentów z Ukrainy – nowe wyzwania dla glottodydaktyki polonistycznej*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa z Okazji 15-lecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki pt. Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności (tom pokonferencyjny w opracowaniu).
A. Chojecki, 1997, *Mowa mowy. O języku współczesnej humanistyki*, Gdańsk.
J. Pelc (red.), 2000, *Język współczesnej humanistyki*, Warszawa.
A. Dunin-Dudkowska, 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" nr 15, s. 111–122.
D. Dunin-Dudkowska, B. Maliszewski, 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, s. 354–363.
S. Dubisz, 2015, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, cz. III: *Stylistyka – retoryka – translatoryka*, Warszawa.
S. Gajda, 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław.
S. Gajda, 1994, *Styl naukowy* [w:] J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 173–189.
S. Gajda, 1996, *Kultura języka naukowego* [w:] J. Miodek (red.), *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Wrocław, s. 213–228.
S. Gajda, 1999, *Język nauk humanistycznych* [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000*, Opole.
Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci, Kraków, s. 12–32.
S. Gajda, 2001a, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi* [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polsk*i, Lublin, s. 255–268.
S. Gajda, 2001b, *Język naukowy* [w:] S. Gajda (red.), *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole, s. 294–315.
G. Hofstede, G.J. Hofstede, 2007, *Kultury i organizacje*, Warszawa.
T. Hutchison, A. Waters, 1987, *English for specific purposes*, Cambridge.
K. Hyland, 2008, *English Academic Purposes. An advanced resource book*, Routledge–Londyn–Nowy Jork.
D. Izdebska-Długosz, 2021a, *Polski dla nas. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2-B2)*, Kraków.
D. Izdebska-Długosz, 2021b, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków.
I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
M. Jaroszewska, D. Ekiert-Oldroyd (red.), 2002, *Aktywne metody nauczania w szkole wyższej*, Poznań.
A. Jasińska, 2019, *B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich*, „Neofilolog" 53/1, s. 129–142, https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.9 [dostęp: 10.04.2021].
A. Jasińska, 2020, *Postulaty Rady Europy jako pomoc w tworzeniu programu języka polskiego dla celów akademickich w nowych realiach globalnych. Wy-*

brane propozycje glottodydaktyczne [w:] A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska (red.), *Kultura komunikacji w dydaktyce*, Poznań, s. 103–114.
A.M. Johns, 1997, *Text, role and context: developing academic literacies*, Cambridge.
I. Kononenko, 2012, *Studium kontrastywne języka polskiego i ukraińskiego*, Warszawa.
I. Kononenko, I. Mytnik, E. Wasiak, 2010, *Słownik tematyczny polsko-ukraiński*, Warszawa.
J. Kowalewski, 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.
I. Kugiel-Abuhasna, 2019, *Studiologia. Podręcznik do języka naukowego dla cudzoziemców na poziomie B1*, Kraków.
A. Krawczuk, 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej powodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum" nr 2(52), s. 137–153.
S. Krashen, 2011, *Academic proficiency (language and content) and the role of strategies*, TESOL Journal 2(4), s. 381–393.
P. Levchuk, 2020, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
E. Lipińska, E.G. Dąmbska, 2016, *Pisać jak z nut*, Kraków.
B. Maliszewski, 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne" t. LXVII, z. 10, Lublin, s. 99–112.
A. Ruszer, 2013, *Oswoić tekst*, Kraków.
A. Seretny, E. Lipińska, 2015, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
J. Swales, 1995, *English for Academic Purposes*, Cambridge.
J. Swales, 2007, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings (Cambridge Applied Linguistics)*, Cambridge.
J. Swales, C. Feak, 2012, *Academic writing for graduate students*, Michigan.
M. Sydor, 2014, *Wskazówki dla piszących prace dyplomowe*, Poznań.
Z. Szkutnik, 2005, *Metodyka pisania pracy dyplomowej: skrypt dla studentów*, Poznań.
O. Śpiwak, M. Jurkowski, 2003, *Ukraińsko-polski słownik syntaktyczny*, Warszawa.
H. Widdowson, 1983, *Learning purpose and language use*, Oxford.
M. Wojtak, 2013, *Tekst i jego gatunki w ostatnim siedemdziesięcioleciu* [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje*, Lublin, s. 85–107.
G. Zarzycka, 2017, *Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" t. 24, s. 135–148.

Г.С. Онуфрієнко, 2009, *Науковий стиль української мови*, Київ.
В.В. Каплінський, 2015, *Методика викладання у вищій школі*, Вінниця.
М.М. Козлова, 2014, *Методика викладання у вищій школі*, Одеса.
І. Кононенко, О. Співак, 2008, *Українсько-польський словник омонімів і паронімів*, Київ.
А. Кравчук, 2011, *Лексикологія і культура польської мови*, t. 2, Київ.

А. Кравчук, 2016, *Польська мова. Граматика з вправами*, Київ.
А. Кравчук, Є. Ковалевський, 2017, *Методика викладання польської мови*, Київ.

Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie

Streszczenie

Artykuł wpisuje się w krąg badań glottodydaktycznych z zakresu dydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego w odmianie akademickiej ogólnej oraz lingwistycznych w obszarze stylistyki języka polskiego i genologii. Porusza zagadnienie kształcenia językowego studentów z Ukrainy podejmujących studia w Polsce. Autorka analizuje specyfikę rozwoju kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia tekstów reprezentujących gatunki naukowo-dydaktyczne w perspektywie porównawczej polsko-ukraińskiej z uwzględnieniem zjawiska interkomprehensji i interferencji językowej. Na podstawie analizy praktyk edukacyjnych w Polsce i na Ukrainie, a także tekstów prac dyplomowych studentów z Ukrainy, opierając się na własnym doświadczeniu pracy dydaktycznej, autorka przedstawia propozycję katalogu gatunków akademickich oraz błędów w redakcji tekstów naukowo-dydaktycznych typowych dla osób słowiańskojęzycznych.

Słowa kluczowe: język polski do celów akademickich – język polski w odmianie akademickiej ogólnej – kształcenie językowe studentów słowiańskojęzycznych – gatunki akademickie.

Polish academic writing for Ukrainian students. Genre analysis

Summary

The paper analyses the issue of academic writing in Polish. The author analyses the specific characteristics of the development of competences in the field of understanding and creating texts representing scientific and didactic genres from the Polish-Ukrainian comparative perspective, taking into account the phenomenon of intercomprehension and linguistic interference. Based on the analysis of educational practices in Poland and Ukraine, as well as the texts of the diploma theses of students from Ukraine, based on her own experience in teaching, the author presents a catalogue of academic genres and frequent errors in academic writing made by Ukrainian students.

Keywords: Polish for academic purposes – Polish for general academic purposes – Polish language for Ukrainian students – academic genres.

Adj. Monika Czarnecka

III

JĘZYK – LITERATURA – HISTORIA

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.13

Tomasz Korpysz
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa
e-mail: t.korpysz@uksw.edu.pl
ORCID: 0000-0001-6578-5839

CYPRIAN NORWID – POETA WIELKIEGO SERIO I DROBNEGO BUFFO

I

Naukowa refleksja nad życiem i twórczością Cypriana Norwida, którego 200. rocznica urodzin przypada w tym roku, od blisko 40 lat rozwija się bardzo intensywnie (swego rodzaju przełomem była 100. rocznica śmierci poety w 1983 r. i powstanie w połowie lat 80. XX w. trzech wyspecjalizowanych ośrodków badawczych: w Lublinie, Warszawie i Poznaniu,[1] a nieco wcześniej – rocznika „Studia Norwidiana") i rokrocznie przynosi liczne publikacje poświęcone temu niezwykłemu artyście.[2] Co ważne, namysł nad spuścizną Norwida podejmują nie tylko historycy i teoretycy literatury oraz edytorzy jego dzieł, lecz także językoznawcy, teologowie, historycy sztuki, filozofowie czy kulturoznawcy. Nic dziwnego, że norwidologię uznaje się niekiedy za swoistą interdyscyplinarną subdyscyplinę humanistyczną.

Warto jednak podkreślić, że w ostatnich latach zaobserwować można także wyraźny wzrost liczby różnorodnych przedsięwzięć o charakterze popularyzatorskim podejmowanych i przez środowiska naukowe, i przez szkoły oraz inne instytucje noszące imię poety,[3] i przez stowarzyszenia oraz fundacje,[4] i wreszcie przez społeczności lokalne z rodzinnych stron poety. Norwid jest także zaskakująco wyraziście obecny w przestrzeni wirtualnej: istnieją liczne strony internetowe poświęcone biografii i twór-

---

[1] Chodzi o Ośrodek Badań nad Twórczością Cypriana Norwida KUL, założony przez prof. Stefana Sawickiego, Pracownię Słownika Języka Cypriana Norwida UW, założoną przez prof. Jadwigę Puzyninę, oraz Pracownię Kalendarza Życia i Twórczości Cypriana Norwida UAM, założoną przez prof. Zofię Trojanowiczową.

[2] Prace takie systematycznie odnotowywane są w bibliografii publikowanej w kolejnych numerach rocznika „Studia Norwidiana".

[3] Np. warszawskie XXIV Liceum Ogólnokształcące, Ośrodek Kultury w Nowej Hucie czy Bibliotekę Publiczną w Jeleniej Górze.

[4] Np. Stowarzyszenie Rzeczpospolita Norwidowska, Fundację Norwidowską, Fundację „Museion Norwid".

czości artysty, wiele jego utworów oraz dzieł plastycznych znaleźć można w wolnym dostępie, a co jakiś czas popularne są kolejne memy, których poeta jest bohaterem.

Wielu historyków literatury oraz krytyków podkreśla, że twórczość Norwida stała się jednym z najważniejszych punktów odniesienia dla XX-wiecznych poetów; jak zauważa Małgorzata Łukaszuk:

> w rodzimej współczesności, ale także nowoczesności i ponowoczesności patronat Norwida obowiązuje i bezsprzecznie, i na innych prawach aniżeli inne wielkie patronaty [Łukaszuk 2019, 103].

Bernadetta Kuczera-Chachulska w szkicu pod znaczącym tytułem *Stulecie Norwida* zaznacza przy tym, że autor *Quidama*

> staje się patronem (źródłem postaw i myśli) różnorodnych, często biegunowo odmiennych orientacji antropologicznych, a także różniących się od siebie propozycji literackich i artystycznych [Kuczera-Chachulska 2019, 5].

Na zjawisko, które Anita Jarzyna nieco prowokacyjnie określiła jako „przedziwny przymus odnoszenia się do Norwida" [Jarzyna 2013, 182], krytycznie zwracał uwagę już Czesław Miłosz:

> Żaden polski poeta nie stał się w dwudziestym wieku osobistością tak albumową, tj. któż go nie używał na motta i epigrafy. I zwykle przypominało to pobożne pienia na pokładzie okrętu, we wnętrzu którego przewozi się niewolników, tj. jego zdania zostawały podniesione w jakiś wymiar idealny, ważny gdzieś i kiedyś, nigdy tu i teraz [Miłosz 1998, 14].

A jeszcze wcześniej, bo w roku 1946, Wacław Borowy stwierdził:

> Norwid stał się – z całą chyba pewnością – najczęściej cytowanym poetą polskim. Spotykamy jego słowa w tytułach zbiorków wierszy i przy nagłówkach „bojowych czasopism"; jego wersetami jako doskonałymi sformułowaniami pewnych zjawisk życia duchowego jednostki czy zbiorowości posługują się zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy jego poglądów

i przywołał przykłady Norwidowskich fraz, które uzyskały status skrzydlatych słów [Borowy 1960a, 9].[5]

Rzeczywiście, wiele Norwidowskich cytatów jest niezwykle popularnych i chętnie przywoływanych przez rozmaitych nadawców w bardzo różnych sytuacjach komunikacyjnych,[6] co wiąże się ze „specyficzną cechą stylistyczną utworów Norwida, którą by można nazwać skłonnością do

---

[5] Badacz zauważał m.in.: „Pewne jego wyrażenia, jak np. o przyszłości «korektorce wiecznej», o pięknie, co jest «kształtem miłości», weszły prawie między zwroty mowy potocznej" [Borowy 1960, 9].

[6] Tytułem przykładu można tu przywołać z jednej strony *List do artystów* Jana Pawła II z cytatem z *Promethidiona*, z drugiej zaś – użycie znanego cytatu z *Fortepianu Szopena*: „ideał sięgnął bruku" jako reklamy kostki brukowej umieszczonej na warszawskich tramwajach.

aforystyczności, sentencjonalności czy gnomiczności tekstów" [Kalinowski 2003, 168]. Niestety, w wielu wypadkach tego typu przywołania – podobnie jak nawiązania do biografii Norwida – są czysto zewnętrzne, mają charakter niemal ornamentacyjny i ograniczają się do kilkunastu najbardziej znanych fraz, które przy tym niejednokrotnie są zniekształcane i mechanicznie wyrywane z macierzystych kontekstów, oraz do kilku uproszczonych faktów biograficznych, często zafałszowanych. Można zaryzykować tezę, że zwłaszcza w obiegu popularnym, ale też w mediach czy praktyce szkolnej, mamy do czynienia nie tyle z autentycznym człowiekiem z bogatym, ale i skomplikowanym życiorysem (także artystycznym), ile raczej ze swego rodzaju kulturowym zjawiskiem, dla którego najważniejsza jest uproszczona, czarna legenda niezrozumienia, odrzucenia, zapomnienia i śmierci w przytułku, a następnie odkrycia przez „późnych wnuków" oraz tryumfalnego włączenia do grona narodowych wieszczów i największych chrześcijańskich myślicieli. Taką uproszczoną wizję wzmacnia skromny kanon utworów poety, które zna (choćby ze szkoły) przeciętny czytelnik. Kanon niezawierający tekstów, które burzyłyby spójny, choć w gruncie rzeczy nieprawdziwy obraz „zjawiska Norwid".

II

Zarysowane wyżej, silnie utrwalone w polskiej kulturze postrzeganie Norwida w tonacji serio jest, rzecz jasna, jednostronne i uproszczone, ale jednocześnie jak najbardziej zrozumiałe i uzasadnione. Trudno przecież nie zgodzić się ze słowami Stefana Sawickiego, który pisze:

> Przywykliśmy już do przekonania, że Norwid to jedno z najbardziej niezwykłych zjawisk w naszej literaturze. Jego biografia odsłania tułactwo zwieńczone przytułkiem dla starców. Recepcja jego pism układa się w przeplot zachwytów i degradacji. Twórczość – to teksty kontestujące i przekraczające swój czas, wychylone ku temu co przyszłe, a równocześnie czerpiące z języka staropolskiego [Sawicki 2002, 23].

Poeta w swojej twórczości artystycznej, licznych tekstach dyskursywnych i bogatej korespondencji, a także twórczości plastycznej – zwłaszcza w dziełach najbardziej znanych współczesnemu odbiorcy – wciąż dotykał podstawowych problemów człowieczeństwa oraz pojedynczego człowieka (a także różnorakich zbiorowości) w relacji do Boga i sfery *sacrum*, do innych ludzi i do otaczającej rzeczywistości. Wiele miejsca poświęcał tematyce filozoficznej i teologicznej, historii i historiozofii, estetyce, literaturze i sztuce, ale też problematyce narodowej (w tym niepodległościowej) i społecznej. Ważne miejsce w jego dziele zajmuje zwłaszcza refleksja aksjologiczna. Władysław Stróżewski zaznaczał przy tym, że

> Norwidowska filozofia wartości nie jest (...) łatwą aksjologią. Norwid zdaje sobie sprawę ze skomplikowanego charakteru ludzkiej natury, z jej wewnętrznych walk, ze szczególnej dialektyki wartości, jaka się w niej rozgrywa [Stróżewski 2002, 20].

Nic dziwnego, że w pismach autora *Quidama* tak wiele jest fragmentów czy wręcz całych utworów, skupionych z jednej strony na wartościach, z drugiej zaś na antywartościach. Nic dziwnego też, że wielokrotnie jednoznacznie negatywnie, często bardzo ostro, wypowiadał się o tych, którzy nie uznają wartości wyższych, którzy je odrzucają i z nimi walczą, ale też o tych, którzy wprawdzie je deklarują, ale nie realizują ich w praktyce. On sam przez całe życie był bezkompromisowy i głośno upominał się o to, w co wierzył i do czego dążył, płacił też za to określoną cenę. To dlatego, jak podkreśla Stefan Sawicki: „Powołują się nań – przynajmniej w teorii – dwudziestowieczni intelektualiści, którym imponuje jego niezależna, niepokorna postawa wobec możnych tego świata" [Sawicki 2008, 291]. Badacz tak pisze dalej o fenomenie poety:

> Jego myśl o narodzie, miłująca, a zarazem mocno krytyczna, stawała się szczególnie aktualna w czasach próby: w zmaganiach okresu okupacji i mniej odległego stanu wojennego. Norwid przekraczał świadomość sobie współczesnych w zakresie wiary, bliski był chrześcijaństwu w ujęciu Vaticanum II. Jeden z myślicieli katolickich nazwał go największym polskim teologiem [Sawicki 2008, 291].

Z kolei Jadwiga Puzynina podkreśla:

> Norwid ma swoje wady, ale jest człowiekiem o wielkiej sile przekonań opartych na wartościach chrześcijańskich i platońskich zarazem, przekładających się – co ważne – na zdrowe programy życia jednostek i zbiorowości. Programy te, zamykające się w ideach Prawdy, Dobra i Piękna, a zarazem przesłania ewangelicznego, głosił z pasją i talentem w poezji, w prozie literackiej, publicystycznej i listach. Postawy życiowe, do których poeta namawiał swoich dziewiętnastowiecznych „ziomków", są obecnie wysoko oceniane i promowane, zwłaszcza przez tych z nas, którym bliski jest humanizm, a wielka część krytyki poety skierowanej na to, co się działo z kulturą europejską i ze społeczeństwem polskim w jego czasach, okazuje się zdumiewająco aktualna i dziś [Puzynina 2015, 8].

Norwid rzeczywiście był poetą, „sztukmistrzem"[7] oraz myślicielem[8] „wielkiego serio": *sacrum*, chrześcijańskiej antropologii, piękna, dobra i prawdy, wolności, ojczyny, narodu, historii, tradycji i sztuki. Pośrednio dowodzi tego choćby wielość prac norwidologicznych poświęconych takiej właśnie problematyce; uwidacznia się to także w badaniach nad jego idiolektem. Wiele opracowań o charakterze studiów leksykalnych dotyczy Norwidowskich wyrazów i wyrażeń trudnych, a zarazem istotnych dla rozumienia konkretnych tekstów lub ich fragmentów, wiele jednak dotyczy słownictwa sakralnego oraz leksemów wartościujących i nazywających

[7] Norwid, aby podkreślić, że jest także, a może nawet przede wszystkim, artystą, sam siebie kilkakrotnie określał mianem sztukmistrza.

[8] Warto tu przywołać interesującą uwagę Mieczysława Jastruna: „Mówi się, że Norwid jest przede wszystkim myślicielem, filozofem. Niesłusznie. Norwid jest przede wszystkim artystą, lecz artystą, dla którego najbardziej interesującym materiałem jest myśl, refleksja, doświadczenie kulturalne ludzkości" [Jastrun 1947, XII].

wartości. Charakterystyczne np., że pierwszy słownikowy zeszyt tematyczny Pracowni Słownika Języka Cypriana Norwida obejmował słownictwo etyczne z pól *prawdy*, *kłamstwa* i *fałszu* [zob. Puzynina (red.) 1993], a kolejne dotyczyły m.in. pól semantycznych *piękna* i *sztuki* [zob. Chojak (red.) 1994], *wolności* i *niewoli* [zob. Korpysz, Puzynina 1998] oraz *chrześcijaństwa* [zob. Kadyjewska, Korpysz, Puzynina 2000].

Warto zauważyć, że niemało takich leksemów to Norwidowskie słowa klucze: często przez niego używane, wielorako metaforyzowane, będące też podstawą rozbudowanych rodzin słowotwórczych. Jadwiga Puzynina, autorka licznych prac poświęconych językowi Norwida, zauważa:

> Jest rzeczą ogólnie znaną, stwierdzaną przez wielu norwidologów, że prawda jest dla Norwida wartością najważniejszą, podstawową w jego myśleniu o człowieku, o świecie, o Bogu [Puzynina 2012, 17],

a w innym miejscu podkreśla:

> O ważności *prawdy* dla dyskursu Norwida świadczy już sama liczba użyć tego wyrazu: *prawda* występuje w pismach Norwida 908 razy (...). Warto porównać tę liczbę z użyciami Mickiewicza: słownik jego języka (...) notuje ich zaledwie 389 [Puzynina 1993, II].[9]

Do pola wyrazowego *prawdy* w pismach Norwida należą jeszcze: *nieprawda*, *wszechprawda*, *prawdziwy*, *nieprawdziwy*, *przedprawdziwy*, *prawdziwie* i *prawdziwość* – jest to zatem 8 leksemów użytych łącznie 1088 razy [zob. Puzynina (red.) 1993].[10] Niemal równie często w tekstach poety występuje *sztuka* – 821 razy (wraz z derywatami *wszechsztuka* i *sztukmistrz* całe pole liczy 900 użyć – zob. Chojak (red.) 1994) czy *naród* – 768 razy (wraz z licznymi derywatami całe pole liczy 1078 użyć – zob. Puzynina, Korpysz 2009–).[11]

Nie zawsze jednak waga danego pojęcia i związanej z nim leksyki znajduje potwierdzenie w obiektywnie bardzo dużej liczbie użyć. Już w 1949 r. Wacław Borowy pisał np.:

> Można by powiedzieć, że w całej poezji Norwida czuje się jakiś wicher historii. Same wyrazy „historia", „dzieje" i ich pochodne należą – obok wyrazu „prawda" – do najczęściej u niego powracających, a zarazem najbardziej poetycko naelektryzowanych [Borowy 1960b, 15].

---

[9] Autorka zaznacza jeszcze: „Liczbę wszystkich użyć leksemów w pismach Norwida szacujemy na ok. 650 000. Użycia *prawdy* obejmowałyby więc ok. 0,075% całości Norwidowskich tekstów – co jak na wyraz pełnoznaczny o znaczeniu abstrakcyjnym stanowi bardzo dużą część tekstu" [Puzynina 1993, II, przyp. 2.].

[10] Pole antywartości: *fałszu*, *kłamstwa* i *łgarstwa* tworzy łącznie 36 leksemów w 305 użyciach.

[11] Dane liczbowe podawane za *Internetowym słownikiem języka Cypriana Norwida* nie są jeszcze w pełni zweryfikowane.

Tymczasem rzeczownik *historia* występuje w pismach Norwida nie aż tak często: 464 razy, tworzy on jednak bardzo rozbudowane pole słowotwórcze złożone aż z 33 jednostek użytych łącznie 832 razy; *dzieje* z kolei mają 294 wystąpienia [zob. Puzynina, Korpysz 2009–]. Podobnie jest w wypadku przymiotnika *piękny* i jego derywatów – łącznie jest to 18 leksemów w 707 użyciach, a podstawowy przymiotnik został użyty 495 razy [zob. Chojak (red.) 1994], czy też rzeczownika *ojczyzna* i jego derywatów – łącznie jest to 10 leksemów w 383 użyciach, z których 288 przypada na podstawowy leksem. Jeszcze bardziej zaskakujące są dane liczbowe dotyczące *wolności*. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że „Wolność jest jednym z najważniejszych pojęć obecnych w pismach Cypriana Norwida" [Korpysz, Puzynina 2012, 87], jednakże sam rzeczownik *wolność* ma jedynie 194 użycia, a przymiotnik *wolny* – 140 [zob. Korpysz, Puzynina 1998].[12]

Na koniec tego przeglądu liczby użyć wybranych, szczególnie ważnych dla Norwida słów nie sposób nie przyjrzeć się rzeczownikowi *człowiek* i jego derywatom, ponieważ – jak zgodnie podkreślają badacze – „drogą pisarstwa Norwida jest człowiek" [Sawicki 2002, 31], a „królestwo człowieka" to „główna dziedzina jego poetyckiej uwagi" [Borowy 1960b, 47]. Rodzinę słowotwórczą *człowieka* w tekstach Norwida tworzą następujące leksemy (w nawiasach liczba użyć): *bożoczłowieczeństwo* (1), *całoczłowieczość* (1), *człeczy* (2), *człek* (150), *człowieczeństwo* (36), *człowieczość* 14), *człowieczy* (70), *człowiek* (2172), *nadczłowieczy* (1), *nadczłowiek* (1), *nieczłowieczy* (3), *odczłowieczać się* (1), *po nie-człowieczemu* (1), *półczłowiek* (1), *uczłowieczyć* (1), *wszechczłowiek* (1), *wszechczłowieczy* (1), *wyczłowieczyć* (1). Dodać do tego należy jeszcze derywaty od formy *ludzie*: *bezludny* (2), *bosko-ludzki* (1), *całoludzkościowy* (1), *całoludzkość* (1), *ludziobójczy* (1), *ludziska* (1), *ludzki* (187), *ludzko* (1), *ludzko-boski* (1), *ludzkościowy* (7), *ludzkość* (206), *międzyludzki* (1), *nadludzki* (4), *nieludzki* (3), *po ludzku* (3), *wszechludzkość* (1). W sumie są to zatem aż 34 leksemy w 2869 użyciach. Dla porównania w pismach Adama Mickiewicza, którego korpus tekstowy jest porównywalny z korpusem tekstowym Cypriana Norwida, rodzina słowotwórcza *człowieka* liczy jedynie 5 wyrazów: *człowiek* (1344), *człek* (34), *człowieczy* (13), *nadczłowieczy* (1), *człowieczeństwo* (1). Nawet jeśli doda się do tego leksemy *bezludny* (4), *ludzki* (161), *ludzkość* (34), *nadludzki* (6) i *nieludzki* (3), łącznie jest to jedynie 10 leksemów w 1601 użyciach. C. Norwid używa zatem niemal dwukrotnie częściej wymienionych wyrazów niż A. Mickiewicz, a w jego pismach znaleźć można ponad trzy razy więcej leksemów (częściowo neologizmów) z omawianego pola. Dowodzi to koncentrowania się wielu wypowiedzi poety na człowieku, ale też kreatywności językowej Norwida i potrzeby poszukiwania jak najod-

[12] Interesujące, że bardzo rzadko używał poeta rzeczownika *niepodległość* (jedynie 13 razy) i *niepodległy* (3 razy) – zob. Korpysz, Puzynina 1998.

powiedniejszych określeń dla właściwego nazwania i opisania „rzeczy ludzkiej" [zob. I, 63].[13]

Już choćby powyższy skrótowy przegląd liczby użyć wybranych Norwidowskich „wielkich słów" [zob. II, 112] dowodzi, że jego pisma wciąż krążą wokół najważniejszych dla człowieka pytań i problemów, a przy tym „należą do tego gatunku poezji, który ma na celu formalną innowacyjność i intelektualną kreatywność" [Dubisz 2012, 92]. Taki rys twórczości Norwida – poety „wielkiego serio", rewelatora ważnych prawd o świecie – jest wyraźnie dominujący i taki właśnie utrwalił się w świadomości współczesnych odbiorców.

C. Norwid, *Głowa Chrystusa w koronie cierniowej*

III

W kilkakrotnie już przywoływanym szkicu *Główne motywy poezji Norwida* Wacław Borowy zauważa, że niezwykle ważnym tematem i problemem twórczości poety jest szczegół, detal, zwyczajne zdarzenie czy słowo, przedmiot codziennego użytku; pisze wręcz o Norwidowskiej „filozofii charakterystyczności drobiazgu" i podkreśla: „Zaiste, jak poetą

[13] Wszystkie cytaty z pism Norwida i odwołania do nich za: Norwid 1971–1976, dalej jedynie numer tomu i strony.

historii, tak można nazwać Norwida i poetą atomu" [Borowy 1960b, 44]. Autor *Rzeczy o wolności słowa* jako uważny obserwator rzeczywistości – zwłaszcza tej codziennej, prozaicznej, pozornie nieistotnej – jest zdecydowanie mniej znany dzisiejszym czytelnikom. Tymczasem zarówno teksty Norwida, jak i jego dzieła plastyczne pełne są obrazów tego, co zwykle stanowi jedynie tło ważnych wydarzeń, a co poeta wydobywa z cienia i czemu często nadaje głębszy sens, zgodnie z przekonaniem, że „nadzwyczajnego wiele jest u zwykłych" [I, 68], a „W tej powszedniości, o! jakże tu wiele / Mistycznych rzeczy i nieodgadnionych" [I, 255]. W bardzo wielu kontekstach nie tylko książka, pędzel, dłuto czy pióro, lecz także kamień, bruk, pył, kwiat, listek, woda, żagiel, wachlarz, kapelusz czy rękawiczki stają się nośnikami ważnych sensów (niekiedy też wysokich wartości), a wydawałoby się nic nieznaczące zdarzenie urasta do rangi symbolu lub też staje się katalizatorem ważnych przemian.

Jednakże Norwidowski „atom" nie zawsze jest tak nasemantyzowany, często poeta opisuje po prostu to, z czym się ostatnio zetknął, czego doświadczył, czym się w danym czasie zajmuje. To już nie są tematy związane z „wielkim serio", a nawet ze szczególnymi, bardzo istotnymi drobiazgami, lecz po prostu zapisy i opisy jakichś zwyczajnych sytuacji życia codziennego. W jednym z listów Ludwice Ostrowskiej tłumaczy np.:

> Za parę dni, 20-o bieżącego, odbieram suknię Pani jedną, która według zdania Anny i magazynu została w inny kolor zmieniona. O drugiej Anna powzięła wiadomość, że nie da się inaczej jak na czarno przekształcić, i tę złożyła u mnie. Ale ja mam w domu zacną moją gospodynię, której zdanie w tej mierze od magazynowych słuszniejsze – jeśli można? to każę i tej sukni przemienić kolor i zapłacę, bo ja mam rachunki moje z matką Pani [IX, 436].

W innym liście Marii Trębickiej wyjaśnia, dlaczego nie przesyła swojej dagerotypowej podobizny:

> Daguerotypu tylko na teraz trudno mi jest przesłać (...) nie posyłam zaś na teraz dlatego, iż niezbyt wierzę w transport wszystkiego, czego powierzchowność od komercjalnych depeszy łatwo dystyngwować można – większą objętość, która by zbliżała się na przykład do paczki cygar albo gumelastycznego obuwia, z pewniejszą przesyła się gwarancją pocztową i obacznością przewidzianą – z precyzją ściślejszą, z pewnym uszanowaniem posiadłości i ruchomości [VIII, 205].

Z kolei w jednym z ostatnich listów, napisanych na dwa miesiące przed śmiercią, bardzo już schorowany i prawie z nikim nieutrzymujący kontaktów poeta zwraca się do Józefa Rusteyki z następującą sprawą:

> Za czasu, gdy ś.p. Bronisław Zaleski żył, zrobiłem z nim razem krok korzystny o otrzymanie dla Sióstr narzędzi dobrych i całych, jako to szczotek, mioteł etc...
> Dziś, przy myciu całego domu, jest toż samo, czyli że myją paznokciami rąk słabych, bo szczeci w szczotkach nie ma. Egipcjanie tak robili z Żydami, iż im usuwali ułatwienia pracy, do której ich zaprzęgli [X, 201].

Norwid często daje wyraz swojemu zmysłowi obserwacji i skupieniu na szczególe, zabarwiając przy tym cały obraz niepospolitym, mającym różne oblicza humorem. Czytelnik kojarzący poetę jako subtelnego liryka, a przy tym człowieka przez wiele lat nieszczęśliwie i platonicznie zakochanego, być może zna utwory typu *Daj mi wstążkę błękitną* czy też wiersz *Polka*, z następującym metaforycznym, ale dość konwencjonalnym opisem piękna kobiety:[14]

Nie! Ty się próżno wysilasz, Przyrodo,
Na tworów wdzięki, na wdzięków koronę;
Fijołki, wzrósłszy nad błękitną wodą,
Przy jej źrenicach bledną zamyślone.

Gwiazdy jasnością zrównałyby może,
Lecz niższe barwą i łzom niedostępne;
Bławatki z wstydem ukryły się w zboże,
Nieznane woląc być niźli występne!

Maliny z mlekiem tej nie dają krasy,
Którą dziewicze jej lica się zdobią;
Nad księżycowy blask łona atłasy,
A sploty same wdzięcznymi się robią.

Pereł sznur, w czystej oprawie z korali,
Do jej się równać ust gdyby poważył,
Zgasłyby perły, jak mętność opali,
A koral pierwej tchnieniem by się sparzył!

Całego nawet pełnią arcydzieła,
Wszech-wdzięków nawet harmonią i zgodą
Próżno byś jej się wyrównać podjęła,
Ty! najpiękniejsza, lecz po niej – Przyrodo! [I, 359–360].

Takiego czytelnika zaskoczą zapewne słowa samego Norwida z jednego z listów: „Jeśli dożyję, to w piątek ten będę na śniadaniu u jednej dziewicy, która ma oczy z czarnego-dyjamentu, i zawsze ssie rubin, a włosy ma poplątane ze słońcem" [X, 175] czy jego autoironiczne wyznanie z innego listu:

> od powrotu z Ameryki serdecznie kocham się w każdej kobiecie, która cokolwiek bądź zewnętrznie lub wewnętrznie ma w całości swojej pięknego. Czy to oprawa oka i tok spojrzenia – czy to ramię, czy szyi obrót, czy głos, czy udatność ruchu, czy serca powab, czy łzę, czy arabską linię łęku stopy – czy włosów jedwab?... W każdej takiej kocham się bardzo serdecznie, bez względu azali jest matką, żoną, wdową, siostrą, Imperatorową, wiejską dziewczyną, księżną rzymską, hrabiną austriacko-polską etc. [VIII, 357].

[14] Należy przy tym zaznaczyć, że cytowane słowa to wypowiedź harfiarza (niebędącego *porte parole* autora) występującego w konkursie na najlepszy opis piękna Polki.

Jeszcze bardziej zaskakująca będzie następująca obserwacja z młodzieńczej noweli *Łaskawy opiekun*:

> Pani Drążkowska w samej rzeczy na swój wiek bardzo dobrze wygląda, zwłaszcza kiedy parę godzin przed zwierciadłem posiedzi; ale nie zaniedbuje ona nigdy zamykać gotowalni, żeby czasem ciekawe oko nie wyśledziło przyczyny tego świeżego rumieńca, który ją tylko po umyciu odstępuje [VI, 12]

czy też żarty językowe oparte na grze z konwencjonalnymi fomułami grzecznościowymi: „Kuzynowskie całusy dla pięknych rączek pani O. oddałem (w s ł o w a c h), jak kazałeś" [VIII, 12] oraz:

> Mogę Pani powiedzieć (jeżeli Jej to nie obrazi), że onegdaj miałem przyjemność pół godziny o Pani mówić, wszystkie wiadome Jej i niewiadome zalety opiewając – a że mi to potrzebne było z racji toku ogólnej rozmowy, musiałem nawet wzmiankować o piękności nóżek Pani, do których upadam [VIII, 326].

Podobnie ci, którzy znają Norwida jedynie jako zatroskanego o los ojczyzny i idealizującego ją patriotę, autora *Mojej piosnki* (II) czy *Fortepianu Szopena*, zapewne nie rozpoznaliby go jako twórcy ironicznej, niepozbawionej złośliwości opowieści o pewnym polskim szlachcicu:

> Tegoż roku podróżowałem po Polsce – dwóch nas było: ś.p. Władzio Wężyk i ja – mieliśmy z sobą kilkadziesiąt tomów książek, mianowicie historii dotyczących kronik i pamiętników. Szlachcic jeden, bardzo szanowny obywatel i dobry sąsiad, i dobry patriota, zobaczywszy podróżną biblioteczkę naszą, ruszył głową i mruknął: „T o c h l e b a n i e d a j e!...".
>
> Wszelako jednego razu tenże sam, w żółtym szlafroku, w czapce z guzikiem na szczycie głowy i z fajką na długim przedziurawionym kiju, wchodzi do nas: „Oto (powiada półgębkiem i przez ramię) dajcie mi też jaką k s i ą ż k ę z b r z e g a, bo idę spać do ogrodu".
>
> Brałem przeto z brzega książkę i podawałem ostrożnie obywatelowi, tak jako w kwarantannie podaje się z rąk do rąk, ile możności dotknięcia osoby unikając.
>
> I widziałem tylko tył osoby poważnej w szlafroku żółtym popstrzonym w duże kwiaty piwonii – rzecz ta wychodziła z książką w ręku, a po niedługim przeciągu czasu widziałeś tęż samą postać na trawniku snem ujętą.
>
> – – Wszelako, po wielu i wielu latach spotkałem na ekspozycji w Paryżu potomka owego obywatela.
>
> Ten mówił mi o sztukach pięknych różne spostrzeżenia swoje…
>
> „Lubię i muzykę! (powiada mi) Lubię i muzykę, i jak sobie wrócę z pola, a c z ł o w i e k mi buty ściągnie, to ja sobie lubię tak dumać i nogi moczyć, i słuchać, jak mi żona moja gra na fortepianie Chopina!...
>
> Malaturę (m a l a t u r ę ! ...) także lubiłem – nim-em się ożenił!"
>
> Nigdy pojąć nie mogłem, dlaczego malarstwa zaniechał on lubować, odkąd ożenił się – myślę, że to znaczy, iż ideał-wcielony zajął miejsce onej malatury, która pierwej była obywatelowi przyjemną.
>
> Szkoda, że nieboszczyk Fryderyk nie wiedział nic o tym!! [VI, 211–212].

Szerzej nieznany jest także Norwid jako autor quasi-komiksu pt. *Klary Nagnioszewskiej samobójstwo. Tragedia*:

> Tejże samej (panny Klary Nagnioszewskiej) nie poznałbyś, gdy nóż brała w rękę i zabić się chciała – nóż znany w kuchni… Zamykała się wtedy w pokoiku ciemnym – strach

przejmował wszystkich – – zaklinano ją u drzwi zamkniętych: wołają E k o n o m a, wołają W i c u s i a-kuchcika, którego samobójczyni lubiła.

Ekonom basem woła w dziurę od klucza, Wicuś przemyśla, co począć?... wszystko zdaje się być na próżno!...

*

Niektórzy wszelako etymologicy utrzymują, iż imię „W i c u ś" pochodzi od: „wiedzieć c ó ś – w i e - c ó ś"... w tym też cała nadzieja! – – ażeby coś wiedzieć...

– – Jakoż zobaczym dalej...

*

Wołają (mówię) Ekonoma i kuchcika...
Ekonom w dziurę od zamku basem zaklina –
Wicuś – przemyśla...

*

Nareszcie i Wicuś pocznie wołać:

– Panienko! nóż potrzebny w kuchni – mamy zakłuć prosię – zrobimy pieczeń z nadzieniem – a Panience się zachce jeść po m a n i f e s t a c j i! –

*

Wtedy zaskrzypną nagle drzwi, i Nagnioszewska rzecze:
– Jemu jednemu broń składam! [VI, 79–80].

Żartobliwie-ironicznych scenek rodzajowych znaleźć można w twórczości Norwida (także plastycznej, zwłaszcza rysunkowej) niemało. W tym miejscu warto przywołać jeszcze jedną, umiejscowioną tym razem w salonie emigracyjnym:

– Przepraszam państwo, lecz przyszła wiadomość,
Że się U r a n u s w s t r z ą s a ...

*

– Mniejsza o to –
Co tam po niebie gdzieś patrzysz Jegomość,
To astronomów rzecz, niech sobie plotą...

*

– Przepraszam państwo, ale panna Klara
Na pannę Różę powiedziała: „stara" –
I ten pod wachlarz bilecik schowała...

*

– Gdzie?! jaki?! dawaj!... to rzecz doskonała! [*Dobra-wola (fraszka)* – I, 174].

Warto też przytoczyć przesłaną Konstancji Górskiej relację poety z pewnego spotkania:

Kogoś niby widziałem, to jakiegoś pana Lubisieskiego (hrabiego z Galicji czy z Krakowa); mówi, że Panią zna, i mówi o Potockich i Sapiehach. Ten pan pisał do mnie, że ponieważ przyjechał do Paryża i dał mu ktoś mój adres na Ekspozycji, a nie wie, gdzie by kupić dobry cybuch (bo „w a s z y c h" cygar nie pali), więc prosi, abym był u niego o ósmej rano w hotelu i poprowadził go: gdzie? dobry cybuch kupić w Paryżu?...

> Co? Pani na to – myślę, że to musi być jaki sąsiad guwernera pani Łoś – pamięta Pani anegdotę podobną? z tychże okolic.
>
> Odpowiedziałem listownie, że bardzo mi jest zaszczytnie, iż hrabia L. ucieka się do mnie w przedmiocie tak wyjątkowym, ale że nie mogę mu tej usługi zrobić, bo lękam się, aby mię potem cybuchem dobrym nie obił! [IX, 304].

Jednakże Norwidowskie „drobne buffo" to nie tylko obrazki w krzywym zwierciadle przedstawiające polską szlachtę. Poeta jest autorem także np. takiego oto okolicznościowego wiersza, którego bohaterem uczynił… kota:

> Jak w patetycznej często melodramie
> Aktor – umyślnie przechadza się w mroku,
> Stąpa leniwo, obojętność kłamie,
> Wszelako zawiść i troskę ma w oku –
> I przechodzących tam i owdzie czuje,
> Stroniąc jak góral w porze kontrabandy,
> A smętny, że nikt się nim nie zajmuje…
> Tak jest kot dzisiaj, w dniu imienin Wandy [II, 216].

Podobnych przykładów – utworów lub ich obszernych fragmentów, stanowiących swego rodzaju samodzielne miniopowieści – w całości utrzymanych w tonacji buffo jest w twórczości Norwida, rzecz jasna, niewiele. Znacznie częściej tonacja ta stanowi swoisty kontrapunkt dla tonacji serio i ma charakter tzw. *comic relief*. Jak pisze Jakub Malik:

> *Comic relief* to (…) epizody komiczne, komiczne inkrustacje wprowadzone w obręb tekstu na zasadzie kontrastu, uzupełnienia kreacji (bohaterów, świata przedstawionego) lub komentarza do zasadniczego i dodajmy – poważnego wątku fabularnego, ma spowolnić akcję i – co ważniejsze – zmniejszyć poziom napięcia psychologicznego, ma też komentować rzeczywistość [Malik 2004, 482].[15]

Tego typu drobne elementy komiczne występują w całej twórczości Norwida: od utworów młodzieńczych po nowele włoskie, powstałe na rok przed śmiercią poety, szczególnie wiele można ich przy tym znaleźć w jego obfitej korespondencji.

Czasem mają one postać żartobliwych scenek, jak np. następujące wspomnienie o drukarzach:

---

[15] Autor wyjaśnia dalej: „Kategoria *comic relief* pozornie zakłóca *decorum* tekstu literackiego zarówno w obrębie świata przedstawionego, jak i tematyki, światopoglądu, ideologii dzieła, wprowadzając nieoczekiwanie element śmiechu, zaskoczenia komizmem. (…) Ale na wyższym poziomie uporządkowania (…) *comic relief* jest jednak elementem tego *decorum*, częścią składową pozwalającą tekstom literackim odnaleźć ich odpowiedniość wobec wyrażanych treści, idei, postaw. Dopełnia ich wielowymiarowość o gest dystansu wobec samych siebie. Śmiech nie jest bowiem jedynie przeciwieństwem (rozumianym jako antagonizm) powagi, ale jest tej powagi komentarzem i dopowiedzeniem" [Malik 2002, 485].

tacy barbarzyńcy są, że ostatniej nigdy nie ma korekty, bo im czcionki wypadają i oni sobie inne, jak chcą, kładą. Raz – dawniej – w rymie, który brzmiał:

Zrazu cię zapał porywa,
A potem – smutki! –

oni – przez halucynację zecera śpieszącego się na obiad – wydrukowali:

Zrazów cię zapach porywa,
A potem – wódki! [IX, 437]

lub też rozbudowanych, retorycznych konstrukcji, jak np. wykorzystujący ogólnokomiczny mechanizm nagromadzenia, ale też kontrastu fragment listu na temat polskich czytelników:

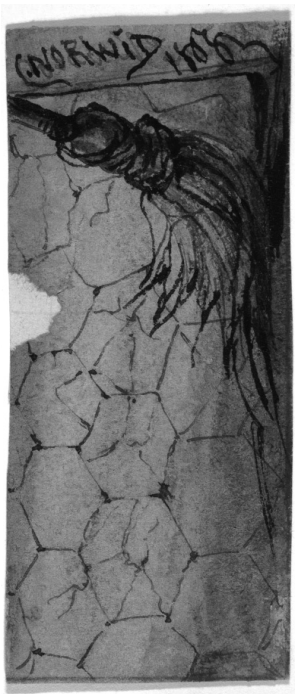
Oni gotowi by Dekalogu Mojżeszowego i Dwunastu Tablic rzymskich nauczać w romansach, a Ezechiela na fortepian i na nutę *Trzeciego maja!*
(...)
Jać wiem, że dla publiczności polskiej trzeba tak, jak dla niektórych romantycznych starych panien, które życzą sobie bardzo uprzejmie, aby ów przyszły szczęśliwy (nieszczęśliwy!) był niesłychanie piękny, i niesłychanie dobrze urodzony, i genialny, i doskonałego zdrowia, i wielkiego zdrowia, i wielkiego doświadczenia, i rozsądku, i aby był jak Solon, i jak Plato, i jak Fidias, i jak Rafael, i jak Herkules, i jak Beethoven, i jak Aleksander Macedoński, i jak pasterz z fletem wierzbowym, i jak Savonarola, i jak panna Taglioni, i jak baron James Rotschild i Spółka – amen [IX, 343].

Czasem są to pojedyncze zdania, w których poeta stosuje różnorakie mechanizmy komizmu językowego, np. polisemię: „Koźmiana słusznie nazwałeś żelaznym człowiekiem... Zaiste, zaleta to wielka nożyczek, ćwieków lub innego narzędzia – ale człowiek powinien być ludzki, nie żelazny" [VIII, 365], „(...) podobny jestem do człowieka, który by do biblioteki Richelieu chodził z koszem i nożem szukać grzybów – spostrzegam się, że nietrafne porównanie, z powodu iż w bibliotekach często grzyby bywają! I jakie grzyby!" [IX, 55] czy homonimię: „zajęty jestem (...) «Ukrzyżowaniem», «Snem uczniów w Ogrójcu», «Magów iściem za gwiazdą» i jedną «Damą». Damą malowaną – na inną mi nie stać!" [IX, 38)].

Czasem wreszcie są to krótkie konstrukcje, jak choćby wyrażenia parenetyczne w funkcji komicznej, np. „(...) gdy go na ostatnią na świecie pociechę / – Czyli... herbatę dobrą – zaprosisz pod strzechę / (Tu strzecha jest dla rymu)" [I, 321], czy wręcz pojedyncze słowa, np. żartobliwe neologizmy, jak choćby *siostrzaństwo* [zob. V, 243] czy *Flegmin* – nazwisko powolnego i statecznego hrabiego z komedii *Miłość-czysta u kąpieli morskich*. Niekiedy słowa takie Norwid zderza na zasadzie kontrastu stylistycznego czy też w nieoczekiwany sposób zestawia w pozycjach rymowych, np. wykorzystując transakcentację do osiągniecia rymu dokładnego: „Z Literatury: lubo wystarczy na długo / To, co już dotąd skreślił Kraszewski i Hugo" [II, 251].

Jak widać, Norwid zaskakująco często od głębokich rozważań teologicznych, filozoficznych, historycznych, patriotycznych, estetycznych,

socjologicznych itp. przechodził do oglądu różnorakich mniej lub bardziej istotnych drobiazgów. W wielu utworach literackich, listach, ale też rysunkach, grafikach i akwarelach, ujawnia się jego niezwykły zmysł obserwacji, który pozawala mu dostrzec i szczegółowo opisać (lub narysować czy namalować) każdy detal. Często przy tym daje wyraz swojemu poczuciu humoru i takie detale, takie drobne zdarzenia, a także postaci z drugiego lub nawet trzeciego szeregu bohaterów, przedstawia w tonacji żartobliwej lub ironicznej.



C. Norwid, *Miotła na bruku*

IV

Cyprian Norwid, autor takich wierszy jak np. *Bema pamięci żałobny--rapsod*, *Ciemność*, *Coś ty Atenom zrobił, Sokratesie*, *Czemu*, *Fatum*, *Fortepian Szopena*, *Modlitwa*, *Moja piosnka* (I), *Moja piosnka* (II), *Larwa*, *Pielgrzym*, *Pióro*, *Sfinks* czy *W Weronie*, takich poematów jak np. *Assunta*, *Promethidion*, *Quidam* czy *Rzecz o wolności słowa*, takich dramatów jak np. *Kleopatra i Cezar*, *Krakus*, *Tyrtej* czy *Słodycz*, a także licznych tekstów dyskursywnych dotyczących choćby filozofii, sztuki, emigracji, wolności, słowa (i Słowa – Logosu) itp. – to poeta „wielkiego serio". Podobnie jest z Norwidem „sztukmistrzem", twórcą licznych prac

o tematyce religijnej (jak choćby prezentowana wyżej „Głowa Chrystusa w koronie cierniowej") i patriotycznej, portretów wielkich historycznych postaci i idealizujących studiów dostojnych mędrców, wielu przedstawień symbolicznych i alegorycznych, jak choćby słynna litografia *Solo*. Tak jest on postrzegany przez większość współczesnych czytelników, tak też funkcjonuje w obiegu kulturowym.

Należy jednak pamiętać, że Norwid miał także inną twarz i był również poetą „drobnego buffo",[16] wyczulonym na to, co zwykłe, małe i (często tylko pozornie) nieistotne. Wiele tekstów i prac artystycznych ujawnia jego przenikliwy zmysł obserwacji i umiejętność zauważania oraz przybliżania odbiorcom różnorakich detali: „spadłego listka do szyby przyklejonego" [zob. IV, 544], „śliskiego bruku w Londynie" [zob. II, 30], przypadkowego spotkania i takiejż krótkiej rozmowy czy jakiegoś detalu architektonicznego lub miotły na bruku (jak na prezentowanym wyżej rysunku). Niejednokrotnie przy tym autor humoreski *Co słychać I co począć?* za pomocą różnorodnych środków językowych oraz tekstowych[17] wydobywa ładunek komiczny takich drobnych elementów rzeczywistości, a sam komizm okazuje się kategorią zaskakująco istotną dla właściwego odbioru jego dzieł.

Bibliografia

W. Borowy, 1960a, *Norwid poeta* [w:] tegoż, *O Norwidzie. Rozprawy i notatki*, Warszawa, s. 7–24.

W. Borowy, 1960b, *Główne motywy poezji Norwida* [w:] tegoż, *O Norwidzie. Rozprawy i notatki*, Warszawa, s. 25–57.

J. Chojak (red.), 1994, *Słownictwo estetyczne Cypriana Norwida*, Warszawa.

S. Dubisz, 2012, *Romantyczni mistrzowie słowa – Juliusz Słowacki i Cyprian Norwid* [w:] tegoż, *Język – historia – kultura (wykłady, rozprawy, rozważania)*, t. III, Warszawa, s. 81–108.

A. Jarzyna, 2013, *„Pójście za Norwidem" (w polskiej poezji współczesnej)*, Lublin.

M. Jastrun, 1947, *Wstęp* [w:] C. Norwid, *Poezje wybrane*, Warszawa, s. V–XXI.

A. Kadyjewska, T. Korpysz, J. Puzynina, 2000, *Chrześcijaństwo w pismach Cypriana Norwida*, Warszawa.

D. Kalinowski, 2003, *Gnomy, aforyzmy i złote myśli w liryce Norwida* [w:] P. Chlebowski, W. Toruń (red.), *Liryka Cypriana Norwida*, Lublin, s. 157–181.

T. Korpysz, 2007, *Czy Cyprian Norwid miał poczucie humoru? Kilka uwag o „komicznej" antroponimii Norwida*, „Prace Filologiczne" nr 53, s. 323–330.

T. Korpysz, 2008, *Uwagi o komizmie stylistycznym w pismach Cypriana Norwida*, „Poradnik Językowy" z. 9, s. 7–17.

[16] Na temat samego słowa *buffo* w pismach Norwida zob. Korpysz 2018.

[17] Szerzej zob. przede wszystkim Korpysz 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2013, 2014, 2015.

T. Korpysz, 2009a, *Komizm językowy w pismach Cypriana Norwida. Zarys problematyki* [w:] T. Korpysz, A. Kozłowska (red.), *Język pisarzy jako problem lingwistyki*, Warszawa, s. 245–264.

T. Korpysz, 2009b, *Komizm rymów w pismach Cypriana Norwida* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, *v*ol. 2/1: *Zrozumieć humor*, Piotrków Trybunalski, s. 215–226.

T. Korpysz, 2013, *Uwagi o komizmie onomastycznym w pismach Cypriana Norwida* [w:] E. Dzięgiel, T. Korpysz (red.), *Niejedno ma imię… Prace onomastyczne i dialektologiczne dedykowane Profesor Ewie Wolnicz-Pawłowskiej*, Warszawa, s. 199–210.

T. Korpysz, 2014, *Uwagi o komizmie językowym w listach Cypriana Norwida*, „Studia Norwidiana" nr 32, s. 83–98.

T. Korpysz, 2015, *Komizm metajęzykowy i metatekstowy w pismach Cypriana Norwida* [w:] T. Korpysz, A Kozłowska (red.), *Język pisarzy: problemy metajęzyka i metatekstu*, Warszawa, s. 91–106.

T. Korpysz, 2018, *Kilka uwag o „buffo" (nie tylko) w pismach Norwida* [w:] J. Chojak, Z. Zaron (red.), *Ku rzeczom niebłahym*, Warszawa, s. 171–184.

T. Korpysz, J. Puzynina, 1998, *Wolność i niewola w pismach Cypriana Norwida*, Warszawa.

T. Korpysz, J. Puzynina, 2012, *„Wolność" w pismach Cypriana Norwida* [w:] T. Korpysz (red.), *Norwid w świecie wartości. Z „Dni Norwidowskich na Białołęce"*, Warszawa, s. 87–98.

B. Kuczera-Chachulska, 2019, *Stulecie Norwida. Dwudziestowieczne echo myśli i języka poety (wprowadzenie)*, „Colloquia Litteraria" 1 (26), s. 5–12.

M. Łukaszuk, 2019, *Wobec „wielce rzeczywistej" poezji Norwida (z perspektywy początku XX wieku)*, „Colloquia Litteraria" 1 (26), s. 101–132.

J.A. Malik, 2004, *Humoryści w wielkim stylu. Kategoria „comic relief" – wzorce dziewiętnastowieczne. Próba teorii* [w:] B. Bobrowska, S. Fita, J.A. Malik (red.), *Literatura i sztuka drugiej połowy XIX wieku. Światopoglądy – postawy – tradycje*, Lublin, s. 473–489.

C. Miłosz, 1998, *Ogród nauk*, Kraków.

J. Puzynina (red.), 1993, *Słownictwo etyczne Cypriana Norwida*, Warszawa.

J. Puzynina, 2012, *Słowo o „prawdzie" Norwida* [w:] T. Korpysz (red.), *Norwid w świecie wartości. Z „Dni Norwidowskich na Białołęce"*, Warszawa, s. 17–26.

J. Puzynina, 2015, *Norwid – jaki i dla kogo?*, Kraków.

J. Puzynina, T. Korpysz, 2009, *Internetowy słownik języka Cypriana Norwida*, http://www.slownikjezykanorwia.uw.edu.pl [dostęp: 10.05.2021].

S. Sawicki, 2002, *Norwid – od strony prawnuków* [w:] J. Kopciński (red.), *Norwid bezdomny. W 180 rocznicę urodzin poety*, Warszawa, s. 21–33.

S. Sawicki, 2008, *Norwidowski człowiek* [w:] D. Seweryn, W. Kaczmarek, A. Seweryn (red.), *Czterdzieści i cztery studia ofiarowane profesorowi Marianowi Maciejewskiemu*, Lublin, s. 291–293.

W. Stróżewski, 2002, *Filozofia człowieka w „Vade-mecum" Cypriana Norwida* [w:] J. Fert, P. Chlebowski (red.), *Norwid a chrześcijaństwo*, Lublin, s. 9–30.

Cyprian Norwid – poeta wielkiego serio i drobnego buffo

Streszczenie

Cyprian Norwid współcześnie jest uważany za jednego z najwybitniejszych polskich twórców. Ten poeta, prozaik, dramatopisarz i artysta sztuk plastycznych postrzegany jest przy tym przede wszystkim jako poważny i głęboki myśliciel, który w swojej twórczości niezwykłym językiem i niezwykłym stylem porusza najważniejsze sprawy człowieka i ludzkości. Taki obraz C. Norwida jest prawdziwy, ale jednostronny i przez to uproszczony. Poeta był wyczulony na detal, drobiazg, na to, co pozornie nieważne, drugoplanowe. Niejednokrotnie przy tym, wydobywając takie elementy z cienia, opisywał je z niepospolitym poczuciem humoru. Niewątpliwie można go zatem nazwać poetą „wielkiego serio" i „drobnego buffo".

Słowa klucze: Norwid – prawda – człowiek – serio – buffo – komizm.

***Cyprian Norwid: a poet of a big* serio *and a little* buffo**

Summary

Nowadays, Cyprian Norwid is regarded as one of the most outstanding Polish authors. At the same time, the poet, prose writer, playwright, and creator of fine arts is perceived primarily as a serious and deep thinker, who discusses the essential issues of the human being and the humanity. This image of C. Norwid is true, yet one-sided and hence simplified. The poet was sensitive to detail, to trifle, to what seems unimportant, secondary. Simultaneously, when bringing such elements from the shadow, he at times described them with an uncommon sense of humour. He can undoubtedly be called a poet of "a big *serio*" and "a little *buffo*".

Słowa klucze: Norwid **–** truth – human being – *serio* – *buffo* – humour.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.14

Elżbieta Wichrowska
Uniwersytet Warszawski
e-mail: ewichrowska@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7151-6213

STANISŁAW AUGUST I JEGO RYCERSKA SZKOŁA

KRÓL I JEGO WSPÓŁPRACOWNICY...

Wstąpienie Stanisława Augusta na tron we wrześniu 1764 roku bez wątpienia stanowiło punkt zwrotny w procesie modernizacji i drogi ku nowoczesności Rzeczypospolitej Obojga Narodów, czyli Korony Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego. To początek intelektualnego, kulturowego, społecznego i cywilizacyjnego fermentu zainicjowanego przez nowo wybranego króla i grupę jego współpracowników, do których należeli m.in. jego bracia Kazimierz, Michał (późniejszy prymas) i Andrzej Poniatowscy, ojciec ks. Józefa Poniatowskiego, jego kuzyn Adam Kazimierz Czartoryski, a także Ignacy Krasicki (za około 30 lat arcybiskup gnieźnieński, prymas, wówczas już nieistniejącej Polski).

To, co cechowało króla i jego ekipę w momencie wstąpienia na tron w 1764 roku, to młodość, król, najstarszy spośród tu wymienionych, miał lat 32, jego brat Andrzej i kuzyn Czartoryski po 30, Krasicki 29. Ci młodzi, dobrze wykształceni, znający realia europejskie, widzieli konieczność projektów modernizacyjnych prowadzących do przekształcenia i unowocześnienia infrastruktury kulturalnej, edukacyjnej i cywilizacyjnej, ale także administracyjnej i militarnej państwa. Będą inicjować przemiany o charakterze intelektualnym, ustrojowym, ale też propagować szczepienia przeciw ospie (np. Czartoryscy), a Michał Poniatowski jeszcze jako biskup płocki w swojej diecezji nakaże zakładanie piorunochronów zamiast odganiania burzy dzwonami kościelnymi. Oczywiście, pamiętać też trzeba o politycznym wsparciu wytrawnych politycznych graczy, królewskich wujów, starych książąt, Michała i Augusta Czartoryskich, i o ich akolitach Jerzym Flemmingu, Antonim Przeździeckiem czy Stanisławie Lubomirskim stanowiących polityczną otulinę dla Stanisława Augusta w pierwszych latach jego panowania. Drogi ich jednak dość szybko się rozejdą.

Miasta i modernizacja

Papierkiem lakmusowym i świadectwem nowoczesności, poziomu modernizacji poszczególnych państw osiemnastowiecznej Europy jest rozwój miast, ich liczba w danym państwie i wielkość. Jak wyglądał poziom urbanizacji przestrzeni miejskiej w Rzeczypospolitej na szerszym europejskim tle? Londyn, światowy moloch na przełomie XVIII i XIX w. dobiegał miliona ludności; Paryż znacznie przekroczył pół miliona, Moskwa dobiegała 400 000, Wiedeń 230 000, Petersburg 190 000 (na początku XIX wieku 220 000), a Berlin 170 000. Około 30-tysięczna w momencie wstępowania na tron Stanisława Augusta Warszawa, pod koniec XVIII wieku, przed III rozbiorem, liczyła prawie 100 000 mieszkańców. Lwów u schyłku XVIIII stulecia miał około 30 000 ludności [Grochulska 1980, 25–26].[1] Warszawa więc pod koniec wieku notuje trzykrotny wzrost, co oznacza, że projekty i działania grupy rządzących przynajmniej w części się powiodły.

Wróćmy do roku 1764. Niski poziom urbanizacji oznacza słabe mieszczaństwo, brak dużego rzemiosła, handlu, banków, co ma bezpośredni wpływ nie tylko na rozwój gospodarczy kraju, ale także kulturalny, na edukację. Król i jego młodzi współpracownicy, ci starsi zresztą również, doskonale zdawali sobie z tych problemów sprawę i z konieczności przeprowadzania reform.

PIERWSZE REFORMY

Do ważnych startowych reformatorskich przedsięwzięć dotyczących kultury i edukacji należało powołanie z inicjatywy króla w 1765 roku, a więc zaraz po wstąpieniu na tron, narodowej, tj. w języku polskim, publicznej sceny teatralnej, czasopisma o charakterze społeczno-kulturalnym wzorowanego na angielskim „Spectatorze", tj. „Monitora", oraz Akademii Szlacheckiego Korpusu Kadetów J.K.M. i Rzplitej, czyli Szkoły Rycerskiej. Każda z tych inicjatyw była propozycją nowoczesną i opartą na pomysłach dobrze już w Europie znanych i realizowanych.

Nowoczesność powołanej wówczas w Warszawie sceny teatralnej polegała na jednej pozornie niewielkiej zmianie, która zrewolucjonizowała działania teatru, od tamtej pory po dziś dzień funkcjonującego właściwie na podobnej zasadzie. Na wprowadzeniu biletu. Bilet demokratyzuje publiczność teatralną. Już nie magnat zaprasza gości na przedstawienie wystawiane przez jego prywatny teatr, ale każdy, kto zakupi bilet, może być uczestnikiem spektaklu teatralnego, przedstawienia. Tym samym teatr staje się narzędziem polityki kulturalnej władzy, poprzez odpowiednio

[1] Na ten temat zob. [Straszewicz 1974]. O przeobrażeniach, także demograficznych, zob. [Chaunu 1989].

dobieraną tematykę i estetykę czy gatunek wypowiedzi. Może kształtować gusty i potrzeby publiczności. Tak też się dzieje w wypadku powołanej przez króla w Warszawie sceny narodowej. Rozwój teatru publicznego będzie miał też wpływ na stymulowanie procesów literackich, scena potrzebuje sztuk, rozwija działalność przekładową, co znów będzie miało pośrednio wpływ na rozwój polskiego języka. Z drugiej strony, publiczność dość szybko się emancypuje, przestaje być bierna, zaczyna stawiać żądania, domagać się preferowanych przez nią sztuk. Jeżeli przedstawienia nie odpowiadają jej gustom, protestuje. Przydarzyło się to protegowanemu Stanisława Augusta, głównemu komediopisarzowi pierwszego okresu sceny publicznej, lat 1765–1768, Franciszkowi Bohomolcowi. Tę historię przypomina W. Mitzler de Kolof: „28 lutego 1775. Wtorek. Polska komedia *Pijacy*. Komedia nie podobała się do tego stopnia, iż przyjęto ją gwizdaniem" [Kott (red.) 1967, 166]. Publiczność będzie mieć coraz większy wpływ na program teatralny.

Ważną rolę edukacyjną miał do odegrania też wspomniany „Monitor", do którego w początkowej fazie pisał teksty sam król, a także książę Adam Kazimierz Czartoryski czy Ignacy Krasicki. Teksty dotyczyły kultury, spraw społecznych czy edukacji. Zarówno pozornie błahych, jak zachowania publiczności w teatrze (np. kwestia rozmów w trakcie przedstawień i przemieszczania się po widowni zwłaszcza widzów parterowych), po poważne projekty modernizacyjne, takie jak zmiana stosunku do mieszczaństwa i poprawa jego sytuacji ekonomicznej, rozwój rzemiosła, potrzeba ściągania, dziś powiedzielibyśmy, inwestorów z zagranicy, obcego kapitału, wyspecjalizowanych rzemieślników, drukarzy [„Monitor" 1976]. Zamieszczone w „Monitorze" publikacje miały powoli, w założeniu, zmieniać stare nawyki i kształtować nowy stosunek do rzeczywistości i jej postrzegania, w tym stosunek do „obcego". Miały promować nowe obyczaje, ideały, które najogólniej nazwać by można oświeceniowymi. Uczyć racjonalizmu, tolerancji, otwartości na świat zewnętrzny, kultu wiedzy. Także z powołaną w tym samym czasie Szkołą Rycerską ostatni król Polski wiązał bardzo konkretne, reformatorskie nadzieje. Miała to być kuźnia nowych i nowoczesnych elit Rzeczypospolitej.

SZKOLNICTWO

Na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów funkcjonowały w tym czasie dwie Szkoły Wyższe, jedna w Krakowie, założona w 1364 roku z fundacji Kazimierza Wielkiego, składająca się początkowo z trzech wydziałów: sztuk wyzwolonych, medycyny i prawa. W połowie XVIII wieku krakowska uczelnia była w dużej intelektualnej zapaści, z której powoli zaczęła się wydobywać po reformach przeprowadzanych w latach 80. przez Hugona Kołłątaja, także jednego ze współpracowników króla. Szkołą Główną ziem litewskich były założone w 1579 roku przez

króla Polski Stefana Batorego Akademia i Uniwersytet Wileński Towarzystwa Jezusowego powstały w drodze przekształcenia tamtejszego Kolegium Jezuitów.

Całe szkolnictwo, poza Akademią Krakowską i związanym z nim kolegium św. Anny, należało do zakonów, przede wszystkim do zakonu pijarów i jezuitów. Ci pierwsi zresztą, pijarzy, pod wpływem trendów oświeceniowych przeszli gruntowną reformę, czego świadectwem jest m.in. powstanie w 1740 roku Collegium Nobilium w Warszawie, wkrótce w ślad za nimi poszli jezuici [Piechnik 1977]. Reformom szkolnictwa jezuickiego kres położyła kasata tego zakonu, w 1773 roku, co zresztą zbiegło się na ziemiach Rzeczypospolitej z obradami sejmu rozbiorowego po I rozbiorze Polski (1772) przez Rosję, Prusy i Austrię. Ważnym wydarzeniem tego właśnie okresu było powołanie 14 października 1773 roku na wniosek króla Stanisława Augusta Poniatowskiego Komisji Edukacji Narodowej (KEN), czyli Komisji nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mającej – centralnego organu władzy oświatowej w Polsce, zależnego tylko od króla i Sejmu. Śladem tej ważnej inicjatywy jest Dzień Nauczyciela obchodzony właśnie 14 października. Komisja Edukacji Narodowej była pierwszą w Polsce, jak i w Europie, władzą oświatową o charakterze współczesnego ministerstwa oświaty publicznej, świeckiej. KEN przejęła, dzięki inicjatywie króla, dobra pojezuickie, także kadra nauczycielska szkół KEN-owskich rekrutowała się początkowo głównie z kręgów jezuickich. Opracowano (Hugo Kołłątaj) trzystopniowy model szkół podstawowych i średnich. Szkoły parafialne przeznaczone dla niższych stanów (chłopów i mieszczan) podlegały państwowym szkołom powiatowym, tj. podwydziałowym, do których głównie trafiały dzieci z rodzin szlacheckich, te zaś wydziałowym, te znów uniwersytetom, zwanym po reformie szkołami głównymi: w Wilnie Szkole Głównej Litewskiej, w Krakowie Szkole Głównej Koronnej.[2] W ramach reformy edukacji utworzono także w 1775 roku Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych odpowiedzialne za opracowanie nowych podręczników – wymagających często (zwłaszcza w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych) tworzenia polskiej terminologii tych nauk, która do dzisiaj jest podstawą terminologii chemicznej, fizycznej i matematycznej stosowanej w języku polskim. Należy dodać, że aż do roku 1780 język polski nie był osobnym przedmiotem nauczania – stał się nim dopiero dzięki pracom Komisji Edukacji Narodowej.

SZKOŁA RYCERSKA

Cofnijmy się o 8 lat, do roku 1765. Do momentu, gdy król zdecydował się na powołanie do życia pierwszej nowoczesnej, wzorowanej na przykładach zachodnich (m.in. akademie wojskowe w Berlinie, Wiener

[2] Por. [Dudkowa 1973]; [Dudkowa 1973a]; [Mizia 1972]; [Królikowska 2014].

Neustadt, Vincennes (Paryż), Lunéville Stanisława Leszczyńskiego [Mrozowska1961, 10–19]), państwowej szkoły utrzymywanej przez Skarb Państwa, której założenie obiecał narodowi w swoich *Articuli pactorum conventorum* zaprzysiężonych 7 września 1764 roku: „*amore boni publici* szkołę rycerską na młódź szlachecką postanowić pragniemy i pilne mieć oko, aby w przyzwoitym trzymana była ćwiczeniu" [Mrozowska 1961, 21].

Na czele szkoły stanął, jako jej szef Korpusu, sam Stanisław August, jej komendantem został jeden z najbliższych w tym czasie współpracowników króla, Adam Kazimierz Czartoryski. Obaj lubili się pokazywać i portretować w mundurze kadeckim, galowym, jaki nosiła też młodzież Szkoły Rycerskiej. Przybycie do Korpusu Kadetów Czartoryskiego w ubraniu cywilnym było znakiem, że Komendant nie jest kontent ze swoich podopiecznych, że nadużyli jego zaufania.

Pałac Kazimierzowski

Stanisław August zdecydował się umieścić Korpus w dawnej prywatnej rezydencji królów polskich, w Pałacu Kazimierzowskim, który specjalnie w tym celu zakupił za sumę 1 200 000 zł od księcia Augusta Sułkowskiego [Mrozowska 1961, 26, 43], wicekomendanta Korpusu Kadetów w pierwszym okresie funkcjonowania Szkoły Rycerskiej. W nim właśnie skoszarowano jej kadetów. Tu spali, jedli, wysłuchiwali kazań w kaplicy, odbywali kolejne lekcje, musztry, tu odpoczywali, tu przeżywali tragedie, jak ta związana z utonięciem kilku kadetów w Wiśle.[3] Kilkadziesiąt lat później, w XIX wieku, właśnie tu został umieszczony, w 1816 roku, Uniwersytet Warszawski. Także współcześnie mieszczą się tutaj sale UW i gabinety władz rektorskich.

Etapy rozwoju

Początkowo Szkoła Rycerska miała być elitarną szkołą wojskową, kształcić oficerów.

Dlatego w pierwszym okresie, do 1768 roku, przyjmowano do niej ludzi dorosłych około dwudziestego roku życia, a więc już w pełni uformowanych. Można ich było nauczyć wielu rzeczy, ale na kształtowanie osobowości, wychowywanie, było już za późno. A to właśnie było jednym z celów powołania tej instytucji edukacyjnej. Osiemnastowieczny pamiętnikarz, Adam Moszczeński (1742–1823), którego brat był jednym z kadetów Korpusu, tak charakteryzuje zmianę formuły funkcjonowania Szkoły, z którą wiązała się również zmiana wieku przyjmowanych uczniów [Moszczeński 1888, 98, 121–123]:

[3] Zob. [Jackiewicz 2016]; [Ziółkowska 2016]; [Snoch 2016]; [Ziółkowska-Krzywda 2019].

komendant i urządziciel Szkoły, książę Czartoryski, generał ziem podolskich „zebrał młodzież do niej z obywatelskich synów obojga narodów, po 16. i 18. lat mających, rodziców tak majętnych i mniej majętnych z rodowitej szlachty, z tych, co ochotę mieli do wojska i pięknie zbudowanymi byli, dał im metrów do wszystkich nauk, postanowił nad nimi brygadierów i wicebrygadierów, z początku z oficerów zagranicznych (...) Wpoił w nich (...) punkt honoru wielki, obudził uśpioną tylu wiekami odwagę wrodzoną szlacheckiemu narodowi polskiemu. Stąd poszło, że nie było dnia, aby nie było między kadetami lub z innych regimentów oficerami to na szpady, to na pałasze, a najwięcej na pistolety pojedynków. Książę Czartoryski młodym natenczas będąc, kontent był z odwagi kadetów i przez szpary na to patrzał (...) Ja miałem brata (...) w tym korpusie, ten miał kilkanaście pojedynków, z których szczęśliwie wyszedł, a kilku pojedynkujących postrzelił i szpadą przebił (...) Komendanta swego księcia Czartoryskiego, kadeci ślepo słuchali wszyscy przez przywiązanie, życie by za niego oddali, ale zagranicznym oficerom, że wielu z nich szlachtą nie było, trudno było dać radę kadetom. Ci kadeci wyszli na dobrych i odważnych oficerów, ale w naukach takiego postępu nie zrobili, jak po rozpuszczeniu ich drugi zebrany korpus z dzieci ośmioletniego wieku, (...). Tego korpusu młodzież nie znała kielichów pijaństwa, przyzwyczaiła się do ochędóstwa, do subordynacji wojskowej, (...) ale – narzeka pamiętnikarz – (...) straciła gust do stroju polskiego, nabywała śmiałej nieprzyzwoitości w obcowaniu z damami, napatrzyła się i przejęła przykładami galanterii dworskiej Ludwika XV (...). przez Stanisława Augusta, króla naszego, wprowadzonemi. A nauczywszy się języka francuskiego czytaniem filozofów ostatniego wieku, (...) nie tylko odstąpili od fanatyzmu, ale stracili religię.

Od roku 1768 nastąpiła zmiana w funkcjonowaniu Szkoły, formułę programu szkoły militarnej zastąpił program szkoły ogólnokształcącej. Do Korpusu zaczęto przyjmować w założeniu 200 uczniów z ziem całej Rzeczypospolitej [Mrozowska 1961, 27], dzieci w wieku 8–12 lat. Przez pięć lat od klasy 7. do 2.[4] kadeci pobierali kształcenie ogólne, dwie ostatnie klasy służyły specjalizacji – wojskowej lub administracyjnej [Mrozowska 1961, 32–33]. Absolwenci wyłącznie pochodzenia szlacheckiego mieli zgodnie z założeniami tej placówki edukacyjnej stanowić elitę administracji państwa dobrze przygotowaną do zarządzania krajem albo też elitę wojska polskiego, dowódców, inżynierów. Jednym z nich był Tadeusz Kościuszko. Dwutorowość w kształceniu Szkoły oddawały też struktury organizacyjne. Kadeci podzieleni byli na brygady i dywizje, z drugiej strony na klasy, między jednym a drugim podziałem nie istniała żadna korelacja.

Szkoła Rycerska tak widziana, jako szkoła ogólnokształcąca, przeciera drogę Liceum Warszawskiemu Samuela Bogumiła Lindego, czy wreszcie, już pośrednio, Uniwersytetowi Warszawskiemu.

Projekt

Na czym polegał pomysł edukacyjno-wychowawczy króla, czyli szefa Korpusu Kadetów i jego komendanta, Adama Kazimierza Czartory-

[4] W pierwszym okresie funkcjonowania Szkoły rozpoczynano naukę od klasy 7., a kończono na 1. [Mrozowska 1961, 27].

skiego? Głównym dążeniem założycieli Korpusu Kadetów było połączenie edukacji ogólnokształcącej, wojskowej oraz cywilnej z szeroko pojmowanymi zasadami moralno-obywatelskimi. Aby cel osiągnąć, musieli przede wszystkim stworzyć program edukacyjny obejmujący określone przedmioty, zapewnić materiały edukacyjne, podręczniki i odpowiednią kadrę nauczycielską. Równie ważne, jak stworzenie koncepcji edukacyjnej, było wytyczenie odpowiedniego programu wychowawczego i wskazanie narzędzi oddziaływania, tym bardziej, że – przypomnę – po 1768 roku zaczęto wprowadzać w życie system szkoły ogólnokształcącej i przyjmować dzieci w wieku 8–12 lat, znacznie łatwiejsze do ukształtowania wedle przyświecającego twórcom szkoły wzorca.

Ważne miejsce w procesie wychowawczym, tworzeniu poczucia wspólnoty, odpowiedzialności pełnił ceremoniał, odpowiednie rytuały, a także różnego typu regulaminy, począwszy od momentu przyjęcia po opuszczenie murów Szkoły. Obejmowały one także codzienne życie kadetów. Miały one wymiar zarówno symboliczno-ideowy, jak i praktyczny, z narzuconym, sztywno określonym porządkiem uroczystości, albo też dnia codziennego, a nawet systemem kar i nagan.[5]

Mundury

Znakiem rozpoznawczym kadetów Szkoły Rycerskiej był mundur, a właściwie mundury: codzienny, galowy i paradny. Stosowano system wyróżnień w formie dodatków do munduru w postaci ozdobnych szlif za uzyskane wyniki w nauce, pilność i dobre sprawowanie. Jednym z wyższych odznaczeń było nadanie prawa noszenia temblaka oficerskiego przy szpadzie, ale też odpowiednio oznaczano białymi wyłogami złych uczniów [Mrozowska 1961, 28]. Mundury były finansowane z kasy korpusowej. Odzianie młodzieńca przybyłego do Korpusu w mundur było wydarzeniem ujętym w rozbudowany, wielostopniowy, rozciągnięty na dwa lata odpowiedni rytuał. Na mundur kadeta trzeba było sobie zasłużyć.

Rytuały odziewania kadeta w mundur znamy dość dobrze dzięki zachowanym w Bibliotece Czartoryskich formularzom: *Formularzowi przyjmowania kadetów do nowicjatu*[6] oraz kolejnemu, czyli *Formularzowi oblekania w mundur kadeta*.[7] Ceremonia przyjmowania kandydata na kadeta do tzw. nowicjatu trwała dwa dni. Chłopiec po przybyciu do Korpusu trafiał do odpowiedniej brygady, po czym rozpoczynała się ujęta w ściśle określone schematy ceremonia publicznej prezentacji go kadrze Korpusu począwszy od brygadierów, poprzez dyrektora nauk, który

[5] Na ten temat więcej: [Donefner 2016]; [Polska 2016]; [Drewczyńska 2016]; [Biardzka 2016]; [Ziółkowska 2016]; [Baran 2016].

[6] Reprodukcja rękopisu [*Kajety*… 2016, 288–292]; [Donefner 2016].

[7] Reprodukcja rękopisu [*Kajety*… 2016, 293–298]; [Polska 2016].

też poddawał go egzaminowi i kierował do odpowiedniej klasy, po samego komendanta. Ważnym elementem tej ceremonii był dialog, prowadzony między kandydatem a kadrą Korpusu. Zadawane mu pytania i jego odpowiedzi zawierał *Formularz przyjęcia do nowicjatu*, a dialogi dotyczyły powinności wobec Korpusu i Ojczyzny, cnót, które charakteryzować powinny kadeta, tj. wiary, odwagi i honoru. Jedna z odpowiedzi nowicjusza brzmi: „zgromadzenie jest Ojczyzny kosztem utrzymane na to, żeby w nim hodować Obywatelów zdatnych do jej usług" [*Kajety…* 2016, 290].

Uroczystości drugiego dnia miały już charakter zaprzysiężenia. Wówczas po kolejnym i chyba najważniejszym dialogu odbytym przez kandydata na Kadeta z Komendantem w obecności całego Korpusu następowało oficjalne odzianie nowicjusza, dotąd pozostającego we własnym ubraniu, w odpowiedni dla jego statusu granatowy mundur, bez żadnych dystynkcji [*Kajety…* 2016, 293]. Mundur ten nie był jednak jeszcze pełnym umundurowaniem członka Korpusu. Na ten musiał czekać nawet do dwóch lat, do ukończenia nowicjatu, czyli okresu próbnego. Dopiero wówczas, po złożeniu wniosku do Rady Korpusowej, kadet otrzymywał mundur Korpusu, także podczas odpowiedniej uroczystości, której rytuał szczegółowo określał zapis kolejnego *Formularza tj. obleczenia kadeta w mundur korpusowy*. Ceremonia odbywała się w niedzielę, rozpoczynała się mszą świętą, podczas której ksiądz Dyrektor Duchowny wygłaszał mowy skierowane zarówno do kadeta, jak i pozostałych zebranych. Po komendach wojskowych, publicznych pytaniach do kadeta i jego odpowiedziach ubierano go w pałasz i patrontasz, a następnie wręczano karabin. Uczeń składał także uroczyste ślubowanie, po czym tego wieczora „uciecha jaka wieczór kosztem Korpusu" miała być dana, „której honory nowoprzyjęty, czy przyjęci czynić będą, mając ten dzień za najuroczystszy dla siebie" [*Kajety…* 2016, 297–298]. Także opuszczenie murów Korpusu Kadetów objęte było ceremoniałem określonym *Formularzem abszejtowania kadetów* [*Kajety…* 2016, 302] – zwolnienia ze służb. W wygłaszanych wówczas mowach zobowiązywano odchodzącego do pamięci o wpojonych w szkole wartościach i do dbania o dobre imię szkoły. Kadet miał też obowiązek podpisania deklaracji o podobnej treści. Podczas pożegnania każdy z przełożonych i żegnających Kadetów wypowiadał słowa: „Pamiętaj, żeś miał honor być Kadetem [*Kajety…* 2016, 302].

Wszystkie te działania symboliczne, ale też naznaczone mocno praktykami mnemotechnicznymi, wpajanie ideałów poprzez ciągłe czytanie, uczenie się na pamięć, dialogowanie, prowadzenie ich w określonej aranżacji przypominającej wstępowanie do zakonu, kręgu ludzi wtajemniczonych, miało na celu z jednej strony „zapamiętanie" określonych ideałów, wartości, a z drugiej – wzbudzenie poczucia elitarności, wspólnoty i odpowiedzialności za siebie i innych ludzi, za swoich podwładnych i za Ojczyznę.

Katechizm

Jednym z najważniejszych tekstów budującym profil ideowo-moralny kadetów był sformułowany przez komendanta Szkoły manifest w postaci *Katechizmu kadeckiego* [pierwodruk 1768 lub 1769], którego dopełnienie stanowiły *Definicje różne przez pytania i odpowiedzi*.[8] To próba zdefiniowania tego, czym jest Korpus i kim jest kadet, jakie cnoty powinny go charakteryzować, jakie postępowanie jest niewłaściwe dla kadeta. Definicje, teorie zawarte w *Katechizmie* i *Definicjach* zostały odpowiednio zilustrowane przykładami. O *Katechizmie* tak po latach pisał w swoim pamiętniku były kadet Korpusu Seweryn Bukar (1783–1790) [Bukar 1871, 33–34]:

> Książę Czartoryski, urządzając Szkołę Rycerską, napisał *Katechizm kadecki*, czyli przepisy moralności i obyczajności, cnót publicznych i prywatnych, najjaśniej i najzwięźlej ułożone przez pytania i odpowiedzi, służące do ukształcenia rozumu i serca młodzieży opiece jego oddanej. W tych przepisach przebija się cel miłości ojczyzny (…). Każdy kadet na pamięć wyuczyć się tego musiał, a do tego jeszcze: wiersz o miłości ojczyzny Krasickiego; *Dziecię poprawione*, bajka Naruszewicza; *O szlachectwie*, satyra przez tegoż; *O powinnościach obywatela* przez Karpińskiego (…).

Pytania i odpowiedzi zawarte w *Katechizmie kadeckim* i *Definicjach…*[9] [*Kajety…* 2016, 277–386] służą nie tylko tworzeniu kadeckiego zbioru pojęć, ale także wskazaniu nagannych postaw, praktycznych zachowań. Już sam zestaw pytań, i oczywiście odpowiedzi, dobrze pokazuje przyświecające twórcy idee i strategie edukacyjno-wychowawcze wpisane w ten tekst:

> – Co jest Kadet?
> – Czy może co ekskuzować Kadeta, kiedy szpetnemi słowami łaje i lży?
> – Czy godzi się podsłuchiwać, kiedy dwie osoby cicho mówią, list cudzy, choć sobie powierzony, odpieczętować, papiery leżące na stole cudzym czytać; zaglądać przez ramię, kiedy kto czyta papier iaki, lub bierze?

---

[8] Reprodukcja rękopisu *Katechizmu kadeckiego* oraz *Definicji różnych przez pytania i odpowiedzi* zawartych w *Zbiorze pism tyczących się moralnej edukacji Młodzi Korpusu Kadetów, czyli Szkoły Rycerskiej założonej przez Najjaśniejszego Stanisława Augusta króla Polskiego i własnym utrzymanej nakładem od roku 1764, aż do Sejmu 1776, na którym przez Uchwałę Sejmową utrzymanie tejże Szkoły była Skarbom Koro[ny] i W[ielkiego] X[ięstwa] L[itewskiego] zlecone* [w:] [*Kajety…* 2016]. Na temat różnych edycji *Katechizmu* zob. [Ziarek, Ziółkowska 2016].

[9] Katechizm kadecki miał kilka wydań, zachował się też w odpisach. Ich wykaz przedstawiony został, wraz z odmianami, [w:] [Ziarek, Ziółkowska 2016]. Rękopis kadeckiego katechizmu *Katechizm Moralny dla Uczniów Korpusu Kadetów* oraz *Definicji różnych przez pytania i odpowiedzi*, także innych materiałów zebranych w *Zbiór pism tyczących się moralnej edukacji młodzi Korpusu kadetów, czyli Szkoły Rycerskiej* (…), zachował się w Bibliotece Czartoryskich w Krakowie pod sygnaturą 2810/II.

– Jakim być powinien prawdziwy Patriota?
– Jakim jest fałszywy Patriota?
– Jaką o sobie daje opinią ten, co pisanie paszkwilów pozwala sobie?
– Jakie być powinny żarty?"
– Jakie ze Płcią Żeńską obejście się przystoi, człowiekowi myślącemu dobrze, i dobrze wychowanemu?

Tekst katechizmu kończy stwierdzenie, że nieprzyswojenie przez kadetów prawd i zasad przedstawionych w *Katechizmie moralnym* i w *Definicjach* będzie wstydem nie tylko dla konkretnego ucznia, ale też dla komendy Szkoły i oficerów.

Inną funkcję, bardziej użytkową, regulującą życie codzienne kadetów – od pobudki i porannego zaczesania, zafryzowania, upudrowania, zrobienia harcopu i umycia się, aż po nocne gaszenie świateł – pełniło *Ustanowienie porządku, który w brygadach zachowany być powinien.*[10] Pojawiają się w nim wskazówki dotyczące zachowań codziennych, przy stole, jak ta, by „raz wyjętą łyżkę lub widelce z gęby nazad w półmisek nie wkładać" [*Kajety…* 2016, 148]. Oddzielną część *Ustanowienia* przeznaczono na przedstawienie całego katalogu nagannych przywar, takich jak niechlujność, niedbalstwo, grubiańskie obchodzenie, kłamstwo, szpiegowanie, znalazły się tu także pouczenia dotyczące odpowiedniego zachowania się w trakcie zabaw, przepustek do miasta. Za jedne z najgorszych przewinień podlegających najwyższym karom były uważane kłamstwo i plotka: pozostawienia przez dzień o chlebie i wodzie (ze specjalnym ostrzeżeniem, że ordynansi nie mogą skrycie donosić jedzenia), miesięczny zakaz wychodzenia do miasta, rózgi bądź fukli oraz wytknięcie przewinień w niedzielę po powrocie z kościoła przed całą brygadą uznawane.

> Nie mniejszej podlegać będzie karze noszenie plotek – głosi *Ustanowienie* – które zawsze złego serca jest dowodem i podłą pokazuje duszę. Nic nie jest haniebniejszego po kłamstwie i nic surowiej karane być nie powinno. Szpiegowanie, do którego plotka jest mocno podobna, wszędzie haniebnie jest karane i chociażby plotki jego mogły być prawdziwe, nie mniej jednak są sromotne, ani mniej karygodne. Wielka jest różność między plotką a słusznie i otwarcie zaniesioną skargą i uczynioną publicznie, w tę wejrzawszy sprawiedliwość uczyniona będzie [*Kajety…* 2016, 143].

Cały tekst *Ustanowienia* jest świadectwem próby wprowadzenia w Szkole nowego modelu relacji tak między samymi uczniami, jak i kadetami a kadrą Szkoły, opartego na równości, współpracy, koleżeństwie i odpowiedzialności z jednej strony, z drugiej zaś na subordynacji, pełnym podporządkowaniu się władzy zwierzchniej. Ujawnia też sposoby i techniki wpajania młodemu człowiekowi zasad postępowania, wyrabiania nawyków, ćwiczenia charakteru poprzez np. głośne publiczne

[10] Edycja na podstawie rękopisu Biblioteki Czartoryskich sygn. 2808/IV oraz sygn. 1790/IV [*Kajety…* 2016].

czytania *Ustanowienia*, także publiczne piętnowanie złych uczynków, „prywatne schadzki", czyli spotkania po lekcjach, grupy kadetów z ich opiekunami, by utrwalać materiał i nadrabiać powstałe zaległości.

Warto też pamiętać, że wśród pomieszczeń przeznaczonych dla kadetów, obok sal lekcyjnych, jadalnej, lazaretu, była także koza, czyli areszt. A za naruszanie reguł groziły także kary cielesne. Dopiero trzeci dyrektor Szkoły Rycerskiej Michał Hube zdecydował o zniesieniu kar cielesnych, które w regulaminach z poprzednich lat stanowiły podstawę metod wychowawczych. W miejsce chłosty, klęczenia w jadalni o chlebie i wodzie wprowadził moralną pokutę i hańbiący nowy rodzaj kar – przyznawanie się do win przed pozostałymi kadetami.[11]

Sięganie po różne narzędzia i metody wychowawczo-edukacyjne dawało wyniki, świadczą o tym biografie wielu absolwentów Szkoły Rycerskiej, ale nie oznacza to, że kadeci nie sprawiali swoim komendantom i oficerom kłopotów i nie przysparzali zmartwień pojedynkami, także między sobą, oddalaniem się bez zgody kadry z terenu Szkoły, czasem zaniedbywaniem nauki. Do bardziej wstydliwych sytuacji, o których zresztą *Ustanowienia* i inne regulaminy słowem nie wspominają, należały choroby weneryczne. W zachowanych odpisach akt Szkoły znalazł się ślad i takich problemów. To notatka, w której generał Artylerii Koronnej Brühl zarzuca Korpusowi niemoralne sprawowanie. Komenda Korpusu odpierała te zarzuty, sięgając też do świadectwa księdza oraz doktora i stwierdzała, że „chorób syfilistycznych nie trafiało się, chyba u tych Kadetów, którzy za urlopem do domu jeździli.[12] Czyli nieobyczajne zachowanie miało miejsce tylko podczas wakacji, nie w Warszawie, w trakcie nauki.

EDUKACJA

Dzieje Szkoły Rycerskiej obok strategii wychowawczych, wprowadzanych w życie programów edukacyjnych i nowych podręczników to także historia kadry związanej z Korpusem, która te idee inicjowała i wprowadzała w życie: jej dyrektorów, profesorów, metrów, bibliotekarzy, kadry wojskowej. Kim byli ludzie Szkoły Rycerskiej? Kto formował umysły, postawy, kręgosłup moralny młodych kadetów – późniejszej elity końca Rzeczypospolitej, Księstwa Warszawskiego czy już Królestwa Polskiego?

Król miał świadomość, że właściwy dobór kadry stanowi podstawę powodzenia tego projektu, wiedział też, że odpowiedniej, zwłaszcza w pierw-

[11] Na temat kadry nauczycielskiej Szkoły Rycerskiej zob. [*Kajety*… 2019], na temat Hubego w tejże publikacji [Krzywda, Ziółkowska-Krzywda 2019].

[12] Archiwum Państwowe w Warszawie, sygn. Zbiór Korotyńskich, sygn. 40, s. 107.

szych latach działania Korpusu, w kraju nie znajdzie. Jedna ze strategii Stanisława Augusta i Adama Czartoryskiego prowadzić więc musiała ku, jak dziś byśmy powiedzieli, umiędzynarodowieniu kadry Korpusu Kadetów. Nawet pobieżne zapoznanie się z wykazami nauczycieli Korpusu „według lat pobytu i narodowości" nie pozostawia wątpliwości co do roli, jaką odegrali w tworzeniu podstaw szkoły i zasad jej funkcjonowania cudzoziemcy, którzy w ciągu prawie trzydziestoletniego funkcjonowania Szkoły Rycerskiej stanowili niemal połowę kadry nauczycielskiej, a przy tym jej bardzo stabilną część.[13] Józef Wojakowski, autor artykułu dotyczącego cudzoziemców w Szkole Rycerskiej, wymienia między rokiem 1765 a 1794 nazwiska 76 cudzoziemców, liczba ta wymaga już dziś pewnych korekt, pokazuje jednak potencjał obcej kadry. To jeden Irlandczyk, jeden Szwajcar, dwaj Anglicy, dwaj Amerykanie, dwaj Austriacy, dwaj Czesi, dwaj Włosi, 25 Niemców, 34 Francuzów.

GENERALNI DYREKTORZY NAUK W SZKOLE RYCERSKIEJ

Cudzoziemcami byli pierwsi dwaj dyrektorzy generalni Szkoły John Lind oraz Christian Pfleiderer. Lind, wychowawca bratanka królewskiego Stanisława Poniatowskiego (także kadeta), pedagog i reformator Korpusu Kadetów po 1768 roku, w momencie obejmowania stanowiska (od 1767 do 1772 roku) liczył sobie 30 wiosen. Do Warszawy trafił z ambasady angielskiej w Konstantynopolu, gdzie sekretarzował ambasadorowi, ale słabość, jak podejrzewają badacze, Linda do pięknej żony ambasadora sprawiła, że ten chętnie pozbył się pastora. To właśnie Lind przeprowadził pierwszą i najważniejszą reformę Szkoły, budując jej nowy program, listę przedmiotów, w tym języków obcych, przeobrażając ją ze szkoły o profilu wojskowym w ogólnohumanistyczną instytucję edukacyjną. Po wyjeździe Linda, w 1772 roku, stanowisko dyrektora objął kolejny cudzoziemiec, o rok od niego starszy Wirtemberczyk, luteranin Christian Pfleiderer (1736–1821), absolwent Uniwersytetu w Tybindze, uczeń genewskiego uczonego Georges-Louisa Le Sage'a, z którego polecenia uzyskał w 1766 roku etat profesora matematyki i fizyki w Szkole Rycerskiej. Dopiero trzecim i ostatnim dyrektorem nauk w Szkole Rycerskiej został nauczyciel polskiego pochodzenia, Michał Jan Hube, toruńczyk, fizyk i matematyk, autor m.in. podręcznika fizyki dla szkół narodowych, ten sam, który zniósł kary cielesne w Szkole.[14] Warto przypomnieć tu jeszcze

[13] Więcej na ten temat zob. [Wichrowska 2019]. Kwestią cudzoziemców w Szkole Rycerskiej zajmowali się badacze: [Mrozowska 1961], [Wojakowski 1984], też w swojej pracy poświęconej *Bibliotece Królewskiego Korpusu Kadetów w Warszawie* [Wojakowski 1989], [Fabre 1935], [Fabre 1952].

[14] Na temat generalnych dyrektorów nauk w Szkole Rycerskiej zob. [Wichrowska 2019, 42–47].

jednego cudzoziemca, Jeana Baptiste`a Dubois de Jancigny (1774–1780), młodego, przystojnego intelektualistę, który w chwili, gdy przybył do Warszawy do Szkoły Rycerskiej miał dopiero lat 20. Polecony Czartoryskiemu przez d'Alemberta został nauczycielem historii powszechnej i naturalnej oraz bibliotekarzem. Był autorem wielu prac naukowych, odznaczony przez Stanisława Augusta medalem *Merentibus*. Został Członkiem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, współautorem w 1777 roku projektu nagrodzonego przez KEN podręcznika historii naturalnej. Wkrótce po przybyciu do Korpusu, w 1775 roku, napisał dramat o wymowie społeczno-politycznej *Casimir le Grand, drame dedié Sa Majeste Stanislas Auguste, Roi de Pologne; par M. Dubois Conseiller de sa Majesté, professeur et bibliothecaire au Corps Royal des Cadets*. Współtłumaczył też na francuski *Myszeidę* Krasickiego wraz z Pierre'em Duclosem, metrem języka i literatury francuskiej w Szkole Rycerskiej. Dubois de Jancigny był też inicjatorem powołania – przy współudziale Adama Kazimierza Czartoryskiego, Ignacego Potockiego, Fryderyka Moszyńskiego, Krzysztofa Pfleiderera i Grzegorza Piramowicza – Towarzystwa Fizycznego. Jego celem miało być upowszechnianie nauk fizycznych i w założeniu stać się miało centrum życia naukowego stolicy. Młody Francuz szybko opanował język polski i rozpoczął studia nad historią i literaturą polską. W 1778 roku w Berlinie ukazał się jego *Essai sur l'histoire littéraire de Pologne*. To krytyczne spojrzenie na literaturę i kulturę polską, w którym wykazał, że życie umysłowe w Polsce kwitło tylko w rzadkich okresach tolerancji religijnej, wywołało ogromne oburzenie i niechęć do tego, tak dotąd cenionego intelektualisty, także jego promotorów. Dubois wyjeżdża z Polski na przełomie 1779 i 1780 roku. Projekt założenia Akademii Nauk Ścisłych i Sztuk oraz Towarzystwa Umiejętności Technicznych i Handlu w Warszawie wraz z jego wyjazdem upadł, a Warszawa straciła szansę na powołanie wyższej uczelni jeszcze w wieku XVIII. Dziesięć lat po wyjeździe zwracał się w liście z 19 października 1790 do króla [za: Fabre 1995, 71]:

> Spędziłem na służbie Jego Królewskiej Wysokości sześć lat. Spędziłbym całe życie, (...) Przysiągłem sobie, Panie, że poświęcę resztę mych dni na głoszenie Twoich cnót i mojej wdzięczności. Tak, kocham Waszą Królewską Mość, twe serce, Panie, wybaczy mi te słowa. Nadal uważam, iż opuszczając Polskę, opuściłem mą ojczyznę.

LOUIS DE KERMORVAND I PIERRE CARNOT

Wśród zagranicznej kadry zdarzały się też czarne owce, które Szkole chluby nie przynosiły. To przypadek Louisa de Kermorvanda i Pierre'a Carnota. Trzeba przyznać, że Stanisław August – pisał o tym Fabre – miał słabość do ludzi nietuzinkowych, oryginałów, przeróżnych awanturników [Fabre 1995, 41]. Obaj Francuzi, Carnot i Kermorvand, dość szybko opuścili Szkołę, usunięci z niej po brzydkiej aferze. O powodach

wygnania ich z korpusu pisał w swoich pamiętnikach J.U. Niemcewicz [Niemcewicz 1848]:

> W powszechnym naówczas niedostatku ludzi zdatnych i uczonych każdy Francuz był wielkim skarbem. I tak dano nam za brygadierów dwóch zawałęsanych Francuzów, Carnot i Kermowand. Niedługo po ich objęciu komend zaczęły ginąć co lepsze sprzęty i bielizna kadetów; przez rok i więcej trwały poszukiwania. Odkryło się na koniec, że sami panowie brygadierowie Carnot i Kermowand okradali nas, chłopców; zdarto im mundury i wygnano z korpusu.

Kermorvand, po opuszczeniu Korpusu, wydał w 1779 roku najprawdopodobniej w Hamburgu anonimowo blisko stustronicowy paszkwil o tytule: *Orangutan Europy, czyli Polak takim, jakim jest. Metodyczne dzieło, które zostało wyróżnione nagrodą Nauk Przyrodniczych* (*L'Orang-outang d'Europe ou le Polonais tel qu'il est; ouvrage méthodique, qui a remporté un prix d'Histoire naturelle en 1779*), w którym w bardzo krytycznym świetle przedstawił społeczne i polityczne stosunki polskie, nie pominął także szeroko rozumianej sfery kulturalnej życia Polaków, których pochodzenie wywodził od… małpy.

> Widziałem Turków, – pisze Kermorvand – eunuchów, barbarzyńców, dzikich i Polaków; wszystkie te dwunożne istoty są dziwaczne, ale najtrudniejszy do określenia i najmniej określony jest ten, którego przyrodnicy zwą Polakiem [Rosset 1997, 98].

Kermorvand uderzył w czuły punkt szlachcica polskiego, wiążąc co prawda początki Polaków z Sarmatami, ale wywodząc je ze związku tych ostatnich z orangutanami, które dotarły na ziemie polskie z Ameryki Północnej, by schronić się w tutejszych lasach. Z czasem małpy miały zostać oswojone i uczłowieczone przez mieszkających w tych lasach Sarmatów, a następnie połączyć się z nimi w związki, dając początek „nieokreślonej" polskiej rasie. Autor przytoczył na to szereg „dowodów", jak np. charakteryzujący Polaków zwierzęcy brud, któremu poświęcił jeden z rozdziałów, opatrzony uwagą: „Proszę czytelnika, aby ten rozdział czytał na czczo" [Rosset 1997, 98]. W wykładni Kermorvanda sarmacko-orangutańskie pochodzenie Polaków przekłada się też na system polityczny Rzeczypospolitej szlacheckiej i jej wewnętrzną sytuację polityczną: „źle dopasowany i niewyważony związek [Sarmatów i orangutanów] jest przyczyną rozdziałów i konfederacji niszczących Polskę" [Rosset 1997, 98].

Carnot i Kermorvand to jednak wyjątki w historii Szkoły Rycerskiej. Gdyby spróbować nakreślić profil intelektualny czy wskazać na klasyczny model biograficzny przedstawiciela kadry Korpusu, to byłby to zazwyczaj cudzoziemiec, dobrze wykształcony, inteligentny, realizujący się na wielu polach ówczesnego życia społeczno-kulturalnego: mason, aktor, literat, nauczyciel, zaangażowany społecznie i politycznie, o wysokim morale. Trzeba jednak przyznać, że biografie sporej części kadry Szkoły Rycerskiej mogłyby stanowić temat niejednej powieści w stylu Dumasa albo podstawę scenariusza filmu spod znaku płaszcza i szpady.

Podręczniki, programy (problem wciąż aktualny)

Jednym z większych problemów, z którym musieli poradzić sobie organizatorzy Szkoły Rycerskiej w pierwszym okresie jej funkcjonowania, był brak podręczników. Te wykorzystywane w szkołach zakonnych nie odpowiadały nowoczesnemu programowi nauczania i profilowi Korpusu Kadetów. A w pierwszej fazie swej działalności Szkoła Rycerska nie mogła korzystać z wyników pracy Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, bo go jeszcze nie było. Zostało utworzone, przypomnę, w 1775 roku, by inicjować, opracowywać i wydawać nowoczesne podręczniki do użytku szkół Komisji Edukacji Narodowej. Do tego momentu Szkoła Rycerska musiała sama dbać o materiały edukacyjne do pracy z kadetami.

Wykorzystywano więc podręczniki zagraniczne, francuskie lub niemieckie, zwłaszcza do historii, historii naturalnej, wojskowości, tym bardziej, że większość kadry w początkowym okresie stanowili cudzoziemcy.

Oddzielny problem wiązał się z nauką języka polskiego i literatury polskiej w Szkole Rycerskiej. Trzeba pamiętać, że do XVIII wieku nauczanie języka polskiego było uważane za rodzaj praktyki pomocniczej w trakcie nauki pozostałych przedmiotów, szczególnie języków obcych. Stąd wśród wykładowców szeroko pojętego języka ojczystego przeważali profesorowie języka łacińskiego; dopiero reformy Stanisława Konarskiego w szkołach pijarskich zapoczątkowały pewne zmiany w traktowaniu nauki języka polskiego, kontynuowane, z rozwinięciem, w Szkole Rycerskiej.[15] Program ten jednak mógł być realizowany tylko dzięki zaangażowaniu odpowiednich nauczycieli i podręcznikom. Ten zwrot ku nauce języka polskiego nastąpił dopiero po wspominanych tu już reformach 1768 roku. Wcześniej za rozmowy w języku polskim kadeci, których chciano wychować na obywateli świata, nauczyć poprawnie posługiwać się obcymi językami, byli karani.

Pewna część pomocy szkolnych ukazywała się z inicjatywy i w opracowaniu samej kadry Korpusu. I tak, w 1766 roku, a więc w rok po założeniu Szkoły Rycerskiej, ukazało się staraniem komendanta Szkoły Rycerskiej Adama Kazimierza Czartoryskiego i przy jego autorskim wkładzie tłumaczenie *Historii nauk wyzwolonych* Juvenela de Carlencasa „ad usum Korpusu Kadetów J. K. M." uzupełnione, w stosunku do oryginału, o fragmenty dotyczące literatury polskiej. Książka zawiera ogólne opracowanie językoznawcze dotyczące różnych grup językowych oraz znacznie obszerniejszą część literaturoznawczą. W jednej i drugiej wyraźna jest tendencja do promowania języka polskiego, nie brak wezwań do używania polszczyzny, zamiast „cudzych" języków, w życiu publicznym, w urzędach i wojsku, tworzenia fachowego słownictwa polskiego.

[15] Na ten temat w kontekście podręczników do języka polskiego zob. [Baran 2019].

W rozdziałach podręcznika poświęconych literaturze przywoływane były na zasadzie ilustracji polskie przykłady, np. w rozdziale dotyczącym „wymowy sądowej francuskiej" dodane zostały odniesienia do polskich mówców, i to z nawiązaniem do legendarnych początków państwa polskiego.

Pierwszym kompendium do nauki gramatyki języka polskiego, ułożonym po polsku, był podręcznik Walentego Szylarskiego opublikowany w 1770 roku nakładem Drukarni JKMci i Bractwa Św. Trójcy we Lwowie pod tytułem: *Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest Gramatyka języka polskiego ucząca, a tym samym pojęcie obcych języków, jako: łacińskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego i innych, ułatwiająca.* Publikacja ta, która nb. miała ukazać się 3 lata wcześniej w Warszawie, acz z jakichś powodów tak się nie stało, służyła do nauki gramatyki także kadetom co najmniej do ukazania się *Gramatyki języka polskiego dla szkół narodowych* Onufrego Kopczyńskiego przygotowanej na zlecenie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, jednego z podstawowych w kolejnych latach podręczników do języka polskiego, zwłaszcza w klasach początkowych szkół KEN-owskich, a także Szkoły Rycerskiej.

Ciekawym przykładem zastosowania nowych strategii metodycznych w kontekście dydaktyki i pedagogiki oświeceniowej w podręcznikach Szkoły są te przygotowane przez jednego z jej nauczycieli Jana Wulfersa i zawierające przekłady tekstów łacińskich, na czele z tłumaczeniem Neposa, *Życie wybornych hetmanów, przekładania JPP. Kadetów Korp. Warszawskiego w VII. klasie literatury uczących się, z dodanym od ich profesora (niegdyś jezuity) Wypisem chronologicznym, na objaśnienie tegoż autora służącym*, Warszawa 1783. To także przykład odwrócenia relacji między tekstem polskim a tekstem obcym – ponieważ to tekst łaciński stanowi punkt wyjścia do pracy z uczniami na zajęciach ze stylistyki polskiej.

Koncepcja tej pracy dobrze oddaje idee Szkoły Rycerskiej, jest bowiem przykładem współpracy nauczyciela i kadetów, faktycznych tłumaczy Neposa, co zostało odnotowane w spisie autorów. Rola zaś nauczyciela „polegała na sprawdzeniu i uzupełnieniu pracy podopiecznych o elementy niezbędne dla tego typu dzieła" [Baran 2019, 286]. Podręcznik służyć miał nauce i wychowaniu. Nauce – bo stanowi dobrą lekcję praktyki translatorskiej, rozwija kompetencje w zakresie języka polskiego, jego stylistyki, ale też kształtuje profil ideowy – tematyka tłumaczeń była świadomie dobrana, dotyczyła życiorysów starożytnych mężów–patriotów mających stanowić wzór postępowania. I kolejna wartość, praca starszych kolegów kadetów służyć miała młodszym, książka przeznaczona była dla uczniów niższych klas. Jedni i drudzy zostali więc uwikłani w sieć wzajemnej zależności i odpowiedzialności za siebie nawzajem, a pośrednio i za losy państwa, ojczyzny. Przykładów bardzo ciekawych podręczników, które wyszły spod piór kadry Korpusu Kadetów, jest zresztą więcej.

TEATR KADECKI

Kadet Szkoły Rycerskiej był więc poddawany działaniom przeróżnych metod i technik edukacyjnych, wychowawczych, do takich także zaliczyć trzeba teatr i scenę kadecką. Scena teatralna Korpusu Kadetów, funkcjonująca od roku 1769, również miała ambicje kształtowania umysłów i dusz, a także ciał uczniów Szkoły Rycerskiej. Teatr ten miał bowiem uczyć kadetów odpowiedniej prezencji, elegancji i gracji,[16] którą Adam Kazimierz Czartoryski uważał za dowód dobrych manier, poza tym komedia powinna była, zdaniem księcia, udoskonalać człowieka. Miała to być zabawa „obrócona na zysk dobrej edukacji" [Kott (red.) 1967, 127]. Autorami sztuk grywanych na scenie kadeckiej była kadra, z komendantem na czele, aktorami zaś sami kadeci, a na przedstawienia ciągnęła cała Warszawa, włącznie z królem. Warto tu przypomnieć o premierze jednej ze sztuk, *Panny na wydaniu*, autorstwa samego komendanta. Premiera tej sztuki nie obyła się bez incydentu. Przez nieuwagę kadetów obsługujących sceniczną aparaturę doszło do upadku w pobliżu widowni dwóch żyrandoli. O wydarzeniu tym znaleźć można informacje w tzw. gazetkach pisanych z Warszawy, czyli rękopiśmiennych gazetkach z krótkimi nowinkami. Dramatyczny incydent, o którym za moment, relacjonował barwnie i nie bez złośliwości agent saski Johann Heine [Klimowicz 1965, 398]:

> Kiedy komedia miała się ku końcowi i opuszczono przednią kurtynę, spadły także żyrandole z wielkim impetem, jeden tuż obok króla. Chciał go powstrzymać nieco ręką Braniecki [!] i został uderzony w nogi. Drugi żyrandol trafił lub tylko zadrasnął w twarz Mme Krzemieniecką, poza tym nikt nie ucierpiał. Przerażenie było powszechne i niewiele brakowało do przyspieszenia interregnum. Mówi się, że ci głupcy niechcąco odczepili
> ciężarki od żyrandoli, opuszczając kurtynę.

Mimo tego incydentu publiczność stawiła się i na kolejnych przedstawieniach tej sztuki.

Scena kadecka zakończyła działalność w 1773 roku. Nie znamy ani powodów, ani okoliczności jej zamknięcia. Kwestią nierozstrzygniętą pozostaje do dziś lokalizacja kadeckiego teatru.

Zakończenie działalności Szkoły

Szkoła Rycerska funkcjonowała do roku 1794, do wybuchu powstania kościuszkowskiego. Po upadku insurekcji, w której wzięła udział duża część uczniów, a także abiturientów Szkoły, nauka w niej nie zo-

[16] Pisał książę Adam Czartoryski w dedykacji *Do Ciszewskiego o Teatrze Korpusu Kadetów* w wydaniu *Panny na wydaniu* ogłoszonej w Warszawie w 1771 roku, zob. [Kott (red.) 1967, 127].

stała już wznowiona. Funkcjonowanie szkoły, tak ważnej w królewskim programie naprawy Rzeczypospolitej, w latach 1765–1794 niemal pokrywa się z okresem panowania jej twórcy i szefa Stanisława Augusta Poniatowskiego (1764–1795).

Szkoła przestała istnieć, ale jej wychowankowie dali się poznać jako znakomici wojskowi i administratorzy Rzeczypospolitej, Księstwa Warszawskiego czy Królestwa. To Tadeusz Kościuszko, bohater Stanów Zjednoczonych Ameryki, Julian Ursyn Niemcewicz, pisarz i polityk, Jan Sowiński, generał, który poległ w kościółku na Woli, stawiając opór rosyjskim najeźdźcom w czasie powstania listopadowego, generał Karol Kniaziewicz, bohater wojen napoleońskich, Jakub Jasiński, który poległ w insurekcji kościuszkowskiej. Poza tym Szkoła Rycerska będzie miała też swoje ideowe kontynuacje, czy to w postaci kaliskiego Korpusu Kadetów, czy już w XX wieku lwowskiego.

Bibliografia

A. Baran, 2019, *Podręczniki w Szkole Rycerskiej* [w]: E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 265–274.

A. Baran, 2016, *Przepisy dla dekuriów* [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 87–99.

A. Biardzka, 2016, *Definicje różne przez pytania i odpowiedzi* – wprowadzenie [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 81–86.

S. Bukar, 1871, *Pamiętniki z rękopisu*, opr. J.I. Kraszewski, Drezno.

P. Chaunu, 1989, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, tłum. E. Bakowska, Warszawa.

J. Czartoryski, 1967, *Panna na wydaniu* [w:] J. Kott (red.), *Teatr Narodowy 1765–1794*, Warszawa, s. 129–143.

Definicje różne przez pytania i odpowiedzi, 2016 [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 343–396.

J. Donefner, 2016, *Formularz przyjmowania kadetów do nowicjatu* – wprowadzenie [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 97–99.

K. Drewczyńska, 2016, *Formularz abszejtowania kadeta* – wprowadzenie [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), 2016, *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 103–105

R. Dudkowa, 1973, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław.

J. Fabre,1935, *La propagande des idées philosophiques en Pologne sous Stanislas-August et l'École Varsovienne des Cadets*, „Revue de Littérature Comparée" 1, t. XV, s. 643–693.

J. Fabre,1952, *Stanislas-Auguste Poniatowski et l'Europe des Lumières. Étude de cosmopolitisme*, Paris.

J. Fabre, 1995, *Stanisław August i literaci francuscy* [w:] tegoż, *Od oświecenia do romantyzmu: studia i szkice z literatury i kultury polskiej*, Warszawa, s. 32–80.

Formularz abszejtowania Kadetów, 2016 [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 299–301.
Formularz przyjmowania kadetów do nowicjatu, 2016 [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 288–292.
Formularz obleczenia Kadeta w Mundur Korpusowy, 2016 [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 293–298.
B. Grochulska, 1980, *Warszawa na mapie Polski stanisławowskiej. Podstawy gospodarcze rozwoju miasta*, Warszawa.
Katechizm Moralny dla Uczniów Korpusu Kadetów, 2016 [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 277–287.
M. Klimowicz, 1965, *Początki teatru stanisławowskiego*, Warszawa.
J. Kott (red.), 1967, *Teatr Narodowy 1765–1794*, Warszawa.
K. Królikowska, 2014, *Nauczyciele eksjezuici w pracach i szkołach KEN* [w:] K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, Kraków, s. 146–156.
J. Krzywda, J. Ziółkowska-Krzywda, 2019, *Jednorożce, przeciwstopni i góry ogniste – w podręczniku Michała Jana Hubego, ostatniego generalnego dyrektora* nauk [w]: E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 319–341.
W. Mitzler de Kolof,1967, *1775–1776. O przedstawieniach na warszawskiej scenie* [w:] J. Kott (red.), *Teatr Narodowy 1765–1794*, Warszawa, s. 166–170.
T. Mizia, 1972, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa.
„Monitor", 1976, oprac. E. Aleksandrowska, Wrocław.
A. Moszczeński, 1888, *Pamiętnik do historyi polskiej w ostatnich latach panowania Augusta III i pierwszych Stanisława Poniatowskiego*, Kraków.
K. Mrozowska, 1961, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego, 1765–1794*, Wrocław.
J.U. Niemcewicz, 1848, *Pamiętniki czasów moich: dzieło pośmiertne*, Lipsk.
L. Piechnik, 1977, Prze*miany w szkolnictwie jezuickim w Polsce w XVIII wieku*, „Roczniki Humanistyczne" t. XXV, z. 2, s. 31–63.
M. Polska, 2016, *Formularz obleczenia kadeta w mundur korpusowy* – wprowadzenie [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 101–102.
F. Rosset, 1997, *Drzewo Kraków. Mit polski w literaturze francuskiej 1573–1896*, tłum. K. Błoński, Kraków.
J. Snoch, 2016, *Tragedia nad Wisłą* [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 219–222.
L. Straszewicz, 1974, *Wielkie stolice Europy*, Warszawa.
Ustanowienie porządku, który w brygadach zachowany być powinien, 2016 [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 141–155.
E. Wichrowska, 2019, *Francuzi w Szkole Rycerskiej. Związki cudzoziemców z Warszawą* [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 35–77.

E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), 2016, *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa.
J. Wojakowski, 1984, *Cudzoziemcy w Szkole Rycerskiej*, „Rocznik Warszawski" t. XVII, s. 371–394.
J. Wojakowski, 2016, *Biblioteka Królewskiego Korpusu Kadetów w Warszawie*, Warszawa.
Zbiór pism tyczących się moralnej edukacji Młodzi Korpusu Kadetów, czyli Szkoły Rycerskiej założonej przez Najjaśniejszego Stanisława Augusta króla Polskiego i własnym utrzymanej nakładem od roku 1764, aż do Sejmu 1776, na którym przez Uchwałę Sejmową utrzymanie tejże Szkoły była Skarbom Koro- [ny] i W[ielkiego] X[ięstwa] L[itewskiego] [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 275–410.
E. Ziarek, J. Ziółkowska, 2016, *Katechizm kadecki* – wprowadzenie [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 45–60.
J. Ziółkowska, 2016, *Ustanowienie porządku, który w brygadach zachowany być powinien* – wprowadzenie [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 137–141.
J. Ziółkowska-Krzywda, 2019, *Pałac Kazimierzowski oraz koszary Korpusu Kadetów. Historia, projekty i ich realizacja w świetle nowo odkrytych źródeł archiwalnych* [w:] E. Wichrowska, A. Wdowik (red.), *Kajety Korpusu Kadetów Szkoły Rycerskiej*, Warszawa, s. 539–571.
Archiwum Państwowe w Warszawie, sygn. Zbiór Korotyńskich, sygn. 40.

Stanisław August i jego rycerska szkoła

Streszczenie

Szkoła Rycerska to jeden z ważniejszych projektów modernizacyjnych przeprowadzonych w połowie lat 60. XVIII wieku przez Stanisława Augusta i jego współpracowników, tuż po wstąpieniu na tron Polski. Projekt edukacyjny wyprzedzający o kilka lat powołanie Komisji Edukacji Narodowej, pierwszej w Polsce i w Europie władzy oświatowej o charakterze współczesnego ministerstwa oświaty publicznej, świeckiej. Aby inicjatywa nowoczesnej szkoły się powiodła, potrzebna była dobrze przygotowana kadra, także kierownicza (duża jej część to cudzoziemcy), odpowiednio skonstruowany edukacyjno-wychowawczy program (początkowo oparty na zachodnich wzorcach) i podręczniki. Formującą rolę odegrał w wypadku udowany rytuał wspomagany przez teksty: katechizmy, dialogi, formularze, które traktować trzeba jako narzędzia mnemotechniczne, ale też budujące tożsamość absolwenta Szkoły, w założeniu kuźni elity wojskowej i administracyjnej państwa. Nie można w jej opisie pominąć warstwy obyczajowej wymykającej się programom wychowawczym i kadeckiej codzienności, w której nie brakowało też pojedynków czy wstydliwych chorób.

Słowa klucze: Szkoła Rycerska – Stanisław August – Korpus Kadetów – edukacja – Warszawa.

Stanisław August and his School of Chivalry

Summary

The School of Chivalry is one of the most significant modernisation projects carried out in the mid-1760s by Stanisław August and his collaborators shortly after he ascended to the Polish throne. It was an educational project implemented a few years before the establishment of the Commission of National Education, the first educational authority in Poland and in Europe, the function of which corresponded to the present ministry of public, secular education. For the initiative of a modern school to be successful, it needed a well-qualified personnel, including the management staff (a high number of them were foreigners), an appropriately structured educational programme (initially based on Western models), and textbooks. What played a forming role in the case of the Corps of Cadets was an complex ritual supported by the following texts: catechism books, dialogues, forms, which should be treated as mnemotechnical tools, but also as ones building the identity of a graduate from the School, which was intended to be a breeding ground for the military and administrative elite of the state. Its description cannot ignore the moral layer that escaped the educational programmes and the cadets' everyday life, which was not devoid of duels and embarrassing diseases.

Keywords: School of Chivalry – Stanisław August – Corps of Cadets – education – Warsaw.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.15

Tamara Tkaczuk
Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka,
Iwano-Frankiwsk (Ukraina)
e-mail: tamara.tkachuk@pnu.edu.ua

MUZYCZNE INSPIRACJE W *PRAWDZIE STAROWIEKU* – PIERWSZEJ CZĘŚCI TETRALOGII STANISŁAWA VINCENZA

Stanisław Vincenz to człowiek, który żył i tworzył na pograniczu dwóch kultur: ukraińskiej i polskiej. Jego twórczość jest swoistym fenomenem poszerzającym duchowe granice Huculszczyzny, wzbogacającym dziedzictwo kulturowe pogranicza dwóch narodów. Tetralogia *Na wysokiej połoninie* S. Vincenza to słynny utwór, który łączy szeroką panoramę geograficzno-przyrodniczą Huculszczyzny z kulturą jej mieszkańców, na co słusznie zwraca uwagę Stefan Kozak w artykule *Świat Hucułów oczyma Stanisława Vincenza* [Васильчук 2008, 1]. Tę myśl potwierdzili krytycy literaccy i badacze kultury pogranicza polsko-ukraińskiego, podkreślając zarazem bardzo wysoki poziom artystycznej palety autora tetralogii osadzonej na filozoficznej kanwie utworu: A. Kuśniewicz nieprzypadkowo tytułuje polskiego pisarza „Homerem Czarnohory", a Rostysław Jendyk – „piewcą Huculszczyzny", Mykoła Łesiuk zaś – „znawcą huculskiego dialektu" [Васильчук 2008, 5]. Huculska epopeja jest bogatym materiałem dla etnologów, lingwistów, historyków, nawet biologów, folklorystów, muzyków, literaturoznawców, a szczególnie obiecujące wydaje się badanie owej twórczości z perspektywy komparatystyki. Badacze twórczości S. Vincenza, tacy jak A. Karcz, A. Madyda, J.A. Choroszy, J. Kolbuszewski, M. Ołdakowska-Kuflowa i in., określają tetralogię jako utwór, w którym synkretycznie połączono mitologię z tradycją folklorystyczno-narodową dawnych Hucułów. Autor zamierzał „...skoncentrować i ułożyć w cykle dawnych huculski etos oraz tworzyć nadal w tym stylu" (tłum. własne) [Васильчук 2008, 5]. Pragnął w ten sposób przekazać światu historię huculskiej Werchowyny, a ukazując pradawność Karpat, chciał uwypuklić niepowtarzalność rytmu toczącego się tu życia, sposobu zachowania się ludzi, obyczajów, obrzędów, cykliczność dnia i nocy, wyobrażeń czasu i cyklu życia ludzkiego. Ponadto, co warto także zauważyć, pragnął opisać, jak ważną rolę w tetralogii odgrywają elementy muzyczne, na ile przekazują bogactwo huculskiego kraju i duchową wzniosłość ich mieszkańców na tle niepowtarzalnego uroku huculskiej przyrody.

Autor tetralogii był nie tylko humanistą, ale także „człowiekiem natury", w jakimś sensie kontynuatorem idei J.J. Rousseau. Stanisław Vincenz – eseista, pisarz wszechstronnie wykształcony, inteligentny, pochodzący z Karpat, urodził się we wsi Słoboda Rungórska, dzieciństwo spędził u dziadka w Krzyworówni, później mieszkał we wsi Bystrec, u podnóża góry Czarnohora na Ukrainie Zachodniej. Był człowiekiem wielkiego autorytetu zarówno wśród pisarzy, jak i przedstawicieli różnych narodowości, którzy mieszkali na Huculszczyźnie. W jego willi w Bystrecu zbierali się ludzie elokwentni, znający kulturę, języki obce, filozofię, literaturę. Dyskutowali o Platonie, Sokratesie, o twórczości Dantego, autora „Boskiej komedii", którego studiował przez całe życie, zachwycając się biblijną koncepcją powrotu ludzi do raju, poetycką kosmologią Dantego, autora idei o harmonijnym, gościnnym wszechświecie, która była bliska polskiemu pisarzowi. Właśnie w Bystrecu podczas słynnych spotkań w domu Vincenzów dyskutowano również o filozofii G. Hegla i L. Feuerbacha (wiadomo, że 15 lipca 1914 roku S. Vincenz obronił doktorat na temat *Filozofia religii G. Hegla i jej wpływ na L. Feuerbacha*), transcendentalizmie R. Emersona i H. Thoreau, egzystencjalnej poezji W. Whitmana, o staroindyjskiej literaturze, o ideach M. Webera i I. Franki. S. Vincenz zachwycał się twórczością słynnych ukraińskich pisarzy: I. Franki, M. Kociubyńskiego, H. Chotkewycza, J. Fed'kowycza, A. Kruszelnyckiego, O. Olesia, M. Czeremszyny, polskich pisarzy: J. Korzeniowskiego, S. Wyspiańskiego, J. Turczyńskiego. Debiutował w 1917 roku jako tłumacz F. Dostojewskiego, W. Whitmana, opublikował utwory W. Jamesa, zachwycał się twórczością T. Manna, H. Wellsa, R. Rollanda. Autor *Dialogów z Sowietami* zawsze ubolewał nad losem zwykłego ludu, którym się zachwycał. W tetralogii *Na wysokiej połoninie* przytacza on fragmenty akt sądowych, pragnąc prawdziwie pokazać postać Oleksy Dowbusza jako bohatera, który był zmuszony walczyć przeciwko niesprawiedliwości, rozumiał przyczyny wybuchu ruchu Opryszków i pragnął przekazać o nich prawdę historyczną.

Po uwięzieniu w 1940 r. i prześladowaniach służb NKWD S. Vincenz wyemigrował na Węgry, później do Francji i Szwajcarii. Przeżycia z lat 1939–1944 i tęsknotę za Huculszczyzną opisał w książce *Dialogi z Sowietami*. Na emigracji postanowił napisać dla całej Europy utwór o kulturowo bogatej huculskiej krainie, z niepowtarzalnymi ludźmi, z przepiękną naturą, o harmonii życia. Cykl *Na wysokiej połoninie* składa się z trzech części w czterech tomach: część I. *Prawda starowieku* [Warszawa 1936], część II. *Nowe czasy*: księga I. *Zwada* [Londyn 1970], księga II. *Listy z nieba* [Londyn 1974], część III. *Barwinkowy wianek* [Londyn 1979]. Stanisław Vincenz był człowiekiem natury, która towarzyszyła mu całe dzieciństwo, kształtując jego wrażliwość.

Impulsem do studiów nad specyfiką muzycznych elementów w tetralogii S. Vincenza może stać się nasycenie tekstu analizowanego utworu różnymi pieśniami ludowymi, opisami huculskich muzycznych instru-

mentów, muzyki tworzonej przez postacie leśne, ptaki, drzewa, trawy, które ulegają personifikacji i jednocześnie stają się mistyczne.

W *Połoninie* świat jest przedstawiony w formie mitu, który pełen jest elementów muzycznych – na tym polega jego unikatowość i niepowtarzalność. Ważnym składnikiem w mitach są występujące tu żywioły przyrody, które przenikają się wzajemnie (woda – ziemia, powietrze – woda, ogień – woda) czy też stanowią uosobienie antagonizmu (ogień – woda, ogień – ziemia) albo ulegają przeistoczeniu w utworze literackim w ogólne postacie ożywione, takie jak: las, niebo, ogień, góry, ziemia, pustynia, rzeka, wyspa, deszcz, śnieg, drzewo itp. W owym utworze nieodłączni od żywiołów są Huculi, których życie jest pełne melodii: obrzędowych pieśni, kolęd, pieśni żartobliwych, huculskiego folkloru, pieśni o Doboszu, m.in. *Nuty flojery Doboszowej*, *Opryszki w pieśniach*, *Tradycja o Opryszkach (Intermezzo capricioso)*. Ludowe pieśni tworzą swoisty koloryt, który wpływa na konstruowanie stylu pisarza, pełni funkcję umuzykalnienia przestrzeni lokalnej. Odpowiednio do trybu życia Hucułów, dla których najważniejsze były tradycje przodków, muzyką został nasycony tekst tetralogii S. Vincenza, w którym ważną rolę odgrywają ludowe tańce i kolędy.

Huculską kulturę polski pisarz porównywał z kulturą starożytnej Grecji i pragnął, aby ta myśl dotarła do świadomości europejskiego społeczeństwa. W listach do ukraińskiego pisarza, który mieszkał na emigracji, Rostysława Jendyka, S. Vincenz pisze o wspólnych magicznych cechach obrzędów różnych narodów podczas kontaktów z duszami zmarłych, co wyrażone było za pomocą symboli – przygotowania kutii na Huculszczyźnie i podobnego obrzędu w starożytnej Grecji; przytacza fragmenty utworów w języku greckim i kończy list fragmentem ze starohuculskiej kolędy pod tytułem *Zmarła kolęda*, którą wykonuje się przy akompaniamencie skrzypiec dla duszy zmarłego [Ciwkacz 2012, 94].

Muzyczne inspiracje nie tylko służą autorowi jako tło narracji, ale także są podstawą mitologizacji utworu, ponieważ właśnie w ludowych, historycznych, bohaterskich pieśniach mieści się główna informacja o dziedzictwie kulturowym, o walce narodowo-wyzwoleńczej, o obyczajach. Same zaś kolędy, brzmiące wśród lasów, łączą Hucułów z przodkami. „Wyrazistość przekazu werbalnego zacierała się w odbiorze słuchowym, a związki tekstowo-muzyczne były dostępne głównie w zapisie nutowym" (tłum. własne) [Полєк 1997, 5]. Autor wykorzystuje personifikację, która służy wysławianiu natury regionu karpackiego, a ponadto staje się świadectwem sławnej przeszłości pamiętającej dawną wiarę Hucułów:

Wracała kolęda z tamtego świata, pytała w imieniu Ojców:
Cóż tam porabia nasza warstwa sławna?
Czy wiara taka jak starodawna?
Czyli w kościołach modlą się szczerze?
Czyli się kłonią Tajnej Wieczerzy
Czy dzierżą mocno starowieku wiarę,
Prawdę swobodną, jak ojce stare [Vincenz 2002, 107–108].

Wiara, dziedzictwo, duchowy wymiar egzystencji, harmonijnie żyjąca wspólnota – to ważne konstrukty życia i szczęścia mieszkańców Huculszczyzny. W świecie Huculszczyzny dominują melodie tworzone przez naturę i ludzi – są to źródła ludzkiej pamięci, prawdy, o której decyduje spójność świata, przedstawionego w tetralogii. W tym kontekście niezwykle ważne jest i to, że muzyka napełnia treścią utwór, kształtuje przestrzenny i czasowy jego charakter, wychodząc poza granice czasu rzeczywistego, sięgając *sacrum*, metafizyki wszechświata Hucułów.

Prezentując huculskich muzykantów z Żabiego, Jasenowa, z Hołów, cygańskiego muzykanta z Bukowiny, z Zakarpacia, żydowskich muzykantów dla panów z Kołomyi, utalentowanych muzyków Suchońskiego, Gawecia, „śpiwali dziady wędrówne – siwowłosi ślepcy" [Vincenz 2002, 182], autor ma na celu uwiecznienie ich imion w pamięci przyszłych pokoleń. Pragnąc podkreślić najmniejsze zróżnicowania w sposobach gry utalentowanych muzykantów z różnych wsi, autor rejestruje duchowe bogactwo, talent mieszkańców Huculszczyzny, zwłaszcza przedstawicieli różnych grup etnicznych.

Z punktu widzenia gnoseologii wpływ konceptu mitologicznego na kształt utworu jest znaczny, określa paradygmat tekstu w warstwie fabuły, postaci i idei. Zdaniem A. Kyczenko:

> Strukturalne relacje tekstualne, które są właściwe dla ścisłej metaforyki mitologicznej, rozwijają się w systemie wariacji: ludowo-improwizacyjnych, indywidualnie-autorskich. Wariantywność powstaje na bazie kulturowej pamięci tekstu, zdolności metaforycznych relacji empirycznej (denotatywnej) i mitologicznej (konotatywnej) dziedzin stanów (tłum. własne) [Киченко 2002, 167].

W twórczości pisarza obserwujemy zjawisko „syntezy sztuk", które w przekonaniu ukraińskiego badacza D. Naływajki jest zagadnieniem nie do końca zbadanym w literaturoznawstwie ukraińskim: „Literatura wyróżnia się spośród innych rodzajów sztuki tym, że tylko ona łączy w sobie cały obszar jej funkcji" [Наливайко 2006, 22]. Jeżeli pragniemy wyjaśnić, któremu rodzajowi sztuki należy w tym względzie przyznać pierwszeństwo, to trzeba zauważyć, że w jej wczesnych etapach rozwoju dominowały „przedmiotowo-uczuciowe" i „emocjonalnie sugestywne" możliwości słowa, które sprzyjają prymatowi muzyki i malarstwa oraz ich wielkiemu oddziaływaniu na literaturę [Наливайко 2006, 22]. Zdaniem D. Naływajki:

> Odpowiednio istotnego znaczenia nadawał sugestywno-ewokatywny potencjał słowa, jego możliwość bezpośredniego wpływania na uczucia, wywoływania niezbędnych emocjonalnych i duchowych stanów (tłum. własne) [Наливайко 2006, 22].

Muzyka u S. Vincenza jest ściśle związana z malarstwem. Służy ono do konstruowania mitologizowanej przestrzeni natury, opisu psychicznych stanów człowieka żyjącego wśród przyrody.

Biorąc pod uwagę fakt, że S. Vincenz zachwycał się niemiecką filozofią i literaturą, logiczne wydaje się przypuszczenie, że właśnie twórczość niemieckich romantyków wraz z niepowtarzalnością kolorytu huculskiego oraz ukraińskiego folkloru posłużyły jako impuls do „umuzycznienia" zjawisk przyrody. W ten sposób oczywista staje się twórcza jedność intencji S. Vincenza i E. Hoffmana. Ten ostatni uważał, że „muzyka to sanskryt przyrody", a przyroda sama tworzy muzykę i za jej pomocą wyraża swój wewnętrzny pokój i własną tajemnicę. Czy nie tego samego pragnął S. Vincenz?

Filozofowie i literaturoznawcy już wcześniej zwrócili uwagę na dużą rolę muzyki w twórczości literackiej. Na przykład Georg Wilhelm Hegel widział ścisły związek między poezją a muzyką, który polega na istnieniu wspólnego środka uczuciowego – dźwięku. Poezja według F. Gartenberga jest wzorcem muzykalności, W. Wackenroder pragnął zamienić słowa na tony. W polskim romantyzmie do grupy o podobnym podejściu możemy zaliczyć A. Mickiewicza, J. Słowackiego, J. Malczewskiego, w ukraińskim – M. Petrenkę, A. Metłyńskiego. E. Poe podkreślał, że poeta powinien dbać o „muzyczność" poezji, bo tylko w taki sposób może przekazać innym to, co w tekście poetyckim jest niemożliwe do wyrażenia [za: Наливайко 2006, 398].

Później ta sentencja stała się hasłem symbolistów, którzy byli przekonani, że w poezję można wcielić dźwięki muzyczne (P. Verlaine, P. Valerie). Dla A. Błoka idea muzyki była głównym kryterium oceny zjawisk kulturowych, W. Iwanow we własnych utworach właśnie muzyce przypisywał rolę inicjatorki i „siłę sprawczą jakiegokolwiek syntetycznego dzieła" [Иванов 1985, 22]. S. Mallarmé muzykę uważał za pochodną poezji, z której powinna powstawać „totalna sztuka", a następnie ujawniać istotę rzeczy, ich czystą ideę [Peyre 1990, 163]. Mowa tu o twórczości, która opiera się na ekspresji.

Oczywiście S. Vincenz nie pozostał obojętny na idee dotyczące znaczenia muzyki w dziele literackim i jej oddziaływania na czytelnika. Związane to było z zainteresowaniem „wielkiego humanisty" kulturą ludową, zwłaszcza obyczajami, wierzeniami, realiami życia Hucułów. Autor o swoim dziele *Na wysokiej połoninie* pisał:

> Nie jest to oczywiście żadna etnografia, lecz włączam do kompozycji artystycznej wiele z prawdziwych przeżyć i sporą ilość studiów z życia naszego ludu, które mnie otaczało od dzieciństwa (...) W rzeczywistości jest to bardzo ryzykowna, sięgająca założeń metafizycznych, wyrażona w formie mitycznej, próba przedstawienia całego świata i nawet kosmosu jako zespołu przyjaciół [Vincenz 2002, 241].

S. Vincenz również w kolejnych tomach wizji tworzy wielokulturowe społeczeństwo i wyraża przekonanie, że żadna kultura nie jest „monadą funkcjonującą w doskonałej izolacji od innych" [Ołdakowska-Kuflowa 2002, 54]. Wielość języków, tradycji, kultur i religii stanowi dla S. Vincenza niepodważalną wartość kulturową i duchową. Mądrość i przeni-

kliwość pisarza – to nie tylko pamięć, erudycja i uczoność, ale także postawa wobec świata. Cechowały ją otwartość, wrażliwość na piękno przyrody, duchowość, otwartość na różnorodność kultur i religii, odrębność narodową i poszanowanie różnic.

Na wysokiej połoninie S. Vincenza to obraz świata polifonicznego, będącego wielokulturowym chórem, żeby użyć muzycznej metafory, tak charakterystycznej dla piewcy Huculszczyzny [Ołdakowska-Kuflowa 2002, 65].

I właśnie to muzyka w utworze S. Vincenza towarzyszy zgromadzeniom ludzi w czasie najtrudniejszych sytuacji życiowych albo radosnych wydarzeń z codziennej egzystencji różnych narodowości: Cyganów, Żydów, Polaków, Hucułów, którzy tworzą w Karpatach niepowtarzalną wspólnotę. Poważną rolę w tworzeniu pamięci narodowej odgrywała kolęda, która istniała od pradawnych czasów, od „starowieku", i symbolizowała jedność pokoleń, rodzinne szczęście, pokój, była sztuką; zdaniem Vincenza: była całym teatrem – „U nas na kolędę cały teatr przychodził do chaty" [Vincenz 2002, 107]. I wszyscy mieszkańcy Huculszczyzny, przedstawiciele różnych narodowości, oczekiwali tego świętego czasu, kiedy brzmiała kolęda.

Autor tetralogii osobiście interesował się muzyką i tańcami, co sprzyjało jednoczeniu się pisarza z dźwiękami przyrody. Jak zauważa M. Ołdakowska-Kuflowa: „Miłość do tańca pojawiła się z odczucia przez Vincenza rytmu muzycznego" [Ołdakowska-Kuflowa 2002, 49]. Tetralogia zaczyna się rozdziałem *Prawda starowieku* (*Obrazy, dumy i gawędy z Wierzchowiny huculskiej*), pierwsza księga jest zatytułowana *Za głosem trembity*, co jest wskazówką dotyczącą dominowania muzycznego komponentu w utworze, autor nawet podaje nuty. Pisarza interesuje osobliwość brzmienia głosu trembity, jednego z najdawniejszych instrumentów muzycznych. Przyimek *za* w tytule utworu wskazuje pewien kierunek ruchu, potrzebę wędrówki, impuls do poszukiwania, motywację życia, odwiecznego ruchu, heglowskiej dynamiki bycia.

„Homer Czarnohory", mitologizując przyrodę, przenosi odbiorcę do dawnej przeszłości, w której dominowało królestwo nocy, a „trzej szumni posłańcy – piorun, las i wodospad – radeczkę radzą, jak począć trembitę" [Vincenz 2002, 9]. Owe leksemy nazywające zjawiska przyrody autor łączy na zasadzie dominanty dźwiękowej i wykorzystuje je w realizacji ważnej misji „poczęcia trembity". Nieprzypadkowo wykorzystuje właśnie czasownik *począć*, chociaż mowa jest o procesie, zwłaszcza sposobie wytwarzania instrumentu muzycznego, podkreślając jego rytualność i złożoność: „Od pierwowieku, w wyroków noc. Piorun, las i wodospad, trzej szumni posłańcy, radeczkę radzą, jak począć trembitę" [Vincenz 2002, 9].

Dla twórczości autor wybiera noc, co wskazuje na tajemniczość oraz wielką siłę wpływu trembity na otaczający świat. Trąbę dla trembity trzeba spleść łykiem z brzeziny spod wodospadu, z „piany" i „szumu",

czyli „brzoza powinna być nasycona życiodajnością wody i wzmocniona czułością piany, oraz siłą i burzliwością szumu" [Vincenz 2002, 9].

„Wydrąż w nim trąbę, szczelnie spleć i ściśnij łykiem z brzeziny spod wodospadu, z piany i z szumu" [Vincenz 2002, 9]. Znowu obserwujemy akcenty na onomatopejach oddających dźwięk wody. Autor stosuje inwersję, wyodrębniając leksemy „*piana*" i „*szum*", które semantycznie są połączone brzmieniem. „*Piana*" w danym wypadku konotuje czułość, „*szum*" – aktywność, siłę, nawet agresywność, co tworzy kontrast, który ma na celu przekazanie wyjątkowości dźwięków trembity, zdolnych odtwarzać w duszy i w pamięci ludzkiej najbardziej zróżnicowane obrazy. Ona także jest symbolem pamięci historycznej. Potwierdza to zdanie wykrzyknikowe: „Niech ma trembita gromu moc, donośność!" [Vincenz 2002, 9]. Trembita, jak i grzmot, powinna poruszać, sprzyjać przemianom wewnętrznym, pojednaniu: „Niechaj zagarnia, niech łączy, jak woda!" [Vincenz 2002, 9]. Jej misja jest prorocza – to „ona odzywa się do świata". Właśnie ten instrument ludowy jest obdarzony przez Vincenza zdolnością jednoczenia ludzi, podtrzymywania pamięci historycznej, duchowego podtrzymywania więzi z przodkami, duszami zmarłych, naturą, jest wyraźnym atrybutem tożsamości Hucułów.

Ten utwór jest nasycony czasownikami, których semantyka przekazuje dźwięki: „odzywają się trembity", „głos przelatuje przez niedostępne i zaśnieżone, samotne puszcze", „Góry i puszcze drzemią zacisznie uśpione w śniegu", „lawiny... hukają na cześć wiosny", „I pieśń mówi, że wtedy święty Jurij dmie w trąbę żurową", „rozejdą się odgłosy", „ptaszęta odniemieją" [Vincenz 2002, 19]. Takich przykładów można znaleźć więcej. Przedstawione cytaty świadczą o pragnieniu autora przekazywania odgłosów natury. Ważną rolę w utworze odgrywają opisy zwierząt i dopiero później pojawia się Watah, który umie dobywać z trembity nutę („Watah wymota z trembity nutę") [Vincenz 2002, 10]. Czasownik *dobywać* wskazuje na złożoność procesu gry na tym instrumencie, konieczność podjęcia wysiłku, trud, cierpienie. Dźwięki, tworzone przez trembitę, powodują szczególne napięcie emocjonalne, które „oplata dychanie, jak pępowina" [Vincenz 2002, 10]. Porównanie „jak pępowina" wskazuje na narodzenie się czegoś ważnego, wyjątkowego, a jednocześnie lirycznego i delikatnego.

Kontrast zintensyfikuje się poprzez wprowadzenie do utworu muzyki skrzypiec, która brzmi w środku nocy, co przyczynia się do wytworzenia melancholijnego nastroju, który ukołysał całą naturę w zimowym śnie. S. Vincenz przenosi uwagę czytelnika na płaszczyznę doskonałego przekazywania uczuć i wrażeń, nastrojów i emocji, w wyniku czego następuje „dematerializacja materiału", obraz natury zmienia się „w strumień subiektywnych wrażeń".

Autor konstruuje specyficzny rytmiczny element emocjonalny, podkreślając sugestywno-ewokatywne możliwości słowa, niepowtarzalną postać zimowej nocy za pomocą dźwięków.

Milczenie, cisza jako środek przenikania do świata duchowych przeżyć bohaterów mają szczególną wartość semantyczną, charakter polifoniczny. W szczególnych przypadkach „mówią" czy to „brzmią" np. „przez zimę, przez posty i po Wielkiej nocy milczy trembita" [Vincenz 2002, 10]. Milczenie, które towarzyszy Bożemu Narodzeniu, wyraża świętość chwili narodzin Jezusa, podkreśla doniosłość momentu, zachęca do skruchy, katharsis, przebaczenia, miłości.

Twórczość S. Vincenza zachwyca niepowtarzalnym urokiem huculskich zwyczajów, miejsc, gdzie dźwięki trembity zawiadamiają o zmianie trybu życia ludzi, związanego z cyklicznością pór roku. W utworze przyroda jest personifikowana, potrafi cieszyć się, wsłuchiwać się w dźwięki trembity. „Dzień w dzień raduje się połoninka, słuchając trembity, bo to jej własny głos" [Vincenz 2002, 19]. Czas przed zimą został określony jako „rozłączenie", kiedy na święto Bogurodzicy gazdowie przychodzą za swoimi trzodami. I znów brzmi trembita, którą obdarzono czułością, umiejętnością współprzeżycia: „Trembity grają, głosząc rozłączenie, smucąc się łagodnie" [Vincenz 2002, 10].

Miłość autora do przedstawianego huculskiego świata przejawia się także w nazwach deminutywnych, np. *połoninka*, *owieczki*. Jednak życie człowieka może się zmieniać i takie procesy są nieuniknione. W czasie śmierci „trembity grają inne nuty, inaczej wyciągają, tęsknią i smutnie śpiewają". Trembita „płacze", gdy „już się komuś śpiewanka skończyła", „usłyszyjcie łkanie trembity" [Vincenz 2002, 26].

Autor próbował wyrazić przemiany w naturze i życiu ludzkim głosem trembity, udało się mu odtworzyć strumienie skojarzeń dźwiękowych i wizualnych odbieranych przez czytelnika zmysłami wzroku i słuchu. „One (trembity) zachowują czułość i łaskę niebios, która wygląda znad ciemnych stoków spośród ponurych chmur" [Vincenz 2002, 10]. Amplituda emocji zmienia się w zależności od stanu uczuć: „Banuje połoninka, trembity grają, głosząc rozłączenie, smucąc się łagodnie, inną nutę grają, inaczej wyciągają, tęsknie a sumnie zawodzą" [Vincenz 2002, 11]. Stanisław Vincenz pragnął przekazać nawet najbardziej nieistotne zmiany dźwięków w naturze, co jest projekcją emocjonalno-psychicznych zmian narratora, osiąga najwyższy poziom sztuki, tworząc obrazy dźwięków trembity, które wywołują wibracje ludzkich uczuć.

Najmniejsze zmiany w naturze są oddawane za pomocą dźwięków, brzmienia szumu, dzwonu: „szum lasu", „szum Czeremoszu", „dźwięki fujarki z akordami szumu lub szeptania potoku" zmieniają się na „dzwoneczki trzód", „kukanie zazuli", „czas rozdzwania się, jak chór kościelny... w tańcu rytmicznym, to nie czas – to fala wieczności" [Vincenz 2002, 58]. Czas w tetralogii jest rozszerzony na wszechświat. Ważną cechą utworu muzycznego jest rytm, rozumiany przez autora *Na wysokiej połoninie* jako obraz ciągłości życia, ruchu, zmian, dynamiki. Symbolem wolności i rytmu, sensu życia jest koń, bo życie bez konia na połoninie jest niemożliwe.

> Wiele utworów muzycznych oddawało mi rytm i piękno koni: wir bitwy, gonitwy stada po rozległych połoninach, zmaganie się z wilkiem; ale także rytm cichego pochodu po miękkim trawiastym plaju, rytm pojenia i kąpieli, rytm cichy paszy nocnej i zaciszne ciepło stajni końskiej. Toteż z żalem spostrzegałem z czasem, jak wiele sztuk potrzeba, aby oddać poezję konia [Vincenz 2002, 25].

Muzykalność, która staje się organicznym składnikiem poetyki w twórczości werbalnej, przyczynia się do tworzenia nowych zjawisk w systemie świata figuralnego, tworzy osobliwe muzyczne nasycenie wypowiedzi artystycznej. Obraz artystyczny, będący wynikiem takiej syntezy, wywołuje w wyobraźni czytelnika skojarzenia, które powstają dzięki receptorom wzrokowym, słuchowym i zmysłowi dotyku. Zastosowanie środków muzycznych wzbogaca potencjał utworu artystycznego, który staje się w odbiorze bardziej sugestywny, oddziałujący na świadomość i wyobraźnię.

W tetralogii autor odwołuje się do różnych muzycznych instrumentów, które odgrywały ważną rolę w życiu mieszkańców Karpat: flojara, skrzypce, fujarka, drymba, torban, cymbały, których brzmienie ma mistyczną siłę.

Niewątpliwie tetralogia Stanisława Vinceza stanowi obraz nieprzemijającego piękna, który zrodziła w sercu pisarza Huculszczyzna. Dzieło to jest jednocześnie świadectwem wartości, jakie kryje w sobie dziedzictwo kulturowe pogranicza, którego skarby powinny być stale chronione, pielęgnowane i przekazywane kolejnym pokoleniom. Jedynie bowiem kultura wysoka ma moc kształtowania ludzi szlachetnych, życzliwych sobie pomimo różnic światopoglądowych, religijnych czy politycznych. Kultura poprzez to wszystko, co buduje, ma z jednej strony wymiar ponadjednostkowy, a jednocześnie wspólnotowy, co jako dziedzictwo materialne i duchowe „wysokiej próby" może być przekazywane innym grupom i następnym pokoleniom. Z drugiej jednak strony kultura rodzi się w samym człowieku, jest wewnętrznym przeżyciem i doznaniem ludzkim mającym wyraz w sposobie „bycia" człowiekiem. Rozwój osoby uwarunkowany jest coraz pełniejszym uczestnictwem w kulturze poprzez przeżywanie i rozumienie tkwiących w niej ponadczasowych wartości takich jak prawda, dobro, piękno, a z tym wiąże się pragnienie i dążenie do osiągnięcia osobistego wyrazu służby tym wartościom – już nie tyle w myślach, ile w czynach. Natomiast rozwój kultury związany jest z twórczą aktywnością człowieka kulturalnego, tj. człowieka, który potrafi z pełną świadomością żyć kulturą, wiążąc harmonijnie codzienność z chwilą uroczystą, który nie tylko chłonie, tworzy i afirmuje wartości godne człowieka, ale także szuka więzi wspólnotowej. W ten sposób kultura jawi się jako nieustające zadanie każdego człowieka i całego społeczeństwa.

Bibliografia

O. Ciwkacz, 2012, *«...Przyjaciół, takich jak Pan...w ogóle nie dużo w przyrodzie» (листування Станіслава Вінцензa і Ростислава Єндика)* [w:] *Київські полоністичні студії* t. XIX, Київ, s. 93–99.

Hasło *C. Debussy* [w:] *Encyklopedia muzyczna*, 1984, t. II, red. E. Dziębowska, Kraków.

M. Ołdakowska-Kuflowa (red.), 2002, *Stanisław Vincenz – humanista XX wieku*, Lublin.

H. Peyre, 1990, *Co to jest symbolizm?* Warszawa.

S. Vincenz, 2002, *Na wysokiej połoninie. Pasmo I. Prawda starowieku. Obrazy, dumy i gawędy z Wierzchowiny huculskiej*, Sejny.

D. Więckowski, 1998, *La poétique de Mallarmé*, Paris.

М. Васильчук (red.), 2008, *Вінцензіана: статті, листи, фрагменти творів*, Коломия.

В. Иванов, 1985, *Взгляд Скрябина на искусство,* в: *Памятники культуры. Новые открытия*, Ленинград.

А. Киченко, 2002, *Мифопоэтическая интерпретация художественного текста: функционально-типологический и методологический аспект*, „Питання Літературознавства" nr 9(66), Чернівці.

Д. Наливайко, К. Шахова, 2001, *Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму*, Тернопіль.

Д. Наливайко, 2006, *Теорія літератури й компаративістика*, Київ.

В. Полєк, 2008, *Калевала гуцулів* [w:] М. Васильчук (red.), *Вінцензіана: статті, листи, фрагменти творів*, Коломия, s. 12–22.

О. Рисак, 1996, *Мелодії і барви слова*: *Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX – початку XX ст.*, Луцьк.

Muzyczne inspiracje w Prawdzie starowieku *– pierwszej części tetralogii Stanisława Vincenza*

Streszczenie

Twórczość S. Vincenza jawi się jako fenomen pogranicza kultur pogłębiający ukraińsko-polskie relacje kulturalne i literackie. W pierwszej części tetralogii *Na wysokiej połoninie* została nakreślona szeroka panorama Huculszczyzny, pełne harmonii współistnienie przedstawicieli różnych grup etnicznych na tle natury, która – poddana mitologizacji – staje się ważną częścią życia mieszkańców Karpat. Dominująca intermedialność w utworze, wynikająca z połączenia muzyki, malarstwa i sztuk plastycznych, sprzyja lepszemu ujawnieniu unikatowych, ludowych obyczajów i obrzędów, ontologii, historii tworzenia ludowych huculskich instrumentów muzycznych i specyfiki ich wykorzystania, symboliki, huculskich tańców, roli dźwięków natury, mistycznego sensu zjawisk przyrody, które otaczały człowieka od wieków. Celem niniejszej analizy uczyniono próbę ukazania specyfiki wykorzystania w utworze przez pisarza muzycznych i artystycznych obrazów, użycia środków językowych, za pomocą których autor konstruuje prozę rytmizowaną, rejestruje dźwiękowe wibracje natury Karpat,

jakby unikatowego kosmosu harmonizującego z egzystencją człowieka, co niewątpliwie było nowatorskim zjawiskiem na początku XX wieku.

Muzyczność w analizowanym utworze jest oddawana za pomocą onomatopei, mitologizacji żywiołów natury, mistyki. Muzyczność została zapisana w tradycjach Hucułów, ich historii, bycie, zamiłowaniu do natury, która jest źródłem tworzenia polifonii, połączenia milczenia i ciszy, sprzyja rozszerzeniu przestrzeni i czasu do wszechświata.

Słowa klucze: Huculszczyzna – Karpaty – Huculi – intermedialność – czasoprzestrzeń – muzyka – makrokosmos.

Music inspirations in* Prawda starowieku *(*Truth of the old days*), part one of the tetralogy by S. Vincenz

Summary

The works by S. Vincenz are a phenomenon from the borderline of cultures, a testimony of the expansion of Ukrainian-Polish cultural and literary connections. The tetralogy *Na wysokiej połoninie* (*On the high meadow*) presents a wide panorama of the Hutsul region, the harmony of coexistence of representatives of different ethnic groups on the background of the untouched nature, which is mythologised, becomes an active participant in the life of the inhabitants of the Carpathians. Intermediality is dominant in the tetralogy *Na wysokiej połoninie*, because the combination of different arts (including music and painting) facilitates a better disclosure of the unique folk customs and rituals, the ontology of life, the history of Hutsul folk instruments and the specific characteristics of their use, symbolism, folk dances, the role played by sounds of nature, mystical meaning of the natural phenomena that have surrounded the human being since ancient time. The paper deals with the analysis of the specific characteristics of the writer's use of musical and pictorial paintings in the work, the use of linguistic means with which the author creates rhythmic prose, captures the sound vibrations of the nature of the Carpathians as a unique space existing in harmony with the human being, which was an innovative phenomenon at the beginning of the 20th century. It was established that musicality in the tetralogy *Na wysokiej połoninie* is constructed through onomatopoeia, mythologisation of the natural elements, is an important part of the Hutsuls' traditions, history, life, is a manifestation of the love of nature as a source of a unique polyphony, harmony, silence, promotes the opening of space-time to the macrocosm, and emphasises the uniqueness of the greatness of the Carpathian region and its inhabitants.

Keywords: Hutsul region – Carpathians – Hutsuls – intermediality – space-time – music – painting – macrocosm.

Adj. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2022.1.16

Artur Nowaczewski
Uniwersytet Gdański
e-mail: artur.nowaczewski@ug.edu.pl
ORCID: 0000-0001-6061-4790

OBRAZ BAŁKANÓW W TWÓRCZOŚCI ANDRZEJA STASIUKA I MAŁGORZATY REJMER

Polska nie leży tam, gdzie dotąd leżała – to stwierdzenie, od którego rozpoczyna swoje rozważania Przemysław Czapliński w *Poruszonej mapie* – książce poświęconej wyobraźni geograficzno-kulturowej polskiej literatury z przełomu XX i XXI wieku. Odwołując się do pojęcia geografii wyobrażonej, dziedzictwa myśli Edwarda W. Saida, badacz naszkicował tam wysnutą z polskich narracji mapę performatywną ilustrującą, jak wyglądają współczesne samookreślenia polskich pisarzy wobec Wschodu, Zachodu, Południa i Północy. Konfrontowanie siebie z tym, co inne, z kulturami sąsiedzkimi, potraktował jako drogę do zrozumienia kultury własnej:

> Narracje o obcych kulturach, ułożone samodzielnie i zasłyszane, utrwalone na filmie bądź zdjęciach, zaczerpnięte z reportaży społecznych i relacji podróżniczych, z wiadomości telewizyjnych i plotek towarzyskich stanowią doniosły kontekst postrzegania i przekształcania przestrzeni rodzimej. Z podróży do obcych krajów przywozimy nie tyle pamiątki i zdjęcia, ile wyobrażenia, zazdrości, tęsknoty, pomysły i przykłady zmian. Przyglądamy się innym, aby zrozumieć samych siebie. Opowiadamy o innych, aby wypracować narrację o sobie [Czapliński 2017, 10–11].

Pisząc o Południu, P. Czapliński skupił się na zanikaniu Europy Środkowej, na tworzonych przez autorów polskich tekstach przedstawiających obrazy współczesnych Czech i Węgier, gdyż to te kraje wraz z Polską stanowiły część „Zachodu porwanego" w koncepcji Milana Kundery. Nieco na drugim planie znalazła się Europa Południowo-Wschodnia (autor *Poruszonej mapy* unika niosącego negatywne konotacje określenia *Bałkany*). Właśnie literacko-reporterskim podróżom polskich pisarzy w tę część Europy u progu XXI wieku warto się przyjrzeć, by spróbować odpowiedzieć na pytanie, co Polakom mogły dać te wyjazdy, czy towarzyszył im określony cel, wreszcie: co wynikało z tych kulturowych spotkań.

Wybór prozy Andrzeja Stasiuka i Małgorzaty Rejmer jako przedmiotu analizy wynika z tego, że pozycje związane z Europą Południowo-Wschodnią / Bałkanami stanowią istotną część ich dorobku, a w wypadku M. Rejmer nawet część główną. Oczywiście wielu innych autorów pisało

o krajach tego regionu, ale w wypadku tych dwojga pisarzy spotykamy się tyleż z opisem napotykanej rzeczywistości, co z jej artystyczną wizją, rodzajem przyswojenia, wpisania na stałe we własne pisarskie uniwersum, mające wymiar nie tyle obiektywnej czy powtarzalnej mapy – ile mapy osobistej.

Historię terminu *Bałkany* oraz ich stygmatyzujących obrazów tworzonych przez podróżników, pisarzy z Europy Zachodniej, znajdziemy w klasycznych już pozycjach: Marii Todorovej *Bałkany wyobrażone* oraz *Dzikiej Europie* Božidara Jezernika, do których odwołują się badacze rozpatrujący dzieła literatury z tego regionu oraz zachodnich jego przedstawień z perspektywy postkolonialnej [Jezernik 2007; Todorova 2008]. Bałkany od wieków były bliskie Europie w sensie geograficznym, natomiast autorzy wywodzący się z Europy Zachodniej podkreślali ich odrębność kulturową, najczęściej stawiając ją niżej od kultur rodzimych. Miała ona swoje źródło w kilkusetletnim panowaniu tureckim na tym obszarze, które pozostawiło ślady wyrażające się przez obecność dużych społeczności muzułmańskich, elementy orientalne w pejzażu architektonicznym oraz późnym akcesie narodów zamieszkujących ten region do kręgu kulturowego nowożytnej Europy. Tak wyraził to B. Jezernik:

> Można postawić tezę, że Europa nie istnieje bez Bałkanów. Europejczycy przez wieki odróżniali członków «społeczeństw cywilizowanych» od «prymitywów», «barbarzyńców» i «dzikusów» tylko po to, aby móc uznać siebie za ucywilizowanych. Po to właśnie potrzebowali swojego przeciwieństwa, Innego [Jezernik 2007, 20].

Te sygnowane określeniami *bałkanizacja*, *bałkański kocioł*, *bałkańska beczka prochu* wyobrażenia odżyły w kontekście wojen towarzyszących rozpadowi Jugosławii. Bezkrwawe przejęcie władzy przez siły demokratyczne w krajach zaliczanych przez Kunderę do Europy Środkowej w 1989 roku stworzyło poczucie kulturowego dystansu tamtejszych twórców do południowych sąsiadów, rodzaj protekcjonalnej wyższości nad „chorymi ludźmi Europy". Polska, Czechosłowacja, Węgry przeszły bowiem bezkrwawo nie tylko transformację ustrojową, ale także (w wypadku Czechosłowacji) rozpad państwa na dwa niezależne organizmy państwowe. Inaczej działo się w Rumunii (egzekucja Ceaușescu) oraz w Jugosławii, w której doszło do krwawych konfliktów etnicznych i aktów ludobójstwa. Mieszkaniec Bałkanów stawał się więc „innym", przeciwieństwem nowoczesnego Europejczyka – rozwiązywał konflikty polityczne za pomocą militarnej przemocy, utożsamiał brutalną męską siłę, nieliczącą się z prawami kobiet i cywilów, ulegał nastrojom nacjonalistycznym. Stwarzał zatem z perspektywy zachodniej i także krajów aspirujących do UE nie tylko problemy geopolityczne, ale i kulturowe, przeczył popularnej w tamtych czasach tezie o końcu historii.

Od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku ten wizerunek powoli zaczynał się zmieniać. Złożyło się na to szereg przyczyn. Sama nazwa *Bałkany*

> jako metafora kolonizująca zbiorową wyobraźnię mieszkańców Europy Zachodniej jest w debatach akademickich stopniowo zastępowana terminem *Europa Południowo-Wschodnia* – opisowym, politycznie poprawnym i nie obciążonym negatywnymi konotacjami

– pisała w 2009 roku Magdalena Koch – „Podobnie dzieje się w debatach politycznych, zwłaszcza od kiedy kilka państw regionu weszło do Unii Europejskiej, a kilka kolejnych krajów Półwyspu Bałkańskiego oczekuje w kolejce na akces" [Koch 2009, 92]. Mieszkańcy niektórych państw, które wyłoniły się z dawnej Jugosławii, z powodów historycznych nie uważali ich za część Bałkanów, ale identyfikowali się z kulturą Zachodu[1] – co znalazło swój finał w przyjęciu ich w poczet państw członkowskich UE (Słowenia – 2004, Chorwacja – 2013). Podobnie prozachodni kurs przyjęły Bułgaria i Rumunia, które są członkami UE od 2007 roku. Z perspektywy identyfikujących się z wartościami demokratycznymi obywateli państw zaliczanych w czasach „żelaznej kurtyny" przez Kunderę do „Zachodu porwanego" również zaczęła się zacierać ich domniemana przewaga nad krajami Południa. Od chwili dojścia do władzy partii prawicowych na Węgrzech (2010) i w Polsce (2015) rządy węgierski i polski zaczęły podkreślać i waloryzować różnice dzielące te kraje od Zachodu, co znalazło m.in. wyraz w sprzeciwie wobec przyjmowania w swoje granice imigrantów spoza Europy. Książka Przemysława Czaplińskiego powstała właśnie pod wrażeniem tych wydarzeń i badacz próbował uchwycić zachodzące zmiany ze świadomością, że ma się do czynienia z czymś więcej niż tylko chwilową polityczną koniunkturą.

Nie dysponujemy aktualnie monografiami dotyczącymi najnowszych literackich obrazów Bałkanów w literaturze polskiej, które uwzględniałyby te najnowsze przesunięcia na wyobrażonej mapie Europy, jakkolwiek już w poprzedniej dekadzie pojawiły się pozycje, które podsumowały doświadczenia przed 2013 rokiem. Data ta nie jest żadną cezurą, ale to właśnie wtedy ukazały się książki Marty Chaszczewicz-Rydel oraz Macieja Dudy [Chaszczewicz-Rydel 2013; Duda 2013]. Pierwsza z tych monografii dotyczyła obrazu Bałkanów ujawniającego się w reportażach i prozie pisanej przez Polaków, druga opowiadała o recepcji literatur krajów dawnej Jugosławii w Polsce. Prace te różnią się znacząco metodologicznie, przez co pozwalają spojrzeć na problem nie tylko z jednej obiektywizującej, ideologicznej perspektywy, co zawsze może prowadzić do pewnych uproszczeń.

Zdecydowana większość fragmentów prozy A. Stasiuka poświęconych Bałkanom ukazała się w okresie poprzedzającym te podsumowania i jako taka (a także znacząca, w pewnym stopniu nadająca ton polskiemu odbiorowi krajów bałkańskich) była poddana krytyce, natomiast M. Rejmer swoje książki poświęcone Rumunii i Albanii opublikowała później, au-

[1] O „ucieczce" Chorwacji z Bałkanów pisał m.in. Bogusław Zieliński [Zieliński 2008, 44–46].

torka mogła więc (choć nie musiała) próbować uniknąć zarzutów, z którymi spotykał się A. Stasiuk, a także konstruować swój obraz w pewnej kontrze do starszego kolegi po piórze.

Ze względu na to, że mowa o tekstach literackich będących zapisem podróży lub zaliczanych do gatunku reportażu, nie bez wpływu na ogląd pisarstwa A. Stasiuka i M. Rejmer musi pozostawać dyskusja wokół oceny i polskiej recepcji twórczości Ryszarda Kapuścińskiego, która została w dużej mierze wywołana publikacją głośnej biografii *Kapuściński non fiction*. [Zajas 2011, 37–76; Adamczewska 2017, 77–93]. Dotyczyła ona przede wszystkim granic tego, co wolno autorom literatury faktu, ale siłą rzeczy ze względu na podróżniczy wymiar twórczości R. Kapuścińskiego rozciągnęła się także na to, na ile obraz odwiedzanych krajów przekazywany rodakom podlega, może podlegać kreacji. Jest to też kwestia, która – jak postaramy się wykazać – zupełnie inaczej jest rozstrzygana przez M. Rejmer i A. Stasiuka. Nie bez znaczenia jest także fakt, że krytyczny ogląd *Imperium* R. Kapuścińskiego jest punktem wyjścia rozważań P. Czaplińskiego w *Poruszonej mapie*. Autor *Polski do wymiany* w sposób bardziej szczegółowy przyjrzał się obrazom Rosji zawartym w wybranych polskich reportażach po 1989 roku i stworzone podczas tej podróży figury będą dla nas użyteczne także przy przyjrzeniu się literackim obrazom z Europy Południowo-Wschodniej.

Pierwszą z tych figur jest wizytator – osoba, która wyjeżdżając do obcego kraju, ma ustalony zespół wartościujących poglądów, stara się dopasować to, co widzi za granicą do znanego jej z ojczyzny wzorca. Nie zmienia wyjściowych założeń, nie ma świadomości własnych uprzedzeń, wierzy w swój obiektywizm. Postawę wizytatora podczas wyjazdów do Związku Radzieckiego reprezentował zdaniem P. Czaplińskiego R. Kapuściński.[2] W odmienny sposób tworzy pisarz zbieracz. Autorzy, których można przyporządkować do tej grupy, uprawiają dziennikarstwo uczestniczące, starają się o bezpośredni kontakt z mieszkańcami. Zbieracz zwraca szczególną uwagę na język, notując nowe słowa, które dokumentują dynamiczne społeczne przemiany, praktykuje też teorię Ferdynanda de Saussure'a. Wizytator koncentrował się na systemie norm, natomiast dla zbieracza na pierwszy plan wysuwa się żywa, potoczna mowa. Pierwszy wiedzę przywoził z zewnątrz, drugi musiał ją zdobywać na miejscu, aby posłużyć się lokalnym systemem pojęciowym. P. Czapliński jako przykład autora posługującego się metodą zbieracza przedstawił Jacka Hugo-Badera [Czapliński 2017, 79–83]. Trzecią wreszcie zaproponowaną przez niego figurą jest tropiciel / tekstualista, który broni nierozdzielno-

[2] Wydaje się to zaskakujące, biorąc pod uwagę, jak starannie przygotowywał się R. Kapuściński do pracy nad swoimi książkami jeszcze przed podróżą, gromadząc możliwie obszerną bibliografię. Ale być może z tych licznych lektur wynikały jego wstępne założenia. Nabywszy dużą wiedzę przed wyjazdem, szukał jej potwierdzenia, nie podważenia. Por. [Czapliński 2017, 16–17].

ści języka i podmiotowego doświadczenia [Czapliński 2017, 119–126]. Tropicielowi towarzyszy przekonanie o niegotowości kształtu świata, któremu sens zostaje nadany w akcie pisania. Modelowym przedstawicielem takiego podejścia stał się mieszkający około dwudziestu lat w Rosji Mariusz Wilk, posługujący się terminem pochodzącym od rosyjskiego słowa *tropa*, który w jego ujęciu oznaczał osobistą ścieżkę losu, własną drogę pisarską. Tropiciel wyrusza na poszukiwanie prawdy ze świadomością, że będzie ją odtwarzał i tworzył. Podkreśla zrośnięcie świata z językiem, przejmuje częściowo ten język, czyni go integralną częścią własnej opowieści, dystansując się jednocześnie od Zachodu, od zachodniego dyskursu. Medium umożliwiającym Mariuszowi Wilkowi uniezależnienie się od zachodniego spojrzenia na ten kraj był język polski, który pisarz na swój sposób „zruszczył". Jednocześnie pisarz sam zamieszkał na rosyjskiej północy, aby przeżyć/przeżywać tamtejszą rzeczywistość. Jego perspektywa zakładała więc stałe zamieszkanie, możliwie głębokie zakorzenienie w kraju, o którym chciał pisać.

Piśmiennictwo polskie poświęcone Bałkanom jest oczywiście mniej liczne niż pozycje poświęcone Rosji, co jest dość oczywiste z powodów geograficznych i historycznych. Na przestrzeni ostatniego trzydziestolecia widać jednak stałe zainteresowanie tą częścią Europy.[3] Lata dziewięćdziesiąte XX wieku przyniosły przede wszystkim teksty dziennikarzy, reporterów wojennych. Na ich oceny miały wpływ rozpowszechnione w Polsce oceny rozpadu Jugosławii. Bogusław Zieliński, który prześledził polskie reakcje medialne na wojnę w Chorwacji i Bośni, wyróżnił w nich dominujące tendencje zależne od światopoglądu dziennikarzy.[4] Ukazało się też szereg reportaży wojennych i powojennych.[5]

---

[3] Zainteresowanie to wyraża się też poprzez tłumaczenia dzieł pisarzy z dawnej Jugosławii na język polski. Szczególną rolę odgrywały w tym zakresie Wydawnictwo Czarne oraz Fundacja i Ośrodek Pogranicze. Szczegółowo te kwestie omawia Maciej Duda [Duda 2013, 40–47].

[4] W narracji prawicowej Jugosławia jako twór komunistyczny uciskała zamieszkujące ją narody, a nacją uciskającą innych był dominujący w niej naród, to znaczy Serbowie. W takiej optyce rozpad Jugosławii był traktowany jak wyzwolenie dla innych nacji – Słoweńców, Chorwatów, Muzułmanów w Bośni. W narracji lewicowej natomiast Jugosławia była krajem, który dobrze rozwiązywał kwestię współżycia narodów, a do upadku tego państwa doprowadziły różnorodne czynniki – polityczne, ekonomiczne, ale również międzynarodowe. Przy czym, potępiając zbrodnie popełniane przez wojska serbskie, potępiano także cele wojenne Serbii, bagatelizowano natomiast okrucieństwa drugiej strony. Czyny jednostek, władz przenoszono na cały naród, co uderzało przede wszystkim w Serbów, rzutowało na obraz całego społeczeństwa [Zieliński 2010, 368], [Chaszczewicz-Rydel 2013, 143–149].

[5] Z tych najwyżej były oceniane reportaże Dawida Warszawskiego *Obrona poczty sarajewskiej* oraz Wojciecha Tochmana *Jakbyś kamień jadła*. M. Chaszczewicz-Rydel, starająca się dokonać oceny polskich reportaży z tego okresu opowiadających o realiach konfliktu, stwierdziła, że: „Mimo podejmowanych przez

Podróże Andrzeja Stasiuka na południe Europy odbywały się później, głównie w I dekadzie XXI wieku. Ich oddźwięk można znaleźć w takich książkach jak *Jadąc do Babadag* [2004], *Fado* [2006], *Dziennik pisany później* [2010] czy *Nie ma ekspresów na żółtych drogach* [2013]. Wielu czytelników mimo tego, co na temat swojej prozy twierdzi sam pisarz, czyta te książki, jakby zaliczały się do gatunku reportażu. Tymczasem Andrzej Stasiuk zastrzega:

> Nie zajmuję się reportażami, których zresztą nie czytam, bo mnie nudzą. W nich jest tak zwana „prawda", która mnie zupełnie nie interesuje. Kłamstwa są ciekawsze. Prywatny osobisty stosunek jest ciekawszy. Reportaż chce być obiektywny, dlatego jest bez smaku, bez właściwości. Ludzie to lubią, da się to czytać, ale literatura to nie jest. Świat jest podstawą cudnego zmyślania, fantazjowania, prywatnych rojeń i to mnie pociąga, a nie jakaś „prawda" jeden do jednego. Ja po prostu zmyślam na temat rzeczywistości [Życie 2015, 148].

Także w sporze wokół biografii Ryszarda Kapuścińskiego pisarz zaliczał się do zwolenników hybrydyzacji gatunku [Zajas 2011, 47–50]. Mimo to nadal właśnie jako „prawdę", literaturę faktu, *non-fiction* część czytelników odbiera jego książki. Fascynuje ich bowiem materialny wymiar opisywanego przez niego świata. On sam podkreśla kluczowość dla swojego pisarstwa kategorii doświadczenia:

> Jestem pisarzem i opowiadam historie. Staram się w nich zachowywać jak najwięcej życia. Nie w banalnym sensie fabuły, ruchu, zmiany, obserwacji społecznych czy psychologicznych, ale w sensie osobistego doświadczenia. Życiem jest dla mnie spotkanie umysłu, zmysłu, wrażliwości, pamięci ze światem. Spotkanie tożsamości z rzeczywistością. Po prostu doświadczenie. Zawsze chciałem, żeby doświadczenie przenikało moją opowieść. Cud doświadczenia. Piękny i tragiczny cud zarazem, ponieważ drugiej szansy nie będzie. Nie będzie innego świata. (...) Niewykluczone, że właśnie dlatego zostałem pisarzem. Pisanie daje po prostu szansę powrotu, daje złudne przecież, ale jakże odurzające poczucie, że w jakiś sposób panuje się nad czasem. Że można powrócić do obrazów, zapachów, dźwięków i uczuć. Że istnieje możliwość powtórzenia minionego i minione dotyka nas podwójnie, bo nie jest już oczywistą teraźniejszością, ale czymś, do czego tęsknimy i oto tęsknota się spełnia. To w swoim pisaniu zawsze chciałem robić: oddalać śmierć ludzi, zdarzeń i rzeczy, wiedząc, że nadejdzie. Oddalać śmierć świata. Wsuwać swoje historie niczym przezrocza między to, co było, a to co będzie. Albo jak zestawy soczewek, które jedno przybliżają, a drugie oddalają [Stasiuk 2014, 162–163].

Jak podejść do takich deklaracji? Opowiadając się po stronie prawa do kreacji, do bazowania na własnej pamięci, pogłębiania raz zobaczonych, doświadczonych pejzaży i miejsc, ale pogłębienia ich dla siebie,

---

większość reportażystów starań, by unikać stereotypów etnicznych i zachować proporcje, niejako tylnym drzwiami docierają do ich wypowiedzi skondensowane bałkańskie obrazy, klisze spinające indywidualne historie, dostarczające gotowe rozwiązania. Jednoznaczne ustalenie kierunku recepcji tych obrazów jest niemożliwe, lecz z przeprowadzonej analizy wynika, że polscy dziennikarze są mniej krytyczni względem bałkańskich autostereotypów" [Chaszczewicz-Rydel 2013, 169].

dla wyrazistości swojej artystycznej wizji, a nie dla jakiejś obiektywnej prawdy. A. Stasiuk zdystansował się wobec krytyki własnej prozy, która mogłaby dotyczyć kryteriów gatunkowych, ocen politycznych, socjologicznych. W ujęciu A. Stasiuka podróż do krajów bałkańskich zawsze będzie przecież tylko zapisem osobistych subiektywnych doświadczeń, do których autor *Jadąc do Babadag* ma pełne prawo. Warto przesunąć więc uwagę w tym wypadku na sprawy typowo warsztatowe. Pokusić się o odpowiedź doświadczeniem na doświadczenie. Ponowna lektura prozy A. Stasiuka przez pryzmat wspomnień własnych wyjazdów do opisywanych przez niego krajów zwróciła moją uwagę na kilka aspektów, które początkowo nie rzucały mi się w oczy.

Po pierwsze: ludzi w bałkańskich utworach A. Stasiuka obserwujemy z pewnego oddalenia, to obserwacje dokonujące się bez interakcji z otoczeniem, pisarz z nimi w zasadzie nie rozmawia. Jego informatorami są ludzie poznani wcześniej albo przy okazji kontaktów zawodowych, ale trudno mówić o spontanicznie zadzierzgniętych znajomościach.

Po drugie: choć A. Stasiuk pisze o świecie zewnętrznym, to jest on jedynie pretekstem do medytacji pejzażu, podróży w głąb własnej pamięci i wyobraźni.

Po trzecie: jak słusznie zauważył Arkadiusz Bagłajewski, A. Stasiuk nigdy nie był pisarzem palimpsestów, skupiał się raczej na naskórkowych, powierzchownych obserwacjach [Bagłajewski 2004, 96]. Zatem nie dąży do pogłębiania wiedzy historycznej, rozpoznania kontekstów tego, co widzi. Własnych wyobrażeń nie poddaje często weryfikacji.

Krytycznie przyglądając się pisarstwu A. Stasiuka, Marta Chaszczewicz-Rydel zwróciła uwagę, że opisywane przez niego pejzaże są często bezludne. Z kolei, gdy pojawiają bohaterowie, to są pozbawieni indywidualności, odgrywają rolę statystów. Badaczka sporządziła nawet swoisty katalog takich postaci. Zaliczają się do nich lokalni rolnicy, kobiety w chustach, mężczyźni na wozach, klienci miejscowych kawiarni i sklepików, wczasowicze, młodzież (poddana globalizacji, naśladująca wyobrażenia o Zachodzie, sycąca się tandetą i popkulturą), snujący się bez celu cwaniacy, Cyganie [Chaszczewicz-Rydel 2013, 232–233]. Fascynacja kulturą cygańską bierze się u pisarza z faktu, że wciąż ważniejsze są dla niej baśnie, bajki i legendy, które zastępują historię dystrybuowaną przez państwo. Pisarz sugeruje, że jako opowiadacz historii woli patrzeć na świat ich oczami niż oczami historyków. Książki historyczne nie zapładniają jego wyobraźni:

> Na półce stoją obok siebie Historia Ukrainy, Historia Bułgarii, Historia Węgier, stoi mnóstwo pomniejszych historii i historyjek, łącznie z dziejami Słowacji i Rumunii Eliadego, ale nic z tego nie wynika. Czytam to wszystko przed snem i w końcu zasypiam, lecz jeszcze nie przyśnił mi się Jan Hunyady ani Car Ferdynand [Stasiuk 2006, 16].

Historia znana jedynie z książek, która nie wpisuje się jakoś w osobiste doświadczenia autora *Jadąc do Babadag*, nie jest w stanie zamienić

się w konkret. Postacie z przeszłości dalszej niż XX wiek, ich działania, nie przekładają się na doświadczaną rzeczywistość.

Zgoła inaczej dzieje się w wypadku II wojny światowej. A. Stasiuk stykał się z wieloma, wszechobecnymi w okresie jego dorastania, kulturowymi obrazami wojny, o przeżyciach wojennych opowiadali mu też jego bliscy. Dlatego można mówić o tym, że odczuwa je prawie jak część swojej biografii. Zastosowanie znajduje tu wprowadzone do obiegu przez Mariannę Hirsch pojęcie postpamięci, a więc pamięci odziedziczonej, pamięci drugiego pokolenia, które po rodzicach dziedziczy traumę wojennych doświadczeń. Jest ona podtrzymywana przez artefakty – fotografie, pamiątki, a także przez opowieści bezpośrednich świadków, najczęściej członków rodziny [Hirsch 2010, 254–255]. Choć M. Hirsch używała tego terminu w odniesieniu do ofiar Holokaustu, to znajduje on również zastosowanie do doświadczenia innych zbiorowych traum społeczeństw. Jako że część obrazów wojennych, z którymi spotykał się A. Stasiuk, wpisywała się w kulturę masową, trudno mówić, żeby były to wyłącznie obrazy związane z traumą. Pisarz przyznaje się do wyniesionej z dzieciństwa mieszaniny lęku i fascynacji, które wywoływały w nim historie wojenne:

> Bośnia to ostatnia europejska wojna, na którą mogłem liczyć. Moje dzieciństwo przesiąknięte było wojną. Żyliśmy wojną, wspominaliśmy wojnę, podziwialiśmy ją, baliśmy się jej i pragnęliśmy. Gdy byłem już całkiem dorosły, gdy już zaczynałem się starzeć, w snach wciąż nawiedzała mnie hiperrealistyczna groza bombowców wynurzających się zza świetlistego horyzontu. (...) Jechać do Bośni to było tak jak cofać się w jakąś fazę prenatalną. Bo to się miało we krwi, przekazane przez rodziców i dziadków, to krążyło w żyłach i brakowało tylko rzeczywistego obrazu w skali jeden do jednego [Stasiuk 2010, 88].

Nie był w takim stosunku do wojny odosobniony. Jego ukraiński rówieśnik i współautor tomu esejów *Moja Europa* Jurij Andruchowycz pisał, że od dzieciństwa pociągały go ruiny. Zdaniem współtwórcy „fenomenu stanisławowskiego" krajobraz części świata, w której się wychował, był „dostatecznie wyposażony w tego typu obiekty" – pochylone stare domy, podwórza przesiąknięte zapachami grzyba i moczu [Andruchowycz, Stasiuk 2018, 5–7]. I znowu oddajmy głos A. Stasiukowi:

> Pewnie dlatego pół roku wcześniej w Nowym Sadzie z podziwem oglądałem resztki dunajskiego mostu zbombardowanego przez NATO. A jednak to możliwe – powtarzałem sobie w duchu. Tak samo z tymi ponurymi ruinami w Belgradzie. Ciotki i babki mówiły prawdę. Można coś zbombardować, zniszczyć i potem widać to nie w telewizji, tylko tak po prostu. W dodatku to leży tak długo, żeby wszyscy sobie obejrzeli. Jak zwłoki wystawione na pokaz [Stasiuk 2010, 89].

Wychodzi więc na to, że w swoich podróżach pisarz szuka potwierdzenia istnienia rzeczywistości, że chce doświadczać świata bez medialnych pośredników. Podróże są też dla niego wyprawą w głąb własnej pamięci, odkrycia w sobie, w swojej psychice nieuświadomionych, nieuświada-

mianych miejsc. Sposobem poruszenia wyobraźni, środkiem zaspokojenia melancholii.

Melancholijną figurą stają się także dla A. Stasiuka mapy. W *Fado* pisarz opisał mapę Austro-Węgier z 1900 roku, która ze względu na swoją starość jest tak krucha, że nie daje się wykorzystać w podróży. Współczesne mapy samochodowe starzeją się szybko, rozpadają od powiewu wiatru, od deszczy. Zniszczona mapa – twierdzi A. Stasiuk – jest najlepszą metaforą podróży [Stasiuk 2006, 38–39]. Na nią nakładają się wspomnienia z własnych wcześniejszych wyjazdów, pamięć o śladach pozostawionych przez pisarzy, literackich, artystycznych przekształceniach realiów i zdarzeniach, które wpisują się w Stasiukowy pejzaż wyobraźni. Mapa pozwala określić A. Stasiukowi jego miejsce na mapie Europy. Konsekwentnie podkreśla brak fascynacji autora Zachodem. Kreśli osobisty obraz Europy – jak sądzi pisarz – możliwie niezależny od uwarunkowań politycznych. Aby mógł określić, skąd się wywodzi, z jakim obszarem naszego kontynentu się identyfikuje, bardzo pomocna okazuje się dla niego właśnie kartografia:

> Posługuję się cyrklem jak dawni geografowie, odkrywcy i wodzowie starych kampanii: mierzę nim odległość. Jednak jego zasadnicza, to znaczy geometryczna funkcja nasuwa się sama. Wbijam więc igłę w miejscu, gdzie teraz jestem, i wszystko wskazuje na to, że pozostanę. Drugie ramię ustawiam tam, gdzie się urodziłem i spędziłem większą część życia. To jest w końcu podstawowa wielkość, gdy próbujemy pogodzić własną biografię z przestrzenią. Między moim Wołowcem a Warszawą jest w linii prostej circa trzysta kilometrów. Oczywiście, nie mogę oprzeć się pokusie i wykreślam wokół Wołowca trzystukilometrowy krąg, żeby określić swoją środkową Europę. Linia biegnie mniej więcej przez Brześć, Równe, Czerniowce, Cluż-Napoka, Arad, Szeged, Budapeszt, Żylinę, Katowice, Częstochowę i kończy się tam, gdzie zaczyna, czyli w Warszawie. Wewnątrz jest kawałek Białorusi, całkiem sporo Ukrainy, przyzwoite i porównywalne przestrzenie Rumunii i Węgier, prawie cała Słowacja i skrawek Czech. No i jakaś jedna trzecia Ojczyzny. Nie ma Niemiec, nie ma Rosji – co przyjmuję z pewnym zdziwieniem, ale też z dyskretną atawistyczną ulgą [Andruchowycz, Stasiuk 2018, 85–86].

Nie ma tam też (poza fragmentem Rumunii) Bałkanów. Kraje dawnej Jugosławii, Bułgaria, Albania znajdują się poza nakreślonym okręgiem, na zewnątrz. Jeśli więc A. Stasiuk się z nimi konfrontuje, to jednak wciąż jest to różnie stopniowana, ale jednak – obcość. Pisarz nie zakorzenia się w tamtejszym pejzażu, ale jest człowiekiem drogi:

> Jutro o świcie jedziemy na Bałkany. Spędzimy dwa tygodnie w aucie i przejedziemy osiem albo dziewięć krajów. (…) W mojej jutrzejszej podróży o paszport zapytają mnie dopiero Chorwaci. Tymczasem na wschodzie, na granicy Unii i Ukrainy kierowcy ciężarówek wjeżdżający z tamtej strony stoją w kolejkach po trzy, cztery dni. (…) Jeżeli coś otwieramy, to jednocześnie coś musimy zamknąć, od czegoś się musimy odgrodzić [Stasiuk 2014, 61–62].

W twórczości autora *Jadąc do Babadag* równie ważną rolę, jak odwiedzane miejsca, zajmuje po prostu fakt pokonywania przestrzeni. Jeżdżąc

na Bałkany, A. Stasiuk najczęściej podróżował samochodem. Opisywał je z perspektywy kierowcy lub turysty poruszającego się autobusem. Jeden z tekstów pomieszczonych w *Fado* nazwał nawet *Słowiańskie on the road* (w nawiązaniu do tytułu znanej powieści Jacka Kerouaca). Opisy A. Stasiuka często mogłyby stać się oderwanymi kadrami jakiegoś filmu drogi. Przy okazji tekstu o Miodragu Bulatoviciu polski twórca wyznaje, że w młodości Jugosławia w jego umyśle przybierała cechy fantastycznej krainy, której bogata rzeźba terenu i górskie wybrzeża pobudzały wyobraźnię jak Ameryka:

> Ameryka jednak była zbyt daleka, zbyt nierzeczywista i do cna wyeksploatowana imaginacyjnie. Co można pomyśleć o Nowym Jorku albo Kalifornii, skoro tych miejsc dotknęły już wszystkie możliwe myśli? Czy można sobie wyobrazić siebie tam, gdzie w snach podróżują wszyscy? Tymczasem do Jugosławii – sądziłem – nie podróżował prawie nikt. Przynajmniej w snach [Stasiuk 2006, 23–24].

Objawia się zatem tu dążenie do pisarskiej oryginalności, którą – jak się zdaje autorowi *Fado* – łatwiej odnaleźć w zapomnianych lub stygmatyzowanych przez Zachód miejscach Europy. Co ciekawe, filmowe skojarzenia nie opuszczają go i w wieku dojrzałym – wiejskie, kamienne domy w Rumunii porównuje do puebli.

Zanim głównym kierunkiem podróży A. Stasiuka stał się Wschód, najczęściej wyjeżdżał na Południe. Podłoże tych wyjazdów było jednak podobne. Podkreślał pisarz przede wszystkim ich bezcelowość. A. Stasiuk w czasie podróży na Bałkany bywa zarówno Baumanowskim włóczęgą, jak i turystą, kolekcjonerem wrażeń. Włóczęgą, bo ruch jest dla niego ważniejszy od celu i wie, że mapy zmieniają się i zmienią się jeszcze wielokrotnie, nim dotrze do kresu swojej wędrówki. Turystą, bo dąży do zachowania swoich wrażeń, konfrontowania się z innością, egzotyką [Bauman 1993, 22–27]. Swego rodzaju wyjątkowość dawała mu wobec zwykłych turystów literatura – pisarz nawet jeśli korzystał z przewodników turystycznych, z przygotowanej dla turystów infrastruktury, to usuwał najczęściej w cień te utylitarne aspekty swoich wyjazdów z pola widzenia, akcentował natomiast impulsy popychające go do wędrówki czerpane z dzieł literackich. W wypadku Bałkanów autorami przywoływanymi przez niego częściej niż epizodycznie będą Emil Cioran, Danilo Kiš, Miodrag Bulatović.

Pomimo tego nie dążył w zasadzie do zgłębiania odwiedzanych kultur, pozostawał raczej po stronie naskórkowych obserwacji. A. Stasiuk reprezentuje typ podróżowania, który w ostatecznym rachunku zostaje ukierunkowany na siebie samego, do wewnątrz. Adrian Gleń określa go jako egzystencjalistę „tropiącego konsekwentnie styk bycia i nicości", który szuka podobieństwa własnych doświadczeń i powstałych na ich bazie wyobrażeń do wizji religijnych [Gleń 2019, 173]. Badacz zdaje się jednak opierać głównie na „wschodnich" książkach Stasiuka, ewentualnie prozie związanej z Beskidem Niskim.

Krajem, który obdarzył autor *Fado* największym sentymentem, była Albania. Nieporównywalna do żadnego innego europejskiego kraju, w odbiorze przyjezdnych kraj archaiczny, niedbający o ekologię, zaśmiecony, chaotyczny architektonicznie, najłatwiej poddający się wyobrażeniom orientalnym. Występujące tu kontrasty dobrze współgrają ze stylem A. Stasiuka, który lubi wyraziste przeciwstawienia. Tu jednak pisarz ma również przyjaciół, którzy wprowadzają go w specyfikę miejscowej kultury i fragmenty poświęcone Albanii mają większe niż w wypadku tekstów poświęconych innym krajom znaczenie poznawcze. A. Stasiuk podchodzi do tego kraju z empatią, co sprawiło, że M. Chaszczewicz-Rydel zarzuca mu nawet „albanocentryzm" [Chaszczewicz-Rydel 2013, 241–244]. Ta odrębność Albanii sprawia, że wydaje się ona wyizolowana nawet z Bałkanów.

P. Czapliński waloryzował pozytywnie podróże A. Stasiuka w kierunku południowym i ich literackie owoce. Jagoda Wierzejska podobnie wskazywała, że elementy mitu Południa stanowiły podstawy mitu Europy Środkowej i wylicza te, które współtworzą obraz Bałkanów A. Stasiuka: nostalgiczne powroty do C.K. Monarchii, idea cywilizacji naddunajskiej, kreacja Cyganów na bohaterów kulturowych oraz topos „poezji ruin" [Wierzejska 2012, 76–82]. Środkowoeuropejski pejzaż najpełniej ma objawiać swoją ruinę na Południu, a zwłaszcza w Rumunii i Albanii. Dlatego zdaniem A. Stasiuka Europejczycy powinni jeździć na Bałkany, by doświadczyć podświadomości swojego kontynentu [Wierzejska 2012, 80]. Co prawda autorka nie widziała w ujęciach A. Stasiuka wielkiej oryginalności, wskazując, że każdy z tych elementów pojawiał się u innych autorów, a nawet że były to wątki wyeksploatowane. Uciekając jednak od osi Wschód-Zachód na Południe, A. Stasiuk uważał, że mit Południa jest Europie Środkowej niezbędny do rozpoznania własnej wyjątkowości [Wierzejska 2012, 84–85].

Innej, bardzo krytycznej ocenie poddała je M. Chaszczewicz-Rydel, akcenty krytyczne pojawiały się też w recenzjach jego książek. Przyczyna tkwiła w odmiennej perspektywie, innych założeniach wyjściowych dla własnych refleksji – P. Czapliński szukał przewartościowań dotyczących konstruktu Europy Środkowej i w tym sensie odnajdywał w autorze *Jadąc do Babadag* istotnego modyfikatora tej koncepcji, natomiast M. Chaszczewicz-Rydel jako slawistka w centrum stawiała kraje południowosłowiańskie i walkę z niszczącymi bałkańskimi stereotypami, utrwalanymi przez pisarzy podróżników. Jej zdaniem:

> Pisarz nie zdołał dotrzeć do esencji „bałkańskości" czy „środkowoeuropejskości", gdyż w konfrontacji z rzeczywistością pojęcia te okazały się sztuczne i relatywne. Potknął się o migotliwość i nietrwałość znaczeń, wypełniając „bałkańskość" coraz to innymi synonimami. W swoich utworach stworzył szereg wartościujących Bałkany metafor, kierując się przede wszystkim powierzchowną obserwacją i obrazami zaczerpniętymi z innych lektur (głównie pisarzy jugosłowiańskich, pisarek z nurtu feministycznego, Wojciecha Tochmana). Obok w jego utworach funkcjonują, znane głównie z dyskursów medialnych lat dziewięćdziesiątych, obiegowe opinie i sądy (…) Dostosowując po-

dróże do absolutyzowanych wyobrażeń, Stasiuk opierał się o geografię symboliczną i ramy interpretacyjne oderwane od rzeczywistości kulturowej regionu.

Prawdopodobnie przyczyną powtarzanych z taką uporczywością obrazów jest poprzestawanie na obserwacji nieuczestniczącej, zewnętrznej i powierzchownej, która uniemożliwia poznanie lokalnych punktów widzenia oraz modyfikację przyjętych założeń [Chaszczewicz-Rydel 2013, 261–262].

Jednak takiej modyfikacji można doszukiwać się w *Dzienniku pisanym później*. A. Stasiuk opisuje sytuację, z którą spotkał się w serbskiej telewizji w Nowym Sadzie. Opowiadał tam na antenie, że podróżuje bez specjalnego celu i sensu i że nie czuje się najgorzej między Belgradem a Tiraną, chociaż jego wiedza o tych krajach jest „niedoskonała, fragmentaryczna". Już po emisji podszedł do niego wzburzony serbski operator z pretensjami, że pisarz wymienił Serbię i Albanię w jednym zdaniu, „jakby to były kraje w jakiejś mierze podobne, jakby w ogóle miały ze sobą coś wspólnego". A. Stasiuk nie spiera się z adwersarzem. Pisze, że chciał poczuć się jak arogant, skarcony głupi Amerykanin, ale „mu nie wyszło" [Stasiuk 2010, 95]. Naiwność czy arogancja polskiego twórcy okazały się w tym wypadku pozorne. Czułość na punkcie narodowej historii, stawianie się w pozycji ofiary, kulturowego przedmurza – po to wszystko nie musi A. Stasiuk jechać do Serbii, zna to z własnego – polskiego podwórka. Zrównanie Serbii i Albanii jest swoistą ucieczką od nacjonalizmów, narodowej megalomanii, od polityki.

Za podsumowujący wynik bałkańskich podróży A. Stasiuka można uznać inny fragment:

Całe te Bałkany były heretyckie. Jak jakaś sekta. Europejska jedność to tylko gadanina. Na Wschodzie schizma, na Południu herezja. Tylko na Zachodzie europejska ortodoksja. Tak to wygląda. Możecie sobie uważać, że jeżdżę na safari, że uprawiam „orientalizm". Jeżdżę, ale nikogo nie pouczam. Nie odczuwam żadnej wyższości. Czasami mnie tylko wkurwiają. Tak samo jak Polacy, Niemcy, jak Francuzi, jak bladzi Holendrzy (...) Ale nigdy nie ciągnęło mnie do Holandii. (...) Nic tam nie czuję. Oglądam kształty. Porównuję ceny w knajpach. Podobają mi się samochody. Lecz, gdy próbuję sobie wyobrazić jakąś historię, jakąś opowieść, która mogłaby się tam zdarzyć, nic nie przychodzi mi do głowy. Ponieważ jestem kundlem, ponieważ jestem z innych stron (...) ponieważ jestem mieszańcem Wschodu i Zachodu. Dlatego wybieram te heretyckie kraje. (...) Jakbym uciekał przed własnym krajem, jednocześnie poszukując jego wersji hard [Stasiuk 2010, 121–122].

Kim jest A. Stasiuk w podróży, jeśli zastosować typologię P. Czaplińskiego (zbieracz, wizytator, tropiciel)? Brak mu nastawienia na kontakt z ludźmi, co cechuje zbieracza. Poza sferą jego pogłębionego zainteresowania znajdują się też języki i kultura odwiedzanych krajów. Nie stawia przed sobą zadania, aby jego teksty niosły rozbudowaną warstwę faktograficzną, skupia się na własnym doświadczeniu, ale jego poglądy na świat pozostają właściwie niezmienne. Fascynacja brzmieniem nazw własnych odwiedzanych miejsc, które z chęcią wylicza, służy wypełnianiu treścią osobistych wspomnień i doświadczeń. Nie jest więc też tropicielem. Najbliżej mu do wizytatora. Wizytator to jednak zgoła inny niż

R. Kapuściński jako autor *Imperium*. A. Stasiuk nie aspiruje do roli autorytetu, w mniej usystematyzowany sposób uzupełnia lekturową wiedzę o odwiedzanych krajach. Pomimo że zdaje się poddawać podróżom, towarzyszącym im nastrojom, nie zmienia się pod ich wpływem, nie przewartościowuje swoich wyobrażeń, co najwyżej je pogłębia, czyni bardziej sugestywnymi. Jeździ po to, by doświadczać, być może bowiem jedynie z ruchu jest w stanie wysnuć nowe opowieści rozgrywające się na styku „bycia i nicości". Znużenie Bałkanami przychodzi, gdy sam zaczyna odczuwać powtarzalność własnych opisów i figur wyobraźni.

***

Kiedy Małgorzata Rejmer zaczęła pisać o Bałkanach, miała już za sobą udany i doceniony powieściowy debiut. Zaistniała więc najpierw (w wieku zaledwie dwudziestu czterech lat) jako prozaiczka, nie reporterka. Wskazuje to z jednej strony na rosnącą renomę literatury faktu, która może być przedmiotem artystycznych ambicji, z drugiej zaś na to, że już na wstępie autorka *Bukaresztu…* dysponowała dużymi możliwościami warsztatowymi. Jej książki dotyczące krajów Europy Południowo-Wschodniej są świadectwem szybkiego dojrzewania warsztatu pisarki, wykrystalizowania się jej celów twórczych, diametralnie różnych od tych, którymi kierował się Andrzej Stasiuk. Małgorzata Rejmer jest autorką dwóch książek poświęconych krajom bałkańskim: *Bukareszt. Kurz i krew* [2013] oraz *Błoto słodsze niż miód: głosy komunistycznej Albanii* [2018].

Początek *Bukaresztu…* utrzymany jest trochę w stylu A. Stasiuka:

> Nie bardzo podoba mi się nowe. Wolę stare warstwy, z których składa się Bukareszt, i to rumuńskie nieokiełznanie, które od zawsze zwodzi system. Tamtego lata 2009 roku autobusy raz po raz wywożą mnie na rubieże, bo na przystankach nie ma żadnych informacji ani rozkładów jazdy. Poznaję przedmieścia, gdzie wszystko jest tymczasowe i złachmaniałe. Przysiadam na krawężniku i zastanawiam się, czy jakimś cudem pojmę ten chaos. Tę bezładną strukturę, która wyrzuca mnie na obrzeża. Istnieją przecież reguły gry, których nie znam [Rejmer 2013, 5–6].

„Rumuńskie nieokiełznanie", tymczasowość i złachmanienie – wyszczególnione w tym fragmencie mogłyby się znaleźć w prozie autora *Jadąc do Babadag*. A. Stasiuk jednak programowo nie opisywał dużych miast, M. Rejmer zaś znajduje się w centrum stolicy Rumunii. Nie potrafi z początku czytać miasta inaczej niż poprzez powierzchowne wrażenia, może uprawiać flaneuryzm, ale dla rozszyfrowania tekstu miasta potrzebuje towarzystwa miejscowych przewodników. W przeciwieństwie do A. Stasiuka podaje konkretną datę swojego przyjazdu. Jej proces poznawczy będzie się układał odtąd zgodnie z chronologią przyrastania nagromadzonej wiedzy. To istotny szczegół – zdradzający, że bardziej ją interesuje historia, nie legenda. Jeśli zaś przedmiotem jej zaintereso-

wania staną się jakieś legendy czy partie narracyjne mogące je przypominać, to ważny będzie ich kontekst, osadzenie w strukturze całości opisywanego świata.

Po kilku powrotach do Bukaresztu pisarka wraca tu, żeby – jak sama pisze – się „zagnieździć". Ma ze sobą walizkę pełną ubrań, notatek do nauki rumuńskiego, akcesoriów, za pomocą których ma tu sobie organizować „normalność". Już w tej pierwszej reportażowej książce M. Rejmer wedle typologii P. Czaplińskiego jest kimś zawieszonym między kondycją zbieracza a tropiciela tekstualisty. Pomieszkuje w Bukareszcie, spisuje powiedzonka znajomych, przysłowia, a nawet przekleństwa.

Znacząca część *Bukaresztu...* wypełniona jest rozmowami z Rumunami na temat komunistycznej przeszłości, to z ich wypowiedzi pisarka próbuje ułożyć mozaikę, uzupełniając ją zarówno zapisami własnych wędrówek, błądzeń po mieście, jak i informacjami zaczerpniętymi z literatury przedmiotu. Reportaż ten napisany jest tak, że sprawia wrażenie powstającego na miejscu, zapisywanego na gorąco, spięty jest jednak partiami narracyjnymi, które pobyty pisarki w Rumunii ukazują z pewnej perspektywy czasowej. Znajdzie się tu trochę zapisów zwyczajnych sytuacji w poruszaniu się po kraju i mieście, których mógłby dostarczyć każdy samodzielnie poruszający się po Rumunii turysta. Uwypuklone są wątki, które szokują przyjezdnego – wszechobecność dzikich psów, czy takie, które wskazują na różnice w podejściu do niektórych spraw w Polsce i Rumunii w okresie komunizmu – jak antyaborcyjna polityka rumuńskiego dyktatora i jej społeczne skutki.

Centralną postacią *Bukaresztu...* jest Nicolae Ceaușescu. To wrażenie wzmocnione jest poprzez opisy miasta, w którym jego rządy zostawiły dotkliwe ślady, do rangi metafory urasta monstrualny budynek Domu Ludowego w centrum stolicy. Uczynienie władcy, dyktatora jednym z bohaterów literackiego reportażu, w zestawieniu z wizją systemu widzianego oczyma zwykłych ludzi, budzi skojarzenia rzecz jasna z najważniejszymi pozycjami w dorobku R. Kapuścińskiego – *Cesarzem* czy *Szachinszachem*. M. Rejmer jest w jakimś stopniu kontynuatorką jego dzieła – za temat swoich książek wybierała bowiem te kraje bałkańskie, w których w latach komunizmu panował najostrzejszy, najbardziej restrykcyjny reżim – a zatem Rumunię pod rządami Ceaușescu oraz Albanię Envera Hodży. Są to też kraje nieczytelne dla Polaków językowo i przez to słabiej znane, egzotyczne i hermetyczne. Reportaże M. Rejmer nie stają się jednak studium władzy czy ustroju, chociaż oczywiście komunizm, jego radykalniejsza forma, jest fascynującym tłem dla polskiego czytelnika, szukającego obrazu komunizmu – mówiąc językiem Stasiuka – „w wersji hard".

Najbardziej fascynuje jednak pisarkę gwałtowność zmian i nieobliczalność:

> Ryzyko i tymczasowość są wpisane w życie tego miasta. Raz na kilka dekad trzęsienie ziemi czyści przestrzeń ze słabowitych obiektów i ludzi, którzy nie mają szczęścia. Ale pył i kurz i krew dadzą się zmyć, brud da się zdrapać i już można nakładać

nową warstwę, nową maskę, przebierać się i przywłaszczać, pożyczać tożsamości [Rejmer 2013, 11].

Metamorfozy, przepoczwarzania przestrzeni miejskiej, oszustwa, które serwuje ludziom ich własna pamięć, stosunek Rumunów do przeszłości to tematy pociągające autorkę. Gdzieniegdzie wyławia z realiów miasta elementy orientalne. Gdy M. Rejmer przebywa wśród swoich rumuńskich znajomych, niczym się oni nie różnią od swoich rówieśników z Polski i innych krajów europejskich. Są tylko lepiej przystosowani do funkcjonowania w rzeczywistości swojego kraju i pozbawieni ekscytacji, którą widać w relacjach pomieszkującej w Rumunii Polki. Kiedy pisarka daje tej ekscytacji dojść do głosu, wychodzą jej fragmenty, które niektórzy mogliby odczytać jako orientalizujące, gdyż skupia się na chaosie, nieporządku rozrastającego się w nieprzewidywalny sposób miasta.

Gdy jednak M. Rejmer próbuje napisać coś o pięknie Bukaresztu, jest jej trudno – bo jak mówi jeden z jej rozmówców: „Bukareszt jest słodko-gorzki. Nie znajdzie się w nim łatwego piękna". Podtytuł *kurz i krew* odsyła zresztą do bolesnych aspektów rzeczywistości, ale tutaj jednak dość spowszedniałych. Zastanawia też obecność w tytułach M. Rejmer błota. Pierwsza część *Bukaresztu…* nosi tytuł *Komunizm. Złoto i błoto*. Błoto powraca też w tytule książki o Albanii – *Błoto słodsze niż miód*. P. Czapliński zauważał, że w polskim piśmiennictwie poświęconym Rosji była ona domeną błota, prowizorki i lodu. Błoto reprezentowało w tym wypadku cywilizację niezdolną obronić się przed naturą, klęskę w obliczu substancji nieswoistej, odbierającej kształty i formy [Czapliński 2017, 74]. W podobnej funkcji błoto występuje u M. Rejmer. Odwołanie się do zmysłu smaku podkreśla sensualność, konieczność doświadczania opisywanej rzeczywistości. Można wręcz powiedzieć, że autorka potrafi „przyrządzić" Bukareszt, który smakuje młodym Polakom. Potwierdzają to internetowe recenzje blogerów książkowych świadczące nie tyle o głębszym odczytaniu twórczości M. Rejmer, ile o wiedzy i nastawieniu czytelników wobec Rumunii:

Rejmer jest poetką reportażu. Pisze jak Stasiuk, ale lepiej. Stasiuka prawie w ogóle nie da się czytać. Książki Stasiuka kupuje się, stawia na półce i szpanuje przed znajomymi, że się ma takiego autora w kolekcji, ale się ich nie czyta. (...) Ta młoda reporterka potrafiła zainteresować mnie krajem, który do tej pory nie kojarzył mi się z niczym. Był niekształtną plamą na mapie Europy, zasiedlonym przez nijakich ludzi o ciemnych oczach i czarnych włosach. Rząd Rumunii powinien dać pani Rejmer jakiś medal albo chociaż dyplom [Hetman 2014].

Co ciekawe, nie jest to opinia jakiegoś przypadkowego internauty, ale przyszłego reportażysty Rafała Hetmana. Można ją złożyć częściowo na karb młodego wówczas (w 2014 roku) wieku i miejsca publikacji. Niemniej jest ona świadectwem tego, że pomimo zaistnienia w języku polskim książek E. Saida, M. Todorovej, B. Jezernika wciąż duży, odległy o kilka godzin jazdy samochodem od granic Polski, kraj jest dla młodych

i wykształconych Polaków „niekształtną plamą", która nie kojarzy się z niczym. Jeszcze jedna symptomatyczna opinia:

> Bo Rejmer Bukareszt nie tylko zrozumiała i oswoiła, ale przede wszystkim nazwała to, czego boją się lub wstydzą nazywać Rumuni. Dlatego ten reportaż jest wyjątkowy – bardzo bowiem intymny, a jednocześnie tak bezwzględnie obiektywny i wynurzający z rumuńskiej niepamięci kształty, barwy, zapachy i przede wszystkim nastroje. Miasta tymczasowego, a przecież silnie akcentującego swą obecność. Miasta chaosu, bezdomnych psów, wiecznej przebudowy i historii, o jakich nie chce się opowiadać ani też ich słuchać. Miasta, gdzie spotyka się azjatyckość, paryskie podróbki architektoniczne, szyk i błoto oraz nieposkromiona dzikość [Czechowicz 2013].

Autorem jest Jarosław Czechowicz, wyróżniający się krytyk internetowy, który kilka lat potem sam zadebiutował jako powieściopisarz. W świetle powyższego cytatu wystarcza kilka miesięcy pomieszkać w Bukareszcie, żeby nie tylko zrozumieć i „oswoić" stolicę Rumunii, ale wyrazić to, czego nie potrafią albo boją się nazywać Rumuni. Skąd pewność, że nie ma miejscowych pisarzy, którzy zmierzyli się z tym, co zauważyła w Bukareszcie M. Rejmer? Chyba z przeświadczenia, że skoro nie ma tych książek w języku polskim, nie są tłumaczone, nie ma ich w ogóle. Rumunia dla tego recenzenta również zdaje się pozostawać w nieokreślonym nigdzie. W oczach takich komentatorów Małgorzata Rejmer przyjeżdża do Rumunii i ją podbija. Taki odbiór książki, mimo entuzjastycznej oceny czytelników, nie jest zgodny z oczekiwaniami pisarki. Świadczy o tym jej praktyka twórcza i kierunek rozwoju własnych aspiracji artystycznych [*Szukam* 2020].

W reporterskiej książce *Błoto słodsze niż miód* M. Rejmer jeszcze bardziej bowiem niż w rumuńskiej książce oddaje głos rozmówcom. Wydana została ona po pięcioletniej przerwie. M. Rejmer tworzy powoli, dostosowuje się do najwyższych standardów, których oczekuje się od reportażu. Zapytywana o swoje zdanie na temat granic między reportażem a literaturą, w kontekście dyskusji wokół oceny pisarstwa R. Kapuścińskiego, mówi:

> Być może Kapuściński to faktycznie przede wszystkim literatura piękna. Jednak reportaże będące jedynie kronikarskim opisem wycinka rzeczywistości, które dystansują się od języka literackiego, nie mają w sobie pierwiastka uniwersalności, szybko się zużywają. Uważam, że każdy dobry reportaż musi mieć jakiś naddatek – formy, języka, kompozycji, rozłożenia akcentów opowieści. Czytam ich wiele i natychmiast widzę różnicę między rzetelnymi opisami danego wycinka rzeczywistości a książkami wielkimi, które mają tę nadbudowę [*Szukam* 2020].

W gronie patronów jej pisarstwa należy umieścić Swietłanę Aleksijewicz. To właśnie jej książki są złożone z odpowiednio skomponowanych fragmentów rozmów. Podobnie jak białoruska noblistka M. Rejmer wycisza swój osobisty głos, usuwa z widoku swoją postać. Do książki o Albanii podeszła z podobnym zaangażowaniem, jak to czyni w swoich reportażach S. Aleksijewicz, przede wszystkim odbyła dziesiątki, jeśli nie

setki rozmów z Albańczykami. Wyeksponowanie świadectw bohaterów przy jednoczesnym wycofaniu się osoby autora, reportera na drugi plan, powoduje, że zbliża się do formy reportażu polifonicznego. Zdaniem Bernadetty Darskiej pozwala też uniknąć banalizacji czy hiperbolizacji przeżyć [Darska 2019, 119]. W udzielanych wywiadach M. Rejmer wyraźnie zaznacza różnice między swoją rumuńską a albańską książką:

> To było dla mnie najtrudniejsze zadanie – że muszę się usunąć jako ja, pisarka. Nie mogłam sobie pozwolić na taką literacką szarżę jak przy „Bukareszcie", który wziął się z moich fascynacji i obsesji, i ta subiektywność nadała ton całej książce. Oczywiście, czytałam mnóstwo o rumuńskim komunizmie, ale pisanie „Bukaresztu" było dla mnie przede wszystkim poszukiwaniem środków wyrazu, literackim szkicownikiem. Nie zastanawiałam się tak bardzo nad warsztatem reporterskim i relacją z bohaterami jak przy „Błocie". Poza tym „Bukareszt" był pisany przede wszystkim przy biurku, częściowo w Polsce, a częściowo w Rumunii, a „Błoto" pisałam w terenie, bo jeździłam po całej Albanii, a gdy wracałam do domu, to był to mój dom w Tiranie [*Pytałam* 2018].

O ile w Bukareszcie Rejmer pomieszkiwała, jak mogą to robić uczestnicy wymian studenckich czy literaci udający się na stypendium, o tyle związek z Albanią okazał się całkiem dosłownie poważny. Autorka mieszka od kilku lat w Albanii, jest związana z Albańczykiem, można więc powiedzieć, że nie jest w tym kraju już całkiem obca, nauczyła się biegle mówić po albańsku, co było bardzo istotne, ponieważ rozmowy w angielskim ograniczały się do powierzchownych, wciąż powtarzających się banałów. Znając albański, pisarka mogła wejść głębiej w świat swoich rozmówców, a więc także w rolę tropiciela tekstualisty. Akcent w *Błocie* zostaje postawiony nie na relację człowiek–system, ale na wzajemne relacje między zwykłymi obywatelami. Izolacja kraju nie pozwala przerzucić odpowiedzialności za zło na obcych, na zewnątrz. W tym kraju dziewięćdziesiąt procent ludności stanowią Albańczycy, więc ich narodowość w perspektywie opowieści o historii kraju przestaje mieć decydujące znaczenie i nierealne staje się miejsce ich zamkniętego kraju na mapie Europy.

M. Rejmer zwierza się, że starała się wniknąć w całość świata swoich bohaterów, ich codzienność. Nawiązywała także z nimi relacje, które były czymś więcej niż wydobyciem interesujących pisarkę informacji:

> Początkowo widziałam w komunizmie tylko cierpienie. Dopiero później zaczęłam sobie zadawać pytanie, jak ludzie przez te czterdzieści lat panowania Hodży żyli, co myśleli, jak bronili się przed lękiem. Przecież zakochiwali się, wychowywali dzieci, jeździli na wakacje, szukali szczęścia w beznadziei. Wtedy okazało się, że to nie jest tylko opowieść o albańskim komunizmie. To opowieść o tym, w jaki sposób zniewolony człowiek radzi sobie z traumą, z brakiem wolności, poczuciem zagrożenia. Co się dzieje z człowiekiem, który jest ofiarą polityki, jak systemy polityczne wpływają na nasze wybory moralne i promują określone zachowania – czasem solidarność, a czasem podłość i skrajny egoizm [*Pytałam* 2018].

W tak ekstremalnych warunkach system wydobywał z Albańczyków zarówno to, co najlepsze – bo zmuszał do ryzykowania własnego

bezpieczeństwa, komfortu, wolności – jak i to, co najgorsze, bo promował donosicielstwo, brak lojalności, zdradę. O wiele łatwiej rządzi się ludźmi, gdy burzy się siatkę jedności i wspólnoty, gdy człowiek pozostaje sam.

Dla zobrazowania problemów, które niosła tamta rzeczywistość, warto przytoczyć historię, która obrazuje osamotnienie i poczucie niesprawiedliwości, doświadczane przez dziecko z rodziny, która naraziła się władzy:

> Pewnego razu dziewczynka z klasy spisała ode mnie pracę domową, a potem poszła z nią do odpowiedzi. Dostała najwyższą ocenę, dziesiątkę. Później nauczyciel wywołał do tablicy mnie. Poszedłem z tymi samymi odpowiedziami i dostałem cztery, czyli ocenę niedostateczną. Aż odebrało mi oddech.
>
> – Ale dlaczego? – zawołałem. – Przecież Blerta spisała ode mnie odpowiedzi i przed chwilą dostała najlepszą ocenę!
>
> Nauczyciel spojrzał na mnie.
>
> – Twoim psim obowiązkiem jest pomagać jej, ilekroć cię o to poprosi. Ciesz się, że taki nikt jak ty do czegokolwiek się nadaje [Rejmer 2018, 70].

Dzieci jako ofiary zawsze najmocniej przemawiają do ludzkiej wrażliwości. Łatwiej się też z nimi identyfikować emocjonalnie, bo pozostają niewinne wobec okoliczności politycznych, trudno powiedzieć, aby miały jakiś wybór.

Historie bohaterów Małgorzaty Rejmer rozgrywają się w ascetycznych krajobrazach kraju rządzonego przez Envera Hodżę. Wszystkiego tam jest mało: mało samochodów, mało jedzenia, mało kolorów – dzieci wyławiają z morza kolorowe śmieci, opakowania wyrzucone przez ludzi z Zachodu, wynoszone przez wodę na albański brzeg. Zdobyte w ten sposób papierki po zagranicznych cukierkach wklejają do zeszytów. Ale to też świat, gdzie są dobre i złe dzieci, dobre są z dobrych rodzin, a złe ze złych – których krewni narazili się reżimowi. Kara spadała na wszystkich krewnych, którzy byli poniżani jak chłopiec z powyższej opowieści. Jej bohaterowi przydarzyła się jedna z najgorszych rzeczy, której może doświadczyć człowiek – jawna i bezczelna niesprawiedliwość, kiedy za pracę o tej samej wartości jest się ocenianym gorzej niż ktoś inny z pozamerytorycznych powodów. Dodajmy: to nie on odpisał pracę, ale od niego odpisano – został więc ze swojego osiągnięcia niejako okradziony i jeszcze poniżony.

W książce Małgorzaty Rejmer przytłaczające jest nie to, że nie rozliczono osób poprzedniego systemu, ale to, że nikomu nic nie można wybaczyć – bo nikt się nie czuje winny, nikt nie prosi o wybaczenie. Jeden z bohaterów grywa w klubie ze starszym panem w szachy. Gdy pewnego dnia rozmowa schodzi na to, co kto robił w przeszłości, starszy pan bez żadnego wstydu ani żalu zdradza, że pracował w służbie bezpieczeństwa. Albania przedstawiona przez M. Rejmer jest okrutna i zredukowana do rysów rzeczywistości, które przypominają realia prozy Franza Kafki czy sztuk Samuela Becketta.

Błoto słodsze niż miód potwierdza, jaką wartość dodaje tej książce fakt, że pisarka mieszka obecnie w Albanii. Z perspektywy osoby mieszkającej na stałe w kraju widać więcej niż z punktu widzenia turysty czy wizytatora. Możliwe jest spojrzenie na ludzi nie jako na obcych, statystów, ale z bliska, poprzez pryzmat ich oceny zdarzeń, zobaczenie życia ich oczami, poprzez ich marzenia. Daje to jakąś namiastkę przejścia na drugą stronę lustra. Zobaczenia w nim czegoś więcej niż siebie, własnych oczekiwań, wyobrażeń i przekonań o świecie.

Bibliografia

M. Rejmer, 2018, *Błoto słodsze niż miód*, Wołowiec.
M. Rejmer, 2013, *Bukareszt: kurz i krew*, Wołowiec.
A. Stasiuk, 2010, *Dziennik pisany później*, Wołowiec.
A. Stasiuk, 2006, *Fado*, Wołowiec.
A. Stasiuk, 2004, *Jadąc do Babadag*, Wołowiec.
A. Stasiuk, 2014, *Nie ma ekspresów przy żółtych drogach*, Wołowiec.

I. Adamczewska, 2017, *Granice kreatywności w reportażu*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich" t. 60, z. 1(121), s. 77–93.
A. Bagłajewski, 2004, *Mapa, podróż, czas*, „Kresy" nr 4, s. 95–101.
Z. Bauman, 1993, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" nr 2, s. 7–31.
M. Chaszczewicz-Rydel, 2013, *Obrazy Bałkanów: mity, stereotypy, nowa imagologia*, Wrocław.
P. Czapliński, 2017, *Poruszona mapa: wyobraźnia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*, Kraków.
J. Czechowicz, 2013, *Rumunia – tak to jest…*, http://krytycznymokiem.blogspot.com/2013/09/bukareszt-kurz-i-krew-magorzata-rejmer.html [dostęp: 15.04.2021].
B. Darska, 2019, *Między pamięcią a zapomnieniem*, „Twórczość" nr 5, s. 118–120.
M. Duda, 2013, *Polskie Bałkany: proza postjugosłowiańska w kontekście feministycznyn, genderowym i postkolonialnym. Recepcja polska*, Kraków.
A. Gleń, 2019, *Stasiuk. Istnienie*, Łódź.
R. Hetman, 2014, *Bukareszt. Kurz i krew* [recenzja], https://czytamrecenzuje.pl/recenzja/198/bukareszt-kurz-i-krew [dostęp: 15.04.2021].
M. Hirsch, 2010, *Żałoba i postpamięć*, tłum. K. Bojarska [w:] E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, Poznań, s. 247–280.
B. Jezernik, 2007, *Dzika Europa. Bałkany w oczach zachodnich podróżników*, tłum. P. Oczko, Kraków.
M. Koch, 2009 *„My" i „Oni", „Swój" i Obcy": Bałkany XX wieku z perspektywy kolonialnej i postkolonialnej*, „Porównania" nr 6, s. 75–93.
Pytałam o najprostsze rzeczy. Z Małgorzatą Rejmer rozmawia Agnieszka Sowińska, dwutygodnik.com, 09/2018 (nr 247), https://www.dwutygodnik.com/artykul/8038-pytalam-o-najprostsze-rzeczy.html [dostęp: 15.04.2021].

E.W. Said, 2005, *Orientalizm*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Poznań.
K. Stępnik, M. Gawryś (red.), 2010, *Południowa Słowiańszczyzna w literaturze polskiej XIX i XX wieku*, Lublin.
Szukam opowiadaczy. Z Małgorzatą Rejmer rozmawia Aleksandra Wojtaszek, „Tygodnik Powszechny" 12.10.2020, https://www.tygodnikpowszechny.pl/szukam-opowiadaczy-165260 [dostęp: 15.04.2021]
M. Todorova, 2008, *Bałkany wyobrażone*, tłum. P. Szymor, M. Budzińska, Wołowiec.
J. Wierzejska, 2012, *Mit Południa jako kontrapunkt dla opozycji Wschód-Zachód i podstawa mitu Europy Środkowej*, „Porównania" t. 11, s. 71–86.
P. Zajas, 2011, *Jak świat prawdziwy stał się bajką: o literaturze niefikcjonalnej*, Poznań.
B. Zieliński (red.), 2008, *Tradycje pogranicza i przestrzenie tradycji. Od komunizmu do postmodernizmu i i postkolonializmu*, Poznań.
Życie to jednak strata jest. Andrzej Stasiuk w rozmowach z Dorotą Wodecką, 2015, Warszawa–Wołowiec.

Obraz Bałkanów w twórczości Andrzeja Stasiuka i Małgorzaty Rejmer

Streszczenie

Historię terminu *Bałkany* oraz stygmatyzujących obrazów tworzonych przez podróżników, pisarzy z Europy Zachodniej, znajdziemy w klasycznych już pracach Marii Todorovej i Božidara Jezernika. Po 1989 roku obraz krajów Europy Południowo-WschodWschodniej w Polsce kształtował się pod wpływem zachodniego dyskursu, ale miał też cechy odrębne. Do tych należało sytuowanie Bałkanów wobec mitu Europy Środkowej oraz w pewnym stopniu wspólnego doświadczenia komunizmu. Najciekawsze (i najbardziej wpływowe) narracje polskich pisarzy o krajach tej części Europy wiążą się z twórczością Andrzeja Stasiuka i Małgorzaty Rejmer. Wpisują się też one w dyskusję o granicach reportażu toczącą się w Polsce w XXI wieku po śmierci Ryszarda Kapuścińskiego.

Słowa klucze: Andrzej Stasiuk – Małgorzata Rejmer – Bałkany – Europa Środkowa – polska literatura faktu.

Image of the Balkans in the works by Andrzej Stasiuk and Małgorzata Rejmer

Summary

The history of the term *the Balkans* and stigmatising images of the Balkan area, created by travellers and writers from Western Europe, have been described in works by Maria Todorova and Božidar Jezernik, which can already be considered classical. After 1989, the image of the countries of Southeast

Europe in Poland was shaped under the influence of the Western discourse, but it also had distinguishing features. These included the positioning of the Balkans against of the myth of Central Europe and, to an extent, against the common experience of communism. The most interesting (and influential) narratives of Polish writers about the countries of this part of Europe are related to the literary works by Andrzej Stasiuk and Małgorzata Rejmer. They also fit into the discussion about the boundaries of reportage that took place in Poland in the 21st century after the death of Ryszard Kapuściński.

Keywords: Andrzej Stasiuk – Małgorzata Rejmer – Balkans – Central Europe – Polish non-fiction.

Adj. Monika Czarnecka

BIOGRAMY

Mgr Samanta Busiło ukończyła polonistykę i ukrainistykę na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2004 roku jest związana z Katedrą Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego w Iwano-Frankiwsku, gdzie prowadzi zajęcia dla studentów polonistyki w ramach programów MNiSW oraz NAWA. Przez wiele lat pracowała jako lektor i metodyk szkoleń językowych skierowanych do imigrantów, nagrodzonych Europejskim Znakiem Jakości EUROPEAN LANGUAGE LABEL (2014). Członek zespołu egzaminatorów, autorów testów oraz audytorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Autorka materiałów dydaktycznych do nauki jpjo, podręczników, szkoleń online. Doktorantka w Zakładzie Komunikacji Językowej i Glottodydaktyki Instytutu Polonistyki Stosowanej UW.

Dr hab., prof. UW Anna Cegieła zajmowała się leksykologią, socjolingwistyką oraz kulturą języka, a od dziesięciu lat głównie etyką komunikacji i dyskursem publicznym. Jest autorką takich prac jak: *Polskie słownictwo teatralne 1765–1965*, Wrocław 1992, *Polski słownik terminologii i gwary teatralnej* t. I, Wrocław 1992, *Moralność w perspektywie słownika i wypowiedzi*, Warszawa 2011, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2015, artykułów o przemocy językowej i mowie nienawiści. Anna Cegieła pełni funkcje kierownika Zakładu Edytorstwa i Stylistyki w IPS UW, przewodniczącej Komisji Etyki Komunikacji PAU oraz kierownika pracowni Obserwatorium Etyki Słowa na Wydziale Polonistyki. Wykładała na Uniwersytecie w Bonn, miała cykl wykładów na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli.

Prof. dr hab. Stanisław Dubisz (ur. 30.08.1949) studiował filologię polską na Uniwersytecie Warszawskim (1967–1972) i tamże uzyskiwał kolejne stopnie naukowe oraz tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych (1997), obecnie ma status emerytowanego profesora zwyczajnego. Jego zainteresowania naukowe dotyczą historii języka, stylistyki i retoryki, języka polskiego poza granicami kraju, współczesnej polszczyzny ogólnej, dialektów i regiolektów. Jest autorem i współautorem ponad 600 pozycji bibliograficznych (w tym ponad 30 publikacji książkowych

i ponad 250 artykułów naukowych), m.in. autorskich serii pt. *Język – Historia – Kultura* (Warszawa 2002, 2007, 2012, t. I–III) oraz *Językowe studia polonistyczne* (Warszawa 2013–2018, t. I–VI). Jest redaktorem naukowym i/lub współautorem syntezy wiedzy o polszczyźnie w diasporze – *Język polski poza granicami kraju* (Opole 1997), podręcznika akademickiego *Gramatyka historyczna języka polskiego* (Warszawa 2006), *Uniwersalnego słownika języka polskiego* (Warszawa 2003, t. I–VI/I–IV), *Wielkiego słownika języka polskiego PWN* (Warszawa 2018, t. I–V) oraz redaktorem naczelnym czasopisma naukowego „Poradnik Językowy". Wchodzi w skład Rady Języka Polskiego PAN, jest wiceprezesem Zarządu Głównego Towarzystwa Kultury Języka, przez wiele lat był członkiem, sekretarzem i wiceprzewodniczącym Komitetu Językoznawstwa PAN, dziekanem Wydziału Polonistyki UW (1996–2002, 2005–2012), przez ponad 30 lat kierował Pracownią Językoznawstwa Stosowanego na tymże Wydziale (1990–2021). Wypromował 24 doktorów i 100 magistrów. Jest laureatem nagród naukowych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Wydziału I PAN, Rektora UW oraz Nagrody Wydziału Polonistyki UW im. Jana Baudouina de Courtenay.

Dr hab., prof. UW Katarzyna Dróżdż-Łuszczyk od początku pracy naukowej jest związana z Wydziałem Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorat, poświęcony konstrukcjom elektywnym współczesnej polszczyzny, obroniła w 2005 roku. Stopień doktora habilitowanego uzyskała w roku 2014 na podstawie monografii *Wobec bliźniego. Pojęcia 'postawa', 'tolerancja', 'obojętność' w analizie semantycznej*. Prowadzi badania nad leksyką i gramatyką współczesnej polszczyzny. Koncentruje w nich uwagę głównie na najnowszym słownictwie i mechanizmach jego pomnażania (*Coś na zakończenie, czyli o nowej formie FINISAŻ w polszczyźnie*, *Parawaning podczas urlopingu. Kilka myśli o formach z cząstką -ing we współczesnej polszczyźnie*) oraz na składni (*Jak zapracować na szczęście? Rozważania wokół właściwości semantyczno-składniowych czasownika ZAPRACOWAĆ*). W kręgu jej zainteresowań znajdują się również zagadnienia fonetyczne (*Współczesna nienormatywna wymowa głosek [ś], [ź], [ć], [ʒ́]. Charakterystyka fonetyczna i interpretacja fonologiczna zjawiska*).

Dr Beata Katarzyna Jędryka – adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, metodyk i praktyk nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego dzieci i dorosłych. Autorka licznych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego / odziedziczonego dla różnych grup wiekowych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na kompetencjach językowych uczniów w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, dla których polszczyzna nie jest językiem prymarnym. Prowadzi badania wśród uczniów polskich szkół poza granicami kraju, mieszkających w Stanach Zjednoczonych oraz na Ukrainie. Redaktor i współautorka *Polskich niezapominajek* – podręcznika do nauczania języka polskiego jako odziedziczonego dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej.

Dr Agnieszka Karolczuk ukończyła filologię polską na KUL, gdzie w latach 1989–2013 była lektorką języka polskiego jako obcego oraz prowadziła zajęcia językoznawcze dla studentów polonistyki. Uczyła także języka polskiego na University of Toronto (2004/2005). Od 2014 r. jest związana z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zajmuje się glottodydaktyką polonistyczną, kulturą języka, przemianami współczesnej polszczyzny. Pracuje przy certyfikacji języka polskiego jako obcego: przewodniczy egzaminom, prowadzi szkolenia dla egzaminatorów, recenzuje materiały egzaminacyjne.

Dr Oksana Korpalo – absolwentka polonistyki Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka. Od 2013 roku uczy języka polskiego jako obcego, od 2017 roku pracuje jako wykładowca na Przykarpackim Uniwersytecie Narodowym w Katedrze Języków Słowiańskich. W 2017 roku obroniła pracę doktorską pt. *Kategoria semantyczno-syntaktyczna osoby w języku polskim*. Jej zainteresowania naukowe związane są ze składnią języka polskiego i ukraińskiego, a także etymologią nazwisk. Autorka artykułów w czasopismach naukowych na temat składni języka polskiego – *Aspekt deiktyczny osoby składniowej w języku polskim*, *Osoba składniowa w zdaniu bezokolicznikowym w języku ukraińskim i polskim*, *Określoność osoby w zdaniu bezokolicznikowym*, *Antroponimy Galicji Wschodniej polskiego pochodzenia*. Absolwentka Programu dla Młodych Naukowców SEW i Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego.

Dr hab., prof. UKSW Tomasz Korpysz – językoznawca i norwidolog. Kierownik Katedry Językoznawstwa Współczesnego i Ogólnego oraz Zakładu Językoznawstwa Normatywnego Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w latach 2008–2019 kierownik Pracowni Słownika Języka Cypriana Norwida Uniwersytetu Warszawskiego. Autor m.in. monografii *Definicje poetyckie Norwida*, współautor tomów słownikowych *Wolność i niewola w pismach Cypriana Norwida* (wraz z Jadwigą Puzyniną) i *Chrześcijaństwo w pismach Cypriana Norwida* (wraz z Anną Kadyjewską i Jadwigą Puzyniną) oraz (wraz z Jadwigą Puzyniną) powstającego *Internetowego słownika języka Cypriana Norwida*. Redaktor naukowy kilkunastu monografii zbiorowych dotyczących przede wszystkim twórczości Cypriana Norwida, języka pisarzy i komizmu językowego. Członek redakcji rocznika *Studia Norwidiana*, a także serii wydawniczych „Bielańskie Prace Językoznawcze" oraz „Pewne Norwidiana". Przewodniczący Rady Fundacji „Museion Norwid".

Doc. dr Olga Łazarowycz w 1986 roku ukończyła filologię rosyjską w Instytucie Pedagogicznym w Iwano-Frankiwsku. Po ukończeniu studiów została zatrudniona w tymże instytucie. W 1995 r. obroniła pracę doktorską na temat *Teoretyczne zasady analizy fragmentów językowego obrazu świata*. W 1998 roku ukończyła eksternistycznie polonistykę w Katedrze Filologii Słowiańskiej Kijowskiego Narodowego Uniwersy-

tetu im. T. Szewczenki. Od 2005 roku docent Katedry Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka. W 2001 roku odbyła staż naukowy w Instytucie Polonistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim, w latach 2007 i 2013 – w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, w 2018 r. – w Katedrze Filologii Polskiej Uniwersytetu Lwowskiego im. T. Szewczenki. Zainteresowania naukowe: semantyka porównawcza, dialektologia polska, historia języka polskiego, gramatyka historyczna języka polskiego. Kierownik dialektologiczno-etnograficznych warsztatów dla studentów polonistyki.

Prof. dr hab. Mykoła Łesiuk od września 1996 roku kierownik Katedry Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego w Iwano-Frankiwsku (Ukraina). Pracuje na Uniwersytecie od sierpnia 1975 roku, zastępca dziekana Wydziału Filologii (1975–1983), kierownik Katedry Języka Ukraińskiego (maj 1983–styczeń 1992), dziekan Wydziału Filologii (kwiecień 1989–sierpień 2006). Autor ponad 400 prac naukowych poświęconych w większości językowi ukraińskiemu. Z jego inicjatywy w 1993 roku na Przykarpackim Uniwersytecie Narodowym powstała polonistyka, którą ukończyły setki polonistów, filologów, nauczycieli i tłumaczy. Podejmował liczne działania na rzecz współpracy naukowo-dydaktycznej z licznymi ośrodkami naukowymi w Polsce (Warszawa, Kraków, Gdańsk, Rzeszów, Lublin, Gorzów Wielkopolski, Słupsk), ze Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim w Wejherowie i in.

Dr Daria Mytsan – absolwentka Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki. Od 2002 roku związana z Katedrą Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego, gdzie wykłada na polonistyce. W 2008 roku obroniła pracę doktorską pt. *Frazeologia z nazwami części ciała w pieśniach ludowych (na materiale polskim i ukraińskim)* w Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na frazeologii języków słowiańskich. Jest autorką artykułów naukowych poświęconych frazeologii porównawczej, uczestniczyła w licznych konferencjach, w tym międzynarodowych, m.in. „Semantyka mowy i tekstu. Posiedzenia filologiczne".

Dr Artur Nowaczewski – adiunkt w Zakładzie Teorii i Krytyki Artystycznej w Instytucie Filologii Polskiej UG. W dorobku cztery monografie literaturoznawcze: *Trzy miasta trzy pokolenia* (Wydawnictwo Oskar, Gdańsk 2006), *Szlifibruki i flâneurzy* (*Figura ulicy w literaturze polskiej po 1918 roku*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011), *Konfesja i tradycja: szkice o poezji polskiej po 1989 roku* (Biblioteka Toposu, Sopot 2013), *Challenger: metamorfozy poety w twórczości Krzysztofa Karaska* (Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021). Nagradzany zarówno za swoją prozę, jak i zbiory poetyckie – m.in. finalista Nagrody Literackiej Europy Środkowej „Angelus", Pomorskiej Nagrody Literackiej „Wiatr od morza", Nagrody Poetyckiej im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego za najlepszy tom roku „Orfeusz".

Doc. dr Olena Pelekhata od 1994 r. pracuje na stanowisku docenta Katedry Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku (Ukraina). Ukończyła filologię rosyjską na Narodowym Uniwersytecie im. Jurija Fedkowicza w Czerniowcach oraz polonistykę i ukrainistykę ze specjalizacją tłumaczeniową, na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. W 1994 roku uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych oraz w 1996 roku tytuł naukowy docenta Katedry Języków Słowiańskich. W 2016 roku brała udział w badaniach terenowych w ramach projektu „Mowa polska na Bukowinie Karpackiej. Dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego" (prof. dr hab. Heleny Krasowskiej, IS PAN w Warszawie). W 2018 r. odbyła staż naukowy poświęcony programowi badawczemu pt. „Język polski w Iwano-Frankiwsku (dawnym Stanisławowie)" w IS PAN (grant Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie"). W latach 2019–2020 profesor wizytujący w Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Prowadzi badania dotyczące polszczyzny w Galicji Wschodniej „Język polski w obwodzie iwanofrankiwskim".

Dr Wiola Próchniak – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Szkole Języka i Kultury Polskiej KUL. Od 1997 r. członek Stowarzyszenia „Bristol" Krajowych i Zagranicznych Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego; stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej i profesor wizytujący na Indiana University (2007–2009); kierownik i wykładowca Studiów Podyplomowych w zakresie Nauczania Języka Polskiego jako Obcego / Drugiego (edycja: Chicago 2012–2015). Zajmuje się nauczaniem formalnych aspektów języka w kontekście złożonych relacji łączących język i kulturę – zwłaszcza w jej literackiej formie. Autorka skryptów do nauki języka polskiego (od A1 po C1), a także materiałów dla polskich szkół sobotnich w USA, m.in. *Literatura polska. Teksty i ćwiczenia*, cz. 1–3. Opublikowała artykuły na tematy związane z glottodydaktyką oraz książkę *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Lublin 2012). Członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów oraz egzaminator Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Dr Natalia Szczerbij – językoznawca, polityk, specjalistka w zakresie spraw międzynarodowych. Urodziła się w Iwano-Frankiwsku. Absolwentka polonistyki Instytutu Filologii Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka. W 2016 roku obroniła pracę doktorską z dziedziny slawistyki w Instytucie Językoznawstwa Narodowej Akademii Nauk Ukrainy. Od 2015 roku pracuje jako wykładowca na studiach polonistycznych w Katedrze Języków Słowiańskich Wydziału Filologii na Przykarpackim Uniwewrsytecie Narodowym im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku, obecnie na stanowisku docenta. Finalistka programu „Otwarty świat" Centrum Liderów przy Bibliotece Kongresu USA (Washington – Kansas, USA, 2014). Odbywała staż naukowy w In-

stytucie Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales" Uniwersytetu Warszawskiego (2013, 2014, 2015).

Dr Tamara Tkaczuk pracuje w Katedrze Literatury Światowej i Literaturoznawstwa Porównawczego na stanowisku docenta Wydziału Filologii Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka Katedry Literatury Światowej i Literaturoznawstwa Porównawczego, członek Rady Naukowej do spraw obrony prac doktorskich. W 2010 obroniła pracę doktorską na temat *Stanisław Przybyszewski i literatura ukraińska końca XIX – początku XX wieku: recepcja i typologia*. W latach 1999–2003 nauczycielka języka polskiego w szkole średniej nr 14, w latach 2003–2005 metodyk języka polskiego w Miejskim Departamencie Zarządzania Edukacją Iwano-Frankiwska, od 2000 roku wykładowca literatury polskiej i powszechnej na Wydziale Filologii i Wydziale Języków Obcych Katedry Literatury Światowej i Literaturoznawstwa Porównawczego oraz wykładowca języka polskiego na Wydziale Turystyki Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka. Autorka ok. 35 artykułów w czasopismach naukowych i popularnych, 3 książek metodycznych dla studentów z historii literatury polskiej oraz komparatystyki literaturoznawczej, ukraińsko-polskich relacji kulturowych.

Prof. dr hab. Elżbieta Wichrowska – historyk literatury i kultury, edytor na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Dyrektor Centrum Badań nad Kulturą Warszawy Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka książek dotyczących literatury i kultury XVIII i XIX wieku, a także edycji źródeł literackich oraz dokumentu osobistego, m.in. *Początki dziennika intymnego w Polsce na przełomie XVIII i XIX wieku* (2012). Ostatnio opublikowała: *Między powstaniem a emigracją. Rysunkowy „dziennik" Piotra Michałowskiego z roku 1832* (2019; wraz z Janem K. Ostrowskim). Oddane do druku: *Jeszcze żywi czy już zmarli. Wokół XIX-wiecznych dokumentacji umierania polistopadowej emigracji* oraz rzecz o dziennikach choroby i szkicownikach (XVIII/XIX).

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- Znaczenie wyrazów podajemy w łapkach ‘’.
- Prace należy dostarczać w formie papierowej oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, numeru ORCID, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*doc, *.rtf).
- Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

Cena zł 19,00
w tym VAT 8%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2022:
prenumerata roczna (10 numerów) – 190,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 19,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie

RUCH SA, www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami: 22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7^{00}–17^{00}. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl