

0240/2000.-5

PORADNIK JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343
INDEKS 369616

**WYDAWNICTWA UNIwersYTETU
WARSZAWSKIEGO
WARSZAWA 2000**

5

(574)

Kolegium Redakcyjne

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (redaktor naczelny),
dr Wanda Decyk (sekretarz redakcji), prof. dr hab. Stanisław Dubisz,
dr Włodzimierz Gruszczyński, prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta,
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

Rada Redakcyjna

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (przewodnicząca), prof. dr hab. Jan Basara,
dr Wanda Decyk (sekretarz), prof. dr hab. Stanisław Dubisz,
prof. dr hab. Barbara Falińska, dr Magdalena Folland-Kugler,
dr Włodzimierz Gruszczyński, prof. dr hab. Andrzej Markowski,
prof. dr hab. Leszek Moszyński, prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta,
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, prof. dr hab. Teresa Skubalanka

Redaktor techniczny: Elżbieta Czajkowska

Korektor: Marianna Kuzmider

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- Maciej Grochowski*: Funkcja intratekstualna leksemów a ich cechy gramatyczne
(analiza wyrażenia *wszelki*) 1
- Ewa Biłas*: Muzyka, poetyka i stylistyka. Nazwy muzyczne w tytułach wierszy
młodopolskich i ich wpływ na językową organizację tekstu (cz. II) 11

JĘZYK POLSKI W SZKOLE

- Agnieszka Mikołajczuk, Elżbieta Sękowska*: Analiza i ocena wybranych programów
nauczania języka polskiego w gimnazjum (ze szczególnym uwzględnieniem
zagadnień z zakresu kształcenia językowego) 19
- Stanowisko Rady Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie
sposobu wprowadzania w życie szkolnej reformy nauczania (ze szczególnym
uwzględnieniem przedmiotu „język polski”) 39

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

- Krystyna Kleszczowa, Ludwigi Selimski*: Sprawozdanie z konferencji słowotwórczej
w Innsbrucku 42
- Janina Chodera, Danuta Kledzik*: Sprawozdanie z konferencji „Gwary dziś. Metodologia
badań” (Obrzycko, 27.09.-30.09.1999 r.) 47
- Irena Sarnowska-Giefling*: Wakacyjna Szkoła Języka i Kultury Polskiej w Instytucie
Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Poznań, 12-31 lipca
1999 r.) 51

KOMUNIKATY RADY JEZYKA POLSKIEGO PRZY PREZYDIUM POLSKIEJ AKADEMII NAUK

- Powstała Komisja Dydaktyczna Rady Języka Polskiego 54
- VII posiedzenie plenarne Rady Języka Polskiego 55
- Stanowisko Rady Instytutu Języka Polskiego PAN w Krakowie w sprawie standardów
wymagań egzaminacyjnych 56
- Sprawozdanie z zebrania Komisji ds. Języka Medycyny i Nauk Przyrodniczych 58
- Z korespondencji przewodniczącego RJP 59
- Ustawa z dnia 31 marca 2000 r. O zmianie ustawy o radiofonii i telewizji i ustawy
o języku polskim (fragmenty) 64

Wydanie dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych
Redakcja: 00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4, tel. 625-43-50

Druk i oprawa: Zakład Graficzny UW, zam. nr 503/2000



PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Zarząd Główny, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

Maciej Grochowski
(Toruń)

FUNKCJA INTRATEKSTUALNA LEKSEMÓW A ICH CECHY GRAMATYCZNE (ANALIZA WYRAŻENIA WSZELKI)

1. Jednym z najstarszych i powszechnie znanych (od czasów Arystotelesa) podziałów wyrażen językowych ze względu na ich właściwości referencyjne jest dychotomia wyrażen samodzielnych i niesamodzielnych znaczeniowo, tzw. pomocniczych (por. Arystotelesowskie wyrażenia kategoriale i synkategoriale; zob. np. T. Kotarbiński, 1961: 458). Granica między wyznaczonymi w ten sposób zbiorami jest nieostra, nie ma też powszechnie przyjętych terminów na ich oznaczenie. Co prawda w literaturze ostatnich lat (zob. np. M. Grochowski 1997a oraz prace opublikowane w: M. Grochowski 1995, M. Grochowski, G. Hentschel 1998) wyrażenia należące do drugiego zbioru są często nazywane *funkcyjnymi* (por. ang. *function words*, niem. *Funktionswörter*), tendencja do stabilizacji terminu bynajmniej nie niweluje praktycznych trudności towarzyszących rozróżnianiu wyrażen samodzielnych i niesamodzielnych.

Jeżeli przyjmie się kryterium referencyjne podziału wyrażen, to określając status ontologiczny przedmiotów ich odniesienia, można stwierdzić, że jedne wyrażenia są orzekane o pozajęzykowych obiektach i stanach rzeczy (lub do nich odsyłają), a inne tylko o obiektach językowych (lub do nich odsyłają). Pierwsze mają funkcję ekstratekstualną, a drugie intratekstualną. Rozróżnienie to nie wyklucza istnienia wyrażen, które w jednych kontekstach odsyłają do rzeczywistości pozajęzykowej, a w innych do obiektów językowych. Obie funkcje przysługują np. zaimkowym wykładnikom referencji i koreferencji (takim jak *on*, *to*), które w zależności od sposobu użycia mogą reprezentować zarówno indeks, jak i anaforę bądź kataforę. Por. np. A. Bogusławski 1977, 1982, Z. Topolińska 1984, H. Fontański 1986, E.V. Padučeva 1992.

2. Omawianemu podziałowi nie odpowiada żaden, nawet najbardziej ogólny, podział jednostek leksykalnych na klasy gramatyczne. Próba porównania rozważanej opozycji z klasyfikacjami gramatycznymi proponowanymi w ostatnich dziesięcioleciach (zob. Z. Saloni 1974, R. Laskowski 1984, 1998, H. Wróbel 1996), opartymi na homogenicznych kryteriach podziału i konsekwentnie przeprowadzonymi, świadczy o braku takiej odpowiedniości. Np. opozycje leksemów syntagmatycznych i niesyntagmatycznych, autosyntagmatycznych i nieautosyntagmatycznych, zajmujące w syntaktycznej klasyfikacji funkcjonalnej Romana Laskowskiego (R. Laskowski 1998) najwyższe miejsca w hierarchii, krzyżują się z podziałem na wyrażenia o funkcji ekstra- i intratekstualnej. Spośród zaliczonych do klasy leksemów niesyntagmatycznych wykrzykników i dopowiedzeń pierwsze pełnią funkcję ekstra-, a drugie intratekstualną. Zapewne jednostki wszystkich podklas leksemów nieautosyntagmatycznych mają funkcję intratekstualną, klasa leksemów autosyntagmatycznych natomiast jest z punktu widzenia rozważanej dychotomii dość zróżnicowana. Funkcja intratekstualna przysługuje niewątpliwie modalizatorom. Pełni ją ponadto część przysłówków oraz część — zakwalifikowanych jako rzeczowniki i przymiotniki — zaimków rzeczownych i przymiotnych (R. Laskowski 1998: 57, 62).

Na podstawie przedstawionego w skrócie porównania można przypuszczać, że próba ustalenia zakresów zbiorów wyrażen o funkcji ekstratekstualnej i intratekstualnej w terminach klas gramatycznych leksemów nie przyniesie oczekiwanych rezultatów. W wyniku wcześniejszych rozważań nad zakresem pojęcia *wyrażenia funkcyjne* (M. Grochowski 1997a: 33-36) postawiłem hipotezę, że jednostki reprezentujące określone klasy gramatyczne (ustalone przez wyliczenie) należą do jego zakresu, a jednostki pozostałych klas (również ustalonych przez wyliczenie) nie mają tej cechy. Do kategorii wyrażen funkcyjnych zostały zaliczone dopowiedzenia, przyimki, relatory, spójniki, partykuły, modyfikatory deklaratywności, operatory trybu, operatory adnumeratywne i operatory adsubstantywne. Za nie należące do tej kategorii uznałem rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, liczebniki, przysłówki i wykrzykniki. Uważam obecnie, że hipoteza ta jest za słaba i że wymaga weryfikacji.

Wydaje się, że jednostki reprezentujące klasy wyeliminowane z zakresu pojęcia *wyrażenia funkcyjne* są jedynie predestynowane do orzekania o pozajęzykowych obiektach i stanach rzeczy, inaczej mówiąc prymarnie do tego służą. Do wielu z tych klas należą jednak liczne takie jednostki, które pełnią funkcję intratekstualną. Trzeba by więc dążyć do ustalenia ich listy metodą empiryczną. Wiele jednostek reprezentujących klasę przymiotników pełni — stale lub przynajmniej w niektórych kontekstach — funkcję intratekstualną; por. np. wyrażenia *niniejszy*, *powyższy*, *poniższy*, *następujący*, *poprzedzający*, *wymieniony*, *cytowany*. Na ich właściwości metatekstowe zwracano uwagę w literaturze przedmiotu (zob. np. A. Wierzbicka 1971, Z. Topolińska 1984: 329, T. Dobrzyńska 1993, A. Duszak 1998). Funkcja intratekstualna jest charakterystyczna także dla licznych operatorów kwantyfikujących, zaliczanych w tradycji do zaimków, a we współczesnych klasyfikacjach gramatycznych leksemów uznawanych za rzeczowniki (np. *kto*

kolwiek, kto bądź, byle kto, cokolwiek, co bądź, byle co) lub przymiotniki (np. *jakiś, pewien, ów, każdy, wszystek, cały*).

3.1. Dalsza część artykułu jest poświęcona — zgodnie z wysuniętym wyżej postulatem badań empirycznych — próbie opisu jednego wyrażenia o funkcji intratekstualnej, należącego z punktu widzenia gramatyki do klasy przymiotników, a mianowicie operatora kwantyfikacji ogólnej *wszelki*. Ma on wiele cech swoistych, na które dotychczas, o ile mi wiadomo, nie zwrócono uwagi.

Na syntaktyczne i leksykalno-semantyczne konteksty użycia form przymiotnika *wszelki* nałożone są znaczne ograniczenia. Spróbuję je wykryć na podstawie analizy ponad 500 przykładów wypowiedzeń z tym przymiotnikiem oraz w wyniku ich porównania z kontekstami charakterystycznymi dla jednostek pokrewnych, zwłaszcza dla form pluralnych wyrażenia *wszystek* jako wykładnika kwantyfikacji ogólnej. Celem tych badań jest ustalenie właściwości gramatycznych i semantycznych jednostki *wszelki*.

3.2. Formy leksemu *wszelki*, niezdolne do konstytuowania zdań (zajmowania pozycji orzecznika), są wyłącznie atrybutami rzeczownika. Występują względem niego zawsze w prepozycji. W konstrukcjach syntaktycznych tego wyrazu z rzeczownikami zdecydowanie dominują formy liczby mnogiej, jest on bowiem używany do określania zbiorów wieloelementowych. Por. np. wypowiedzenia poprawne i dewiacyjne, różniące się jedynie wartościami kategorii liczby składników grupy nominalnej:

- (1) *Dyrekcja przychodni przyjmuje wszelkie skargi i zażalenia pacjentów.*
 - (2) **Dyrekcja przychodni przyjmuje wszelką skargę i zażalenie pacjenta.*
 - (3) *Wszelkie spory wynikające z tej umowy będą rozstrzygać właściwe sądy.*
 - (4) **Wszelki spór wynikający z tej umowy będzie rozstrzygać właściwy sąd.*
- Po dokonaniu redukcji wyrazu *wszelki* odpowiednie wypowiedzenia z rzeczownikiem w liczbie pojedynczej stają się poprawne. Por.
- (5) *Dyrekcja przychodni przyjmuje skargę i zażalenie pacjenta.*
 - (6) *Spór wynikający z tej umowy będzie rozstrzygać właściwy sąd.*

Formy singularis wyrazu *wszelki* występują naturalnie w połączeniach z rzeczownikowymi singulariami tantum; por. np.

- (7) *Nad polami krążyły chmary wszelkiego ptactwa.*
- (8) *Zamówienia na wszelką broń należało składać w wyznaczonych terminach.*
- (9) *Sanitariuszki zawsze były gotowe do niesienia wszelkiej pomocy.,*

a ponadto są charakterystyczne dla wielu jednostek nieciągłych z wyrazem *wszelki*; por. np. *za wszelką cenę, ponad wszelką wątpliwość, poniżej wszelkiej krytyki, na wszelki wypadek, wszelki ślad po kimś zginął, słuch wszelki o kimś zginął*. Z tego oczywiście nie wynika, że nie ma jednostek wielosegmentowych z formami pluralnymi badanego przymiotnika (por. *wszelkie prawa zastrzeżone, wszelkimi siłami*). Jednostki nieciągłe z członem *wszelki* nie będą tu analizowane.

3.3. Przypuszczalnie nie do dowolnych rzeczowników można dodawać formy przymiotnika *wszelki*. Współwystępują one z nazwami stanów rzeczy,

a zwłaszcza cech, postaw, zachowań, sytuacji, sposobów i środków działania. Por. np.

- (10) *Śniło mu się, że jest bohaterem filmu, obdarzonym wszelkimi zaletami fizycznymi i moralnymi.*
 (11) *Z wszelkim kompromisem należałoby jeszcze trochę poczekać.*
 (12) *Wmówiono jej w dzieciństwie, że aspiryna jest panaceum na wszelkie dolegliwości.*
 (13) *Wyniki pracy miały decydować o wszelkich formach wyróżnień i awansów.*
 (14) *Harcerz powinien sobie radzić we wszelkich okolicznościach.*

Wyraźne ograniczenia nałożone są na związki badanego leksemu z nazwami przedmiotów. Występują one na ogół w prawostronnym kontekście jednostek *wszelkiego typu, wszelkiego rodzaju* i mają znaczenie nazw gatunkowych. Np.

- (15) *Jadał wszelkiego rodzaju owoce.*
 (16) *Ona gra chyba na wszelkiego rodzaju instrumentach smyczkowych.*
 (17) *Chciała pójść do szkoły plastycznej, gromadziła już nawet wszelkiego typu pędzelki i ołówki.*

Wyraz *wszelki* z reguły nie łączy się z nazwą przedmiotu użytą w pozycji nominatiwu. Por. np.

- (18) **Wszelkie pieniądze podatników zostały przeznaczone na restrukturyzację górnictwa.*
 (19) **Wszelkie okoliczne pola ucierpiały na skutek powodzi.*

Jeszcze większe ograniczenia dotyczą połączeń wyrazu *wszelki* z nazwami osób. Por. wypowiedzenia dewiacyjne:

- (20) **Wszelkich pracowników zakładu należy kierować na badania profilaktyczne.*
 (21) **Ustępował miejsca w tramwaju wszelkim starszkom.*
 Męskoosobowa forma *wszelcy* wystąpiła w badanym materiale jedynie dwukrotnie; por.
 (22) *Teraz wszelcy burzyciele władzy monarchicznej wytykają najzacniejszemu panu, że w każdej prowincji miał co najmniej jeden pałac (...).*
 (23) *Zwycięstwo lewicy 1993 roku było niezbędne nie tylko po to, żeby od władzy odeszli wszelcy fanatycy: dekomunizacji, chrystianizacji i prywatyzacji.*

Słowniki współczesnego języka polskiego rejestrowały ją bez zastrzeżeń. Dopiero w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* (A. Markowski 1999: 1186) stwierdzono eksplicite, że wyraz *wszelki* nie ma form liczby mnogiej w rodzaju męskoosobowym. Można byłoby się zgodzić z opinią, że forma nominatiwu *wszelcy* jest rzadko używana, trudno byłoby ją jednak uznać za nieistniejącą. Inne formy pluralne omawianego leksemu, zneutralizowane pod względem rodzaju, zdecydowanie rzadziej łączą się z nazwami osób, a także obiektów nieosobowych, niż z nazwami stanów rzeczy. Stanowi to konsekwencję właściwości semantycznych wyrazu *wszelki*.

3.4. Przymiotnik *wszelki* nie występuje w wypowiedzeniach zaprzeczonych. Por. np. wypowiedzenia dewiacyjne z akceptowalnymi, zawierającymi formę leksemu *żaden*:

- (24) **Wszelkich obcych ludzi tu nie było.*
 (25) *Żadnych obcych ludzi tu nie było.*
 (26) **Ten pociąg nie zatrzymuje się po drodze na wszelkich stacjach.*
 (27) *Ten pociąg nie zatrzymuje się po drodze na żadnych stacjach.*
 (28) **Nie uwzględnia się wszelkich reklamacji sprzętu po dokonaniu jego zakupu.*
 (29) *Nie uwzględnia się żadnych reklamacji sprzętu po dokonaniu jego zakupu.*

4.1. Za punkt wyjścia analizy semantycznej przymiotnika *wszelki* przyjmuję trafną myśl Stanisława Szobera, niepowtarzaną już w późniejszych słownikach: „*Wszelki* [o gatunkach, rodzajach, sposobach] *zob. Wszystek*” (S. Szober 1968: 722).

Stawiam następujące hipotezy na temat właściwości semantycznych badanej jednostki. (a) Frazy nominalne z przymiotnikiem *wszelki* denotują wszystkie rodzaje (por. S. Szober) stanów rzeczy i przedmiotów nazywanych przez rzeczownik. Zbiory elementów, do których odnoszą się te frazy, mają status zbiorów potencjalnych, a więc otwartych. (b) Ze znaczenia wypowiedzeń z tymi formami wynika, że dla mówiącego nie jest istotne, do jakich rodzajów stanów rzeczy i przedmiotów może się dana fraza odnosić. Relevantną cechą jego stosunku do denotatu frazy jest obojętność.

Hipoteza (a) jest oparta na przesłance o niejednorodności (niejednolitości) stanów rzeczy i przedmiotów denotowanych przez frazę z *wszelki*. Gdyby nie były one zróżnicowane, a ściślej — gdyby nie istniały co najmniej dwie odrębne ich kategorie, nie można byłoby użyć w sposób sensowny wyrażenia *wszelki*. Por. wypowiedzenia sprzeczne:

- (30) **Mówiąc, że dyrekcja przychodni przyjmuje wszelkie skargi pacjentów, nie mówię, że dyrekcja przychodni przyjmuje wszystkie rodzaje skarg pacjentów.*
 (31) **Mówiąc, że dyrekcja przychodni przyjmuje wszelkie skargi pacjentów, mówię, że dyrekcja przychodni przyjmuje tylko jeden rodzaj skarg (jednego rodzaju skargi) pacjentów.*
 (32) **Mówiąc, że wyznaczono wysoką nagrodę za wszelkie informacje o zabójcy, zakładam, że wszystkie rodzaje informacji o zabójcy będą takie same.*

4.2. Zbiory denotowane przez frazę z przymiotnikiem *wszelki* nie stanowią przedmiotu wiedzy mówiącego. Jest to konsekwencja hipotezy o ich otwartości. W opozycji do przymiotnika *wszystkie*, który jedynie dopuszcza ekstensję otwartą (por. Z. Topolińska 1977: 75), przymiotnik *wszelkie* taką ekstensję implikuje. Świadczy o tym relacja wykluczania, zachodząca między *wszelkie* a liczebnikami. Przymiotnik ten, w przeciwieństwie do *wszystkie*, nie może występować w konstrukcjach z liczebnikiem, a tym samym nie może służyć do potwierdzania sądu, że zbiór zawiera taką liczbę elementów, na którą wskazuje liczebnik. Elementy zbiorów potencjalnych są nieprzeliczalne. Por. wypowiedzenia poprawne i dewiacyjne:

- (33) *Wszystkim dwudziestu uczestnikom wycieczki skradziono paszporty.*
 (34) **Wszelkim dwudziestu uczestnikom wycieczki skradziono paszporty.*
 (35) *Wszystkich uczestników wycieczki było dwudziestu.*

- (36) **Wszelkich uczestników wycieczki było dwudziestu.*
 (37) *Wszystkie z (spośród) dziesięciu klas oglądały już „Pana Tadeusza”.*
 (38) **Wszelkie z (spośród) dziesięciu klas oglądały już „Pana Tadeusza”.*
 (39) *Starano się rozwiązać ten problem wszystkimi metodami. Było ich pięć.*
 (40) **Starano się rozwiązać ten problem wszelkimi metodami. Było ich pięć.*

Przymiotnik *wszelkie*, w opozycji do *wszystkie*, pozostaje w relacji wykluczania również z formami pluralnymi tzw. zaimków osobowych oraz innych wskazujących (na więcej niż jednoelementowe zbiory obiektów). Por. np.

- (41) *Czy my wszyscy mamy szansę spotkać się raz jeszcze za dziesięć lat?*
 (42) **Czy my wszelcy mamy szansę spotkać się raz jeszcze za dziesięć lat?*
 (43) *Daj im wszystkim po pomarańczy.*
 (44) **Daj im wszelkim po pomarańczy.*
 (45) *Tym wszystkim urzędnikom należałoby pozabierać trochę pomieszczeń i przekazać je nauczycielom akademickim.*
 (46) **Tym wszelkim urzędnikom należałoby pozabierać trochę pomieszczeń i przekazać je nauczycielom akademickim.*

Jest to konsekwencja sprzeczności między określonością referencji, implikowaną przez te zaimki, a nieokreślonością referencji implikowaną przez potencjalność *wszelki*.

Analogiczne są przyczyny faktu, iż dopuszczalne jest rzeczownikowe użycie form *wszyscy*, a niedopuszczalne form *wszelcy*. Por. np.

- (47) *Wszystkim rozdano program posiedzenia.*
 (48) **Wszelkim rozdano program posiedzenia.*
 (49) *A teraz wszystkich zapraszam na obiad.*
 (50) **A teraz wszelkich zapraszam na obiad.*

O tym, iż przymiotnik *wszelkie* implikuje ekstensję otwartą zbioru, świadczy również niemożliwość odpowiedzi na pytanie, jakie elementy ani jakie rodzaje elementów tworzą zbiór denotowany przez frazę z badanym wyrażeniem. Odpowiedź taką dopuszcza przymiotnik *wszystkie*. Frazy nominalne z atrybutem *wszystkie* mogą być rozwijane za pomocą wykładników zamkniętego (kompletnego) wyliczenia; por. np.

- (51) *To jest środek na wszystkie owady.*
 (52) *To jest środek na wszystkie, czyli (to znaczy, a więc) następujące owady: komary, karaluchy, pchły, pluskwy, wszy, muchy i mole.*

Właściwość ta nie przysługuje frazom z atrybutem *wszelkie*; por. np.

- (53) *To jest środek na wszelkie owady.*
 (54) **To jest środek na wszelkie, czyli (to znaczy, a więc) następujące owady (rodzaje owadów): komary, karaluchy, pchły, pluskwy, wszy, muchy i mole.*

4.3. Skoro frazy nominalne z przymiotnikiem *wszelkie* denotują wszystkie rodzaje stanów rzeczy i obiektów nazywanych przez rzeczownik i skoro denotowane zbiory są zbiorami otwartymi i jako takie (w sensie dystrybucyjnym) nie mogą stanowić przedmiotu świadomości mówiącego, to wypowiedzenia z badanym wyrażeniem mają status wypowiedzeń metajęzykowych. Dotyczą one pojęcia rodzaju czegoś (obiektu, stanu rzeczy), a więc wytworu operacji mentalnej i jako takie nie mają referencji przedmiotowej.

Rodzaj czegoś nie istnieje w rzeczywistym świecie pozajęzykowym, może być jedynie (ale nie musi) reprezentowany przez konkretne obiekty.

W świetle powyższej hipotezy możliwe jest wyjaśnienie dewiacyjności licznych przykładów wypowiedzeń z przymiotnikiem *wszelkie*. Wewnętrzna sprzeczność np. wypowiedzenia

(55) **We wrocławskim ZOO wszelkie zwierzęta wyły tej nocy.*

wynika z kontaminacji dwóch wykluczających się referencji: do wszystkich rodzajów zwierząt, czyli kategorii ludzkiej świadomości, i do wszystkich zwierząt znajdujących się w danym miejscu, a więc do zbioru zamkniętego. Równoczesna realizacja obu tych odniesień jest niemożliwa.

Analogiczne są przyczyny dewiacyjności wypowiedzenia

(56) **Z mównicy widziałem wszelkich słuchaczy.*

Por. z poprawnym

(57) *Z mównicy widziałem wszystkich słuchaczy.*

Widzieć można jedynie osoby znajdujące się w danym miejscu (wszystkie równocześnie lub każdą z osobna), obiektem widzenia nie mogą być naturalnie potencjalne osoby ani rodzaje osób. Por. też dewiacyjne (18) — (21).

Hipotezy dotyczące właściwości semantycznych jednostki *wszelki* potwierdza także dewiacyjność połączeń tego przymiotnika z wykładnikami zakończonych (w przeszłości) działań. Por. wypowiedzenie akceptowalne (konstytuowane przez czasownik niedokonany) i nieakceptowalne (konstytuowane przez czasownik dokonany):

(58) *Z protokołów przesłuchań świadków usuwa się wszelkie informacje, na podstawie których można ich identyfikować.*

(59) **Z protokołów przesłuchań świadków usunięto wszelkie informacje, na podstawie których można ich identyfikować.*

Wykluczone jest ujmowanie danego zbioru stanów rzeczy jako zamkniętego (por. *usunięto informacje*) i zarazem otwartego, a więc obejmującego również rodzaje stanów rzeczy czy też stany potencjalne (por. *wszelkie informacje*).

5.1. Propozycja eksplikacji semantycznej jednostki *wszelki* powinna uwzględniać konkluzje wynikające z postawionych wcześniej hipotez dotyczących struktury treści badanego wyrażenia (por. hipotezy (a), (b) w 4.1.). Do głównego komponentu semantycznego 'wszystkie rodzaje czegoś' należałoby dodać składnik reprezentujący postawę obojętności nadawcy wobec potencjalnych, a więc różnych rezultatów takiej operacji mentalnej, jaką stanowi podział tego, o czym (pojęcia, o którym) jest mowa. Np. z wypowiedzenia (53) wynika, że środek, o którym mowa, nadaje się na wszystkie rodzaje owadów — bez względu na to, jakie są (mogą być) ich rodzaje, co dla nadawcy nie ma znaczenia (jest mu to obojętne). Por. wypowiedzenia sprzeczne

(60) **Mówiąc, że to jest środek na wszelkie owady, nie mówię, że jest mi to obojętne (wszystko jedno), na jakie rodzaje owadów.*

(61) **Mówiąc, że to jest środek na wszelkie owady, nie mówię, że jest mi to obojętne (wszystko jedno), jakie mogą być (są) rodzaje owadów.*

Oto proponowana formuła eksplikacji jednostki *wszelki*:

Wszelkie X-y:

'Wszystkie rodzaje X-ów;

jest mi to obojętne, jakie mogą być rodzaje X-ów'

Wydaje się, że badana jednostka, na tle wielu innych, należy do relatywnie prostych semantycznie. Zapis jej dwukomponentowej struktury treści zawiera jednostki elementarne *wszystkie* (A. Bogusławski 1966: 51; A. Wierzbicka 1989, 1999: 8), *rodzaj* (czegoś), *być*, *móc* (A. Wierzbicka 1999: 8) oraz jednostkę *coś jest komuś obojętne*, odznaczającą się stosunkowo niewielkim stopniem złożoności semantycznej. Przed wieloma laty proponowałem (M. Grochowski 1980: 34) dekompozycję tej jednostki na elementy prostsze m.in. za pomocą *chcieć* i *nie*.

Przedstawiona koncepcja eksplikacji jednostki *wszelki* znajduje potwierdzenie w interpretacji zdań analitycznych o strukturze *S jest P*, zawierających tę jednostkę jako atrybut wyrażenia reprezentowanego przez zmienną *S*. Por. np.

(62) *Wszelkie owczarki są psami.*: 'Wszystkie rodzaje owczarków są psami; jest mi to obojętne, jakie mogą być rodzaje owczarków.'

Por. zdania sprzeczne:

(63) **Wszelkie owczarki są psami, ale istnieją takie rodzaje owczarków, które nie są psami.*

(64) **Wszelkie owczarki są psami, ale nie jest mi to obojętne, jakie mogą być rodzaje owczarków.*

5.2. W świetle zaproponowanej analizy wyrażenia *wszelki* nasuwa się pytanie o jego miejsce w klasie wykładników kwantyfikacji ogólnej, mianowicie czy jednostka ta reprezentuje kwantyfikację kolektywną czy generyczną (por. np. Z. Topolińska 1974, 1977, 1984; R. Grzegorzczkowska 1978, 1987, 1990, 1996). Jednoznaczna odpowiedź nie jest prosta. Frazy nominalne z atrybutem *wszelki* denotują i zbiór, i rodzaj obiektów; druga wielkość jest podporządkowana pierwszej. Denotowany zbiór jest jednak zbiorem otwartym, implikującym pojęcie dowolności. Fakt ten świadczy o niewątpliwym pokrewieństwie kwantyfikacji ogólnej reprezentowanej przez frazy z atrybutem *wszelki* z kwantyfikacją szczegółową nieokreśloną niescharakteryzowaną (termin R. Grzegorzczkowskiej; zob. R. Grzegorzczkowska 1996: 34), której typowymi reprezentantami są zaimki z morfemem *-kolwiek* (T. Kotarbiński (1961: 234) interpretował wyrażenie *wszelkie* za pomocą 'cokolwiek'). Weryfikacja postawionych tu hipotez dotyczących właściwości gramatycznych i semantycznych przymiotnika *wszelki* wymaga analizy tych zaimków (por. M. Grochowski 1997b) oraz co najmniej kilkunastu przymiotników mających niewątpliwie funkcję intratekstualną, takich jak *dowolny*, *rozmaity*, *różnorodny*, *możliwy*.

Bibliografia

Bogusławski A., 1966, *Semantyczne pojęcie liczebnika i jego morfologia w języku rosyjskim*, Wrocław: Ossolineum.

- Bogusławski A., 1977, *Problems of the Thematic-Rhematic Structure of Sentences*, Warszawa: PWN.
- Bogusławski A., 1982, *Semantic and Pragmatic Aspects of Reference*, Berlin: AdW.
- Bogusławski A., 1988, *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Wrocław: Ossolineum.
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa: IBL PAN.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fontański H., 1986, *Anaforyczne przymiotniki wskazujące w języku polskim i rosyjskim. Problem użycia*, Katowice: UŚ.
- Grochowski M., 1980, *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław: Ossolineum.
- Grochowski M., 1995, red., *Wyrażenia funkcyjne w systemie i tekście*, Toruń: UMK.
- Grochowski M., 1997a, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków: IJP PAN.
- Grochowski M., 1997b, *O strukturze semantycznej zdań z zaimkiem ktokolwiek*, „Polonica” 18, s. 103-113.
- Grochowski M., Hentschel G., 1998, red., *Funktionswörter im Polnischen*, Oldenburg: BIS-Verlag.
- Grzegorzczkowska R., 1978, *O generycznym użyciu nazw*, „Polonica” 4, s. 73-76.
- Grzegorzczkowska R., 1987, *Zaimki uogólniające a mechanizmy tworzenia zdań ogólnych*, „Prilozi” XII, 2, Skopje: MANU, s. 133-140.
- Grzegorzczkowska R., 1990, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzczkowska R., 1996, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotarbiński T., 1961, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław: Ossolineum.
- Laskowski R., 1984, *Podstawowe pojęcia morfologii*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa: PWN, s. 9-57.
- Laskowski R., 1998, *Zagadnienia ogólne morfologii*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. II, s. 27-86.
- Markowski A., 1999, red., *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Padučeva E.V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (Referencyjne aspekty znaczenia zaimków)*, przeł. Z. Kozłowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Saloni Z., 1974, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski” 54, 1-2, s. 3-13, 93-101.
- Szober S., 1968, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: PIW.
- Topolińska Z., 1974, *The use of the definite article in a generic noun phrase*, [w:] *Studia indoeuropejskie*, Wrocław: Ossolineum, s. 255-260.
- Topolińska Z., 1977, *Wyznaczoność (tj. charakterystyka referencjalna) grupy imiennej w tekście polskim. II. Argumenty niescharakteryzowane, grupy generyczne*, „Polonica” 3, s. 59-78.
- Topolińska Z., 1984, *Składnia grupy imiennej*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, red. Z. Topolińska, Warszawa: PWN, s. 301-389.
- Wierzbicka A., 1971, *Metatekst w tekście*, [w:] *O spójności tekstu*, red. M. Mayenowa, Wrocław: Ossolineum, s. 105-121.
- Wierzbicka A., 1989, *Semantic primitives — the expanding set*, „Quaderni di semantica” 10, 2, s. 309-332.

- Wierzbicka A., 1999, *Język — umysł — kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wróbel H., 1996, *Nowa propozycja klasyfikacji syntaktycznej polskich leksemów*, [w:] *Studia z leksykologii i gramatyki języków słowiańskich*, red. H. Wróbel, Kraków: IJP PAN, s. 53-60.

Ewa Biłas
(Katowice)

MUZYKA, POETYKA I STYLITYKA. NAZWY MUZYCZNE W TYTUŁACH WIERSZY MŁODOPOLSKICH I ICH WPLYW NA JEZYKOWĄ ORGANIZACJĘ TEKSTU (cz. II)

Andante Procesja, Messa i Litania ubłagalna współtworzą drugą część poetyckiej *Symfonii*. *Andante* to nazwa z zakresu agogiki, oznacza „tempo umiarkowane zbliżone do wolnego kroku ludzkiego, po włosku znaczy to również: <idąc>” (I. Poniatowska 1991: 11). To tłumaczenie jest jednocześnie dookreśleniem drugiego członu śródtytułu: *Procesja*, który jest nazwą „uroczystego pochodu ze śpiewami oraz noszeniem sakralnych przedmiotów, będącego formą kultu religijnego” (Słownik wyrazów obcych 1980: 601). Zobaczmy zatem, co tworzy tę procesję, która, jak wynika z definicji *andante*, idzie powoli, dostojnie:

Pochód otwiera wiotkie pacholę:
Pierwiosnek, złote loki na czole,
Jaskierki — słoneczne iskierki,
Dziewanny — opadłe hosanny,
Różyczki — putti'ch twarzyczki,
Śniegółki — zakłete w śnieg pszczołki
I wszelka taka zielna prostota:
Krwawniki — kaszy białej rzeszota,
Rumianki — stadne, białe baranki,
Powoje — krasnoludków zawoje,
Stokrótki — rusalek kołowrotki,
Dzwonki — wylętych elfów kokonki.
I wiejska sierota dwulatek
Wyżółkły, polny Bratek. (...)

Mamy tu zatem do czynienia z antropomorfizacją, ale i swoistą kulturową sakralizacją przyrody — koresponduje to z wierzeniami starożytnych Greków, a szczególnie z tradycją Dionizji. W ten sposób odnaleźliśmy jeszcze jeden element łączący ten utwór z *symfonią* Beethovena, której treść ideową wiązano właśnie z „dytyrambicznym pochodem Dionizosa” (Przewodnik koncertowy 1991: 77). Pierwsza strofa z *Andante Procesja* ma oryginalną, nie występującą wcześniej w tym utworze formę rejestru uczestników pochodu. Ten rozbudowany opis pełni tu funkcję retardacyjną — spowalniającą przebieg zdania tytułowego. Krótkie (miarowe, rytmiczne) sekwencje imienne stanowią serię zredukowanych porównań (z elizją: *jak*), które skonstruowane

są tak, że jednocześnie wnoszą ze sobą wartości instrumentacyjne, uzyskane dzięki rymom wewnętrznym:

Jaskierki — słoneczne iskierki,
 Dzewanny — opadłe hozanny,
 Różyczki — puttí'ch twarżyczki,
 Śniegółki — zakłęte w śnieg pszczółki (...)

Ten spis uczestników pochodzący jest graficznie (gwiazdką) od dalszej części *Andante*, w której początkowe tempo umiarkowane zaczyna wyraźnie zmieniać się na szybsze:

Widzicie?... Widzicie?!... Widzicie!!!
 Ołtarz płonący na srebrnym życie —
 Tam wiedzie — tam wzywa nas dzwon,
 Na wzgórzu, tam stol, na szczycie
 Tron!

Idą kwitnące w bieli Wiśnie,
 Welon im ślubny do stóp wiśnie,
 Na ramionach słońca feretron,
 Dzwony trrrą!... trarra!

Narastaniu tempa służy przede wszystkim pierwszy wers, w którym forma *widzicie* powtórzona została trzykrotnie, za każdym razem z innym określeniem intonacyjnym (najpierw jest to pytanie, potem zdziwienie, a później wykrzyknienie). Poza tym jest w tym krótkim fragmencie wyraźna instrumentacja dźwiękowa (przewaga głosek dźwięcznych), są dwa pełnoznaczne wyrazy onomatopeiczne *dzwon*, *dzwony*; jest jeden rym, który opiera się na homonimii *Wiśnie* — owoce i *wiśnie* — pseudoarchaiczna forma czasownika w 3. os. l.poj.: *wisi*, *zwisa*. Podobieństwo w brzmieniu występuje również pomiędzy onomatopejami kończącymi trzecią strofę *trrrą*, *trarra*, a wyrazem *tron*, będącym oksytonicznym zakończeniem strofy drugiej.

Rytualno-sakralny charakter tego święta wiosny widoczny jest w drugiej części *Symfonii*, która w tytule ma nazwę nawiązującą do terminu *msza* — a odnoszącą się do formy muzycznej, *Missa* bowiem to „jedna z podstawowych, najstarszych cyklicznych form wokalnych lub wokально-instrumentalnych kościoła katolickiego do tekstów łac.” (I. Poniatowska 1991: 75).

W wyniku wielokierunkowej metaforyzacji obraz nadejścia wiosny nabiera franciszkańskich cech uroczystości religijnej (lilia, św. z Asyżu, modlić się, ciche skupienie, święty kielich podniesiony oburącz, ołtarz, krzyż, monstrancja, ministranci, aniołowie, arcykapłanka), w której upersonifikowana jest cała przyroda:

MESSA
 Lilia przed świętym z Asyżu Mnicem
 Bez słów się modli w skupieniu cichem
 Z alabastrowym w ręku kielichem
 Oburącz święty podniosła kielich

Z czymś niewymownym, czymś cudownym,
 Z tem jakimś winem z winnic anielich

Wierzb rozpostarty baldachim
Cieniem obrzuca ją blahym.

(...)

Wrzos z Macierzanką pelza po krzemie,
Upadły krzyżem — całują ziemię,
Rozwarte na ścież łapki badyla
Zasłały piasek bisiosem lila.

Mieczyki broń Arcykapłance
Sprezentowały — na ramię lance
I wiechy róż podniosły Malwy:
Anielskich wojsk zwycięskie salwy!

Zatlił się krwawo Ostowy świecznik,
Monstrancję złotą podniósł słonecznik,
Zasygnowały ministranty,
Pokłękaly procesjanty,
Położyli czoła na ziemię,
Posypali popiołem ciemię,
I stało się po gwiazdy niemie...

Narastanie tempa wiersza, tak charakterystyczne dla *kodekty* poetyckiego *Andante*, zostaje w tej części zatrzymane. Układ *Messy* jest bardziej regularny. Co prawda, tutaj także nie ma równej liczby wersów w strofach, jednak mniejsze są różnice — na sześć strof cztery składają się z czterech wersów, jedna z pięciu i jedna, ostatnia z siedmiu. W tym wypadku regularność uspokaja rytm. Skłania do tego również treść tej części — msza wprowadza nastrój wyciszenia i ma to swój wyraz w wierszu (*pokłękać, położyć czoła na ziemi, posypać popiołem ciemię*, skorelowany z ciszą przysłówek *niemie*).

Końcówka tej części jest zapowiedzią nastroju, który pojawia się w *Litanii Ubłagalnej*. Odnaleźć tu można powrót pierwszego tematu tej poetyckiej symfonii o wiosnie — *O wieczna rajskich łąk Primavera!* — który jest przejawem dążności do ujednoczenia motywów całego *cyklu symfonicznego* — podobnie jak czynią to kompozytorzy *symfonii* muzycznej. Nastrój wiersza zmienia się na spokojniejszy, strofy zyskują taką samą liczbę wersów (choć nadal nie są to wersy równozgłoskowe). Proces sakralizacji przyrody jest tutaj kontynuowany, tyle że nie dotyczy już jej zachowań — obchodów święta wiosny, lecz samej wiosny przedstawionej jako Matka Boża. Tę sakralną personifikację wiosny podkreślają też ikoniczne atrybuty (srebrny nów, sfera niebieska, wąż starty stopą Królowej Niebieskiej):

O wieczna rajskich łąk Primavera!
Pod której stopą niebieska sfera,
Wąż starty — i srebrny nów...
Na twoje słowo,
Niebios Królowo,
Pierzchnął zły los, jak zmory snów!

Po *Litanii Ubłagalnej* rozpoczyna się druga część *Symfonii*, współtworzona przez: *Presto*, *Burzę*, *Agitato*, *Wicher*, *Patetica* *Piorun*, *Dolce Maestoso*, *Deszcz*. Wszystkie polskie części wywodzą się z jednego kręgu semantycz-

nego — są to określenia zjawisk atmosferycznych związanych z wiosenną burzą. Już na podstawie analizy tytułów zauważyć można pewne stopniowanie napięcia w tym fragmencie utworu — przynajmniej tak sugerują tytuły. Rozpoczyna się od razu *Burzą*, ale właściwie jest to zapis przygotowywania się do niej:

Wilgotne oczy wzniosł kwiat do nieba.
Nabożnie się koleba.

Lazury były takie pogodne,
Tak niezawodne!

Językowe sygnały tytułowego tempa *Presto* (*presto* 'pośpiesznie, szybko') zaczynają pojawiać się w trzeciej i czwartej strofie:

Kiedy z n i e n a c k a smok podpełźnie bury.
Urodził się z malutkiej chmury,

I na słońcu położył łapę.
Jął szybko biec, jął rósć, rozdał chrapę...

Wielokropek zamykający ostatnie zdanie czwartej strofy zatrzymuje to przyspieszenie tempa, które w piątej, szóstej i siódmej zwrotce zgodne jest z retardacyjnym charakterem opisu „ciszy przed burzą”:

Cień za nim górą — blask szedł dołem —
Jak płaszcz za uchodzącym aniołem.

Ta ziemia w rudawej poświacie
Przy tym nieba nocnym granacie
To była groza w majestacie!

Kwiaty schowały w kaptur koronę,
Oczy zamknęły przerażone,
Szepcząc: „Pod twoją obronę!”

Ostatni dwuwiersz tego fragmentu jest zapowiedzią dalszego rozwoju zdarzeń:

Gdy ponad niemi niosąc plach i kwarce,
Huraganowe zawzięły się harce...

Wymogom semantyczno-muzycznym został podporządkowany rytm tego wiersza. Jest on napisany nieregularnym sylabowcem. Taki „rozchwiany”, nieregularny wzorzec rytmiczny służy zarówno ilustracji zjawiska, o którym mowa w wierszu, jak i realizacji zasady artykulacyjnej przywołanej terminem muzycznym *presto*.

Później burza się nasila, dochodzi do niej wichur. Muzycznym określeniem wykonawczym, które występuje przy tytule „Wicher” jest *Agitato*, co oznacza *burzliwie, gwałtownie, niespokojnie* (I. Poniatowska 1991: 8). Widzimy zatem, że narastanie tempa zjawisk atmosferycznych ma swoje odbicie w zmianach tempa muzycznego — wykorzystanego w tworzywie słownym i w wersyfikacji. Jest to także skorelowane z fonetyczno-rytmicznym kształ-

towaniem tej cząstki. Występuje tu duże zróżnicowanie organizacji wersowo-stroficzej, nagromadzenie onomatopei, które czasami obejmują większą część tekstu, jak np.

Jak koń, co zarży...
 Z gwizdem uciechy w cwał pomknęły szarży.
 Patataj! Patataj! Z grzbietu na grzbiet —
 Hyc! na grzbiet — hyc! na grzbiet — po lesie het!...
 Truch, truch, truch! — truch, truch, truch!
 W rytmiczny ruch:
 Stęka drzewo — stuka w nim trzewo —
 W galopie jedzie po ziemi brzuch (...)

W muzyczny sposób wracają tu także motywy występujące już we wcześniejszych częściach poematu. Metaforyczny obraz rozpoczynający wiersz jest nawiązaniem do dionizyjskiego pochodu z pierwszej części:

Śmignęły kosmate ogony
 Czterech wichrów we cztery strony
 Poskręcane w gzygzak Laokony

Skojarzenie to wywołuje metonimia *kosmate ogony*, które są przecież atrybutem satyrów. Inny grecki element, to synekdocha *poskręcane w gzygzak Laokony*. Zamiast utrwalonego w rzeźbie hellenistycznej Laokona, wraz z dwoma synami uwięzionego w węzowych splotach, jest tu samo imię wieszczka, użyte w dodatku w liczbie mnogiej.

Patetica to określenie wykonawcze uzupełniające tytuł „Piorun”. Jest to kulminacyjny fragment części trzeciej tej poetyckiej symfonii. Zapis użytego tu terminu muzycznego jest niedokładny, prawidłowa nazwa włoska brzmi *patetico* i oznacza *patetycznie* (J. Habela 1969: 140). Forma wiersza i jego warstwa brzmieniowa jest podporządkowana obrazowi upadku piorunu. Wiersz składa się z trzech strof — pierwsza ma cztery wersy, każda następna — jeden mniej. Ruch w dół zaznacza się też w semantycznej warstwie utworu:

Rozblijając się po skalistym niebie nocy,
 Karkołomny zjazd (...)

Z centra do centra
 Z najwyższych nieba piętr, w piekiel piętra...
 W podświata stoczył się loch...

Ostatnim elementem składowym tej części poematu jest *Dolce Maestoso*. *Deszcz*. Po szaleństwach przyrody z poprzednich części, zakończonych w sposób spektakularny — uderzeniem piorunu, następuje uspokojenie. *Dolce* znaczy „słodko, łagodnie”, natomiast *maestoso* oznacza „szybko, ale z powagą, majestatycznie” (I. Poniatowska 1991: 26). Tak jak gwałtownie tempo narosło — w taki sam niespodziewany sposób zostało zahamowane. Ta zmiana określeń wykonawczych widoczna jest również w strukturze tekstu — w planie fonetyki, leksyki i semantyki:

Łzy ulgi z nieba padły wielkie, jak groch...
 Cicho, po ciemku, łąka jakiś słodki szloch!

Występujące tutaj onomatopeje także wprowadzają do utworu łagodną melodykę:

Puk puk!... puk, puk!... puk, puk!... (...)
 Szeleszcze cicho: szech, szech — szech, szech... (...)
 Plest! plest! (...)

Cechy konotowane przez określenie *maestoso* dostrzec można w warstwie semantycznej utworu:

Idzie oczyszczeń — idzie odrodzeń — idzie zmartwychwstań bóg! — (...)
 „Daję ci z wody — daję ci z ognia — daję ci życia chrzest!”

Jest to ponowne nawiązanie do tematu z pierwszej części — do święta Dionizji, ale jednocześnie wprowadzony zostaje element chrześcijański (*Daję ci z wody — chrzest*). Taki splót tradycji antycznej i chrześcijańskiej, a także rodzimej, ludowej (por. narodziny wiosny — fiołki, skowronki i reszta przyrody) jest charakterystyczne dla całego poematu.

Pomiędzy tą częścią utworu M. Grossek-Koryckiej a III częścią (*Assai non presto*) VII symfonii Beethovena odnaleźć można wiele analogii. Przede wszystkim ten sam beztroski charakter — zgodne jest to zresztą ze schematem budowy utworu *symfonicznego*, w którym część trzecia jest *scherzem*. Elementy, które nawiązują do tematu pochodzenia przyrody (z I części poematu), pojawiają się także tutaj — podobnie w utworze muzycznym głównym tematem „bawi się” Beethoven. W *symfonii* wielkiego klasyka jest także majestatyczny fragment — to *trio*. I jeszcze jedna wspólna cecha — jest nią niespodziewane, wprowadzone bez wcześniejszego przygotowania, zakończenie, tak jak po „Piorunie” w poetyckiej symfonii znalazł się „Deszcz”.

Kolejna, wydzielona przez nas wedle prawideł budowy *symfonii muzycznej*, część poematu składa się z *Doppio Movimento* i *Appassionata*. *Nawałnica*. Następuje tu powrót do szybkiego tempa, tak jakby natura, na chwilę uspokojona w *Dolce Maestoso*, teraz, w części finałowej, chciała wybuchnąć ze zdwojoną siłą. Jest to zresztą zaznaczone w tytule, gdyż *Doppio Movimento* oznacza „dwukrotnie szybsze tempo” (J. Habela 1969: 50). Pierwszy element tej części posiada tylko tytuł muzyczny. Ma to swoje konsekwencje w ukształtowaniu tekstu. Jest on bardzo „akustyczny” (duża liczba onomatopei, nieregularne wersy, rymy, wielokropki, muzyczna leksyka), do tego stopnia, że jego wartość brzmieniowa wysuwa się przed semantyczną. Widać w tym tendencję do nastawienia na inny sposób przekazywania treści, bardziej muzyczny niż literacki:

Zatańcowały brylantowe bajadery:
 Z wirem bębienka: tam, tam, tam! Ręka,
 Stopką uderzy — w kurz się rozśnieży...
 Podały się z wiatrem na wznak srebrne ajery

Zadrzały, zaszumiały w etery...
 Szły po nich tajemnicze nieba z ziemią szmery.

Las kryształowych zesunął się w dół węży,
 Ogony w chmurach — jęzor w ziemię pręży
 Wlizuje się w nią z żądzą, która rzeży...

Wzmożenie tempa w *Doppio Movimento* znajduje swoje apogeum w końcowej części finału *Appassionata*. „Nawałnica”.

Appassionata jest to określenie wykonawcze, które oznacza „namiętnie, porywczo, z pasją” (I. Poniatowska 1991: 11) i właśnie tak ukształtowany jest ten fragment. Rozpoczynają go onomatopeje:

Ciach, ciach, ciach!...ciach, ciach, ciach! — plusk, plusk!

W dalszej części jest dużo powtórzeń, wyrażen dźwiękonaśladowczych, nierówności wersyfikacyjnych. W warstwie semantycznej zaś — odniesienie do treści, które ewokuje termin *Appassionata*, ale też „Nawałnica”:

Deszcz siecze — deszcz piecze — lasem stalowych różg.
 Tętni!!! — niebieska zjeżdża z chmur konnica!
 Co raz kopyta — to błyskawica —
 Coraz namiętniej — coraz natrętniej —
 Las dzid z obłoków zrzucanych tętni! (...)

I konie z trok
 Na ziemię: hyc!
 Spieniony pysk —
 Przy blasku piorunowych świec:
 Łysk! łysk!
 Ła, ła, ła — dudnienie, tętent, cwał — ła, ła, ła!
 Do biała spieniona nawała szalała...

Taki sam — burzliwy i roztańczony charakter ma ostatnia część *VII Symfonii A-Dur (Allegro con brio)* L. van Beethovena. Takie samo ekstatyczne podniecenie odnajdujemy w utworze M. Grosseck-Koryckiej.

Religiosa. Largo cantabile i „*Litania dziękczynna*” to ostatnie części poematu. Następuje w nich wyciszenie emocji utworu, powracają motywy z poprzednich części, głównie te związane z sakralnym charakterem wiosny, tym razem już porównanej nie tylko do Matki Bożej:

O rajskich łąk Wiosno bez końca
 Na kuli świata stojąca,
 Nów pod nogami — i węża kłęb,

ale także do Chrystusa:

Za wolność tobie
 Żywcem przeżywsze w grobie:

Hozanna! Hozanna! Hozanna!

Kończy się zatem ten poemat okrzykiem wyrażającym radość i triumf. *Symfonia* może zakończyć się *kodą* — omawiana poetycka konstrukcja realizuje ten właśnie wzorzec formalny, choć z pewnymi modyfikacjami. Rozbudowana postać tej ostatniej części sprawia, że bardziej jesteśmy skłonni uznać ją za *epizod*, niż za klasyczny przykład *kody*.

(dokończenie w następnym numerze)

Źródła

- Grossek-Korycka M., 1928, *Pamiętnik liryczny. Wybór wierszy, ze wstępem A. Górskiego*, Warszawa.
- Rolicz-Lieder W., 1962, *Wybór poezji*, wyboru dokonała, wstępem, przypisami i bibliografią opatrzyła M. Podraza-Kwiatkowska, Kraków.

Literatura

- Cassou J., 1992, *Encyklopedia symbolizmu*, Warszawa.
- Chylińska T., Haraschin S., Schaeffer B., 1991, *Przewodnik koncertowy*, Kraków.
- Ekiert J., 1994, *Bliżej muzyki. Encyklopedia*, Warszawa.
- James J., 1996, *Muzyka sfer*, Kraków.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., 1994, *Podręczny słownik terminów literackich*, Warszawa.
- Habela J., 1969, *Słowniczek muzyczny*, Kraków.
- Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, Warszawa.
- Lissa Z., 1987, *Zarys nauki o muzyce*, Kraków.
- Marek G.R., 1976, *Beethoven. Biografia geniusza*, Warszawa.
- Pociej B., 1987, *Poemat symfoniczny*, „Ruch Muzyczny”, nr 17.
- Poniatowska I., 1991, *Słownik szkolny. Muzyka*, Warszawa.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1984, *Zrozumieć muzykę*, Warszawa.
- Słownik literatury polskiej XIX w.*, 1991, red. J. Bachórz, A. Kowalczykova, Wrocław.
- Słownik literatury polskiej XX w.*, 1992, red. A. Brodzka, Wrocław.
- Słownik wyrazów obcych*, 1980, red. J. Tokarski, Warszawa.
- Wyka K., 1987, *Młoda Polska*, Kraków.
- Wyka K., 1967, *Modernizm Polski*, Kraków.

Agnieszka Mikołajczuk
Elżbieta Sękowska
(Warszawa)

ANALIZA I OCENA WYBRANYCH PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM (ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ZAGADNIENI Z ZAKRESU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO)*

I. WYMAGANIA STAWIANE PROGRAMOM NAUCZANIA

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej* program nauczania jest opisem sposobu realizacji celów i zadań, ustalonych w podstawie programowej [...] lub innych zadań wspomagających realizację tych celów. Program powinien zawierać:

- a) szczegółowe cele edukacyjne — kształcenia i wychowania,
- b) materiał nauczania związany z celami edukacyjnymi,
- c) procedury osiągania celów,

oraz

- d) opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny [...].

(*Rozporządzenie...*, s. 647)

Program nauczania języka polskiego ma z założenia pomagać w pracy polonisty:

- stanowiąc bazę rozkładu materiału nauczania języka polskiego dla poszczególnych klas i w następstwie — realizacji tego materiału na lekcjach;
- będąc punktem wyjścia organizacji kontroli i oceny osiągnięć uczniów;
- wyznaczając zakres treści podręczników języka polskiego przeznaczonych dla uczniów i książek metodycznych dla nauczycieli (por. M. Nagajowa 1990: 170-171).

Trzeba jednak zaznaczyć, że w szkolnej praktyce miejsce najważniejsze zajmuje raczej wybrany przez polonistę podręcznik, sam program zaś z tym

* Artykuł jest zmodyfikowaną wersją referatu wygłoszonego 25.11.1999 r. na zebraniu naukowym Zakładu Metodyki Języka Polskiego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz 17.12.1999 r. na pierwszym posiedzeniu Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Prezentowany tekst uwzględnia sugestie i uwagi dyskutantów biorących udział w obydwu spotkaniach. Programy *Świat człowieka* PWN i *Zrozumieć słowo* Wydawnictwa „ARKA” przeanalizowała Agnieszka Mikołajczuk, natomiast programy *Kto czyta, nie błądzi* Wydawnictwa „Stentor” i *Świat w słowach i obrazach* WSiP zbadała Elżbieta Sękowska.

podręcznikiem związany bywa traktowany jako jedynie dodatkowy komentarz (tym bardziej, że podręczniki nie zawsze w pełni realizują założenia programowe; por. publikacje „Stentor”).

W reformowanej szkole nauczyciel musi wybrać (jeśli nie opracuje własnej, autorskiej) jedną spośród licznych i często biegunowo różnych propozycji z listy programów zatwierdzonych przez MEN.

Do prezentacji wyselekcjonowałyśmy programy nauczania języka polskiego dla gimnazjum, ponieważ po pierwsze, wybór w tym zakresie jest już stosunkowo duży (do końca października 1999 r. MEN zatwierdziło 16 propozycji), a po drugie nauczanie gimnazjalne stanowi nowość w obecnym systemie polskiej edukacji, zatem ciekawe wydaje się sprawdzenie, na jakich poziomach owa nowość się realizuje: tylko na organizacyjnym czy również merytorycznym.

W teoretycznych opracowaniach poświęconych ocenie programów nauczania zwraca się uwagę na potrzebę uwzględnienia kilku kryteriów owej oceny. Bożena Chrzastowska wymienia pięć cech dobrze skonstruowanego programu:

1. Zgodność z podstawą programową.

2. Wyrazistość koncepcji pedagogicznej, wynikającej z całości programu. Koncepcja ta może zakładać *model tradycyjnie-encyklopedyczny, tradycyjnie-scjentystyczny, podporządkowany wychowaniu językowemu i kulturowemu lub nastawiony na intuicję i przeżycie.*

3. Spójność programu, czyli *logiczne i konsekwentne powiązanie wszystkich elementów programu.*

4. Hierarchiczność składników, gdy przyjęcie za główny cel rozwoju osobowości wychowanka sprawia, że na pierwszy plan wysuwa się cele szczegółowe, następnie czynności i sytuacje dydaktyczne, materiał nauczania zaś wraz z lekturami tym celom i czynnościom podporządkowuje.

5. Metodyczność programu, czyli przekład celów ogólnych na szczegółowe, operacyjne, ujęte w postaci czynności (por. B. Chrzastowska 1997: 28-29).

Bolesław Niemierko (B. Niemierko 1999), zajmując się tym samym problemem z punktu widzenia dydaktyka, wskazuje na trzy podstawowe zasady, które powinny być przestrzegane przez twórców programów:

Zasada I: Ujęcie czynnościowe, zgodne z przeświadczeniem, że treścią nauczania jest opanowywanie przez ucznia złożonych czynności, a nie jedynie zapamiętywanie wiadomości.

Zasada II: Trafność wymagań programowych, zgodnych z zalecanym materiałem nauczania i wymaganiami egzaminacyjnymi.

Zasada III: *Zróznicowanie wymagań przez zdefiniowanie wymagań podstawowych, rozumianych jako c z ę ś ć (wybrany zakres) treści podstawy programowej [...] przewidzianej do opanowania przez wszystkich uczniów co najmniej dostatecznych* (por. B. Niemierko 1999: 203-205).

Ponadto Niemierko proponuje nauczycielom praktyczną receptę na ocenianie jakości programów edukacyjnych, która zawiera takie wskazówki, jak: dokonanie wstępnego przeglądu programu, analiza celów nauczania, materiału nauczania, wymagań programowych, zalecanych metod naucza-

nia i zalecanych metod kontroli i oceny osiągnięć uczniów, a także określenie szczegółowych warunków wdrożenia programu, analiza dostępnych wyników wcześniejszych wdrożeń programu i w końcu opinia własna nauczyciela (B. Niemierko 1997: 206).

Uwzględniając zarówno propozycje Bożeny Chrzastowskiej, jak i zalecenia Bolesława Niemierki i wychodząc od opisu podstawy programowej, staramy się wskazać zalety i wady czterech wybranych programów nauczania języka polskiego w gimnazjum: *Świat człowieka* (PWN), *Zrozumieć słowo* („ARKA”), *Kto czyta, nie błądzi* („Stentor”) i *Świat w słowach i obrazach* (WSiP).

II. OCENA PODSTAWY PROGRAMOWEJ DLA GIMNAZJUM W ZAKRESIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Podstawa programowa nauczania języka polskiego w gimnazjum składa się z pięciu części obejmujących: cele edukacyjne, zadania szkoły, treści, osiągnięcia i lekturę. W ten sposób zawiera ona wszystkie niezbędne składniki, które powinny być rozwinięte i uszczegółowione w programach nauczania, nie obejmując jednak metod realizacji treści i ewaluacji, co jest uzasadnione jej funkcją służebną wobec bardziej konkretnych i szczegółowych programów. *Podstawa* preferuje kształcenie językowe w nauczaniu gimnazjalnym, co widać zarówno w zestawie celów, jak i treści, a najwięcej miejsca poświęca osiągnięciom uczniów, ujmując je czynnościowo i realizując tym samym postulat ukierunkowania nauczania w zreformowanej szkole na działanie. Najwyraźniejsze dysproporcje zauważa się w potraktowaniu terminów — akceptacja terminologii literaturoznawczej idzie w parze z odrzuceniem zasadności stosowania na lekcjach języka polskiego terminologii językoznawczej¹. Ponadto *Podstawa* jest na tyle ogólnikowa, że autorzy programów mogą rozwijać ją w różnych, często odbiegających od siebie kierunkach. Obejmuje ona tylko wybrane treści z zakresu gramatyki opisowej, semantyki, stylistyki i retoryki, dłuższych form wypowiedzi oraz sytuacyjnych uwarunkowań aktu mowy, nie jest więc pozbawiona luk. Brakuje w niej przede wszystkim problematyki funkcji języka, kultury języka, historii języka i gramatyki historycznej (przydatnych w odbiorze tekstów dawnych), w obrębie zaś stylistyki z niezrozumiałych względów pominięte zostały zjawiska stylu i stylistycznego zróżnicowania języka.

¹ Wśród wyliczonych w dokumencie treści brak podobnego do proponowanego dla literatury zestawu terminów językoznawczych, którymi uczeń powinien się swobodnie posługiwać. Sugerowałoby to chęć przynajmniej formalnego przypodobania się autorów *Podstawy* zwolennikom usunięcia nauki o języku ze szkół (zob. dyskusja na ten temat w *Kompetencjach szkolnego polonisty* 2 (1997) — artykuły S. Gajdy, M. Konys, K. Bakuły, T. Zgólki i F. Nieckuli), mimo wielokrotnie deklarowanego w dokumencie nastawienia na kształcenie językowe.

Określając miejsce omawianego dokumentu w całym cyklu obejmującym wszystkie etapy edukacji, musimy zauważyć, iż *Podstawa programowa dla gimnazjum* jeszcze do połowy 2000 r. nie miała kontynuacji² w odpowiednim dokumencie przeznaczonym dla liceów, jest ona natomiast ściśle skorelowana z *Podstawą programową dla II etapu edukacji*, czyli dla klas IV-VI szkoły podstawowej. Obydwa dokumenty formułują identyczne cele i bardzo zbliżone zadania. Różnica w zadaniach polega na tym, że w *Podstawie* dla gimnazjum nie ma nic na temat wychowania językowego ani rozbudzania wrażliwości estetycznej (co wymienia *Podstawa* dla klas IV-VI), natomiast dochodzą dwa zadania dodatkowe, trudniejsze: tworzenie systemu wartości i samokształcenie. Zróżnicowanie ujawnia się najwyraźniej w materiale nauczania, gdyż w klasach IV-VI wprowadzane są zagadnienia, pojęcia i terminy podstawowe, natomiast w gimnazjum część z nich pojawia się ponownie, ale zawsze — i słusznie — w wersji rozszerzonej. Podobna zasada obowiązuje w opisie osiągnięć uczniów. W *Podstawie* dla klas IV-VI należy pozytywnie ocenić akceptację *elementarnej terminologii językoznawczej*, przydatnej w sprawnym komentowaniu zaobserwowanych w tekstach zjawisk językowych.

III. ANALIZA I OCENA WYBRANYCH PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM

1. *Świat człowieka* PWN

Jako pierwszy przedstawimy *Świat człowieka. Program bloku humanistycznego dla gimnazjum — historia, język polski, kultura i tradycja, wychowanie obywatelskie, edukacja filozoficzna, edukacja czytelnicza i medialna* autorstwa Krystyny Starczewskiej, Marty Ługowskiej, Ewy Korulskiej, Anny Dzierżgowskiej, Piotra Laskowskiego i Barbary Nartowskiej, opublikowany przez Wydawnictwo Szkolne PWN (Warszawa 1999) i jako jedyny wśród programów nauczania języka polskiego nagrodzony przez MEN.

Jak sama nazwa wskazuje, program ten obejmuje dwa przedmioty: historię i język polski, a także różne ścieżki edukacyjne, co oznacza, że powinien być realizowany wspólnie przez co najmniej dwóch nauczycieli: historyka i polonistę.

Świat człowieka składa się z trzech większych części. Rozdziały wstępne omawiają specyficzne cechy programu, cele nauczania i założone umiejętności, sposoby realizacji programu z podziałem na przedmioty (takie jak: historia, wychowanie obywatelskie, język polski utożsamiony z kształceniem literackim, a ponadto edukacja filozoficzna, kształcenie językowe, biografy

² W kwietniu 2000 r. MEN opublikowało propozycję podstawy programowej dla zreformowanych szkół ponadgimnazjalnych. Dyskusja nad nią miała zakończyć się w lipcu 2000 r.

i filmy), ostatni zaś rozdział wprowadzenia przedstawia zasady sprawdzania umiejętności i wiedzy w szkole.

Część materiałowa, najbardziej rozbudowana, została podzielona na trzy klasy, którym przyporządkowano treści ułożone chronologicznie i problemowo. Klasa I obejmuje starożytność i średniowiecze, klasa II — czasy renesansowego optymizmu, metafizycznego niepokoju, oświeceniowego krytycyzmu i romantycznego buntu, w klasie III zaś omawia się korzenie świata współczesnego i charakteryzuje się okres międzywojenny oraz współczesność. Kształcenie historyczno-literacko-kulturowe jest dominantą programu. Ukazuje jedność świata kultury oglądanego z różnych punktów widzenia. Dlatego właśnie każda z epok jest tu prezentowana w siedmiu układach problemowych: skupionych wokół faktów i idei (jako główny przedmiot rozważań historycznych i wychowania obywatelskiego), wokół fantazji przetwarzającej rzeczywistość w mit, emocji typowych dla epoki i uniwersalnych, a także kreacji z charakterystycznymi postawami twórców, ich dziełami i środkami wyrazu (jako krąg rozważań literackich) i na koniec wokół poszukiwania prawdy i sensu życia (jako zakres rozważań filozoficzno-etycznych). Podobnego sproblematyzowania nie widać jednak w rozdziałach poświęconych kształceniu językowemu. Ponadto część materiałowa zawiera w każdej klasie zestawy biogramów największych postaci epoki oraz listy filmów i lektur do analizy. Podanie do wyboru tekstów z literatury obcej i polskiej, znacznie rozszerzające listę z *Podstawy programowej*, pozwala nauczycielowi na uwzględnienie zainteresowań i upodobań konkretnego zespołu.

Schemat blokowy, łącząc zagadnienia historyczne, literackie, filozoficzne i kulturowe, jest zupełnie nową i ciekawą propozycją dydaktyczną, co z pewnością miało wpływ na wysoką ocenę programu przez MEN.

W części końcowej programu autorzy formułują uwagi na temat sposobów wykorzystania go (z możliwością selekcji zagadnień), a w ostatnim rozdziale podają przykładowe scenariusze lekcji (językowej, filozoficznej i historycznych).

W realizacji programu mają pomóc zróżnicowane środki dydaktyczne: podręczniki *Świat człowieka z tekstami źródłowymi*, zeszyt ćwiczeń językowych, podręcznik metodyczny dla nauczyciela, a także filmy oraz program multimedialny wspomagający ćwiczenia językowe. Trzeba jednak zauważyć, iż do końca 1999 r. opublikowano jedynie pierwszą część podręcznika historyczno-literacko-kulturowego (*Świat starożytny*) dla klasy I i mimo że program jest już realizowany w szkołach, jego użytkownicy nie otrzymali żadnych materiałów do kształcenia językowego, co również świadczy o przypisaniu mu roli drugorzędnej (wbrew *Podstawie programowej*). Świadomi potrzeby doskonalenia nauczycieli, autorzy proponują polonistom i historykom spotkania warsztatowe, dyskusje oraz lekcje pokazowe, nie wskazują jednak, niestety, gdzie zdobyć informacje o miejscach i terminach tych spotkań.

Na realizację programu przewiduje się dziesięć godzin tygodniowo, w tym pięć na lekcje języka polskiego, trzy — lekcje historii i wychowania obywatelskiego, dwie zaś na zajęcia z kultury, tradycji i filozofii. Na pierwszy rzut oka prowadzenie lekcji według tego programu wydaje się bardzo ciekawe dla obydwu stron — uczniów i nauczyciela.

Do najważniejszych celów nauczania autorzy programu zaliczyli rozbudzanie ciekawości poznawczej, rozumienia rzeczywistości, samodzielnego myślenia, a także cele wychowawcze w związku z omawianiem pojęć inteligencji emocjonalnej, wrażliwości moralnej i estetycznej, patriotyzmu i demokracji. Uderzający jest natomiast brak pierwszego z *Podstawy* celu, zakładającego kształcenie sprawności językowych. Uzupełnieniem celów są wymagania. W programie włączono do owych wymagań nie tylko umiejętności rozumienia kultury i historii, interpretowania, porównywania i problemowego ujmowania zjawisk kultury, lecz także sprawność w językowym wyrażaniu myśli, uczuć, przekonań. Wymagania te nie zostały jednak zróżnicowane ze względu na stopień trudności ani uszczegółowione, są nawet bardziej ogólnikowe niż wymagane osiągnięcia wyliczone w *Podstawie programowej*.

Założone cele i umiejętności powinny być wypełnione konkretnymi treściami. Wspomniany wcześniej materiał historyczno-literacko-kulturowo-filozoficzny jest w programie uporządkowany w sposób bardzo przemyślany. W artykule skoncentrujemy się jednak na treściach kształcenia językowego, które powtarzają się w identycznej postaci w każdej klasie.

W omawianym programie kształcenie językowe obejmuje słownictwo, związki wyrazowe, składnię z fonetyką, formy wypowiedzi oraz funkcje języka i etykę mówienia — wszystko wyliczone w punktach bez wymienienia czynności i bez wskazówek integracyjnych. Zastrzeżenia dotyczą następujących spraw:

1. Nie ma potrzeby wprowadzania uniwersyteckiego terminu *morfologia* na oznaczenie fleksji i słowotwórstwa (p. 2).

2. Nie zaleca się w szkole używania terminu *temat słowotwórczy*, poprawnego w opisie akademickim, ale zbędnego w gimnazjum ze względu na niebezpieczeństwo pomylenia go z *tematem fleksyjnym* (lepiej byłby termin *podstawa słowotwórcza*) (p. 2).

3. Powinno się przywołać pojęcie *części mowy* istotne m.in. w opisie osobliwości odmiany wyrazów (p. 2).

4. Mylące może być zalecenie tworzenia związków frazeologicznych, gdyż typowy związek frazeologiczny jest odtwarzany w tekstach, a nie każdorazowo kreowany. Tylko przy rozszerzeniu definicji *związku frazeologicznego* na wszystkie połączenia wyrazowe da się zaakceptować wprowadzone w punkcie 3 sformułowanie.

5. Opis zjawisk składniowych jest zubożony, gdyż pomija pojęcie *części zdania* (p. 4).

6. Logicznie i merytorycznie nieuzasadnione wydaje się włączenie zagadnień fonetycznych do działu składniowego (p. 4).

7. Program nie wymienia wśród zalecanych form wypowiedzi dwóch form, które znalazły się w *Podstawie programowej*, mianowicie reportażu i recenzji (p. 5).

8. Do ostatniej części *Kształcenia językowego* autorzy wpisali bez zmian z *Osiągnięć w Podstawie programowej* punkt poświęcony rozpoznawaniu i tworzeniu wypowiedzi o różnych funkcjach. Ujęty w postaci czynności jest on formalnie niespójny z pozostałymi punktami programu, a poza tym treściowo odpowiada materiałowi wskazanemu w punkcie piątym (p. 6).

9. Funkcje języka i frazeologia to tematy rozszerzające materiał w stosunku do *Podstawy programowej*, natomiastubożeniem wobec niej jest pominięcie zagadnień stylizacji i retoryki.

10. Autorzy nie sygnalizują w programie, które treści są tylko powtarzane (np. głoska a litera, akcent wyrazowy, intonacja), a które są zupełnie nowe w stosunku do treści obowiązujących w szkole podstawowej (np. upodobnienia i uproszczenia grup spółgłoskowych).

11. Program pomija zapisane w *Podstawie* czynności ucznia związane z kształceniem sprawności językowych (np. redagowanie i poprawianie tekstów, przekład treści z jednego kodu na inny, umiejętne wykorzystywanie różnych struktur gramatycznych czy wyjaśnianie wpływu użytych form na klarowność i spójność tekstu).

Wskazane usterki, luki, niedociągnięcia wyraźnie ujawniają niedostateczną dbałość autorów programu o rozwój sprawności i świadomości językowej gimnazjalistów. Może to być związane z przeświadczeniem, iż absolwenci szkoły podstawowej powinni opanować potrzebne umiejętności lingwistyczne już na wcześniejszym etapie edukacji. Zgadzałby się z tym chronologiczny i linearny układ materiału historyczno-literacko-kulturowego, typowy dla nauczania na poziomie zaawansowanym, ale raczej niedostosowany do możliwości przeciętnego gimnazjalisty, gdyż sprawy dla niego najodleglejsze (starożytność i średniowiecze) omawiane są w najniższej klasie, a najbliższa mu współczesność — w klasie najwyższej (tak jak to było dotychczas w szkole średniej). Jak informują autorzy, nauczyciel może zmniejszyć stopień trudności w przyswajaniu materiału przez jego ograniczenie do spraw podstawowych i eliminację zagadnień wymagających większych umiejętności, ale w przykładowym minimum zaproponowanym dla klasy I w rozdziale *Jak korzystać z programu* nie znalazły się żadne uwagi na temat kształcenia językowego.

Wśród zalecanych metod nauczania przeważają metody aktywizujące uczniów — z nastawieniem na samodzielne dochodzenie do wiedzy i umiejętności, przy ograniczeniu roli nauczyciela do funkcji doradcy. Indywidualizacji kształcenia służą różne formy pracy, m.in. samodzielnie realizowane projekty, prace semestralne, opisy świata z punktu widzenia różnych epok. Nieodłączną pomocą w usprawnieniu nauczania mają być najnowocześniejsze środki dydaktyczne (magnetofonowe, audiowizualne, multimedialne i in.). Sprawdzanie wyników jest tu traktowane jako jedna z metod nauczania i ma się dokonywać zarówno ustnie (np. rozwiązanie zadania problemowego, wyjaśnienie sensu tekstu literackiego), jak i pisemnie (np. projekt interdyscyplinarne, praca semestralna). Pominięcie dotychczas stosowanych testów i prac klasowych sugeruje, że autorzy programu odchodzą od tradycyjnych, często odtwórczych metod sprawdzania osiągnięć uczniów.

2. Anita Gis Zrozumieć słowo (ARKA)

Z omówionym powyżej programem *Świat człowieka* kontrastuje publikacja Anity Gis pt. *Zrozumieć słowo. Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum*; wydana przez poznańską ARK-ę. Jak wskazu-

Je nazwa, program ten obejmuje jeden przedmiot — język polski, ale można w nim odnaleźć próby integracji różnych dziedzin wiedzy, takich jak nauka o języku, literaturze i kulturze, historia, wychowanie obywatelskie i etyka, chociaż kształcenie językowe, kształcenie literackie i kształcenie kulturowe są w partii materiałowej opisywane oddzielnie. Szczególne miejsce zostało tu przyznane kształceniu językowemu, w związku z dążeniem do rozwijania sprawności językowych gimnazjalistów i uznaniem fundamentalnej roli języka w procesach myślenia i komunikacji. Podkreśla się przy tym prymat umiejętności nad wiadomościami, co znajduje wyraz w preferowaniu pragmatyki, retoryki i etyki w nauczaniu nie zaś dokładnego opisu systemu języka i co zgadza się z celami sformułowanymi w *Podstawie*. Z założenia też program ma spiralny układ treści i realizuje zasadę stopniowania trudności. Dzięki temu materiał przeznaczony do opracowania w poszczególnych klasach wydaje się dostosowany do możliwości przeciętnego gimnazjalisty.

W programie *Zrozumieć słowo* można wyróżnić cztery główne części. W rozdziałach wprowadzających przedstawiono założenia ogólne, cele kształcenia i wychowania, układ programu i kryteria doboru treści. W części materiałowej, zorganizowanej tabelarycznie, oddzielnie zaprezentowano kształcenie językowe, kształcenie literackie, kształcenie kulturowe i podstawy samokształcenia. Następnie zostały wyliczone przewidywane osiągnięcia, a w podsumowującym zakończeniu zamieszczono uwagi o realizacji programu.

Do przygotowanych na podstawie tego programu środków dydaktycznych należą podręczniki: dla uczniów do kształcenia językowego i oddzielnie kształcenia literackiego (obydwa zawierające również treści z zakresu kultury) oraz dla nauczyciela — przewodnik metodyczny.

Wśród dziewięciu celów kształcenia i wychowania na pierwsze miejsce wysuwają się (zgodnie z *Podstawą*) trzy cele kształcenia językowego, przy czym uczeń jest traktowany bardziej jako świadomy odbiorca tekstów niż ich aktywny wytwórca. Gimnazjum ma bowiem doskonalić u niego umiejętność rozumienia wypowiedzi mówionych i pisanych, dostarczyć mu niezbędnych wiadomości o budowie i funkcjonowaniu języka jako narzędzia porozumiewania się i literatury pięknej oraz — co częściowo jest powtórzeniem poprzedniego celu — ukazać rolę języka, jego funkcję użytkową, omówić zagadnienia kultury języka. Ponadto celem szkoły jest *pobudzenie aktywności poznawczej, intelektualnej, społecznej, emocjonalnej* oraz motywacji uczniów, zapewnienie im kontaktu z literaturą wysoką i przygotowanie do udziału w kulturze przez wprowadzenie w tradycję narodu i języka oraz wzbogacenie wiedzy o świecie, przy czym bardziej zwraca się tu uwagę na poznawanie niż kształcenie umiejętności.

Podobnie jak w *Świecie człowieka*, program *Zrozumieć słowo* najwięcej miejsca poświęca materiałowi nauczania. Podstawowa różnica dotyczy proporcji między kształceniem językowym, wysuniętym przez Anitę Gis na plan pierwszy i stanowiącym 2/3 materiału, a kształceniem literackim i kulturowym, odgrywającym w omawianym programie rolę raczej drugorzędną.

Część poświęcona językowi została przedstawiona w ujęciu tabelarycznym z wyszczególnieniem siedmiu działów: 1) komunikacji językowej, 2) form wypowiedzi, 3) retoryki, 4) budowy zdania, gdzie składnia łączy się

z fleksją, 5) słownictwa i słowotwórstwa, 6) fonetyki oraz 7) stylistyki. Tak rozcłonkowany materiał został dodatkowo przyporządkowany poszczególnym klasom. Niezwykle szczegółowy opis, z wyodrębnieniem treści nauczania (wyliczenie zagadnień), osiągnięć (wyliczenie czynności ucznia w zakresie słuchania i mówienia, czytania, pisania) oraz pojęć i terminów zastosowano tylko w dziale *Komunikacja językowa*, natomiast pozostałe części opisuje się już bez wewnętrznych rozróżnień między treściami, osiągnięciami i pojęciami.

Szczegółowe zastrzeżenia i uwagi na temat treści językowych w omawianym programie można ująć w następujących punktach:

1. W części *Komunikacja językowa* znalazły się nie tylko zagadnienia ściśle związane z teorią aktów mowy i funkcji języka, lecz także zjawiska należące do kultury języka, retoryki i erystyki, stylistyki oraz do zakresu form wypowiedzi.

2. W klasie I poleca się wprowadzenie pojęcia poprawności językowej i wskazanie na to, iż warunkuje ona wypowiedź udaną, ale dopiero w klasie II przewidziana jest znajomość terminów *norma językowa* i *uzus*, które nieodłącznie wiążą się z poprawnością i wpływają na jej rozumienie. Ponadto zabrakło w części materiałowej programu pojęcia podstawowego: *błędu językowego*.

3. Wśród funkcji języka w klasie I wymienia się funkcję informatywną, ekspresywną i fatyczną, brakuje zaś funkcji impresywnej, która zostaje wprowadzona dopiero w klasie III, mimo że już pierwszoklasiści ćwiczą umiejętność pisania tekstów reklamowych, w których funkcja impresywna zawsze się realizuje.

4. W klasie III jest mowa o funkcjach impresywnej i perswazyjnej jako różnych funkcjach tekstów, mimo że zgodnie z opisami językoznawczymi funkcja perswazyjna jest — tak jak funkcja manipulacyjna — podtypem funkcji impresywnej.

5. W dziale zatytułowanym *Formy wypowiedzi* zostały wyliczone różne formy, którymi uczniowie poszczególnych klas powinni umieć się posługiwać. W klasie I wprowadza się (lub kontynuuje): opis i opowiadanie, list (prywatny, oficjalny i otwarty), notatkę, streszczenie lektury, pamiętnik i dziennik oraz głos w dyskusji, brakuje natomiast form wymienionych w poprzedniej części — komunikacyjnej: telegramu, życzenia, zaproszenia, ogłoszenia, tekstu reklamowego. W klasie II dochodzą: plan i konspekt własnej wypowiedzi (w części komunikacyjnej umieszczone dopiero w klasie III), a także streszczenie tekstu popularnonaukowego, rozprawka, wywiad i sprawozdanie, podczas gdy w klasie III pojawiają się dodatkowo: protokół, podanie, życiorys, reportaż, recenzja, przemówienie i felieton. W układzie tym widać dążenie do przestrzegania zasady stopniowania trudności.

6. Dział *Retoryka* jest w dużej mierze powtórzeniem zagadnień opisanych w *Komunikacji językowej*, obejmuje bowiem pojęcia i zjawiska z zakresu retoryki, erystyki, etyki mówienia i stylistyki. W wielu punktach wymaga on uzupełnień, np. bez podania żadnych przykładów zaznacza się w programie, że uczeń ma stosować elementy stylu retorycznego w klasie I, rozpoznawać i znać podstawowe chwytły erystyczne w klasie II, czy stosować

figury retoryczne w klasie III. Zważywszy, że retoryka jest nowością dla nauczycieli dawnej szkoły podstawowej, wskazanie przynajmniej najbardziej wyrazistych przykładów wydaje się tu konieczne. Pozytywnie należy natomiast ocenić ujęcie opisu zagadnień retorycznych, nastawione na działanie ucznia.

7. Dział poświęcony składni i fleksji przypomina w dużym stopniu układ materiału zawarty w dawnym programie nauczania w ośmioletniej szkole podstawowej, nieznacznie tylko ograniczonego. Brakuje tu informacji o zdaniu złożonym współrzędnie, wymienia się jedynie zdanie złożone podrzędnie. Ponadto zdania rozwijające, eliptyczne i wielokrotnie złożone (z dawnego programu klasy I szkoły średniej) nie wchodzi do zestawu zagadnień przewidzianych do opracowania w gimnazjum.

8. W części poświęconej słownictwu i słowotwórstwu najwięcej zastrzeżeń wiąże się z analizą słowotwórczą:

a) Użycie czasownika *tworzyć* w odniesieniu do rodziny słowotwórczej jest błędne, ponieważ rodzina słowotwórcza istnieje w systemie, zatem uczeń może ją najwyżej rekonstruować, odtwarzać, ale nie tworzyć.

b) Mieszanie pojęć z poziomu analizy czysto morfemowej (przedrostek, przyrostek, morfem, rdzeń) z pojęciami z poziomu analizy słowotwórczej (podstawa słowotwórcza, formant). Jest to powtórzenie błędu z dawnego programu nauczania w klasie szóstej i siódmej.

c) Zestawienie w parę znaczenia realnego i przenośnego wyrazu, mimo że znaczenie realne przeciwstawiane jest w opisach językoznawczych znaczeniu słowotwórczemu (poziom analizy słowotwórczej), a przenośne — dosłownemu (poziom analizy leksykalno-semantycznej).

d) Brak wskazania tych terminów gramatycznych, które powinny wejść do słownika czynnego ucznia (tak samo jak w *Podstawie programowej*).

9. W części fonetycznej brakuje jakiegokolwiek wzmianki o samogłoskach i sylabie. Pomija się też trudne, zapisane w dawnym programie klasy VIII, klasyfikacje głosek ze względu na stopień zbliżenia narządów mowy i miejsce artykulacji. Zwraca się natomiast (słusznie) szczególną uwagę na kwestie poprawnościowe i estetyczne.

10. Za merytoryczne niedociągnięcie w opracowaniu fonetycznej części programu należy chyba uznać punkt, w którym mowa o *rozumieniu różnych funkcji głoski „i”*, wydaje się bowiem, że znacznie istotniejsze w praktyce szkolnej jest uświadomienie sobie przez ucznia różnych funkcji litery „i” — jako graficznego symbolu głoski *i* (np. w wyrazie *inny*), jako graficznego symbolu głoski *j* (np. w wyrazie *hostia*) lub jako znaku zmiękczenia poprzedzającej głoski (np. w wyrazie *cień*).

11. W związku z tym, że relacja między fonetyką a ortografią jest ścisła, może należałoby zagadnienia ortograficzne (a przy okazji też interpunkcyjne) dołączyć do działu fonetycznego, zamiast umieszczać je w *Komunikacji językowej*.

12. W części poświęconej stylistyce słusznie (wbrew *Podstawie programowej*) wprowadza się pojęcie stylu, pomija się natomiast dwa pojęcia bardzo ważne, mianowicie stylu artystycznego i błędu stylistycznego. Całość jest w dużym stopniu przeniesieniem treści dawnej klasy III szkoły średniej

na niższy poziom nauczania, ale ich ujęcie czynnościowe może gwarantować zasadność takiego przesunięcia, ponieważ nadaje pracy nad stylami kierunek bardziej praktyczny. Owa praktyczność szczególnie wyraźnie ujawnia się w zwróceniu uwagi na właściwy dobór środków stylistycznych w wypowiedziach uczniowskich oraz na świadome kształtowanie stylu indywidualnego. Uzupełnienia zaś wymaga ostatni punkt tego działu, gdzie mówi się o operowaniu terminami bez sprecyzowania, o jakie terminy chodzi.

Ogólnie organizację językowej części materiału nauczania zawartego w programie *Zrozumieć słowo* można uznać w większości za poprawną i możliwą do zrealizowania w tradycyjnej szkole. Jej główną zaletą jest uszczegółowienie propozycji *Podstawy programowej* (z uzupełnieniem niektórych luk) oraz dominujące ujęcie czynnościowe.

Część literacka materiału nauczania ogranicza się do zestawu lektur z podziałem na klasy i na utwory literatury światowej i polskiej oraz do wyliczenia w tabeli czynności związanych z analizą tekstów literackich, wykorzystujących terminologię z zakresu poetyki, a także teorii i historii literatury. Z układu materiału wynika, że elementy poetyki i teorii literatury przewijają się we wszystkich klasach, natomiast historia literatury wchodzi do programu tak naprawdę dopiero w klasie ostatniej, a więc została potraktowana jako najtrudniejsza. Za pożyteczne w organizacji kształcenia literackiego należy uznać wyliczenie konkretnych terminów, które uczeń powinien opanować w kolejnych klasach. Jeśli zaś chodzi o sprobematyzowanie i tematyczne uporządkowanie materiału literackiego, to omawiany program tego nie proponuje, pozostawiając ów trud autorom podręczników i nauczycielowi (program *Świat człowieka* wydaje się pod tym względem znacznie lepiej opracowany).

Dopełnieniem części materiałowej programu *Zrozumieć słowo* jest jednostronicowa tabela poświęcona kształceniu kulturowemu. W przeciwieństwie do pozostałych partii materiału, nie została ona w pełni ujęta w postaci czynności, lecz przeważnie zawiera proste wyliczenie różnych zjawisk kultury, na które trzeba zwrócić uwagę uczniów. Należą do nich poza literaturą: film, teatr, malarstwo, muzyka, taniec, radio, telewizja i prasa, obyczaje, obrzędy i zwyczaje oraz sztuka ludowa. Materiał kształcenia kulturowego jest znacznie bardziej rozwinięty niż w dawnym programie szkoły ośmioletniej i po części obejmuje wyodrębnione w *Podstawie programowej* ścieżki edukacyjne: edukację czytelną i medialną, edukację regionalną oraz kulturę polską na tle cywilizacji śródziemnomorskiej.

W zakresie samokształcenia natomiast widać rozszerzenie w stosunku do *Podstawy* takich umiejętności, jak: korzystanie ze słowników, księgozbiorów bibliotecznych, różnych części książki, sporządzanie opisu bibliograficznego, zbieranie i selekcjonowanie materiału, korzystanie z mediów, a także doskonalenie technik czytania i notowania oraz zwiedzanie muzeów i wystaw literackich. Zwięźleniem pracy gimnazjalistów są (podane bez uwzględnienia zróżnicowania poziomu) wymagania trzech rodzajów:

1. W zakresie postaw uznanie dobra, prawdy, uczciwości, obowiązkowości i tolerancji za wartości; szacunek dla dorobku minionych pokoleń;

patriotyzm; poczucie więzi ze społecznością lokalną oraz aktywność w działaniach zespołowych i samodzielnym podejmowaniu zadań.

2. W zakresie umiejętności — sprawności językowe (spójne i poprawne mówienie z uwzględnieniem sytuacji, aktywny udział w dyskusji, świadome kształtowanie własnych wypowiedzi i sprawne wypowiadanie się w różnych formach gatunkowych, wyjaśnianie przyczyn niekomunikatywności, a ponadto poprawność w zakresie czytania, mówienia i pisania) i umiejętności analityczno-literackie. Brak wśród nich wskazanej w *Podstawie*, ale nie realizowanej w części materiałowej, umiejętności dostrzegania wpływu tradycji dworsko-rycerskiej i społecznikowskiej na utwory literackie oraz wskazywania związku tekstów z biografiami ich twórców i czasem historycznym.

3. W zakresie wiedzy znajomość pojęć komunikacji językowej, kultury języka, błędu językowego i jego rodzajów, mimo że w części materiałowej ani pojęcie kultury języka, ani błędu językowego nie zostało wyszczególnione. Ponadto do wiedzy włączono również posługiwanie się podstawową terminologią opisującą struktury języka (bez jej uszczegółowienia w materiale) oraz, już zgodnie z układem materiału, rozpoznawanie rodzajów i gatunków literackich i operowanie terminologią związaną z analizą i interpretacją tekstów.

Autorka *Zrozumieć słowo* zaleca stosowanie różnych metod nauczania, a w związku z dążeniem do rozwoju samodzielności ucznia preferuje metody aktywizujące (bez bliższego ich ukonkretnienia). Zakłada się przy tym, iż nauczyciel będzie przewodnikiem i organizatorem pracy, dostosowującym metody i techniki nauczania do indywidualnego tempa przyswajania materiału przez uczniów. Na opracowanie zagadnień literacko-językowych przeznaczona jest w klasie I pięć godzin lekcyjnych, w klasach II-III zaś po cztery godziny z możliwością dodania godziny w każdej z klas starszych na realizację wpisanych do programu ścieżek edukacyjnych. Środki dydaktyczne to przede wszystkim książki (podręczniki, słowniki, publikacje popularnonaukowe) łatwo dostępne w każdej szkole i nie wymagające zastosowania specjalnych urządzeń. Jedynie realizacja treści kulturowych zmusza do wykorzystania tradycyjnych środków audiowizualnych (bez uwzględnienia komputerów i multimediiów).

Autorka programu *Zrozumieć słowo* podkreśla konieczność stałej, systematycznej i zróżnicowanej kontroli oraz oceny pracy i postępów ucznia. Zalecane metody nie wykraczają jednak poza tradycyjny zestaw pisemnych prac domowych, prac klasowych oraz cykl sprawdzianów wiedzy i umiejętności z nauki o języku i kompetencji czytelniczych. Widać wyraźne nastawienie na ocenianie, natomiast nie zwraca się uwagi na wartości kształcące prac³.

³ Na koniec można tylko zasygnalizować dodatkowy, choć z pewnością nie najważniejszy, zarzut pod adresem autorki, Anity Gis, który dotyczy oceny czysto zewnętrznego opracowania tekstu. Błędy interpunkcyjne (pominięcie przecinków i dwukropka, np. na stronach 16, 26, 29) oraz usterki ortograficzne utrudniające zrozumienie sensu (np. na stronie 18 *analizować funkcje* zamiast *funkcję*; na stronie 19 *sztuka prowadzenia spraw* zamiast *sporów*) świadczą o niestarannym przygotowaniu pracy do druku i powinny zostać poprawione w następnym wydaniu programu.

3. Stentor 2 — Kto czyta, nie błądzi i Świat w słowach i obrazach (WSiP)

Programy *Stentor 2 — Kto czyta, nie błądzi* opracowany przez Alinę Kowalczykową, Teresę i Piotra Marciszuków, Krzysztofa Mrowcewicza i Józefa Porayskiego-Pomstę oraz *Świat w słowach i obrazach* WSiP przygotowany przez członków Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów (Teresę Bugajską, Marię Gudro, Małgorzatę Małachowską, Elżbietę Tomińską, Grażynę Witak-Wcisło i Teresę Zawiszę-Chlebowską), łączą trzy cechy:

- a) dostosowanie do wymagań *Podstawy programowej*,
- b) deklarowanie integracji kształcenia językowego, literackiego i kulturowego oraz
- c) spiralny układ treści.

Różnic między tymi programami jest jednak znacznie więcej niż podobieństw, dlatego każdy z nich wymaga odrębnego potraktowania.

3.1. Stentor 2 — Kto czyta, nie błądzi

W programie *Stentor 2* na pierwszym miejscu zostały wyodrębnione kręgi tematyczne, które mają być omawiane z gimnazjalistami na lekcjach języka polskiego. Tworzą one pierwszą część programu i obejmują takie kwestie, jak: 1. Człowiek wobec siebie i innych (charakter, emocje itp.); 2. Człowiek wobec siebie i świata (rodzina, kraj, natura, społeczeństwo, naród, Europa); 3. Człowiek wobec przeszłości (tradycja); 4. Człowiek jako twórca (sztuka, piękno, wyobraźnia, fantazja, groza). Wskazane tematy i ich uszczegółowienie są w programie przedstawiane z podziałem na klasy, a w powiązaniu z lekturami mają służyć kształtowaniu pojęć z dziedziny wartości i określeniu postawy ucznia wobec świata. W pewnym stopniu wydają się one zbieżne z kręgami tematycznymi wyróżnionymi w programie *Świat człowieka* PWN.

Odrębną część w programie *Stentor 2* stanowi wprowadzenie do kultury, gdzie poszczególnym klasom przyporządkowano różne dzieła literatury, sztuki, filmu, teatru, kultury multimedialnej i masowej, następnie toposy i symbole, na końcu zaś rodzaje wydawnictw (np. encyklopedie, słowniki, czasopisma). Wskazane tu teksty są skorelowane z częścią tematyczną programu. Wątpliwości budzi użycie terminu *topos* w dwóch odmiennych znaczeniach, co sugerują przykłady: po pierwsze, jest on określeniem utrwalonych wyrażeń pochodzenia retorycznego (np. *Życie jako teatr*), a po drugie, odpowiednikiem tematu lub motywu świadczącego o ciągłości kultury śródziemnomorskiej (np. *Odys — Penelopa — Itaka*). Zmiany i wyraźniejszego uporządkowania wymagałoby zestawienie przykładów w podrozdziale *Toposy i symbole*.

W trzeciej części programu zostało opisane kształcenie językowe, w którym wiedza o języku jest podporządkowana umiejętnościom językowym. Zarówno ćwiczenia językowe, jak i wiadomości na temat budowy i funkcjonowania języka nawiązują do dwóch wcześniejszych części: tematycznej i kulturowej (np. w obrębie ćwiczeń słownikowych i frazeologicznych two-

rzenie słowniczków tematycznych skupionych wokół zagadnień poruszanych w lekturach, por. odwaga, szlachetność, dobro).

W omawianym programie cele i osiągnięcia zostały utożsamione ze sobą i przedstawione po partii materiałowej jako zróżnicowane umiejętności i wiedza absolwentów poszczególnych klas w zakresie odbioru tekstów kultury, kształcenia językowego oraz samokształcenia. Owe osiągnięcia ściśle wiążą się z materiałem nauczania, a dzięki szczegółowemu wskazaniu tego, co uczeń powinien umieć i wiedzieć kończąc daną klasę, mogą być bardzo pomocne w organizacji lekcji, doborze metod oraz w planowaniu kontroli i oceny pracy gimnazjalistów, chociaż nie zostały zróżnicowane pod względem stopnia trudności. Propozycje metod nauczania i oceniania są sprecyzowane w ostatnich rozdziałach programu.

Zatrzymując się przy części językowej, zwróćmy uwagę na kilka spraw:

1. Program *Stentor 2* zachowuje tradycyjny podział treści kształcenia językowego na kształcenie języka związane z rozwijaniem umiejętności oraz naukę o języku będącą zestawem wiadomości.

2. Pozytywnie należy ocenić każdorazowe sygnalizowanie, które zagadnienia wprowadza się na zasadzie powtórzenia (np. opis, list, charakterystyka w klasie I), a które jako zupełnie nowe (np. autoprezentacja, samoocena, dyskusja, sprawozdanie i in. w kl. I).

3. Kształcenie języka obejmuje zarówno umiejętności odbioru i rozumienia, jak i tworzenia wypowiedzi. Mieszczą się więc tutaj ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne (z tworzeniem słowniczków tematycznych), ćwiczenia kompozycyjne i redakcyjne, ocena i poprawa prac, a także analiza tekstów o różnych funkcjach i różnych sposobach wyrażania treści (wprost / nie wprost). Zagadnienia te są zintegrowane z tematyką i lekturą poszczególnych klas.

4. Zastrzeżenia budzi posługiwanie się określeniem *stylistyczny* już od klasy I, podczas gdy dopiero w III klasie uczniowie poznają kategorię stylu, jej wyznaczniki i klasyfikację stylów (por. *stylistyczne wykładniki autoprezentacji i samooceny, wybór środków stylistycznych, poprawność stylistyczna i błąd stylistyczny, odmiana stylistyczna wypowiedzi; funkcje stylistyczne konstrukcji biernych i czynnych, szyku wyrazów, różnych części mowy* itp.).

5. Zagadnienia nauki o języku są uporządkowane w ten sposób, że stopniowo przechodzi się od czystej gramatyki (dominacja w klasie I: dokładna charakterystyka elementów fonetyki, nauki o częściach mowy i fleksji oraz składni), przez słowotwórstwo i słownictwo w większym stopniu uwzględniane w klasie II do problemów tekstu w klasie III (spójność wypowiedzi, stylistyka i pragmalingwistyka).

6. W części poświęconej nauce o języku zastrzeżenia budzą jednak:

a) wprowadzenie nowego dla wielu nauczycieli i wieloznacznego terminu *konotacja*, który przez powiązanie ze zdaniotwórczą rolą czasownika można zastąpić łatwiejszym określeniem: *łączliwość leksykalno-składniowa czasownika* (kl. I);

b) wpisanie do programu punktu dotyczącego związków zgody i rządu, pominięcie zaś związku przynależności — bez podania uzasadnienia (kl. I);

c) posługiwanie się terminami *pragmalingwistyka* i *pragmalingwistyczny*, które nie muszą być znane nauczycielom, dlatego należałoby je objaśnić lub wskazać literaturę przedmiotu umożliwiającą ich zrozumienie;

d) brak konsekwencji w klasyfikacji stylów — raz mówi się w programie o tekstach literackich, publicystycznych, urzędowych i potocznych (s. 6), innym razem wprowadza się podział na style: artystyczny, oficjalny i potoczny (s. 22). Należałoby wyjaśnić, dlaczego w proponowanej uczniom klasyfikacji nie ma stylu publicystycznego oraz jaka jest relacja między określeniami: *literacki* — *artystyczny* i *urzędowy* — *oficjalny*;

e) zastanawiające jest umieszczenie w programie III klasy gimnazjalnej zagadnienia struktury tematyczno-rematycznej tekstu, ponieważ nawet w dotychczasowej szkole średniej było ono traktowane fakultatywnie.

Przegląd całego materiału nauczania wpisanego do programu *Stentor 2* oraz komentarzy od autorów pozwala na stwierdzenie, iż według twórców tego dokumentu, głównym celem nauczania w gimnazjum powinno być rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów literackich i kulturowych oraz duchowe kształtowanie człowieka i przygotowanie go do życia w państwie demokratycznym. Rozwijanie sprawności językowych pełni wobec nich rolę służebną. Jak zaznaczają autorzy, realizacji owych celów najbardziej sprzyjają metody problemowe, zajęcia praktyczne i dramy, wszystkie nastawione na kształcenie. Warto jednak pamiętać, że zapomniane tu metody podające również mogą okazać się pomocne, np. wtedy, gdy zaistnieje potrzeba objaśnienia nowego terminu. Wśród zalecanych metod sprawdzania osiągnięć uczniów znajdują się m.in. testy językowe, w których kontroli umiejętności towarzyszy też tradycyjna kontrola poziomu wiadomości (np. znajomości terminów). Drugi rodzaj sprawdzianu, również tradycyjny, to praca domowa w postaci dłuższej formy wypowiedzi. Natomiast bardziej nowatorskie jest kontrolowanie sprawności czytelniczych uczniów poprzez polecenie wykonania zadań związanych z odbiorem konkretnego tekstu.

3.2. Świat w słowach i obrazach (WSiP)

Ostatni z analizowanych programów — *Świat w słowach i obrazach* (WSiP) — łączy w sobie zarówno elementy tradycyjne, jak i nowatorskie.

W części wprowadzającej autorki podkreślają z jednej strony odejście od encyklopedycznego przekazu wiadomości, sfunkcjonalizowanie wiedzy i preferowanie umiejętności (co było widoczne także w omówionych wcześniej programach), z drugiej zaś strony wskazują na zróżnicowanie umiejętności uczniów na dwa poziomy: podstawowy, który obejmuje wymagania konieczne (na ocenę mierną, czyli w zreformowanej terminologii — ocenę dopuszczającą) i podstawowe (na ocenę dostateczną), oraz poziom ponadpodstawowy, zawierający wszystkie umiejętności i wiadomości z poziomu niższego, a ponadto także te, które są wymagane do uzyskania oceny dobrej, bardzo dobrej i celującej. Różnicując wymagania, autorki jako jedyne spośród tu przywoływanych realizują trzecią zasadę organizacji programu Niemierki i w ten sposób dają nauczycielowi narzędzie pomocne w bardziej obiektywnym ocenianiu osiągnięć uczniów. Zrozumiałe jest jednak, że nie wszystkie rozwiązania szczegółowe w zaproponowanym tu podziale budzą aprobatę, nie-

raz bowiem różnice między poziomami ograniczają się do różnicy sformułowań (np. w klasie III na poziomie podstawowym uczeń ma się *posługiwać* *poznаныmi słownikami i encyklopediami*, natomiast na poziomie wyższym powinien *korzystać z poznanych wydawnictw informacyjnych* — s. 49). Mimo zastrzeżeń do konkretnych rozstrzygnięć, wprowadzenie zróżnicowania umiejętności na poziomie należy ocenić pozytywnie.

Zakres zarysowanych na wstępie programu celów nauczania zgadza się z treścią *Podstawy programowej*, jednak autorki *Świata w słowach i obrazach* na pierwsze miejsce przed kształceniem umiejętności językowo-komunikacyjnych wysuwają cele wychowawcze związane z przygotowaniem uczniów do życia w społeczeństwie. Na najdalszych pozycjach zaś umieszczają — jako mniej istotne — cele związane z kształceniem literackim i kulturowym oraz samokształceniem.

Takiej hierarchii celów odpowiada w dużym stopniu układ materiału nauczania, gdzie najpierw i najobszerniej przedstawia się zagadnienia językowe, a na końcu — treści literackie i kulturowe (podobnie zresztą jak w programie „ARK-i”). Materiał ten, rozdzielony na klasy, został dodatkowo rozbity na następujące działy: słuchanie, mówienie, czytanie tekstów słownych i innych tekstów kultury, pisanie, naukę o języku oraz lekturę. Poza *Słuchaniem* wszystkie części wyróżniają treści kształcenia (listę zagadnień), umiejętności poziomu podstawowego i ponadpodstawowego (ujęte czynnościowo) i pojęcia do zapamiętania — uporządkowane w tabelach.

Należy zwrócić uwagę na kilka zagadnień dotyczących organizacji materiału językowego w programie.

1. Zupełną nowością jest wyodrębnienie słuchania spośród czynności językowych i poświęcenie mu jednego rozdziału w każdej klasie. Daje to szansę na rozwijanie w szkole zaniedbywanych dotychczas umiejętności związanych z odbiorem tekstów mówionych. W sytuacjach takich, jak zajęcia dydaktyczne, rozmowy, dyskusje, wywiady, komunikaty, instruowanie, polecenia i reklamowanie, zwraca się uwagę na zaangażowanie słuchacza i postuluje m.in. kształcenie słuchania uważnego, aktywnego, selektywnego, krytycznego oraz słuchania z notowaniem.

2. Proponowane formy wypowiedzi (w obrębie *Słuchania, Mówienia i Pisanía*) są w zasadzie zbieżne z postulowanymi w *Podstawie programowej*, chociaż dominują tu formy czysto szkolne i użytkowe, brakuje natomiast, licznych np. w „Stentorze”, form dziennikarskich, takich jak: reportaż, felieton, esej, artykuł prasowy, ogłoszenie prasowe, notatka prasowa.

3. Dział *Nauka o języku* obejmuje w klasie I głównie treści składniowe i fleksyjne, z dokładnym przedstawieniem wszystkich części mowy, w klasie II więcej miejsca poświęca się składni i wprowadza zagadnienia leksykalno-semantyczne oraz trudniejsze elementy fonetyki (np. upodobnienia międzywyrazowe), w klasie III natomiast poszerza się wiadomości na temat poznanych wcześniej podsystemów języka (np. w zakresie składni wprowadzane są wypowiedzenia wielokrotnie złożone oraz mowa zależna i niezależna).

4. Słuszne wydaje się wskazanie listy pojęć, które w związku z omawianymi zagadnieniami językowymi, a nie tylko literackimi i kulturowymi, powinny zostać przyswojone i być używane przez ucznia (np. akcent logiczny,

intonacja, tryby czasownika, zdanie złożone podrzędnie i współrzędnie). Autorki omawianego programu uważają bowiem wbrew ministerialnym propozycjom, że podstawowa terminologia językoznawcza (obejmująca około 70 terminów wyodrębnionych w oddzielnej rubryce w programie) jest niezbędna do mówienia o strukturze wszelkich tekstów, przydatna w korzystaniu ze słowników i w rozumieniu przepisów językowych. Nie zawsze jednak terminy te są podawane w poprawnej formie (np. pominięcie określeń powoduje, że dwa różne terminy mogą się utożsamiać, jak *parafraza słowotwórcza* i *parafraza tekstu*).

Lektura zajmuje w programie znacznie mniej miejsca. Zestaw tekstów literackich został w każdej klasie sprobematyzowany przez wyodrębnienie czterech dziedzin: a) wiary jako motywacji działania; b) dyskursu o przeszłości i przyszłości; poszanowania tradycji; patriotyzmu; bohaterstwa; związków z naturą; c) postaw życiowych i wyborów moralnych oraz d) dojrzewania; dorastania do życia w społeczeństwie i przemijania. Dodatkowo, ale już bez tematycznego zróżnicowania, wylicza się w każdej klasie inne niż literackie wytwory kultury (filmy, spektakle, dzieła muzyczne i plastyczne, poezję śpiewaną, publikacje z czasopism). Zdziwienie budzi w tym kontekście wprowadzony przez autorki we wstępie podział wszystkich tekstów na trzy typy: literaturę mimetyczną (dla klasy I), przekształcającą (dla klasy II) i kreacyjną (dla klasy III), jakby te cechy się wykluczały. Niejasność tego rozróżnienia potwierdzają tytuły lektur przewidzianych dla poszczególnych klas (np. *Biblia* powtarza się na każdym etapie, ale przecież nie zmienia się jej charakter).

Omawiając sposoby realizacji celów, autorki proponują aktywizowanie uczniów przez metody i techniki: dyskusji, debaty, dramy, projektu, grup eksperckich i pracy w małych grupach, burzy mózgów oraz przekładu intersemiotycznego. Kontrowersyjne jest po pierwsze wskazanie dyskusji i debaty jako różnych metod, a po drugie nieprecyzyjne rozróżnianie metod, technik i form pracy (do form należą prace grupowe — w małych grupach, w grupach ekspertów czy przy realizacji projektu). Program preferuje przy tym różne czynności badawcze, z czym wiąże się potrzeba zmiany struktury lekcji (jednak wyróżnione etapy lekcji poza nazwami nie wnoszą wiele nowego w stosunku do tego, co tradycyjnie zawierała lekcja problemowa; wątpliwość budzi tu m.in. podział na *umiejętności polonistyczne* i *umiejętności kluczowe* oraz wyróżnienie jako ostatniego etapu lekcji *informacji zwrotnej*).

Wśród przewidywanych osiągnięć ucznia na pierwsze miejsce wysunięto umiejętność sprawnego, swobodnego i stosownego do sytuacji komunikowania się, opanowanie podstawowej wiedzy o systemie języka, umiejętność aktywnego uczestniczenia w dyskusji, wygłaszania tekstów z pamięci, poprawnego pisania oraz czytania ze zrozumieniem różnych tekstów kultury, a także dostrzegania związku utworów z biografiami ich twórców i czasem historycznym (punkt przeniesiony bez zmian z *Podstawy*). Inaczej niż w podanej na początku programu hierarchii celów, wśród których przygotowanie do życia w społeczeństwie znalazło się na najbardziej eksponowanej pozycji, w osiągnięciach zdolność uczestniczenia w życiu społecznym pojawia się na

samym końcu. Do zalet programu natomiast należy dostosowanie programowych osiągnięć do wymogów współczesności poprzez uwzględnienie umiejętności prezentowania własnych poglądów, opinii i efektów pracy.

Autorki sugerują, iż wymienione osiągnięcia powinno się sprawdzać przy pomocy nowoczesnych narzędzi pomiaru, obejmujących wszystkie poziomy wymagań (konieczny — ocena mierna, podstawowy — dostateczna, rozszerzający — dobra, dopełniający — bardzo dobra i wykraczający — celująca), przy czym ocena nie może dotyczyć tego, czego uczeń nie umie, tylko tego, co umie i wie. Program zaleca ponadto stosowanie różnych rodzajów ocen: oceny tradycyjnej, opisowej, kart oceny ucznia, klasy i projektów oraz karty samooceny ucznia. Brakuje w tej charakterystyce odesłania do bibliografii, np. prac Bolesława Niemierki, które nie każdy nauczyciel zna. Wydaje się zatem, że aby program mógł być wdrożony, wybierający go polonista musi oprócz wiedzy merytorycznej posiadać najnowszą wiedzę z zakresu dydaktyki i metodyki, gdyż większość proponowanych tu nowatorskich rozwiązań dotyczy obudowy dydaktyczno-metodycznej, nie zaś samych treści.

IV. PODSUMOWANIE

W podsumowaniu analizy wybranych programów warto spróbować zróżnicować ich ocenę ze względu na kilka istotnych z punktu widzenia nauczyciela kryteriów. Mianowicie można zauważyć:

1) **niezgodność z Podstawą programową** najbardziej widoczną w programie *Świat człowieka* PWN (ze względu na zubożenie kształcenia językowego);

2) **nowatorstwo** w zakresie organizacji treści i przygotowanych środków dydaktycznych największe w programie *Świat człowieka* PWN, a w zakresie organizacji dydaktyczno-metodycznej najwyraźniejsze w programie *Świat w słowach i obrazach* WSiP;

3) **wyzwolenie nauczyciela** i nastawienie na jego **twórcze, samodzielne działanie** — głównie w *Świecie człowieka* PWN;

4) **uznanie ważkiej roli języka i komunikacji** przede wszystkim w *Zrozumieć słowo* ARK-i oraz *Świecie w słowach i obrazach* WSiP;

5) **podporządkowanie kształcenia wychowaniu** widoczne w układzie celów w programie WSiP oraz w układzie wymagań w programie „ARK-i”;

6) **akceptację istotnych różnic w osiągniętych umiejętnościach uczniów** przede wszystkim urzeczywistnioną w *Świecie w słowach i obrazach* WSiP, ale też, chociaż w minimalnym stopniu, zasygnalizowaną w *Świecie człowieka* PWN;

7) **poprawność merytoryczną** w większości zachowaną we wszystkich analizowanych programach;

8) **spójność i logiczny układ treści** częściowo zachwane w każdym z omawianych programów;

9) **dbałość o odbiorcę** nie ujawniającą się wyraźniej w przedstawionych dokumentach, co przejawia się w braku bibliograficznych odsyłaczy do lite-

ratury przedmiotu na temat wykorzystywanych (szczególnie najnowszych) teorii, terminów i metod; jedynie program *Stentor 2* wprowadza w przypisach dodatkowe komentarze uzupełniające treść tekstu głównego i ułatwiające zrozumienie koncepcji autorów;

10) **najwyższe wymagania** stawiane uczniom, nauczycielom i szkole widać w programie *Świat człowieka*, który da się w pełni zrealizować w pracy samodzielnego i twórczego polonisty-erudyty z ponadprzeciętnie zdolnymi wychowankami w placówce wyposażonej w najnowocześniejsze pomoce dydaktyczne i znajdującej się w miejscowości, w której dostęp do kina, teatru i sal koncertowych nie jest ograniczony.

Biorąc pod uwagę tempo, w jakim analizowane programy powstawały, powinniśmy je wszystkie ocenić wysoko, jednak uwzględniając potrzeby uczniów i nauczycieli oraz reformowanego systemu, musimy zgodzić się, że żaden z przedstawionych dokumentów nie spełnia w całości wymagań stawianych dobrze skonstruowanemu programowi, zatem na twórcach podręczników i samych nauczycielach spoczywa obowiązek korygowania zauważonych usterek, a na autorów programów i recenzentów spada odpowiedzialność za błędy i niedociągnięcia, które powinno się usunąć w kolejnych wydaniach.

Bibliografia prac wykorzystanych

- Chrzastowska B., 1997, *Program nauczania — wykładnią koncepcji pedagogicznej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, red. B. Chrzastowska, Warszawa: WSiP, s. 26-30.
- Gis A., 1999, *Zrozumieć słowo. Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo „ARKA”.
- Jaworski M., 1991, *Treść nauki o języku*, [w:] idem, *Metodyka nauki o języku polskim*, wydanie III zmienione, Warszawa: WSiP, s. 38-68.
- Kto czyta, nie błądzi. Język polski. Stentor 2*, 1999, praca zbiorowa: A. Kowalczykowska, T. Marciszuk, P. Marciszuk, K. Mrowcewicz, J. Porayski-Pomsta, Warszawa: Wydawnictwo Stentor.
- Nagajowa M., 1990, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B., 1999, *Ewolucja programów nauczania*, [w:] idem, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa: WSiP, s. 199-206.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Gimnazjum. III etap edukacyjny. Język polski*, „Dziennik Ustaw RP” 23.02.1999 r., nr 14, s. 601-603.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych*, „Dziennik Ustaw RP” 23.02.1999 r., nr 14, s. 647-651.

Świat człowieka. Program bloku humanistycznego dla gimnazjum — historia, język polski, kultura i tradycja, wychowanie obywatelskie, edukacja filozoficzna, edukacja czytelnicza i medialna, 1999, praca zbiorowa: K. Starczewska, M. Ługowska, E. Korulska, A. Dzierzgowska, P. Laskowski, B. Nartowska, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Świat w słowach i obrazach. Gimnazjum. Program nauczania. Język polski dla klas 1-3, 1999, praca zbiorowa: T. Bugajska, M. Gudro, M. Małachowska, E. Tomińska, G. Witak-Wcisło, T. Zawisza-Chlebowska, Warszawa: WSiP.

Zrozumieć słowo → GIs, 1999.

Inne publikacje na temat programów nauczania

Komorowska H., 1995, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ornstein A.C., Hunkins F. (w druku), *Program szkolny*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP.

Unowocześnienie procesu dydaktycznego. Model dydaktyk szczegółowych, t. 2, cz. I: *Materiały z roku 1987, 1988*, red. B. Niemierko, Bydgoszcz.

**STANOWISKO RADY WYDZIAŁU POLONISTYKI
UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO W SPRAWIE
SPOSOBU WPROWADZANIA W ŻYCIĘ SZKOLNEJ
REFORMY NAUCZANIA
(ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu
„język polski”)**

Rada Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego akceptuje podstawowy kierunek reformy, a mianowicie:

- dążność do podniesienia na wyższy poziom wykształcenia ogólnego przez wprowadzenie obowiązujących całą młodzież trzech klas gimnazjum, a także liceów profilowanych o dużym zakresie przedmiotów ogólnych (w miejsce techników);
- położenie nacisku na kształcenie umiejętności zdobywania wiedzy, na myślenie twórcze i kompetencje komunikacyjne, z odejściem od encyklopedyzmu, charakterystycznego dla dotychczasowych kierunków edukacji;
- powiązanie wiedzy z poszczególnych przedmiotów przez stworzenie tzw. nauczania blokowego i „ścieżek edukacyjnych”;
- dążność do upodmiotowienia zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Jednakże realizacja reformy budzi szereg zastrzeżeń. Dostrzegamy m.in.:
- chaos w zakresie programów i podręczników, powstały przez przesadne dążenie do decentralizacji, przez dopuszczenie do wysokiego stopnia komercjalizacji na rynku wydawnictw oświatowych (co dotyczy m.in. metod ich promowania), przez zbyt łatwe wyrażanie zgody na wprowadzanie do obiegu szkolnego podręczników i wydawnictw pomocniczych. Sądzymy, że należałoby obecnie położyć nacisk na ogólnie dostępne publikacje rzeczowych omówień i ocen tych wydawnictw. Umożliwiłoby to nauczycielom, którzy czują się zdezorientowani i zagubieni w tym zakresie, właściwy dobór podręczników.
- trudną sytuację nauczycieli spowodowaną przez wprowadzenie nauczania blokowego i „ścieżek edukacyjnych” bez uprzedniego przeszkolenia osób, które mają realizować od zaraz ten typ nauczania. Organizacja form dokształcania jest chaotyczna. Czasem jest ono prowadzone w sposób bardzo niewłaściwy, a przy tym w dużej mierze wymaga nakładów finansowych od i tak źle wynagradzanych nauczycieli. Dużą trudność stanowi dla nauczycieli rozbieżność między treściami nauczania w podstawach programowych i w podręcznikach a wymaganiami formułowanymi w punkcie „osiągnięcia”, oraz (przede wszystkim) w standardach egzaminacyjnych.

Nasze zastrzeżenia dotyczące realizacji reformy w zakresie przedmiotów humanistycznych, a w szczególności przedmiotu „język polski” są następujące:

- 1) Zbyt mała jest liczba godzin przeznaczonych na nauczanie blokowe w szkole podstawowej, a także na język polski na wyższych poziomach nauczania. Zarówno nauczanie blokowe, jak też postulowane w reformie umiejętności wymagają dużych nakładów czasowych. Jak sygnalizują nauczyciele, w większości szkół nie ma mowy o przydzielaniu dodatkowych „dyrektorskich” godzin na potrzeby przedmiotu „język polski” — zazwyczaj są one oddawane do użytku nauczycielom języków obcych.
- 2) Poważne wątpliwości budzi ogólnikowość podstaw programowych w zakresie nauki o języku i rezygnacja z wymagania jakichkolwiek elementów tej wiedzy w punkcie „osiągnięcia” oraz w wymaganiach egzaminacyjnych dotyczących szkół przedlicealnych. Sądzymy, że od przesadnej szczegółowości w zakresie tych wymagań w szkole sprzed reformy, twórcy podstaw programowych i standardów egzaminacyjnych tej reformy przeszli do równie przesadnego i wręcz szkodliwego całkowitego eliminowania wiedzy o języku z wymagań egzaminacyjnych w szkołach na poziomie przedlicealnym oraz bardzo ogólnikowych wymagań w tym zakresie w standardach maturalnych. Na temat ważności wiedzy o języku dla nauki ortografii, interpunkcji, osiągania poprawności językowej, dla rozumienia istoty tzw. środków stylistycznych w różnych gatunkach tekstów, dla nauki języków obcych, a także dla ogólnej orientacji w sposobach językowej kategoryzacji i interpretacji wypowiadało się wielu językoznawców (m.in. na łamach „Polonistyki” w latach 1995-1998). Również większość nauczycieli polonistów widzi potrzebę wymagania od uczniów pewnego zakresu wiedzy o języku, poczynając co najmniej od kl. IV szkoły podstawowej.

Budzi wątpliwości przetrzucenie nauki o języku przede wszystkim do liceum, gdzie wydaje się mało realne znalezienie na nią wystarczającej ilości czasu. Podstawa programowa dla liceów (ogłoszona — co paradoksalne — po ukazaniu się standardów wymagań maturalnych w dzienniku ustaw!) wymaga niewątpliwie w zakresie nauki o języku szczegółowej dyskusji, którą zapewne podejmą metodycy i językoznawcy (ci, do których dotrze słabo dostępna publikacja MEN).

- 3) Propozycje dotyczące kształcenia literackiego wykazują dążność do wyjścia naprzeciw wyzwaniom, jakie stają obecnie przed szkołą. Młodzież współczesna coraz częściej rezygnuje z kontaktu z tradycją i kulturą za pośrednictwem książki.

Zastrzeżenia budzi na wszystkich poziomach szkolnych natomiast duża ogólnikowość podstaw programowych: „zadań szkoły”, treści i umiejętności. Nie da się tego wytłumaczyć ogólnym charakterem celów edukacyjnych. Podstawa programowa, mająca dla nauczycieli wagę przepisów prawnych, powinna charakteryzować się konkretnością, spójnością i uporządkowaniem.

Program reformy zakłada szerokie upowszechnienie oświaty, a więc kształcenie gimnazjalne nie jest ostatnim ogniwem edukacyjnym. Nato-

miast kanon lektur sprawia takie wrażenie, jak gdyby najważniejsze i najtrudniejsze teksty miały być przedstawione uczniowi właśnie w gimnazjum. Przypuszczalnie w związku z tym nie pojawiają się one w wykazie przeznaczonym dla liceum profilowanego. Okazuje się jednak, że wbrew pozorom nie jest to jednolita zasada organizacyjna dla kolejnych stopni edukacyjnych, ponieważ niektóre dzieła pojawiają się powtórnie. Wygląda na to, że mamy do czynienia z brakiem uzgodnionego, jednolitego systemu kryteriów doboru utworów. Dobrze byłoby, gdyby zostały one wyraźnie sformułowane, ponieważ zasada komplementarności i powtarzania lektur musi być przejrzysta.

- 4) Brakuje wyraźnie sformułowanego postulatu wychowywania młodzieży skierowanego na wartości moralne w obrębie celów edukacyjnych, a zwłaszcza zadań szkoły w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów humanistycznych. Położenie silnego nacisku na cele wychowawcze wydaje się istotne zarówno wobec obecnej sytuacji chaosu kulturowego i niepokojących zjawisk społecznych, obejmujących naszą młodzież, jak też wobec wyraźnie formułowanych (zwłaszcza w ostatniej publikacji MEN z kwietnia br.) pragmatycznych celów reformy nauczania. Byłoby niedobrze, gdyby one całkowicie zdominowały cele edukacyjne polskich szkół.

Prof. dr hab. Stanisław Dubisz
(Przewodniczący Rady Wydziału,
Dziekan Wydziału Polonistyki UW)

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI SŁOWOTWÓRCZEJ W INNSBRUCKU

W dniach 27 IX – 2 X 1999 r. w Innsbrucku odbyła się trzecia konferencja Komisji Słowotwórstwa działającej przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów, zorganizowana przez prof. dr Ingeborg Ohnheiser (Institut für Slavistik Universität Innsbruck). Układ referatów dyktował temat konferencji *Słowotwórstwo i inne płaszczyzny języka* (*Словообразование в его отношениях к другим сферам языка*). Po referatach poruszających zagadnienia natury ogólnej (A), następowały bloki referatów pokazujących związki słowotwórstwa z poziomami: fonetycznym i morfonologicznym (B), gramatycznym (C), składniowym (D), leksykalnym (E).

A. Po uroczystym otwarciu konferencji pierwszy wygłosił referat Igor Stiepanowicz Ułuchanow (tytuł: *Несловотворительные ограничения словообразовательных процессов — Niestłowotwórcze ograniczenia procesów słowotwórczych*). Podkreślił on, że choć słowotwórstwo jest autonomicznym poziomem języka, na zasób i kształt jego jednostek często mają wpływ właściwości niesłowotwórcze — fonetyczne, gramatyczne, stylistyczne, wynikające także z dziedzictwa historycznego (por. łączliwość zapożyczonych słów i formantów). Uwaga referenta skupiła się przede wszystkim na roli, jaką w słowotwórstwie odgrywa kategoria części mowy. Do analizy wprowadził pojęcie *supertypu* (klasa derywatów danej części mowy, motywowana słowami wyznaczonej części mowy, przy czym formant pełni jedną z trzech podstawowych funkcji, np. supertypem jest klasa modyfikacyjnych rzeczowników odrzeczownikowych). W języku rosyjskim można wskazać 23 supertypy; większa ich część (14) odnosi się do rzeczowników albo do derywatów odrzeczownikowych. Przyczyn szczególnej roli rzeczowników w słowotwórstwie I.S. Ułuchanow upatruje w tym, że tylko rzeczownik ma znaczenia kategoriałne przynależne innym częściom mowy (cechy, czynności).

Zagadnień natury ogólnej dotyczył też referat Juraja Furdika (Prešov): *Славянское словообразование с точки зрения общего языкознания* (*Słowotwórstwo słowiańskie z punktu widzenia językoznawstwa ogólnego*). Zdaniem referenta w ogólnojęzykoznawczych opracowaniach słowotwórstwo nie jest wystarczająco i we właściwym miejscu eksponowane — albo usuwane jest ono w cień, albo traktuje się o nim w ramach ogólniejszych płaszczyzn języka (słownictwa lub morfologii).

Jelena Samojłowna Kubrjakowa (Moskwa) w referacie: *Словообразование и другие сферы языковой системы в структуре номинативного акта* (*Słowotwórstwo i inne poziomy systemu językowego w strukturze aktu nominacji*) starała się zakreślić perspektywy badawcze współczesnego słowotwórstwa. Struk-

turalizm skupiał uwagę głównie na formie analizowanych jednostek bądź klas jednostek. Ale język to przede wszystkim system znaków, zatem twór semantyczny, którego przeznaczeniem jest służenie komunikacji. Należy więc w rozważaniach słowotwórczych uwzględniać głównie cechy semantyczne wyrazu pochodnego, zastanawiać się nad tym, jak słowo tworzy się w dyskursie, jak funkcjonuje w aktach komunikacji.

W pierwszej części swego referatu *S w e t l a n a M e n g e l* (Halle) (*Место словообразования среди уровней языковой системы — Miejsce słowotwórstwa wśród innych płaszczyzn języka*) omówiła różne stanowiska dotyczące kwestii statusu słowotwórstwa: jedni traktują słowotwórstwo jako część systemu morfologicznego, leksykalnego, syntaktycznego, inni przyznają mu status samodzielnego poziomu. W części drugiej swojego wystąpienia referentka zaprezentowała własne stanowisko. Widzi ona autonomię słowotwórstwa, choć dla oddania jego charakteru i specyfiki niezbędne jest odpowiednie usytuowanie derywacji wobec innych poziomów — proponuje zatem umieszczenie słowotwórstwa między poziomem gramatycznym (morfologia, składnia) a leksykalnym.

Nieco pesymistycznie zabrzmiał referat *I g o r a G. M i ł o s ł a w s k i e g o* (Moskwa): *Роль словообразования в обеспечении рецептивных и продуктивных речевых действий на русском языке как неродном — Rola słowotwórstwa w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego (ułatwienie rozumienia i mówienia)*. Zdaniem referenta, dotychczasowe osiągnięcia słowotwórstwa dają niewielkie korzyści w nauczaniu języka jako obcego. Uczący się języka rosyjskiego napotykają olbrzymie kłopoty np. z oddzieleniem morfów od submorfów, homonimią morfów, ze znaczeniami nie wyrażonymi w sposób formalny; z kolei w tworzeniu tekstu mają kłopoty z różnorodną nominacją (por. *копать*, ale narzędzie czynności — *лопата*), z koniecznością wyboru jednego z wielu możliwych synonimicznych derywatów, ze skomplikowanymi zjawiskami morfonologicznymi itd. Kłopotom tym nie mogą zaradzić ani słowniki morfemów, ani słowniki słowotwórcze. Postuluje zatem I. Miłosławski, aby w opisie systemu słowotwórczego brać pod uwagę nie tylko nosicieli języka jako ojczystego; doświadczenia z obcokrajowcami mają w tym zakresie wartość zarówno praktyczną, jak i teoretyczną.

Pierwszy dzień obrad zamknęła dyskusja nad referatem-projektem *I n g e - b o r g O h n h e i s e r* (Innsbruck) *К концепции тома „Словообразование” в рамках международного проекта „Компаративная систематика и функциональная лингвистика” (руководитель: Станислав Гайда, Ополе) — „Słowotwórstwo” w ramach międzynarodowego projektu, pod red. Stanisława Gajdy z Opoli*. Autorka przedstawiła konkretne zagadnienia, które według niej winny być opracowane w aspekcie porównawczym. Oczekuje, że do prac włączą się również inni członkowie Komisji. Ustalono, że dalszy ciąg dyskusji odbędzie się na następnej konferencji (planowana jest w Katowicach).

B. Dzień drugi obrad rozpoczął referat *W a l e n t i n y N i k o ł a j e w n y W i n o g r a d o w e j* (Moskwa): *Поэтическое словообразование и фонетика (звукопись, паронимическая аттракция) — Poetyckie słowotwórstwo a fonetyka (onomatopeje, paronimia)*. Autorka zajęła się funkcją ekspresywną okazjonalizmów i neologizmów poetyckich, budowaną za pomocą różnorodnych technik wykorzystujących dźwiękową stronę języka — tworzeniem onomatopei, dźwiękowych powtórzeń, różnymi postaciami paronimii itd. Twory te, współdźwięcząc z innymi elementami tekstu, obejmują zespół słów, całe zdanie, a nawet cały tekst. Dźwiękowa har-

monia tekstu tworzy szczególny związek znaczeniowy między elementami utworu poetyckiego.

Alicja Nagórko (Berlin) w referacie *Słowotwórstwo a fonologia* zajęła się rolą alternacji w słowotwórstwie. Uwagę skupiła na typowych dla języka polskiego formantach ze spółgłoskami średniojęzykowymi, np. -uś, -cia, typ *nózia*, pokazując ich zasięg semantyczny oraz funkcje. Zdaniem referentki dla części tych formantów źródłem jest mowa dziecięca.

Także zagadnień morfonologii dotyczył tekst Ludwiga Selimskiego (Wielkie Tyrnowo) *О некоторых морфологических альтернативах в болгарском языке в сопоставлении с другими славянскими языками* (O alternacjach w języku bułgarskim w porównaniu z innymi językami słowiańskimi). W porównaniu z językiem polskim i rosyjskim język bułgarski wykazuje znaczne ograniczenia alternacji w systemie słowotwórczym. Jest to następstwem ograniczeń korelacji spółgłosek miękkich. Wiąże się to także z kierunkiem rozwojowym języka bułgarskiego — ku analityczności.

C. Herbert Jelitte (Giessen) w referacie *Понятие аналогии в морфологии и словообразовании* (Pojęcie analogii w morfologii i słowotwórstwie) dokonał przeglądu stanowisk w rozumieniu analogii od starożytności do czasów współczesnych. Uwaga referenta skupiona była przede wszystkim na przeciwstawieniu szkoły kazańskiej niemieckim młodogramatykom, a także na wykazaniu podobieństw i różnic w traktowaniu analogii w XX-wiecznym językoznawstwie rosyjskim i niemieckim (analogia jako Systemzwang „nacisk systemu”, wzorzec, model, typ).

Na różne stopnie motywacji zwrócił uwagę Marcel Ferrand (Paryż) (*Может ли быть суффиксация без мотивировки основой? — Czy może być sufiksacja bez motywacji przez podstawę?*). Zdaniem referenta, derywaty można umieścić na skali — od całkowicie przejrzystych pod względem semantycznym i formalnym do motywowanych tylko częściowo (mających „głuchą” podstawę); te ostatnie są także motywowanymi znakami językowymi, zatem derywatami.

Przysłówkami motywowanymi przez rzeczowniki zajęła się Olga Pawłowna Ermakowa (Kaługa): *Аффиксальное словообразование или нейтрализация на уровне морфологии? — Słowotwórstwo afiksalne czy neutralizacja na poziomie morfologii?* Zdaniem autorki, przysłówki odrzeczownikowe, w przeciwieństwie do odprzymiotnikowych i odczasownikowych, nie są strukturami afiksalnymi, choć tak się o nich mówi w licznych opracowaniach. O.P. Ermakowa proponuje, aby część przysłówek „przywrócić” paradygmatowi rzeczownika, inne zaś — rozpatrywać jako twory konwersywne na poziomie zdania.

W referacie pt. *Грамматический диапазон словообразования суффиксальных существительных в белорусском языке (отглагольные номинации) — Uwagi-kownia gramatyczne słowotwórstwa rzeczowników sufiksalnych w języku białoruskim (derywaty odczasownikowe)* — Aleksander A. Łukaszaniec (Mińsk) pokazał, jakie są różnice między poszczególnymi kategoriami derywowanych rzeczowników, jeśli wziąć pod uwagę dokonany lub niedokonany charakter czasownika. Są kategorie, które tworzy się od czasowników obu aspektów, a są i takie, które wyraźnie mają charakter „niedokonany” (np. nazwy wykonawców czynności, nazwy środka czynności, *nomina loci*).

Wystąpienie Miloslavy Sokolovej (Prešov) (*Riešenie statusu derivačnej a modifikačnej morfémy v koncepcii „Morfematického slovníka slovenčiny” — Derywacyjny lub gramatyczny status morfemu w koncepcji „Morfematického slovníka slovenčiny”*) poświęcone było prezentacji słownika, ze szczególnym wyeksponowa-

niem spraw spornych dotyczących statusu — słowotwórczego bądź gramatycznego — niektórych form.

Drugi dzień obrad zamknął referat H e l m u t a K a l b a (Innsbruck) pt. *O notaciji morfonoloških pojava u tvorbi reči (O zaznaczaniu morfonologicznych cech w derywacji)*. Autor zaprezentował koncepcję technicznych (komputerowych) rozwiązań leksykograficznych sprawy sygnalizowania zmian morfonologicznych na styku tematu i przyrostka. Materiałem ilustracyjnym był sufiks -ski w języku serbskochoorwackim.

D. Trzeci dzień obrad rozpoczęła seria referatów poruszających zagadnienia syntaktyczne, z którymi można spotkać się w analizie słowotwórczej. K l á r a B u z á s s y o v á (Bratysława) wygłosiła tekst nt. *Súvzt'aznosť termínov transpozícia, syntaktická derivácia, nominalizácia ako reflex vzt'ahu tvorenia slov a syntaxe (Współzależność pojęć transpozycja, derywacja syntaktyczna i nominalizacja jako odbicie relacji słowotwórstwo — składnia)*. Zajęła się nazwami czynności i nazwami cech, biorąc pod uwagę zarówno ich funkcję w zdaniu, jak i semantykę. Uznała za niezbędne odróżnianie wskazanych w tytule pojęć. Głównym kryterium ich rozróżnienia jest możliwość bądź niemożliwość (*prirodenost' — neprirodenost'*) zmiany grupy imiennej w paralelną konstrukcję predykatywną mieszczącą identyczne treści. Zdaniem autorki, właściwości tych należy szukać nie tylko na płaszczyźnie systemu (*langue*), ale i w konkretnym tekście (*parole*).

Problem granicy między słowotwórstwem a składnią poruszył w swoim wystąpieniu J o c h e n R a e c k e (Tybinga) (*К разграничению словообразования от синтаксиса — W sprawie rozgraniczenia słowotwórstwa od składni*). Ze względu na sposób generowania i funkcjonowania nie można wyznaczyć ostrej granicy między słowotwórstwem a składnią. Jaskrawym przykładem izomorfizmu obu dziedzin mogą być rosyjskie: *сумасшедший, не-тронь-меня*, przypominające całe wypowiedzenia. Różnice pojawiają się, wtedy gdy weźmiemy pod uwagę cel, któremu dane konstrukcje mają służyć — za pomocą reguł składniowych tworzymy wypowiedzenia, za pomocą reguł słowotwórczych dokonujemy aktu nominacji.

Referat J u l i i B a ł t o w e j (Sofia) *Словообразование и синтаксис (Słowotwórstwo a składnia)* dotyczył możliwości zastosowania koncepcji predykatowo-argumentowej do badań słowotwórczych oraz ukazywał płynące z tego korzyści: rewizję sądów co do przynależności wielu derywatów do odpowiedniej klasy; możliwość oddzielenia znaczenia słowotwórczego od leksykalnego; motywację istnienia derywatów syntaktycznych; wyjaśnienie oddziaływania wyrazów pochodnych na budowę tekstu.

Szczegółowym już problemem, choć o charakterze teoretycznym, zajął się Denis Paillard (Paryż) (*Словообразование и высказывание — Słowotwórstwo a wypowiedź*). Celem referatu było zaproponowanie metody opisu semantyki czasowników przedrostkowych. Znaczenie dowolnego przedrostkowego czasownika może być przedstawione jako regularny (zgodny z prawami) rezultat współdziałania znaczenia przedrostka, tematu czasownikowego i innych elementów bliższego kontekstu. Każde znaczenie czasownika przedrostkowego referent proponuje opisywać jako „językową referencjalną scenę”, tworzącą się w rezultacie oddziaływania „scenariusza przedrostkowego” i „scenariusza czasownikowego”. Umożliwia to wydzielenie trzech konfiguracji: 1) przedrostkowy scenariusz wprowadza ilościowo/jakościowe determinanty: *накупить книг, дописать писма*; 2) przedrostkowy scenariusz zmienia scenariusz czasownikowy, np. *прошить шов (*шить шов); исшить все нитки (*шить*

нитки); 3) scenariusz przedrostkowy przeplata się z czasownikowym, np. *перешить пальто в поджак*.

Krystyna Kleszczowa (Katowice) wygłosiła referat nt. *Wpływ płaszczyny składniowej na kształt i zasób derywatów*. Celem autorki była próba wyjaśnienia przyczyn wyrazistości formalnej kategorii osobowych nazw wykonawców czynności w opozycji do innych typów mutacyjnych. Autorka oparła swoją interpretację na kategorii wyznaczoneści, przy czym do rozważań włączyła także nominalizację anaforyczną (mówiła zatem o kategorii wyznaczoneści w tekście, a nie tylko na poziomie zdania), co wyjaśnia genezę nazw nieosobowych, zbliżnych pod względem formalnym z nazwami czynności.

E. Galina P. Nieszczimienko (Moskwa) rozpoczęła ostatnią już serię referatów, poruszających problem związków słotwórstwa z poziomem semantycznym. W tekście: *Словообразование разговорного языка в свете тенденции вербальной экономии* (*Słotwórstwo języka potocznego w świetle tendencji do ekonomii*) podkreśliła, że specyfika współczesnej komunikacji, tzn. szybkie rozprzestrzenianie się informacji, każe skupić uwagę na zmianach leksykalnych w tym konstrukcjach słotwórczych. Rozwój słownictwa jest wypadkową ścierania się dwóch tendencji: 1) tendencji do mnożenia jednostek leksykalnych, czasami wariantywnych, 2) tendencji do ekonomii, która pełni funkcję regulacyjną.

Jelena I. Korjakowcewa (Moskwa) w referacie pt. *Словообразование в его отношении к лексической семантике* (*Stosunek słotwórstwa do systemu leksykalnego*) zwróciła uwagę na konieczność stosowania w analizie słotwórczej metod semantyki leksykalnej. Zdaniem referentki, umożliwiałoby to zbudowanie skali gradacyjnej stopnia motywacyjności, daje też szansę na szczegółową typologię relacji słotwórczych. Autorka wykazała niezbędność wprowadzenia do analizy słotwórczej pojęcia makrojednostki o charakterze semantyczno-słotwórczym. Postulowała nadrzędność semantyki w opisie słotwórczym.

Referat Aleksjeja Wasilewicz Nikitiewicza (Grodno) — *Устойчивые глагольно-именные сочетания и производные аффиксации как способы представления глагольной семантики (синхронно-диахронический аспект)* (*Sfrazologizowane analizyzmury werbo-nominalne a derywaty afiksalne jako sposoby opisu znaczenia werbalnego — w aspekcie synchroniczno-diachronicznym*) poświęcony był synchroniczno-diachronicznym badaniom systemu derywacyjnego rosyjskiego czasownika, przy czym uwaga referenta skupiała się na wzajemnych relacjach między czasownikowymi derywatami a odpowiadającymi im analizyzmami, konstrukcjami bardziej złożonego poziomu.

Bogusław Kreja (Gdańsk) w referacie: *Problem genezy słotwórczych typów polskich nazwisk* pokazał, że narodziny konkretnego formantu to często rezultat reinterpretacji struktury konkretnego leksemu. Tak więc u podstaw nazwisk typu *Zyguła*, *Dziaduła* stało konkretne imię *Mikuła* (od *Mikołaj*), typ zaś *Kubista*, *Janista* ma swoje źródła w nazwie pospolitej *organista*. Warunkiem przekazywania wzorca jest wysoka frekwencja nazwy-źródła.

Konferencję zamknęło wystąpienie Renate Belentschikow (Magdeburg) — *Роль словообразования для составления переводных словарей (Место дerywacji в словниках двуязычных)*. W zależności od charakteru i typu słownika pochodność może być sygnalizowana w strukturze hasła słownikowego, w systemie odesłań, w „semantyzacji” jednostki słownikowej. Referat R. Belentschikow powstał w związku z pracami nad słownikiem: *Русско-немецкий словарь новой русской лексики 80-х и 90-х годов*.

Na zakończenie warto wspomnieć, że Komisja Słowotwórstwa działająca przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów zdecydowała, że następne posiedzenie odbędzie się w Katowicach, a tytuł konferencji będzie brzmiał: „Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji”.

Krystyna Kleszczowa
Ludwig Selimski
(Katowice)

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI „GWARY DZIŚ. METODOLOGIA BADAŃ” (OBRZYCKO, 27.09.-30.09.1999 R.)

W roku 80-lecia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Zakład Dialektologii Polskiej UAM zorganizował konferencję poświęconą metodologii badań współczesnych gwar. Program obrad — prowadzonych wyłącznie w trybie plenarnym — obejmował 22 referaty.

27.09. (sesja popołudniowa)

S. D u b i s z (Uniwersytet Warszawski) w referacie *Wiedza o współczesnych gwarach w badaniach z zakresu historii języka* poddał analizie opracowania historycznojęzykowe i doszedł do wniosku, że do 1939 r. można mówić o „pełnym synchronicznym rozwoju obu dyscyplin i wzajemnym przekazywaniu wyników badań”. Natomiast w okresie powojennym liczba odwołań dialektologicznych w podręcznikach z zakresu historii języka maleje w kolejnych chronologicznie opracowaniach. Autor szczegółowo omówił przyczyny takiego stanu rzeczy, a w podsumowaniu wskazał zadania współczesnej dialektologii.

A. K o w a l s k a (Instytut Języka Polskiego PAN w Warszawie) wygłosiła referat na temat *Znaczenie doboru metod badawczych we współczesnej dialektologii (na przykładzie polskich atlasów gwarowych)*. Porównała w nim sześć wybranych atlasów (*Atlas językowy polskiego Podkarpacia, Atlas językowy Śląska, Atlas gwarowy województwa kieleckiego, Atlas gwar mazowieckich, Atlas języka i kultury ludowej Wielkopolski, Atlas językowy kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich*) pod kątem gęstości siatki punktów, zasięgu terytorialnego eksponowanych zjawisk językowych, uwzględnienia (bądź nie) informacji pozajęzykowych, proporcji pomiędzy poszczególnymi podsystemami języka w eksponowanym materiale oraz stopnia interpretacji materiału gwarowego. W podsumowaniu autorka zwróciła m.in. uwagę na konieczność opracowywania kolejnych atlasów regionalnych i uwzględnienia w nich w szerszym zakresie słownictwa.

Z. Z a g ó r s k i (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w referacie *O różnych metodach badań dialektologicznych* wskazał najpilniejsze zadania dialektologii (np. badanie grup pokoleniowych i regionalnych na obszarach gwar mieszanym, uzusu gwarowego, dynamiki rozwoju gwar itp.) oraz przedstawił wybrane zagadnienia związane z najczęściej stosowanymi w badaniach dialektologicznych metodami i technikami. Autor m.in. ocenił ich przydatność w zależności od tego, czy

badacz stawia sobie cel minimalny, wycinkowy czy też maksymalny, tj. dąży do ujęcia całościowego.

28.09. (sesja przedpołudniowa)

K. H a n d k e (Instytut Sławistyki PAN w Warszawie) przedstawiła referat na temat *Geografia lingwistyczna — nie w pełni wykorzystana metoda badań dialektologicznych*. Ukazała w nim m.in. możliwości warsztatowe omawianej metody. Podkreśliła jednak, że kartograficznym ujęciom zawsze powinny towarzyszyć opisy tekstowe, co poparła przykładami z *Atlasu językowego kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich*. Zwróciła też uwagę na przydatność geografii lingwistycznej do wykrywania tendencji słowotwórczych. Zdaniem autorki dane uzyskane na podstawie map syntetycznych z wykorzystaniem map analitycznych, zestawione z faktami historycznojęzycznymi, prowadzą często do wniosków na temat szerszych procesów językowych.

Kolejny referat — *Perspektywy polskiej leksykografii gwarowej* — przedstawili: J. R e i c h a n i K. W o ź n i a k z Instytutu Języka Polskiego PAN w Krakowie. Autorzy na wstępie ocenili dotychczasowy dorobek polskiej leksykografii gwarowej, biorąc pod uwagę następujące kryteria: a) zasięg geograficzny dzieł, b) ich tematykę, c) stosowane metody badawcze. Formułując postulaty na przyszłość, badacze zwrócili uwagę na konieczność opracowywania słowników poszczególnych gwar (a nie dialektów), zarówno naukowych, jak i popularnonaukowych.

B. F a l i Ń s k a (Uniwersytet w Białymstoku) przygotowała wystąpienie na temat *Słownictwo, słowotwórstwo, semantyka w słowiańskich atlasach gwarowych*, w którym wykorzystala swoje wieloletnie doświadczenia badawcze. Sporo uwag autorka poświęciła historii i praktycznym zastosowaniom metody geografii lingwistycznej. Uzasadniła też konieczność stosowania kwestionariusza tematycznego na etapie gromadzenia materiału. Na różnych przykładach pokazała trudności metodologiczne związane z opracowywaniem bardzo zróżnicowanego materiału na tak dużym obszarze, jaki swym zasięgiem obejmuje *Ogólnosłowiański atlas językowy*.

B. W y d e r k a (Uniwersytet Opolski) w referacie zatytułowanym *Integracja językowa na ziemiach zachodnich i północnych* zaproponował pojmowanie integracji językowej nie tylko jako procesu dokonującego się wewnątrz systemów językowych, ale także jako procesów tworzenia się nowych systemów komunikacyjnych. Następnie omówił literaturę przedmiotu i przedstawił poszczególne fazy powstawania gwar mieszanych na Warmii, Mazurach i Śląsku. W zakończeniu podkreślił, że istotny wpływ na metodologię badań wywarła socjolingwistyka, a nowe techniki i metody zbierania i opracowywania materiałów umożliwiły dostrzeżenie nowych zjawisk w procesie integracji.

28.09. (sesja popołudniowa)

W pierwszej części swego referatu *Badania gwar słowiańskich w otoczeniu obcojęzycznym* I. G r e k - P a b i s o w a (Instytut Sławistyki PAN w Warszawie) przedstawiła kwestie metodologiczne związane z badaniami pierwotnych i wtórnych wysp gwar staroobrzędowców w Polsce, na Litwie, Białorusi, w Rumunii i Bułgarii. W części drugiej zapoznała słuchaczy z metodami wieloaspektowych badań prowadzonych

na dawnych kresach północno-wschodnich oraz na terenach, na które po II wojnie przesiadła się część pochodzących stamtąd Polaków.

A. Zielińska (Instytut Slawistyki PAN w Warszawie) wygłosiła referat pt. *Metoda badań i opisu interferencji językowej na podstawie polszczyzny kowieńskiej*, którego podstawę materiałową stanowiły nagrania i zapisy tekstów z lat 1994 i 1998, zebrane na terenie między Kownem a Poniewieżem. W badaniach tych — ze względu na specyficzną sytuację językową i pozajęzykową — autorka stosowała nie tylko tradycyjne metody językoznawcze, lecz także metodę biograficzną, wykorzystywaną głównie w pracach socjologicznych.

Kolejny w tym dniu referat, zatytułowany *Z metodologii badań języka ludności polskiej na Łotwie*, przedstawiła M. Ostrowska (Instytut Slawistyki PAN w Warszawie), która przeprowadziła badania na tym obszarze w latach 1995, 1997 i 1998, a ich celem było określenie stanu zachowania polszczyzny. Ze względu na złożone procesy asymilacyjne zachodzące w największym nasileniu w okresie powojennym, badania te były z założenia interdyscyplinarne; prowadzono je z wykorzystaniem metod językoznawczych, socjolingwistycznych i historycznych.

J. Kąś (Uniwersytet Jagielloński) i J. Sierociuk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawili referat *Komputerowa baza danych dialektologa — projekt przedsięwzięcia*, który potraktowali jako wprowadzenie do szczegółowej dyskusji na ten temat w gronie osób zainteresowanych m.in. ujednoczeniem sposobu zapisu fonetycznego, przyjęciem standardu kodowania materiałów gwarowych (ułatwiającego wymianę danych między współpracującymi osobami) oraz przygotowaniem wniosku o środowiskowy grant na zakup wspólnego pakietu programów komputerowych, z których korzystać będą dialektolodzy ze wszystkich ośrodków.

29.09. (sesja przedpołudniowa)

M. Oraski (Ruhr-Universität Bochum), współpracownik wybitnego slawisty niemieckiego prof. Ch. Sappoka, zaprezentował referat pt. *Analiza akustyczna samogłosek pochylonych na podstawie przykładów z Orawy i Śląska*, w którym poddał komputerowej analizie spektrogramy wyodrębnionych z nagrań mowy ciągłej samogłosek pochylonych. Po obliczeniu średniej wartości formantowych dla każdego informatora, porównał je z wartościami, jakie uzyskał prof. W. Jassem, badając samogłoski jasne. Zestawienie wyników pokazało, że wszystkie samogłoski pochylone w badanych tekstach zachowały swój odrębny charakter, tzn. nie utożsamiają się z samogłoskami jasnymi pod względem akustycznym.

A. Krupska-Perek (Uniwersytet Łódzki) w referacie zatytułowanym *Składnia ustnych i mówionych wypowiedzi gwarowych* na wstępie zdefiniowała wprowadzony przez siebie termin *wypowiedzenie komunikacyjne*, rozgraniczyła także pojęcia *tekst ustny* i *mówiony*, stosowane w zależności od sposobu zaistnienia tekstu i jego realizacji. Następnie obszernie przedstawiła zagadnienia związane z własnymi badaniami nad strukturą tematyczno-rematyczną gwarowego tekstu ustnego, ilustrując je bogato przykładami. W kolejnej części autorka wykazała przydatność komputera do analizy akustycznej obrazu wypowiedzi ustnych mówionych oraz zwróciła uwagę na konieczność oznaczania czynników prozodycznych w tekście. Podsumowując swoje wystąpienie stwierdziła, że z uwagi na bogate zasoby materiałowe „na gruncie dialektologii mamy możliwość budowania teorii mówionej odmiany języka,

zwłaszcza tekstów ustnych, oraz wypracowywania i doskonalenia metodologii jej badań”.

29.09. (sesja popołudniowa)

Z. S o b i e r a j s k i (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) wygłosił referat na temat: *Zasady metodyczne i wyniki badawcze atlasu lingwistyczno-etnograficznego Wielkopolski*. Autor przypomniał, że wydawany od 1979 r. *Atlas języka i kultury ludowej Wielkopolski* opracowywany jest przez lingwistów i etnologów z zastosowaniem metody geolingwistycznej i geoetnograficznej. W drugiej części wystąpienia Z. Sobierajski ukazał — na licznych przykładach czerpanych z I tomu AJKLW — wielką przydatność obu metod do uściślenia granic poddialektów w obrębie dialektu i ustalenia związków danej gwary z gwarami sąsiednimi. Referent pokazał także wpływ podziałów politycznych i administracyjnych (w tym również kościelnych) na procesy językowe i kulturowe.

J. K a ś (Uniwersytet Jagielloński) przedstawił swoje przemyślenia w referacie *Metodologia badań leksyki gwarowej w kontekście współczesnych przemian kulturowych i społecznych*, w którym zasygnalizował m.in. metodologiczne problemy opisu funkcjonowania słownictwa we współczesnych regionalnych systemach językowych oraz założenia sposobów gromadzenia i opracowywania słownictwa gwarowego w postaci słowników. Nieco szerzej omówił czynniki decydujące o stopniu przeobrażeń w słownictwie danej gwary, obrazując to licznymi przykładami. W części końcowej autor podkreślił potrzebę doskonalenia metodologii opisu zmian na poziomie leksykalnym oraz zintensyfikowania inwentaryzacji zanikających leksemów. J. Kaś stwierdził, że „zwieńczeniem tych prac winny być słowniki gwarowe regionalne, z których można by było odczytać dynamikę zmian obserwowaną na poziomie leksykalnym”.

Tego dnia obrady zamknął referat J. G a r d z i ń s k i e j (Akademia Podlaska w Siedlcach) *Z metodologii badań składniowych na pograniczu międzodialektalnym i etnicznojęzykowym (na przykładzie gwar okolic Siedlec)*. Autorka stwierdziła, że teren badań — ze względu na złożone czynniki pozajęzykowe — jest niezwykle interesujący dla językoznawców. Badania prowadzone przez nią wykazały utrzymywanie się licznych kresowych osobliwości w mowie wszystkich pokoleń, co świadczy o zachowawczości struktur składniowych mimo silnego oddziaływania języka ogólnego. Zdaniem autorki istnieje potrzeba całościowych badań składniowych na małych obszarach z uwzględnieniem dużych i zróżnicowanych socjolingwistycznie grup informatorów, pochodzących ze wsi oraz małych miasteczek.

30.09. (sesja przedpołudniowa)

Referat H. N o w a k a (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), kierownika Zakładu Dialektologii Polskiej UAM, zatytułowany *Dialektologia polska w Poznaniu (z dziejów i aktualności; postulaty na przyszłość)* miał nieco inny charakter niż pozostałe referaty. Jego celem było zapoznanie uczestników konferencji z historią zakładu w okresie powojennym, a także z dorobkiem fonograficznym i naukowym poznańskich dialektologów.

J. S i e r o c i u k (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawił referat *Założenia metodologiczne badań słowotwórstwa gwarowego*. Zdaniem

autora dla dialektologii przydatne jest pojmowanie derywatu jako konstrukcji dwupłaszczyznowej, w której wyodrębnia się poziom formantu i poziom podstawy słowotwórczej. Pozwala to objaśniać m.in. powstawanie i terenową lokalizację formacji rzadkich. Referent zwrócił też uwagę na potrzebę pozyskiwania podczas badań kwestionariuszowych tzw. poświadczeń negatywnych, gdyż one — oraz poświadczenia rzadkie — pozwalają jego zdaniem „wejrzeć w strukturę słowotwórczą lokalnego języka”.

Program konferencji zawierał też referaty, których autorzy z różnych przyczyn nie mogli przybyć do Obrzycka: H. K u r e k (Uniwersytet Jagielloński) — *Metodologia badań fonetyki gwarowej*; H. P e l c o w a (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) — *Metodologia badań leksyki gwarowej*; J. R i e g e r (z zespołem; Instytut Sławistyki PAN w Warszawie) — *Badania gwar kresowych dziś*; B. W a l c z a k (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) — *Dialektologia a językoznawstwo historyczne*. Wszystkie te referaty zamieszczone będą w specjalnej księdze pokonferencyjnej.

Wszystkie sprawy poruszane w wystąpieniach wywołały ożywioną dyskusję, która często wykraczała poza określone programem ramy czasowe. W obradach brała też udział jako aktywny dyskutant red. W. Zychowicz z Polskiego Radia, która przygotowała audycję podsumowującą konferencję, nadaną 13.10. w programie I.

Janina Chodera
Danuta Kledzik
(Poznań)

WAKACYJNA SZKOŁA JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ W INSTYTUCIE FILOLOGII POLSKIEJ UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA (POZNAŃ, 12-31 LIPCA 1999 R.)

Letnie Szkoły Języka i Kultury Polskiej organizuje większość ośrodków uniwersyteckich z myślą o cudzoziemcach zainteresowanych nabywaniem i pogłębianiem znajomości języka polskiego oraz wiedzy o tradycjach kulturowych naszego kraju.

Poznańska Szkoła od kilku lat organizowana jest przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Wielkopolski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Obaj organizatorzy prowadzą niezależny nabór studentów, co gwarantuje uczestnictwo zarówno cudzoziemców, jak i Polaków z zagranicy. Zderzenie języków, kultur, a przede wszystkim wyobrażeń o Polsce jako sąsiedzie, partnerze, kraju przodków, a nawet jako „*ojczyźnie Papieża*”, decyduje o szczególnej atmosferze Szkoły.

W bieżącym roku przyjechało 93 studentów z 22 krajów: Anglii, Białorusi, Brazylii, Bułgarii, Estonii, Francji, Holandii, Indii, Kazachstanu, Jugosławii (Kosowa), Łotwy, Macedonii, Mołdawii, Niemiec, Portugalii, Rosji, Rumunii, Szwecji, Ukrainy, USA, Węgier i Włoch. Wśród uczestników znalazło się 18 stypendystów JM Rektora UAM (17 studentów z uniwersytetów niemieckich i 1 student z Kosowa).

Działalność Szkoły rozpoczęto, jak co roku, uroczystą inauguracją, na której obecni byli Prorektor UAM — prof. dr hab. Marek Kręglewski, Dyrektor Instytutu Filologii Polskiej — prof. dr hab. Tomasz Pokrzywniak i Prezes Towarzystwa „Wspólnota Polska” — dr Alicja Woźniak. Wykład inauguracyjny poświęcony miejscu polszczyzny wśród języków słowiańskich wygłosił prof. dr hab. Jerzy Sierociuk.

Podobnie jak w latach 1997-1998, program dydaktyczny obejmował 75 godzin, na które złożyły się: lektoraty języka polskiego, wykłady, warsztaty oraz konsultacje językowe dla początkujących. Intensywny kurs języka polskiego był realizowany w wymiarze 4-6 godzin dziennie. Prowadzono go w 8 grupach na 3 poziomach zaawansowania (dla początkujących, średnio zaawansowanych — reprezentujących poziom średni I i II oraz dla zaawansowanych). Testy i programy dla poszczególnych poziomów, a także materiały dydaktyczne, zostały opracowane w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców.

W nauczaniu języka przyjęto metody, w których podejście komunikacyjne wiąże się z nauczaniem gramatyki. Program dla początkujących uwzględniał zachowania językowe w prostych sytuacjach komunikacyjnych. Studenci poznawali też zasady polskiej wymowy i intonacji oraz podstawy gramatyki w zakresie deklinacji i koniugacji. W grupach średnio zaawansowanych położono nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej słuchaczy i opanowanie przez nich bardziej skomplikowanych struktur gramatycznych języka polskiego.

Sprawność językowa Polaków z zagranicy — stanowiących większość wśród uczestników grup zaawansowanych — zbliżona była niejednokrotnie do poziomu rodzimych użytkowników języka. Zajęcia w tych grupach, prowadzone przez pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej, miały więc charakter seminariów z zakresu kultury języka i leksykologii. Wychodząc naprzeciw potrzebom studentów, kładziono szczególnie nacisk na prezentację norm poprawnościowych współczesnej polszczyzny.

Program uwzględniał również elementy gier, zabaw i kreacji, stanowiące o tematyce warsztatów językowych. Wybierający je studenci mogli śpiewać polskie piosenki, przygotować reportaże o Szkole Letniej lub przeprowadzić wywiad z mieszkańcami Poznania na temat cudzoziemców i związanych z nimi stereotypów. Dużym zainteresowaniem cieszyły się warsztaty wymagające od uczestników nie tylko poznania polskich przepisów kulinarnych, ale również zakupu odpowiednich produktów i przygotowania potraw uznawanych za polskie. Słuchacze wykorzystywali swoje uzdolnienia, a często też profesjonalne przygotowanie, do wyreżyserowania i wystawienia sztuki teatralnej. Nie zabrakło także takich, którzy brali udział w forum dyskusyjnym poświęconym wkładowi Polaków w rozwój cywilizacji.

Integralną część propozycji programowej stanowił cykl wykładów z historii Polski, geografii i kulturoznawstwa, jednak główna część bloku wykładowego dotyczyła tematyki polonistycznej:

- *Polskie kino* (prof. dr hab. M. Hendrykowski);
- *Polscy nobliści w dziedzinie literatury* (dr E. Kraskowska);
- *Tradycje polskiego teatru eksperymentalnego* (mgr G. Ziółkowski);
- *Wielkie tradycje literatury polskiej* (mgr G. Krajewski);
- *„Pan Tadeusz” A. Mickiewicza czytany przez Polaków i cudzoziemców* (dr A. Kuciak);
- *Kłopoty z polszczyzną — trudne problemy polskiej gramatyki* (dr I. Sarnowska-Giefling).

Studenci poziomu początkującego i średniego mogli uczestniczyć w paralelnych wykładach w języku angielskim i zajęciach uzupełniających o charakterze konsultacji językowych.

W ramach programu kulturalnego słuchacze mieli okazję nie tylko zwiedzić Poznań, jego zabytki i ciekawsze obiekty, ale także uczestniczyć w kilku koncertach i spektaklach. Specjalnie dla nich aktorzy scen poznańskich przygotowali wieczór poetycki „Mickiewicz na wesoło”. Z tematyką wykładów wiązał się też program turystyczny (wycieczki do Kórnik i Rogalina, szlakiem piastowskim przez Lednicę, Gniezno do Kruszwicy, śladami Mickiewicza przez Koszuty, Śmielów do Ciechowa — „Soplicowa”).

Na zakończenie studenci otrzymali dyplom Szkoły Letniej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i dokument potwierdzający uczestnictwo w kursie językowym, z uwzględnieniem poziomu nauczania, typów zaliczonych zajęć i liczby godzin dydaktycznych, co przy systemie punktowym obowiązującym w uniwersytetach zagranicznych ma istotne znaczenie.

W anonimowej ankiecie sondażowej studenci wysoko ocenili program i poziom prowadzonych zajęć. O atmosferze panującej w Szkole i wrażeniach uczestników mogą świadczyć zamieszczane dopiski: „Dziękuję!”, „Dziękuję dla wszystko i do zobaczenia za rok”.

Irena Samowska-Giefling
(Poznań)

KOMUNIKATY

RADY JĘZYKA POLSKIEGO

PRZY PREZYDIUM POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Nr 1 (6)

2000

Adres Rady Języka Polskiego: ul. Nowy Świat 72 (pok. nr 16), 00-330 Warszawa; tel. (48-22) 657 28 89
Adres przewodniczącego Rady: Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ, ul. św. Filipa 25, PL 31-150 Kraków
Tel. i faks (48-12) 422 06 44; e-mail uwplisare@cyf-kr.edu.pl

POWSTAŁA KOMISJA DYDAKTYCZNA RADY JĘZYKA POLSKIEGO

W dniu 14 grudnia ub.r. Rada Języka Polskiego powołała do życia Komisję Dydaktyczną. Jej powstanie wiąże się z art. 3 Ustawy o języku polskim uchwalonej przez Sejm RP w dn. 7.10.1999 r., w której m.in. jest mowa o „wspieraniu nauczania języka polskiego w kraju i za granicą” jako jednym z istotnych przejawów dbałości o język polski w życiu publicznym.

Jest oczywiste, że Rada Języka Polskiego czuje się w szczególności sposobem zobowiązana do wspomagania władz oświatowych wszystkich szczebli i nauczycieli wszystkich poziomów w jak najlepszej realizacji programów nauczania języka polskiego. Temu właśnie celowi ma służyć Komisja Dydaktyczna Rady. Liczy ona 26 członków, w tym 8 członków Rady Języka Polskiego, a poza tym zaproszonych do współpracy metodyków nauczania języka polskiego, nauczycieli oraz językoznawców szczególnie zainteresowanych dydaktyką.

Członkowie Rady Języka Polskiego: prof. dr hab. Irena Bajerowa (językoznawstwo), prof. dr hab. Jerzy Bartmiński (językoznawstwo), prof. dr hab. Andrzej Jacek Blikle (informatyka), Jacek Bocheński (literatura), red. Teresa Bogucka (publicystyka), prof. dr hab. Jerzy Bralczyk (językoznawstwo) — członek Prezydium, prof. dr hab. Jan Doroszewski (medycyna) — członek Prezydium, prof. dr hab. Tadeusz Drewnowski (historia literatury), prof. dr hab. Antoni Furdal (językoznawstwo), prof. dr hab. Stanisław Gajda (językoznawstwo), Tadeusz Konwicki (literatura), mgr Mirosława Konys (oświata), prof. dr hab. Julian Kornhauser (historia literatury), prof. dr hab. Bogusław Kreja (językoznawstwo), prof. dr hab. Marian Kucala (językoznawstwo), prof. dr hab. Zenon Leszczyński (językoznawstwo), prof. dr hab. Andrzej Markowski (językoznawstwo) — wice przewodniczący, prof. Danuta Michałowska (teatr), prof. dr hab. Jan Miodek (językoznawstwo), dr Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (językoznawstwo) — sekretarz Prezydium, prof. dr hab. Jerzy Pelc (semiotyka), prof. dr hab. Walerj Pisarek (językoznawstwo) — przewodniczący, prof. dr hab. Edward Polański (językoznawstwo), prof. dr hab. Kazimierz Polański, czł. PAN (językoznawstwo), ks. dr Wiesław Przyczyna (teologia), prof. dr hab. Jadwiga Puzynina (językoznawstwo), prof. dr hab. Halina Satkiewicz (językoznawstwo), prof. dr hab. Janusz Tazbir, czł. rzecz. PAN (historia), Piotr Wojciechowski (literatura), prof. dr hab. Jacek Woźniakowski (historia sztuki), Andrzej Ibis-Wróblewski (publicystyka), prof. dr hab. Janusz Zakrzewski, czł. rzecz. PAN (fizyka) — członek Prezydium, prof. dr hab. Maciej Zieliński (prawo).

Komisja widzi jako swoje zadanie wielostronną pomoc we wdrażaniu reformy oświaty, a w związku z tym formułowanie ocen programów i podręczników do nauczania języka polskiego, zabieranie głosu w sprawie standardów egzaminacyjnych w tym zakresie. Aby pełnić rolę łącznika między społeczeństwem i Radą Języka Polskiego oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej, z którym chce nawiązać stałą współpracę, Komisja otwiera skrzynkę pytań, uwag krytycznych, pomysłów ulepszeń nauczania języka polskiego na różnych poziomach. Interesuje ją również ocena języka oraz stopnia wciąż obecnego encyklopedyzmu, nadmiaru pojęć i terminów w podręcznikach do innych przedmiotów nauczania, jako że zjawisko to pozostaje w sprzeczności z podstawowymi założeniami reformy oświaty.

Komisja będzie się również interesować problematyką nauczania języka polskiego w ośrodkach polonijnych oraz nauczania języka polskiego jako obcego. Do jej zadań będzie też należała inicjatywa tworzenia ośrodków doczucia pracowników różnych instytucji w zakresie kultury języka. Wiąże się to z art. 3 pkt 2 Ustawy o języku polskim, nakładającym na wszelkie instytucje państwowe, społeczne i prywatne odpowiedzialność za poziom języka polskiego w ich działalności publicznej.

Komisja czeka na listy osób zainteresowanych przedstawioną tu problematyką. Adres Komisji: Rada Języka Polskiego (Komisja Dydaktyczna), Nowy Świat 72, 00-330 Warszawa;

prof. Jadwiga Puzynina (e-mail: jadwigap@mercury.ci.uw.edu.pl) lub dr Agnieszka Mikołajczuk (e-mail: amikolajczuk@hotmail.com)

VII POSIEDZENIE PLENARNE RADY JĘZYKA POLSKIEGO

Siódme posiedzenie plenarne Rady w dn. 14 grudnia 1999 r. rozpoczęło się od sprawozdań, których przedmiotem były różne jej przedsięwzięcia z drugiego półrocza 1999 roku, a w szczególności: III Forum Kultury Słowa, które się odbyło w Białymstoku w dniach 30 września-2 października; redagowanie tomu z referatami wygłoszonymi na tejże konferencji; wydanie zbiorowego tomu „Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci”; prace nad zasadami polskiej transkrypcji sanskrytu; opinie Prezydium Rady i jej przewodniczącego m.in. w sprawach nadawania dzieciom imion *Aleks*, *Beniamin*, *Jan Jan*, *Julia*, *Jur* i *Merlin*, użycia małych liter w nazwach województw i powiatów oraz nazwy mieszkańców indyjskiego miasta *Akola*. W dyskusji nad możliwością użycia zdrobniałych form imienia *Julia* podkreślano, że „Rada nie aprobejuje używania zdrobniałych form imion w sytuacjach nieprywatnych”.

Następnie po dyskusji Rada zatwierdziła większością głosów wniosek III Forum Kultury Słowa, by tematem IV Forum był język publicznej perswazji, a miejscem obrad — Poznań.

Rola problemowego referatu VII posiedzenia Rady przypadła wystąpieniom prof. W. Pisarka i prof. M. Zielińskiego, wprowadzającym do dyskusji

nad obowiązkami, prawami i potrzebami RJP w świetle ustawy o języku polskim. Oprócz członków Rady uczestniczyła w tej dyskusji z głosem merytorycznie ważnym i zapowiadającym dobrą współpracę dr Elżbieta Ostrowska, wiceprezes Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów oraz p. Jadwiga Gunerka, przedstawicielka Głównego Inspektoratu Handlowego. Dyskusja zakończyła się wnioskiem, że zachodzi pilna potrzeba opracowania opinii co do praktycznej definicji i delimitacji niektórych ważnych pojęć występujących w ustawie w odniesieniu do obrotu prawnego, *jak nazwa własna, nazwa handlowa, informacja o właściwościach towarów i usług.*

Po dyskusji Rada zatwierdziła po poprawkach nową wersję projektu swojego regulaminu, zalecając przewodniczącemu skierowanie jej do zatwierdzenia przez prezesa PAN.

Następnie Rada zatwierdziła z poprawkami i uzupełnieniami przygotowany przez Prezydium plan działalności Rady w roku 2000. Realizacja tego planu wymaga powołania do życia kilku komisji do spraw polszczyzny w różnych dziedzinach życia. W jawnym głosowaniu Rada powołała Komisję Dydaktyczną z prof. Jadwigą Puzyniną jako przewodniczącą, Komisję ds. Języka Medycyny i Nauk Przyrodniczych z prof. Janem Doroszewskim jako przewodniczącym i Komisję Polszczyzny w Kościele z ks. drem Wiesławem Przyczyną jako przewodniczącym. Wybory przewodniczących czterech innych komisji, a mianowicie Komisji Polszczyzny w Literaturze i Sztuce, Komisji Polszczyzny w Naukach Społecznych, Komisji Terminologii w Naukach Ścisłych i Technicznych oraz Komisji Prawnej odłożono do następnego posiedzenia.

STANOWISKO RADY INSTYTUTU JĘZYKA POLSKIEGO PAN W KRAKOWIE W SPRAWIE STANDARDÓW WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH

W ostatnich latach obserwujemy zmianę akcentów w metodyce nauczania języka polskiego. O ile poprzednio większą uwagę zwracano na edukację językoznawczą, na przekazywanie w szkole wiedzy dotyczącej budowy języka, o tyle obecnie większe znaczenie ma dla metodyków edukacja językowa, tj. kształcenie sprawności językowej. Tendencja ta jest zgodna z logiką rozwoju językoznawstwa, które zafascynowane początkowo zagadnieniami syntaktycznymi, coraz śmielej przechodziło do rozważań semantycznych, by następnie skupić swą uwagę przede wszystkim na pragmatyce językowej, dlatego należy ją zaakceptować. Dodatkowym argumentem jest tu fakt, iż wielu Polaków nie potrafi posługiwać się tzw. kodem rozwiniętym, a współczesne polskie teksty, zarówno oficjalne, jak i nieoficjalne są schematyczne. Ważne jest zatem i pożądane wprowadzenie do edukacji szkolnej większej porcji ćwiczeń, których celem jest rozwijanie sprawności językowej uczniów.

Nie można jednak całkowicie wyeliminować z edukacji szkolnej podstawowych wiadomości z gramatyki języka polskiego, szczególnie zaś zrębu po-

jęciowego tzw. gramatyki tradycyjnej. Gramatyka tradycyjna bowiem, która różni się od nowszych modeli języka tym, iż jej kategorie zmieniają się nie rewolucyjnie, ale ewolucyjnie, jest stałym składnikiem kultury narodowej, a pewne jej kategorie są składnikami kultury europejskiej. Nie sposób zatem wyobrazić sobie szkoły, która nie zapoznaje ucznia z pojęciami zakorzenionymi w kulturze (takimi, jak podmiot, orzeczenie, zgoda, rząd, zdanie nadrzędne, podrzędne, bezpodmiotowe). Te zresztą pojęcia są wykorzystywane w życiu codziennym kulturalnego człowieka, np. w trakcie nauki języków obcych czy podczas przypominania sobie przepisów ortograficznych lub przyswajania treści zawartych w popularnych słownikach polskich i obcojęzycznych. Znajomość tych pojęć jest przeto podstawowym warunkiem rozumnego używania języka polskiego.

Niestety, nie wszyscy metodycy nauczania języka polskiego podzielają powyższy pogląd. Przeciwnie, jest dość liczna grupa „nowoczesnych” metodyków, którzy opowiadają się za całkowitym wyeliminowaniem pojęć gramatycznych z edukacji szkolnej. Ich zdaniem pojęcia te nie są uczniom do niczego potrzebne. Musi je znać jedynie nauczyciel, który na lekcjach polskiego z uczniami powinien ćwiczyć sprawność komunikacyjną.

Poglądy takie nie zasługiwałyby może na uwagę, gdyby nie fakt, że z chwilą wejścia w życie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego i Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. nr 14 z 23 lutego 1999 r., poz. 129 i 130) zaczęły one odgrywać w zreformowanej szkole polskiej niebagatelną rolę.

Do tej pory powstało bowiem kilkadziesiąt różnych programów nauczania języka polskiego, niedługo będzie ich zapewne kilkaset. Do każdego z tych programów dostosowywane są podręczniki szkolne. Warunkiem bowiem zaakceptowania programu przez MEN jest jego zgodność z tzw. podstawą programową. Podstawa programowa zaś jest niezwykle ogólna, by nie powiedzieć hasłowa, przeto podejrzewać można, że niewiele powstanie takich programów, które nie będą z nią zgodne. Z nadzieją zatem przyjęliśmy zapowiedź wypracowania standardów egzaminacyjnych. One bowiem w tym stanie rzeczy mogłyby zapobiec powstawaniu programów niekonkretnych, pisanych przez niedoświadczonych pedagogów.

Standardy jednak nie spełniają oczekiwanej przez nas funkcji. Są w zasadzie powtórzeniem podstawy programowej. Różnią się one od podstawy w gruncie rzeczy tylko tym, że podają przykłady zadań egzaminacyjnych.

W tej sytuacji mogą powstawać programy (a potem zapewne także podręczniki) eliminujące z dydaktyki szkolnej podstawową wiedzę gramatyczną, a więc wiedzę kulturową (czyli pewien typ tekstów kultury — o tekstach kultury jeszcze będzie mowa). Dodać od razu trzeba, że nie jest to, niestety, sytuacja wyłącznie teoretyczna.

Powstał oto pod patronatem prof. zw. dra hab. B. Farona program zatwierdzony przez MEN (decyzja nr DKW-4014-128/99) To lubię (Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999), w którym wprowadzie wspomina się

o istnieniu takich terminów, jak podmiot, orzeczenie, czasownik, zdanie, równoważnik zdania, ale traktuje się je jako terminy potrzebne nauczycielowi, natomiast u ucznia — czytamy w programie tłustym drukiem — wystarczą umiejętności — wykonania aktów mowy, które stanowią świadectwo rozumienia znaczeń i dostosowywania się do okoliczności mówienia, oraz takie traktowanie pojęć, o jakim wspomniano wyżej. Odróżnia się bowiem w programie terminy i pojęcia; nauczyciel powinien znać zarówno terminy, jak i pojęcia, uczniowi wystarczy intuicyjne rozumienie pojęć — terminów znać nie musi.

Podejrzewać można, że autorzy programu rozróżnienie terminu i pojęcia przyjęli tylko po to, by oddalić ewentualny zarzut, że ich program nie jest zgodny z podstawą programową. W podstawie programowej mówi się bowiem o wiedzy odnoszącej się do systemu językowego, nie precyzuje się jednak, czy chodzi tylko o wiedzę jasną (implicitną), czy także o wiedzę wyraźną (eksplicitną).

Żeby uniknąć rozpowszechnienia się tego programu (i ewentualnych innych tego typu), należy w standardach egzaminacyjnych umieścić wymaganie, by uczeń umiał przeprowadzić wyczerpujący rozbiór logiczny i gramatyczny wypowiedzi. W przeciwnym razie wiedza gramatyczna, która jest — jak już podkreśliliśmy — wiedzą kulturową — zostanie ze szkół usunięta. Jest to warunek podstawowy prawidłowego funkcjonowania standardów wymagań egzaminacyjnych.

Są też w przesłanych projektach standardów pewne inne kwestie dyskusyjne. Trudności interpretacyjnych następcza mogą niektóre terminy w nich użyte. Wskazujemy tu tylko na jeden tego typu termin, ale odgrywający w standardach pierwszoplanową rolę. Terminem tym jest „tekst kultury”. Próżno go szukać w obu niedawno wznowionych encyklopediach językoznawczych, tj. w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*, pod red. K. Polańskiego, Wrocław 1999, i w *Encyklopedii języka polskiego*, pod red. S. Urbańczyka i M. Kucali, Wrocław 1999. Wydaje się zatem, że powinien on zostać jednoznacznie zdefiniowany.

SPRAWOZDANIE Z ZEBRANIA KOMISJI DS. JEZYKA MEDYCyny I NAUK PRZYRODNICZYCH

Zebranie odbyło się dn. 8 maja 2000 r. w Zakładzie Biofizyki i Biomatematyki CMKP. W zebraniu wzięli udział: prof. dr hab. med. Jolanta Chodakowska (Klinika Chorób Wewnętrznych i Nadciśnienia Tętniczego AM w Warszawie), prof. dr hab. Krzysztof Dołowy (Katedra Fizyki SGGW w Warszawie), prof. dr hab. med. Jan Doroszewski (Zakład Biofizyki i Biomatematyki CMKP w Warszawie) jako przewodniczący Komisji, prof. dr hab. Leszek Kaczmarek (zastępca przewodniczącego Wydziału Nauk Biologicznych PAN, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN), prof. dr hab. med. Andrzej Śródka (Instytut Historii Nauki PAN), dr med. Aleksander Tulczyński (Instytut Matki i Dziecka w Warszawie).

Zaproszenie do wzięcia udziału w pracach Komisji przyjęli także prof. dr hab. med. Piotr Zaborowski (Klinika Hepatologii i Nabytych Niedoborów Immunologicznych AM w Warszawie) oraz mgr fiz. Oskar Chomicki (Międzynarodowe Towarzystwo Fizyki Medycznej, tłumacz anglista), którzy nie mogli być obecni. Na zebranie zaproszeni zostali prof. dr hab. Andrzej Markowski, zastępca przewodniczącego Rady Języka Polskiego i dr Katarzyna Mosiołek-Kłosińska, sekretarz RJP.

Po krótkich uwagach wprowadzających prof. J. Doroszewskiego wszyscy uczestnicy wypowiedzieli się na temat problematyki, jaką powinna zajmować się Komisja, głównych celów jej działalności i planu pracy. Przyjęto następujące wnioski:

1) Głównym celem działania Komisji powinno być doskonalenie języka medycyny i nauk przyrodniczych jako sprawnego i poprawnego narzędzia komunikacji. Na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia terminologiczne.

2) Należy dokonać analizy aktualnego stanu języka w powyższych dziedzinach przede wszystkim przez zebranie informacji dotyczących terminologii. W tym celu trzeba nawiązać kontakt z wybranymi towarzystwami naukowymi i redakcjami czasopism naukowych, aby uzyskać opracowania terminologiczne oraz informacje o sposobach postępowania w sprawach językowych, nazwiskach osób czynnych w tej dziedzinie itd.

3) Należy opracować zasady tworzenia i modyfikacji nowych terminów fachowych, definiowania pojęć i sposobów ich stosowania; zasady te powinny m.in. sprzyjać poprawnemu i skutecznemu stosowaniu terminów obcojęzycznych.

4) W przyszłości trzeba dążyć do opracowywania słowników i tezaurów terminów fachowych w różnych dziedzinach szczegółowych; opracowania te powinny mieć charakter ciągły, zapewniający nadążanie za rozwojem nauk.

5) Jednym z ważnych problemów jest rozwój międzydiscyplinarnych i popularyzacyjnych aspektów języka fachowego.

6) Do czynnego udziału w pracy Komisji należy zaprosić specjalistę językoznawcę.

7) Trzeba przewidzieć zapewnienie funduszków dla pokrycia kosztów korespondencji, delegacji, publikacji materiałów itd.

8) Działalność Komisji ma opierać się zarówno na spotkaniach jej członków, jak i na kontakcie przez pocztę elektroniczną (bioinfo@cmkp.edu.pl).

Z KORESPONDENCJI PRZEWODNICZĄCEGO RJP

***Abigail* — mądra, piękna, ale przede wszystkim posłuszna**

Państwo A. i T. S. zamierzają swojej córce dać imię *Abigail*. Zgodnie z art. 50 ustawy Prawo o aktach stanu cywilnego kierownik urzędu stanu cywilnego ma obowiązek odmówić „przyjęcia oświadczenia o wyborze dla

dziecka [...] imienia nie pozwalającego odróżnić płci dziecka". Przepisy tej ustawy mogą być interpretowane jako ograniczenie wolności rodziców, ale bynajmniej nie jest to jedyne ograniczenie ich praw podyktowane interesem dziecka. Czym innym jest bowiem wybór imienia dla siebie przez człowieka dorosłego, czym innym piętnowanie niemowlęcia często na całe życie w imię fantazji rodzicielskiej. Niemal wszystkie nadawane w Polsce imiona żeńskie rzeczywiście kończą się na -a; do nielicznych wyjątków należy *Karmen* i *Rut*, które też zresztą w oficjalnym wykazie imion używanych w Polsce występują jako *Karmena* i *Ruta*.

Wymaganie rozróżniania płci nosiciela imienia wynika z fleksyjności polszczyzny: nie wiedząc, czy X jest dziewczynką czy chłopcem, kobietą czy mężczyzną, nie możemy poprawnie o nim/niej mówić. Informacja o płci może być zawarta w zakończeniu imienia (a więc na przykład zakończenie -a znaczy, że imię *Agata* jest imieniem żeńskim, a przypuśćmy imię *Agat* narzuca się swoją męskością), ale też i wbrew formie informacja o „męskości” lub „żeńskości” imienia zawiera się w etymologii, tradycji i zwyczaju (zgodnie z nimi imiona *Barnaba*, *Dyzma*, *Kosma* i *Kuba* mimo końcowego -a są imionami męskimi). Podobnie „żeńskość” biblijnego imienia *Abigajl* zawarta jest w tradycji judeochrześcijańskiej, która stanowi jeden z najważniejszych składników kultury europejskiej, w tym także polskiej.

Imię to występuje w *Słowniku imion*, wydanym przez Ossolineum w r. 1991, w spolszczonej formie graficznej jako *Abigajl*. Takiej bowiem formy wymagają zasady polskiej ortografii, zgodnie z którymi „po literze oznaczającej samogłoskę — zgodnie z wymową — piszemy j.” Odpowiednio litera i po literze oznaczającej samogłoskę oznacza zgłoskotwórcze i; dlatego *na-dziei* jest formą, trzysylabową (*na-dzie-i*). Podobnie ewentualny zapis *Abigaił* zgodnie z polską pisownią oznaczałby imię czterosylabowe (*A-bi-ga-ił*). Tak zresztą imię to było dawniej wymawiane, o czym świadczą stare śpiewy kościelne.

Piszą Państwo, że *Abigajl* była kobietą mądrą i piękną. Tak rzeczywiście czytamy o niej w Biblii, w I księdze Samuela. Przypomnijmy krótko jej dzieje: miała za męża Nabala, człowieka bogatego, który wprawdzie ją kochał do szaleństwa, ale w ogóle był niedobry i głupi. Naraził się Dawidowi, ten zaś postanowił zabić i jego, i jego ludzi. Aby temu zapobiec, *Abigajl* w tajemnicy przed mężem udała się do Dawida, by go udobruchać. Szczęśliwie osiągnęła swój cel. Kiedy wróciła do męża i powiedziała mu, co zrobiła, ten doznał wylewu krwi, został sparaliżowany i po 10 dniach zmarł. Dawid zaś wkrótce polecił sprowadzić *Abigajl* swoim sługom, którzy wypełniając wolę swego pana, zwrócili się do niej słowami: „Dawid wysłał nas do ciebie, aby cię wziąć dla niego za żonę.” A ona padła twarzą na ziemię i rzekła: „Oto służebnica twoja jest niewolnicą gotową umyć nogi sług mojego pana.” I tak została żoną Dawida, a ściślej — wówczas jedną z dwóch jego żon, bo ten jednocześnie wziął sobie drugą. Posłuszeństwo *Abigajl* tłumaczy, dlaczego — jak pisze W. Kopaliński — w literaturze angielskiej imię to oznacza 'garderobiana, pokojówkę'.

Nie chciałbym być ani ojcem, ani mężem *Abigajl*, choć lojalnie muszę też wspomnieć, że imię *Abigajl* pochodzi od hebrajskiego *abigajil*, co znaczy 'ojciec się cieszy', a więc *Abigajl* to tyle, co „Ojcumiła”.

Annamaria? — Ależ nie, Anna Maria!

Odpowiadając na pismo USC w Warszawie, Oddział Wola, w sprawie możliwości nadania dziewczynce imienia o formie *Annamaria*, informuję uprzejmie, że moim zdaniem w świadomości Polaków imiona *Anna* i *Maria* są dwoma różnymi samodzielnymi imionami, wymagającymi odmiany przez przypadki, wskutek czego należy je pisać rozdzielnie. Argument, że w języku angielskim czy niemieckim imiona te bywają używane w pisowni łącznej jako jedno imię, jest nieistotny, bo język polski w przeciwieństwie do obu tych języków, a zwłaszcza w przeciwieństwie do angielskiego, jest językiem fleksyjnym. Po niemiecku napiszemy *Ich liebe Annemarie* albo *Ich liebe Anne Marie*; po angielsku napiszemy *I love Annamaria* albo *I love Anna Maria*; natomiast po polsku zgodnie z poczuciem językowym mówimy i piszemy *Kocham Annę Marię* (nie: *Annamarie*).

Nikol i inni

„Pisze pani kierownik USC w Siedlcach: Wobec praktycznych problemów występujących w naszym Urzędzie Stanu Cywilnego związanych ze stosowaniem przepisu art. 50 ust. 1 ustawy z dnia 29 września 1986 roku — Prawo o aktach stanu cywilnego (Dz. U. nr 36, poz. 180 z późn. zm.) proszę o opinię, czy prawidłowe jest użycie poniższych imion (uwagi dotyczą dzieci obywateli polskich) jako imion dla dzieci płci męskiej: *Nikol, Nikola, Kuba, Maksymilian, Brajan, Martyn, Martin, Alan* oraz jako imion dla dzieci płci żeńskiej: *Nikol, Nikola, Kuba, Jagoda, Iga, Inga, Kaja; Maja, Magda, Iza, Ada, Ola, Xymena, Inez, Paula, Carmena*”.

Odpowiedziałem na ten list w porozumieniu z Instytutem Języka Polskiego PAN: Uwzględniając przepisy art. 50 ustawy Prawo o aktach stanu cywilnego, kryteria określone w Zaleceniach dla urzędów stanu cywilnego dotyczących nadawania imion dzieciom osób obywatelstwa polskiego i narodowości polskiej [Komunikaty KKJ PAN 1996, nr 1] oraz zmiany zachodzące w zwyczajach społecznych, nie znajdujemy żadnych przekonujących argumentów przeciw nadawaniu dzieciom płci męskiej imion: *Kuba, Maksymilian, Brajan, Martyn* i *Alan*, a dzieciom płci żeńskiej imion: *Nikola, Jagoda, Iga, Inga, Kaja, Maja, Magda, Iza, Ada, Paula*.

Ze względu na niezgodność z zasadami polskiej ortografii jako Rada Języka Polskiego nie możemy zaakceptować niepolskiej pisowni imion *Maksymilian, Xymena, Carmena* (podobnie poza Polską nie nadano by dziecku imienia z literami *ł* czy *ó*).

Wprawdzie także wymienione wyżej imiona *Iga, Kaja, Maja* i in. mogą być niekiedy uznane za zdrobnienia (choć nie zawsze wiadomo jakiego imienia), to imię *Ola* chyba dla wszystkich Polaków i Polek jest zdrobniałą formą imienia *Aleksandra*, a więc zgodnie z ustawą kierownik usc ma prawo odmówić przyjęcia oświadczenia o jego wyborze (jako imienia w zdrobniałej formie).

To, że formę *Nicol* — jak wynika z Państwa pisma — proponuje się dla dzieci płci zarówno męskiej, jak i żeńskiej, stanowi oczywisty argument przeciw nadawaniu imienia w tej formie, tak ewidentnie „nie pozwalającej odróżnić płci dziecka”. To samo kryterium przemawia przeciw aprobacie formy *Nikola* jako imienia dla dziecka płci męskiej oraz formy *Kuba* jako imienia dla dziecka płci żeńskiej.

Trudno się sprzeciwić formie *Martin* (zamiast *Marcin* lub *Martyn*) jako formie imienia dla chłopca, choć bardzo mnie ona razi swoją pretensjonalnością. Rodzice powinni wiedzieć, że *Martin* i tak w Polsce pozostanie *Marcinem* lub *Martynem*, w Anglii zaś będzie czytany jako *Maa-tin*, a we Francji jako *Martę*.

Co do formy *Inez*: łacińskie imię *Agnes* rozeszło się po całej Europie, a później po całym świecie, przybierając w różnych krajach różne postaci. W Niemczech i w Anglii zachowało w piśmie postać łacińską, w Czechach łacińska *Agnes* stała się *Anežką*, we Francji — *Agnès*, w Rosji — *Agnessą*, w Portugalii — *Inez*, w Hiszpanii — *Ines*, a w Polsce — *Agnieszką*. Rodzice powinni wiedzieć, że przyczyniając się do nadania swej córce egzotycznej postaci swojskiego imienia *Agnieszka*, narażają dziecko na różne kłopoty wynikające choćby z nieustalonej pisowni (*Inez* — *Ines* — *Ineza*) oraz napiętnowanie (przynajmniej w oczach części Polaków) nienaturalnością i pretensjonalnością. A dla koleżanek i kolegów, a także dla dziadków, cioc i wujków i samych rodziców egzotycznie przebrana *Inez* będzie *Inezką*, *Ineską* czy wręcz *Inką* albo *Inią*. A jak szczęśliwie skończy studia, zmieni sobie imię na *Agnieszkę*. Wyrażając się bez entuzjazmu o możliwości nadania małej Polce imienia *Inez*, myślę cały czas o książce prof. Władysława Kupiszewskiego z r. 1991 pod znamienym tytułem „Dlaczego Agnieszka a nie Ines? Wybierz imię dla swego dziecka”.

Jeszcze o *Nicol* (!)

Odpowiadając na list państwa B. i M. Ł. z Olsztyna, wyjaśniam: Nie do mnie ani nie do Rady Języka Polskiego należy udzielanie zezwolenia na nadanie dziecku takiego czy innego imienia. Jako przewodniczący Rady Języka Polskiego mam prawo wypowiadać się tylko o tym, czy forma imienia *Nicol* nie kłóci się z zasadami polskiej ortografii, jakie może budzić skojarzenia, czy informuje o płci nosiciela itp.

Przed dwoma laty Rada wypowiadała się krytycznie w sprawie nadania dziewczynce imienia *Nicole* [Komunikaty RJP 1998, nr 2(3); obecnie też w Internecie <http://adv.onet.pl/adv/rjp/3>]. To samo się odnosi do formy *Nicol*. Zgodnie z zasadami polskiej pisowni litera „c” oznacza głoskę taką, jaka zaczyna wyrazy *córeczka*, *cebulka*, *cudowna* itp. Nie mogę więc napisać, że jest inaczej. Słowniki podają *Nikolinę* jako polską żeńską formę imienia *Mikołaj*.

Przy okazji informuję Państwa, że tak w Niemczech, jak i we Francji forma *Nicol* będzie traktowana także jako forma dziwna lub niepoprawna. Po co piętnować nieszczęsne dziecko dziwnym imieniem?

Pakita może ośmieszać

Odpowiadając na pismo p. Starosty z Grodziska Mazowieckiego w sprawie imienia *Pakita*, po konsultacjach z innymi członkami Rady wyrażam opinię, że jest to imię ośmieszające, przynajmniej niebezpiecznie bliskie kategorii imion ośmieszających. Kryteria oceny, co jest ośmieszające, a co zasługuje na poważne traktowanie, nie są ostre. Zapewne poczuciem śmieszności form językowych członkowie Rady różnią się od wielu użytkowników polszczyzny, bo patrzą na nie z szerszej perspektywy.

Za uznaniem imienia *Pakita* za ośmieszające przemawiają przede wszystkim nieodparte skojarzenia z paką, pakietem, pakowaniem. Kryterium luźnych skojarzeń jest w tym wypadku szczególnie istotne, bo chodzi o formę językową Polakom nie znaną. Stykając się z taką formą, każdy z nas podświadomie szuka dla niej oparcia w formach znanych.

Można by doszukiwać się w imieniu *Pakita* korzeni hiszpańskich. *Paco* bowiem to hiszpańska zdrobniła forma tamtejszego odpowiednika imienia *Franciszek*, a więc odpowiadająca naszemu *Franiowi*. Zdrabniając zdrobnienie *Paco*, Hiszpan użyje formy *Paquito*, czemu by odpowiadała polska forma *Franusio*. Formie żeńskiej tego zdrobnienia — pisanej po hiszpańsku *Paquita* a czytanej właśnie *Pakita* — odpowiadałaby polska forma *Franusia*.

Warto zwrócić uwagę, że Hiszpanie i hiszpańskojęzyczni Amerykanie, używający w życiu prywatnym i publicznym imienia *Paco*, mają wpisane do paszportu imię *Francisco*.

Kwas antranilowy to nie antranil

Odpowiadając na list p. A.J. z Warszawy, informuję uprzejmie, że jeśli tylko nam zależy na precyzji wypowiedzi, dwuwyrazowa nazwa *kwas antranilowy* i jednowyrazowa nazwa *antranil* nie mogą być używane wymiennie, bo oznaczają dwa różne związki chemiczne (dokładnie: *antranil* zawiera 1 atom tlenu i 2 atomy wodoru, a więc 1 cząsteczkę wody mniej). Z tego względu nazwa *antranil* nie jest bynajmniej skróconą formą dwuwyrazowej nazwy *kwas antranilowy*.

Odpowiadając na list ten, opieram się na opinii p. prof. dr hab. Zofii Stasickiej, przewodniczącej Komisji Nomenklatury Chemii Nieorganicznej Polskiego Towarzystwa Chemicznego.

Surfaktant to polski odpowiednik angielskiego surfactant

Odpowiadając na pismo Polskiego Komitetu Normalizacyjnego w sprawie „stwierdzenia dopuszczalności stosowania w języku polskim słowa *surfaktant*” na oznaczenie substancji „zmniejszającej napięcie powierzchniowe wody” a „stanowiącej zasadniczy składnik środków piorących”, informuję uprzejmie, że nie widzę istotnych argumentów przeciw używaniu tego terminu w polskich tekstach.

Za taką opinią przemawia po pierwsze to, że jednowyrazowa forma *surfaktant* jest narzucającym się polskim odpowiednikiem angielskiej nazwy *surfactant*, po drugie zaś to, że jest ona już obecnie używana w fachowych publikacjach, wystąpieniach publicznych i rozmowach środowiskowych.

Odpowiadając na list ten, opieram się m.in. na opinii p. prof. dr hab. Zofii Stasickiej, przewodniczącej Komisji Nomenklatury Chemii Nieorganicznej Polskiego Towarzystwa Chemicznego.

**USTAWA Z DNIA 31 MARCA 2000 R. O ZMIANIE USTAWY
O RADIOFONII I TELEWIZJI I USTAWY O JĘZYKU POLSKIM**
Fragmenty

Art. 1. W ustawie z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (Dz. U. z 1993 r. nr 7, poz. 34, z 1995 r. nr 66, poz. 335 i nr 142, poz. 701, z 1996 r. nr 106, poz. 496, z 1997 r. nr 88, poz. 554 i nr 121, poz. 770, z 1999 r. nr 90, poz. 999 oraz z 2000 r. nr 29, poz. 356) wprowadza się następujące zmiany:

.....
8) art. 18 otrzymuje brzmienie:

„Art. 18.1. Audycje lub inne przekazy nie mogą propagować działań sprzecznych z prawem, z polską racją stanu oraz postaw i poglądów sprzecznych z moralnością i dobrem społecznym, w szczególności nie mogą zawierać treści dyskryminujących ze względu na rasę, płeć lub narodowość.
.....

7. Nadawcy dbają o poprawność języka swoich programów i przeciwdziałają jego wulgaryzacji.”
.....

Art. 2. W ustawie z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. nr 90, poz. 999) w art. 17 skreśla się punkt 1.
.....

Art. 4. Ustawa wchodzi w życie po upływie 30 dni od dnia ogłoszenia.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Kolegium Redakcyjne zwraca się z uprzejmą prośbą do wydawców publikacji naukowych o nadsyłanie egzemplarzy okazowych do recenzji.

Prosimy też Autorów o nadsyłanie 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.

* * *

Ze względu na konieczność ujednoczenia graficznej strony tekstów drukowanych w „Poradniku Językowym” oraz w celu usprawnienia prac redakcyjnych podajemy niżej zasady, których będziemy przestrzegać w naszym piśmie. Uprzejmie prosimy wszystkich Autorów o stosowanie ich w maszynopisach.

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (format A4, 30 wierszy na stronie, około 60 miejsc znakowych w wierszu, margines z lewej strony — 3,5 cm), objętość recenzji zaś — stron 8.
- * Przypisy należy podawać po artykule, na osobnych stronach maszynopisu.
- * Tablice i wszelkie wykresy, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, również powinny być dołączone na końcu artykułu na oddzielnych kartkach.
- * W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty — jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą (w maszynopisie podkreślenie linią falistą) 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 — w maszynopisie podkreślenie linią przerywaną).
- * Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ‘
- * Do adiustacji tekstu używamy czarnego ołówka.
- * Prace należy dostarczyć w dwóch egzemplarzach maszynopisu (lub wydruk komputerowy z dyskietką): autorów przysyłających po raz pierwszy swoje prace prosimy o dokładne podawanie imion, nazwisk, tytułów zawodowych lub naukowych, nazw miejscowości, adresów prywatnych i ewentualnie numerów kont PKO i telefonów.

WARUNKI PRENUMERATY CZASOPISMA

P O R A D N I K J Ę Z Y K O W Y

Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są na okresy kwartalne*. Cena prenumeraty krajowej na III kwartał 2000 r. wynosi 4,00 zł (tylko jeden zeszyt). Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywisty koszt przesyłki i może być uregulowana w złotych, jeżeli prenumeratę zleca osoba mieszkająca w Polsce lub w dewizach, jeżeli prenumeratę zleca osoba zamieszkała za granicą.

Wpłaty na prenumeratę przyjmują:

- na teren kraju
- jednostki kolportażowe „Ruch” S.A., właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora. Dostawa egzemplarzy następuje w uzgodniony sposób.
- „Ruch” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy w Warszawie, 00-958 Warszawa, ul. Jana Kazimierza 31/33, skr. poczt. 12, konto: PBK S.A. XIII Oddział Warszawa 11101053-16551-2700-1-67, zapewniając do-stawę pod wskazany adres w uzgodniony sposób, w ramach opłaconej prenumeraty;
- na zagranicę
- „Ruch” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy w Warszawie, 00-958 Warszawa, ul. Jana Kazimierza 31/33, skr. poczt. 12, konto: PBK S.A. XIII Oddział Warszawa 11101053-16551-2700-1-67. Dostawa odbywa się pocztą zwykłą, w ramach opłaconej prenumeraty, z wyjątkiem zlecenia dostawy pocztą lotniczą, której koszt w całości pokrywa zleceniodawca.

Terminy przyjmowania prenumeraty na kraj i zagranicę

- do 5 XII — na I kwartał i I półrocze roku następnego,
- do 5 III — na II kwartał,
- do 5 VI — na III kwartał i II półrocze,
- do 5 IX — na IV kwartał.

Bieżące i wcześniejsze numery można nabyć, a także zamówić (przesyłka za zaliczeniem pocztowym) w:

- Księgarnia Naukowa ORPAN-BIS, ul. Twarda 51/55, 00-818 Warszawa,
- Ruch S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy w Warszawie, ul. Jana Kazimierza 31/33, skr. poczt. 12, 00-958 Warszawa,
- Ars Polona S.A., Dział Prasy, ul. Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa.

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA S.A.

00-068 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7, Poland

Our bankers:

BANK HANDLOWY S.A. Oddział Warszawa 20; 1061-710-15107-787

* W trzecim kwartale tylko jeden numer