

PORADNIK JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WARSZAWA 1983

1

(400)

Redaktor i przewodniczący Komitetu Redakcyjnego:
prof. dr Mieczysław Szymczak

Komitet Redakcyjny

Prof. dr Jan Basara, dr Magdalena Foland-Kugier, doc. dr Barbara Falińska, prof. dr Hubert Górniewicz (Gdańsk), mgr Anna Józwiak, doc. dr Jerzy Maciejewski (Toruń), prof. dr Leszek Moszyński (Gdańsk), prof. dr Andrzej Sieczkowski, prof. dr Stanisław Skorupka, prof. dr Teresa Skubalanka (Lublin), prof. dr Zdzisław Stieber, prof. dr Witold Taszycki (Kraków), prof. dr Alfred Zaręba (Kraków), prof. dr Przemysław Zwoliński

Sekretarz Redakcji: mgr Wanda Korolczuk

TREŚĆ NUMERU

<i>Grzegorz Walczak</i> : Językowo-stylistyczna kreacja świata S. Mrożka („Na pełnym morzu”)	1
<i>Alojzy Adam Zdaniukiewicz</i> : Samogłoski nosowe w gwarach wileńskich	17
<i>Kazimierz Długosz</i> : Proszę pana, bo on się przeżywa, czyli o przezwiskach uczniów szkół podstawowych	25
<i>Elżbieta Wierzbicka</i> : Co różni, a co łączy rozwój języka różnojęzycznych dzieci? Na marginesie książki Marii Zarębiny	38
<i>Wiesław Morawski</i> : O stronie językowej edycji pamiętników emigranckich ukazujących się w Polsce w ostatnim trzydziestoleciu	42

JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ

<i>Maria Cukierska, Tadeusz Radzik</i> : Nauczanie przedmiotów ojczystych w polskich szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii	50
<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Uwagi o możliwościach wykorzystania gramatyki generatywno-transformacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego	58

RECENZJE

<i>Maria Witkowska-Gutkowska</i> : Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich opracowany pod red. K. Polańskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980 r.	69
<i>Barbara Galas</i> : Czesław Bartula — Podstawowe wiadomości z gramatyki staro-cerkiewno-słowiańskiej na tle porównawczym, Warszawa 1981 r.	71

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>M.S.</i> : Budowa czasu przyszłego niedokonanego w języku polskim	76
--	----

„Poradnik Językowy” jest wydawany z dotacji Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki i polecony jako pismo, które powinno się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej (komunikat nr 142/PR4-552-29/68/ ogłoszony w Dzienniku Urzędowym MOiSW z dnia 31.XII.1968 r.).

Wydawca: Państwowe Wydawnictwo Naukowe: 00-251 Warszawa, ul. Miodowa 10
Redakcja: 00-330 Warszawa, ul. Nowy Świat 72, Pałac Staszica, tel. 26-52-31 w. 90

PORADNIK JĘZYKOWY

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

0296



Grzegorz Walczak

JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA KREACJA ŚWIATA S. MROŻKA („NA PEŁNYM MORZU”)

Lingwiści język najczęściej traktują jako zobiektywizowany system znaków, podchodzą do niego jak do martwego, statycznego tworu, chociaż wiadomo, że język żyje, zmienia się, podlega tendencjom rozwojowym. W swych językoznawczych analizach zazwyczaj ujmujemy język w oderwaniu od jego użytkowników (przeciwnie niż to czynił prof. W. Doroszewski) w oderwaniu od środowiska społecznego (czego nie możemy zarzucić badaniom socjolingwistycznym). Pod lupą strukturalistycznego klasyfikatora nie są widoczne życiowe, artystyczne, ideologiczno-polityczne funkcje języka.

Ten punkt widzenia zaciążył również na stylistyce językoznawczej.

Faktem jest istnienie odrębnych typów stylistyki językoznawczej i literaturoznawczej.

Stylistyka językoznawcza zazwyczaj ogranicza się do sklasyfikowania nacechowanych stylistycznie elementów językowych (słownikowych, frazeologicznych, morfologicznych, składniowych), daje ona tekstowe narzędzia analizy, ale i na tym kończy. Taka stylistyka dotycząca również dzieła literackiego, nie wchodząc w świat przedstawiony przez autora tekstu, nie usiłuje wniknąć w szersze znaczeniowe, ideowe struktury rzeczywistości kreowanej w utworze. Nie interpretuje więc dzieła literackiego właściwie.

Stylistyka literaturoznawcza natomiast mając pozornie większe ambicje, ogarniając swym badaniem całą płaszczyznę docelową, tj. interpretację ideowo-artystyczną badanego utworu i bardzo często zawieszona jest w próżni, skazuje się bowiem na zbyt dużą intuicyjność, nie mając dostatecznie wyrobionych lingwistycznych narzędzi analizy. Właściwie pojęta analiza stylistyczna powinna, moim zdaniem, łączyć w sobie obydwie wyróżnione typy, stylistyka powinna stanowić pomost między językoznawstwem a literaturoznawstwem. Najważniejsze jest, aby przy stylistycznym opisie dzieła literackiego wyo-

drębnione właściwości językowe tekstu ukazać w ich istotnej artystyczno-ideowej funkcji.

Przez styl rozumiem sposób zorganizowania wypowiedzi językowych z punktu widzenia ich funkcji w tekście, styl — to wybór środków językowych w określonym celu. Stylizacja językowa — to świadome naśladownictwo wypowiedzi językowej według określonego wzoru w zakresie poszczególnych elementów lub całości utworu. Ważne jest tu nasilenie elementów stylizacyjnych. Mogą one być, jak podają w definicji stylizacji H. Kurkowska i S. Skorupka elementami „określonych środowisk, epok, typów ludzkich, bądź też innego dzieła”.

Stylizacja jest zabiegiem, chwytem, sposobem wyrażenia przez naśladowanie, złożone kreowanie według wzorca w myśl określonej bardziej lub mniej sprecyzowanej konwencji.

Zatem sam fakt stylizowania zakłada pewną sztuczność, grę twórczą.

Stefania Skwarczyńska w swej pracy „Stylizacja i jej miejsce w nauce o literaturze”¹ zwraca uwagę na to, że stylizacja jest uproszczeniem, że sprowadza przedmiot stylizowany do pewnej formy typowej. Wydaje mi się, że właśnie typowość, konwencjonalność, zamierzona sztuczność zabiegu stylizacyjnego zgodne są ze znamioną dla Sławomira Mrożka tendencją do stylizowania. Określają ją treści jego utworów.

Głównym problemem twórczości S. Mrożka jest wszelki schemat, wszelki szablon, więc i szablon językowy oraz sprzeczności zawarte w nieustannie schematyzującej się rzeczywistości. Nic więc dziwnego, że zgodnie z tym, co zostało powiedziane o stylizacji, jest ona w jego twórczości zasadniczym chwytem artystycznym, podstawowym czynnikiem stylotwórczym. Dlatego to utwory Mrożka szczególnie nadają się do analizy stylistyczno-językowej.

Gdyby tak zestawzić np. dramaturgiczną twórczość Dürrenmatta z dramaturgią Mrożka, można by w skrótownym uproszczeniu tak określić klucz do tych zjawisk: dla Dürrenmatta to wielka scena, dla Mrożka to język. Postaci Dürrenmatta określone są przede wszystkim przez stylizację sceniczną, która jest wynikiem absurdalnego dziania się w rzeczywistości. Postaci Mrożka, zwłaszcza z jego wcześniejszego okresu, określone są przez ich język. Język ten tworzy postaci sceniczne jako znaki, symbole. Typ językowy określa z góry możliwości postaci Mrożka i wymiar ich historii. Język jest u Mrożka nadrzędnym czynnikiem determinującym świat przedstawiony i to co się w tym świecie dzieje. Dlatego szczególną rolę w opisie twórczości Mrożka ma do odegrania analiza językoznawcza.

Mrozek, jak już sygnalizowałem, stale odwołuje się w swych utworach do szablonu, do myślowych i językowych nawyków Polaków. K. Pisarkowa stwierdziła podobnie: „Niby archaizując, odwołuje się on do tkwiących

¹ S. Skwarczyńska, „Stylizacja i jej miejsce w nauce o literaturze”, ZPS Politechn. Warszawskiej, Warszawa 1960.

w podświadomości inteligenta Polaka skojarzeń literacko-językowych”². Oczywiście ma to swój określony cel satyryczny. K. Pisarkowa w artykule *Tango po niemiecku* zauważyła, że „często odstępstwa od naszych nawyków frazeologicznych mają u Mrożka swoistą funkcję uwydatniającą ironicznie martwość szablonu, co uchwycić tłumaczowi było bardzo trudno”³. „Mrożek — zdaniem autorki — uwrażliwia swego odbiorcę na martwość takich szablonów przez ich sztuczne ożywienie”⁴. Robi to w różny sposób, zawsze z efektem humorystycznym.

Odwoływanie się do nawyku językowego odbiorcy, rozbijanie tego nawyku przez parodię, rozbijanie sytuacji schematycznej jest podstawowym chwytem Mrożka, ale sędzę, że w dużym stopniu charakterystycznym dla całej rodziny pisarzy nurtu groteskowego np. Witkacego lub Gombrowicza. To zresztą coś więcej niż chwyt. Taki wszechogarniający nawyk staje się punktem centralnym utworu Mrożka i odpowiednio zmodyfikowany, jak twierdzi Maciąg, „rośnie do rozmiaru światopoglądu”⁵.

Jak słusznie W. Maciąg twierdzi, treść u Mrożka „ukryła się i jest zakonspirowana w konwencjonalnej formie” — ja bym dodał — głównie w formie językowej. Podobnie konstatuje A. Kijowski: „Cała problematyka Mrożka zamyka się w formie”⁶ — i tu znów bym dodał — i jest przeciw tej formie skierowana. Forma bowiem według Mrożka zakłamuje treść. Właśnie parodia służy „odklamaniu”, wydobywaniu prawdy.

Wydaje mi się, że właśnie wyjątkowo w wypadku literatury Mrożka problem jak autor wyraża, staje się problemem, co wyraża. A jest to już dla nas oczywiste, że jedno i drugie najczęściej dotyczy satyry politycznej i krytycznego, groteskowego widzenia naszej polskiej rzeczywistości przez tego autora. Ulubioną metodą Mrożka, którą posługuje się dla demaskowania tej rzeczywistości jest parodia. Interpretacyjna funkcja stylizacji parodystycznej, według określenia A. Berezy, polega zazwyczaj na kontraście między formalną stroną stylizowanej wypowiedzi, a jej zawartością treściową.

Przyjrzyjmy się temu na przykładzie groteski „Na pełnym morzu”, groteski uniwersalnej o zakresowo maksymalnym odniesieniu do naszej polityczno-społecznej rzeczywistości.

Świat przedstawiony w tym utworze jest strukturą groteskową, zawiera „quasi-realistyczne elementy w zmodyfikowanym, fantastycznym układzie sytuacyjnym”⁷.

² K. Pisarkowa, *Funkcje i sposoby stylizacji językowej u S. Mrożka*, J. P. 1965, z. 45, s. 165.

³ K. Pisarkowa, *Tango po niemiecku*, JP, 1967, z. 57, s. 376.

⁴ K. Pisarkowa, *Funkcje i sposoby stylizacji językowej u S. Mrożka*, J. P. 1965, z. 45, s. 177.

⁵ W. Maciąg, „Szesnaście pytań. Potrzeby polskich prozaików współczesnych”, Wyd. Lit., Kraków 1957. (por. z jednym z możliwych ujęć groteski jako światopoglądu — p. przypis 14).

⁶ A. Kijowski, *Tajemnica Mrożka*, „Przegląd Kulturalny” 1963, nr 11.

⁷ A. Mencwel w pracy: „Groteska — albo absolutna niemożność” zdanie to odniósł do groteskowego świata Gombrowicza. Daje się ono zastosować i do utworu Mrożka.

Oto jak Mroźek wprowadza czytelnika w ten układ sytuacyjny: „Scena przedstawia tratwę na pełnym morzu. Trzej rozbitkowie w eleganckich garniturach, białych koszulach. Poprawnie zawiązane krawaty, białe rąbki chusteczek w kieszonkach marynarek. Siedzą na trzech krzesłach. Poza tym na tratwie znajduje się kufer”⁸.

Sytuacja dramatyczna „Na pełnym morzu” jest sytuacją modelową i aluzyjną. Wyznacza ją kilka podstawowych elementów ujętych przez autora celowo schematycznie, a mianowicie: miejsce rozgrywającej się akcji — tratwa na pełnym morzu, bohaterowie — Gruby, Średni, Mały, bliższe sprecyzowanie danych o sytuacji bohaterów — np. fakt, że zmuszeni są pozostawać na tratwie, fakt, że nie mają żywności i grozi im śmierć głodowa. Są to elementy rzeczywistości kreowanej, będące tylko pewnym układem sygnałowym. „Tratwa” bowiem nie znaczy tratwy w sensie dosłownym, „Gruby” nie znaczy gruby w sensie wyglądu zewnętrznego. Są to tylko znaki. Ich znaczenie wynika ze wzajemnego ustosunkowania się, z ich wzajemnej relacji. Sposób powiązania tych elementów w utworze i znaczenie wynikające z całokształtu tych relacji sugerują odbiorcy inną rzeczywistość niż bezpośrednio przedstawiona. Model sytuacyjny dramatu „Na pełnym morzu” funkcjonuje więc na prawach aluzji⁹.

Mroźek posługuje się systemem znaczeń znaków zmetaforyzowanych¹⁰, aluzyjnych. Są to znaki znaków¹¹. To implikuje pośredni stopień odniesienia do rzeczywistości:

(„tratwa”): (ojczyzna-nazwa): (ojczyzna-desygnat);

1. „tratwa” — funkcjonuje jako element językowy i sceniczny,
2. ojczyzna-nazwa — w pojęciowym kodzie autora,
3. ojczyzna-desygnat — w rzeczywistości realnej.

Czyli nie zachodzi tu bezpośrednia relacja znak: desygnat, lecz:

1. znak — metafora (znak zaszyfrowany)
2. pojęcie a) szyfrowane przez autora

a → b to interpretacja

b) rozszyfrowane przez odbiorcę

3. desygnat (przedmiot w rzeczywistości).

⁸ S. Mroźek, *Na pełnym morzu*, „Dialog” 1961, nr 2, s. 53.

⁹ Mroźek „kazał swym postaciom, ich enuncjansom oraz ich działalności scenicznej pełnić rolę służebną wobec znaczenia: w rezultacie otrzymujemy nie obraz postaci, lecz pozór obrazu, nie postać, lecz pozór postaci, to są osoby nie unaocznione, lecz osoby znaczące, symbole, ideogramy statyczne” — W. Wirpsza, *Mroźek — czyli koń trojański*, „Dialog” 1962, nr 9, s. 112. Zgodne to jest z tezą A. Mencwela, że groteska „miast ilustrować rzeczywistość, przekazuje jej intelektualną interpretację” (j.w.)

¹⁰ Metafora rozumiana w szerszym sensie, nie jako konkretny trop.

¹¹ „Mroźek posługuje się elementami gramatycznymi, leksykalnymi, frazeologicznymi, wyabstrahowanymi z tekstów cudzych. Elementy te tracą w jego utworach wartość aktualności i autentyczności, zmieniając ją na dodatkową wartość konwencjonalną, stają się znakami znaków. Występują na prawach cytatu i aluzji”. K. Pisarkowa, *Funkcje i sposoby stylizacji językowej u S. Mroźka*, J. P. 1965, z. 3, s. 165.

Drugi stopień jest niezauważalny, ponieważ wydaje się nam, że „tratwę kojarzymy bezpośrednio z desygnatem nazwy „ojczyzna”. Zespołowi znaków w płaszczyźnie pierwszej, czyli znaków zmetaforyzowanych: „tratwa”, „Gruby”, „listonosz przyplłynął”, „zjeść kogoś” odpowiadają w płaszczyźnie drugiej: nazwa ojczyzny, określenie grupy społecznej, określenie ingerencji czynnika zewnętrznego, określenie panowania i nacisku na inne grupy społeczne.

Ostatecznie jednak aluzyjnym znakiem językowym, a także scenicznym pośrednio odpowiada zaszyfrowana przez autora rzeczywistość powiedzmy — polityczno-społeczna.

Podstawowym celem analizy jest pokazanie, jak funkcjonują w utworze te zmetaforyzowane znaki językowe. Zadaniem naszym będzie więc określenie stosunku znaków-metafor typu „tratwa” do znaków-pojęć odmetaforyzowanych typu „ojczyzna-nazwa”. W ten sposób dojdziemy do rozszyfrowania pojęciowego kodu autora¹². W wypadku utworu „Na pełnym morzu” to przede wszystkim sprawa stylizacji. Dla twórczości Mrożka charakterystyczne są zwłaszcza dwa typy stylizacji — parodiowa i groteskowa; parodiowa — przede wszystkim w dramatach, w których funkcjonuje mit romantyczny, np. „Śmierć porucznika”, „Zabawa”; groteskowa — np. w takich utworach jak „Męczeństwo Piotra Ohey'a”, „Na pełnym morzu”. W utworach o stylizacji groteskowej funkcjonuje parodia, w utworach o stylizacji parodiowej — elementy groteski.

Ustalmy jeszcze (nie wdając się w szczegółowe teoretyczne możliwości definicji groteski i parodii), że groteskę będziemy traktować jako sposób przedstawienia świata, jako artystyczno-ideową konstrukcję¹³. Natomiast parodia w analizowanym utworze to jeden ze sposobów wyrazu stylistyczno-językowego. W związku z tym — pojęcie stylizacji groteskowej będziemy rozumieć szerzej niż pojęcie stylizacji parodiowej. Takie ujęcie tym bardziej wydaje mi się uzasadnione, że stylizacja groteskowa w utworze Mrożka

¹² Oczywiście kod pojęciowy autora może odpowiadać rzeczywistości realnej tylko w pewien sposób i w pewnym stopniu, ponieważ genetycznie jest tworem zsubiektywizowanym; jest tym, co zostało przez autora postrzeżone, ale i przetworzone w pojęcie, a więc — uogólnione. Nie jest to jeszcze rzeczywistość zdeformowana artystycznie, dopiero proces twórczy nadaje jej określony kształt. W rozważaniach naszych będziemy się jednak posługiwać określeniem kodu pojęciowego autora w aspekcie rekonstrukcyjnym, analitycznym, a nie w aspekcie procesu twórczego. Będzie więc on dla nas stanowić wynik interpretacji oparty na obiektywnych danych, na formalnych elementach utworu, a nie konglomerat zamierzeń, intencji lub określonych wyobrażeń autora, co byłoby wulgarnym psychologizmem.

¹³ Trzeba sobie zdawać sprawę, że w literaturze można się spotkać z trzema podstawowymi możliwościami rozumienia groteski, jako: 1) gatunku, 2) metody twórczej, 3) światopoglądu. Dla A. Mencwela i M. Dityrych groteska jest jednocześnie metodą twórczą i konkretnym modelem świata (patrz A. Mencwel, *Groteska albo absolutna niemożność*, M. Dityrych, *Groteska w dramacie współczesnym*).

Inaczej ujmuje to teoretyk groteski W. Kayser w studium „Das Groteske” (Oldenburg 1958). Dla wszystkich jedną z istotnych cech groteski jest schematyczność, modelowość przedstawionego świata.

ma raczej aspekt tematyczny i konstrukcyjny, podczas gdy stylizacja parodiowa ma aspekt przede wszystkim językowy, chociaż nie tylko. Nie tylko, bowiem nie tylko materiał językowy został przeniesiony z wzorca stylistycznego (język przemówień), ale nawet całe wzorcowe przemówienia zostały wkomponowane wprost w sytuację sceniczną dramatu. Sam więc wzorzec stylistyczny jako temat funkcjonuje — i to w sposób zasadniczy — w świecie przedstawionym w utworze. Odwołaliśmy się tu do rozróżnienia S. Skwarczyńskiej, która wymienia trzy zasadnicze typy stylizacji: tematyczną, konstrukcyjną i językową.

Już na podstawie tego rozróżnienia widoczne jest, że tak rozumiana stylizacja wkracza w sferę interpretacji pozajęzykowej. Elementy pozajęzykowe w dziele, np. postaci i ich działalność sceniczną współgrają jednak, a często nawet są określane przez styl wypowiedzi.

W warstwie językowej utworu „Na pełnym morzu” mamy do czynienia z dwoma wzorami stylistycznymi. Pierwszy z nich to język przemówień — klasyczna już tzw. nowo-mowa.

Drugi wzorzec stylistyczny groteski „Na pełnym morzu” to język gastronomiczny — najwyrazistszy wyznacznik funkcji parodyjnej utworu. Za pośrednictwem elementów leksykalnych języka gastronomicznego, które są uwikłane w ciąg przemówień propagandowych, niby patriotycznych osiąga swą pełnię kontrast i dysharmonia między formalną stroną wypowiedzi (słownictwo gastronomiczne), a jej zawartością treściową (wybór ofiary).

Przy okazji jest to zgodne z charakterystycznym dla groteski modelem elementarnej więzi międzyludzkiej, polegającej na alienacyjnym, urzeczowionym stosunku. Człowiek dla człowieka istnieje jako rzecz, w wypadku „Na pełnym morzu” — jako rzecz konsumpcyjna.

„Gruby: Po drugie nie ma tu nad czym się rozwodzić: jestem niestrawny. Zawsze byłem łykowaty, kościsty, cienki. Mam dwa żelazne żebra, wyciętą wątrobę i jedną nogę krótszą. Nie jestem także zupełnie pewien co do trychnin. Co tu ukrywać. Po trzecie, nie chcę być demagogiem i lubię jasne sytuacje; jeśli mnie nie wybierzecie, wówczas ten drugi dostanie udko i połędwiczkę”.

Aby właściwie odczytać aluzyjne znaczenie postaci i ich zachowania się, należy dokonać analizy kontekstu sytuacyjnego i pojęciowego, w który postaci te są uwikłane. Ów kontekst pojęciowy w analizie stylu, to przede wszystkim zagadnienia środków leksykalnych i szczególnie w wypadku „Na pełnym morzu” — frazeologicznych. Istotne znaczenie dla funkcji stylistycznych wypowiedzi bohaterów, jak się później okaże, ma również jakość struktur składniowych.

. . .

1. Słownictwo i frazeologia dramatu „Na pełnym morzu” określona jest przez charakterystyczne cechy wzorca, tj. stylu przemówień politycznych.

Styl ten jest pokrewny stylowi publicystycznemu lub też jak twierdzi K. Pisarkowa — jest jego odmianą.

Na styl publicystyczny wskazuje A. Bereza jako właśnie na najczęstszy wzorzec stylizacji Mrożka.

Jest to język szczególnie skonwencjonalizowany, to „system niezmienny, zakładający powtarzalność pewnych zwrotów, pewnych całości nie tylko słów (...), język anonimowy, „obiektywny”, taki jednak, który służy pewnym tendencjom pedagogicznym”¹⁴. Można się domyślać, że owe „tendencje pedagogiczne” to eufemizm zastosowany przez A. Berezę, eufemizm specyficzny dla politycznych konstatacji w interpretacjach literaturoznawczych minionego okresu.

Z całą pewnością podstawowymi właściwościami stylu przemówień agitacyjnych i politycznych jest „znaczna liczba utartych terminów, wyrażen i zwrotów społeczno-politycznych”¹⁵.

Przykłady: „Jesteśmy ludźmi cywilizowanymi. Losowanie to pozostałości z epoki ciemnoty” (Śr. 54); „surowa prawda” (Gr. 54); „palący problem zaopatrzenia w żywność” (Ma. 54); „zdradza pan zespół, depcze pan zaufanie kolegów” (Gr. 56); „choroby współczesnej cywilizacji” (Ma. 57) „upiory przeszłości” (Gr. 57); „nie pozwoli złamać sobie charakteru” (Ma. 59); „sprawiedliwość dziejowa” (Gr. 58); „drwal — analfabeta” (Gr. 59); „w służbie arystokracji” (Gr. 59); „zaczynają w panu kiełkować szlachetne uczucia” (Gr. 62); „szlachetne pobudki” (Ma. 62); „stałem się pełnym człowiekiem” (Ma. 62).

Niektóre z przytoczonych wyrażen i zwrotów zyskują piętno schematyzmu i skostnienia dopiero na tle szerszego kontekstu.

W otoczeniu innych, stylistycznie funkcjonalnych terminów, wyrażen i zwrotów stają się one zasadniczymi elementami ośrodków leksykalnych i tematycznych. Stają się ośrodkami określonych pól semantycznych. Do tego typu ośrodków zaliczyć można:

a) — temat „kampania” (wyborcza): „(...) do urny wyborczej w jednym bloku” (Śr. 54); „to uprości kampanię” (Śr. 54); „parlamentaryzm się przeżył (...)” (Ma. 54); „Jeżeli woli pan dyktaturę, chętnie obejmę władzę” (Gr. 54); „Precz z tyranią” (Ma. 57); „(...) wolne wybory” (Gr. 54); „Ale bez żadnych bloków” (Ma. 54); „kontrakandyduje (...)” (Ma. 54); „(...) z nazwiskiem kandydata (...)” (Gr. 54); „(...) nie możemy pominąć etapu propagandy przedwyborczej (...)” (Ma. 54); „(...) agitujemy” (Śr. 54); „(...) otwieramy więc (...)” „(...) kryzys gabinetowy” (Gr. 56); „(...) wolne, demokratyczne wybory (...)” (Ma. 56);

b) — temat postawy wzorcowej, czyli „poświęcić się dla społeczeństwa” (Mały

¹⁴ A. Bereza, *W kręgu walki*, „Z teorii i historii literatury”, red. Budzyk, Wyd. Ośrodków PAN 1963, s. 205.

¹⁵ H. Kurkowska i S. Skorupka, „Stylistyka polska”, PWN 1959.

55); „(...) pracować nad sobą, nie zaniedbywać w dążeniu do celów”; „ćwiczyć wolę”; „kształtować charakter”; „(...) ofiarność to piękna idea” (Gr. 61); „(...) gotowość do poświęceń” (Gr. 61) „(...) zaczynają w panu kielkować szlachetne uczucia” (Gr. 62); „(...) zaczyna się we mnie budzić inny, lepszy człowiek” (Ma. 62); „(...) szlachetne pobudki” (Ma. 62); „(...) nareszcie stałem się pełnym człowiekiem” (Ma. 62); Mały: „Tak, ja pierwszy zdobyłem się na tę wielką decyzję, to ja pierwszy powstałem, żeby poświęcić się dla innych”;

c) — temat: „sprawiedliwość dziejowa” — kryterium pochodzenia społecznego („drwal-analfabeta”);

Gruby (59): „Pan zapomina, że istnieje jeszcze inna sprawiedliwość, sprawiedliwość dziejowa(...) kim byli nasi rodzice? Więc pański ojciec był kancelistą? Tego się właśnie spodziewałem.

A czy pan wie, kim był mój ojciec?”

Mały: „Nie”.

Gruby: „Był prostym drwalem-analfabeta, zaś ojca mojego kolegi w ogóle nie było. Jego matka poczęła go na skutek ciężkich zmartwień spowodowanych nędzą. Tak, mój panie. Pański ojciec zapisywał arkusze kancelaryjne w służbie arystokracji, siedząc wygodnie w czystym, ciepłym biurze. A mój ojciec ścinał sosny — papierówki, po to, aby pański ojciec miał na czym wypisywać pozwy sekwestracyjne, skierowane do biednej matki mojego kolegi, który w ogóle nie miał ojca. Jak panu nie wstyd”.

Oczywista tu jest parodystyczna funkcja przytoczonego słownictwa i zwrotów frazeologicznych zaczerpniętych ze stylu przemówień politycznych. „Niewątpliwe niebezpieczeństwo stanowią dla stylu dzisiejszych przemówień, podobnie jak dla stylu publicystyczno-dziennikarskiego, przerosty w posługiwaniu się gotowymi szablonami frazeologicznymi, wyciskającymi na stylu piętno pewnego schematyzmu, usuwającymi w cień indywidualne stylistyczne cechy mówcy”¹⁶. Mroźek wyzyskał ów schematyzm. „Przerosty w posługiwaniu się szablonami frazeologicznymi” uzyskały w utworze skrajny wyraz. Nadużywanie takich sformułowań i określeń, jakie występują w utworze, pozbawia je pierwotnego znaczenia, właściwych treści, które czyni pozornymi lub nawet bezsensownymi. Banalne, powtarzalne określenia—szablony oraz formuły stylu przemówień i w ogóle sposobów argumentacji — zostały skompromitowane. Za ich pośrednictwem została odsłonięta pustka treściowa i nieszczerłość propagandy, którą wyrażają. Szablonowy styl przemówień pełni więc w utworze funkcje satyryczne i zarazem sam jest przedmiotem parodii.

W taki to sposób stylizacji na przemówienia w „Na pełnym morzu” podporządkowana jest stylizacja przejawiająca się w słownictwie gastronomicznym. Ośrodkiem leksykalno-tematycznym jest tu wyrażenie: *zjeść kogoś*.

¹⁶ j.w.

Szerokie, metaforyczne rozumienie tego wyrażenia wiąże się z traktowaniem w utworze człowieka jako przedmiotu konsumpcji. Człowiek w świecie groteski ulega uprzedmiotowieniu, podobnie i w świecie rzeczywistym, w którym język władzy, jej propagandy w istocie uprzedmiotawiał człowieka. W urzeczowionym świecie traci sens psychologia postaci rozumiana tradycyjnie, nie jest więc konieczna indywidualizacja językowa. Brak jej można stwierdzić na podstawie niezróżnicowanego w wypowiedziach poszczególnych postaci słownictwa, frazeologii oraz — w pewnym stopniu — składni, o której powiemy dalej.

2. Tekst poboczny. Rola rekwizytu a metaforyka. Zróżnicowanie stylistyczne, które obserwujemy w utworze, jest wynikiem nasilenia i rodzaju zastosowanej stylizacji. Stylizację językową w dramacie wzmacnia i uzupełnia proponowany przez autora obraz sceniczny: kompozycja sceny, wygląd zewnętrzny postaci, ich zachowanie sceniczne (mimika i gestykulacja), rekwizyty oraz wszelkiego rodzaju efekty. Sytuację sceniczną autor określa przy pomocy odpowiedniego tekstu pobocznego. W utworze „Na pełnym morzu” didaskalia są raczej nie rozbudowane. Tekst poboczny interesuje nas ze względu na zawarte w nim słownictwo wskazujące na rekwizyty kulinarne lub czynności bohaterów związane z rekwizytami. Słownictwo to występuje w ścisłej korelacji ze słownictwem z zakresu gastronomii zawartym w tekście właściwym. Rekwizytami, jak sugeruje autor, są autentyczne narzędzia, którymi człowiek posługuje się przy jedzeniu — noże, widelce i cała zastawa. Ma ona służyć „estetycznemu spożyciu wybranej ofiary”. Fragmenty tekstu pobocznego: „Średni — wyjmuję z kufra i rozkłada na tratwie rozmaite narzędzia kuchenne oraz wyjmuję maszynkę do mielenia mięsa i kręci kilka razy korbką dla wypróbowania” (s. 59); „Średni całą scenę obserwuje, stojąc nad rozłożonym sprzętem kuchennym z patelnią w ręce” (s. 60); „Średni — wyklada łyżeczki” (s. 60); „Średni — wyklada noże” (s. 60); „Średni — rozkłada na środku tratwy czysty, biały obrus i fachowo ustawia dwa pełne nakrycia” (s. 60); „Średni — wyjmuję z kufra duży nóż kuchenny i oselkę, oba rekwizyty prawdziwe, poczym ostrzy nóż” (s. 61).

Rekwizyt w sztuce Mrożka służy wzmocnieniu, podkreśleniu autentyczności, „dosłowności” sytuacji wzorcowej — osiągnięty jest przy tym efekt groteskowego humoru. Rekwizyt nadaje przedstawionej sytuacji plastyczność i obrazowość, pełni więc podobną funkcję jak wewnętrzna metaforyka języka. Stosowanie rekwizytu wzmacnia efekt osiągnięty przez odpowiednie zabiegi stylistyczne. Język dramatu „Na pełnym morzu” jest pozbawiony prawie przenośni i porównań, rekwizyt pełni tym bardziej istotną rolę. Warto przy tym dodać, że nieliczne metafory występujące w języku dramatu „Na pełnym morzu” to typ metafor zbanalizowanych, o charakterze sloganu, np. „choroby współczesnej cywilizacji” (Ma. 57) lub „upiory przeszłości” (Ma. 57). Tego typu metaforyka dostosowana jest do powszechnie występującego w utworze słownictwa i frazeologii świadomie schematycznej, pełni te same funkcje.

3. Składniowo-stylistyczna analiza utworu. Analizę syntaktyczną stylu, podobnie jak leksykalno-frazeologiczną, wyznacza występowanie lub brak stylizacji w określonych fragmentach utworu. Najogólniej można powiedzieć, że język dialogu stylizuje się na mowę żywą, czyli język mówiony. Zróznicowanie stylowe utworu Mrożka „Na pełnym morzu” — to przede wszystkim zróznicowanie na partie stylizowane na język przemówień i na partie o języku potocznym. Są to dwie zasadnicze odmiany języka mówionego. Styl potoczny w sposób naturalny realizuje się w dialogu, natomiast naturalną formą stylu przemówień jest publicznie wygłaszany monolog.

Charakterystyczne cechy języka mówionego w zakresie składni przejawiające się w stylu „Na pełnym morzu” Mrożka, to występowanie pauz, powtórzeń i zwrotów retardacyjnych. Owe powierzchowne sygnały mowy żywej charakteryzuje następująca wypowiedź Małego. (Wypowiedź ta jest tym bardziej funkcjonalna, ponieważ jest skierowana na samą czynność mówienia, czynność, która ma opóźnić zagładę bohatera).

Mały: „Więc, panowie nieodwołalnie (...)” „tego (...)” (s. 61). „Więc, wracając do rzeczy, muszę panom powiedzieć, że zaczyna się we mnie budzić inny, lepszy człowiek, ale á propos (...), czy panowie są już nieodwołalnie zdecydowani?”

Gruby: Mój panie.

Mały: Nie, nie, oczywiście. Więc o czym to ja mówiłem, aha, inny lepszy człowiek. Ostatecznie to zupełnie co innego zostać zjedzonym jako zwyczajna ofiara przemocy, a co innego, jako inny lepszy człowiek, który z własnego poświęcenia (...) Innymi słowy, być zjedzonym za własnym wewnętrznym przyzwoleniem, razem ze szlachetnymi pobudkami. Ale pan mi daje słowo, że to już postanowione?

Gruby: Słowo honoru.

Mały: Ha, trudno. A więc (...) o czym to ja mówiłem, aha, a więc to daje satysfakcję, poczucie wolności, swobody (...) (s. 61).

Obok klasycznego przykładu zwrotów retardacyjnych typu: *tego, więc, aha* i powtórzeń oraz pauz wystąpiły tu również inne charakterystyczne wyznaczniki mowy żywej, jak opuszczenie członów zdaniowych, niedopowiedzenia, skierowanie uwagi na czynności mówienia, występowanie wyrażen sygnalizujących wyliczanie, np. *po pierwsze (...), po drugie (...)* (Gr. 55) oraz wyrażen potocznych prymitywizujących język — *Ja tam nieuczony i mówić dużo nie lubię* (Śr. 55).

Wyliczone właściwości języka mówionego powodują mniejszą spójność wypowiedzi. W ten sposób osiągnięta pozorna spontaniczność dialogowego języka utworu nadaje tokowi mowy żywej i naturalny charakter. Jest to tym bardziej możliwe, że język dramatu obliczony jest na obecność i współudział rozmówcy, na współpracę myślową odbiorcy, na mimikę, intonację, gest aktora i na powiązanie z tłem sytuacyjnym. Sprzyja to pojawieniu się takich struktur składniowych, jak równoważniki zdań i zdania eliptyczne.

Język przemówień zwłaszcza przygotowanych zawiera stosunkowo mniej elementów charakterystycznych dla mowy żywej. Zależy to zresztą od rodzaju przemówienia, stopnia jego abstrakcyjności i teoretyczności. W stylu przemówień utworu Mrożka występują charakterystyczne cechy mowy żywej: 1) skłonność do nagromadzeń synonimicznych typu „nie zaznali macierzyńskiej opieki, domowego ciepła, dostatku” (Gr. 57). „Widać byłem niedojrzały, niedoświadczony” (Ma. 61).

Typowe dla dyskusji rozstrzyganie argumentów „za” i „przeciw” w trakcie mówienia — tzw. „głośnie myślenie”.

Średni: „Tak wystarcza mi byle co, a co najważniejsze, jem bardzo mało, wprost minimalnie. Co ja mówię. W ogóle nic nie jem. Jeszcze parę lat temu może tam i zjadłem jakiś kawałek czy dwa, co drugi, czy trzeci dzień, ale teraz? Nic. Z jedzeniem skończyłem raz na zawsze” (s. 55).

Zastosowano tu pozorne „głośnie myślenie”. Zwroty skierowane do siebie — niby to nie przeznaczone dla słuchaczy (więc jakoby bardziej wiarygodne) w rzeczywistości nastawione na odbiorcę ujawniają pozorność, obłudę i fałsz argumentacji bohatera. Służą więc pogłębieniu demaskatorskich tendencji autora. Nastawienie na odbiorcę przejawia się poza tym w zastosowaniu na szeroką skalę apostrofy w języku przemówień wszystkich trzech postaci.

Charakterystyczne zwroty apostroficzne:

Mały: „Hm (...) Panowie”, „Koledzy”, „Panowie — Koledzy”, „Koledzy zebraliśmy się tutaj (...)”, „Ależ koledzy”.

Średni: „Bracia — stołownicy.”, „Prowadź wodzu.”

Gruby: „Drogi i szanowny kolego”, „Drogi panie”.

Poważną rolę dla retoryki odgrywają powtórzenia i paralelizmy syntaktyczne. Nadają one „przemówieniom” swoisty patos. Wszystko to służy wzmożeniu ekspresji i jest zgodne z emocjonalnym sposobem wyrażania czynności przekonywania.

Podobnie jak w słownictwie i frazeologii utarte zwroty i wyrażenia, tak formalne środki wyrazu z zakresu składni — zwroty retoryczne, powtórzenia i paralelizmy syntaktyczne służą nadaniu wypowiedzianym treściom charakteru bezstronności, obiektywności, powagi i nieodwołalności. Tendencja do obiektywizacji języka utworu, zgodna z brakiem psychologicznego zindywidualizowania przejawia się między innymi w logicznym, chociaż nieskomplikowanym konstruowaniu języka postaci.

W dramacie „Na pełnym morzu” brak jest dłuższych partii monologicznych, „przemówienia” są krótkie. Chodzi o zachowanie dialogowości i względnej zwięzłości.

Wyraźną przewagę form nieskomplikowanych nad bardziej skomplikowanymi (tj. zdań pojedynczych nad złożonymi i dwukrotnie złożonymi nad wielokrotnie złożonymi oraz stosunków współrzędnych nad podrzędno-nad-

rzędnyymi w zakresie zdań złożonych) potwierdza szczegółowa analiza statystyczna. Nie przytoczę jej, nie chcąc zbyt nużyć Czytelnika.

Spora liczba równoważników zdań (podobnie jak zdań pojedynczych) o funkcji prezentatywnej oraz znaczna przewaga powiązań bezpośrednich, bezspójnikowych świadczą o ogólnej tendencji do oszczędności i prostoty językowej utworu.

Tego typu nieskomplikowany, w niewielkim stopniu zhierarchizowany syntaktycznie i logicznie język charakterystyczny jest dla stylu przemówień, stylu wzorca. Jedną z jego właściwości jest dążność do komunikatywności i wyrazistości w przekazywaniu myśli. Tendencja ta jest zgodna z ogólnymi właściwościami języka Mrożka. Stylizacja podkreśliła je i pogłębiła.

Powyższe spostrzeżenia dotyczą przeciętnej przejawów stylowych w całym utworze Mrożka, nie uwzględniają natomiast wewnętrznego zróżnicowania fragmentów stylizowanych, przejawiającego się w pewnym tylko zakresie. Zróżnicowanie to dotyczy nasilenia intelektualizacji. Fragmenty „przemówień” o charakterze bardziej emocjonalnym — zwłaszcza te, w których bohaterowie stylizowali się na ludzi niewykształconych, a nawet prymitywnych (Gruby, Średni) — wykazują niewysoki stopień intelektualizacji językowej. Natomiast wyraźny stopień intelektualizacji wykazują wypowiedzi bohatera, który nie pozuje na niewykształconego, prostego człowieka (Mały). Nie jest to indywidualizacja psychologiczna, lecz ideologiczna”. Język wypowiedzi Małego bywa pozornie wysoko zintelektualizowany, pozornie, bowiem zewnętrznym, formalnym przejawom hierarchizacji nie zawsze odpowiadają rzeczywiste stosunki treściowe. Przykładem takiej usilnie logicznej argumentacji, sprostowanej aż do karykatury, może być następująca wypowiedź Małego: „Wolność, to nic nie znaczy. Dopiero prawdziwa wolność to znaczy coś. Dlaczego? Bo jest prawdziwa, a więc lepsza. Wobec tego, gdzie szukać prawdziwej wolności? Pomyślmy logicznie. Jeżeli prawdziwa wolność, to nie jest to samo, co zwykła wolność, to wobec tego, gdzie jest prawdziwa wolność? To jasne. Prawdziwa wolność jest tylko tam, gdzie nie ma zwykłej wolności” (s. 62)¹⁷.

Wypowiedź ta została wystylizowana na logiczną w wysokim stopniu przy jednoczesnej tendencji do klarowności. (Obok zdań pojedynczych tylko podrzędnie złożone).

W ten sposób przy pomocy analizy składniowej można wykryć stylizację innego typu — stylizację postaw bohaterów w świecie przedstawionym. Jest to podstawowe zagadnienie dla ideowej interpretacji utworu. Analiza składniowa stała się więc zabiegiem weryfikacyjnym, dała bowiem możliwość statystycznego potwierdzenia pewnych ogólnych, często intuicyjnych hipotez.

¹⁷ Analizując wyrażenie Mrożka „prawdziwa wolność” K. Pisarkowa przypomina: „wolność wg definicji marksizmu: uświadomienie sobie konieczności”, „Funkcje i sposoby stylizacji(...)”, s. 176.

Jednak nie wykazuje ona w dostateczny sposób subtelności zróżnicowania — stylu poszczególnych postaci. Zróżnicowanie to przejawia się nie tyle w sferze niedostępnych na pierwszy rzut oka stosunków składniowo-logicznych, ile w pewnego typu sygnałach językowych, które — znamienne dla Mrożka — funkcjonują na prawach znaków, szyfrów językowo-stylistycznych. Zawierają one skondensowane znaczenia ideowe bohaterów. Owe sygnały językowe pojawiają się w początkowych większych partiach monologicznych każdego z bohaterów, jakby ich na wstępie przedstawiając. Charakteryzują sylwetkę bohatera w jego zasadniczych rysach w sposób szkicowy, akcentujący, precyzyjnie funkcjonalny. Nie ma tu miejsca na psychologiczne zindywidualizowanie postaci, jak np. dziewiętnastowiecznym dramacie realistycznym. Uogólniona prezentacja bohaterów — to klucz do właściwego odczytania funkcji tych postaci, co za tym idzie, do interpretacji utworu. Do tego typu kluczowych wypowiedzi, prezentujących postać należą (s. 55) Mały: „Ależ koledzy! Gdy byłem jeszcze małym pacholęciem, snulem ambitne plany(...)”, albo (s. 54) „Koledzy, ja nie powinienem być brany pod uwagę jako kandydat. Ja mam żonę i dzieci. Nieraz o zachodzie słońca siadywałem w ogrodzie i huśtałem dzieci, a żona haftowała, dopóki było jasno. Panowie, koledzy! Czy widzicie ten łagodny, spokojny obrazek, czy to was nie wzrusza?” Bohater przedstawia się jako ten, który był kiedyś „małym pacholęciem”. Nawet pomijając liryczny ton wypowiedzi, już sam sposób jej językowego ukształtowania zdradza w podmiocie mówiącym wykształconego, wypielegnowanego inteligenta. Taki jest Mały, jakim jest jego styl. Prawda o postaciach Mrożka nie kryje się w bezpośrednich treściach wypowiedzianych przez te postaci. Treści te są z reguły całkowicie zafalszowane. Prawdę — ujawnia styl wypowiedzi, funkcje języka, jakim się posługują bohaterowie. Język w utworze Mrożka jest więc podstawowym narzędziem demaskatorskim.

Właśnie tego typu subtelne zróżnicowanie stylistyczno-językowe rzuca światło na rolę, jaką odgrywają Gruby i Średni w świecie groteski. Średni to prawdopodobnie reprezentant władzy wykonawczej na średnim szczeblu, reprezentant grupy stanowiącej podstawę siły i władzy Grubego. Średni przedstawia się jako kucharz z powołania, który lubi usłużyć, sam jednak nie wyciąga bezpośrednich korzyści ze swej pracy, robi to dla innych. „Nie ma nic przyjemniejszego dla kucharza jak po ciężkim, starannym wysiłku patrzeć, jak inni jedzą i im smakuje. Tej tylko nagrody żądam”. Wypowiedzi Średniego zawierają sygnały prymitywizacji językowej, np. słowo *tam*. „Ja *tam* nieuczony i mówić dużo nie lubię. Robić to co innego. Już od najmłodszych lat interesuje mnie sztuka kulinarna. Nic tylko samo jedzenie, o nie (...). Tak, wystarcza mi byle co, a co najważniejsze jem bardzo mało, wprost minimalnie. Co ja mówię? W ogóle nic nie jem. Jeszcze parę lat temu może tam i zjadłbym jaki kawałeczek”. Mrozek nie różnicując w sposób zdecydowany językowego stylu postaci, nadaje im

jednak charakterystyczne, odróżniające akcenty językowe, których funkcja jest wyrazista i istotna (np. powyżej przytoczone *tam*). Dlatego to na tle ogólnej, względnej jednolitości stylu utworu (pomijając zróżnicowanie — dialog: przemówienie oraz język literacki: żargon gastronomiczny) można też mówić o językowych sygnałach zróżnicowania stylu ze względu na postaci. W stylu wypowiedzi Grubego nie da się zauważyć niepoprawności gramatycznej, czy też chociażby jej namiastki (por. Średni). Język jego wypowiedzi odznacza się natomiast prostotą, jasnością i lapidarnością, która ma wyrażać zdecydowanie, pewność i słuszność tez wygłaszanych przez Grubego. Styl wypowiedzi Grubego i wypowiedzi Średniego zbliża tendencje do prostoty, a nawet prymitywności językowej. Gruby usiłuje bowiem ukryć swoje wysokie pochodzenie. Demaskuje go w tym jego dawny sługa Jan. Tę samą rolę, którą pełni Jan, odgrywa styl wypowiedzi Grubego. Gruby (55) „Będę mówił krótko, po żołniersku. Po pierwsze, nie chcę wpływać na wasze opinie. Sami zdecydujecie. Jestem tylko waszym sługą i wola wasza jest dla mnie święta”. Prostota, klarowność, zwięzłość języka Grubego nie świadczy o tym, że jest on prostakiem. Przeciwnie, to język człowieka wykształconego.

Rekapitulując to, co zostało powiedziane, możemy stwierdzić: Pierwsze zdania wstępnych monologów zawierają „klucze” językowe do interpretacji postaci występujących. Wprowadzają szkicową, uogólnioną charakterystykę: Mały — „Gdy byłem jeszcze małym pacholciem (...)” Średni — „Ja tam nieuczony i mówić dużo nie lubię (...)” Gruby — „Będę mówił krótko, po żołniersku”.

Dokładniejsza analiza stylu i zestawienie stylu z treściami, które wyraża, pozwala na chociażby ogólne odczytanie sensu dzieła. W utworze przeciwstawione są dwa obozy, w pewnej sytuacji dwie antagonistyczne siły społeczne. I obóz — u władzy wywierający presję, świadomie prymitywizujący się, pseudożołnierski, pseudoproletariacki (afiszowanie się niskim pochodzeniem charakterystyczne było w okresie poprzedzającym powstanie utworu). Obóz ten jest wewnętrznie zróżnicowany — (Gruby i Średni). Charakteryzuje ich w warstwie stylistycznej nieskomplikowana składnia, znaczna przewaga parataksy, aintelektualizacja językowa, w słownictwie wyznaczniki prymitywizacji językowej (Średni). II obóz — podlegający presji, broniący się, reprezentuje Mały. Nie mogąc stosować demagogicznej brutalnej „perswazji”, tak jak Gruby i Średni, z chwilą gdy nie powiodła się próba „lirycznego opisu” przyjął metodę logicznej argumentacji, czasem nawet hiperlogicznej (składnia hipotaksy, intelektualizacja językowa, poprawność gramatyczna).

Satyryczne ostrze groteski Mrożka skierowane jest przeciwko fałszywej argumentacji mającej uzasadnić słuszność nawet najbardziej absurdalnych tez i jawnie niesprawiedliwego postępowania grup posiadających władzę. Jest to pesymistyczna wizja świata, w którym silniejszy dyktuje prawa słabszemu. Pesymizm utworu Mrożka zawarty jest w potencjalnej refleksji, że nawet jak najbardziej wartościowe tendencje ustrojowe nie mogą uchro-

nić społeczeństwa od postępu, oszustwa, demagogii, a co zatem idzie, nie gwarantują pełnej sprawiedliwości.

Tak więc określenie funkcji zróżnicowania stylowego, funkcji stylizowanego języka w zakresie słownictwa, frazeologii i składni oraz pobieżne ogólne określenie sposobu obrazowania (rodzaj metaforyki, rola rekwizytu, tekstu pobocznego itp.) — doprowadziło nas do wniosków dotyczących sfery ideowej interpretacji dzieła.

Analiza leksykalno-frazeologiczna wykazała przewagę związków frazeologicznych o charakterze abstrakcyjnym, pojęciowym nad obrazowymi środkami językowymi. Za pomocą określonych chwytów stylistycznych, Mrozek osiągnął efekt schematycznie widzianej rzeczywistości. Składnia wypowiedzi bohaterów utworu w sposób formalny podkreśliła konwencjonalną wzorcowość świata groteski. Krytyka postaw bohaterów wyraziła się nie tylko w sferze sytuacyjnej, ale jak wykazaliśmy, pośrednio również w sferze językowej. Poprzez sposób ukształtowania język utworu współtworzy rzeczywistość parodiową i groteskową. Wyrazistość, ostrość, przerysowanie, karykaturalność, schematyczność i absurdalność — przejawy groteski, są u Mrozka przede wszystkim dziełem języka, a właściwie dziełem dysonansowego zbliżenia sytuacji stylizowanej i stylizowanego języka. W spięciu tych dwóch podstawowych wartości ujawnia się funkcja groteski. Kreowany przez autora groteskowy świat za pośrednictwem warstwy stylistycznej odnosi się do parodiowanego wzorca, a jest nią parakulinarna sytuacja społeczeństwa, w którym przedstawiciele różnych warstw mają zamiar nawzajem się pożreć. Podstawowym założeniem groteski Mrozka jest schematyczność, a właściwie schematyzowanie się świata. Dowiodło tego chyba określenie funkcji stylizacji parodiowej. Styl przemówienia — to przecież parodiowany wzorzec — schemat. Warto zaznaczyć, że w grotesce tej chodzi nie tyle o absurdalność poczynań, ile o absurdalność ich ewentualnej argumentacji. Mrozek odwołuje się do języka schematu, do nawyku językowego, ostrze parodii skierował przeciw temu nawykowi. Jest nim nawyk propagandy. (Propaganda posługuje się sformalizowanymi, schematycznymi środkami wyrazu). W ten sposób propaganda przekazana za pośrednictwem postaci argumentujących została w utworze skompromitowana i zanegowana, bowiem język, który ją wyraził, został sparodiowany. Sposób zanegowania tej propagandy określony jest przez doprowadzenie jej do absurdalnej skrajności. Jednostka lub grupa — w myśl tej propagandy — w utworze Mrozka musi poświęcić się dla społeczeństwa lub grup społeczeństwa. Radosna ofiara, którą dopełnia Mały, jest wyrazem perfidnej ironii autora, skierowanej pod adresem wiary z konieczności. Mały przyjmuje w końcu wymierzoną przeciwko niemu propagandę jako cudowne objawienie. Jest to rozwiązanie pozorne i ironiczne. Propaganda „sprawiedliwości dziejowej” stała się dla bohatera oszalamiającym środkiem znieczulającym. Z filozoficzno-literackiej perspektywy nie ma tu niczyjej winy, decyduje konieczność schematycznej sytuacji. Propaganda jest jej automatycznym wynikiem. Nie

ma innego wyjścia, bowiem nawyk propagandy tkwi w nas i tkwi w otaczającej nas rzeczywistości. W pewnym momencie zamyka się błędne koło — nawyk powołany przez nas i dla nas, obraca się przeciw nam. Taka jest dialektyka tej ponurej i pesymistycznej groteski, jaką prezentuje Mroźek. Groteska jest „krańcową manifestacją bezradności człowieka” (M. Dietrych). Przejawia się to w pozbawieniu sensu stawianych pytań, w zanegowaniu wszelkich, nawet postulatycznych rozwiązań. „Świat groteskowy — zdaniem A. Mencwela — to świat, w którym wszelki ruch jest ruchem absurdalnym, bo pozbawionym celu, to świat nie stwarzający żadnych alternatyw (...), w którym człowiek całkowicie i wyłącznie określony jest przez siły znajdujące się poza nim i jemu obce, siły z człowieka wyobcowane”¹⁸. Można więc powiedzieć, że żyliśmy do niedawna w świecie groteski, ale też trzeba przyznać, że forma groteski najlepiej ten świat oddaje.

Kim więc ostatecznie są bohaterowie „Na pełnym morzu?” Kim jest Mały? Mały — to słaby. A ten lepszy, kto silniejszy. Ten rządzi, kogo się trzeba bać i słuchać. Ten ma w ręku program zawsze przemawiający na jego korzyść, ten ma całą dętą, schematyczną propagandę. Mroźek kompromituje ją i demitologizuje przez doprowadzenie jej do absurdalnej skrajności, stosując humorystyczne hasło typu: „daj się zjeść bliźniemu swemu, poświęć się dla społeczeństwa”. I jednostka poświęca się, bo nie ma wyboru.

Akcja kończy się tam, gdzie się zaczęła. Jest to bowiem akcja pozorna, by zobrazić ludzką sytuację rozpaczliwie nieuchronną. „Współczesny teatr — jak powiedział J. Błoński — jest teatrem niemożliwej wolności”¹⁹.

Oczywistą jest jednak sprawą, że ta w swej istocie ponura, pesymistyczna wizja naszego społeczeństwa jest jednocześnie w prześmiewczym, precyzyjnie celnym języku Mroźka zaopatrzona w charakterystyczną polską cechę — w dowcip — i to przedniej marki. A o dowcipie tak powiedział kiedyś Jan Bystron: „Zdajemy sobie przecież sprawę z tego, że cały szereg tzw. „prawd” nie ulegających wątpliwości, zawdzięcza swe stanowisko koniunkturze, przypadkowi, tradycji; dobry dowcip może z nich zdjąć nimb nietykalności i pośrednio umożliwić krytyczne badanie ich treści”²⁰.

¹⁸ A. Mencwel, *Groteska...*

¹⁹ J. Błoński, „Zmiana warty”, PIW, s. 161.

²⁰ J. Bystron, „Komizm”, Lwów-Warszawa 1939, s. 531 (za K. Pisarkową).

Alojzy Adam Zdaniukiewicz

SAMOGŁOSKI NOSOWE W GWARACH WILEŃSKICH

Do niedawna panował w językoznawstwie pogląd, że nosówki stanowią integralną część systemu wokalicznego gwar wileńskich. Poszczególni badacze uznając występowanie nosówek za fakt oczywisty zazwyczaj dodawali, że sposób artykulacji i zakres występowania ϵ oraz σ w tychże gwarach jest nieco inny niż w języku ogólnopolskim. Na przykład H. Turska zwróciła uwagę na zakłócenia w rozmieszczeniu tych samogłosek, na zanikanie alternacji $\epsilon:o$ w różnych formach gramatycznych tego samego wyrazu i na powstawanie dorgą analogii form mianownika l. poj. typu *dęb*, *gałęź*. Zauważyła też, że w wygłosie następuje całkowity zanik rezonansu nosowego lub rozszczepienie o na *on*, np. *idon*, *vozon*, *nogon*, *z naukon*. Turska zwróciła też uwagę na występowanie w gwarach wileńskich nosowego a , czyli q^1 . Na to ostatnie zjawisko oraz na dekompozycję wygłosowego ϵ , np. *mušen*, zwracał także uwagę Cz. Dombrowski².

J. Trypućko analizując na tle północno-wschodnich gwar kresowych język typowego poety kresowego Władysława Syrokomli zauważył, że w gwarach, o których mowa, częściej niż w języku ogólnopolskim występuje zjawisko wtórnej nosowości typu *męśać*, *węzłowe*, *uczęstnik*. Ponadto dostrzegł tam zakłócenia w miejscu występowania nosówek i wypiera — σ przez ϵ , czego wyrazem jest uformowanie się takiej postaci wyrazów jak *stśesać*, *kęsek*, *gżęski*. Trypućko zwrócił też uwagę na zachowanie rezonansu nosowego przez ϵ w wygłosie niektórych wyrazów, np. *śę*, *véżę*, *imę*³.

T. Zdanczewicz przedstawiając opis gwar sejneńskich, które jego zdaniem „pomimo położenia w granicach zwartego polskiego obszaru językowego mają wiele cech wspólnych z gwarami (...) na południe od Wilna”⁴ i „należą do polskich dialektów kresowych”⁵ zwrócił uwagę na zakłócenia w miejscu

¹ H. Turska, *Język polski na Wileńszczyźnie*, (w:) „Wilno i Ziemia Wileńska”, t. I, Wilno 1930, s. 219-225.

² Cz. Dombrowski, „Ze słownictwa i gramatyki języka ludności polskiej na Białorusi sowieckiej”, Mińsk 1932, s. 5.

³ J. Trypućko, „Język Władysława Syrokomli (Ludwika Kondratowicza). Przyczynek do dziejów polskiego języka literackiego w wieku XIX”, t. I, Uppsala 1955, s. 110-117.

⁴ T. Zdanczewicz, „Wpływy białoruskie w polskich gwarach pod Sejnam”, Poznań 1966, s. 9.

⁵ Tamże, s. 115.

występowania samogłosek nosowych ϵ, φ , na zjawisko ich redukcji w pozycjach nie akcentowanych i na występujące czasami zjawisko rozszczepiania się ϵ, φ przed spółgłoskami szczelinowymi na en, on . Tę odmiennosc zinterpretował jednak inaczej niż poprzednio wymienieni badacze i uznał ją za dowód na to, że ludność sejneńska traktuje samogłoski ϵ, φ jako połączenia $e+n$ i $o+n$ ⁶.

Z. Kurzowa na podstawie analizy języka filomatów i filaretów doszła do wniosku, że „w systemie fonologicznym filomatów samogłoski ϵ, φ nie są osobnymi fonemami”, lecz tak zwanymi wariantami kombinatorycznymi grupy fonemów en, on . Te grupy fonemów przed spółgłoskami szczelinowymi zarówno w wyrazach rodzimych jak i obcych przekształcają się w ϵ lub φ , o czym świadczą choćby takie wyrazy jak *zwyčestvo, mąstrum, ro-żestvo*⁷.

K. Giułmianc i W. Czekman stwierdzili, że w gwarach polskich na terenach wchodzących obecnie w skład BSRR i Lit. SSR samogłoski nosowe nie występują⁸.

W wydanej w ostatnich czasach w Związku Radzieckim dwutomowej pracy, składającej się z 22 artykułów poświęconych polskim gwarom rozmieszczonym między leżącą na północy Madoną w Łotewskiej SRR a Lwowem, zaprezentowano trudne do pogodzenia ze sobą wyniki badań⁹. Na przykład T. M. Sudnik stwierdził, że w badanych przez nią gwarach polskich na terenach należących dziś do Białorusi i Litwy samogłoski nosowe nie zachowały się. Nawet przed spółgłoskami szczelinowymi ogólnopolskie ϵ, φ wymawiane są konsekwentnie jak en, on , np. *żensy, geńś, vons, sońśat*¹⁰. Natomiast N. E. Ananiewa dowiodła, że w polskiej gwarze z okolic Mejszagoły nosówki występują¹¹.

Wyniki dotychczasowych badań nad nosówkami w gwarach wileńskich są więc różne, a co gorsza, niekiedy ze sobą niezgodne. Te niezgodności najprawdopodobniej wynikają stąd, że badania dotyczyły różnych środowisk społecznych, różnych epok i różnych obszarów Wileńszczyzny.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie wyników analizy materiału gwa-

⁶ Tamże, s. 47.

⁷ Z. Kurzowa, „Studia nad językiem filomatów i filaretów (fonetyka, fleksja, składnia)”, Warszawa — Kraków 1972, s. 35-36.

⁸ K. Giułmianc, W. Czekman, *Polska gwara m. Widze i okolice (na substracie białorusko-łotewskim)*, (w:) „Slavia Orientalis” XX, 1971, s. 315.

⁹ „Polskije govory v SSSR, cz. I, Issledovanija i materialy 1967-1969”, cz. II, „Issledovanija i materialy 1969-1971”, Minsk 1973.

¹⁰ T. M. Sudnik, *Priedvaritielnyje materialy k charakteristike fonologičeskich sistiem polskich govorov Bielarusii i Litvy*, (w:) *Polskije govory...*, s. 9.

¹¹ N. E. Ananiewa, *Niekotoryje osobienności polskiego govora siela Majšegala Viniussskogo rajona Litovskoj SSR*, (w:) „Polskije govory...” s. 26; Tamże: Teksty na s. 178-180.

rowego z 200 wsi i miasteczek, a więc ze znacznych obszarów Wileńszczyzny i szersze oświetlenie wymienionych tu niezgodności i wątpliwości¹².

Analiza materiału gwarowego wskazuje przede wszystkim na występowanie na całym tym badanym obszarze silnej zależności między sposobem artykulowania nosówek a akcentem i sąsiedztwem spółgłosek. W tym materiale uwidaczniają się też pewne związki i zależności między sposobem artykulowania ϵ, ϱ a miejscem zamieszkania informatorów i środowiskiem społecznym, w którym oni przebywają. W ujęciu bardziej szczegółowym sprawa ta przedstawia się następująco.

¹² Analizą objęto materiał gwarowy z następujących miejscowości powiatu

a) Brasław: 1. Bihń, 2. Ejwidowicze, 3. Grygiszki (gm. Bohń); 4. Sylwerianowo, 5. Litewszczyzna, 6. Mejryszki (gm. wiejska Brasław); 7. Borki Jajowskie, 8. Nowa Wieś, 9. Ostrów (gm. Druja); 10. Dryświaty, 11. Uszaniszki (gm. Dryświaty); 12. Borodziejewicze (gm. Jody); 13. Tawkinie (gm. Opsa); 14. Mościszczce, 15. Dumaryszki (gm. Plusy); 16. Dziedzinka, 17. Podziawy (gm. Przebrodzie); 18. Moniuszki (gm. Rymszany); 19. Ługi, 20. Krewnia, 21. Słobódka Zawierska (gm. Słobódka Zawierska); 22. Smołweczki, 23. Dulki, 24. Końce-Troski, 25. Staciuny (gm. Smołwy); 26. Wasiliszki, 27. Mikucie, 28. Rygucie, 29. Skrebenie (gm. Widze);

b) Dzisiaj: 1. Starosiele (gm. Dokszyce); 2. Żuczki, 3. Głębokie (gm. Głębokie); 4. Bojary, 5. Hermanowicze (gm. Hermanowicze) 6. Zaozierce (gm. Jazno); 7. Kapelia (gm. Mikołajów); 8. Bohusze, 9. Poddubie, 10. Maciukowo, 11. Starzyca (gm. Plisa) 12. Stukany (gm. Prozoroki); 13. Borowe (gm. Zalesie);

c) Mołodeczno: 1. Połoczany, 2. Tołtorowo (gm. Połoczany); d) Oszmiana: 1. Wasilewiczki (gm. Smorgonie); 2. Narwiliszki (gm. Dziewieniszki); 3. Kozarezy, 4. Zielony Gaj 5. Siemiuny (gm. Grauzyszki); 6. Nowosiółki (gm. Holszany); 7. Łuki (gm. Krewo); 8. Wojtasze (gm. Kucewicze); 9. Słociszki, 10. Pikulowszczyzna, 11. Gudogaje (gm. Polany); 12. Soły, 13. Omelany, 14. Raczki (gm. Soły);

e) Postawy: 1. Łapińce (gm. Kobylnik); 2. Dziemiesza (gm. Łuczaj);

f) Święciany: 1. Podbrodzie (gm. Podbrodzie); 2. Ignalino (gm. Daugieliszki); 3. Dukszy, 4. Kozaczyzna, 5. Grykopele (gm. Dukszy); 6. Hoduciszki (gm. Hoduciszki); 7. Nowina, 8. Żusiny, 9. Marguciszki, 10. Bojary (gm. Kiemieliński); 11. Podłusznia, 12. Antowieszka (gm. Kołtyniany); 13. Kowalczyki, 14. Gierdziuliszki, 15. Kapturany (gm. Święciany); 16. Leonowicze (gm. Swir); 17. Nowe Święciany (gm. Nowe Święciany); 18. Mielegiany (gm. Mielegiany);

g) Wilejka: 1. Zalesie (gm. Ilia); 2. Orpa, 3. Maciasy (gm. Kościeniewicze); 4. Bohdanowo (gm. Kurzeniec); 5. Wiszniew Swirski (gm. Wiszniew Swirski) 6. Ejćwiły (gm. Żodziszki);

h) Wilno-Troki: 1. Łoźniaki (gm. Gierwiaty); 2. Dowciany, 3. Giejsiszki, 4. Bujwidy, 5. Powasarele, 6. Ejciuny, 7. Krzyżówka, 8. Kocergiszki, 9. Mejszagola, 10. Sieńciniszki, 11. Katylishki, 12. Kiemieli, 13. Żaluny, 14. Drawcze (gm. Mejszagola); 15. Łoźniki Górne, 16. Dworzyszczce, 17. Polesie, 18. Karoliszki, 19. Tawria, 20. Rubionka (gm. Mickuny) 21. Sużany, 22. Wakańce, 23. Gryciuny, 24. Bezdany, 25. Stankowszczyzna, 26. Witosze, 27. Dauksze (gm. Niemęczyn); 28. Waryszki (gm. Olkieniki); 29. Orany (gm. Orany); 30. Wybranciszki, 31. Podwaryszki, 32. Mitkuszyki, 33. Rymotaugi, 34. Sprejnie, 35. Podbrzezie, 36. Ludwikowo, 37. Baranele, 38. Janówek, 39. Moskaliszki, 40. Krowele (gm. Podbrzezie); 41. Wojdaty, 42. Łopatowszczyzna, 43. Bogusze, 44. Hołowacze, 45. Rakańce, 46. Aleksandrowo (gm. Rudomino); 47. Dejliidy, 48. Ligojnie Wielkie, 49. Dołkitany, 50. Szklary, 51. Ejćgelańce, 52. Stare Międzyrzeczce (gm. Rudziszki); 53. Rusaki Górne, 54. Dworzyszczce, 55. Małe Gulbiny,

Nosówki ϵ, o w nagłosie w zasadzie nie występują. Stwierdzono w tych gwarach tylko jeden wyraz na ϕ . Jest nim ludowa nazwa miejscowa *Qžadovo*//*Vęžadovo*//*Vqžadov*^a.

Artykulacja śródgłosowych ϵ, ϕ w pozycjach przedakcentowych i poakcentowych przeważnie ulega osłabieniu i redukcji. Stopień tego osłabienia i redukcji nie jest jednakowy, co znajduje swój wyraz w pojawiającej się w tej pozycji dość dużej skali zmienionych jakościowo samogłoskowych wariantów artykulacyjnych, np. nosówce ϵ przed spółgłoskami zwartymi i zwarto-szczelinowymi odpowiada skala, występujących w połączeniu z odpowiednimi elementami konsonantycznymi, wariantów artykulacyjnych $a, e, \overset{e}{e}, y, \overset{i}{e}, i$, natomiast nosówce ϕ skala $a, o, \overset{o}{o}, \overset{u}{o}, u$. Ponieważ różnice między $\overset{e}{e}$ a y , między $\overset{i}{e}$ a i , oraz między $\overset{o}{o}, \overset{u}{o}, u$ są niezbyt wyraziste, wyróżnia się w niniejszej pracy dla uproszczenia sprawy tylko warianty artykulacyjne a, e, y, i oraz a, o, u , oznaczane tu literami $a_2, e_2, y_2, i_2, o_2, u_2$ lub literkami a, e, y, i, o, u w górnej frakcji.

Związki i zależności zachodzące między sposobem artykulacji nosówek a akcentem splatają się ze znanymi także w języku ogólnopolskim zależnościami od sąsiedztwa spółgłosek. Ten splot zależności powoduje, że osłabiona i zredukowana artykulacja ϵ, o ulega ponadto dość często, choć nie zawsze, rozszczepieniu na jeden z wymienionych wariantów samogłoskowych i odpowiedni element spółgłoskowy.

W pozycji przedakcentowej i poakcentowej przed spółgłoskami zwartymi stwierdzono następujące przejawy osłabienia, redukcji i dekompozycji nosówek: *am, an, a_n, em, en, e_n, ym, yn, y_n, im, in, i_n* oraz *am, an, a_n, om, on,*

56. Pelikany, 57. Zarowce, 58. Skopiszki, 59. Powidaki (gm. Rzesza); 60. Nowosiady, 61. Kosaciszki, 62. Antonowo, 63. Jaszuny, 64. Małe Soleczniki (gm. Soleczniki); 65. Żepańce, 66. Szylingi, 67. Kosina Wielka, 68. Narwojczyski, 69. Miedniki, 70. Szalcino, 71. Żemojtele (gm. Szumsk); 72. Landwarów, 73. Żydziszki, 74. Solonica, 75. Borkowszczyzna (gm. Troki); 76. Turgiele, 77. Katuciszki Wielkie, 78. Leśna, 79. Taboryszki, 80. Grygi, 81. Gierdziejowce (gm. Turgiele); 82. Dubniki 83. Strona, 84. Bystrzyca Nadwilejska (gm. Worniany); 85. Żwirble, 86. Nowa Wilejka (gm. Nowa Wilejka);

i) Baranowicze: 1. Darewo (gm. Darewo);

j) Lida: 1. Ejszyski (gm. Ejszyski); 2. Ramucie, 3. Warnakiele (gm. Bieniakonie); 4. Cibory (gm. Tarnowo); 5. Gierwieniki (gm. Żyrmuny); 6. Wysoka Krupa (gm. Lida);

k) Słonim: 1. Połubeczki (gm. Dworzec);

l) Stołpce: 1. m. Stołpce;

m) Wołożyn: 1. Terebejna (gm. Naliboki); 2. Zabłocie (gm. Juraciszki); 3. Opita (gm. Lipniski); 4. Nowa Berezyna (gm. Ługomowicze); 5. Jagielły (gm. Siedlisko); 6. Pietraszuńce (gm. Wołożyn); 7. Bryniuki (gm. Traby);

n) Grodno: 1. Kończany (gm. Brzostowica Mała) 2. Pietraszowce, 3. Ostrów (gm. Hudzewicze); 4. Mosty (gm. Mosty); 5. Nowiki (gm. Wielkie Ejsymonty); 6. Wiercieliszki (gm. Wiercieliszki); 7. Wołpa (gm. Wołpa);

o) Wołkowysk: 1. Zelwa (gm. Zelwa); 2. Wojtkiewiczce, 3. Biskupice (gm. Biskupice); 4. Biegienie (gm. Mścibów); 5. Duchowlany, 6. Bojdaty, 7. Tereszki (gm. Tereszki).

on, um, un, uŋ, np.: pšy^ut^up^uony o6, pa^un^utl^uivy h44, m^uk^uina m4, nast^upov^uanie fl7, p^utn^ulas^uc^ue fl7, m^uk^uiš^um a6, g^ub^uoko el, p^up^ut^uali a28, p^ust^uk^uafšy h42 vyz^ub^uony dl5, p^ut^uašek g6, p^ukn^uei^u hl oraz zatr^ub^uili l1, spš^ut^uali h2, c^uga^uina h23, vyk^up^uafšy s'e b4, f^upož^ud^uečku o3, pr^uos^ut f4, l^uk^uani fl, vyr^ubyv^uali dll, ž^utc^uego c2, c^ug^uala s'e dl4¹³.

Oprócz przedstawionych wariantów artykulacyjnych, odbijających w sobie pewne prawidłowości w zakresie osłabienia, redukcji i dekompozycji nosówek i układających się w pewien system, stwierdzono w analizowanym materiale gwarowym kilka zjawisk z zakresu wymowy *ɛ*, *ɔ* odbiegających znacznie od tychże prawidłowości. Są to takie artykulacje jak np. *denb^uina* h42, *xoron-geška* h44, *z^uink^uuia₃* h62, *geng^uanie* a29, *tręb^uufka* hl7.

W pozycji przedakcentowej i poakcentowej przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi stwierdzono w analizowanym materiale gwarowym następujące przejawy osłabienia, redukcji i dekompozycji nosówek: *an*, *ań*, *en*, *eń*, *yn*, *yń*, *in*, *iń* oraz *an*, *ań*, *on*, *oń*, *un*, *uń*, np.: *sv^uc^uona* a5, *pšyp^uz^uili* fl7, *otp^uz^uony* fl, *kur^uc^uina* h22, *zar^uc^uony* d5, *p^udv^uz^uifšy* fl8, *ks^uz^uofski* hl3, *sv^uc^uili* j5 oraz *pšy^ut^uč^uali* o6, *pos^uz^uali* bl, *bt^uz^uili* n2, *t^uys^uc* b2, *k^uz^uela* c3, *st^ui^uc^uego* fl7, *p^utr^uc^uifšy* fl.

Do zjawisk niezgodnych z zarysowanymi tu prawidłowościami w zakresie wymowy nosówek w pozycji przedakcentowej przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi należy stwierdzana sporadycznie wymowa typu *gorońc^uego* a4, *rospenz^uifšy* g2, *bżęc^ualka* h42, *i^učm^uenka* h44.

W pozycji przedakcentowej i poakcentowej przed spółgłoskami szczelinowymi, jak to wynika z analizowanego materiału gwarowego, zjawisko osłabienia i redukcji nosówek jest częste, co jest wyrazem zachodzącej zależności między sposobem ich artykulowania a akcentem, natomiast zjawisko ich rozszczepiania jest kilkakrotnie rzadsze. Jako rezultat osłabienia i redukcji oraz dekompozycji *ɛ* w tej pozycji pojawiają się warianty: *i*, oznaczające tu dla uproszczenia sprawy *i* oraz *ɛ*, *ɤ* oznaczające tu *ɤ* oraz *ɛ*, *ɛ*, *q*, *an*, *ań*, *en*, *eń*, *yn*, *yń*, *in*, *iń*, np.: *c^uz^ueišy* dl4, *i^uz^uyka* fl0, *p^ux^uežy* h42, *g^us^uuka* h72, *g^us^uc^ueiša* h39, *iš^us^uan^uka* b6, *v^uz^ueña* o6, *v^uz^ueišy* n5, *c^uš^uk^uavy* h62, *g^us^uina* m6, *m^uš^uč^ulyzny* b7, *š^us^ul^uivy* j4, *č^ust^uoval* al8, *g^us^uuček* fl5, *c^užar^uufka* dl2, *p^us^uc^uani* fl.

Jako rezultat osłabienia i redukcji oraz dekompozycji *ɔ* w tej pozycji pojawiają się warianty: *u*, oznaczające tu dla uproszczenia zapisu *ɔ*, *ɔ̃*, *ũ*, *u*, oraz *q*, *q*, *an*, *ań*, *on*, *oń*, *un*, *uń*, np.: *v^uz^uali* bl, *bv^ux^uival* dll, *s^us^uad^uuii* h63, *br^uz^uovy* o6, *s^us^uatka* n2, *pšy^uv^uz^uyval* o4, *š^us^ul^uivy* n4, *ks^uz^uečka* b4, *s^us^uada* h86, *r^uz^uv^uz^uyvac^u* hl8, *zak^us^uili* fl7.

Do kategorii zjawisk nietypowych, o których niżej, należy w tej pozycji wtórna nosowość typu: *małęstv^uani* g2, *nabożęstv^uani* h42, *Vilešč^ulyzna* dll.

¹³ Litery i cyfry wskazują miejscowość, z której pochodzi materiał gwarowy. Por. przypis 12.

Śródgłosowe przedakcentowe i poakcentowe ϵ , φ przed spółgłoskami półotwartymi zatracają całkowicie rezonans nosowy, np. *k^lolnol* j5, *pš^lečxnol s' e* h63, *z^lačol* kl.

Odnoswione poakcentowe φ jest sporadycznie artykułowane jak u , np. *b^lurknul* h44, *n^ladul o6*, *s^lorbnul* m6. Przyczyna pojawienia się tego ostatniego zjawiska nie jest całkiem jasna. Można by przyjąć, że jest to przejaw powszechnego w tych gwarach osłabienia i redukcji odnoswionego φ , gdyby nie sporadyczność tego zjawiska i zależność występowania od pochodzenia środowiskowego informatorów. Analiza materiału gwarowego wskazuje, że wymowa typu *b^lurknul* pojawia się tylko w tych środowiskach, gdzie jest dobrze znany i stosowany język białoruski. Na ten typ wymowy mogły więc oddziaływać wpływy białoruskie.

Śródgłosowe ϵ , φ w pozycji akcentowanej, w przeciwieństwie do tychże nosówek w pozycji nie akcentowanej, nie ulegają ani osłabieniu ani redukcji. Ulegają natomiast rozszczepieniu.

Przed spółgłoskami zwartymi ϵ jest artykułowane jak *en*, *em*, *eń*, *en* i sporadycznie jak *eń*, np. *pš^lendli* bl, *zач^lenta* j5, *b^lembńil* h62, *g^lembe* jl, *v^lenksa* h63, *peńt' g2*; natomiast φ jak *on*, *om*, *ońon* i sporadycznie jak *oń*, np. *z^lic^lontku* a5, *z^lombac'* h24, *fst^lońpic'* j5, *poc^lońg^m* ll, *žońt' g2*.

Przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi ϵ jest artykułowane jak *en*, *eń*, np. *v^lenc^mi* d6, *zar^lenčyc'* n5, *b^leńz'i* a28; natomiast φ jak *on*, *oń*, *an*, np. *kol^loncy* a5, *r^lońčki* a28, *žońc'* bl, *pšyż^lanzam* jl. Do zjawisk naruszających przedstawione tu regularności w artykulacji φ przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi należy, spotykana zwłaszcza w rejonie Wilna, wymowa typu *gor^lońca*, *sluż^lońca* h41.

Przed spółgłoskami szczelinowymi tylko w stosunkowo nielicznych wypadkach nosówki ϵ , φ ulegają rozszczepieniu na *en*, *eń*, *on*, *oń*, np. *c^lenška* j4, *g^leńsi* h54, *monš* kl, *s^lons'at* h36. Sporadycznie występuje też zjawisko zatraty nosowości, np. *okr^lożyc'* al2. W większości wypadków nosówki nie zatracają nosowości, nie ulegają rozszczepieniu i zachowują swą tożsamość. Z analizy statystycznej materiału gwarowego z sześciu wsi gminy Rudomino wynika, że na każde 100 artykulacji ϵ w pozycji przed spółgłoskami szczelinowymi przypadają 34 artykulacje rozszczepione na *en*, *eń* typu *ks^lenžyc*, *g^leńs'i*, 3 artykulacje z całkowitą zaturą nosowości typu *često* i 63 artykulacje z zachowaną nosowością typu *męso*, *ščeš'c'e*.

Na 100 artykulacji φ przypadają 2 artykulacje z zaturą nosowości typu *sos'at*, 12 artykulacji rozszczepionych na *on*, *oń* typu *kronžyc'*, *zakońs'ic'* i 86 artykulacji z zachowaną nosowością typu *vpoš*, *ks'pški*.

W analizowanym materiale gwarowym stwierdzono też występowanie przed spółgłoskami szczelinowymi artykulacji typu φ , np. *zd qžac'* hl5, *pše-tš qsał* fl., *vydr qžam* j5, *he nad qžam* cl. W niektórych wypadkach φ tworzy opozycję z φ , która niekiedy, choć nie zawsze, służy do wyrażania stosunku czynności wielokrotnej do jednokrotnej, np. *zak^lqšac'//zak^lps'ic'* fl8.

Przed spółgłoskami szczelinowymi, jak już o tym wspomniano, występuje dość często, stwierdzone już zresztą przez innych badaczy w języku Władysława Syrokomli, Adama Mickiewicza i dość liczne grono filomatów¹⁴, zjawisko wtórnej nosowości polegające na tym, że grupy *eń, oń* są wymawiane jak *ę, ę*, np. *pań^lęski* o6, *ma^lęstwo* d8, *k^lęski* h63, *smorg^lęski* d8, *ia^lęski* h43.

Również grupy *iń, yń, uń, ań* przed spółgłoskami szczelinowymi są wymawiane jak *i, y, u, a*, np. *świ^lski* kl, *ka^lv^liski* n2, *m^ly^lski* m3, *mace^lz^ly^lstwo* fl8, *zd^luski* el, *ży^lrm^luski* j5, *dr^lęstwo* gl, *kap^lęstwo* hl5. Ten typ wymowy w języku młodego pokolenia zanika.

Śródgłosowe *ę, ę* w pozycjach akcentowanych przed spółgłoskami półotwartymi *l, l* tracą całkowicie swą nosowość, np. *ż^lęta* h63, *za^lęli* dll, *vz^lol* el, *żol* b8.

Wygłosowe *ę* w pozycji akcentowanej jest artykułowane najczęściej jak *e*, czasem jak *a*, sporadycznie zaś jak *eń, em* lub *ę*, np. *s^le* h36, *s^la* e2, *s^leń* (w znaczeniu *się*) a5, *xcem* h42, *s^le* j6. Z analizy ilościowej materiału gwarowego zebranego w gminie Rudomino wynika, że na 100 artykulacji *ę* w tej pozycji przypadają 62 warianty typu *e*, 23 warianty typu *a*, 6 rozszczepionych wariantów typu *eń*, 6 rozszczepionych wariantów typu *em* i 3 warianty typu *ę*.

Wygłosowe *ę* w pozycji nie akcentowanej najczęściej traci rezonans nosowy. To odnoszone *ę* jest najczęściej wymawiane jak *a*, rzadziej jak *e*, np. *k^lupa* i *z^lęta ta kilb^lasa z^lęc^lm* a5, *d^loia kr^lova* o6, *zr^lobo zab^lava* bl, *r^lobic' virašć^laka* kl, *pr^loše* j4, *m^lu^le* fl. Wymienionego tu wariantu artykulacyjnego *a* nie należy utożsamiać ze zredukowanym *a*, występującym na przykład w wyrazie *dobr^lan^lc*, bo jest on niemal identyczny z samogłoską *a*. Można by go oznaczać literą *a₃*. Wygłosowe nie akcentowane *ę* jest też niekiedy artykułowane jak *em, am, ę, u*, np. *xv^lalen* a5, *p^latšam* fl8, *imę* h45, *r^lentu (dostaia)* ll, *poš^lę^lku (spiv^lali)* m2. Ten ostatni z wymienionych wariantów jest niewątpliwie białorutenizmem.

Z analizy ilościowej wymienionego powyżej materiału gwarowego wynika, że na 100 artykulacji *ę* w tej pozycji przypada 70 artykulacji typu *a*, 10 typu *e*, 8 typu *u*, 6 typu *am*, 4 typu *em* i 2 typu *ę*.

Wygłosowe *ę* w pozycji akcentowanej w zasadzie traci rezonans nosowy i jest artykułowane jak *o*, np. *xco* a4, *išo* h42. Tylko sporadycznie w tej pozycji występują artykulacje typu *on* lub *ę* z osłabionym rezonansem nosowym, np. *xcon* o6, *džę* hl7.

Wygłosowe *ę* w pozycji nie akcentowanej tylko w nielicznych wypadkach zachowuje pełny rezonans nosowy, np. *s^lobę* fl, *pr^lostę dr^logę* j6. Najczęściej

¹⁴ J. Trypućko, „Język Władysława Syrokomli(...)”, t. I, Uppsala 1955, t. II, Uppsala 1957; Tenże, *Źródła języka Mickiewicza*, (w:) „Adam Mickiewicz 1855 — 1955. Księga w stulecie zgonu”, Londyn 1958, s. 315-348; Z. Kawyn-Kurzowa, *Język grupy filomatów*, (w:) JP XXV, 1955, s. 333-362; Tenże, op. cit., Por. przypis 7.

ów rezonans zanika w wygłosie i wtedy *o* jest artykułowane jak *o*, np. *l'afko* a4, *s oxo* dll, *spiv aio* h63; jak *a*, np. *v dr uga* (*str ona*) kl, *c ala* (*noc st ali*) 11; jak *ai*, np. *pań'enkai* (*i'ešče b'yla*) bl, *z ž'onai* (*b'lyli*) dl3; jak *u*, np. *b'aby pos'c'elu* (*jego na l'onc'*) bl, *ońi t'anču i p'liiu* b7. Sporadycznie wygłosowe *o* ulega rozszczepieniu na *on*, np. nad *ž'ekon* b4, *p'l'ačon* a5.

Z analizy ilościowej wymienionego już materiału gwarowego wynika, że na 100 artykulacji *o* w tej pozycji przypada 59 artykulacji typu *o*, 17 artykulacji typu *o*, 8 artykulacji typu *on*, 8 artykulacji typu *a*, 4 artykulacje typu *ai* i 4 artykulacje typu *u*.

Na całym badanym obszarze gwarowym stwierdzono też zakłócenia w występowaniu nosówek *e*, *o*, np. *demp* el, *g'alęs'* a28, *g'ęs'or* fl4, *g'ęšča* h42, *g'olemp* j2, *gž'ęski* d3, *gž'entka* dll, *pšęs'c'* fl, *streņk* h25, *zremp* h82, *žent* o6, *ž'oleńc'* b4, *mes'oncuf* h44. W tych zakłóceniach uwidacznia się ekspansja *e* kosztem *o*. Innych prawidłowości w rozwoju tego zjawiska językowego nie udało się dotychczas ustalić.

W gwarach wileńskich występują też, acz nie tak wyraziście jak w wypadku opisanych tu prawidłowości, pewne zależności między sposobem artykulacji nosówek a miejscem zamieszkania informatorów i ich wiekiem. Z analizowanego materiału gwarowego wynika, że artykulacje nosówek przed spółgłoskami zwartymi typu *pšyt^{am}p'ony*, *zatr^{am}b'ili*, przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi typu *pšyp^{am}ž'ili*, *bt^{am}ž'ili*, przed spółgłoskami szczelinowymi typu *c^{am}šk'avy*, *br^az'ovy*, *s^as'atka* występują przede wszystkim na obszarach południowo-wschodniej Wileńszczyzny. Nie notowano ich natomiast (poza sporadycznymi wypadkami) w materiale gwarowym pochodzącym z północno-zachodnich obszarów tego regionu, np. z gm. Daugieliszki, Dukszy, Święciany.

Zjawisko językowe, polegające na występowaniu w miejscu wygłosowych nie akcentowanych *e*, *o* artykulacji typu *u* lub *ai*, np. *d'ostal gospod'arku*, *dost'ajia r'entu*, *c'urka jest ksenj'ovai*, *k'os'ic' k'osai*, daje się powiązać nie tylko z południowo-wschodnimi obszarami Wileńszczyzny, gdzie wpływy białoruskie są silniejsze, ale także z wiekiem informatorów. Wszystkie tego typu artykulacje stwierdzono bowiem w języku ludzi najstarszych.

Z przedstawionych faktów i myśli wynika, że sposób artykułowania nosówek w gwarach wileńskich jest uzależniony przede wszystkim od akcentu, sąsiedztwa spółgłosek, miejsca zamieszkania informatorów i ich wieku oraz od środowiska społecznego, z którego się wywodzą i w którym przebywają.

Zależności zachodzące między sposobem artykulacji nosówek a akcentem i sąsiedztwem spółgłosek są wyraźne i niezbyt trudne do uchwycenia, natomiast związki i zależności między sposobem artykulacji a określonymi obszarami Wileńszczyzny, określonymi środowiskami społecznymi i wiekiem informatorów są mniej wyraziste.

Kazimierz Długosz

**PROSZĘ PANA, BO ON SIĘ PRZEZYWA,
CZYLI O PRZEZWISKACH UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH**

Zjawisko powstawania przezwisk jest bardzo ciekawym problemem zarówno językowym, jak i etnograficznym czy ogólnokulturowym. W przeciwieństwie do nazwisk przezwiska nie mają oficjalnego charakteru, jednakże przyczyna ich powstawania była ta sama — potrzeba lub chęć dokładniejszego oznaczenia jakiegoś członka danej społeczności. Także ten sam mechanizm towarzyszył powstawaniu nazwisk i przezwisk. Wystarczyła po prostu jakaś wyrazista cecha przezywanego indywiduum. Mógł nią być wygląd; usposobienie, nawyk, charakterystyczne powiedzonko, sposób mówienia, miejsce zamieszkania, zawód itp., a już powstawało przezwisko, które bardzo często miało charakter praktyczny, pomagało odróżniać ludzi o tym samym nazwisku, a niekiedy i imieniu lub też spełniało rolę wyzwiska, wyśmiewało wady fizyczne czy umysłowe osoby przezywanej.

Przewiska, jako nazwy nadane zastępczo konkretnej osobie funkcjonują w nazewnictwie osobowym wsi oraz w mowie uczniów jako przezwiska nauczycieli czy koleżanek i kolegów. Oba te rodzaje przezwisk wykazują wiele podobieństwa zarówno ze względu na swą genezę i znaczenie, jak i strukturę gramatyczną. Źródło powstawania przezwisk ludowych jest jednak zupełnie inne niż przezwisk uczniów czy nauczycieli.

Przewiskami ludowymi zajmowało się wielu etnografów, a także kilkunastu językoznawców¹, natomiast przezwiska nauczycieli i uczniów prawie nie były dotychczas przedmiotem zainteresowań językoznawców. Właściwie godne są uwagi dwie prace. Jedna to ciekawy artykuł Hanny Popowskiej-

¹ K. Długosz, W. Kupiszewski, *Analiza semantyczno-słotwórcza przezwisk ludowych*, „Prace Filologiczne”, t. XXIII, r. 1972; M. Kamińska, *Nazwiska i przezwiska ludności wieśniaczej w Lowickiem*, „Onomastica” IV, 1958 r., z.1, s. 79-120; W. Kosiński, *Nazwiska i przydomki mieszkańców Skawiny*, „Lud”, XI, 1908 r., s. 160-4; E. Pawłowski, *Przewiska ludowe mieszkańców wsi Sromowce Wyżne*, „Symbolae Philologicae in honorem Witoldi Taszycki”, Kraków 1968 r., s. 250-9; K. Tokarzówna, *Przydomki górali szczawnickich*, „Lud”, XLI, 1954, s. 728-39; J. Wroniszewski, *Nazwiska, przezwiska i imiona mieszkańców wsi Szarbsko w pow. koneckim*, „Onomastica” 1960 r., s. 21-30; J. Zborowski, *Przewiska górali powiatu nowotarskiego I. Wieś Odrowąż*, „Lud” XXI, 1922, s. 219-27.

Taborskiej opublikowany w roku 1960 w „Języku Polskim”², druga będąca jej uzupełnieniem to artykuł Marii Michasiewiczowej zamieszczony w 1972 r. także w „Języku Polskim”³. Materiał zebrany przez H. Popowską-Taborską zawiera przerwiska nauczycieli pochodzące z Warszawy, jej okolic, z Łodzi, Kielc oraz szeroko pojętej Polski północnej. Skąpy materiał prezentowany jest ze szkół krakowskich. M. Michasiewiczowa uzupełnia te badania materiałem onomastycznym, który zebrała z województwa rzeszowskiego. Przewiska w liczbie dwustu zebrane zostały pośród studentów pierwszego roku filologii polskiej, absolwentów szkół rzeszowskich (średnich) w latach 1968-1969. Obie prace dotyczą zatem przerwisk, którymi autorami są uczniowie szkół średnich.

Najbardziej charakterystyczną cechą przerwisk, których dotyczą wspomniane prace, jest ich nielegalność oraz to, że są nieoficjalne, nie zaakceptowane przez osoby przezywane, często nawet im nie znane. Inaczej zupełnie wygląda ta sprawa w odniesieniu do przerwisk nadawanych przez uczniów swoim koleżankom i kolegom. W przeciwieństwie do przerwisk nauczycieli są one legalne, najczęściej znane i akceptowane przez uczniów.

Artykuł niniejszy jest częścią rozprawy doktorskiej poświęconej problemowi przerwisk uczniów szkół podstawowych i ma na celu uzupełnić badania nowym materiałem onomastycznym, który zebrałem z terenu dawnego powiatu kieleckiego, i poddać go szczegółowej klasyfikacji znaczeniowej. Przewiska, które tu omawiam, zebrane zostały pośród uczniów wiejskich szkół podstawowych w latach 1973-1975. Ogółem zebrałem 2973 przerwiska z 52 szkół podstawowych.

Reprezentowane są tu wszystkie gminy dawnego powiatu kieleckiego, a więc Bieliny, Bodzentyn, Chęciny, Daleszyce, Górno, Łopuszno, Masłów, Miedziana Góra, Mniów, Morawica, Piekoszów, Samsonów, Sitkówka, Słupia Nowa, Strawczyn, Suchedniów i Suków.

W zebranych materiale znajdują się przerwiska indywidualne (2915) i rodzinne (58).

Zjawisko występowania przerwisk uczniów w szkołach podstawowych jest dość powszechne. Ma ono najczęściej charakter swoistej zabawy skojarzeniowej polegającej na dopatrywaniu się związków między wyglądem zewnętrznym osoby a nazwami zwierząt, ptaków, roślin, żywności, różnych przedmiotów i wykonywanych czynności. Fakt powstawania przerwisk łączy się również w jakiś sposób z anatomią, patologią, cerą, upośledzeniami, niedostatkami urody i ubioru. Mogą również kojarzyć się z imieniem, nazwiskiem, płcią, wiekiem, rasą a nawet z narodowością. Przewiska powstają również przez przeniesienie imion bohaterów literackich, historycznych, baśniowych, mito-

² H. Popowska-Taborska, *O przerwiskach nauczycieli*, JP XL, 1960 r., s. 113-2.

³ M. Michasiewiczowa, *O przerwiskach nauczycieli w żargonie uczniów rzeszowskich*, JP LII 1972 r., s. 132-139.

logicznych, filmowych, telewizyjnych i sportowych. Źródłem skojarzeń może być także cecha psychiczna, ulubiony zwrot czy powiedzonko, sytuacja.

Z moich badań wynika, że najczęściej przezwisk tworzą uczniowie od cech fizycznych swoich koleżanek i kolegów. Tego typu przezwiska stanowią najliczniejszą grupę (1003). Wśród nich najczęściej spotyka się przezwiska związane z anatomią, patologią, cerą, różnymi upośledzeniami i niedostatkami urody, np. *Baluń* (mający duże oczy), *Garbula*, *Jajcowaty Łeb*, *Kulos*, *Mrygaś*, *Nochol*, *Szkielet*, *Wypleśnialek*, *Ziaja* (ciężko oddychający). Najrzadziej występują przezwiska od powiedzonek i ulubionych zwrotów (16), np. *Takie Buty*, *Choinka*, *Kurde*.

Przezwiskowy materiał onomastyczny sklasyfikowałem według jedenastu grup. O przynależności poszczególnych przezwisk do odpowiedniej grupy decydowały ich znaczenia podane przez informatorów.

I Przezwiska od właściwości fizycznych,

II Przezwiska od właściwości psychicznych,

III Przezwiska od imion,

IV Przezwiska od nazwisk,

V Przezwiska sytuacyjne,

VI Przezwiska od sposobu mówienia i osobliwości fonetycznych w artykulacji pewnych głosek,

VII Przezwiska od nazw zawodów, stanowisk i wykonywanych czynności,

VIII Przezwiska rodzinne,

IX Przezwiska odmiejscowe,

X Przezwiska od powiedzonek i ulubionych zwrotów,

XI Przezwiska niejasne.

Grupę I podzieliłem na następujące podgrupy:

1. Przezwiska od nazw przedmiotów, narzędzi,
2. Przezwiska od nazw zawodów i wykonywanych czynności,
3. Przezwiska pochodzące od cech i właściwości anatomicznych, patologicznych, cery, upośledzeń i niedostatków urody,
4. Przezwiska wyrażające podobieństwo do postaci historycznych, literackich, mitologicznych, baśniowych, filmowych, telewizyjnych, gwiazd sportowych oraz z najbliższego otoczenia,
5. Przezwiska wyrażające podobieństwo do zwierząt,
6. Przezwiska wyrażające podobieństwo do ptaków,
7. Przezwiska od nazw roślin,
8. Przezwiska od nazw żywności,
9. Przezwiska kojarzące się w jakiś sposób z imionami,
10. Przezwiska od nazw związanych z wiekiem, płcią, stopniami pokrewieństwa, rodziną,
11. Przezwiska kojarzące się z narodowością i rasą,
12. Przezwiska od właściwości fizyczno-psychicznych.

W grupie II wyróżniłem:

1. Przezwiska wyrażające podobieństwo do rzeczy, przedmiotów, narzędzi,
2. Przezwiska od nazw zawodów, stanowisk i różnych czynności,
3. Przezwiska wyrażające usposobienie, upodobania, nawyki, umiejętności, zamiłowania oraz sposób zachowania się,
4. Przezwiska wyrażające duchowe po-

dobieństwo do postaci literackich, historycznych, mitologicznych, baśniowych, filmowych, telewizyjnych i gwiazd sportowych, 5. Przewiska wyrażające podobieństwo wewnętrzne lub cechy przypisywane zwierzętom, 6. Przewiska od nazw ptaków i szczególnych cech wewnętrznych rzucających się w oczy, 7. Przewiska od nazw roślin utworzone ze względu na cechy przypisywane niektórym roślinom, 8. Przewiska od nazw żywności wyrażające podobieństwo ze względu na strukturę wewnętrzną i cechy przypisywane różnym rodzajom żywności, 9. Przewiska od imion osób znanych z najbliższego otoczenia wyróżniających się jakimiś szczególnymi cechami lub osób znanych z obiegowych porzekadeł, 10. Przewiska od nazw stopni pokrewieństwa, wieku, płci ze względu na charakterystyczne cechy psychiczne, 11. Przewiska od nazw narodowości, rasy kojarzące się z im przypisywanymi cechami wewnętrznymi oraz zawierające cechy przekorności i odwrotności.

Grupę III podzieliłem na:

1. Przewiska od imion matki lub ojca, 2. Przewiska od imion babki lub dziadka, 3. Przewiska od imion członków rodziny i kolegów, 4. Przewiska od imion własnych przezywanego a) nie rymowane, b) rymowane („rymowanki”), 5. Przewiska od imion zwierząt (psa, kota).

Grupa IV została podzielona na następujące podgrupy:

1. Przewiska od nazwisk nawiązujących do pierwotnego źródła nazwisk, 2. Przewiska od nazwisk przekształcone przez adideację, 3. Przewiska tworzone przez skojarzenie dźwiękowe do ptaków, 4. Przewiska od nazwisk kojarzące się z żywnością, 5. Przewiska od nazwisk kojarzące się ze zwierzętami, 6. Przewiska od nazwisk tworzone przez skojarzenie dźwiękowe do narodowości, 7. Przewiska od nazwisk kojarzące się z imionami, 8. Przewiska od nazwisk, dźwiękonaśladowcze: a) tworzone przez modyfikację dźwiękową, b) nawiązujące do wyrazów z tej samej rodziny, 9. Przewiska od nazwisk („rymowanki”), 10. Przewiska od nazwisk dziadka, wujka lub nazwiska panińskiego matki, 11. Przewiska od nazwisk tworzone ze względu na bliskość sytuacji.

Grupy V-XI nie zostały bardziej szczegółowo uporządkowane.

W mojej klasyfikacji cechy fizyczne i psychiczne potraktowałem oddzielnie ze względu na ogromne bogactwo materiału onomastycznego i wyraźne rozdzielanie tych cech przez uczniów w tworzeniu przewisk. W dotychczasowej praktyce językoznawcy najczęściej łączyli te cechy w jedną grupę, chyba tylko ze względu na ilość i różnorodność materiału przewiskowego. Z tych powodów niektóre tytuły podgrup powtarzają się w grupie cech fizycznych i psychicznych.

I Przewiska od właściwości fizycznych

1. Przewiska od nazw przedmiotów, narzędzi:

W podgrupie tej występują przewiska odnoszące się do wyglądu zewnętrznego, a między innymi: tuszy, wzrostu, cery, wyrazu twarzy, kształtu i wielkości

głowy, sposobu poruszania się i postawy. I tak: ucznia grubego i tęgiego przezywa się *Beką*, *Baryłą*, *Betoniara*, *Bombą*, a szczupłego i chudego *Długopisem*, *Drabiną*, *Scyzorykiem*, *Żerdzią*. *Pigula*, *Patelnia*, *Puzon* to uczniowie o okrągłej twarzy. Zaś *Wielokropek* to chłopiec mający dużo piegów, *Dziób* to dziewczynka, która ma krzywy, wystający ząb. *Huśtawka* lub *Kolebka* to uczeń, który chodzi kołysząc się na boki, szeroki w ramionach a wąski w pasie to *Trapez*.

2. Przewiska od nazw zawodów, stanowisk i wykonywanych czynności oraz nazw kojarzących się z zawodem.

Marszałek to uczeń noszący czapkę wojskową. *Kowboj* — chłopiec w obcisłych spodniach, *Piekarka* — dziewczynka blada, jakby obsypana mąką. *Rzeźnikiem* przezywana jest dziewczyna tęga, czerwona na twarzy. Okazją do przezywania kolegi może być zawód wykonywany przez ojca, czy dziadka, np. *Dratwa* to przewisko chłopca, którego ojciec jest szewcem, a *Sakwą* przezywany jest uczeń, którego dziadek był kiedyś dorożkarzem.

3. Przewiska pochodzące od cech i właściwości anatomicznych, patologicznych, cery, upośledzeń i niedostatków urody. Podgrupa ta reprezentowana jest najliczniej. Dziecięca fantazja w tworzeniu przewisk jest tu niezwykle. Źródłem powstawania przewisk może być:

— kolor i długość włosów

Uczniowie mający włosy jasne to: *Biały Leb*, *Bielica*, *Samotny Biały Żagiel*, *Siwula*, *Stara*, rude: *Ryzula*, *Zardzewialek*, długie: *Cupryjon*, *Jaskiniowiec*, *Pejs*, rzadkie i krótkie: *Lysy*, potargane: *Kolton*.

— tusza i wzrost

Uczeń tegi, otyły to: *Chabanek* (por. gw. *chabanina* «gorszy gatunek mięsa»), *Ciężka Artyleria*, *Dziochola* (por. gw. *dziolcha*), *Gigant*, *Grubas*, *Kępa*, *Kluziu* (od *klucha*), *Kowalicha*, *Potęga*, *Samson*, *Wielgus*.

Uczeń niski, mały, chudy to *Kostusia*, *Kuciapka*, *Malasiok*, *Motek*, *Pępek*, *Pinda*, *Piptok*, *Plewniok* (por. gw. *plewniok* «małe prosię»), *Prycek*, *Suchelec*, *Szczawik*, *Śledź po Gdańsku*.

— sposób chodzenia

Ciężko, powolnie poruszający się to *Chadzbol*, *Piżdziuch*, *Sto Pięć na Godzinę Szttywny*, *Tupan* (ciężko stawia stopy).

Uczeń, który chodzi krzywo to *Dupa Graślawo*, *Grajdos*, *Graślawiec*, *Koślawiec*, *Kulos*.

— wygląd zewnętrzny

Do najbardziej reprezentatywnych przewisk należą: *Brudas*, *Chlew*, *Flejtuch*, *Flurka* (por. gw. *flur* «brudas»), *Glut*, *Hipisek*, *Morus*, *Smoluch*.

— cera

Najczęściej spotykane to *Biel*, *Czerwieniec*, *Morusek* (śniada), *Słońce w Kapeluszu* (biała), *Sraczka* (ziemista), *Wypleśnialek*, *Żółtaczka*,

— kształt i wielkość nosa

Kindol, *Nochol*, *Smarkula*, *Zadarcuszek*, *Zawijany*,

— rodzaj i wielkość uszu

Kaploch (por. gw. *kaplate* «odstające»), *Kaplos*, *Klapciatka*, *Klapciuch*, *Klapoluch*.

4. Przewiska wyrażające podobieństwo zewnętrzne do postaci historycznych, literackich, mitologicznych, baśniowych, filmowych, telewizyjnych, gwiazd sportowych oraz z najbliższego otoczenia. *Kopernik* i *Szopen* to przewiska dziewcząt i chłopców, których uczesanie w jakiś sposób przypomina te postacie, znane dzieciom z portretów i filmów. *Lokietkiem* bywają przezywani uczniowie o niskim wzroście. *Zagloba* — przewisko uczniów otyłych i tęgich. *Lucyferem* został przezwany chłopiec, który miał czerwony nos. Dużo tu również przewisk wyrażających podobieństwo do postaci wziętych z literatury dziecięcej, jak: *Pimpus*, *Pinokio*, *Plastus*, *Puchatek*, *Ziemny Ludek*. W podgrupie tej występują także takie przewiska jak: *Mussolini*, *Lenin*, *Kosygin*.

5. Przewiska wyrażające podobieństwo do zwierząt.

Buldog — uczeń, który ma kwadratową twarz, *Byk* — dobrze zbudowany, silny, *Trzmiel* — uczeń, który ma gruby, huczący głos. *Kobyła* — to przewisko wielokrotnie występuje, noszą go wyłącznie tęgie, wysokie dziewczyny. Spotkałem tu ciekawe przewisko *Smoz*, który w gwarze oznacza ślimaka.

6. Przewiska wyrażające podobieństwo do ptaków.

Przewisko *Kaczka* występuje wielokrotnie (17 razy), ale nie ma ono jednoznacznej wymowy. *Kaczką* może być przezywane dziecko, które: chodzi kołysząc się na boki, utyka na jedną nogę, ma krótkie nogi, jest małe i grube, ma szeroki „kaczy” nos lub jest niskie i ma jasne włosy. Podobnie różnie rozumiane jest przewisko *Sowa*. Bywa nim przezywany ten, kto: ubiera się na szaro, jednostajnie, ma twarz podobną do sowy, ciągle jest ponury, małomówny, ma włosy w nieładzie lub duże okrągłe oczy. *Kwoka* natomiast to uczeń, który rzadko się czesze.

7. Przewiska wyrażające podobieństwo do roślin.

Chyba do najciekawszych w tej podgrupie należą tu dwa przewiska, które mają charakter wyraźnie ludowy. Są to: *Musora* (muchomór) — uczeń, który ma dużo piegów i *Poddąbek* (wym. *podobek*) — uczeń niski, mały, podobny do grzybka znanego jako podgrzybek.

8. Przewiska od nazw żywności.

I tu również zanotowałem kilka przewisk ludowych. *Bulok* (od *bula*, *bulka*) — uczeń tęgi, otyły. *Bulorz* — uczeń o pyzatej twarzy. *Klupa* (por. gw. *klupa* «bardzo gęsta zupa») — dziewczyna bardzo tęga, otyła. *Śpik* — uczeń mający ciągle brudny, usmarkany nos.

9. Przewiska kojarzące się w jakiś sposób z imionami.

Występuje tu interesujące zjawisko łączenia pewnych cech fizycznych z niektórymi imionami. Pytani uczniowie nie potrafili wyjaśnić, dlaczego np. *Balbina* — to dziewczyna tęga, gruba, *Kajtek* — chłopiec niski, mały, *Kaska* — uczennica dobrze zbudowana, tęga, *Maciek* — chłopiec tęgi gruby, *Rebe-*

ka — również uczennica tęga i gruba. Moi informatorzy pochodzili z różnych szkół, często znacznie od siebie oddalonych.

10 Przewiska kojarzące się z wiekiem, płcią i rodziną.

Dziewczyną pulchną, wyrosniętą, wysoką i tęgą przewzano *Kobitką*. *Mamusia* i *Ciotka* to uczennice najwyższe w klasie, a *Madonną* przezywano dziewczynę o zaokrąglonych kształtach.

11. Przewiska kojarzące się z narodowością.

Eskimosem przezywano dziewczynkę, która bez względu na porę roku bardzo ciepło się ubiera. *Indianką* przewzano dziewczynkę o długich, prostych włosach i smagłej cerze. Na zasadzie przekory i odwrotności *Polskim Murzynem* przezywano chłopca bladego o bardzo jasnych włosach.

12. Cechy fizyczne lub psychiczne.

W podgrupie tej występuje bardzo niewiele przewisk. Są to przeważnie przewiska odnoszące się do sposobu ubierania się i zachowania. Nie zawierają one cech jednoznacznych, stąd też umieściłem je w zbiorze mieszanym.

Przewisko *Dama Świętokrzyska* pochodzi z okolic Św. Krzyża, nosi je dziewczynka, która bardzo lubi się stroić, jest wyniosła i zarozumiała. *Grycok* nazwano tak dziewczynę brzydką, zachowującą się ordynarnie. *Opierdasek* i *Opitolek* to przewiska uczniów, którzy chodzą w bardzo wąskich spodniach, zbyt opiętych. *Śkloną* przewzano ucznia, którego ojciec jest alkohikiem.

II Przewiska od właściwości psychicznych.

1. Przewiska wyrażające podobieństwo do rzeczy, przedmiotów, przyrządów. Z ciekawszych przewisk warto odnotować: *Cep* to chłopiec gapiowaty, powolny, ślamazarny. *Scyzoryk* — zgryźliwy, ostry w sposobie bycia, złośliwy. *Wentylator* — dziewczyna, która nie potrafi usiedzieć spokojnie, ciągle się kręci.

2. Przewiska od nazw zawodów, stanowisk i różnych czynności.

Gestapowiec to chłopiec, który wyróżnia się okrucieństwem i ciągle o coś wypytuje. *Inspektor* — uczeń, który przychodzi do szkoły bez zeszytów i podręczników. *Milicjant* to przewisko chłopca, który bez przerwy każdego o wszystko wypytuje. *Śledczy* to uczeń, który lubi podsłuchiwać, wypytywać i mało mówić. *Zandarm* to przewisko uczennicy, która gdy jest dyżurną bardzo sumiennie i rygorystycznie wypełnia swoje obowiązki.

3. Przewiska wyrażające usposobienie, upodobania, nawyki, umiejętności, zamiłowania oraz sposób zachowania się. Przewisko *Babcyk* nadano chłopcu, który ciągle przebywa w towarzystwie dziewcząt (por. gw. *babcykować* «zadawać się z babami»). *Bakuń* to przewisko dziewczyny, uczęszczającej do szkoły położonej w pobliżu Kielc, mówiącej gwarą. Chłopca, który wszystko lekceważy i niczym się nie interesuje nazwano *Bimbosem*. *Bolos* to uczeń, który ciągle się skarży, że go coś boli. *Cztukla* to dziewczynka,

która byle co mówi (por. gw. *cztać* «mówić głupstwa»). Dziewczynkę bardzo honorową i ambitną przewzano *Honorką*. *Lasioch* to chłopiec, który lubi się przymilać i lasić. *Milek* to przewisko dziewczynki zawsze pogodnej i uśmiechniętej. *Przydupnikiem* nazwano ucznia lubiącego się wszystkim podlizywać. *Prymno* to dziewczyna zarozumiała i wyniosła. *Wabica* — tak przewzano dziewczynę, która kokietuje chłopców. W tej podgrupie typowym przewiskiem ludowym jest *Znówiocek*, jest to przewisko ucznia, który lubi opowiadać zmyślane historie (por. gw. *znowiąć sobie* «zmyślać»).

4. Przewiska wyrażające podobieństwo duchowe do postaci literackich, historycznych, mitologicznych, baśniowych, filmowych, telewizyjnych i gwiazd sportowych.

Brunner i *Hitler* to przewiska uczniów, którzy lubią się znęcać nad innymi. Dziewczynę przewrotną i przekupną przewzano *Judaszem*, a ucznia bardzo mądrego i statecznego *Leninem*. *Twardowski* to przewisko chłopca, który lubi opowiadać zmyślane historie.

5. Przewiska wyrażające podobieństwo wewnętrzne lub cechy przypisywane zwierzętom.

Dzikiem przewzano chłopca lubiącego samotność, stroniącego od kolegów. *Mamut* to przewisko dziewczyny, która powtarzała przez trzy lata tę samą klasę. *Menda* to przewisko chłopca, który lubi się kręcić i dużo mówić (por. gw. *mendzić* «dużo mówić, zrzędzić»). *Mulica* to przewisko bardzo upartego chłopca (jak wyjaśnił mój informator — bardziej upartego niż muł). *Suka* to również przewisko chłopca zawziętego, lubiącego się klócić.

6. Przewiska od nazw ptaków i szczególnych cech wewnętrznych rzucających się w oczy.

Ciećwierz (od *cietrzew*) to przewisko chłopca agresywnego i zapalczywego. *Kwoką* nazwano ucznia, który lubi opiekować się młodszymi. *Sroka* to przewisko nosi wielu uczniów. Ma ono kilka odcieni znaczeniowych. Najczęściej jednak noszą je dzieci, które są krzykliwe, wtrącające się do wszystkiego i dzieci mało spostrzegawcze, gapiowate (por. „Patrzy jak sroka w gnat”).

7. Przewiska od nazw roślin, utworzone ze względu na cechy przypisywane niektórym roślinom.

W tej podgrupie znalazło się tylko sześć przewisk. Najbardziej charakterystyczne to *Musora* — dziewczynka zła, obłudna, *Róża* — chłopiec wstydlivy, który często się rumieni.

8. Przewiska wyrażające podobieństwo ze względu na strukturę wewnętrzną i cechy przypisywane różnym rodzajom żywności.

Barszczyk to przewisko ucznia tępego, głupiego i ordynarnego, *Flak* — powolnego i rozlazłego, *Klusek* — niezdarnego i rozlazłego.

9. Przewiska od imion osób znanych z otoczenia, wyróżniających się jakimiś szczególnymi cechami lub osób znanych z obiegowych porzekadeł. *Filip* to przewisko chłopca ruchliwego (por. „Wyskoczył jak filip z konopi”).

Mateuszem przewzano ucznia, który „siedzi” po kilka lat w tej samej klasie.

10. Przewiska od nazw stopni pokrewieństwa, wieku, płci ze względu na charakterystyczne cechy psychiczne.

Babcia to uczennica najstarsza w klasie, *Dziadek* to uczeń, który zawsze ma dobry humor i lubi żartować. *Kobita* to przewisko chłopca, który ma piskliwy głosik i ciągle płacze, a *Panienka* to również przewisko chłopca, który bardzo lubi się stroić i przesadnie dba o swój wygląd zewnętrzny.

11. Przewiska od nazw narodowości kojarzące się z przypisywanymi im cechami wewnętrznymi oraz zawierające cechy przekorności i odwrotności. *Niemiec* to przewisko nadane chłopcu przejawiającemu takie cechy, jak: bezwzględność i okrucieństwo, natomiast *Rusek* to przewisko ucznia, który ma niepowodzenia w nauce języka rosyjskiego.

III Przewiska od imion.

1. Przewiska od imion matki lub ojca.

Antal od *Antoni*, *Asiok* od *Joanna* (zdr. *Asia*), *Felik* od *Feliks*, *Heliwka* od *Helena*, *Lulian* od *Julian*, *Ruman* od *Roman*, *Serwinek* od *Seweryn*.

2. Przewiska od imion babki lub dziadka.

Felisiok od *Feliks*, *Jacok* od *Jacenty*, *Jewka* od *Ewy*, *Matusy* od *Mateusz*, *Sawera* od *Ksawery*, *Todorek* od *Teodor*.

3. Przewiska od imion własnych przezywanego.

a) nie rymowane

Bartok od *Bartłomiej*, *Basica* od *Barbara*, *Bibi*, *Byczek*, *Byk*, *Byniu*, *Bysiu*, *Zbyszka*, *Zbiszyk*, *Zbój* od *Zbigniew*. *Bobik* od *Bogdan*, *Bojenka* od *Bożena*. *Cieja*, *Macióra*, *Makula* od *Maciej*. *Dynio* od *Daniel*. *Fery* od *Alfred*. *Fryniu* od *Ryszard*. *Grisza*. *Grzegota*, *Grzegotka*, *Grzela* od *Grzegorz*. *Lody*, *Leośka* od *Leokadia*. *Peter*, *Pietia*, *Pietruch*, *Pietruszka* od *Piotr*.

b) rymowane („rymowanki”).

Ćwirek — *Hirek* od *Hieronim*, *Kokoszka* — *Zoszka*, *Ośka* — *Zośka* od *Zofia*, *Siśka* — *Maryśka* od *Maria*, *Srolka* — *Wiolka* od *Wioletta*.

5. Przewiska od imion zwierząt (psa i kota).

Są to przewiska, jak określili sami uczniowie „zagraniczne”: *Alpik*, *Ambo*, *Asio*, *Pegaz*, *Pucio*. Przewiska tego typu spotyka się jednak rzadko.

IV. Przewiska od nazwisk

1. Przewiska nawiązujące do pierwotnego źródła nazwisk.

Barwa od *Barwicki*, *Bednarz* od *Bednarski*, *Bryka* od *Bryczkiewicz*, *Gwizdek* od *Gwizdała*, *Głowa* od *Głowowicz*, *Pastuch* od *Pastuszko*, *Radom* od *Radomski*.

2. Przewiska przekształcone przez adideację.

Błascok od *Błazak*, *Dzwon* od *Godzwon*, *Malara* od *Malarczyk*, *Rama* od *Ramiczek*, *Zielenina* od *Zielińska*.

3. Przewiska tworzone przez skojarzenie dźwiękowe do ptaków.

Dudek od *Duda*, *Kaczka* od *Tkaczyk*, *Kawka* od *Kalecka*, *Przepiórka* od *Pióro*.

4. Przewiska kojarzące się z żywnością.

Bulka od *Gumula*, *Ciastko* od *Ciosek*, *Gorzolka* od *Gorzędowska*, *Placek* od *Plech*, *Piwo* od *Piwoński*, *Szynka* od *Szymonek*, *Zsiadłe Mleko* od *Podsiadło*.

5. Przewiska kojarzące się ze zwierzętami.

Borsuk od *Borkowski*, *Buhaj* od *Buchcic*, *Foka* od *Foks*, *Klacz* od *Kocz*, *Kot* od *Kotwica*, *Lampart* od *Lamcuja*, *Macióra* od *Maćko*, *Warchlak* od *Warcholow*.

6. Przewiska tworzone przez skojarzenie do narodowości.

Bulgaria od *Bugara*, *Giermon* od *Frydrych* (przez skojarzenie z *Frycem*), *Jankiel* od *Jankiewicz*, *Marsjanin* od *Marcjan*, *Rabin* od *Rabiej*.

7. Przewiska kojarzące się z imionami.

Ada od *Adach*, *Fryderyk* od *Frydrych*, *Kuba* od *Kubala*, *Tolka* od *Tomala*.

8. Przewiska dźwiękonaśladowcze.

a) tworzone przez modyfikację dźwiękową.

Babcia lub *Babula* od *Balchanowska*, *Beka* od *Bakalarz*, *Bucyna* od *Buchcic*, *Klej* od *Mglej*, *Koniczyna* od *Konieczna*, *Plewy* od *Plech*, *Sadzonka* od *Sadzia*.

b) nawiązujące do wyrazów z tej samej rodziny.

Krawiec od *Krawczyk*, *Magiera* od *Magierowicz*, *Wichrowaty* od *Wicher*.

9. Przewiska od nazwisk wujka, dziadka lub nazwiska panińskiego matki.

Burasionka od *Buras*, *Cielok* od *Ciolak*, *Giel* od *Gil*, *Jarosek* od *Jaros*, *Robocek* od *Robak*, *Symek* od *Szymczak*. Najbardziej popularne są przewiska od nazwiska dziadka (56%), najmniej wujka (12%).

10. Przewiska „rymowanki”.

As od *Wijas*, *Barucha bez Brzucha*, *Bula* od *Pakula*, *Zgadło* od *Zegadło*.

11. Przewiska tworzone ze względu na bliskość sytuacji.

Angor od *Król*, *Armata* od *Salwa*, *Bij! Zabij!* od *Bijak*, *Budyń* od *Kisiel*, *Ciało* od *Tusznio* (przez skojarzenie z *tuszą*), *Garniec* od *Miarka*.

V Przewiska sytuacyjne.

Dziewczynkę, która lubiła śpiewać piosenkę o Dorocie przezwano *Dorotą*. *Lis* to przewisko chłopca, który grał rolę lisa w przedstawieniu szkolnym, *Kaszka* natomiast przezwano chłopca, który przed sklepem rozsypał kaszę. *Juju* to przewisko chłopca, którego imię (*Józef*) tak wymówiła młodsza siostra. Dziewczynkę, która usprawiedliwiała się nauczycielce, że nie odrobiła pracy domowej, bo miała atak kolki nerkowej przezwano *Kolką*. *Polamańcem* przezwano chłopca, który kiedyś złamał nogę.

VI Przewiska od sposobu mówienia i osobliwości fonetycznych w artykulacji pewnych głosek.

Aszek to przezwisko ucznia, który zamiast *As* powiedział *asz*. *Megafon* to chłopiec, który bardzo głośno mówi. *Bulgotem* nazwano chłopca, który mówi bardzo niewyraźnie, a *Sykut* to uczeń, który się jąka.

VII Przewiska od wykonywanych czynności, zawodów, stanowisk.

Pietrucha to przezwisko ucznia, którego ojciec zajmuje się uprawą warzyw. *Suka* — ojciec zajmuje się hodowlą psów rasowych. *Borsukiem* przewzano chłopca, którego ojciec jest gajowym.

VIII Przewiska rodzinne.

Bojda, *Ganc*, *Gorcek*, *Jur*, *Scur*, *Żeleźniocek* to przewiska rodzinne, które jak podali informatorzy, „obowiązują” wszystkich członków rodziny.

IX Przewiska odmiejscowe.

Krakus to przezwisko dziewczynki, której rodzice mieszkali przedtem w województwie krakowskim. *Bęcek* — ojciec pochodzi ze wsi *Bęczków*. *Kotelok* — ojciec pochodzi ze wsi *Kotel*. *Marcinek* — ojciec pochodzi z *Marcinkowa*. *Dzik* to przezwisko chłopca, którego rodzina mieszka pod lasem.

X Przewiska od powiedzonek i ulubionych zwrotów.

Choinka — ulubione powiedzonko, *Kotuś* — przezwisko dziewczynki, która nadużywa zdrobnień, *Takie Buty* — ulubione słowo, *Siakre* — ulubione przekleństwo (od *psiakrew*), *Siuśka* — przezwisko dziewczynki, która nadużywa zdrobnień.

XI Przewiska niejasne.

Przewisk tych jest stosunkowo niewiele (8). Są to: *Bika*, *Cimel*, *Galta*, *Grociór*, *Myla*, *Opiekota*, *Perezynka*, *Unus*. Informatorzy nie potrafili wyjaśnić, dlaczego je nadano i co one znaczą. Wyjaśnili tylko, że powstały nie wiadomo kiedy i zostały przekazane w następnych latach.

Wnioski. Materiał onomastyczny prezentowany w artykule, mimo że stanowi zaledwie znikomą część całego materiału przewiskowego, pozwala jednak zorientować się, jak dużą pomysłowość, bystrość obserwacji, dobry dowcip i bogatą fantazję wykazują dzieci w tworzeniu przewisk. Środowisko wiejskie (cały materiał pochodzi ze szkół wiejskich), mimo istnienia silnej konkurencji ze strony radia, telewizji i wiejskich ośrodków kultury wywiera niemały wpływ na sposób tworzenia i charakter przewisk uczniowskich. Wpływy te widać zarówno w sferze leksyki jak i słowotwórstwa. W pierwszym wypadku są to przewiska rdzennie ludowe: *Babcyk*, *Bolos*, *Bulok*, *Bulorz*, *Chabanek*, *Chadzbol*, *Cztula*, *Dziochola*, *Flurka*, *Grajdos*, *Graślawiec*, *Grycok*, *Kaplos*, *Kituń*, *Klapciatka*, *Klapciuch*, *Kłupa*, *Kuciapka*, *Kulos*, *Letkowic*, *Lasioch*, *Malasiok*, *Musora*, *Opierdasek*, *Opitolek*, *Piptok*, *Piździuch*, *Plewniok*, *Podobek*, *Prycek*, *Prymno*, *Smoz*, *Sykut*, *Śpik*, *Znówiocek* i inne. W drugim — przewiska powstałe na bazie imion lub nazwisk tworzone

przy pomocy odpowiednich („ludowych”) sufiksów. Np. od imion: *Asiok* (*Asia*), *Heliwka* (*Helena*), nazwisk: *Burasionka* (*Buras*), *Cielok* (*Ciolak*), *Giel* (*Gil*). Wpływy te są oczywiście znacznie szersze, jednak szczupłe ramy artykułu nie pozwalają na ich szczegółowe omówienie.

Źródłami, z których korzystają uczniowie przy nadawaniu przezwisk, są: wygląd zewnętrzny, ubiór, usposobienie, nawyki, wady, zalety, imiona, nazwiska, ulubione zwroty, miejsce pochodzenia, literatura, mitologia, film, telewizja, sport i inne.

Najwięcej przezwisk zostało utworzonych od cech fizycznych (33,8%), drugie pod względem liczebności zajmują przezwiska od nazwisk (24,2%), trzecie — utworzone od cech psychicznych (17,6%).

Przy nadawaniu przezwisk nie jest przestrzegana zasada zgodności rodzaju, to znaczy, że dziewczętom można nadać przezwisko rodzaju męskiego, np. *Dziób*, *Eskimos*, *Rzeźnik*, *Smoluch*, a chłopcom rodzaju żeńskiego: *Huśtawka*, *Koleba*, *Kwoka*, *Mulica*, *Róża*, *Sroka*, *Suka*. Najważniejszą sprawą jest tu zatem nie rodzaj a treść przezwiska.

Ciekawym zjawiskiem jest nadawanie takim przezwiskom, jak: *Brunner*, *Gestapowiec*, *Hitler*, *Niemiec*, *Żandarm* bardzo silnego, ujemnego zabarwienia emocjonalnego, które wynika chyba z bardzo żywej jeszcze na Kielecczyźnie tradycji walk partyzanckich w okresie II wojny światowej. Na uwagę zasługuje bardzo duże zróżnicowanie odcieni znaczeniowych niektórych przezwisk (*Kaczka*, *Sowa*, *Sroka*) w tej samej szkole.

Przezwicka służą dzieciom do zmanifestowania własnej przewagi przez podkreślenie ujemnych cech osoby przezywanej. Bywają również wyrazem krytycyzmu, dla przezywanych zaś mogą być wskaźnikiem zajmowanej pozycji w grupie. Najczęściej spotyka się dwa typy przezwisk: 1. Oznaczające uznanie i sympatię (*Milek*, *Słońce w Kapeluszu*, *Słoneczko*), 2. Symbolizujące napiętnowanie i odrzucenie przez zespół (*Suka*, *Graślavo Dupa*, *Jajcowaty Leb*, *Judasz*).

Przezwicka są przejawem swoistej twórczości dziecięcej nacechowanej bystrością obserwacji, dowcipem i przekorą, np. *Polski Murzyn* (jasny blondyn), *Rusek* (nie umie języka rosyjskiego), *Wielokropek* (piegi), *Wentylator* (nie potrafi usiedzieć spokojnie, ciągle się kręci), *Milicjant* (mało mówi, dużo pyta).

Wpływ przezwisk na życie psychiczne dziecka zdeteminowany jest charakterem przezwiska oraz tym, czy przezywany zdaje sobie sprawę ze swojej pozycji w grupie. Przede wszystkim akceptowane są przezwiska (bardziej wśród chłopców niż wśród dziewcząt) dotyczące cech męskich, bohaterstwa, odporności fizycznej i pozycji społecznej, gdyż są swoistą formą nobilitacji i świadectwem przynależności do określonej grupy. Nie akceptowane zaś przezwiska odzwierciedlające wady fizyczne i psychiczne, zawierające aluzje i ośmieszające symbole.

Z moich wieloletnich doświadczeń pedagogicznych, z rozmów przeprowadzonych z uczniami i nauczycielami wynika, że przezwiska na ogół są akceptowane przez uczniów. Mało jest stosunkowo dzieci, które reagują na przezwisko zachowaniami agresywnymi, stąd też rzadko spotyka się ucznia skarżącego się słowami: „Proszę pana, bo on się przezywa”.

Elżbieta Wierzbicka

**CO RÓŻNI, A CO ŁĄCZY ROZWÓJ JĘZYKA RÓŻNOJĘZYCZNYCH
DZIECI?
NA MARGINESIE KSIĄŻKI MARII ZARĘBINY**

Psycholingwistyka rozwojowa przeżyła swoistą rewolucję w momencie wysunięcia przez Chomsky'ego tezy, iż dziecko przychodząc na świat jest już wyposażone w gramatykę, co pozwala mu wysuwać hipotezy dotyczące funkcjonowania języka i weryfikować je na materiale zasłyszanych tekstów. Ten wrodzony kręgosłup językowy wspólny jest różnym językom, toteż zrekonstruowanie go byłoby jednocześnie odnalezieniem czegoś w rodzaju uniwersaliów językowych. Dzięki temu właśnie badanie rozwoju języka dziecka umocniło swoje miejsce w obrębie językoznawstwa ogólnego zajmującego się zagadnieniami wspólnymi dla wszystkich języków. Obserwacja pierwszych reakcji językowych człowieka miała udowodnić, że łączy je wiele cech, które być może wynikają z owej wrodzonej predyspozycji językowej, której nie da się wprawdzie zbadać bezpośrednio, ale właśnie we wspólnych cechach rozwoju języka różnojęzycznych dzieci można wyraźnie zaobserwować jej odbicie.

Na tym tle książka Marii Zarębiny nosząca tytuł „Język polski w rozwoju jednostki” i wzbogacona podtytułem „Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka”¹ zajmuje miejsce niezwykle ważne. Z jednej strony autorka potwierdza bowiem istnienie wyraźnie zarysowujących się elementów wspólnych w rozwoju mowy wszystkich dzieci, z drugiej strony zwraca uwagę na istotne w rozwoju języka każdego dziecka cechy indywidualne.

Aby dotrzeć do tego, co łączy, a co różni rozwój językowy dzieci, Maria Zarębina dokonuje dokładnej analizy 33 tekstów zebranych w jednym z krakowskich przedszkoli oraz w domach prywatnych. Dyskusyjne może się wprawdzie wydawać umieszczenie w książce kilku tekstów skomponowanych sztucznie na podstawie przykładów wynotowanych z pracy zbiorowej S. Szumana pt. „O rozwoju języka i myślenia dziecka”, jednak, jak za-

¹ Maria Zarębina, „Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka”, Kraków 1980.

znacza sama autorka, są one dobrą ilustracją pewnych zjawisk fleksyjnych i słowotwórczych, bez których opis byłby niepełny. Każdy tekst umieszczony w pracy opatrzony jest komentarzem językowym dotyczącym fonetyki, fonologii, fleksji, składni i słownictwa. Zarówno teksty, jak i komentarze opracowane bardzo dokładnie są cennym wkładem w badania rozwoju mowy dziecka.

Część materiałowa książki wskazuje jednak bardziej na różnice w rozwoju, czy też indywidualne tendencje rozwojowe dzieci, niż na to, co łączy proces przyswajania przez nie języka. Widać wyraźnie, że w grupie rówieśników teksty nie są wcale jednakowe pod względem fonetycznym jak i leksykalnym. Niektóre dzieci bardzo wcześnie mają opanowany system fonetyczny i fonologiczny języka polskiego, inne jeszcze w wieku sześciu czy siedmiu lat nie wymawiają poprawnie niektórych głosek, zwłaszcza głoski *r*. Duże różnice zauważa się także wśród równolatków w zasobie słownictwa. Rzeczywisty rozwój języka można obserwować w tekstach jedynie poprzez porównywanie przeciętnego przedstawiciela jednej grupy wiekowej z przeciętnym następnej grupy, wybitnego z wybitnym, a opóźnionego z opóźnionym. Jest to, według autorki, potwierdzeniem zasady chronologii względnej w rozwoju języka, o której pisał już Roman Jakobson, analizując stadia rozwoju systemu fonologicznego w języku dziecka.

Jakobson sugerował, że rozwój innych podsystemów językowych odbywa się również stadialnie. Część druga książki jest próbą pójścia za tą sugestią w dziedzinie rozwoju semantycznego. Wnioski prezentowane w tym rozdziale wykraczają poza przytoczony materiał tekstowy i są raczej wynikiem kilkuletniej obserwacji trojga dzieci od chwili, kiedy zaczęły mówić oraz obserwacji innych dzieci, także niepolskich, dokonywanych zarówno przez autorkę książki (w wypadku dzieci polskich) jak językoznawców takich jak: J. Paczesova, K. Ohnesorg, P. Janota, A. Gregoire i R. Hirsch Weir, którzy opisują spostrzeżenia w cytowanych przez Zarębinę pracach. Takie porównywanie języka różnojęzycznych dzieci potwierdza istnienie pewnych wspólnych cech w rozwoju ich słownictwa. Okazuje się, że zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym narastanie słownictwa u dzieci mówiących różnymi językami jest podobne. We wszystkich wypadkach rozwój ten nie jest poza tym zależny od dat z życia dziecka.

Pierwsze wyrazy pojawiają się u różnych dzieci w różnym okresie. Może to być koniec pierwszego, jednak może to być także koniec drugiego roku życia. Różne jest także tempo powiększania się słownictwa dziecka. Czasami dziecko, które wcześnie zaczęło mówić, ostatni etap rozwoju słownictwa rozpoczyna w wielu później niż to, które mówić zaczęło później od niego. Jak wskazują obserwacje, wspólne wszystkim dzieciom są jedynie stadia rozwoju słownictwa, podobnie jak u Jacobsona kolejne etapy rozwoju systemu fonologicznego powtarzały się u każdego badanego. Stadia te są według Zarębiny wyznaczane przez typy słów, jakie dziecko przyswaja. Autorka

wyróżnia pod tym względem trzy okresy rozwoju semantycznego dziecka, w czasie których opanowuje ono kolejno pierwszą, drugą i trzecią warstwę słownikową.

Potwierdzeniem tej tezy są obserwacje pozostałych językoznawców, których poglądy przytaczane są przez autorkę książki. Można więc przyjąć, że dla wszystkich dzieci na całym świecie pierwszą warstwę słownikową stanowią samodzielne wyrazy subiektywne, wykrzykniki oraz samodzielne wyrazy obiektywne prymarnie nazywające, przede wszystkim rzeczowniki oraz czasowniki, sporadycznie także zaimki. Cechą charakterystyczną pierwszego etapu rozwoju mowy dziecka jest więc przyswojenie tych właśnie części mowy, a także wieloznaczność wyrazów, zatarcie różnicy między poszczególnymi częściami mowy, między wyrazem i zdaniem oraz między sferą słów odmiennych i nieodmiennych. Cechy te można zaobserwować w tekście 4, gdzie wyraz *rysuje* znaczy «pisze»; *śniadanko* — «obiad», a *duży* znaczy «mały». Dowolny liczebnik oznacza tu każdą liczbę, podobnie jest z nazwami kolorów.

Drugi etap rozwoju — to przede wszystkim gwałtowny wzrost ilościowy słów samodzielnych, a także pojawienie się wyrazów wskazujących, czyli zaimków, oraz szeregujących, czyli liczebników. Zmienia się także typ wykrzykników, które są w tym okresie bardziej skonwencjonalizowane, niż na etapie pierwszym, kiedy składały się na nie głównie indywidualne onomatopeje. Wycofują się także z języka dziecka wyrazy wieloznaczne. Jeśli chodzi o zmiany ilościowe, to przede wszystkim wzrasta liczba używanych przez dziecko przymiotników i przysłówków, a także zaimków.

Trzecia warstwa słownikowa — to wyrazy formalne, zwłaszcza przymyki i spójniki. Dziecko zaczyna ich używać najpóźniej, gdyż są to wyrazy synsemantyczne, nie niosące ze sobą żadnej innej treści oprócz relacyjnej.

Jak więc widać, rozwój słownictwa dziecka przebiega od elementów ekspresywnych i prymarnie nazywających poprzez wtórnie nazywające i wskazujące do szeregujących oraz synsemantycznych wyrazów funkcyjnych. Wyróżnia się trzy etapy tego rozwoju — nazywanie, wskazywanie i szeregowanie. Jest to wspólny wszystkim językom kierunek ich przyswajania przez dzieci, który można by uznać za rodzaj *universale* językowego.

Wpólne jest także to, że w początkowej fazie przyswajania przez dziecko języka pojawia się w jego mowie wiele elementów pozasystemowych. O pozasystemowych artykulacjach pisano już wiele, zwłaszcza o nieistniejącej w systemie języka polskiego dziecięcej wymowie *r* lub spółgłosek ząbówych. Okazuje się, że w tym okresie rozwoju wiele jest także elementów słownikowych wykraczających poza polski system słotwórczy czy leksykalny. Podobnie jak niezgodne z polską normą fonetyczną artykulacje, tak i owe nieodmienne rzeczowniki czy przymiotniki w rodzaju *be* — «krowa», czy *cacy* — «dadny» znikają bardzo szybko z języka dziecka. W tym kontekście niezwykle ciekawy wydaje się problem neologizmów dziecięcych. Autorka książki tylko wspomina o tym, że neologizmy są zjawiskiem ogólnym w mo-

wie dziecka. Najwięcej jest wśród nich zawsze rzeczowników, potem następują neologizmy czasownikowe, przymiotnikowe i przysłówkowe, co odpowiada hierarchii części mowy w słowniku dziecka. Związane jest to z tym, że jak pisała M. Chmura-Klektowa, wyrazy służą dziecku nie tylko do komunikacji, ale pełnią także funkcję poznawczą — nazywając dziecko poznaje i klasyfikuje zjawiska istniejące w świecie pozajęzykowym.

Z innych ciekawych spostrzeżeń, które można znaleźć w książce M. Zarębiny, warto odnotować te, które dotyczą przyswajania przez dzieci liczebników. Autorka powołując się także na inne prace dotyczące rozwoju mowy dziecka zwraca uwagę, że pojęcie liczby jest bardzo późno przyswajane przez dziecko i liczebniki są w związku z tym używane przez długi czas tylko mechanicznie, bez równoległego z ich wypowiedaniem uświadamianiem sobie przez dzieci treści kryjących się za wyrazami: *jeden, dwa, trzy* itd. Według obserwacji Zarębiny liczebniki porządkowe mogą być także używane w znaczeniu głównym i odwrotnie i jest to również cecha nie tylko polska.

Takich ciekawych obserwacji jest w pracy bardzo dużo, zwłaszcza w komentarzach do przytoczonych w niej tekstów. Trudno jednak powiedzieć, czy są one potwierdzeniem, czy też zaprzeczeniem tezy Chomsky'ego o wrodzonej gramatyce uniwersalnej. Z całą pewnością jednak koncepcja Chomsky'ego, chociaż nie przytoczona w tekście i być może odrzucona przez autorkę książki dużo wcześniej niż powstały jej prace o rozwoju języka dziecka, stanowi ważne tło dla rozważań zawartych w jej ostatniej książce, będącej niezwykle ważną pozycją w polskiej psycholingwistyce.

Wiesław Morawski

O STRONIE JĘZYKOWEJ EDYCJI PAMIĘTNIKÓW EMIGRANCKICH UKAZUJĄCYCH SIĘ W POLSCE W OSTATNIM TRZYDZIESTOLECIU

Organizowanie konkursów na pamiętniki emigrantów polskich, mieszkających w różnych częściach świata, i wydawanie tych pamiętników w druku ma w kraju ponad półwieczną tradycję. Po drugiej wojnie światowej pierwszy tego typu konkurs został ogłoszony w roku 1957 przez redakcję tygodnika „7 Dni w Polsce”, a prace na nim nagrodzone i wyróżnione wydrukowano w tomie pt. „Pamiętniki emigrantów 1878-1958”, wydanym w roku 1960 przez wydawnictwo „Czytelnik” w Warszawie.

Zbiór pamiętników, o którym mowa, dostarcza wiele ciekawych i istotnych informacji o emigracji polskiej, jej pochodzeniu, strukturze wieku, zawodu i wykształcenia, procesie asymilacji i integracji w obcym środowisku. Przeznaczony dla szerokiego kręgu czytelników może budzić też żywe zainteresowanie socjologów, badaczy kultury, językoznawców. Z tego względu interesujące staje się bliższe przyjrzenie się temu, jaką wartość przedstawiają wydrukowane teksty pamiętnikarskie dla badań językoznawczych, przede wszystkim dlatego, że nawet pobieżne porównanie oryginalnych tekstów pamiętników z ich wersją drukowaną wykazuje tu znaczne różnice. Redaktorzy usunęli tu bowiem po pierwsze niektóre fragmenty (tak ze względów stylistycznych, jak i merytorycznych), a po drugie — starali się „wygładzić” język autorów — ludzi słabo wykształconych, mających w swojej mowie liczne pozostałości cech gwarowych, wyniesionych z rodzinnego kraju lub przyswojonych w środowisku polonijnym na obczyźnie, łatwo podatnych na silnie oddziałujące w nowym otoczeniu językowym wpływy angielskie.

Celem niniejszego artykułu jest więc próba zbadania, o ile druk zachowuje cechy języka rękopisów, w jakim zakresie dokonuje tu zmian, czy wszystkie te zmiany są konieczne, nawet gdy chodzi o szerokie rzesze odbiorców i ile traci lingwista, szukający materiału do swych badań w tak przygotowanych tekstach.

Podstawą mojej analizy, mającej przynieść odpowiedź na wyżej sformułowane pytania, stały się dwa pamiętniki, wydrukowane we wspomnianym tu tomie. Ich autorami są Stanisław Szelażek (Sz.) i Stanisław Kazimierowski

(K.), reprezentujący podobne polonijne środowiska robotnicze z dwóch różnych stanów USA, ale różniący się między sobą stopniem wykształcenia. W momencie ogłoszenia konkursu przebywali już od około czterdziestu lat na emigracji w Stanach Zjednoczonych¹.

Oba pamiętniki² pisane są językiem potocznym, zbliżonym zapewne do codziennej mowy ich autorów. W tekstach widoczne są zarówno polskie dialektyzmy, jak i liczne anglicyzmy.

Redaktorskie zabiegi poprawnościowe widoczne są zarówno w zakresie leksyki, jak i gramatyki.

Najbardziej ucierpiały tu dialektyzmy. Szczególnie fonetyczne cechy gwarowe, których w obu pamiętnikach znalazło się dużo (m.in. mieszkanie i *y*: *dużemy* Sz. rkp. 65; wahania *ó*||*o*: *wkrótce*. Sz. rkp. 23, *spojrzałem* Sz. rkp. 28, *przedsiębiorstwami* K, rkp. 18; *u*||*o*: *bankructwa* K. rkp. 30, *akumulatorów* K. rkp. 55, *uruchomiona* Sz. rkp. 5; denazalizacja — *o*: *tą razo* Sz. rkp. 6; przechodzenie *š* w *ś*: *siukaj* K. rkp. 7 oraz *śl*: w *śl*: *ześli* Sz. rkp. 57, *przyśli* Sz. rkp. 58, dyspalatalizacja grup spółgłoskowych *ňš*, *ňč*, *šp*, *šč*: *najtansze* Sz. rkp. 29, *zakonczyć* Sz. rkp. 45, *spiewać* Sz. rkp. 52, *na liście* Sz. rkp. 59). Zostały one w większości wyeliminowane na korzyść poprawnych form literackich.

Druk przekazał czytelnikowi zgodnie z oryginałem tylko jedną, bynajmniej nie najważniejszą, nie najbardziej wyrazistą cechę: zastępowanie *w*, *z*, *pod*, przez *we*, *ze*, *pode*, np. *we wiosce* Sz. rkp. 2; *we wojsku* K. rkp. 27, *ze żoną* K. rkp. 2.

Nie jest rzeczą wykluczoną, że szereg faktów fonetycznych, występujących w rękopisie, wydawcy pojęli jako zwykle błędy ortograficzne (np.: *u > o*, *ó*) i jako takie poprawili.

W minimalnym stopniu druk zachował gwarowe fakty fleksyjne, które w sporej ilości wystąpiły w tekstach obu pamiętników. W pamiętniku Sz. przedstawiono co prawda końcówkę D.l.mn. r.ż. *-ów* w wyrazie *wszów* rkp. 52, ale usunięto za to np. zjawisko wyrównania postaci tematu rzeczownika do mianownika l.mn., por. *ręcami* rkp. 74.

Z bogatego materiału wyekscerpowanego z tekstu K. druk oddał w zgodzie z oryginałem m.in. użycie końcówki *-oma* zam. *-ema* w deklinacji liczebnika *dwa* stojącego przy rzeczowniku r. żeńskiego *dwoma liniami* rkp. 3, czy użycie formy *poszłem* (jeden raz na 18 przypadków stwierdzonych w oryginale): *Poszłem (...) do domu* rkp. 7. Pominięto zaś w zakresie

¹ Bardziej szczegółową ich charakterystykę podaje w artykule pt. *Język pamiętników amerykańsko-polskich nadesłanych z USA w 1958 roku* zamieszczonym w pracy zbiorowej pt. „Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych”, Wrocław-Warszawa-Kraków Gdańsk-Łódź, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1981.

² Dokładne informacje na temat tych pamiętników zawarte są również we wspomnianym artykule.

koniugacji takie, jak: zastępowanie form czasu przeszłego wyrazów należących do koniugacji *-ę, -isz* wywołane usunięciem przy tej koniugacji oboczności sufiksów bezokolicznika *-ić -eć* (por. np.: *Drugi „boss” lubiał mnie* rkp. 19, *Niechętnie na mnie patrzano* rkp. 5), opuszczanie przyrostka *-ywa-* widoczne np. w: *Moje kamasze już się rozlatać poczęły* rkp. 7, *Naboje wylatały niewystrzelone* rkp. 28, *Kamienie złatały w dół* rkp. 10 itp., stale używanie końcówki liczby mnogiej czasu przeszłego *-im*, np. *Na to nie bylim przygotowani* rkp. 32, *Czytałim w prasie o Armii Polskiej* rkp. 32. *Nie miałim szczęścia* rkp. 8 itp.

Nieliczne wypadki używania gwarowej składni stwierdzone u K. nie zostały również w druku zachowane; znalazły się bowiem albo w opuszczonych fragmentach tekstu, np. *Ten okazał się więcej wyrozumiałym niż nasz biskup* rkp. 54, albo wydawcy wprowadzali na miejscu dialektizmów syntaktycznych normę literacką, np. *Pracodawca zdawał się być zadowolony* dr. 730 rkp. 23 — *zadowolonym*).

Wreszcie spośród kilku wyrazów gwarowych występujących w pamiętnikach (por. np. *smalić* w znaczeniu «szybko, energicznie poruszać się, udać się dokądś» Sz. rkp. 22; *trocha* K. rkp. 3) redaktorzy „ocalili” tylko jeden *zostać się* K. rkp. 36, używany zresztą dziś potocznie i w Polsce.

Gdy chodzi o amerykańizmy, redakcja zajęła się przede wszystkim poprawianiem leksyki. Dokonuje się tu różnych zabiegów. „Ulepszona się” „niepoprawna” pisownia fonetyczna wyrazów zapożyczonych, np. zam. *trak* K. rkp. 24 — ang. *truck* — drukuje się *trak* dr. 731.

Wyraz zapożyczony zaadaptowany morfologicznie *szyfta* Sz. rkp. 75 — ang. *shift* — zostaje zastąpiony polskim odpowiednikiem *zmiana* dr. 765. W niektórych wypadkach poprawia się polonijną postać dźwiękową pożyczki i zam. *siapa* K. rkp. 4 — ang. *shop* — drukuje się *szapa* dr. 722, przypominające polskie *szopa*. Ingerencja redaktorów doprowadziła też w jednym wypadku do podstawienia zamiast wyrazu polonijnego *huk* Sz. rkp. 43 pochodzącego z ang. *hook* polskiego wyrazu *hak* dr. 753.

W wielu wypadkach zmiany dotyczą słowotwórstwa lub fleksji am. polskiego wyrazu. Polonijna formacja *strajkierzy* K. rkp. 21 z ang. *strikers* zostaje w druku zastąpiona przez ogólnopolską formę *strajkujący* dr. 729. Zamiast am. polskiego wyrazu *byznesista* K. rkp. 53 pojawia się „poprawniejszy” *byznesman* dr. 740 z ang. *businessman*.

Występujące często w tekstach oryginalnych wyrazy zapożyczone, mające formy odmiany, w druku pojawiają się jako nieodmienne. Dotyczy to zwłaszcza nazw własnych, takich np. jak *Perth Amboy* (Sz.). *Postanowilem wrócić do Perth Amboy* dr. 752, (rkp. 40 *do Perth Amboy'u*), *Bayonne* (Sz.): *Za kilka dni przyszedłem znów do Bayonne* dr. 758 (rkp. 55 *do Bayonne'y*). Obok tego pojawiają się w druku formy z końcówką fleksyjną nazw nie odmienianych w rękopisach, jak np. w *Pittsburgu* dr. 735 (zam. w *Pittsburgh* K. rkp. 37).

Zabiegi redakcyjne nie ominęły też bogatego materiału przykładowego dla kalk leksykalnych. Dokonano tu wielu zbędnych poprawek. Por. np. zmiany w postaci wyrażen w pamiętniku Sz.: *A gdzie moje ponadczasowe godziny* rkp. 46, ang. *overtime hovrs* — *A gdzie moje ponadliczbowe godziny* dr. 754, *Pracowałem tam blisko rok i pół* rkp. 75, ang. *a year and a half* — *Pracowałem tam blisko półtora roku* dr. 765 i in.

Również spolonizowane zwroty, pojawiające się licznie w obu pamiętnikach, zostały poddane poprawkom, często zacierającym ich związek ze źródłem angielskim. Por. np. u Sz.: *Dotrzymać się z młodszymi w wyrobieniu (...)* *skór bydłęcych* rkp. 78, ang. *to keep up paca* — *Dotrzymać kroku młodszemu w wyrobieniu (...)* *skór bydłęcych* dr. 766; *Zostałem odłożony z pracy* rkp. 74, ang. *to be laid off* — *Zostałem zwolniony z pracy* dr. 765 oraz w pamiętniku K.: *Mój boss mnie nie odłożył* rkp. 19, ang. *to lay somebody off* — *Mój boss mnie nie zwolnił* dr. 728 i wiele innych.

Zaciera się w druku także, choć w niewielu wypadkach i niekonsekwentnie, pożyczki semantyczne. I tak w pamiętniku Sz. na miejscu ogólnopolskich wyrazów obcego pochodzenia *operować* i *formacja* użytych w znaczeniach nieznanym w Polsce pod wpływem odpowiedników angielskich *to operate* i *formation* wydawcy podstawiają „właściwe” ich zdaniem wyrazy: *kierować*, *jeździć*, *poruszać* czy *pochód*. Por. np. *Biuro to było operowane przez rząd* rkp. 68 — *Biuro to było kierowane przez rząd* dr. 762; (...) *tramwaj które operowały w nocy* rkp. 43 — (...) *tramwajów, które jeździły w nocy* dr. 753; *Wszystko było operowane za pomocą pary* rkp. 33 — *Wszystko było poruszane za pomocą pary* dr. 750; *Sformowaliśmy formację i pomaszzerowaliśmy (...)* *do biura* rkp. 57 — *Sformowaliśmy pochód i pomaszzerowaliśmy do Biura Zapomogowego* dr. 759. Pozostawia się natomiast np. wyrazy ogólnopolskie obcego pochodzenia użyte przez K. w innych niż znanych w Polsce znaczeniach, np. *unia* w znaczeniu «związek zawodowy», ang. *union*, por.: *Owe „unie” (...)* *były zakładane przez ludzi ideowych* rkp. 48, albo: *Prześladowano przywódców lepszych uni* rkp. 49.

Podobnie nie zwracają redaktorzy większej uwagi na użycie wyrazów rodzimych otrzymujących pod wpływem angielskim nowe, rozszerzone znaczenie. Na 16 takich wyrazów, zanotowanych z tekstu pamiętnika Sz., wydawcy poprawili tylko 6, zastępując je innymi wyrazami. Oto niektóre przykłady: *Zgubiłem tą (sc. pracę) co posiadałem* rkp. 69, ang. *to lose* — *Straciłem tę (sc. pracę) co posiadałem* dr. 753; *Moja praca była nakładanie tubek (...)* *na kondensatory* rkp. 74, ang. *to be* — *Moja praca polegała na nakładaniu tubek (...)* *na kondensatory* dr. 765; *Miejsce swe tylko wyrabiał* rkp. 17, ang. *only* — *Dopiero sobie wyrabiał miejsce* dr. 757; *Spotykałem ludzi, którzy nie mogli mówić po polsku* rkp. 42, ang. *can* — *Spotykałem ludzi, którzy nie umieli mówić po polsku* dr. 753. Podobnie w pamiętniku K., w którym poprawiono 4 wyrazy spośród 8, por. np. *Ciężka praca stawiała się „więcej” ciężka* rkp. 19, ang. *more* — *Ciężka praca stawiała się bardziej ciężka* dr. 728;

Dostawać glosy dla rządzącej partii rkp. 20, ang. *to get* — *Zdobywać glosy dla rządzącej partii* dr. 732 i inne.

W zakresie faktów gramatycznych za najbardziej rażące odstępstwa od normy poprawnej polszczyzny krajowej uznają edytorzy: mieszanie aspektów, niewłaściwe używanie przyimków, zaimków oraz imiesłowów zapominając przy tym, że fakty te jednocześnie egzemplikują badaczowi coraz głębsze przenikanie wpływów języka angielskiego do systemu języka polskiego używanego na obczyźnie. Redaktorzy poprawili więc w obu pamiętnikach łącznie 13 przypadków niewłaściwego użycia aspektów. Por. np. *W niedzielę lub święto nie mając żadnego zajęcia, to ja poszedłem w pole* Sz. rkp. 50 — *W niedzielę lub święto nie mając żadnego zajęcia szedłem w pole* dr. 756; *Jednego razu robiliśmy 36 godzin z rzędu. Po zakończeniu otrzymywaliśmy zapłatę* Sz. rkp. 40 — *Jednego razu robiliśmy 36 godzin z rzędu. Po zakończeniu otrzymaliśmy zapłatę* dr. 752; *Praca (...) w ogrodzie przypadła mi do gustu* K. rkp. 23 — *Praca (...) w ogrodzie przypadła mi do gustu* dr. 730; *Przez kilka lat zarobiłem zaledwie na życie* K. rkp. 29 — *Przez kilka lat zarabiałem zaledwie na życie* dr. 732 i inne.

Materiał przykładowy ilustrujący „obce” dla ucha Polaka mieszkającego w kraju rodzinnym użycie przyimków jest dość bogaty. Przy druku poprawiono ogółem 17 zdań z „niewłaściwymi” przyimkami. Oto kilka przykładów: *Znajomy mój pomówił do szefa* Sz. rkp. 31 (ang. *to talk to somebody*) — *Znajomy mój pomówił z szefem* dr. 750; *Miałem jeszcze czas do odjęcia dwóch sprężyn* Sz. rkp. 46 (ang. *to have the time to do something*) — *Miałem jeszcze czas na odjęcie dwóch sprężyn* dr. 755; *Ze szczotką na kiju trzeba było myć okno* Sz. rkp. 42 (ang. *to wash windows with a brush*) — *Szczotką na kiju trzeba było myć okna* dr. 753; *Pojechalim na 3cią ulicę na wschodniej stronie miasta* K. rkp. 3 (ang. *on the East Side of the town*) — *Pojechaliśmy na trzecią ulicę we wschodniej stronie miasta* dr. 721; *Musiałem szukać za nową pracą* K. rkp. 31 (ang. *to look for a job*) — *Musiałem szukać nowej pracy* dr. 733 i inne.

Używane pod wpływem angielskim redundantne zaimki osobowe bywały na ogół skrupulatnie skreślane ołówkiem redaktorskim: aż w czterdziestu przypadkach tak postąpiono w tekście pamiętnika Sz. oraz w trzech w tekście K. Nie podaję tu przykładów, gdyż zmiany polegają tu przede wszystkim na opuszczaniu zaimka *ja* występującego przy orzeczeniu. Liczby zaś świadczą o tym, że wydawcy nie docenili ze szkodą dla autentyczności tekstu nagminności występowania tego ewidentnego anglicyzmu. Edytorzy poprawili w tekście Sz. również dwa przypadki redundantnego użycia liczebnika *jeden*, wzorowanego na funkcjach ang. *one*, np. *Po upływie jednego miesiąca (...) zostałem powołany na powrót (sc. do pracy)* rkp. 75; *Puder, przy którym pracowałem wlaził głęboko w skórę, że zajmowało jedną godzinę by usunąć go (...) mydłem i wodą* rkp. 73. W tymże pamiętniku nie zawsze zachowano przykłady używania zaimków wskazujących w fun-

kcji angielskiego przedimka *the*, por. np. *Pracował przy piecu gdzie przetapiano tą rudę miedzianą* rkp. 40 — *Pracował przy piecu, w którym wytapiano rudę miedzianą* dr. 752.

W pamiętniku Sz. wystąpił też fakt „niewłaściwego” wg wydawców używania (pod wpływem angielskiej formy imiesłowowej na *-ing* kumulującej funkcje obydwu polskich form imiesłowowych) nieodmiennego imiesłowu czasu teraźniejszego zamiast odmiennego, por. *Otrzymałem odpowiedź żeby przyjechać natychmiast wskazując przytem w jaki sposób tam dojechać* rkp. 63 — *Otrzymałem odpowiedź, żebym przyjechał natychmiast wskazującą przy tym, w jaki sposób tam dojechać* dr. 761.

Wskazaliśmy już wyżej, że innym (obok ich poprawiania) powodem, dla którego w drukowanych wersjach pamiętników nie pojawiły się rozmaite fakty językowe, ilustrujące w jakim stopniu język ich autorów uległ wpływowi angielskiemu, mogło być skracanie rękopisów. Straty dla lingwisty są tu dość duże, zarówno jakościowe, jak i ilościowe. Na skutek opuszczenia całych fragmentów tekstów oryginalnych nie uwzględniono w druku pewnych wyrazów i wyrażeń — cytatów, por. *hood* Sz. rkp. 37, *Union* Sz. rkp. 62, *foreman* Sz. rkp. 30, *office* K. rkp. 28, *gun* K. rkp. 27, *dumps* K. rkp. 6, *Trailers* K. rkp. 43, *firing pin* K. rkp. 27, *by proxy* K. rkp. 40. Opuszczono także te cytaty, które w tekście oryginalnym były objaśniane przez autora odpowiednim wyrazem (wyrażeniem, zdaniem) polskim, przedrukowując tylko te ostatnie: *probation* Sz. rkp. 59; *Navy* Sz. rkp. 72, *subway* Sz. rkp. 52, *Outside Machinist* Sz. rkp. 76, *Outside Machinist 3-d class* Sz. rkp. 73, *laid off* Sz. rkp. 76, *paint shop* Sz. rkp. 34, *Tied np with Kartels* K. rkp. 45, *Bilions* K. rkp. 45. Razem z pewnymi partiami tekstu opuszczono niektóre wyrazy adaptowane słowotwórczo, por. *rela* Sz. rkp. 22 — ang. *rail*, *transpotacja* (sic!) Sz. rkp. 12 — ang. *transportation* oraz kilka wyrazów adaptowanych fleksyjnie: *byznesman* K. rkp. 52 — ang. *businessman*, *bond* K. rkp. 25 — ang. *bond*, *morgecz* K. rkp. 35 — ang. *mortgage*. Spośród kalk leksykalnych druk pominał m.in. następujące wyrażenia: «człowiek wiejski» Sz. rkp. 9 — ang. *countryman*, «otwarte powietrze» Sz. rkp. 67 — ang. *open air* oraz następujące zwroty z pamiętnika K: «zostać żywym» rkp. 17 — ang. *to stay alive*, «zacząć auto» rkp. 53 — ang. *to start a car* «widzieć kogo» w znaczeniu «widzieć się z kim» rkp. 37 — ang. *to see someone*, «móc mieć swoje krzesło» rkp. 38 — ang. *May I have my chair?* (tylko w pytaniu), «wziąć pracę» rkp. 13 — ang. *to take a job*.

Podobnie w tekstach drukowanych „zniknęły” niektóre przykłady ilustrujące zjawisko zapożyczeń semantycznych. Redaktorzy opuścili wraz z fragmentami tekstów kilka wyrazów rodzimych użytych pod wpływem angielskim w nieznanym w Polsce znaczeniach, por. *wiedzieć* «znać» Sz. rkp. 38 — ang. *to know*, *nazwisko* «nazwa» Sz. rkp. 38 — ang. *name*, *żyć* «mieścić» K. rkp. 34 — ang. *to live*, *trzymać* «móc pomieścić; mieścić w sobie»

K. rkp. 52 — ang. *to hold*, *być* «znajdować się» K. rkp. 6 — ang. *to be*. Por. też pominięte z pamiętnika Sz. wyrazy ogólnopolskie obcego pochodzenia *minuta* «chwila» rkp. 26 — ang. *minute* oraz *aktualnie* «rzeczywiście, w rzeczywistości» rkp. 63 — ang. *actually*.

W sumie: z powodu nie zawsze trafnie podjętych zabiegów edytorskich tylko część materiału, obrazującego skutki wpływu języka angielskiego na polski, wydawcy zachowali w druku. Ilustrują to dobrze następujące dane ilościowe: na łączną liczbę 34 wyrazów, wyrażeń, zwrotów i całych zdań występujących w obu pamiętnikach w charakterze cytatów, druk oddał tylko 14. Spośród 8 wyrazów zapożyczonych zaadaptowanych słowotwórczo, jakie wystąpiły w obu pamiętnikach, zachowano w druku 3. Wyrazy zapożyczone adaptowane fleksyjnie, reprezentowane w obu tekstach oryginalnych przez 17 przykładów, w ich wersjach drukowdrukowych pojawiły się w liczbie 7. Spośród ogólnej liczby 7 wyrażeń — kalk leksykalnych pozostawiono w druku bez zmian 3, a z 10 zwrotów, będących replikami zwrotów angielskich zachowano 4. Obaj pamiętnikarze użyli pod wpływem angielskim w sumie 17 wyrazów rodzimych oraz 9 wyrazów obcego pochodzenia w nowych znaczeniach. Wydawcy uwzględnili spośród nich łącznie 11. Ze zjawisk składniowych druk oddał wprawdzie tylko część przykładów ilustrujących błędne zastosowanie przyimków, ale za to prawie wszystkie przykłady użycia strony biernej pod wpływem angielskim.

Dzięki opisaney powyżej ingerencji wydawców oba pamiętniki wyszły w druku jako teksty w zasadzie poprawne językowo, pisane dość gładkim i klarownym stylem. Ale językoznawca, który chciałby zbadać na podstawie tak wydrukowanych tekstów cechy oryginalnej emigranckiej mowy polskiej (zachowanie tradycyjnych elementów językowych wyniesionych z kraju pochodzenia czy zakres wpływu języka angielskiego na język emigrantów polskich w USA) znalazłby tu znaczenie mniej materiału niż ten, kto w badaniach oparłby się na rękopisach.

Opisany tu sposób wydawania tekstów pamiętników pod względem językowym stanowił do niedawna powszechną praktykę edytorską. Komentując we wstępie do wydanego w 1978 roku tekstu pamiętnikarskiego Józefa Samulskiego³ dawniejsze zasady wydawania i opracowywania pamiętników polskich Andrzej Kwilecki przypomina, że chociaż obok ich walorów czytelniczych i znaczenia jako dokumentów socjologicznych (czy psychologicznych) podkreślano czasem „walory pamiętników jako materiałów do studiów językoznawczych, jednakże w ślad za takimi konstatacjami nie szła kon-

³ Jest to wydanie jednego, obszernego objętościowo pamiętnika na podstawie rękopisu. Tekst drukowany został poprzedzony wstępem socjologicznym, napisanym przez Andrzeja Kwileckiego oraz wstępem językoznawczym, napisanym przez Barbarę Szydłowską-Cegłową, która również przygotowała tekst do druku.

kretna praktyka badacza⁴. Na szczęście obecnie przy drukowaniu pamiętników emigranckich wydawcy poczynają się kierować innymi już zasadami. Przykładem może tu być opracowanie do druku „Pamiętnika emigranta polskiego w Kanadzie”, w którym bardzo poważnie potraktowano autentyzm językowy tekstu. Widać to w zastosowaniu umiarkowanej modernizacji, w poprawianiu tylko tego „co wypływa z nieumiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych autora”⁵, a zachowaniu tego „co stanowi istotne, rzeczywiste cechy wymowy, budowy morfologicznej, konstrukcji składniowej, a także dowody wkraczania różnorodnych wpływów angielskich (nawet w zakresie grafii wyrazów polskich: np. *krushenie*, *prezident*, *cora = kora*) z zachowaniem wszelkich niekonsekwencji zapisów pamiętnikarza”⁶. Wydawnictwo zaopatrzone też w słownik polonijnych, odbiegających od dzisiejszej normy ogólnopolskiej wyrazów, form i połączeń frazeologicznych użytych przez autora tekstu.

Myślę, że tego rodzaju pozycje wydawnicze dają dobry początek przy stosowaniu postulatów edytorskich do nowego rodzaju zainteresowań naukowych humanisty i że — co mnie szczególnie interesuje — mogą bardzo ułatwić porównawcze badania językoznawcy.

⁴ Józef Samulski, „Pamiętnik emigranta polskiego w Kanadzie. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 14.

⁵ *ibidem*, s. 40.

⁶ *Ibidem*, s. 40.

NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW OJCZYSTYCH W POLSKICH SZKOŁACH SOBOTNICH W WIELKIEJ BRYTANII¹

Współczesna Polonia brytyjska jest, mimo swego zróżnicowania, społecznością zasadniczo odmienną od emigracji polskiej w innych krajach osiedlenia. Różnice te wynikają z faktu, iż w zdecydowanej większości wywodzi się ona z emigracji politycznej okresu drugiej wojny światowej oraz że posiada niezwykle wysoki procent inteligencji. Uwarunkowania te sprawiają, iż system oświaty polonijnej w Wielkiej Brytanii jest nieporównanie lepiej rozbudowany i sprawniej funkcjonujący niż w innych krajach.

Podstawowym elementem tego systemu (obok dwóch internatowych szkół średnich i Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie) są szkoły sobotnie. Ich nazwa wywodzi się stąd, iż nauka w nich odbywa się w sobotnie przedpołudnie, a więc w dni wolne od nauki w szkole angielskiej. Często wymiennie określa się je jako szkoły nauczania przedmiotów ojczystych. Naucza się w nich języka polskiego, historii i geografii Polski, religii i śpiewu. Ich działalność jest niezależna od brytyjskiego systemu oświatowego i nie podlega nadzorowi władz brytyjskich.

Geneza szkół sobotnich sięga drugiej połowy lat czterdziestych. Władze brytyjskie przedstawiły wówczas program likwidacji istniejącego od czasów wojny szkolnictwa polskiego finansowego z funduszy brytyjskich. Wprawdzie proces likwidacji rozłożony został na kilka lat, to jednak w licznych kręgach emigracji polskiej zdawano sobie sprawę z tego, że zwłoka w organizacji niezależnego systemu szkolnictwa polonijnego może spowodować wytworzenie się luki, niebezpiecznej dla zachowania przy polskości młodego pokolenia emigracyjnego. Stąd też, gdy w 1954 r. zlikwidowany został ostatecznie brytyjski Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii istniała już w tym kraju sprawnie funkcjonująca sieć szkół sobotnich.

Podstawowym celem tych szkół było danie dzieciom, urodzonym już na emigracji, znajomości języka polskiego i podstaw wiadomości o Polsce. Szkoły miały przeciwdziałać asymilacji młodzieży, stanowić przeciwwagę dla szkoły angielskiej. Z czasem gdy perspektywa powrotu do kraju stała się odległa i praktycznie nierealna (pozostając jedynie w sferze deklaracji politycznych), a potrzeba adaptacji w społeczeństwie kraju osiedlenia oczywista, szkoły te stały się elementem łączącym młode pokolenie brytyjczyków polskiego pochodzenia z kulturą i językiem kraju ojców.

Po okresie gwałtownego rozwoju ilościowego w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych szkoły sobotnie w ostatnich latach wkroczyły w fazę stabilizacji. Ich liczba zmniejszyła się ze 102 w 1973 r. do 93 (6992 uczniów) w 1975 r. i 81 (5053 uczniów) w 1977 r., utrzymując się na tym poziomie w następnych latach². Obliczenia emigracyjnych organizacji oświatowych

¹ Artykuł przygotowany został na podstawie wystąpień autorów na sympozjum naukowym „Nauka języka polskiego i kultury w systemie szkolnictwa i oświaty polonijnej”, 23-24. IX. 1980 r. w Lublinie i posiedzeniu Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego do Spraw Nauczania Języka Polskiego jako Obcego w Warszawie (3. VI. 1981 r.).

² „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza”, 31. VII. 1973, s. 3; „Wiadomości Polonijne”, nr 10, 1975, s. 30; „Kurier Lubelski”, 10-11. XI. 1978, s. 5.

wskazują, że nauczaniem w szkołach nauczania przedmiotów ojczystych objęto ok. 70% dzieci wywodzących się z rodzin polonijnych³. Stawia to szkolnictwo polonijne w Wielkiej Brytanii na pierwszym miejscu wśród krajów osiedlenia emigracji polskiej.

Nadzór dydaktyczny nad szkolnictwem sobotnim sprawuje Polska Macierz Szkolna Zagranicą, organizacja powołana specjalnie w tym celu w 1953 r. PMS przygotowuje i drukuje podręczniki i inne pomoce naukowe dla potrzeb szkół, kieruje doksztalaniem nauczycieli, wspomaga finansowo mniejsze szkółki, a także bezpośrednio prowadzi większość z nich. Pozostałe prowadzone i utrzymywane są przez: Stowarzyszenie Polskich Kombatantów, Związek Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą, Komitety Rodzicielskie, polski kler katolicki, organizacje lokalne, przy uwzględnieniu jednak nadzoru PMS.

Praktycznie szkoła sobotnia znajduje się w każdym większym skupisku Polonii. Zaspokojone zostały podstawowe potrzeby materialne tego szkolnictwa, a zwłaszcza potrzeby lokalowe. Minęły czasy, gdy naukę prowadzono w zupełnie przypadkowych i nie nadających się do tego celu pomieszczeniach gospodarczych, na zapleczu lokali rozrywkowych, w mieszkaniach prywatnych itp. Obecnie większość szkół uzyskuje już odpowiednie pomieszczenia, dzierżawiąc je od miejscowych szkół angielskich (często katolickich), korzystając ze specjalnych pomieszczeń w budynkach organizacji polonijnych czy życzliwości parafii polskich.

Budżet szkół oparty jest przede wszystkim na opłatach wnoszonych przez rodziców. Ponadto istotną rolę odgrywają dotacje finansowe organizacji polonijnych, fundusze ze zbiorów na cele oświatowe, dochody z imprez kulturalnych i rozrywkowych, czasami dotacje miejscowych brytyjskich władz oświatowych. W ostatnich latach szczególnego znaczenia nabral istniejący w brytyjskim systemie podatkowym przepis o tzw. „convenantach”, tj. odpisach podatkowych przeznaczonych na wskazane przez podatników cele i instytucje charytatywne. Tysiące Polaków deklaruje część swego podatku na polskie parafie katolickie, które następnie korzystając z tych funduszy stwarzają dogodne warunki dla egzystencji szkółek sobotnich.

Powyższe uwagi skłaniają do przekonania, iż materialne zaplecze szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii nie budzi obaw. W tej sytuacji główny wysiłek emigracyjnych organizacji oświatowych skierowany jest na zaspokojenie potrzeb dydaktycznych szkolnictwa sobotniego; za najistotniejsze uznać należy potrzeby w zakresie programów nauczania, podręczników i nauczycieli.

Problem stworzenia odpowiednich programów nauczania jest od dawna jedną z największych bolączek działaczy oświatowych w Wielkiej Brytanii. W pierwszych latach powstawania szkółek sobotnich korzystano z programów przedwojennych, które w nowej rzeczywistości emigracyjnej były nieużyteczne. Staraniem Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą podjęto prace nad nowym programem, zakończone w 1952 r. Wydany wówczas program, kilkakrotnie z niewielkimi zmianami wznawiany, stał się przez następne lata podstawą nauczania w szkołach sobotnich.

Cechą tego programu jest luźna korelacja pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Stąd też zastosowane w nim cztery poziomy nauczania (elementarny, początkowy, średni i wyższy) nie określają wyraźnie wyników nauczania, jakie powinny zostać osiągnięte, ani też lat nauki na poszczególnych poziomach. Umożliwia to przyjmowanie do szkoły dzieci w różnym wieku i o różnym zakresie wiadomości z poszczególnych przedmiotów. Zarazem jednak równoczesne prowadzenie zajęć w klasie na kilku poziomach niekorzystnie wpływa na efekty pracy⁴.

Uwzględniając liczne uwagi nauczycieli, w kolejnych wydaniach programu uwzględniono pięć poziomów.

Poziom elementarny młodszych — obejmuje dzieci w wieku 5-6 lat. Ponieważ są to dzieci rozpoczynające naukę w szkole angielskiej, gdzie ucząc się wierszyków, gier, zabaw i pio-

³ A. Czulowski, *Będziem Polakami?*, „Wychowanie Ojczyście”, nr 1, 1976, s. 9-11.

⁴ M. Goławski, *O nowy program szkół przedmiotów ojczystych*, „Wychowanie Ojczyście”, nr 5/36, 1961, s. 4; „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza”, 8. VIII. 1955, s. 3.

senek rozszerzają zasób pojęć w języku angielskim, szczególną uwagę zwraca się na naukę w języku polskim właśnie piosenek, wierszyków i gier, co ma stanowić przeciwwagę dla szkoły angielskiej. Istotną rolę na tym etapie spełnia nauka czytania i pisania (równoległe do szkoły angielskiej) oraz wzbogacanie słownictwa dziecka.

Poziom elementarny starszych — obejmuje dzieci w wieku 6-7 lat. Ponieważ praktyka wykazała, iż dzieci te nie opanowały umiejętności czytania i pisania po polsku w pierwszym roku nauki, na poziomie tym zwraca się szczególną uwagę na te właśnie zagadnienia.

Poziom początkowy — obejmuje dzieci w wieku 7-9 lat. Aby przybliżyć dziecku Polskę, stworzyć podbudowę pod naukę języka polskiego, wprowadzono na tym poziomie do programu legendy, opowiadania historyczne i geograficzne o miastach, rzekach, górach, morzu, ludziach, zwyczajach itp.

Poziom średni — obejmuje dzieci w wieku 9-11 lat. Prócz systematycznej nauki języka naucza się w jego ramach geografii i historii Polski z użyciem map i obrazów z dziejów ojczyźnych.

Poziom wyższy — obejmuje dzieci w wieku 11-13 lat. Stanowi on kontynuację z rozszerzeniem programu realizowanego na poziomie średnim.

O ile szkoła ma dobre warunki lokalowe oraz dysponuje odpowiednim gronem nauczycielskim, zaleca się, aby wszystkie zajęcia na tym samym poziomie (z wyjątkiem religii) prowadził jeden nauczyciel. Przy łączeniu grup o różnych poziomach postuluje się, aby zajęcia na poziomie elementarnym odbywały się osobno⁵.

Język polski. Program nauczania języka polskiego w szkole sobotniej obejmuje szereg zagadnień tożsamy dla wszystkich poziomów, a różniących się zakresem realizowanego materiału.

1. Ćwiczenia w mówieniu

a) poziom elementarny młodszych — nazywanie osób i przedmiotów: rodzina, dom, sprzęty, zabawki, zwierzęta, pory roku, omawianie obrazków i określenia przymiotnikowe;

b) poziom elementarny starszych — tematem ćwiczeń jest omawianie tekstów i obrazków z elementarza w oparciu o analogie z życia dziecka, nazywanie dni tygodnia, pół roku, środków lokomocji, zwierząt domowych i dzikich oraz tworzenie opowiadań na podstawie cyklu obrazków;

c) poziom początkowy — omawianie różnych dziedzin życia społecznego: działalność instytucji użyteczności publicznej, poczty, komunikacji, straży pożarnej. Rozmowy o życiu na farmie i wsi polskiej. Pogadanki okolicznościowe w związku ze świętami narodowymi i kościelnymi, opisy zwyczajów ludowych itp.;

d) poziom średni — tematy do rozmów i wydarzenia z życia codziennego dzieci, aktualne wydarzenia na świecie i w Polsce;

e) poziom wyższy — przy opracowaniu wierszy i fragmentów prozy, krótkie informacje z życia ich autorów połączone tematycznie z historią i geografiją Polski.

2. Nauka czytania

a) poziom elementarny młodszych — odwzorowywanie zdań, wyrazów i liter z tablicy i elementarza, analiza słuchowa i wzrokowa wyrazów, czytanie w przerobionym zakresie materiału;

b) poziom elementarny starszych — systematyczna nauka czytania i pisania na podstawie elementarza, czytanie głośne i ciche, przepisywanie z książki i tablicy, pisanie krótkich zdań z pamięci i słuchu;

c) poziom początkowy — opracowywanie czytanek, opracowywanie i nauka wierszy. Począwszy od poziomu początkowego rozdzielono naukę czytania od pisania. Pojawiają się ćwiczenia słownikowe, ortograficzne i gramatyczne;

⁵ „Program nauki w szkołach przedmiotów ojczyźnych na szczeblu szkoły powszechnej”, Londyn 1964, s. 3-9.

d) poziom średni — układanie planu po logicznym opracowaniu czytanki, opowiadanie według planu;

e) poziom wyższy — samodzielne układanie planu i streszczenia czytanek. Opisy przedmiotów, krajobrazów i sytuacji.

3. Ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne

a) poziom elementarny młodszych — nie występują;

b) poziom elementarny starszych — zdanie, kropka, litera duża i mała, pisownia imion własnych, samogłoska i spółgłoska, podmiot i orzeczenie;

c) poziom początkowy — pisownia ze znakami dwuliterowymi: *cz*, *sz*, *dz*, pisownia wyrazów z *q*, *ę*, *ó* i *u*, zdanie pojedyncze i rozwinięte, rodzaje zdań, rzeczownik, czasownik i przyimek;

d) poziom średni — pisownia wyrazów z *h* i *ch*, *ź* i *rz*, miękczenie znakiem oraz przez *i*, tworzenie z dziećmi słowniczka jako przygotowanie do posługiwania się słownikiem ortograficznym, zdania z podmiotem domyślnym, stopniowanie przymiotnika, zaimek, liczebnik;

e) poziom wyższy — pozostałe podstawowe zasady ortografii, zdanie złożone, nieodmienna część mowy, deklinacje.

4. Ćwiczenia słownikowe

a) poziom elementarny starszych — nazwy barw, zapachów, dźwięków, smaków (ćwiczenia te na poziomie elementarnym młodszych nie występowały);

b) poziom początkowy — wyrazy oznaczające rozmieszczenie w przestrzeni, określenia czasu, wyrazy zdrobniałe, wieloznaczne;

c) poziom średni — wyrazy bliskoznaczne, gwarowe, wyrazy o znaczeniu przeciwnym;

d) poziom wyższy — tworzenie wyrazów pochodnych oraz przez dodanie przedrostków, porównania i przenośnie.

5. Ponadto na poziomach początkowych znalazła się nauka śpiewu, gry, zabawy i zajęcia praktyczne.

6. Wyniki nauczania

a) poziom elementarny młodszych — pamięciowe opanowanie jak największej ilości wierszy i piosenek. Znajomość popularnych bajek, zabaw i gier, umiejętność czytania i pisania w przerobionym zakresie;

b) poziom elementarny starszych — umiejętność czytania i pisania w przerobionym zakresie. Znajomość nazw dni tygodnia, miesięcy, pór roku;

c) poziom początkowy — umiejętność poprawnego pisania w przerobionym zakresie, wyraźnego choć powolnego czytania, opowiadania czytanek i opisywania obrazków, znajomość przerobionego materiału gramatycznego;

d) poziom średni — umiejętność poprawnego pisania w przerobionym zakresie, pisania krótkich wypracowań i opisów, poprawnego czytania z akcentem, przyswojenie materiału gramatycznego;

e) poziom wyższy — umiejętność poprawnego pisania i płynnego czytania, opowiadania na dowolny temat i posługiwania się słownikiem ortograficznym.

Program dopuszcza opracowywanie na jednej lekcji tematów z różnych działów, przy ich wielostronnym omawianiu, np. wykorzystywanie czytanki do ćwiczeń w mówieniu, ćwiczeń gramatycznych itp. Zarazem istnieje możliwość przeznaczenia całej lekcji na realizację określonego tematu, ćwiczeń ortograficznych itp.

Szczególną uwagę zwraca się na potrzebę posługiwania się przez dzieci w szkole sobotniej jedynie językiem polskim. Obowiązuje zakaz przynoszenia do szkoły jakichkolwiek tekstów anglojęzycznych, jako że przeglądanie ich przez dzieci automatycznie powoduje komentarze w języku angielskim. Obok ścisłej kontroli w tej dziedzinie organizuje się współzawodnictwo w zakresie unikania słów i zwrotów angielskich⁶.

⁶ Tamże, op. cit., s. 27-34.

Historia Polski. Zdaniem autorów programów nauczania przedmiotów ojczystych w szkołach sobotnich — celem nauczania historii Polski jest:

„1. Poznanie przeszłości narodu polskiego i państwa polskiego i zrozumienie naszych tradycji religijnych i narodowych.

2. Mimo urodzenia na obcej ziemi i przebywania na emigracji, uświadomienie młodzieży o jej przynależności do narodu polskiego, który wysiłkiem tylu pokoleń stworzył państwo polskie i odrębną kulturę polską.

3. Wyrobienie poczucia solidarności z narodem polskim (...)”⁷.

Program nauczania historii oparty został na programie przedwojennej szkoły powszechnej. Ponieważ nie mógł być zrealizowany w przeznaczonym na naukę czasie, nauczyciel otrzymał prawo do dowolnego skracania go i rozkładania w czasie. Wartość największą stanowić ma, zdaniem autorów, nie ilość przekazanych wiadomości, ale stopień zainteresowania dziecka przedmiotem i nastawienie emocjonalne do historii ojczystego kraju. Szczególną wagę przywiązuje się do wykazania specyfiki rozwoju historycznego Polski na tle dziejów powszechnych.

Podobnie jak w wypadku innych przedmiotów ojczystych w programie uwzględniono kilka poziomów nauczania: początkowy, średni i wyższy, a więc mniej niż przy nauczaniu języka polskiego, dając z kolei nauczycielowi większą swobodę manewrowania nim.

1. Poziom początkowy. Nie są to jeszcze właściwe lekcje historii, a raczej przygotowanie do nich. Nauczyciel opowiada dzieciom legendy i zdarzenia z dziejów Polski, zwracając uwagę, by nie odnosiły się jedynie do historii wojen, a dzieci ilustrują je w specjalnie do tego celu przeznaczonych zeszytach. Zakres legend i opowiadań obejmuje całokształt dziejów Polski, aż do współczesności.

2. Poziom średni. W odróżnieniu do poziomu początkowego nauka historii prowadzona jest systematycznie, w sposób chronologiczny. Przeznaczając na naukę tego przedmiotu jedną godzinę tygodniowo i dając nauczycielowi możliwość dowolnego rozkładu materiału przewiduje się, iż przerobiony materiał objąć powinien całokształt dziejów Polski przed-rozbiorowej.

3. Poziom wyższy. Obejmuje okres od rozbiorów do zakończenia drugiej światowej. Zaleca się wprowadzanie do lekcji na tym poziomie elementów geografii. Dużo miejsca w programie przewidziano na omówienie następujących zagadnień:

a) rola Józefa Piłsudskiego w odzyskaniu niepodległości i kształtowaniu się państwa polskiego;

b) wzajemne stosunki ze Związkiem Radzieckim;

c) geneza emigracji powojennej.

Tematy te omawiane są w ujęciu zgodnym z naświetleniem historiografii i publicystyki emigracyjnej. Zdecydowanie lansuje się tezę, iż kraj znajduje się pod „okupacją sowiecką”. Dyskredytowane są zarazem wszelkie osiągnięcia Polski Ludowej przy jednoczesnej idealizacji obrazu Polski dwudziestolecia międzywojennego. Służyć ma to przekazaniu młodemu pokoleniu koncepcji politycznych przywódców emigracyjnych.

Przy nauczaniu historii zaleca się stosowanie zasad metodycznych obowiązujących przy nauce innych przedmiotów, a więc zasady pogłębienia i stopniowania trudności, używanie rycin, ilustracji, map, źródeł historycznych⁸.

Geografia Polski

Przedmiotu tego naucza się na poziomie początkowym, średnim i wyższym, pozostawiając nauczycielowi swobodę w rozkładaniu programu na poszczególne klasy.

1. Poziom początkowy. Jest to etap wprowadzenia dziecka do środowiska geograficznego

⁷ M. Gołowski, *Nauczanie historii w szkole polskiej na emigracji*, „Wychowanie Ojczyste”, nr 1/90, 1972, s. 17.

⁸ Tamże, op. cit., s. 35-41.

(droga do szkoły, miejsce zamieszkania, środki lokomocji), zapoznania go z podstawowymi pojęciami geograficznymi oraz właściwą terminologią.

2. Poziom średni. Dziecko na tym etapie poznaje krajobraz Polski, warunki życia i pracy w poszczególnych regionach, rozmieszczenie większych miast i rzek (umiejętność wskazania ich na mapie). Zwraca się uwagę na konieczność posługiwania się ilustracjami i mapami.

3. Poziom wyższy. Zajęcia na tym poziomie służyć mają poszerzeniu, pogłębieniu i uporządkowaniu wiadomości uzyskanych na poprzednich poziomach. Najwięcej uwagi poświęca się omówieniu regionów geograficznych kraju oraz zasad jego podziału administracyjnego. Dużo miejsca przeznaczono na omówienie geografii tzw. kresów wschodnich, sukcesów gospodarczych Polski międzywojennej oraz podobieństw w sytuacji społeczno-politycznej państw Europy Środkowo-Wschodniej. Nie uznawane są zmiany graniczne, jakie zaszły na wschodzie Polski. Obowiązuje zakaz używania map Polski w granicach powojennych. Z kolei w pełni akceptowane są zmiany terytorialne na zachodzie i północy kraju. Terenom tym poświęca się wiele miejsca w programie.

Program zaleca, aby na wszystkich poziomach zajęcia geografii łączyć z lekcjami historii i śpiewu⁹.

Program nauczania w szkołach sobotnich oparty został w dużym stopniu na programie przedwojennej szkoły powszechnej. Spowodowało to szereg negatywnych skutków, do których zaliczyć należy:

— znaczne ograniczenie czasowe nauczania w porównaniu z okresem przedwojennym, co powoduje niemożność uzyskania przewidzianych programem wyników nauczania,

— brak korelacji pomiędzy programem szkoły angielskiej i sobotniej,

— zniekształcenie wizerunku Polski współczesnej, a w dużym stopniu eliminowanie go poprzez stworzenie swoistej cezury 1939 r. dla przekazywania obrazu kraju (np. historia kończy się na II wojnie światowej, geografia — to w dużej mierze „kresy wschodnie”, literatura polska — to klasyka). Kształtowana w ten sposób w oczach dziecka wizja kraju ojców niewiele ma wspólnego z Polską współczesną.

— wylimitowanie możliwości i potrzeby korzystania z podręczników i pomocy naukowych wydawanych w Polsce, pisanych językiem współcześnie funkcjonującym, co powoduje pogłębienie się izolacji od kultury polskiej.

Konsekwencją tego stanu rzeczy jest masowe odchodzenie nauczycieli od obowiązującego programu. Jest on i był od początku, jak stwierdził jeden z emigracyjnych nauczycieli „(...) abstrakcją oderwaną od rzeczywistości”¹⁰. Podjęto prace nad przygotowaniem nowego programu odpowiedniego do potrzeb i warunków szkoły polonijnej.

U źródeł tej sytuacji leży z jednej strony pragnienie podtrzymania tradycyjnej wizji Polski, co wynika z koncepcji społeczno-politycznych przywódców emigracji. Dodać należy, iż jest to wizja z biegiem czasu coraz bardziej idealizowana, z drugiej zaś strony stan ten jest wynikiem przyczyn niejako obiektywnych. Zdecydowana większość działaczy oświatowych nie zna zupełnie Polski powojennej. Pozostając w stanie wieloletniej izolacji od kraju (z przyczyn politycznych), w oderwaniu od kultury, literatury, języka, a także osiągnięć pedagogiki krajowej, emigracyjni działacze oświatowi nie są w stanie przeprowadzić żadnych istotnych reform w tym względzie. Zarazem ewentualna pomoc krajowych ośrodków pedagogicznych jest także z przyczyn politycznych niemal wykluczona. Nie oznacza to, aby stan ten nie mógł się zmienić w przyszłości. Duży wpływ na kierunek ewolucji systemu szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii ma i mieć będzie nieuchronny proces przerastania emigracji politycznej w ekonomiczną, odejście z areny politycznej przywódców emigracyjnych wywodzących się z politycznego wychodźstwa powojennego, jak też przemiany zachodzące w kraju po sierpniu 1980 r.

⁹ Tamże, op. cit., s. 42-45.

¹⁰ M. Goławski, *Program nauki w polskich szkołach na obczyźnie*, „Wychowanie Ojczyście”, nr 2/87, 1970, s. 5.

Prócz swej podstawowej funkcji, jaką jest stworzenie dzieciom i młodzieży emigracyjnej możliwości nauki języka polskiego, od kilkunastu lat szkoły sobotnie organizują kursy i klasy, których celem jest przygotowanie młodzieży do brytyjskich egzaminów maturalnych z języka polskiego jako języka obcego. W wielu wypadkach możliwość zdawania języka polskiego na maturze jest podstawowym czynnikiem skłaniającym młodzież do uczęszczania do szkół sobotnich.

Przeprowadzenie egzaminów, jak też przygotowanie tematów egzaminacyjnych, znajduje się całkowicie w gestii brytyjskich władz oświatowych. Podobnie jak i z innych przedmiotów egzamin przeprowadzany jest na poziomie niższym Ordinary Level (odpowiednik dawnej polskiej małej matury w gimnazjum) i wyższym Advanced Level (odpowiednik egzaminu maturalnego po ukończeniu liceum).

Podstawową częścią egzaminu na poziomie niższym jest tłumaczenie tekstów z języka angielskiego na polski i z polskiego na angielski oraz wypracowanie (ok. 150 słów) w języku polskim na jeden z podanych tematów dotyczących życia codziennego. W niektórych komisjach (Manchester) wprowadza się dodatkowo dyktando oraz egzamin ustny w formie rozmowy na dowolny temat. Na poziomie wyższym poza wymienionymi formami egzaminu obowiązuje egzamin ustny z literatury. Lektura do tego egzaminu jest obowiązująca, a spis wymaganych utworów zmienia się co dwa lata. Należy przyznać, że dobór literatury jest dość reprezentatywny, choć o dużym stopniu trudności i obejmuje klasykę literatury polskiej. W 1975 r. komisje w Londynie i Manchester wymagały znajomości: „Trenów” Jana Kochanowskiego, „Pana Tadeusza” Adama Mickiewicza, „Pana Wołodyjowskiego” Henryka Sienkiewicza, „Z dnia na dzień” Ferdynanda Goetla, „Lilli Wenedy” Juliusza Słowackiego, „Moralności Pani Dulskiej” Gabrieli Zapolskiej, nowel Bolesława Prusa, wierszy Norwida, Syrokomli, Lenartowicza, Asnyka, Kasprowicza, Tetmajera, Leśmiana i Czyżewskiego¹¹. Niepokój budzi natomiast fakt całkowitego niemal braku literatury powojennej, co pogłębia izolację młodego pokolenia emigracyjnego od współczesnej kultury polskiej.

Jednym z podstawowych zagadnień związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii jest kwestia zapewnienia odpowiednich podręczników. Sytuacja w tej dziedzinie różni zasadniczo Wielką Brytanię od innych krajów osiedlenia polskiej grupy etnicznej. Wydaje się, iż przynajmniej w sensie ilościowym podstawowe potrzeby w tej dziedzinie zostały zaspokojone. Wydano kilkadziesiąt podręczników i książek dla dzieci. Polska Macierz Szkolna w Londynie zaopatruje w pomoce naukowe szkoły polonijne istniejące w wielu krajach świata. Tym nie mniej obecnego stanu nie można uznać za zadowalający. Mimo starań wydawców ustępują one jeszcze szatą graficzną podręcznikom angielskim, nie są tak atrakcyjne, co ma niebagatelne znaczenie w zachęcaniu dziecka do korzystania z nich. Ponadto fakt, iż autorami ich są ludzie pozostający od wielu lat na emigracji, oderwani od współczesnego języka polskiego (zwłaszcza mówionego) i krajowej rzeczywistości powoduje, iż język podręczników jest już nieco archaiczny, a teksty nie odzwierciedlają w pełni wizerunku Polski współczesnej. Opisy zabytków, folkloru czy świąt i obrzędów nie dadzą dziecku wizji kraju ojców.

Stan ten nie jest z pewnością zadowalający. Należy jednak zdać sobie sprawę z faktu, iż Polonia brytyjska na więcej zdobyć się nie może i to nie tylko ze względów materialnych, ale także z powodu braku odpowiednich kadr i zaplecza naukowo-metodycznego.

Niestety możliwość pomocy kraju w tej dziedzinie jest bardzo ograniczona. Emigracyjne władze oświatowe w Wielkiej Brytanii wielokrotnie wypowiadały się przeciw korzystaniu z pomocy dydaktycznych wydanych w kraju, określając je jako bezbożne i propagujące wartości sprzeczne z zasadami wychowania narodowego¹². Ponadto podręczniki wydane w kraju i prze-

¹¹ B. Krawczyk, *Egzaminy maturalne z języka polskiego*, „Wychowanie Ojczyście”, nr 3/100, 1974, s. 3.

¹² Uchwała Rady Polskiej Macierzy Szkolnej Zagranicą z dnia 12 lipca 1967 r. głosi: „Korzystanie z podręczników krajowych, zawierających propagandę komunistyczną i pro-sowiecką oraz

znaczone dla szkół krajowych są dla szkół polonijnych nieodpowiednie. Szereg pojęć i nazw oczywistych dla dzieci w Polsce nie ma swego odpowiednika w języku angielskim. Odmienne jest środowisko geograficzne, warunki życia, poziom techniki, różne są obyczaje. Stąd też potrzebne są podręczniki opracowywane specjalnie z przeznaczeniem dla dzieci i młodzieży emigracyjnej, uwzględniające całą odrębność ich sytuacji.

Polonia brytyjska jest Polonią specyficzną, niemal w całości rekrutuje się z powojennej emigracji politycznej. Jej stosunek do przemian, jakie dokonały się w Polsce po wojnie, nacechowany jest dużą rezerwą. Stąd też podejmując prace nad przygotowaniem podręczników dla szkół emigracyjnych należy pamiętać, iż podstawą porozumienia w tej dziedzinie może być jedynie płaszczyzna patriotyczna. Najslabszy nawet zarzut propagandy treści socjalistycznych z reguły raz na zawsze dyskwalifikuje całe przedsięwzięcie.

Niestety dorobek edytorów krajowych w tej dziedzinie jest nadzwyczaj skromny i w zasadzie pozostaje nadal w sferze zamierzeń. Przygotowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w 1977 r. program wydawniczy na lata następne nie doczekał się realizacji¹³. W dużej mierze rzutuje na to ogólna sytuacja książki w Polsce, tym nie mniej kilkuletnie czekanie na druk opracowanych już podręczników stanowi zbyt długi okres. W tej sytuacji indywidualne działania podejmują poszczególne placówki naukowo-badawcze, zaspokajając doraźne potrzeby wynikające ze swych kontaktów z Polonią. Przykładem może być Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS w Lublinie, wydające od kilku lat pomoce dydaktyczne dla uczniów i metodyczne dla nauczycieli.

Niemniej istotnym problemem jest zapewnienie odpowiednich kadr dla szkolnictwa polonijnego. Przez wiele lat po wojnie w szkołach tych uczyli dawni przedwojenni nauczyciele, dobrze przygotowani do pełnienia swych obowiązków. Z czasem, z konieczności trud nauczania musieli podjąć ludzie słabo przygotowani do stawianych przed nimi zadań. Dzieje się tak zwłaszcza w miejscowościach będących mniejszymi skupiskami Polonii. Nauczycielami są tam często ludzie bez kwalifikacji pedagogicznych, którzy z racji posiadanego wykształcenia ogólnego są w stanie uczyć przedmiotów ojczyźnych. Coraz częściej w szkołkach zatrudnia się absolwentów kursów maturalnych z języka polskiego i studentów uczelni brytyjskich (niekiedy kierunków pedagogicznych). Doniosłą rolę spełnia w tym wypadku kler polski. Księża uczą nie tylko religii, a pomieszczenia parafialne udostępnione są na potrzeby szkolnictwa.

Zdając sobie sprawę z tych trudności, emigracyjne władze oświatowe podjęły działania mające na celu podnoszenie kwalifikacji nauczycieli szkół sobotnich: Od wielu lat systematycznie organizowane są ogólnokrajowe i rejonowe konferencje metodyczne dla nauczycieli. Prócz wykładów szkoleniowych dyskutuje się na nich zagadnienia modernizacji procesu nauczania, ocenia wartość podręczników, formułuje program działania na przyszłość. Konferencje te stanowią najszersze forum wymiany doświadczeń pedagogicznych. Ich miejscem jest z reguły dobrze zorganizowana szkoła sobotnia, a jednym z punktów programu są lekcje pokazowe.

Pogłębiający się w ostatnich latach brak wykwalifikowanych nauczycieli był powodem zorganizowania w 1974 r. Studium Pedagogicznego przy Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie. Inicjatorem tego przedsięwzięcia było Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Za-

falszywe przedstawienie naszych dziejów jest niezgodne z naszą ideologią niepodległościową i nie powinno mieć miejsca w szkole polskiej na emigracji", „Wychowanie Ojczyźne”, nr 4/71, 1967, s. 1.

¹³ *Zadania w dziedzinie wyposażenia szkół polonijnych w podręczniki, wydawnictwa i pomoce dydaktyczne*, (w:) „Ocena realizacji programu Ministerstwa Oświaty i Wychowania w zakresie działalności oświatowej wśród młodzieży polonijnej oraz pomocy szkolnictwa polonijnemu w latach 1975-1977”, Warszawa 1977.

granicą. Wykładowcami zostali najbardziej doświadczeni nauczyciele i autorzy podręczników¹⁴. Możliwości Studium są ograniczone. Jego działalność nie rozwiązuje problemu kształcenia nauczycieli. Jest to przedsięwzięcie na miarę skromnych możliwości materialnych i organizacyjnych Polonii brytyjskiej, odgrywające jednak niezwykle pozytywną rolę. W tej dziedzinie także pomoc kraju dla szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii jest ograniczona, ale w perspektywie niezbędna. Od kilku lat Uniwersytet Jagielloński, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie organizują szkoły letnie kultury i języka polskiego, kursy metodyczne dla nauczycieli i folklorystyczne dla instruktorów zespołów polonijnych. Uczestniczą w nich przedstawiciele skupisk polonijnych z całego świata. Emigracyjne władze oświatowe w Wielkiej Brytanii odnoszą się niechętnie do tej akcji twierdząc, że są one elementem indoktrynacji komunistycznej. Stąd też udział w tych kursach nauczycieli z Wielkiej Brytanii jest bardzo ograniczony. Ci, którzy przyjeżdżają do kraju, robią to na własną rękę, wychodząc z założenia, iż jest to w ich dalszej pracy niezbędne. Należy się liczyć z tym, że ich liczba będzie w przyszłości stopniowo wzrastała.

Podobne uwagi odnieść można do akcji kolonii letnich dla młodzieży polonijnej (w wypadku młodzieży z Wielkiej Brytanii). Tylko bezpośredni kontakt z Polską stwarza szansę utrzymania przy polskości młodego pokolenia emigracyjnego. Stąd też idea „prywatnych” grupowych wyjazdów do Polski, przy całkowicie dowolnym programie pobytu, mimo iż nastrożać może szereg utrudnień typu administracyjnego, jest godna poparcia. Poza kontaktem z żywym, współczesnym językiem i kulturą polską, młodzież ta uzyskać może szansę rzeczywistego poznania naszego kraju, a przez to samodzielnie obalić wiele przesądów i mitów. Żaden, chociażby najlepszy film o Polsce czy starannie wydana książka nie jest w stanie tego kontaktu zastąpić.

Maria Cukierska, Tadeusz Radzik

UWAGI O MOŻLIWOŚCIACH WYKORZYSTANIA GRAMATYKI GENERATYWNO-TRANSFORMACYJNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

1. Akwizycja języka — gramatyka generatywno-transformacyjna — psycholingwistyka — glottodydaktyka

Problem akwizycji, czyli przyswajania języka przez człowieka, jest problemem interdyscyplinarnym. Interesuje się nim zarówno lingwistyka, jak również psychologia i dydaktyka.

W ostatnich dziesięcioleciach akwizycja języka znalazła się w centrum zainteresowania zwłaszcza dwóch dyscyplin naukowych, które powstały na styku tradycyjnych dyscyplin wiedzy, mianowicie psycholingwistyki i glottodydaktyki.

Każda z wymienionych wyżej dziedzin wiedzy na problem akwizycji języka patrzy z innego punktu widzenia, chociaż trudno byłoby wyznaczyć jakieś wyraźne linie podziału między nimi.

Lingwistyka współczesna interesuje się problemem akwizycji zwłaszcza dlatego, iż teorię języka uważa za szczególną część psychologii człowieka i traktuje ją jako pewien

¹⁴ W. Przełęcki, *Studium Pedagogiczne*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza”, 18. X. 1976, s. 3.

«organ myślenia»; teoria ta jest stymulowana przez uporządkowaną i powtarzaną praktykę językową¹.

„Badania właściwości języków naturalnych — pisze N. Chomsky w swoich „Reflections on Language” — ich struktur, organizacji i zastosowania może dać nam nadzieję na zdobycie pewnego zrozumienia specyficznych właściwości inteligencji ludzkiej. Możemy spodziewać się — kontynuuje Chomsky — że nauczymy się czegoś o naturze ludzkiej, i to czegoś znacznego, jeśli jest prawdą, że zdolność poznawcza człowieka jest cechą najbardziej znaczącą i rzeczywiście wyróżniającą go. Co więcej, nie może być nierozumne, kiedy się myśli, że badanie tych szczególnych właściwości człowieka — zdolności mówienia i rozumienia języka ludzkiego — pozwoli zbudować sugestywny model dla badań innych dziedzin wiedzy i umiejętności człowieka — dziedzin mniej dostępnych dla badania bezpośredniego”².

Współczesnych lingwistów, szczególnie zaś generatywistów, najbardziej interesuje zachowanie się językowe człowieka.

Generatywiści, a zwłaszcza N. Chomsky — twórca gramatyki generatywno-transformacyjnej, uważają zdolności językowe człowieka, które są częścią jego zdolności poznawczych, za wrodzone. N. Chomsky wyraził się podczas dyskusji z J. Piagetem³, że badanie języka ludzkiego utwierdza go w przekonaniu, że zdolność językowa człowieka jest genetycznie określona i jest elementem składowym umysłu ludzkiego oraz że jest ona właściwa pewnej klasie gramatyk po ludzku dostępnych. Można — powiedział podczas tej dyskusji Chomsky — brać pod uwagę gramatykę jako system, który charakteryzuje właściwości fonetyczne, składniowe i semantyczne klasy nieskończonej liczby możliwych do utworzenia zdań. Dziecko zna język określony przez gramatykę, którą odkryło. Ta gramatyka jest reprezentowana w jego «kompetencji wrodzonej»; jest następnie wykorzystywana np. w strategiach tworzenia i percypowania tekstów⁴.

Istotę «kompetencji wrodzonej» wyjaśnia Chomsky, prezentując dyskusję dotyczącą problemu akwizycji poznania (akwizycja języka jest częścią akwizycji poznania) między empirystami a racjonalistami. Sądzę, że stanowisko Chomsky'ego najpełniej oddają przywołane w tej prezentacji stanowiska Kartezjusza i Humboldta.

¹ Por.: N. Chomsky, „Réflexions sur le langage”. Przekł. z j. ang. na j. franc. Judith Milner, Béatrice Vautherin i Pierre Fiala, Paris 1977, Flammarion, s. 45.

² Op. cit., s. 13.

³ „Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Organisé et recueilli par Massimo Piatelli-Palmarini”. Przekł. tekstów ang. na franc. Yvonne Noizet, Paris 1979, Seuil, s. 65.

W dyskusji tej ponadto uczestniczyli: Scott Atran, Gregory Bateson, Norbert Bischof, Guy Gellier, Jean-Pierre Changeux, Antoine Danchin, Dieter Dütting, Jerry Fodor, Maurice Godelier, Bärbel Inhelder, François Jacob, Jacques Mehler, Jacques Monol, Seymour Papert, Jean Petitot, Massimo Piatelli-Palmarini, David Premack, Hilary Putnam, Dan Sperber, René Thom, Anthony Wilden, Stephen Toulmin, Thomas de Zengotita.

Wymieniam nazwiska wszystkich uczestników, gdyż reprezentują oni różne dziedziny nauki: językoznawstwo, psychologię, filozofię, fizjologię i inne dziedziny, których przedmiot zainteresowań stanowi szeroko pojęta natura ludzka (Por. np.: N. Chomsky, „Le langage et la pensée”, tłum. z ang. na franc. Luis-Jean Calvet, Paris 1980, Payot). Warto może przy okazji powiedzieć, że Chomsky wielokrotnie wyrażał nadzieję, iż istnieją podstawy do przelamania zwłaszcza dzięki cybernetyce i naukom informatycznym, podziału między poszczególnymi naukami, dzięki czemu być może uda się przeformułować także problem klasycznej lingwistyki i odpowiedzieć na wiele pytań nurtujących zresztą nie tylko lingwistów, m.in. pytania dotyczące istoty mówienia i myślenia, które jest podstawowe dla badań nad akwizycją języka (Por. np. „Le langage et la pensée”, j.w.).

⁴ N. Chomsky, *A propos des structures cognitives et de leur développement: une réponse à Piaget* (W:) „Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage”, op. cit., s. 65.

Według Kartezjusza idee wrodzone to są te idee, które rozwijają właściwości myślenia wcześniej niż obiekty zewnętrzne: «żadne rzeczy zewnętrzne nie docierają do naszej duszy za pośrednictwem organów zmysłu, chyba że pewne ruchy cielesne (...), ale same te ruchy lub kształty, które przesyłają, nie są przez nas rozumiane tak jak powstają w naszych zmysłach. Wynika stąd, że idee ruchu i kształtu są wrodzone w nas» (Descartes, *Notae in programma guoddam*, Adam i Tannery, VIII-2, s. 359).

Według Humboldta, który wychodził z tych właśnie założeń filozoficznych, nie można rzeczywiście nauczać języka, lecz tylko przedstawiać jego stan, który musi się odkryć spontanicznie we właściwy sobie sposób. W ten sposób forma języka, jego struktura gramatyczna jest w całej rozciągłości dana nie będąc jeszcze rozporządzalna, bez eksperymentu, który porządkuje akcję procesów tworzących język. Nauczać jednostkę jest w dużej mierze problemem *Wiedererzeugung*, to jest ekstraktu tego, co wrodzone w duszy⁵.

Gramatyka pojmowana jest przez Chomsky'ego jako opis kompetencji wewnętrznej na linii nadawca-odbiorca, przy czym dla uniknięcia nieporozumień Chomsky zaznacza, że gramatyka generatywna nie jest modelem ani dla nadawcy, ani dla odbiorcy. Stara się ona przedstawiać w sposób najbardziej neutralny wiedzę o języku, której dostarcza jej akt mowny między nadawcą a odbiorcą⁶.

Natomiast samym aktem mowy zajmuje się dziedzina wiedzy, do której powstania w niemalym stopniu przyczynili się lingwiści amerykańscy, twórcy generatywizmu, mianowicie psycholingwistyka⁷.

Psycholingwistyka jest tą dziedziną wiedzy, która chyba najbardziej obok glottodydaktyki interesuje się problemem akwizycji języka. Wychodzi ona najczęściej ze stanowiska filozoficznego zaprezentowanego wyżej.

Trzeba podkreślić, że współczesne nauki humanistyczne, w tym również lingwistyka, psychologia i dydaktyka, a także psycholingwistyka i glottodydaktyka, pozostają pod ogromnym wpływem cybernetyki i nauk informatycznych. W związku z powyższym jedną z najczęściej współcześnie stosowanych metod badań i opisu przedstawianej rzeczywistości jest modelowanie. Modelowanie polega na budowaniu modeli, czyli urządzeń logicznych działających w przybliżeniu tak, jak modelowany a niedostępny dla bezpośredniej obserwacji badany «obszar rzeczywistości ludzkiej». Obszar ów w cybernetyce określa się mianem «czarnej skrzynki».

Akwizycja języka, jak również proces kodowania i dekodowania komunikatów językowych są właśnie takimi «czarnymi skrzynkami».

Problemy kodowania i dekodowania komunikatów językowych są podstawowe dla badań nad akwizycją języka. Dobrze i rzetelne opracowanie tych zagadnień jest szczególnie ważne dla glottodydaktyki, nauki, która z jednej strony zajmuje się praktycznym nauczaniem języków obcych, a z drugiej bada zarówno zjawisko nauczania, jak i przyswajania sobie języków⁸.

Dlatego też tak istotne dla glottodydaktyki są przede wszystkim ustalenia psycholingwistyki i w nieco mniejszym stopniu lingwistyki. Psycholingwistyka bowiem interesuje się nade wszystko *language*, czyli specyficzną zdolnością rodzaju ludzkiego do porozumienia się za pomocą systemu znaków głosowych (języka), włączając w to ruchy całego ciała i nadając mu pewną, określoną funkcję symboliczną i *performance*, czyli zdolnością człowieka do posługiwania

⁵ Stanowiska Kartezjusza i Humboldta omówione na podstawie *Theorie linguistique et apprentissage* (W:) N. Chomsky, „Aspects de la theorie syntaxique”, przekł. z j. ang. na j. franc. Jean-Claude Milner. Paris 1971, Seuil, s. 69-86.

⁶ Por.: N. Chomsky, j.w., s. 19.

⁷ Nie omawiam tu stanowiska psychologii i dydaktyki, jako że są one dość znane.

⁸ F. Grucza, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945—1975* (W:) „Polska myśl glottodydaktyczna 1945—1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej” pod red. Franciszka Gruczy, Warszawa 1979, s. 5-16.

się językiem w konkretnych sytuacjach⁹, podczas gdy lingwistyka zajmuje się przede wszystkim *langue*.

Stąd słuszne niekiedy obawy i protesty dydaktyków języka, którzy uznając pewną zależność glottodydaktyki od językoznawstwa, zwracają jednocześnie uwagę na niebezpieczeństwo bezkrytycznego przyjmowania ustaleń lingwistów, gdyż, co prawda, bezpośredni wpływ na nauczanie języków ma przyjęta metodologia opisu językoznawczego, to jednak opis językoznawczy jest nakierowany na przedstawienie *langue*, a nie *language*¹⁰.

Glottodydaktyka bywa niekiedy utożsamiana bądź z językoznawstwem, bądź z dydaktyką. Według niektórych badaczy jest to stanowisko nieuzasadnione. „(...) identyfikowanie glottodydaktyki z lingwistyką stosowaną jest całkiem zasadniczym nieporozumieniem — pisze Franciszek Grucza. Lingwistyka stosowana jest po prostu swoistą płaszczyzną badań lingwistycznych, tzn. ograniczonych do zakresu lingwistyki czyli do języków naturalnych. Jej działalność polega na rozwiązywaniu takich kwestii, jak np. usprawnianie języków jako środków komunikacji międzyludzkiej, lub nawet jej tworzenie. Poza tym glottodydaktyka nie jest dziedziną ograniczoną wyłącznie do płaszczyzny badań stosowanych. (...) Glottodydaktyka i lingwistyka są więc odrębnymi dziedzinami badań, chociaż glottodydaktyka jest w pewnym stopniu zależna od lingwistyki i to zarówno na płaszczyźnie badań czystych jak i stosowanych [podkreśl. moje — J. P.]. (...) glottodydaktyka nie jest (także) zwykłą subdziedziną dydaktyki (...). Procesy glottodydaktyczne realizują się w całkiem odmienny sposób niż wszelkie inne procesy dydaktyczne. Języki naturalne jako swoiste urządzenia do wytwarzania komunikatów są nie, przekazywalne w drodze bezpośredniej. Ich akwizycja dokonuje się na zasadzie pewnej rekonstrukcji (Podkreśl. moje — J. P.)”¹¹.

2. Możliwości wykorzystania gramatyki generatywno-transformacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Gramatyka generatywno-transformacyjna polega na modelowaniu języka, tzn. gramatyka generatywna jest określana jako urządzenie, które generuje wszystkie prawidłowe pod względem gramatycznym zdania i określa ich opis strukturalny. Gramatyka transformacyjna natomiast zakłada istnienie w języku, dokładniej w jego części syntaktycznej, zdań jądrowych i ich derywacji oraz transformacji. „Gramatyka doskonale adekwatna musi określać — według Chomsky'ego — każdy element w nieskończonym zbiorze zdań poprzez opis strukturalny, wskazując jak to zdanie jest rozumiane przez nadawcę-odbiorcę”¹². Gramatykę generatywno-transformacyjną bardziej interesuje, podobnie jak językoznawstwo klasyczne, stan wyjściowy, czyli komunikat językowy, niż proces powstawania owego komunikatu. I chociaż gramatyka generatywno-transformacyjna ma współcześnie duży wpływ na kształtowanie się teorii glottodydaktycznych, to jednak żeby uzasadnić m.in. potrzebę stosowania wiedzy językowej w nauczaniu języków obcych, trzeba uciec się do pomocy ustaleń psycholingwistyki¹³.

⁹ Por.: *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse 1973; R. Titone, *Psycholinguistique appliquée*. Przekł. z j. włoskiego na j. franc. Elise Pedri i Claude Darmouni, Paris 1979, Payot, s. 38-45.

¹⁰ Por. np.: W. F. Mackey, „Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues”, przekł. z j. ang. na j. franc. Lorne Laforgue, Paris 1972, Didier, s. 19-27.

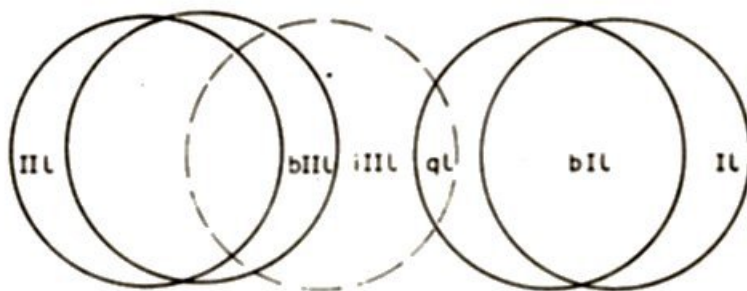
¹¹ F. Grucza, op. cit.

¹² N. Chomsky, *Aspects de la théorie syntaxique*, op. cit., s. 15.

¹³ Jeszcze raz należy podkreślić, że podziały między poszczególnymi dyscyplinami wiedzy nie są współcześnie tak mocno przestrzegane jak w naukach klasycznych. Mamy tu do czynienia, używając określenia A. Furdala, z „językoznawstwem otwartym”.

Próba takiego ustalenia może być następujący model procesu identyfikacji mowy¹⁴.

Procedura tutaj przedstawiona — komentując model autorzy, M. Halle i K. N. Stevens — stosuje się przede wszystkim do identyfikacji sekwencji symboli niezależnych, typu tych, które pozwalają produkować sylaby bez treści. Jeśli materiał słowny do identyfikacji składa się ze słów, syntagm lub tekstu ciągłego, to wynik otrzymany w wyniku analizy tego typu musi być przedstawiony w sposób komplementarny, aby otrzymać stan ograniczeń narzucanych przez strukturę morfologiczną i syntaktyczną języka. Etap końcowy analizy — kontynuują autorzy swój wywód — przedstawiony na modelu dopuszcza reguły generatywne pozwalające transformować sekwencje fonemów w parametrach fonetycznych (rys. 1).



Rys. 1

Są to więc precyzyjne reguły, które muszą być stosowane w tworzeniu mowy. Podczas procesu tworzenia mowy, produkt (*output*) tych zmagazynowanych reguł może być połączony bezpośrednio z mechanizmem mowy, tym, który jest dostarczony na wejściu (*input*), będący sekwencją fonemów do realizacji. Autorzy artykułu zwracają uwagę, iż przedstawiony model struktur peryferyjnych — generator mowy — daje model odnoszący się do identyfikacji i tworzenia mowy. Są to te same obliczenia, które w drugim zespole reguł generatywnych (także w regułach generatywnych funkcjonujących na poziomie najwyższych analiz) pozwalają mowę bądź otrzymywać, bądź ją tworzyć. Jest rzeczą ważną skądinąd, aby zaznaczyć, że odtąd do procesów identyfikacyjnych dla każdego momentu działania bezpośredniego struktur mowy są konieczne parametry fonetyczne, obliczone po prostu przez reguły generatywne II. W przypadku identyfikacji drogi mowy (*continuous speech*) bez wątpienia nie są ciągle potrzebne rekurencyjne procedury analizy przez syntezę. Pobieźna analiza wstępna na każdym poziomie przedstawionego modelu w wielu wypadkach może być całkowicie wystarczająca, dwuznaczności muszą zostać w początkowych stadiach nieprecyzyjnej analizy znalezione i wyeliminowane w dalszych stadiach przez wiedzę o systemach morfologicznym, syntaktycznym i semantycznym.

Jak z powyższego modelu widać, bardzo istotną rolę zarówno w procesie kodowania, jak i dekodowania komunikatów językowych odgrywają reguły generatywne. Szczególną rolę w tym modelu odgrywają reguły generatywne II, za pomocą których te procesy dokonują się.

Lingwistyka generatywna zakłada istnienie w języku trzech poziomów: gramatyki, leksyki

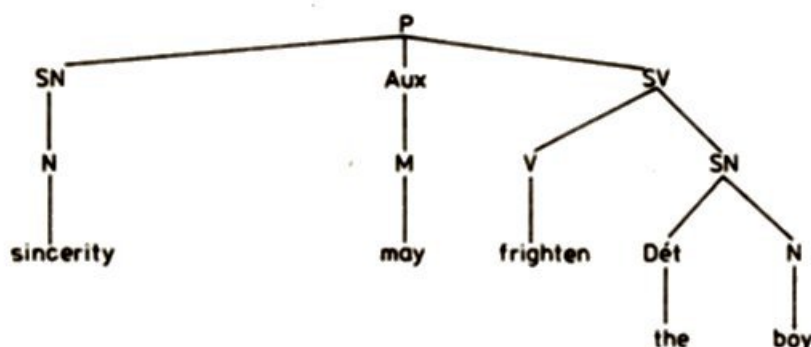
¹⁴ M. Halle, K. N. Stevens, *Un modèle pour l'identification de la parole* (W:) „Textes pour une psycholinguistique” pod red. Jacques Mehlera i Georges Noizeta. Przekł. Yvonne Noizet. (Wersja franc. artykułu: *Speech recognition: A model and a program for research* zamieszczona w J. A. Fodor i J. J. Katz „The structure of Language Readings in the Philosophy of Language”, 1964).

¹⁵ Przez *spektrum* rozumiane jest spektrum akustyczne, tj. «reprezentacja graficzna głoski».

¹⁶ Określenie «strategia» jest pewnym skrótem myślowym. Obejmuje ta nazwa takie działania jak analizę wstępną oraz porównywanie i kontrolę układów dźwięków.

i semantyki. Poziomem wyjściowym jest gramatyka, czyli syntaktyka, a w niej zdanie jako podstawowa jednostka komunikatu językowego. Zdanie jako owa podstawowa jednostka komunikatu językowego jest poddawana szczegółowej analizie poprzez stopniową segmentację («rozwijanie»), która «odgrywa» zarówno elementy syntaktyczne — syntagmy, jak kategorie gramatyczne i elementy leksykalne. Proces analizy jest odwrotny do procesu syntezy, czyli generowania grazy; i przedstawia on w odwrotnym kierunku proces tworzenia najprostszych komunikatów językowych, jest jakby modelem tego procesu.

(I) Przyjrzyjmy się takiej analizie:



Rys. 2

Zdanie (P) angielskie *Sincerity may frighten the boy*¹⁷ jest w pierwszym etapie analizy odkryte do poziomu syntagm: syntagmy nominalnej (SN), syntagmy czy też elementu pomocniczego (Aux) i syntagmy werbalnej (SV). Kolejny etap to dalsze odkrywanie elementów składniowych zdania, czyli analiza na poziomie syntagm i przechodzenia na poziom kategorii gramatycznych, które w analizowanym przykładzie reprezentowane są przez rzeczownik (N) tworzący SN, czasownik modalny (M), czasownik będący podstawą SV (V) i syntagmę nominalną (SN) wchodzącą w skład SV; syntagma nominalna podlega jeszcze dalszej analizie, zachodzi bowiem konieczność odkrycia kategorii gramatycznych tworzących ją. Są to: określenie (w tym wypadku rodzaj przyimka) (Det) i rzeczownik (N). Kolejnym i ostatnim etapem analizy jest przejście na poziom leksykalny¹⁸.

Etapy te można przedstawić w postaci następującego zapisu:

- (2) I. P → SN ∘ Aux ∘ SV
 SV → V ∘ SN
 SN → Dét ∘ N
 SN → N
 Dét → *the*
 Aux → M
 II. M → *may*
 N → *sincerity*
 N → *boy*
 V → *frighten*

Są to tzw. reguły przepisywania.

Analiza owa jest zabiegiem nieco sztucznym, gdyż w gruncie rzeczy punktem wyjścia jest konkretne zdanie angielskie wypowiedziane za pomocą konkretnych słów, i zarówno

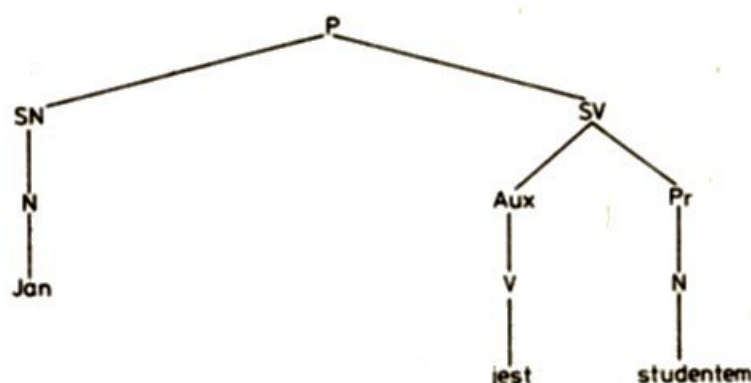
¹⁷ Por.: N. Chomsky, „Aspects de la théorie syntaxique”, op. cit., s. 91–174 (*Szczerść może przerazić chłopca*).

¹⁸ Używana tu skrótów francuskich, a nie angielskich, m.in. dlatego, że właśnie skróty francuskie wykorzystywałem w nauce języka polskiego studentów francuskich.

kategoryzacja gramatyczna, jak i segmentacja, i wreszcie dochodzenie do poziomu zdania jest wynikiem szczegółowej analizy i coraz to wyższego stopnia uogólnienia. Analiza tu przedstawiona nazywa się w gramatyce generatywno-transformacyjnej analizą przez syntezę.

Owa analiza przez syntezę może odegrać istotną rolę w procesie nauczania języków obcych. Weźmy jako przykład proste polskie zdanie:

(2) *Jan jest studentem* i poddamy je podobnej analizie, tj. przedstawmy jego analizę za pomocą drzewka derywacyjnego:



Rys. 3

i zapiszemy następnie za pomocą reguł przepisywania:

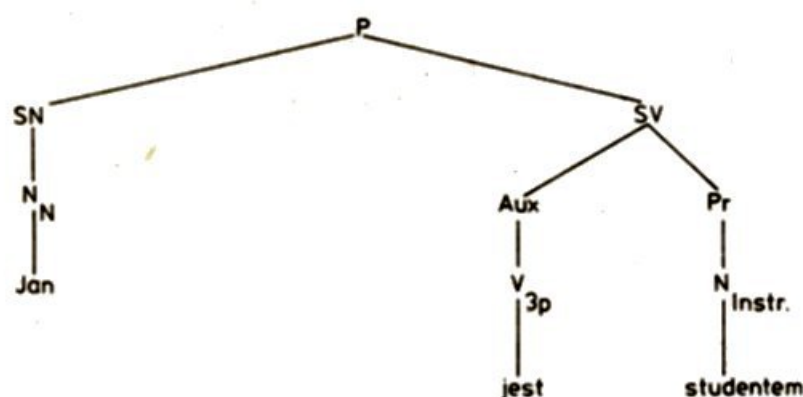
- I. P \longrightarrow SN \cup SV
 SV \longrightarrow Aux \cup Pr
 SN \longrightarrow N
 Aux \longrightarrow V
 Pr \longrightarrow N
- II. N \longrightarrow Jan
 V \longrightarrow jest
 N \longrightarrow studentem

Zarówno „drzewka derywacyjne”, jak i inne sposoby przedstawiania wyników analizy przez syntezę (np. «zapis skrzynkowy» lub «nawiasowy») mają dużą moc uogólniającą, polegającą na tym, że przedstawiają one pewną potencjalną i poprawną pod względem gramatycznym strukturę, której opanowanie pozwoli tworzyć zdania o podobnej strukturze. Nauka języka obcego, jak sądzę, polega właśnie na opanowywaniu owych struktur gramatycznych w znacznie większym stopniu niż jak się dawniej wydawało na opanowaniu leksyki. Dlatego tak istotne i ważne są dla glottodydaktyki ustalenia gramatyki generatywno-transformacyjnej, zakładającej m.in. istnienie tzw. zdań jądrowych (w ograniczonej liczbie), na podstawie których tworzona jest nieograniczona liczba zdań w danym języku.

Ustalenie owych zdań jądrowych dla konkretnego języka nie jest wcale zadaniem prostym ani łatwym. Gdyby to się udało, być może nauka języków obcych byłaby zabawnie łatwa. Sądzę jednak, że dla niektórych języków nawet ustalenie określonej liczby zdań jądrowych nie miałoby większego znaczenia praktycznego. Dotyczy to zwłaszcza języków fleksyjnych, w tym również języka polskiego, w których struktura składniowa i formy fleksyjne poszczególnych leksemów zależą od bardzo wielu czynników nie zawsze dających się na pierwszy rzut oka «logicznie» uzasadnić.

Dlatego analiza zdania polskiego (2) w odróżnieniu od zdania angielskiego (I) jest niepełna. Brak w niej mianowicie «indeksów», które by wskazywały na to, jakie formy gramatyczne (fleksyjne) powinny mieć poszczególne leksemy. Jest to konieczne, jeśli chcemy, by nasz model miał moc uogólniającą (nie jest to konieczne w zdaniu angielskim,

gdzie miejsce wyrazu w zdaniu określa zarówno funkcję syntaktyczną, jak i nadaje wartość leksykalną). A zatem nasz model powinien wyglądać następująco:



Rys. 4

Czyli inaczej można to zdanie zapisać za pomocą następującego równania:

$$P = N_N + V_{[być]3p} + N_{Instr.}$$

Ta struktura ma już moc uogólniającą dla uczącego się języka polskiego, połączona bowiem z pytaniem typu: *Czym jest Jan?* oznacza ona, że odpowiedź na to pytanie może być sformułowana tylko według tego wzoru, a więc: *Jan jest studentem*, *On jest studentem* czy też w bardziej naturalny dla języka mówionego sposób: *Jest studentem*, *Studentem*.

Dlatego też, zgodnie zresztą z przyjętymi w polskim językoznawstwie i metodyce nauczania języka ojczystego poglądami¹⁹, punktem wyjścia w nauczaniu języka polskiego jako obcego powinien być czasownik. Ma to swoje uzasadnienie naukowe. W językoznawstwie polskim zdecydowanie przeważa pogląd, że czasownik jest, używając obrazowego określenia prof. Jana Tokarskiego, «gospodarzem zdania» i od niego w głównej mierze zależą restrykcje fleksyjne i znaczeniowe.

Na przykład zdanie (3) *Jan studiuje literaturę francuską* w swojej strukturze powierzchniowej różni się od zdania (4) *Jan uczy się literatury francuskiej*, mimo że w swojej strukturze głębokiej w pewnych sytuacjach może oznaczać prawie to samo «Jan poznaje literaturę francuską». Studenci francuscy mają dość wyraźne trudności w rozgraniczaniu tych dwóch czasowników i skłonni są tłumaczyć je za pomocą tego samego zdania francuskiego (5) *Jean étudie la littérature française*, mimo że istnieje także czasownik *apprendre* «uczyć się» i zdanie (4) można byloby przetłumaczyć jako (6) *Jean apprend la littérature française*, co z kolei wpływa na mieszanie reakcji obydwu czasowników. A więc zdanie (3) może być sformułowane przez studenta francuskiego jako zdanie (7) *Jan studiuje literatury francuskiej*, a zdanie (4) jako zdanie (8) (8) *Jan uczy się literaturę francuską*.

Przedstawienie tych zdań za pomocą struktury generatywnej pomaga, jak sądzę na podstawie obserwacji, eliminować tego rodzaju nieporozumienia. W strukturach owych zaznaczone są wszystkie, a przynajmniej podstawowe ograniczenia formalne i semantyczne. A zatem zapis:

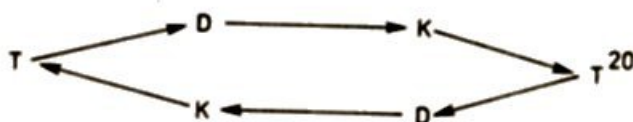
studiować + N_{Acc}
uczyć się + N_{Gen}

oznacza, że czasowniki owe łączą się ze swoimi określeniami tylko w relacjach wyżej przedstawionych.

Za tym, aby czasownik uczynić punktem wyjścia w nauce języka polskiego jako obcego, przemawia także to, iż naukę tę rozpoczynamy, jak to zostało już wcześniej powiedziane,

¹⁹ Por. np.: poglądy na ten temat J. Tokarskiego, Z. Saloniego i K. Polańskiego.

od zdania, a nie od pojedynczego słowa. Wydzielanie poszczególnych słów jest wynikiem dalszej analizy, bardzo istotnej w procesie kodowania i dekodowania, ale, co trzeba podkreślić z całą mocą, punktem wyjścia i punktem dojścia jest tekst (zdanie). Można byłoby przedstawić to za pomocą następującej formuły:



Rys. 5

Formuła ta pokazuje, że proces rozumienia (dekodowania) i tworzenia (kodowania) tekstu jest procesem zamkniętym i wzajemnie zależnym, jednakże sam proces analizy i syntezy mowy odbywa się niejako «pod powierzchnią». A zatem uczącego się języka obcego musimy nauczyć tego, co się pod ową powierzchnią dzieje, czyli nauczyć zarówno analizy, jak i syntezy tekstu, czyli jeszcze inaczej mówiąc za pomocą «drzewek derywacyjnych» lub innych form zapisu z procesami kodowania i dekodowania tekstu. Jest to warunek niezbędny.

I znowu więc wracamy do tego, że to czasownik przede wszystkim organizuje zdanie polskie.

Ponadto za takim postawieniem sprawy przemawiają względy praktyczne. Otóż żeby uczyć się mógł tworzyć poprawne polskie zdania, musiałby przedtem poznać: 1) wszystkie wzory koniugacyjne czasowników polskich, 2) wszystkie wzory deklinacyjne rzeczowników polskich, 3) wszystkie wzory deklinacyjne przymiotników, zaimków, liczebników. A zatem proces nauczania języka byłby bardzo długi. Z językiem polskim sprawa jest o tyle skomplikowana, że jest to język bez większego znaczenia międzynarodowego, prowincjonalny a ponadto trudny do nauczania ze względu na swoją fonetykę, fleksję i składnię (a dokładniej swobodny szyk zdania polskiego) i w związku z tym uczyć się bardzo szybko może zniechęcić się i zrezygnować z dalszej nauki, jeśli nie zacznie w miarę szybko sam tworzyć prostych komunikatów i rozumieć prostych tekstów²¹. Jedynym zatem, moim zdaniem, sposobem, jest zrezygnowanie z nauczania elementów języka, co dość często, niestety, pokutuje jeszcze w odniesieniu do języka polskiego jako obcego i przejścia do nauczania całych struktur, tj. w praktyce do zapoznania z wzorami odmiany czasowników, których fleksja jest stosunkowo prosta, jeśli nie sięgać zbyt głęboko (tzn. jeśli nie sięgać od razu do problemu aspektu, co czasami się czyni²², a pozostałych wzorów odmiany uczyć początkowo okazjonalnie w związku z reakcją określonych czasowników. To jest, inaczej mówiąc, nauka odbywałaby się w następującej kolejności: 1) zapoznanie z odmianą wprowadzanego czasownika, 2) zapoznanie ze strukturami składniowymi tego czasownika, 3) ćwiczenia utrwalające owe struktury poprzez system pytań i odpowiedzi.

Weźmy jako przykład czasownik *studiować*, który możemy wprowadzić np. za pomocą zdania (3) *Jan studiuje literaturę francuską*. Na podstawie tego zdania formułujemy odpowiednie możliwe pytania: 1) *Kto studiuje literaturę francuską?* 2) *Co Jan studiuje?*, ewentualnie także: *Jaką literaturę studiuje Jan?* na które oczekujemy następujących odpowiedzi:

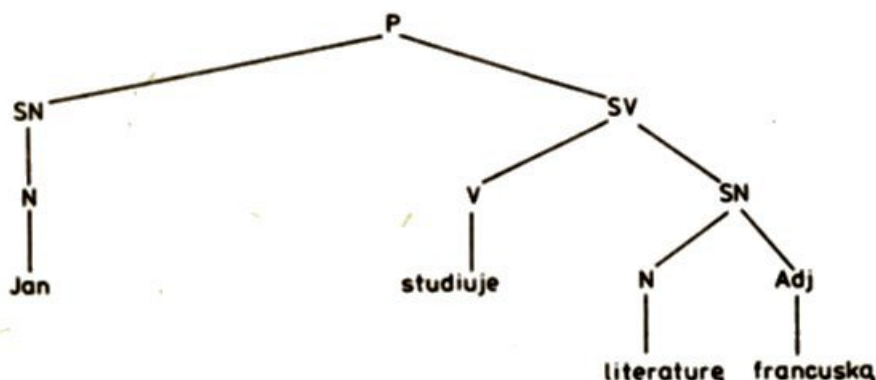
²⁰ T = tekst, D = dekodowanie tekstu, K = kodowanie tekstu, → = kierunek procesu.

²¹ Z własnego doświadczenia wiem, że jeśli student francuski po 2-3 miesiącach nauki nie opanuje elementarnych struktur językowych, to najczęściej rezygnuje z dalszej nauki. Jednocześnie trzeba zauważyć, że po przejściu tego momentu kryzysowego studenci na ogół później już nie rezygnują z nauki.

²² Por.: W. Przywarska, M. Grala, „W Polsce po polsku. Cours élémentaire de langue polonaise pour les francophones”, Warszawa 1981, PWN. W podręczniku tym aspekt czasowników wprowadza się na lekcji 5, s. 53.

1) Jan *studiuje* ($N_{[animé]N}$), 2) Jan *studiuje* literaturę ($N_{[Abstr.]}$) i ewentualnie 3) Jan *studiuje* literaturę francuską (Adj_{Acc}).

Uczący się w dalszym ciągu dowiadyuje się, że czasownik *studiować* łączy się z N osobowym, że rzeczownik męski osobowy w mianowniku liczby pojedynczej ma często zerową końcówkę fleksyjną, a rzeczownik żeński w bierniku ma charakterystyczną końcówkę *-ę*, itp. Wreszcie uczący się poznaje strukturę zdania (podstawową) z czasownikiem *studiować*:



Rys. 6

lub też:

(Jan) + [(studiuje) + (literaturę + (francuską))]

$N_{[animé]N} + V: [studiować]_{3p} + N_{[Abstr.]Acc} + Adj_{Acc}$

3. Uwagi końcowe

Niniejsze rozważania niewątpliwie wymagają pogłębienia i systematycznych badań. Są one w postaci tu przedstawionej raczej tylko pewną ideą. Momentami uwagi te są zbyt uproszczone, szczególnie w zakresie samego sposobu nauczania, momentami zaś niewiele odbiegają od istniejących już opracowań „tradycyjnych”. Ta ostatnia uwaga wiąże się z jednej strony z przekonaniem, że nie można rezygnować z tego, co w tym „tradycyjnym” nauczaniu jest dobre, a zwłaszcza efektywne, z drugiej zaś z krytyką stosowania generatywnego opisu językoznawczego do nauczania języka²³. Myślę jednak, że uwagi tu poczynione mogą wpłynąć na większe zainteresowanie się językoznawców polonistów problemem nauczania języka polskiego jako obcego, co gdyby się stało w jakimś stopniu pod wpływem niniejszych rozważań, byłoby powodem do zadowolenia ze strony ich autora.

Józef Porayski-Pomsta

Zastosowane skróty:

- 1) Abstr. — abstract (rzeczownik abstrakcyjny)
- 2) Adi. — adiectivum (przymiotnik)
- 3) animé — rzeczownik oznaczający osobę
- 4) acc. — accusativus
- 5) Aux. — auxiliaire (czasownik posiłkowy)

²³ Por. np.: André Chervel, „Histoire de la grammaire scolaire”, Paris 1977, Payot, s. 269—274.

Krytyka ta dotyczy tylko wykorzystania gramatyki generatywno-transformacyjnej w nauczaniu języka ojczystego.

- 6) Det. — determinant (określenie)
- 7) N. — nom (rzeczownik)
- 8) P. — phrase (zdanie)
- 9) Pr. — predicat
- 10) SN. — syntagma nominalna
- 11) SV. — syntagma verbalna
- 12) 3p — troisieme personne (3 osoba)

W tekście zastosowano skróty francuskie ze względu na to, że podobne struktury były stosowane w praktycznej nauce języka polskiego we Francji przez autora niniejszego artykułu.

Bibliografia

1. Borel-Maisonny S., "Langage oral et écrit II. Epreuves sensorielles et tests du langage", Paris 1979, Delachaux et Niestlé.
2. Chervel A., "Histoire de la grammaire scolaire", Paris 1977, Payot.
3. Chomsky N., "Aspects de la théorie syntaxique". Wersja franc. pracy: "Aspects of the Theory of Syntax", Przekł. Jean-Claude Milner. Paris 1971, Seuil.
4. Chomsky N., "Le langage et la pensée". Wersja franc. "Language an Mind", Przekł. Luis-Jean Calvet. Paris 1980, Payot.
5. Chomsky N., "Réflexions sur le langage". Wersja franc. "Reflections on Language". Przekł. Judith Milner, Béatrice Vautherin, Pierre Fiala. Paris 1981, Flammarion.
6. Costermans J., "Psychologie du langage", Bruxelles 1980, Pierre Mardaga (wyd.).
7. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse 1973.
8. "Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975", pod red. Franciszka Gruczy. Warszawa 1979, PWN.
9. Searle J. R., "Les actes de langage. Essai de philosophy du langage". Wersja franc. "Speech Acts", przekł. Helene Pauchard. Paris 1972, Hermann.
10. *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*. T. I, pod red. K. Polańskiego, Ossolineum 1980.
11. "Textes pour une psycholinguistique". Red.: Jacques Mehler i Georges Noizet. Przekł. tekstów ang. Yvonne Noizet. Paris 1973, La Haye.
12. "Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Organisé et recueilli par Massimo Piatelli-Palmarini", przekł. tekstów ang. Yvonne Noizet, Paris 1979, Seuil.
13. Titone R., "Psycholinguistique appliquée". Przekł. z j. włoskiego na j. franc. Elise Pedri i Claude Darmouni. Paris 1979, Payot.
14. Tłokiński W., "Gramatykalizacja w kodzie werbalnym", Warszawa-Poznań 1979, PWN.

SŁOWNIK SYNTAKTYCZNO-GENERATYWNY CZASOWNIKÓW POLSKICH OPRACOWANY ZESPOŁOWO POD RED. K. POLAŃSKIEGO. WROCŁAW-WARSZAWA-KRAKÓW-GDAŃSK, Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1980, t. I.

Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich jest pracą, która w dużym stopniu ułatwi badania nad strukturą polskiego zdania, a także nad łączliwością leksykalną i syntaktyczną wyrazów w języku polskim.

Słownik ten jest pierwszą częścią pracy, która zawierać będzie charakterystykę składniową wszystkich wyrazów języka polskiego. Autorzy zaczęli od czasownika, ponieważ zajmuje on główną pozycję w zdaniu i swoimi właściwościami semantyczno-gramatycznymi decyduje w znacznej mierze o strukturze zdania, w którym występuje.

W każdym haśle ustalony został schemat połączeń składniowych czasownika. Jeżeli różnice znaczeniowe wyrazu decydują o zmianie łączliwości syntaktycznej lub leksykalnej, to połączenia składniowe takiego czasownika są ukazywane oddzielnie. Przy każdym haśle podawana jest charakterystyka znaczeniowa poszczególnych elementów syntaktycznych. Przytaczane są również przykłady użycia poszczególnych struktur składniowych. Część materiału ilustracyjnego została zebrana z tekstów literackich, część jest zredagowana przez autorów *Słownika*. Przykłady jednak nie są lokalizowane, nie można więc zorientować się, kto jest autorem poszczególnych zdań. Brak jest również wykazu utworów literackich, z których zostały wzięte przykłady. Teksty te nawet ogólnikowo nie zostały scharakteryzowane. Nie wiadomo więc, czy materiał ilustracyjny został np. zaczerpnięty z tekstów dwudziestowiecznych, czy tylko z tych, które zostały napisane po roku 1945.

Najbardziej cenne w tej pracy jest, moim zdaniem, ustalenie cech semantycznych wyrazów łączących się z czasownikiem. Autorzy uwzględniają takie cechy znaczeniowe jak abstrakcyjność i konkretność, żywotność — nieżywotność, osobowość — nieosobowość, zbiorowość. Cechy bardziej szczegółowe to «żywiob», «roślina», «informacja», «instytucja», «narzędzie», «płyn», «maszyna», «materiał», «część». Czasami pojawiają się ściśle ustalenia, np. w haśle *asfaltować* — fraza nominalna w bierniku — powierzchnie, w haśle *aportować* — fraza nominalna w mianowniku — pies. Jest to wprawdzie ogólnikowe określenie łączliwości leksykalnej czasownika, ale bardzo istotne dla badań językowych. Jak trudnym zadaniem jest ustalenie łączliwości leksykalnej widać wyraźnie np. w hasłach *bisować* i *darować*. Przy czasowniku *bisować* fraza nominalna w bierniku jest uściślona — utwór muzyczny. *Bisować* można jednak i inne występy, np. recytacje, pokazy w cyrku itd. W haśle *darować* «dawać na własność, podarować, ofiarować» fraza nominalna w bierniku ma ustalone następujące cechy semantyczne: rzeczownik żywotny, nieosobowy (np. pies) lub konkretny, nieżywotny (np. lalka). W tekstach literackich pojawiają się jednak połączenia np. ktoś darował komuś *niewolnika*, co nie mieści się w powyższym schemacie.

Ustalając schematy składniowe poszczególnych czasowników, autorzy rezygnują z tradycyjnie przyjętej terminologii. Wprowadzone tu zostały pojęcia fraza nominalna i fraza bezokolicznikowa, a także przysłówek jako oddzielna część zdania. We wstępie stwierdza się wprawdzie, że rola frazy nominalnej użytej w funkcji okolicznika pokrywa się z funkcją przysłówka, ale symbol Adv (przysłówek) pojawia się tylko wtedy, gdy niemożliwe jest użycie frazy. Rozwiązanie takie wydaje się niestuszne. Moim zdaniem, wszędzie tam, gdzie jest możliwość wymiennego użycia przysłówka i rzeczownika, powinno to być zaznaczone, np.:

<i>czekać</i>	NP _N —	Adv NP _{Temp}	<i>Czekać długo</i> <i>Czekać do późnych godzin</i> <i>wieczornych.</i>
---------------	-------------------	---------------------------	---

Przy ustalaniu schematów składniowych z przysłówkiem zdarzają się jednak niekonsekwencje, np. w haśle *bąkać — bąknąć* jest sygnalizowana możliwość połączenia czasownika tylko z adverbium, niemożliwe jest więc, zdaniem autorów, połączenie z frazą nominalną. Ale w języku polskim występuje przecież grupa *bąkać pod nosem*. Można by uznać takie połączenie za frazeologizm, ale byłby to frazeologizm wymiennocłonowy, ponieważ występują w języku polskim związki *mruczeć pod nosem*, *burknąć pod nosem*. W haśle *mruczeć* jest przykład, w którym występuje owo *pod nosem* i jest określone jako fraza nominalna sposobowa. W takim razie przy haśle *bąkać — bąknąć* nie może znajdować się symbol Adv, wykluczający użycie frazy nominalnej.

Ważnym momentem dla autorów *Słownika* jest rozróżnienie między łączliwością obli-garyjną i fakultatywną. Spotykamy się tu jednak z pewnymi faktami, które są dyskusyjne. Otóż jeżeli czasownik dopuszcza wystąpienie, podmiotu, to fraza nominalna w mianowniku występuje tu zawsze jako obligatoryjna. Bardzo często podawane są przykłady z podmiotem domyślnym, ale symbole oznaczają, że wystąpienie podmiotu jest absolutnie konieczne, np. *brukować — Brukowali mu podwórze płytami*. Przy czasowniku *brudzić* w schemacie składniowym pojawia się obligatoryjne dopełnienie celownikowe, np. *Atrament brudził im ręce*. *Farba brudziła im ubrania*. Gdyby te przykłady były poprzedzone kontekstem, być może należałoby uznać owo dopełnienie celownikowe jako obligatoryjne — konieczne ze względu na rozumienie zdania jako kompletnego, np. *Malarze malowali mieszkanie*. *Farba brudziła im ubrania*. Jeżeli zaś zdania te występują w izolacji, to dopełnienie celownika nie jest obligatoryjne.

Informacja o występowaniu lub niewystępowaniu strony biernej zamieszczana jest tylko w wypadku, jeżeli istnienie lub brak *passivum* przy danym czasowniku nie jest systemowe. Autorzy bliżej nie wyjaśniają tego, co rozumieją przez systemowe występowanie *passivum*. Otóż z analizy haseł wynika, że jeżeli czasownik ma obligatoryjne dopełnienie biernikowe i strona czynna może zostać zamieniona na stronę bierną, to w takim wypadku informacji o możliwości utworzenia *passivum* w ogóle nie ma. Jeżeli natomiast występuje przy czasowniku obligatoryjne dopełnienie biernikowe, a strony biernej utworzyć nie można, to autorzy zaznaczają to, np. *cieszyć kogoś*. Jeżeli natomiast czasownik wymaga dopełnienia w innym przypadku niż biernik i strona bierna jest możliwa do utworzenia, to również pojawia się informacja o występowaniu *passivum*, np. *kierować*, *administrować*, *bujać czym*. Jest to rozwiązanie niewłaściwe. Jeżeli *Słownik* ma być pomocą dla cudzoziemców w nauce języka polskiego, to konieczna jest informacja o możliwości tworzenia strony biernej, niezależnie od obiegowych stwierdzeń, że język polski strony biernej nie lubi. Są to problemy prawie zupełnie nie opracowane i zrezygnowanie z takich informacji w słowniku syntaktyczno-generatywnym czasowników jest, moim zdaniem, niesłuszne.

Celem autorów *Słownika* było podanie w schematach składniowych możliwie wszystkich połączeń każdego czasownika. Zdarzają się tu jednak niekonsekwencje. Uwagi, które zostaną teraz przedstawione, wynikają z analizy przykładów podanych przez autorów, a nie z mojej własnej kompozycji połączeń.

1) Brak zaznaczenia możliwości wystąpienia frazy nominalnej sposobowej lub przysłówka pełniącego funkcję okolicznika sposobu, choć jest zawarty w przykładach, np. przy czasowniku *beczeć — beknąć*: *Przewodnik stada beknął nagle (...)*; przy czasowniku *balować*: *Warszawa ówczesna ciągle bawiła się i wesoło balowała*.

2) Brak zaznaczenia możliwości wystąpienia frazy przyczynowej, np. przy czasowniku *awanturować się*: *Ojciec awanturował się z lada powodu*.

3) Brak zaznaczenia możliwości wystąpienia frazy temporalnej, np. przy czasowniku *bluźnić*: (...) *bluźnił Henryk w ostatecznej rozpacz*.

4) Brak zaznaczenia możliwości wystąpienia frazy nominalnej celownikowej i frazy nominalnej stopnia i miary, np. przy czasowniku *brudzić*: *Szczeniak ten stale brudził im chodniki (zabloconymi łapami)*.

Autorzy podają w *Słowniku* również możliwość połączenia czasownika z różnego rodzaju konstrukcjami nominalizacyjnymi, a w szczególności z tzw. zdaniami podrzędnymi intensjonalnymi. Sygnalizowana jest więc możliwość użycia zdania podrzędnego, jeżeli jest ono wprowadzane przez zaimek pytajny *kto*, *co*, partykulę *czy* i spójniki *że*, *żeby*. Nigdzie we wstępie nie zostało wyjaśnione, dlaczego tylko takie możliwości są uwzględniane. Jest to rozwiązanie dyskusyjne. Autorzy mogli przecież ograniczyć przedstawianie schematów składniowych do zdania pojedynczego, natomiast zaznaczanie tylko niektórych możliwości połączeń ze zdaniem podrzędnym może sprawiać wrażenie u czytelnika niezbyt dobrze zorientowanego w polskiej składni, że z innymi zdaniami podrzędnymi nie można danego czasownika połączyć.

Zaznaczanie wyrazów wprowadzających zdania podrzędne jest również przeprowadzone niekonsekwentnie. Gdy zdanie podrzędne może być wprowadzone przez zaimek lub spójnik, autorzy bardzo często sygnalizują tylko jedną możliwość, np. *kierować* «prowadzić, zwracać kogo, co do czego, ku czemu, na określone miejsce»: NP_N — $na \cap Ts_{Acc}$, $że \cap S$, np. *Kierował uwagę na to, że Adaś nie chce chodzić do szkoły*, ale w przykładach jest zdanie: *Kierował uwagę na to, co w ich rozumieniu było ważne*. Podobnie wygląda ten problem w haśle *boleć* «cierpieć psychicznie»:

NP_N , $że \cap S$ — NP_{Acc} , np. *To, że nie mogła być wówczas z nim, bolało*
 Ts_N

ją. — *To, co mówiono o jej dzieciach, niezmiernie ją bolało*.

Jeżeli czasownik tworzy związki frazeologiczne, to są one przytaczane. Jeżeli są to stałe związki, autorzy wszystkie wyrazy ujmują łącznie. Jeżeli zaś są to związki wymiennocłonowe i są duże możliwości różnych połączeń, schemat składniowy zostaje uzupełniony członem wymieniającym się, np. *cieszyć się czym*: $NP_N + NP_1$; np. *Władca cieszył się autorytetem, Piotr cieszył się dobrym zdrowiem*. Ale i ta zasada jest stosowana niekonsekwentnie, np. hasło *darzyć* «darzyć uczuciem //laskami// względami itp.»: NP_N — NP_{Acc} . Brak tu frazy nominalnej w narzędniku — frazy obligatoryjnej, np. *Na ogół psy darzą swych właścicieli wielkim przywiązaniem*. Przywiązanie to też uczucie, ale w związkach frazeologicznych ważne są poszczególne wyrazy, a nie pojęcia ogólniejsze. Jeżeli więc istnieje możliwość wymiany leksykalnej, to fraza wymieniająca się powinna zostać wpisana w schemat.

W *Słowniku* zdarzają się również niedociągnięcia redakcyjne. Brak jest wyjaśnienia symboli NP_{Temp} , NP_{Ti} . Zrezygnowano również z frazy przyzwalającej. Okolicznik przyzwolenia występuje w języku polskim rzadko, ale przy braku frazy przyzwalającej zdania — *Umiała nawet przy niepomyślnych warunkach osiągnąć zadowolenie* — raczej nie da się ująć w schemat składniowy.

Mimo pewnych zastrzeżeń i uwag *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich* jest ważnym osiągnięciem polskiego językoznawstwa. Jest to bardzo cenna praca, która w dużym stopniu przyspieszy badania nad poską składnią.

Maria Witkowska-Gutkowska

CZESŁAW BARTULA, „PODSTAWOWE WIADOMOŚCI Z GRAMATYKI STARO-CERKIEWNO-SŁOWIAŃSKIEJ NA TLE PORÓWNAWCZYM”, WARSZAWA 1981 R.

W lipcu 1981 r. ukazał się nowy, czwarty już po wojnie, podręcznik podstaw gramatyki scs. Autorem jest Czesław Bartula, a książka nosi tytuł „Podstawowe wiadomości z gramatyki

staro-cerkiewno-słowiańskiej na tle porównawczym".¹ Wydala ją PWN, a niską cenę (28 zł) umożliwiła dotacja Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Z informacji autora w przedmowie wynika, że podręcznik przeznaczony jest dla studentów filologii polskiej, rosyjskiej i słowiańskiej w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, jak również dla słuchaczy studium zaocznego wymienionych kierunków. Podręcznika o takim przeznaczeniu dotychczas nie było. „Zarys gramatyki języka staro-cerkiewno-słowiańskiego na tle porównawczym” T. Lehra-Splawińskiego i Cz. Bartuli² przeznaczony jest głównie dla studiów dziennych, „Język staro-cerkiewno-słowiański” T. Brajerskiego napisany jest z myślą o studentach polonistyki studium dziennego i zaocznego, a dwa najnowsze podręczniki — skrypt J. Strutyńskiego „Podstawowe wiadomości z gramatyki języka staro-cerkiewno-słowiańskiego”³ i skrypt J. Kobylińskiej „Gramatyka języka staro-cerkiewno-słowiańskiego z ćwiczeniami”⁴ — dla studentów zaocznych i pracujących. Przeznaczenie podręczników wpływa na układ i sposób podania materiału w każdym z nich. Studenci pracujący i zaocznicy znajdują obszerny zestaw ćwiczeń (26 w książce T. Brajerskiego, 15 w skrypcie J. Strutyńskiego i 19 u J. Kobylińskiej), natomiast materiał w książce T. Lehra-Splawińskiego i Cz. Bartuli ułożony jest w sposób ciągły, działami. Ten ostatni podręcznik wyróżnia najszerze, indoeuropejskie tło porównawcze (gdy pozostałe pozycje odtwarzają głównie stan prasłowiański), brak mu natomiast tekstów, po które studenci sięgają do „Wyboru tekstów staro-cerkiewno-słowiańskich” S. Słońskiego. Pozycje dla studentów pracujących i zaocznych zaopatrzone są w wybór odpowiednio dobranych i zazwyczaj spreparowanych tekstów, występujących bądź to przy poszczególnych ćwiczeniach (Brajerski, Kobylińska), bądź to osobno (Strutyński). Nowy podręcznik zawiera teksty zarówno przy ćwiczeniach (początkowo spreparowane, normalizowane, potem stopniowo od ćwiczenia 5. teksty nie normalizowane), jak i w dodatkowym *Wyborze*, gdzie zawarto około 20 fragmentów tekstów kanonu oraz fragment redakcji staroruskiej (z „Ewangeliarza Ostromira”) i wyjątki z „Żywotów” Konstantyna i Metodego. Podobnie jak inne podręczniki z wyborem tekstów, ten także zawiera na końcu słownik. Nowością jest zachowanie takiego układu tekstów i kształtu liter, jak w zabytkach.

Tło porównawcze, o którym mówi tytuł, jest inne niż w podręczniku T. Lehra-Splawińskiego i Cz. Bartuli. Ponieważ książka adresowana jest także do rusycystów i sławistów, autor omówienie zjawisk fonetycznych i fleksyjnych w języku scs porównuje z rozwojem tych zjawisk w innych językach słowiańskich.

Podręcznik otwiera część informującą o dziejach języka scs, o działalności Konstantyna i Metodego, o piśmiennictwie i literaturze scs oraz o miejscu języka scs w rodzinie języków słowiańskich. Trzon podręcznika stanowi 15 jednostek, które nazwano konwersatoriami. Każda zawiera część wykładową omawiającą wybrane zagadnienia gramatyczne i ćwiczenie — zestaw poleceń dla studenta na podstawie podanego tekstu. Autor zaleca tłumaczyć go na język polski lub rosyjski dopuszczając korzystanie z polskich lub obcojęzycznych przekładów „Biblii”. Brakuje tu dodatkowej wskazówki, nie każde bowiem polskie lub obcojęzyczne tłumaczenie ułatwi pracę studentowi. Najpopularniejsze polskie tłumaczenia mają pierwowzór w „Wulgacie”, natomiast teksty scs są tłumaczone z języka greckiego. Różnice, zwłaszcza w składni, mogą być znaczne. Zgodnie z sugestią autora podział na 15 konwersatoriów może być potraktowany swobodnie, co jest oczywiste chociażby dlatego,

¹ Poprzednikiem tej pozycji był skrypt, wydany dwukrotnie w Kielcach (1976, wyd. popr. 1978)

² Czesław Bartula występuje jako współautor od wyd. 1965, podręcznik miał pierwsze wydanie w 1923 roku, drugie 1930, wznawiane potem pięciokrotnie w latach 1949, 1953, 1965, 1973, 1976.

³ Uniwersytet Jagielloński, Skrypty Uczelniane nr 320, wyd. II popr., Kraków 1979

⁴ Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, wyd. II popr., Kraków 1980

że na filologii słowiańskiej jest podwójna liczba zajęć z scs, na polonistyce i rusycystyce tylko 15 (30 godz.) Sławiści mogą więc w pełni wykorzystać materiał z konwersatoriów, jak również uzupełnić go w trzeciej części zatytułowanej *Uzupełnienie wiadomości z gramatyki*. Znajdą tam wzory deklinacji, przykłady odmiany liczebników, imiesłowów i czasowników, jak również podsumowanie wiadomości o pochodzeniu głosek scs z ps. i pie., syntetyczne ujęcie systemu fonologicznego oraz uzupełnienie o budowie morfemowej i słowotwórczej wyrazów. Chcąc skorzystać z bogatych informacji wstępnych i dodatkowych podręcznika, prowadzący ćwiczenia na polonistyce i rusycystyce musi wybiórczo potraktować materiał konwersatoriów. A przedstawia się on interesująco.

Pierwsze konwersatorium zawiera wiadomości ogólne o języku scs, alfabetach, itp. Bardzo cenne są tu informacje o transkrypcji fonetycznej, półfonetycznej i transliteracji z podaniem przykładów i ćwiczeń, gdyż studenci często mylą te zapisy. Drugie konwersatorium jest wyjątkowo złożone, ponieważ zawiera wiadomości o podziale morfologicznym i słowotwórczym wyrazów, podział rzeczowników na deklinacje oraz informacje o koniugacjach w języku scs. Jak wynika z moich doświadczeń w prowadzeniu polonistycznych ćwiczeń z gramatyki języka scs, nie jest to możliwe do omówienia podczas jednego konwersatorium. Można by natomiast ograniczyć materiał III konwersatorium podającego pełny zestaw wzajemnych wpływów w deklinacjach rzeczowników do kilku przykładów przy okazji późniejszego analizowania tekstów nie normalizowanych, wtedy również sygnalizując wyrównywanie przypadków i zmiany funkcjonalne. Cenną nowością wobec podręcznika T. Lehra-Splawińskiego i Cz. Bartuli jest przedstawienie procesów palatalizacyjnych po omówieniu deklinacji i koniugacji, gdyż wtedy operuje się znanym studentom materiałem przykładowym. Równie ważną innowacją wobec dotychczasowych podręczników jest włączenie zagadnień składniowych w tok konwersatoriów poświęconych głównie morfologii. Dotychczas dział składni był wyodrębniony, zamykał cały kurs podstaw gramatyki scs i zazwyczaj nie starczało czasu, aby omówić chociażby niektóre zagadnienia związane z budową zdania. Oczywiście, przez układ materiału czasu nie przybędzie, ale materiał rozplanowany jest tak, że problemy składniowe sygnalizuje autor w poleceniach dla studenta na końcu każdego konwersatorium. Rozpoczynając od konwersatorium IV jedno z poleceń dotyczy obserwacji własności syntaktycznej omawianej wcześniej formy, tak jest np. przy aorystach, participiach, liczebnikach. Przedostatnie konwersatorium poświęcone jest w całości omówieniu osobliwości składniowych w języku scs. Zjawiska alternacji wokalicznych, w tym także apofonii pie. i zmian w grupach spółgłoskowych omówione są inaczej niż w dotychczasowych podręcznikach — na końcu cyklu. Jest to korzystne podwójnie: uczący się obserwuje nowe zjawiska na znanych mu przykładach i przy okazji powtarza materiał fonetyczny z pierwszych partii podręcznika. Ostatnie konwersatorium przynosi pełną, wzorcową analizę tekstu, co jest szczególnie ważne dla studenta pracującego indywidualnie, który często „nie wie, czy już umie”. Liczne tabele, wzory odmian, przegląd końcówek deklinacyjnych i koniugacyjnych — wszystko to ułatwia samodzielną pracę z podręcznikiem.

Powszechnie wiadomo, ile trudności występuje przy wydawaniu tekstów wymagających nietypowych czcionek, jak starannej korekty trzeba wówczas dokonywać. Od usterek technicznych nie udało się uwolnić również tego podręcznika, szkoda jednak, że dołączają się do nich rozmaite niekonsekwencje zapisu. Wiele z nich dotyczy sonantów. Na s. 49 odtwarzane ps. formy rzeczownika *v'k's* nie zaznaczają palatalności sonantu, podobnie jest na s. 112 przy omawianiu alternacji wokalicznych (punkt 18), jak również na s. 129, 130, 131, natomiast zapis ze stron 83, 132, 133 palatalność zaznacza. Przykłady wyrazów z sonantami na s. 81 nie zaznaczają palatalności, natomiast przykłady w tabeli na s. 82-83 palatalność zaznaczają (*s'm-ŕt*). W objaśnieniu morfologii wyrazu *otsvr>zet'se*, również nie zaznaczono miękkości sonatu, podobnie jak na s. 97 w punkcie 5 i 13, gdzie niepotrzebnie chyba zanalizowano procesy przebiegające tak samo w wyrazie *prostbrt* i w wyrazie *trbt*. Na s. 130 przy podaniu ewolucji ps. postaci rzeczownika scs *srbdce* jedna z form zaznacza palatalność sonantu, dwie pozostałe pomijają to. Na s. 133 brakuje

palatalności sonatu w wyrazie *vr'xъ*. Tego samego typu błąd, jak wskazane powyżej, to brak gwiazdek przy formach 1 os. aorystu asygramatycznego *nes, bod* (s. 87, 152), gdy przy aorystach *grebъ, rekъ* gwiazdka właściwie sygnalizuje nieobecność zapisu tekstowego odtwarzanej formy. Szkoda, że niekonsekwentnie zaznaczono palatalność spółgłosek, co wyraźnie widać już na początku podręcznika w tabeli na s. 28. Stosowanie wymiennie apostrofu i akutu może być mylące, szczególnie dla studentów rusycystyki, gdyż apostrof zastępuje w transliteracji tekstu rosyjskiego na łacinkę - (twardy znak), a nie palatalność spółgłosek, którą oznacza się akutem. Na s. 79 mówi autor o zachowaniu miękkości w języku rosyjskim po dawnym jerze miękkim, natomiast zapis w tabeli na następnej stronie nie uwzględnia tego i wynika z niego błędnie, że postać rosyjska wyrazu *d'eń* równa jest ukraińskiej *deń*. Do usterek technicznych należy zaliczyć błędne odsyłacze, np. na s. 53 przy analizie formy 3 os. sg. praes. *rečeto* nawias odsyła do § 38, g. 1, gdy naprawdę chodzi o § 39, g. 1. Na s. 62 w odesłaniu do tabeli z wzorami deklinacji przymiotników chodzi o § 36, nie zaś § 35. Na s. 85 chodzi oczywiście o polski *sęczek, sęczka*, nie *sączek, sączka*, podobnie w nawiasie na s. 27 o *haczyki*, nie o *haczki*. Na s. 111 błędnie wydrukowano *neřekaję* zamiast *narękajo*, na s. 121 *zel'mę* zamiast *zeml'ę*. Przy omawianiu wokalizacji jerów w językach łużyckich na s. 79 napisano o zmianie *e* w *o* przed *syłabą* twardą, gdy w rzeczywistości chodzi o *spółgłoskę* twardą (przykłady: *dłuż, żeń, mech, son, głuż, dzień, moch, son*). Tyle o usterkach.

Warto by również wprowadzić kilka uzupełnień, głównie w materiale przykładowym, i uściśleń, a mianowicie: na s. 112 przy podaniu szeregów apofonicznych można by dodać przykład *propinati* zwłaszcza, że wymianę *in:in* autor uwzględnia. Na s. 65 przy omawianiu *ja-* w nagłosie podano tylko pol. *gra* wobec scs *igra*, nie sygnalizując istnienia pol. czasownika *igrać*. Jest to kolejna niekonsekwencja, gdyż s. 130 podaje oba wiarianty. Brak również informacji o *szwa* pie. a na s. 111 podano wymianę *e:ə*. Przy przeglądzie deklinacji rzeczownika warto by podać formy dat. plur., ponieważ w tym przypadku wyraźnie widać stary temat (istotne dla rozróżnienia miękkich i twardych podtypów deklinacji).

Niejasne może być dla czytelnika zdanie o palatalności spółgłosek tylnojęzykowych. Czytamy na s. 46: „Spółgłoski tylnojęzykowe *k, g, x*, w położeniu przed samogłoskami przednimi, a czasem także po niektórych samogłoskach przednich ulegały zmiękczeniu, czyli tzw. palatalizacji, a następnie przesunięciu artykulacyjnemu ku przodowi języka”. Ścisłej byłoby: „[...] ulegały palatalizacji, t.j. przesunięciu artykulacyjnemu ku podniebieniu twardego, przez co stawały się przedniojęzykowe”.

Na s. 97 omawiając własności składniowe part. praet. pass. autor posługuje się tekstem przykładowym z Kod. Supr.: *blaženýj Grigorij postav' em bystę patriarxe*. W ćwiczeniu na następnej stronie podaje ten sam tekst w postaci nie normalizowanej, gdzie odpowiednia forma brzmi *postav:jenę*. W omówieniu tekstu autor nie wyjaśnił zjawiska wypadania *l* epentetycznego. Warto by również wzbogacić materiał przykładowy o niektóre wyrazy ukraińskie. I tak: przy pisaniu o rozwoju ps. połączeń *r, l + e, a* warto by podać, jako odstępstwo od prawidłowości rozwoju w połączenia *r, l* przed samogłoską przykłady ukraińskie, gdzie dialektycznie występuje *ry* lub *yr, ly* lub *yl*, np. *kryvavyj, kryvavyj, kryniča, kyrniča, słyza, słyza*. O ukraińskie *dneš* warto by uzupełnić słowiańskie przykłady rozwoju ps. *d:ne st*. Przy analizie scs futurum brakuje wzmianki, że w języku ukraińskim zachowały się resztki słowa po-siłkowego *imęti* → *smu*, np. *howoryty mu, meš*.

W *Bibliografii* na końcu podręcznika brakuje tak klasycznej pozycji, jak V. Jagić, „Entstehungsgeschichte der Kirchenslavischen Sprache”, Berlin 1913, błędnie podano rok wydania książki G. A. Chaburgaeva, „Staroslavjanskij jazyk”, Moskwa 1964, zamiast 1974. Autor nie podał również, że w uzupełnieniu tej pozycji wydał ćwiczenia Dementiev, „Sbornik zadač i upraženij po staroslavjanskomu jazyku”, Moskwa 1975.

Wymienione wyżej usterki nie podważają oczywiście wartości naukowej i dydaktycznej książki. Podręcznik ukazuje się w chwili, gdy w ramach nowego programu studiów

wprowadzana jest (przynajmniej tak jest na filologii polskiej) istotna zmiana: zajęcia z języka są przesunięte są z I na II rok studiów. Uczący się są więc już dojrzałsi, swobodniej operują terminologią językoznawczą, mają za sobą kurs gramatyki opisowej. Odpowiada temu nowy podręcznik swą dokładnością i obszernością. Typowo naukowa książka T. Lehra-Splawińskiego i Cz. Bartuli uważana jest przez studentów za zbyt trudną, natomiast podręcznik T. Brajerskiego, skrypty J. Kobylińskiej i J. Strutyńskiego są bardzo szkolne, przynoszą tylko wiadomości konieczne, elementarne. Pozycja Cz. Bartuli swoją strukturą służy dydaktyce, a dzięki szczegółowości, szerokości tła porównawczego, obszerności partii wstępnych i dodatkowych mówiących o działalności Braci sołuńskich, o znaczeniu ich misji dla rozwoju piśmiennictwa i kultury Słowian południowych i wschodnich jest interesującą i cenną pozycją naukową. Praca z tym podręcznikiem będzie z pewnością dla studenta przedsmakiem studiowania pewnej dziedziny, nie tylko przyswojeniem sobie wymaganych jej podstaw.

Barbara Galas

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

BUDOWA CZASU PRZYSZŁEGO NIEDOKONANEGO W JĘZYKU POLSKIM

Nasz dzisiejszy odcinek Radiowego Poradnika Językowego zamierzamy w całości poświęcić odpowiedzi na list nadesłany do Polskiego Radia przez pana Edwina Rojszę z Poznania.

Pan Edwin Rojsza pyta, która konstrukcja jest poprawna:

ja będę czytał czy też ja będę czytać,

ty będziesz czytał czy też ty będziesz czytać.

Autor listu pisze: „Według mnie poprawna jest pierwsza wersja, ale radio (w *radio* czy w *radiu*, odmienia się czy się nie odmienia ten rzeczownik — znowu wątpliwość) zawsze mówią *czytać będzie*, a przed chwilą słyszałem zwrot *na ten temat mówić będzie*. Więc jak właściwie jest z tą sprawą. Z tego powodu pokłóciłem się z polonistką (jestem nauczycielem), koledzy też dokuczają pytając, jak jest poprawnie. A może faktycznie obojętne jest, jak mówimy, byle można było rozumieć sens; może znane powiedzenie Reja o Polakach i gęsiach nie ma już uzasadnienia”.

Autor listu poruszył tu kilka istotnych kwestii. Postaramy się odpowiedzieć na każdą z nich.

Nie jest rzeczą obojętną, jaki jest język, za pomocą którego osiągamy społeczne porozumienie. Czy jest to zbiór elementów o dużej dowolności indywidualnej każdego mówiącego, o dużym stopniu rozchwiania, czy też jest to system znaków społecznie uporządkowanych i społecznie ustabilizowanych. Dotyczy to zarówno języka mówionego, jak i pisanego. Nie potrzebujemy dodawać, że tylko język w odpowiedni sposób społecznie ukształtowany, świadomie pielęgnowany, zapewnia jednoznaczne i ściśle porozumiewanie się. Znaczenia wyrazów definiujemy w słownikach. Dlatego też oprócz własnego poczucia językowego w rozstrzygnięciu wątpliwości, przychodzą nam najczęściej słowniki. Sprawdzenie znaczenia lub pisowni jakiegoś wyrazu w słowniku nie jest niczym wstydlivym. Lepiej rozstrzygnąć swoją wątpliwość zajrzawszy do słownika niż popełnić błąd językowy. Znane powiedzenie Reja jest dziś jeszcze bardziej aktualne niż kiedykolwiek było dotychczas. Przy okazji chciałbym zwrócić uwagę na właściwe rozumienie tego powiedzenia. Wypowiedź Mikołaja Reja z Nagłowic żyjącego od roku 1505—1568 brzmi:

*A niechaj narodowie wždy postronni znają,
iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają.*

Dotychczas większość badaczy literatury i języka powiedzenie to rozumiała w ten sposób, że Polacy to nie gęsi, że Polacy nie są gęśmi — mają swój język. Wyraz *gęsi* był tu rozumiany jako rzeczownik w formie mia-

nownika liczby mnogiej. Zmarły niedawno wybitny historyk literatury polskiej, prof. Julian Krzyżanowski wysunął inną hipotezę. Sądzi on, że wyraz *gęsi* jest tu przymiotnikiem. Według prof. Krzyżanowskiego zdanie to należy rozumieć tak:

*A niechaj zawsze postronne narody znają,
iż Polacy mają język nie gęsi, lecz swój,*

innymi słowy: *Polacy posługują się nie gęsim żargonem, lecz swoim własnym, dodajmy: wykształconym — językiem.* Bez względu na to, jak będziemy rozumieć wyraz *gęsi*: czy jako rzeczownik, czy jako przymiotnik, treść Rejowego powiedzenia stała się pięknym hasłem, które weszło na stałe do naszej świadomości historyczno-językowej. Najlepszym dowodem tego jest cykl interesujących artykułów ogłoszonych w swoim czasie na łamach tygodnika „Polityka” pod ogólnym tytułem „Polacy nie gęsi”.

Zasadnicze pytanie pana Edwina Rojszy dotyczyło budowy czasu przyszłego niedokonanego w języku polskim. Otóż formę tego czasu w języku polskim tworzymy w dwojaki sposób: 1) za pomocą słowa posiłkowego *będę* i dawnego imiesłowu czasu przeszłego czynnego zakończonego na *-l*, np. *będzie czytał, będzie czytała, będzie czytało* oraz 2) za pomocą tegoż samego słowa posiłkowego *będę* i bezokolicznika, np. *będzie czytać*. Obie konstrukcje są poprawne. W liczbie pojedynczej zarówno w języku mówionym, jak i pisanym ilościowo zdecydowanie przeważają konstrukcje z imiesłowem, czyli konstrukcje typu *będę czytał*. Ze względu na swoje końcówki rodzajowe są one o wiele bardziej wyraziste. Natomiast w liczbie mnogiej przeważają ilościowo konstrukcje typu *będziemy czytać, będziecie czytać, będą czytać*, a więc konstrukcje złożone ze słowa posiłkowego i bezokolicznika. Prof. Kazimierz Nitsch tak układające się proporcje użyć omawianych konstrukcji objaśniał tym, że w formie liczby mnogiej imiesłów jest zawsze o jedną sylabę dłuższy niż bezokolicznik, np. *będziemy czytali* oraz *będziemy czytać*. Forma imiesłowowa *czytali* ma trzy sylaby, forma bezokolicznikowa *czytać* — jedynie dwie.

Naturalny szyk wyrazów tworzących czas przyszły niedokonany jest taki, jaki występuje w podanych przykładach: na pierwszym miejscu jest słowo posiłkowe, na drugim — imiesłów lub bezokolicznik, a więc *będzie czytał, będzie czytać*. Bardzo często zarówno w języku mówionym, jak i pisanym słowo posiłkowe występuje dziś na drugim miejscu, po imiesłowie lub bezokoliczniku. Często słyszymy lub czytamy zdania typu: *Janek pisał będzie list do kolegi; dzieci biegaly będą po podwórku*. Nie jest to w zasadzie błąd, ale o wiele lepsze, bardziej staranne są konstrukcje typu: *Janek będzie pisał list do kolegi; dzieci będą biegaly po podwórku*.

Zmieniony szyk, czyli tak zwana inwersja, jest charakterystyczny dla poezji. Jednakże i tu często możemy spotkać szyk normalny. Tak np. jest w wierszu Adama Mickiewicza:

„Pocałowaniem wszczepilem w duszę

Jad, co was będzie pożerać...
Pójdźcie i patrzcie na me katusze!
Wy tak musicie umierać!

Autor użył tu normalnego szyku: *będzie pożerać*.

Powstaje pytanie, czym tłumaczy się przestawny szyk w języku mówionym. Wydaje się, że tłumaczy się to tym, iż na plan pierwszy w naszej świadomości wysuwają się zawsze treści znaczeniowe; treści znaczeniowe natomiast są wyrażane przez podstawowy czasownik; stąd wysuwa się on w strumieniu myślowo-językowym na plan pierwszy. Słowo posiłkowe jest tu tylko przekąźnikiem kategorii czasu.

I ostatnia kwestia poruszona w liście: jakiej formy mamy użyć — w *radio* czy w *radiu*; innymi słowy odmienić wyraz *radio* czy też nie. Dziś już stanowczo należy opowiedzieć się za odmiennością tego rzeczownika, a więc *idę do radia, pracował w radiu, cieszę się radiem*. W dopełniaczu liczby mnogiej można użyć w znaczeniu aparatu radiowego formy: *tych radiów*, podobnie jak *tych muzeów, seminariów, kuratoriów*. Odmienność wyrazu jest znamieniem całkowitego włączenia go w polski system morfologiczny. Nie ma więc żadnego powodu, by wyrazu *radio* nie odmienić. Młode i średnie pokolenie używa tego wyrazu prawie wyłącznie z końcówkami fleksyjnymi.

M. S.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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 po 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 książek i 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 słowników 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 dostarczać w dwóch egzemplarzach maszynopisu; 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

PORADNIK JĘZYKOWY

Cena prenumeraty krajowej

I półr. 96,—

II półr. 64,—

rocznie 160,—

Prenumeratę na kraj przyjmują Oddziały RSW „Prasa—Książka—Ruch”, oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do 25 listopada na I półrocze roku następnego
i na cały rok następny,
- do 10 czerwca na II półrocze roku bieżącego.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa—Książka—Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje RSW „Prasa—Książka—Ruch”, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw, ul. Towarowa 28, 00-958 Warszawa, konto NBP XV Oddział w Warszawie Nr 1153-201045-139-11 w terminach podanych dla prenumeraty krajowej. Bieżące i archiwalne numery można nabyć lub zamówić we Wzorcowni Wydawnictw Naukowych PAN-Ossolineum-PWN, Pałac Kultury i Nauki (wysoki parter), 00-901 Warszawa oraz w księgarniach naukowych „Domu Książki”.

A subscription order stating the period of time, along with the subscriber's name and address can be sent to your subscription agent or directly to Foreign Trade Enterprise Ars Polona—Ruch, 00-068 Warszawa, 7 Krakowskie Przedmieście P.O. Box 1001, Poland. Please send payments to the account of Ars Polona—Ruch in Bank Handlowy S. A., 7 Traugutta Street, 00-067 Warszawa, Poland.

Por. Jęz. 1 (400) s. 1—78: Warszawa 1983 r.

Indeks 36961

SPIS TREŚCI ZA ROK 1983

ARTYKUŁY

	nr
Barbara BARTNICKA: Działalność dydaktyczna Haliny Konecznej w zakresie składni . . .	2
Danuta BARTOL-JAROSIŃSKA: Inteligent w języku robotników warszawskich.	10
Anna BASARA, Jan BASARA: Prace Profesor Haliny Konecznej w zakresie dialektologii. Jan BASARA: zob. wyżej – Anna BASARA, Jan BASARA	2
Jan BASARA: Profesor Jan Tokarski jako dialektolog	8
Anna BERLIŃSKA: Przednazwiskowe oznaczenia osobowe w <i>Inwentarzu Tykocina</i> z 1571 roku	9
Leszek BIEDRZYCKI: Izochronizm jednostek rytmicznych w próbie czytania polskiego wiersza	4
Janusz S. BIENIŃ: Z problemów maszynowego przetwarzania tekstów polskich. Zmodyfiko- wana notacja Tokarskiego	8
Stanisław BĄK: Kilka uwag o wpływach białoruskich i litewskich u Melchiora Wańkowicza	8
Kazimierz DŁUGOSZ: Kto jest <i>bakuń</i> ?	10
– <i>Proszę pana, bo on się przeżywa</i> , czyli o przezwiskach uczniów szkół podstawowych . . .	1
– Przezwiska uczniów zaczerpnięte z programów telewizyjnych i dzieł literackich	7
Krystyna DŁUGOSZ-KURCZABOWA: Badania prof. Przemysława Zwolińskiego w zakre- sie słowotwórstwa	6
Walenty DOBRZYŃSKI: Prof. dr Stanisław BĄK (28 XI 1900-10 VI 1981)	9
Stanisław DUBISZ: Uwarunkowania i wyznaczniki stylu tekstów propagandowych	3
– Z metodologii badań języka środowisk polonijnych	5
Barbara GALAS: Profesor doktor Przemysław Zwoliński jako dydaktyk	6
Maria GEHRMANN: O sposobach wyrażania semantycznej kategorii kauzatywności w języku polskim.	7
– O zasadach ekwiwalencji w obrębie konstrukcji kauzatywnych w języku polskim i niemieckim	10
Eugeniusz GRODZIŃSKI: Język jako narzędzie manipulacji	7
– Synonimia a wieloznaczność	9
Krystyna HOLLY: Typowe cechy fonetyczne gwary żywieckiej.	10
Tatiana HOŁYŃSKA: Badania Profesora Przemysława Zwolińskiego nad językami wschodniosłowiańskimi	6
Elżbieta JAKUBCZAK: Profesor Jan Tokarski we wspomnieniach uczennicy	8
Zofia JAKUBOWSKA: O społeczny charakter norm poprawnościowych (pamięci Profesora Jana Tokarskiego).	8
Barbara JANOWSKA: Negacja leksykalna w języku polskim	3
Danuta JAROSIŃSKA-BARTOL: zob. wyżej – Danuta BARTOL-JAROSIŃSKA	
Michał JAWORSKI: Dorobek Profesora Jana Tokarskiego w zakresie metodyki	8
Irmina JUDYCKA: Halina Koneczna jako organizator badań naukowych.	2
Marian JURKOWSKI: Przemysław Zwoliński jako onomasta	6
Jerzy KONDRACKI: Nazewnictwo geograficzne świata w działalności naukowej Profesora Przemysława Zwolińskiego	6
Włodzimierz KOWALSKI: Zagadnienia leksykologiczne w pracach Jana Tokarskiego . . .	8
Krystyna KURCZABOWA-DŁUGOSZ: zob. wyżej – Krystyna DŁUGOSZ-KURCZA- BOWA	

Andrzej Maria LEWICKI: Światopogląd i metodologia syntaktologiczna Haliny Konecznej – Próba rekonstrukcji	2
Władysław LUBAŚ: Słowiańska socjolingwistyka porównawcza. Możliwości badawcze . .	4
Jolanta MINDAK: O peryfrastycznych konstrukcjach predykatywnych z parafrazą przy- miotnikową	4
– Z badań nad peryfrastycznymi konstrukcjami predykatywnymi.	7
Wiesław MORAWSKI: O stronie językowej edycji pamiętników emigranckich ukazujących się w Polsce w ostatnim trzydziestoleciu.	1
Florian NIEUWAŻNY: Przemysław Zwoliński jako filolog wschodniosłowiański.	6
Halina NOWACKA-RYBICKA: zob. niżej – Halina RYBICKA-NOWACKA	
Marcin PREYZNER: Poglądy językoznawcze profesora Jana Tokarskiego.	8
Jadwiga PUZYNIANA: Niektóre fakty z życia S. B. Lindego w świetle dzieł historyków i zachowanych dokumentów	10
Jerzy RUSEK: Badania prof. dra Przemysława Zwolińskiego nad językami południowo- słowiańskimi	6
Halina RYBICKA-NOWACKA: Przemysław Zwoliński jako badacz historii języka pol- skiego	6
Zygmunt SALONI: Wkład Jana Tokarskiego w <i>Słownik języka polskiego PAN</i>	8
Elżbieta SĘKOWSKA: Funkcje semantyczno-słowotwórcze przedrostka <i>pod-</i> w prefi- ksalnych derywatach czasownikowych.	3
Stanisław SKORUPKA: Droga życiowa i naukowa profesora Jana Tokarskiego	8
– Wspomnienie o prof. Halinie Konecznej	2
Salomea SZLIFERSZTEJN: Profesor Halina Koneczna jako historyk języka	2
Mieczysław SZYMCZAK: Droga życiowa i naukowa Przemysława Zwolińskiego (24 IX 1914-4 X 1982)	6
– O profesor Halinie Konecznej w dwudziestolecie Jej śmierci	2
Alina ŚCIEBORA: Klasyfikacja słowotwórcza rzeczowników męskich utworzonych forman- tami zawierającymi historyczne <i>-k-</i>	9
– Profesor Halina Koneczna jako fonetyk	2
Aniela TOPULOS: Wprowadzenie do semantycznej klasyfikacji terminów technicznych. .	5
Grzegorz WALCZAK: Językowo-stylistyczna kreacja świata S. Mrożka („Na pełnym morzu”).	1
Krystyna WASZAKOWA: Produktywność formantów paradygmatycznych w rzeczowni- kowych derywatach prostych współczesnego języka polskiego.	7
Adam WEINSBERG: Przemysław Zwoliński jako fonolog, metodolog i historyk języko- znawstwa	6
Elżbieta WIERZBICKA: Co różni, a co łączy rozwój języka różnojęzycznych dzieci? Na marginesie książki Marii Zarebiny	1
Jan WIKARJAK: Henryk Kowalewicz (20 VI 1925- 16 II 1981)	3
Elżbieta WÓJCIKOWSKA: Przymiotniki utworzone od wyrażen przyimkowych w języku polskim	4
Janusz WRÓBLEWSKI: Uwagi o stylu prac profesora Jana Tokarskiego	8
Alojzy Adam ZDANIUKIEWICZ: Samogłoski nosowe w gwarach wileńskich.	1
Jadwiga ZIENIUKOWA: Polski językoznawca na Łużycach przed pięćdziesięcioma laty .	9
Kazimierz ŻELAZKO: Profesor Halina Koneczna jako leksykograf.	2

JĘZYK POLSKI W SZKOLE

Jolanta BAJDA: Wybrane problemy poprawności językowej studentów Politechniki Wro- cławskiej	10
Barbara BOGOŁĘBSKA: Z teorii i praktyki nauczania stylistyki w szkole średniej (1900- -1939).	5

Gabriela GRADOWSKA: Stylistyka jako ogniwo przejściowe w nauczaniu literatury w szkole	5
Bronisław KULKA: Nauka o języku polskim w szkole średniej w latach 1815-1830	10
Jadwiga PIETRZAK: Nacechowanie stylowe leksyki w wypracowaniach uczniów.	5
Jerzy PODRACKI: Stylistyczne aspekty nauczania składni	5
Halina WIŚNIEWSKA: Spójność tekstu w wypracowaniach olimpijczyków	5
Maria WOJTAK: Próba charakterystyki orientacji badawczych we współczesnej stylistyce	5

JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ

Maria CUKIERSKA, Tadeusz RADZIK: Nauczanie przedmiotów ojczystych w polskich szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii	1
Urszula DUBISZ: Bańcerowski Janusz, Szabó Dénes, Bakonyi Istvánne, <i>Lenngyel nyelvkönyv</i> , Budapest 1980	2
Julia KUSZTELAK-SUŁKOWSKA: zob. niżej – Julia SUŁKOWSKA-KUSZTELAK	
Krystyna KWAŚNIEWSKA-MŻYK: <i>Polština do vrecka. Slovenský štandardný text</i> , Bratislava 1980; M. Serwátka, F. Sowa, <i>Lektorské cvičenia z polského jazyka</i> , Bratislava 1981	4
Małgorzata MAJEWSKA: Maria Grala, <i>Say It in Polish. An Intensive Course for Beginners</i> , Warszawa 1982	7
– Testy w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część I – Zagadnienia ogólne	2
– Testy w nauczaniu języka polskiego cd.	3
Krystyna MŻYK-KWAŚNIEWSKA: zob. wyżej – Krystyna KWAŚNIEWSKA-MŻYK	
Anna OMULECKA: Niektóre psychologiczne aspekty przyswajania języka polskiego przez cudzoziemców	10
Józef POMSTA-PORAYSKI: zob. niżej – Józef PORAYSKI-POMSTA	
Józef PORAYSKI-POMSTA: Uwagi o możliwościach wykorzystania gramatyki generatywno-transformacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego	1
Tadeusz RADZIK, Maria CUKIERSKA: zob. wyżej – Maria CUKIERSKA, Tadeusz RADZIK	
Anna SUŁKOWSKA: E. Lotko, <i>Polština a čeština z hlediska typologického</i> , Olomuniec 1981	7
Julia SUŁKOWSKA-KUSZTELAK: Rola kształcenia obcokrajowców w Polsce w propagowaniu języka polskiego i kultury polskiej za granicą	4
Maria STRYBEL: Wpływ języka angielskiego na polszczyznę drugiego pokolenia amerykańskich Polaków (na podstawie nagrań mowy wielkopolskich potomków mieszkających w Bay City w stanie Michigan)	8
Henryk ZWOLSKI: Kształcenie umiejętności czytania w programie nauczania języka polskiego jako obcego	4

SPRAWOZDANIA

Bronisław CZAJKOWSKI, Anna KACZMARSKA: Sprawozdanie z XXXVII Zjazdu PTJ, Wrocław 3-4 IV 1978	9
Anna KACZMARSKA, Bronisław CZAJKOWSKI: zob. wyżej – Bronisław CZAJKOWSKI, Anna KACZMARSKA	
Maria KRAUZ, Anna SPÓLNIK: zob. niżej – Anna SPÓLNIK, Maria KRAUZ	
Anna MAZANEK: Sierpniowy kurs „Polonicum” UW dla sławistów w roku 1982.	7
Stanisława SOCHACKA: Badania językoznawcze Instytutu Śląskiego w Opolu	7
Anna SPÓLNIK, Maria KRAUZ: Sprawozdanie z VII Ogólnopolskiej Konferencji Młodych Językoznawców Dydaktyków (Trzemeśnia, 2-4 VI 1982).	9
Jadwiga ZIENIUKOWA: Sesja naukowa poświęcona pamięci profesora Zdzisława Stiebera (Warszawa, 20-21 X 1982).	10

RECENZJE

Anna CEGIEŁA: <i>Tekst – Język – Poetyka</i> . Zbiór studiów pod redakcją Marii Renaty Mayenowej, Wrocław 1978 r.	2
– <i>Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych</i> , praca zbiorowa pod red. S. Szlifarsztein, Wrocław 1981	4
Kazimierz DŁUGOSZ: J. Brzeziński, <i>Wyznaczniki językowostylistyczne poezji sentymentalnej</i> , Zielona Góra 1979	4
Stanisław DUBISZ: J. Hertel, <i>Imiennictwo dynastii piastowskiej we wcześniejszym średniowieczu</i> , Warszawa-Poznań-Toruń 1980	7
Barbara GALAS: Czesław Bartuła, <i>Podstawowe wiadomości z gramatyki staro-cerkiewno-słowiańskiej na tle porównawczym</i> , Warszawa 1981	1
Maria GUTKOWSKA-WITKOWSKA: zob. niżej – Maria WITKOWSKA-GUTKOWSKA	
Wiesław MORAWSKI: Jerzy Bańczerowski, <i>Systems of semantic and syntax. A determinational theory of language</i> , Warszawa-Poznań 1980	3
Róża OKOS: Jan Basara, <i>Z zagadnień słownictwa gwarowego – Terminologia obróbki drewna w dialektach polskich</i> , Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1981	3
Teresa PIOTROWSKA: <i>Slova a dějiny</i> , pod vedením PhDr Igora Němce, Praha 1980.	2
Jerzy PODRACKI: Maria Nagajowa, <i>Słowo do słowa. Poradnik językowy dla uczniów wyższych klas szkoły podstawowej</i> , Warszawa 1982.	8
Józef POMSTA-PORAYSKI: zob. niżej – Józef PORAYSKI-POMSTA	
Józef PORAYSKI-POMSTA: L. Kaczmarek, <i>Nasze dziecko uczy się mowy</i> , Lublin 1982.	4
Bożena REJAKOWA: M. Basaj, D. Rytel, <i>Słownik frazeologiczny czesko-polski</i>	8
Stanisław SKORUPKA: <i>Słownik języka polskiego PWN</i> , Tom I A-K, Warszawa 1978, tom II L-P, Warszawa 1979, tom III R-Z, Warszawa 1981	9
Urszula SOKÓLSKA: E. Stachurski, <i>Fleksja Adolfa Dygasińskiego na tle polszczyzny drugiej połowy XIX wieku</i> , Wrocław 1980	7
Anna STARZEC: Zygmunt Stoberski, <i>Międzynarodowa terminologia naukowa. Problemy. Postulaty. Oczekiwania</i> , Warszawa 1982.	3
Krystyna WASZAKOWA: Stanisław Grabias, <i>O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo. Rozprawa habilitacyjna</i> , Lublin 1980	9
Zenon WIŚNIEWSKI: S. Borawski, A. Furdal, <i>Wybór tekstów do historii języka polskiego</i> , Warszawa 1980	7
Maria WITKOWSKA-GUTKOWSKA: <i>Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich</i> opracowany pod red. K. Polańskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.	1

CO PISZĄ O JĘZYKU?

R.S.	2
--------------	---

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

M.S.	1
M.S.: VIII Międzynarodowy Kongres Słowistów, Zagrzeb 1978.	2
M.S.: O błędach językowych w prasie	3
Mieczysław SZYMCZAK: Program prac nad kulturą języka polskiego	4
M.S.: O ścisłość, komunikatywność i poprawność języka prawniczego.	5
M.S.	7
M.S.: Odmiana nazwisk typu <i>Karp</i> w języku polskim	8
M.S.	9
M.S.	10