

PORADNIK JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WARSZAWA 1983

5

(014)

Redaktor i przewodniczący Komitetu Redakcyjnego:
prof. dr Mieczysław Szymczak

Komitet Redakcyjny

Prof. dr Jan Basara, dr Magdalena Foland-Kugler, doc. dr Barbara Falińska, prof. dr Hubert Górniewicz (Gdańsk), mgr Anna Józwiak, doc. dr Jerzy Maciejewski (Iorun), prof. dr Leszek Moszyński (Gdańsk), prof. dr Andrzej Siczkowski, 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>Aniela Topulos</i> : Wprowadzenie do semantycznej klasyfikacji terminów technicznych	283
<i>Stanisław Dubisz</i> : Z metodologii badań języka środowisk polonijnych	292

JĘZYK POLSKI W SZKOLE

<i>Maria Wojtak</i> : Próba charakterystyki orientacji badawczych we współczesnej stylistyce	302
<i>Barbara Bogolebska</i> : Z teorii i praktyki nauczania stylistyki w szkole średniej (1900-1939)	308
<i>Jerzy Podracki</i> : Stylistyczne aspekty nauczania składni	315
<i>Jadwiga Pietrzak</i> : Nacechowanie stylowe leksyki w wypracowaniach uczniów	320
<i>Halina Wiśniewska</i> : Spójność tekstu w wypracowaniach olimpijczyków	326
<i>Gabriela Gradowska</i> : Stylistyka jako ogniwo przejściowe w nauczaniu literatury w szkole	330
<i>M. S.</i> : O ścisłość, komunikatywność i poprawność języka prawniczego	336

„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

Nakład 2361 + 129. Ark. wyd. 600. Ark. druk. 3,50. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70 × 100. Oddano do składu 14.IV.83 r.
Podpisano do druku w maju 1984 r. Druk ukończono w maju 1984 r. Zam. 289/83. T-6^o Cena zł 16,—

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Aniela Topulos

WPROWADZENIE DO SEMANTYCZNEJ KLASYFIKACJI TERMINÓW TECHNICZNYCH

Każda próba rozwiązania podstawowych problemów związanych z klasyfikowaniem terminów wymaga przede wszystkim wyjaśnienia, co przez nazwę *termin* jest rozumiane. Konieczność ta jest dyktowana istnieniem kilku różnych sposobów interpretowania znaczenia tej nazwy. Problemu tego nie rozwiązała polska norma „PN-73/N-02009” ani nowa „PN-80/N-02004. Wytyczne opracowania norm. Normy terminologiczne”. W ostatniej (aktualnie obowiązującej) znajdujemy następującą definicję: „termin — nazwa o ściśle ustalonym znaczeniu w danej dziedzinie nauki, techniki lub działalności zawodowej”. Wyjaśnia się tu również znaczenie wyrazów *nazwa* i *pojęcie*. „nazwa — znak językowy pojęcia, tj. wyraz albo połączenie wyrazowe oznaczające przedmiot lub zjawisko”; „pojęcie — myślowe odzwierciedlenie cech charakterystycznych przedmiotu lub zjawiska, myślowy odpowiednik nazwy”.

Analizując przytoczone definicje zauważmy, że dokonano tu próby definiowania nazwy bez odwoływania się do syntaktyki, co zwykle czynią logicy. Próba ta nie w pełni jest udana. Sformułowanie „myślowe odzwierciedlenie cech charakterystycznych przedmiotu lub zjawiska” sugeruje, iż zbiór pojęć jest funkcyjnie zależny od zbioru przedmiotów lub zjawisk, tzn. jeżeli istnieje przedmiot lub zjawisko, to może istnieć pojęcie, natomiast brak przedmiotu lub zjawiska determinuje brak pojęcia. Nie wyjaśnia się poza tym, czy pojęcie jest związane z przedmiotem, czy też klasą przedmiotów. Ponieważ „nazwa” jest „znakiem językowym pojęcia” ograniczenia w zbiorze pojęć obowiązują również i w zbiorze nazw. W ten sposób spośród nazw wyeliminowane zostały wszystkie nazwy puste, tzn. takie, które nie mają desygnatów, do których zalicza się wiele podstawowych nazw (abstrakcyjnych) występujących w tekstach prezentujących różne naukowe teorie. Definicja *nazwy* w dalszej części ograniczenie to uwypukla poprzez sformułowanie „oznaczające przedmiot lub zjawisko”.

Autorzy normy nie mieli jednak zbyt łatwego zadania. Językoznawcy, pomimo iż stosunkowo często posługują się wyrazem *nazwa*, jego znaczenia precyzyjnie nie wyjaśniają. Jedynie logicy, dla których funkcjonowanie *nazwy* jest przedmiotem badań w swoisty sposób, definicyjnie określają jej znaczenie. Ajdukiewicz w „Logice pragmatycznej”¹ (s. 30) pisze: „wyrażenie języka polskiego będące (przy pewnym swym znaczeniu) wyrażeniem tej samej kategorii syntaktycznej, co np. wyraz *pies* zowią się przy tym znaczeniu nazwami tego języka. Nazwami są więc przy swym zwykłym znaczeniu wszystkie rzeczowniki. Mówimy „rzeczowniki przy swym zwykłym znaczeniu”, ponieważ rzeczowniki mogą być użyte w znaczeniu, przy którym nazwami nie są: np. rzeczownik *pożar* może być, jak już o tym była mowa, użyty w takim znaczeniu, przy którym jest zdaniem, a nie nazwą”. Definicja ta może budzić zastrzeżenia, gdyż nie bardzo wiadomo, co to jest „zwykłe znaczenie”, kiedy można mówić o zwykłym, a kiedy o niezwykłym znaczeniu. Jeśli zaś chodzi o znaczenie wyrazu *pożar* wówczas, gdy pełni on funkcję zdania, to trudno mówić o innym znaczeniu od tego jakie ma, gdy jest jedynie rzeczownikiem. Znaczenie pozostaje właściwie niezmienione. Różnica polega jedynie na tym, że wyrazowi temu, gdy pełni funkcję zdania, przysługuje dodatkowo wartość logiczna.

Witold Marciszewski w „Małej encyklopedii logiki”² podaje dwie definicje nazwy:

„1. Wyrażenie *W* jest nazwą, gdy nadaje się (tj. może zostać użyte bez spowodowania niedorzeczności) na podmiot lub orzecznik zdania atomowego o budowie *x* jest *X* (wg Kotarbińskiego).

2. Wyrażenie *W* jest nazwą, gdy nadaje się na podmiot i tylko na podmiot zdania atomowego (wg Czeżowskiego)”.

Cytowane definicje, pomimo iż formułowane były z dążeniem do wielkiej precyzji, odwołują się do intuicji językowej, bo tylko intuicja pozwala na stwierdzenie, czy dany wyraz nadaje się na podmiot lub orzecznik, czy też nie, a właściwie intuicyjna znajomość funkcji znaczeniowej, którą pełni określony przyrostek.

Ze sformułowanych definicyjnie dwóch znaczeń *nazwy* dla właściwej interpretacji wyrazu *termin* może być przyjęte jedynie znaczenie (1), gdyż wg znaczenia (2) nazwami są jedynie imiona własne, a tych nie zalicza się do terminów.

Znaczenie (1) (wg Kotarbińskiego) nie jest zgodne z tym, które prezentuje Ajdukiewicz, gdyż nie tylko rzeczowniki mogą być podmiotami i orzecznikami w zdaniu o budowie atomowej. Tę funkcję mogą również pełnić zaimki, przymiotniki, liczebniki, a nawet czasowniki. Można oczywiście uznać, iż wymienione części mowy pełnią wówczas rolę semantyczną rzeczowników, ale to z kolei wskazuje na potrzebę wprowadzenia kryterium semantyczne-

¹ K. Ajdukiewicz, „Logika pragmatyczna”, Warszawa 1965.

² *Mała encyklopedia logiki*, Ossolineum, Wrocław 1970.

go dla określenia *nazwy*. Logicy dotychczas takiego kryterium nie wprowadzili. Propozycję taką przedstawili autorzy prezentowanej normy. Fakt ten jest godny odnotowania, pomimo niedoskonałości zawartych tam sformułowań. Norma nie wyróżnia rodzajów nazw. Zawarte tam definicje pojęcia nazwy nie wyjaśniają, jakiego typu nazwy są terminami. Nie sprecyzowana została również relacja „oznaczenia”, co stwarza możliwość zaliczenia do terminów *nazw własnych*, gdyż definicja pojęcia nie wyklucza tej możliwości. Ponieważ jednak tego typu nazwy zwyczajowo nie są zaliczane do terminów, istnieje konieczność takiego sformułowania definicji, by była ona zgodna z powszechnym rozumieniem, a więc by wykluczała z zakresu wyrazu *termin nazwy własne*.

W logice nazwy w zależności od pełnionych funkcji podzielono na generalne, którym przysługuje funkcja konotowania i nazwy indywidualne, którym ta funkcja nie przysługuje. Wynika więc z tego, iż terminami mogą być jedynie nazwy generalne. (Konotowanie jest to stosunek zachodzący między nazwą a pewnym zespołem cech charakteryzujących desygnaty tej nazwy). Zaznaczyć tu również należy, iż logicy wyjaśniają pojęcie jako „znaczenie nazwy generalnej”. Cytowana norma definiując *nazwę* poprzez *pojęcie* w pewnym sensie ogranicza zakres *nazwy* do *nazwy generalnej*, chociaż prezentowana tam definicja pojęcia nie wyjaśnia do końca tej sprawy. Należy jednak przypuszczać, iż autorzy mieli na myśli *nazwę generalną*. Cechą wyróżniającą termin spośród innych nazw generalnych (wg prezentowanej normy) jest ściśle ustalone znaczenie. O koncepcji znaczenia będzie mowa w dalszej części artykułu. Natomiast zarówno językoznawcy jak i logicy nie wyróżniają „ściśle ustalonego znaczenia”. Można jednak przypuszczać, iż „ściśle ustalone znaczenie” w rozumieniu formułującego definicję terminu znaczy tyle samo, co u logików „znaczenie wyraźne”, któremu przeciwstawia się „znaczenie intuicyjne”. W „Logice pragmatycznej” Ajdukiewicza (s. 53) czytamy: „Nazwy mające określoną treść językową, są to nazwy o znaczeniu wyraźnym”. Przykładem nazwy o znaczeniu wyraźnym wymienianym przez Ajdukiewicza jest *kwadrat*, a nazwy o znaczeniu intuicyjnym *pies*. *Pies* jest nazwą intuicyjną dlatego, że trudno podać taki zespół cech, po którym każdy, kto rozumie tę nazwę w sposób właściwy mowie potocznej, musi poznać, czy można je do jakiegoś przedmiotu zastosować, czy też nie”. Dalej w wyjaśnieniu znajdujemy, iż *pies* jest nazwą o znaczeniu wyraźnym w języku zoologii, gdyż tam podane są pewne cechy, na podstawie których można rozstrzygnąć, czy dane zwierzę można nazwać wyrazem *pies*.

Nazwa może mieć więc znaczenie wyraźne lub intuicyjne w zależności od tego, czy posługujący się nią potrafi podać zespół cech charakteryzujący zakres danej nazwy, czy też nie. Wynika stąd wniosek, iż rodzaj znaczenia (intuicyjne lub wyraźne) nie jest cechą dystynktywną nazwy, lecz posługującego się nią, lub że każdy mówiący ma swój odrębny język.

W „Małej encyklopedii logiki” Leszek Nowak znaczenie wyraźne wyjaśnia

następująco: „Wyrażenie, które jest zrozumiałe dla pewnej osoby, może mieć dla niej bądź znaczenie wyraźne, bądź znaczenie intuicyjne. Wyrażenie ma dla danej osoby w danym czasie znaczenie wyraźne, gdy — skrótowo mówiąc — osoba ta potrafi w owej chwili objaśnić znaczenie tego wyrażenia. Jeśli natomiast dana osoba w danym czasie potrafi tylko używać wyrażenia nie umiając objaśnić jego znaczenia, to mówimy, że wyrażenie to ma wówczas dla tej osoby znaczenie intuicyjne. Np. w przypadku nazw różniczenie to przedstawia się następująco: Nazwa jakaś ma znaczenie wyraźne dla danej osoby wówczas, gdy osoba ta potrafi sformułować układ postulatów znaczeniowych charakterystyczny dla tej nazwy w odnośnym języku”.

Znaczenie wyraźne i intuicyjne jest więc związane z określoną osobą w określonym czasie. Pogląd ten wydaje się być ze wszech miar słuszny, gdyż nawet nazwy *kwadrat* nie potrafi prawidłowo używać ten, kto nie potrafi podać synonimicznej nazwy rozwiniętej czy też sformułować odpowiedniego układu postulatów znaczeniowych. Innymi słowy wyrażenie ma znaczenie, a określone osoby w określonym czasie znają znaczenie intuicyjne lub też wyraźne. „Intuicyjność” czy też „wyraźność” nie jest jednak cechą nazwy, ale stopnia znajomości znaczenia danej nazwy u posługującego się nią.

Przy przyjęciu, iż *nazwa* w myśl formułującego definicję zawartą w normie to *nazwa generalna*, a *znaczenie ścisłe* znaczy tyle samo, co *znaczenie wyraźne* definicję *terminu* można przedstawić w następującym brzmieniu: „nazwa generalna o znaczeniu wyraźnym w danej dziedzinie wiedzy”.

Nie będzie to jednak definicja poprawna, gdyż znaczenie wyraźne nazwy nie przysługuje określonej dziedzinie wiedzy. Takie sformułowanie byłoby dopuszczalne, gdyby rzeczywiście tworzenie tekstów związanych z daną dyscypliną bezwzględnie wiązało się z koniecznością znajomości znaczeń wyraźnych wszystkich używanych tam nazw. Tak w rzeczywistości nie jest, ale gdyby nawet tak było, to i wówczas należałoby zrezygnować z ograniczenia zakresu znaczeniowego terminu do określonej dyscypliny ze względów czysto pragmatycznych. Istnieje wszak potrzeba komunikowania się ze sobą ludzi uprawiających różne dyscypliny i nie wskazane jest tworzenie barier językowych poprzez przyporządkowywanie określonym wyrażeniom różnych znaczeń w różnych dyscyplinach. Bardziej odpowiednia by była definicja: „termin jest to nazwa generalna, której znajomość znaczenia wyraźnego jest pożądana u osób uprawiających daną dziedzinę wiedzy”. Ponieważ jednak pożądana jest znajomość znaczeń wyraźnych wszystkich nazw występujących w tekstach, można przyjąć, iż terminem jest nazwa generalna występująca w tekstach naukowych lub fachowych.

Oprócz zacytowanej definicji terminu z „Normy” w literaturze funkcjonuje wiele innych mniej lub bardziej do niej zbliżonych. Hanna Jadacka w swej pracy pt. „Termin techniczny — pojęcie, budowa, poprawność”³ termin określa

³ H. Jadacka, „Termin techniczny — pojęcie, budowa, poprawność”, WCT NOT, Warszawa 1976.

następująco (s. 28): „Termin jest to jedno lub wielowyrzowy odpowiednik pojęcia określonej dziedziny nauki lub techniki, mający znaczenie wyraźne i używany przez specjalistów w tekstach fachowych”.

Niestety autorka nie precyzuje, co rozumie przez wyraz „pojęcie”, w związku z czym nie możliwe jest dokładne przeanalizowanie cytowanej definicji. Sformułowanie „odpowiednik pojęcia określonej dziedziny nauki lub techniki sugeruje odrębność systemów pojęciowych w różnych dyscyplinach. Nie jest to całkowicie zgodne z prawdą, gdyż systemy pojęciowe związane z poszczególnymi dyscyplinami często wzajemnie się nakładają. Pojęcia są bezpośrednio związane z przedmiotem badań i metodą badań, a jedynie pośrednio z poszczególnymi dyscyplinami. W przypadku dyscyplin stosujących podobne metody lub mających te same obiekty badawcze, część systemu pojęciowego jest wspólna. W dzisiejszej dobie, gdy powstało wiele nauk interdyscyplinarnych, gdy rozwój poszczególnych dyscyplin jest wzajemnie uzależniony i gdy stosuje się podobne metody badawcze w różnych, często pozornie odległych gałęziach nauki, należałoby zwracać szczególną uwagę na integrację systemów pojęciowych i związanych z nimi — systemów terminologicznych.

Wszystkie obiegowe definicje terminu, jak również i ta którą zaproponowano w niniejszym artykule po przeprowadzeniu analizy definicji z PN-80/N-02004 sugerują, iż do zakresu nazwy „termin” należą również wyrazy będące przymiotnikami. W rzeczywistości zdarza się to sporadycznie, co świadczyć może o pewnym intuicyjnym sprzeciwie przeciwko zaliczaniu do jednej kategorii tych różnych części mowy. Zauważmy, że chociaż definicja nazwy przyjęta przez logików obejmuje swym zakresem przymiotnik, to jednak przy wszelkich rozważaniach teoretycznych przykładowo sięga się po wyrazy będące rzeczownikami lub, w przypadku nazw złożonych, po frazy, w których podstawowa część jest rzeczownikiem. (frazy nominalne). Do wyeliminowania z zakresu nazwy *termin* przymiotników przydatne jest pojęcie frazy nominalnej. Terminami są więc frazy nominalne — w wypadkach granicznych zredukowane do pojedynczego rzeczownika. Definicję terminu można więc sformułować następująco: terminem jest nazwa generalna będąca frazą nominalną występującą w tekstach naukowych i fachowych.

Następnym problemem wymagającym rozwiązania przy przystępowaniu do klasyfikacji terminów jest uporządkowanie kryteriów klasyfikacji. Niezwykle pomocnym okazuje się tutaj ogólnie przyjęty diagram — trójkąt semiotyczny.



Zgodnie z zaznaczonymi wierzchołkami tego trójkąta wyróżnia się trzy rodzaje kryteriów klasyfikacji terminów:

- 1) kryteria formalne (wg kształtu znaku — formy),
- 2) kryteria semantyczne (wg pojęć),
- 3) kryteria rzeczowe (wg desygnatów).

Klasyfikacja według kryteriów formalnych nie budzi żadnych wątpliwości. Można tworzyć klasy według początkowych liter, liczby wyrazów itp. O wiele bardziej skomplikowana jest sytuacja, gdy dokonuje się podziału na klasy według pozostałych kryteriów. Kłopoty właściwie rozpoczynają się już przy ich wyróżnianiu, co jest wynikiem dość zagmatwanych interpretacji znaczenia wyrazów.

W. Marciszewski w „Małej encyklopedii logiki” wyróżnia pięć różnych sposobów rozumienia znaczenia (mających swe odbicie w piśmiennictwie polskim):

- 1) znaczenie jako idea skojarzona ze słowem,
- 2) znaczenie jako konotacja,
- 3) znaczenie jako przedmiot idealny,
- 4) znaczenie jako struktura intensjonalna,
- 5) znaczenie jako sposób użycia wyrażenia.

Zaznacza, się również, że istnieje jeszcze jedno rozumienie znaczenia, najszerszego, nie występujące prawie w polskim piśmiennictwie, a odpowiadające angielskiemu *meaning*, które oznacza wszelką funkcję semantyczną. O takim rozumieniu znaczenia pisze John Lyons we „Wstępie do językoznawstwa”⁴ (s. 444):

„Rozróżnia się znaczenie afektywne (*emotive meaning*) i poznawcze (*cognitive meaning*), sensowność (*significance*) i sygnifikację (*signification*), znaczenie performatywne i deskryptywne, sens (*sense*) i odnośność (*reference*), denotację i konotację, znak i symbol, ekstensję i intensję, implikację (*implication*), wynikanie (*entailment*) i presupozycję (*presupposition*), analityczność i syntetyczność”.

Jest to dość chaotyczna próba wyjaśnienia znaczenia. Podobnie uczyniono w „Słowniku terminologii językoznawczej”⁵. Zarówno logicy, jak i lingwiści starają się nie zauważać potrzeby precyzyjnego określenia znaczenia, wprowadzając na to miejsce różne relacje w jakiejś mierze związane ze znaczeniem.

Analiza zaprezentowanych definicji nie jest jednak celem niniejszego artykułu. Niezbędna jest tu taka koncepcja znaczenia, która umożliwi przeprowadzenie poprawnej klasyfikacji terminów na podstawie relacji pomiędzy znaczeniami. Przyjmując, iż termin jest nazwą generalną, ograniczamy w pewnym stopniu dowolność interpretacji znaczenia. Dla celów semantycznej klasyfikacji ze względu na konieczność wyodrębniania cech wspólnych dla

⁴ J. Lyons, „Wstęp do językoznawstwa”, Warszawa 1976.

⁵ Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968.

danej klasy terminów, najbardziej odpowiednie jest rozbudowanie znaczenia jako konotacji.

W „Małej encyklopedii logiki” czytamy: „Znaczenie pojęte jako konotacja przysługuje jedynie nazwom nie będącym przy tym imionami własnymi. Przez konotację rozumie się zespół cech charakterystycznych dla zakresu danej nazwy, za pomocą którego myślimy o jej desygnatach”. Na końcu artykułu „znaczenie jako konotacja” znajdujemy stwierdzenie „określając znaczenie jako konotację, czyli zbiór cech właściwych desygnatom nazwy umieszcza się je w tej samej, co desygnaty, dziedzinie — w sferze przedmiotów realnych, a przy tym pozajęzykowych i pozapsychicznych”. Przyjmując więc takie rozumienie znaczenia popada się w sprzeczność z ogólnie przez lingwistów przyjętym sposobem rozumienia wyrazu jako formy i znaczenia, gdzie znaczenie należy do zjawisk językowych. Zauważmy jednak, że już sama definicja znaczenia jako konotacja zawiera wewnętrzną sprzeczność, gdyż jeśli zespół cech charakterystycznych dla zakresu danej nazwy znajduje się w sferze rzeczywistości przedmiotowej, to w jaki sposób możemy „za pomocą” tych cech myśleć. Sytuacja taka byłaby podobna do tej, którą określilibyśmy, że „za pomocą myśli przeprowadzamy obróbkę przedmiotu”.

Zespół cech, za pomocą którego myślimy i który może stanowić treść językową nazwy, nie może należeć do sfery przedmiotów realnych, jest natomiast zespołem myślowym odpowiedników cech charakteryzujących owe przedmioty. Odpowiedniki myślowe należą do tej samej sfery, co myśl. Wiemy, że myślimy i że myśl nasza obejmuje wszystkie postrzegane cechy, tzn. w myśli zawarte są odpowiedniki postrzeganych zmysłowo cech charakteryzujących rzeczywistość przedmiotową. A więc znaczenie to zespół myślowych odpowiedników cech.

Przyjęcie takiej koncepcji znaczenia pozwala na stosowanie identycznej metody klasyfikacji semantycznej, jak przy przyjęciu rozumienia znaczenia jako konotacji. Ze względu zaś na konieczność uporządkowania w sferze teorii i na potrzebę uniknięcia sprzeczności z intuicją, która nie akceptuje umieszczania znaczeń w sferze przedmiotów realnych, wprowadzenia takiej definicji znaczenia wydaje się być konieczne. Umożliwiłaby ona również definiowanie pojęć bez odwoływania się do nazwy, a nazwy z pominięciem syntaktyki.

Dotychczasowe określenia *pojęcia* są stosunkowo mało precyzyjne. Lingwiści pomimo, iż często słowa *pojęcie* używają, głębszych interpretacji tego, co ono znaczy, nie przedstawili. Logicy zaś określili *pojęcie* jako znaczenie nazwy generalnej. K. Ajdukiewicz w „Logice pragmatycznej” (s. 30) pisze: „pojęciem w sensie logicznym, a w szczególności pojęciem nominalnym w sensie logicznym, nazywamy znaczenie jakiejś nazwy”, a „znaczenie jakiegoś wyrażenia to raczej określony pod pewnymi względami sposób rozumienia pewnego wyrażenia”. Wynikałoby więc z tego, iż *pojęciem* jest „określony pod pewnymi względami sposób rozumienia pewnej nazwy”. Nie bardzo

oczywiście wiadomo, pod jakimi względami ma być określony ten sposób rozumienia. Samo jednak przyjęcie, iż pojęciem jest sposób rozumienia nazwy, wydaje się nie być słuszne. Zresztą sam Ajdukiewicz chyba rozumiał je inaczej, skoro w tej samej pracy pisze o desygnatach i zakresie, a nawet o konotacji pojęcia, a przecież trudno uznać, by pojęcie będące „sposobem rozumienia” miało swój zakres i konotację. Intuicyjnie jednak wiążemy pojęcie z desygnatami, denotacją i konotacją. Należy więc szukać innej definicji pojęcia.

Pojęcie jest znaczeniem, ale wśród zbioru znaczeń wyróżnia się jakąś cechą charakterystyczną, gdyż znaczenia mają wszystkie wyrazy, a pojęcia odpowiadają jedynie nazwom generalnym. Tą cechą może być odpowiednik myślowy cechy „bycia bytem”.

Wówczas definicję pojęcia można sformułować następująco:

Pojęcie jest to zespół co najmniej dwu myślowych odpowiedników cech, wśród których znajduje się odpowiednik cechy „bycia bytem”.

Odpowiednik cechy „bycia bytem” bynajmniej nie świadczy o tym, iż pojęcie jest związane z elementem świata przedmiotowego. Byt może być również abstrakcyjny. Wszak dzięki możliwości swobodnego łączenia odpowiedników myślowych cech świat myśli nie jest wiernym odtworzeniem postrzegawczego świata realnego, lecz znacznie wzbogacony o takie pojęcia, które nie mają swych desygnatów, a które człowiek dzięki procesowi myślowemu może stworzyć, i o takie, które desygnatów nigdy mieć nie będą, ale pozwalają z szerszej perspektywy patrzeć na otaczający świat realny.

Wyrażenia, którego znaczenie jest pojęciem, jest nazwą generalną. Przy takiej interpretacji przymiotniki nie są nazwami, gdyż wśród odpowiedników myślowych cech składających się na ich znaczenie brak jest cechy „bycia bytem”. Różnica więc pomiędzy znaczeniem wyrazów *czerwień* i *czerwony* polega na tym, iż znaczenie wyrazu *czerwień* składa się z dwu myślowych odpowiedników cech „bycia czerwonym” i „bycia bytem”, a w przypadku wyrazu *czerwony* jedynie cechy „bycia czerwonym”.

Przedstawiona interpretacja znaczenia pozwala również na jednoznaczne wyodrębnienie spośród innych nazw — nazw własnych. Nazwy własne mają tylko jeden myślowy odpowiednik cechy, a mianowicie „bycie bytem”, a więc w myśl zaprezentowanej powyżej definicji i zgodnie z ogólnie przyjętym sposobem rozumienia nazwy własne nie mają odpowiadających im pojęć, natomiast (wbrew dość powszechnie uznawanym poglądom) nazwy te mają znaczenie. Jest to zresztą zgodne z intuicją. Wszak zawsze, gdy usłyszymy jakąkolwiek nazwę własną, wiemy, że odpowiada jej jakiś byt.

Należy zwrócić na jeszcze jeden aspekt przyjęcia zaprezentowanej koncepcji pojęcia i znaczenia. Jak już zaznaczono, tradycyjne językoznawstwo uznaje wyraz jako połączenie formy ze znaczeniem. Metoda określania znaczeń w oderwaniu od formy wyrazu w pewien sposób narusza tę koncepcję,

gdyż przyznaje samodzielność znaczeniom. Powszechnie jednak jest przyjęte, iż wyraz nie musi mieć znaczenia (może być język pozbawiony interpretacji semantycznej), a więc forma istnieje bez znaczenia. Analogicznie można więc przyznać status samodzielności znaczeniom. Interpretacja ta jest zgodna z nowymi tendencjami w lingwistyce. „Mówiąc o różnych sposobach wyrażania tej samej myśli albo identyczności semantycznej zdań różnych zewnętrznie, zakładamy, że istnieje pewien nie dany nam w bezpośredniej obserwacji język semantyczny, czyli język myśli” i dalej „jeśli założyć istnienie takiego języka, to produkowanie sensownego zdania można przedstawić jako przekład z języka semantycznego na naturalny, a rozumienie zdania — jako przekład z języka naturalnego na semantyczny”⁶. Przyjęty ten sposób rozumienia języka pozwala na wyraźne umiejscowienie pojęć, gdyż można wówczas powiedzieć, że pojęcie w języku semantycznym pełni podobną rolę, co nazwy w języku naturalnym. Chociaż określenie „język naturalny” nie jest najodpowiedniejsze, gdyż język semantyczny jako pewien określony system jest również naturalny. Lepiej jest chyba mówić o dwóch poziomach języka naturalnego, a mianowicie: poziomie formy i poziomie znaczeń.

Wyodrębnienie poziomu znaczeń przy klasyfikacji terminów według kryteriów semantycznych jest konieczne ze względu na potrzebę rozróżnienia kryteriów semantycznych i rzeczowych. Kryteria rzeczowe wynikają z relacji pomiędzy przedmiotami. Przy niejasnych koncepcja znaczenia, a szczególnie wówczas, gdy kojarzy się ono z desygnowaniem, tzn. relacją łączącą nazwę z desygnatem, kryteria semantyczne i rzeczowe często mogłyby się okazać tożsame. Nie byłoby to może zbyt wielkim nieszczęściem, gdyby nie fakt, iż wszelki porządek wprowadzony w zbiory terminologiczne na podstawie kryteriów rzeczowych jest bardzo nietrwały, gdyż rzeczywistość ulega szybkim zmianom. Najbardziej uniwersalny zaś jest system pojęciowy, ponieważ zmiany w tym systemie polegają jedynie na generowaniu nowych pojęć i zanikaniu starych. Relacje zaś pomiędzy istniejącymi pojęciami są stałe.

⁶ J. Apresjan, „Koncepcje i metody współczesnej lingwistyki strukturalnej”, Warszawa 1972, s. 319.

Stanisław Dubisz

Z METODOLOGII BADAŃ JĘZYKA ŚRODOWISK POLONIJNYCH

Podjęcie problematyki zasygnalizowanej w tytule niniejszego artykułu znajduje dwojaką motywację*. Po pierwsze, wiąże się z moimi indywidualnymi zainteresowaniami zagadnieniami kontaktów językowych, interferencji językowych i bilingwizmu, które ukształtowały się w wyniku prac nad opisem floronimów gwar ostródzko-warمیńsko-mazurskich¹ oraz w wyniku bezpośredniego kontaktu z językiem (dialektem) polonijnym podczas pobytu w USA². Po drugie, jest to wynikiem udziału w pracach Zespołu Badań Języka Środowisk Polonijnych, utworzonego przy Instytucie Języka Polskiego UW w 1977 r. Od początku Zespół ten pracuje pod kierunkiem prof. dr Salomei Szlifersztejnowej. W jego skład wchodzi pracownicy i doktoranci z Instytutu Języka Polskiego UW, pracownicy innych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu, a także absolwenci polonistyki warszawskiej, którzy obecnie pracują w innych instytucjach³.

W latach 1977-1980 prace Zespołu koncentrowały się na przygotowaniu

* W 1982 roku Instytut Języka Polskiego UW zorganizował sesję poświęconą omówieniu dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego Prof. Dr Salomei Szlifersztejnej (por. artykuł prof. dra Stanisława Skorupki zamieszczony w numerze 5 „Poradnika Językowego” za rok 1982). Artykuł dra Stanisława Dubisza drukowany poniżej był wygłoszony na tej sesji.

¹ Por. S. Dubisz, *Nazwy jodły w gwarach ostródzko-warمیńsko-mazurskich*, „Poradnik Językowy” 1972, z. 9, s. 526—531, *O nazwach czeremchy (*Prunus padus*) na Warmii i Mazurach*, „Prace Filologiczne” 1975, t. XXV, s. 301-312; „Nazwy roślin w gwarach ostródzko-warمیńsko-mazurskich”, Wrocław 1977, s. 158; *Elementy rodzime i obcojęzyczne w słownictwie gwar ostródzko-warمیńsko-mazurskich*, (w:) „Z polskich studiów slawistycznych”, seria V, Warszawa 1978, s. 233-245.

² Por. S. Dubisz, *Uwagi o zapożyczeniach w języku Polonii amerykańskiej*, „Prace Filologiczne” 1976, t. XXVI, s. 65-87; *Formy i typy funkcjonalnej adaptacji leksemów amerykańsko-angielskich w dialekcie polonijnym Nowej Anglii (USA)*, (w:) „Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych”, praca zbiorowa pod red. S. Szlifersztejnowej, Wrocław 1981, s. 51-68.

³ Skład Zespołu ulega pewnym zmianom w zależności od charakteru problematyki badawczej i różnych uwarunkowań natury życiowej, jednakże podstawowy skład Zespołu jest stały od 1977 r.

zbiorowego tomu, będącego podsumowaniem indywidualnych doświadczeń badawczych, a zarazem pewną zbiorową propozycją, ukazującą materiałowe i metodyczne możliwości badań języka środowisk polonijnych. Tom ten, pod redakcją prof. dr S. Szlifersztejnowej i z jej obszernym *Wstępem*, ukazał się w 1982 roku pod tytułem „Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych”, jako ósma pozycja serii *Biblioteka Polonijna*, redagowanej pod auspicjami Komitetu Badań Polonii PAN, a wydawanej przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich⁴. Od roku 1981 Zespół rozpoczął prace nad dwoma tematami, których realizacja zaplanowana jest na dłuższy okres. W ramach tych prac dokonuje się gromadzenia danych i tekstów źródłowych oraz ekscerpcji materiałów do „Słownika wyrazów polonijnych”, a także opracowań tekstów do „Wyboru tekstów informatorów ze środowisk polonijnych”. Od roku bieżącego oba te problemy zostały włączone do międzyresortowego tematu MR III/10, którego koordynacją w skali kraju zajmuje się Instytut Badań Polonijnych UJ. W powiązaniu z tymi pracami przygotowywane są indywidualne opracowania rozpraw doktorskich, artykułów i przyczynków⁵.

Niniejsze opracowanie nie jest pomyślane jako wyczerpujące omówienie wszystkich kwestii związanych z metodologią badań języka środowisk polonijnych, lecz jako zasygnalizowanie pewnych grup problemów w powiązaniu

⁴ Poza wymienionym *Wstępem* autorstwa S. Szlifersztejnowej oraz przytoczonym (w przypisie 2) moim artykułem w tym zbiorowym tomie zostały opublikowane następujące artykuły i rozprawy: B. Żak-Pławska, *O dzisiejszym języku polskim w USA (na podstawie korespondencji nadesłanej do Polskiego Radia)*, s. 69-80; B. Słoniewicz, *O języku amerykańskopolskim z końca XIX w (na podstawie listów emigranckich)*, s. 91-130; W. Morawski, *Język pamiętników amerykańskopolskich nadesłanych z USA w 1958 r.*, s. 131-148; H. Członkowska, *Elementy angielskie w języku „Pamiętników emigrantów w Kanadzie”*, s. 149-174; A. Masiewicz, *Jaką polszczyzną mówią moi rówieśnicy w Potigny*, s. 175-202; J. Wójtowicz, *O polskich nazwiskach w Zagłębiu Ruhry*, s. 203-210. Tom zamyka *Bibliografia, Indeks omówionych wyrazów (wyrażeń i zwrotów) oraz Spis skrótów*.

⁵ Można w tym miejscu wymienić gotową już rozprawę doktorską mgr A. Masiewicz pt. „Język skupisk polonijnych w północno-zachodnim departamencie Calvados we Francji”, przygotowane rozprawy doktorskie mgra W. Morawskiego pt. „Angielskie elementy leksykalne w polszczyźnie środowisk emigracyjnych w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie” i mgr M. Strybel pt. „Język polski w zespole miejskim Detroit w stanie Michigan” oraz artykuły członków Zespołu opublikowane w „Poradniku Językowym”, *Pracach Filologicznych* i „Przeglądzie Humanistycznym” — por. np. A. Masiewicz, *Jak brzmi dziś mowa polska najstarszych emigrantów w niektórych departamentach zachodniej Francji*, „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6, s. 167-174; *O języku niektórych szkolnych podręczników we Francji*, „Poradnik Językowy” 1978, z. 4, s. 171-175; W. Morawski, *Angielskie wpływy leksykalne w języku emigrantów polskich w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie*, „Poradnik Językowy” (w druku); *Angielskie cytaty w tekstach badanych pamiętników amerykańskich i kanadyjskich*, „Poradnik Językowy” (w druku); M. Strybel, *Wpływ języka angielskiego na polszczyznę drugiego pokolenia amerykańskich Polaków (na podstawie nagrań mowy wielkopolskich potomków mieszkających w Bay City w stanie Michigan)*, „Poradnik Językowy” (w druku).

z propozycjami rozstrzygnąć niektórych z nich⁶. W związku z przyjęciem tej formuły tekstu występuje konieczność określenia takiego fragmentarycznego katalogu problemów, który przedstawia się następująco:

- 1) zagadnienia interdyscyplinarności badań polonijnych;
- 2) problem definicji przedmiotu (przedmiotów) polonijnych badań lingwistycznych;
- 3) kwestia relacyjności podstawowych pojęć terminologicznych, takich jak *kontakt językowy*, *interferencja językowa*, *bilingwizm*.

Konieczność interdyscyplinarnych badań w odniesieniu do zagadnień Polonii wynika z jakości samego przedmiotu tych badań. Są nim polskie (polonijne) społeczności istniejące w obrębie cywilizacji państwowych, należących do odmiennych, niż nasz, kręgów kulturowych. Stąd też istnieje konieczność objęcia badaniami całokształtu zagadnień związanych z kulturą intelektualną i materialną tych społeczności polonijnych, jeżeli chcemy, aby obraz był pełny. Nic też dziwnego, że w ostatnim dziesięcioleciu, w którym dał się zauważyć szczególny wzrost zainteresowań Polonią, powstało szereg interesujących prac z zakresu socjologii, nowoczesnej etnografii, szeroko pojmowanej kulturologii i historii⁷.

W związku z tym pojawia się problem terminów i wyrażen terminologicznych. Przykładem ilustrującym tę kwestię jest stosowalność dwóch określeń *skupisko polonijne*, *środowisko polonijne*. Oba te określenia, genetycznie związane z terminologią nauk społecznych, używane są najczęściej wymiennie (synonimicznie) w różnego typu pracach — w tym także językoznawczych — bez zróżnicowania ich kontekstów semantycznych. Takie stosowanie obu wyrażen zacierza dość istotne treści. Stąd propozycja, aby przez *środowisko polonijne* rozumieć pewną zbiorowość ludzką, połączoną wspólną warunków życia, rodzajem pracy itp., charakteryzującą się pewną wewnętrzną (środowiskową) organizacją społeczną i poczuciem wewnętrznej więzi, natomiast przez *skupisko polonijne* — podobną zbiorowość, ale bez owych wykładników wewnętrznej organizacji społecznej i emocjonalnej, zbiorowość ukształtowaną przede wszystkim na podstawie wspólnoty terytorialnej (zamieszkiwania w jednym mieście, okręgu, departamencie, stanie czy

⁶ Szereg interesujących propozycji metodologicznych zawiera przytaczany już *Wstęp* autorstwa S. Szliferszejnowej do tomu „Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych” (op. cit.) oraz wcześniejsze jej opracowanie *Problemy kontaktów językowych na sześciu Zjazdach Słowistów*, (w:) „Tematyka językoznawcza w programie Międzynarodowych Zjazdów Słowistów (1929-1968)”, Wrocław. 1973, s. 165-178.

⁷ Przykładowo można tu wymienić następujące publikacje: A. Brożek, „Ślązacy w Teksasie”, Warszawa-Wrocław 1972; „Polonia amerykańska 1854-1939”, Warszawa 1977; A. Paczkowski, „Prasa polonijna 1870-1939. Zarys problematyki”, BN, Warszawa 1977; A. Ławrowski, „Reprezentacja polskiej grupy etnicznej w życiu politycznym Stanów Zjednoczonych”, Warszawa 1979; „Dzieje Polonii w XIX i XX w. pod red. M. M. Drozdowskiego, Toruń 1974.

państwie)⁸. W takim ujęciu wyrażenie *skupisko polonijne* ma szerszy zakres znaczeniowy, zaś wyrażenie *środowisko polonijne* — bogatszą treść. Odpowiada to realnym faktom socjalnym — zróżnicowaniu dużych skupisk polonijnych na mniejsze zbiorowości środowiskowe.

Podobnie dyskusyjne jest zagadnienie pokoleniowości. Kategoria *pokolenia (generacji)* jest istotna w badaniach socjologicznych, historycznych, kulturoznawczych, literaturoznawczych, językoznawczych itp. Pytanie zasadnicze brzmi: czy pokolenie emigrujących z kraju traktować już jako pierwsze *pokolenie polonijne*, czy też rozpocząć tę klasyfikację od następnych generacji, już urodzonych i wychowanych w nowych warunkach cywilizacyjnych? Sprawa jest istotna, ponieważ od ujednoczenia poglądu na ten temat zależy uniknięcie wielu błędów interpretacyjnych. Wydaje się, że pokolenie bezpośrednich emigrantów (wychodźców) na tyle jest związane jeszcze ze „starym krajem” (obyczajowo, światopoglądowo i językowo), iż na jego określenie powinno być używane oddzielne wyrażenie: *pokolenie emigrantów, pokolenie emigranckie* lub *emigracyjne*, natomiast dopiero następne generacje, już niejako naturalizowane w nowym kręgu kulturowym, powinny być określane jako *I, II, III pokolenie polonijne*. Nie znaczy to wcale, że przy takiej klasyfikacji usuwa się pokolenie emigrantów poza obręb szeroko pojmowanej Polonii, wręcz przeciwnie — w ten sposób podkreśla się poloniotwórczą rolę tego pokolenia, podkreśla się etniczny związek Polonii z Polską, a zarazem czyni się tę klasyfikację precyzyjniejszą.

Interdyscyplinarność badań polonijnych znajduje oczywiście swe odbicie w badaniach językoznawczych. Przedmiot badania, którym są konkretyzacje mowy pokoleń emigracyjnych i polonijnych w różnych wariantach tekstowych, stylowych, socjalnych i geograficznych, jest bardzo zróżnicowany. W związku z tym istnieje konieczność traktowania lingwistycznych badań polonijnych jako odrębnej dyscypliny językoznawczej, wykorzystującej dla swych badań wiedzę o wszystkich podsystemach języka, wiedzę z różnych dziedzin i dyscyplin językoznawstwa, a także z nauk odrębnych. W istocie rzeczy badania języka (dialektu) polonijnego stanowią dyscyplinę paralelną do np. stylistyki czy dialektologii lub socjolingwistyki. Jak już zaznaczono, takie ujęcie dyktuje odmiennosc przedmiotu badań i polifoniczność metodologii badawczej. Tym samym traktowanie lingwistycznych badań polonijnych jako np. fragmentu badań dialektologicznych jest nieporozumieniem. „Opis przeobrażeń, jakim ulegał język polskich emigrantów od czasu, gdy osiedlali się wśród ludzi mówiących innymi językami niż ten, który wynieśli z kraju, tak jak cała historia wychodźstwa polskiego, wymaga wielu szczegółowych opracowań, nieraz fragmentarycznych, opartych na różnego rodzaju źródłach. Literatura lingwistyczna dotycząca tego problemu jest dotychczas bardzo szczupła, mimo

⁸ Por. W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. VIII, PWN, Warszawa 1966, s. 378, 1313-1314.

że w Polsce okazywano widoczne nim zainteresowanie co najmniej od lat trzydziestych naszego wieku. W środowisku warszawskim prekursorem tego rodzaju badań był W. Doroszewski. Zapoczątkował je znaną dziś na całym świecie książką: „Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.”, wydaną w roku 1938”⁹. Przytoczony fragment pozwala na uświadomienie sobie pewnych faktów dotyczących zróżnicowania metodologii badań języka polonijnego.

Skupiska i środowiska polonijne mają już swoją historię, datującą się (przy pewnym uproszczeniu) od połowy XIX w. Tym samym w postępowaniu badawczym należy stosować i diachroniczne, i synchroniczne metody opisu, z czym wiąże się sięganie do danych z historii języka i gramatyki historycznej języka polskiego, a także (ze względu na stan obecny) — do wiedzy o współczesnym języku polskim. W mowie pokoleń emigracyjnych i następnych generacji polonijnych zachowało się wiele językowych cech regionalnych i dialektalnych, stąd — dla pełnego opisu ich systemów językowych — niezbędne jest posiłkowanie się metodami opisu dialektologicznego i czerpanie informacji z opracowań geograficzno-socjalnych wariantów języka polskiego¹⁰. Zróżnicowanie pokoleniowe i socjalne Polonii, a także kształtowanie się (w różnych okresach) fal emigracyjnych czy też stale trwające procesy migracji poza granice kraju, wymagają wzbogacenia opisów faktów językowych informacjami z zakresu historii, socjologii, kulturoznawstwa i tym samym czynią koniecznym socjolingwistyczny komentarz do czysto strukturalnego opisu lingwistycznego. Z tym zaś wiąże się przecież cała problematyka stylistycznego zróżnicowania polszczyzny.

Dla pełnego opisu polszczyzny polonijnej, przy całym jej zróżnicowaniu geograficznym i socjalnym, niezbędne są bardzo liczne opracowania materiałowe, które mogłyby stanowić podstawę opisów syntetycznych. Do stanu umożliwiającego takie syntetyczne opisy jest jeszcze bardzo daleko, jednakże trzeba zarazem podkreślić, że wartość tych opisów jest bezdyskusyjna tak dla językoznawstwa polonistycznego, jak i porównawczego, typologicznego czy ogólnego, zarówno w kontekście prac materiałowych, jak i teoretycznych.

W dotychczasowych uwagach na oznaczenie przedmiotu polonijnych badań lingwistycznych używałem terminów: *język środowisk polonijnych*, *język (dialekt) polonijny*, *mowa pokoleń emigracyjnych*. Zagadnienia definicji tych terminów wymagają dokładniejszego omówienia i sprecyzowania wniosków. W językoznawstwie amerykańskim stosowane są terminy: *mowa portugalsko-*

⁹ S. Szlifersztejnowa, *Wstęp*, (w:) „Z badań nad językiem polskim(...)”, op. cit., s. 7.

¹⁰ Przykładem zastosowania metod opisu dialektologicznego do badań słownictwa polonijnego są m. in. prace M. Gruchmanowj: *Z badań słownictwa Polonii Nowego Jorku*, „Studia Polonistyczne” 1976, t. III, s. 25-31; *Z problematyki interferencji językowych w słownictwie Polonii Nowego Jorku* (w:) „Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi”, Wrocław 1976.

*niemiecko-polsko-amerykańska*¹¹. Tytuł monografii W. Doroszewskiego brzmi „Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.”, ale autor używa również terminu *gwara polsko-amerykańska*¹². W różnych monografiach i artykułach stosowane są (często wymiennie) następujące terminy: *język polski*, *dialekt polski*, *język polonijny*, *polonijna odmiana języka polskiego*, *dialekt polonijny*, *język amerykańskopolski*, *język francuskopolski* itp.¹³.

Wydaje się, że dla zdefiniowania sposobu porozumiewania się Polonii konieczne jest rozpatrzenie tego zagadnienia z kilku stanowisk. Dla nie-polskich społeczeństw, wśród których występują polskie i polonijne grupy etniczne, jest to odrębny sposób porozumiewania się ze względu na jego niekomunikatywność. Na takim właśnie stanowisku stoją językoznawcy amerykańscy, którzy rozpatrują języki mniejszości etnicznych od strony ich związków z językiem angielskim (a raczej amerykańską odmianą języka angielskiego).

Zarazem jednak zdają sobie oni sprawę z tego, że sposób porozumiewania się tych mniejszości etnicznych obowiązuje tylko w ich obrębie, że jest to niejako kod „domowy” (środowiskowy), pozostający w opozycji do oficjalnego, urzędowego języka angielskiego i realizujący się przede wszystkim w wypowiedziach mówionych. Stąd też zastosowanie terminów: *mowa niemiecko-amerykańska*, *polsko-amerykańska*, itp., które oznaczają się tyle mieszaniną tych języków, co (w naszym przypadku) mówioną polszczyznę z elementami będącymi wynikiem interferencji, spowodowanych istnieniem dwujęzycznej polskiej (polonijnej) grupy etnicznej. W złożeniu tym: (*mowa*) *polsko-amerykańska* człon pierwszy wskazuje bazę językową, a człon drugi określa dawcę zapożyczeń.

Bazą językową kodu polonijnego jest język polski i jego warianty, ale tak jest tylko w odniesieniu do pokolenia emigracyjnego, ponieważ dla pokoleń polonijnych¹⁴ bazą językową jest już nie język polski, lecz — przede wszystkim — owa mowa polsko-amerykańska. Dlatego też stosowanie terminologicznych wyrażen *język polski w Stanach Zjednoczonych*, *język polski we Francji* jest w gruncie rzeczy usprawiedliwione tylko w odniesieniu do pokolenia emigracyjnego, natomiast w odniesieniu do kodu pozostałych pokoleń umotywowane jest chyba tylko określenie *język polonijny*.

Określenie stopnia zależności języka polonijnego od języka polskiego jest trudne, tym bardziej, że relacje te ulegają zmianom w zależności

¹¹ Por. L. Pap, „Portuguese-American Speech”, New York 1949; U. Weinreich, „Languages in contact”, New York 1953.

¹² Por. W. Doroszewski, „Język polski w Stanach Zjednoczonych A. P.”, Warszawa 1938, s.38.

¹³ Por. przykładowo cytowany już tom „Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych” oraz prace M. Gruchmanowej i S. Dubisza, a ponadto zob. m. in.: H. Zduńska, „Język polskich górniczych środowisk polonijnych w północnej Francji”, Wrocław 1981; M. Zaremba, *O języku amerykańskich czasopism polonijnych* „Poradnik Językowy” 1972, z. 9, s. 545 i n.

¹⁴ Por. uwagi wcześniejsze na temat określenia pokoleniowości.

od działania czynników chronologicznych, politycznych, ekonomicznych, społecznych itp. Niemniej jednak, wydaje się, że język polonijny nie pełni funkcji dialektu wobec języka ogólnopolskiego. Nie jest, w przeciwieństwie do dialektu w standardowym znaczeniu, „używany przez jedną określoną warstwę czy klasę społeczną, ma odmianę mówioną i pisaną (prasa i literatura). Różnice fonetyczne, gramatyczne, leksykalne i semantyczne między językiem polonijnym a językiem polskim i jego wariantami są przede wszystkim wynikiem wpływów języków obcych, nie zaś wynikiem samodzielnego rozwoju. Mechanizm ewolucji języka polonijnego jest inny niż dialektów polskich. Na terenie Polski dialekty zanikają na rzecz języka ogólnopolskiego, natomiast język polonijny w miarę upływu czasu zyskuje coraz większą odrębność ze względu na ograniczone kontakty z językiem polskim¹⁵. Te fakty motywują stosowanie wyrażen *język amerykańskopolski*, *angielskopolski*, *francuskopolski* jako szczegółowych odpowiedników ogólnego terminu *język polonijny*.

Wreszcie wyrażenie *dialekt polonijny* (bądź uszczegółowione wyrażenia *dialekt amerykańskopolski*, *francuskopolski* itp.) znajduje uzasadnienie w dwu kontekstach semantycznych. Po pierwsze, jak już wcześniej zaznaczono, można tak ujmować w ogóle kod polonijny w zestawieniu z danym oficjalnym, urzędowym językiem, obowiązującym w danym kraju. Po drugie, jest chyba usprawiedliwione obejmowanie tym terminem mówionej odmiany języka polonijnego. Różnice między odmianą pisaną, realizowaną w oficjalnych tekstach prasy polonijnej, literatury czy tekstach naukowych i odmianą mówioną (codzienną, kolokwialną) są bardzo duże, większe chyba niż analogiczne różnice między pisaną i mówioną odmianą polszczyzny ogólnej. Znajduje to przede wszystkim uwarunkowania pozajęzykowe, a daje się zauważyć nawet przy pobieżnym porównywaniu prac językoznawczych, dotyczących odmiany pisanej języka polonijnego (np. prace W. Doroszewskiego, M. Zaremby, B. Słoniewicz czy W. Morawskiego) i jego odmiany mówionej (np. prace M. Gruchmanowej, S. Dubisza, A. Masiewicz, M. Strybel, B. Żak-Pławskiej)¹⁶. Do tych różnic dochodzą jeszcze różnice stylistyczne, mające wykładniki w postaci wyodrębnionych wariantów stylowych pisanej odmiany języka polonijnego, które nie występują w jego odmianie mówionej.

Trzeba jednak podkreślić, że w obu przedstawionych wyżej zastosowaniach terminu *dialekt polonijny* wyraz *dialekt* ma nieco inne znaczenie niż to, które tradycyjnie mu się przypisuje w polskich opracowaniach dialektologicznych («mowa ludności wiejskiej») i należy go rozumieć zgodnie z interpretacją np. Ch. Hocketta («zbiór idiolektów»)¹⁷.

Zagadnienie interferencji językowych wiąże się ściśle z problematyką

¹⁵ Por. S. Dubisz, *Uwagi o zapożyczeniach(...)*, op. cit., s. 67.

¹⁶ Dane bibliograficzne zawarte w przypisach 2, 4, 5, 10, 12, 13.

¹⁷ Por. S. Dubisz, *Formy i typy funkcjonalnej adaptacji leksemów(...)*, op. cit., s. 52, 54.

kontaktów językowych i bilingwizmu. Na ogół wyróżnia się cztery czynniki determinujące te zjawiska, tj. czynnik ekonomiczny, polityczny, religijny i prestiżowy¹⁸. Czynniki te w określonej sytuacji kulturowej przyśpieszają bądź hamują proces interferencji językowej, będący funkcją kontaktu językowego. Gdy dwa języki wchodzi w styczność, pierwszym stadium interferencji w słownictwie czy strukturze gramatycznej jest występowanie odchyłeń od normy, pojawiających się bądź w mówionej, bądź w pisanej odmianie języka. Odchylenia te mogą pozostać tylko odchyleniami, albo — po rozszerzeniu zakresu występowania, akceptacji przez uzus i normę — wejść na stałe do systemu fonologicznego, gramatycznego lub leksykalnego. W pierwszym wypadku efektem procesu interferencji jest struktura hybrydalna, w drugim mamy do czynienia z trwałym zapożyczeniem. Te trzy zjawiska *kontaktu językowego*, *interferencji językowej* i *bilingwizmu*, stanowiące główny przedmiot lingwistycznych badań polonijnych, tworzą układ przyczynowo-skutkowy (K→I→B), przy czym oczywiście trzecie ogniwo tego układu (bilingwizm) może wystąpić tylko wtedy, gdy kontakty i interferencje językowe zachodzą z odpowiednią intensywnością w sprzyjających warunkach pozajęzykowych.

Wyżej wymienione procesy zachodzą w wielu płaszczyznach języka i jego wariantów. Stąd też próba ukazania tych płaszczyzn, mająca na celu przedstawienie złożoności zmian dokonujących się w językach i dialektach polonijnych. Teoretycznie, upraszczając nieco zagadnienie, można ująć procesy interferencyjne w sześć formuł:

- 1) język A ↔ język B
- 2) język A ↔ dialekt B
- 3) dialekt A ↔ dialekt B
- 4) język A ↔ idiolekt B
- 5) dialekt A ↔ idiolekt B
- 6) idiolekt A ↔ idiolekt B

W wieloetnicznych społeczeństwach, w których występują polonijne skupiska i środowiska, procesy interferencyjne są bardzo intensywne i przebiegają równoległe we wszystkich sześciu płaszczyznach. Właśnie ta wielopłaszczyznowość i intensywność procesów interferencyjnych decyduje o odmienności języków i dialektów polonijnych oraz przyczynia się do bilingwizmu części członków społeczności polonijnych. Literatura dotycząca problemu bilingwizmu jest dość obszerna i nie jest w zamierzeniach niniejszego opracowania referowanie różnych sądów na ten temat¹⁹. Trzeba jednak zwrócić uwagę na jeden fakt, wydawać by się mogło paradoksalny i przez to często nie zauważany. Otóż o aktywnym bilingwizmie można mówić tylko w odniesieniu do części Polonii. Statystycznie rzecz ujmując częściej występuje chyba

¹⁸ Por. np. J. Vendryes, „Jazyk”, Moskva 1957, s. 257, 270.

¹⁹ Jeżeli chodzi o literaturę przedmiotową dotyczącą bilingwizmu — por. cytowane w niniejszym tekście publikacje i zawarte w nich wykazy bibliograficzne.

bierna forma bilingwizmu bądź pseudobilingwizm, szczególnie w II i III pokoleniu polonijnym²⁰.

Język i dialekty polonijne odzwierciedlają interferencje językowe działające według wszystkich wymienionych formuł. Zarazem procesy interferencyjne zachodzą również w innych kontekstach językowych i stąd potrzeba krótkiego komentarza na temat poszczególnych typów interferencji. Interferencje określone jako typ 1. (język A ↔ język B) mające miejsce wtedy, gdy dochodzi do kontaktu dwóch równorzędnych systemów językowych, mających wyjściowo zbliżony (bądź analogiczny) status społeczno-polityczny. Przykładem interferencji tego typu mogą być dość liczne zapożyczenia leksykalne z języka angielskiego (*nylon, dżentelmen, komputer, apartheid* itp.) i innych języków przyjmowane przez język polski w różnych okresach jego rozwoju. W odniesieniu do Polonii ten typ interferencji ma miejsce przede wszystkim w języku pokolenia emigracyjnego. Drugi typ interferencji (język A ↔ dialekt B) dotyczy wpływów systemu języka ogólnego na jego warianty dialektalne i rzadszych nieco wpływów dialektów na język ogólny, a także nakładania się jakiegokolwiek systemu językowego na dialekt bądź inny system językowy występujący w funkcji dialektu, i odwrotnie. Przykładem tego typu zjawisk mogą być współczesne procesy zachodzące na gruncie polskim, prowadzące do integracji i unifikacji językowej oraz do zaniku dialektów ludowych. W zbiorowościach polonijnych ten typ obejmuje w zasadzie wszystkie pokolenia, mocniej przejawia się jednak w dialekcie pokoleń polonijnych.

Trzeci typ interferencji (dialekt A ↔ dialekt B) jest niejako przeniesieniem typu pierwszego na płaszczyznę dialektalną. W założeniu obydwie interferujące dialekty stanowią człony równorzędne, chociaż czynniki pozajęzykowe (polityczne, społeczne, ekonomiczne) mogą tę równowagę zmienić w hierarchię. Tego typu procesy zachodzą przede wszystkim w odrębnie dialektów pogranicznych, przejściowych i mieszanych. W kontekście faktów polonijnych ten typ interferencji sprowadza się w praktyce do wzajemnego oddziaływania dialektów polonijnych i dialektów innych etnicznych grup mniejszościowych występujących w obrębie wielonarodowych społeczeństw, a także do interferowania dialektów odmiennych środowisk i skupisk polonijnych.

Czwarty i piąty typ interferencji (język A ↔ idiolekt B, dialekt A ↔ idiolekt B) dotyczą przede wszystkim opozycji: *język — mówienie, system — fakt indywidualny*. Tego typu procesy interferencyjne (szeroko pojmowane) występują tak w toku kształtowania się mowy dziecka, jak i rozwoju indywidualnego systemu językowego (stylistycznego) pod wpływem kodu środowiskowego. Wchodzi więc tu także zagadnienie socjalnych ((środowiskowych) wariantów języka. Z pozajęzykowych czynników determinujących

²⁰ Zagadnienie bilingwizmu, w tym bilingwizmu biernego, szeroko omawia S. Szlifer-szejnowa, op. cit., s. 11-12 i n.

te procesy najistotniejszy jest czynnik prestiżowy. W obrębie relacji *idiolekt* → *język* mieści się także problem upowszechniania się w języku ogólnym innowacji indywidualnego języka (stylu) artystycznego oraz zagadnienie normatywno-stylistycznego kryterium autorskiego. W języku polonijnym, obok wyróżnionych wyżej zakresów, te typy interferencji funkcjonują w kodach wszystkich pokoleń, a zagadnieniem szczególnym jest nakładanie się uzusu językowego różnych środowisk i skupisk polonijnych w wyniku wewnętrzpolonijnych migracji ludnościowych. Szósty wyodrębniony typ interferencji (idiolekt A ↔ idiolekt B), będący wynikiem językowego kontaktu dwóch jednostek, kontaktu o charakterze momentalnym (niesystemowym), powoduje przejmowanie form wyrazowych, frazeologizmów, manier stylistycznych itp. Jest to najczęściej występujący typ interferencji tak na gruncie polskim, jak i polonijnym. W dotychczasowych pracach językoznawczych, poświęconych językom i dialektom polonijnym, w zasadzie *expresis verbis* mówi się tylko o pierwszym typie interferencji (język A ↔ język B), choć egzemplifikacje materiałowe można niejednokrotnie odnosić i do pozostałych wyróżnionych typów²¹. Spostrzeżenie to potwierdza tylko potrzebę prowadzenia dalszych prac w tym zakresie badawczym.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono, w sposób bardzo skrótowy, trzy grupy problemów związanych z metodologią badań języka (dialektu) polonijnego. Są to oczywiście nie wszystkie zagadnienia o kardynalnym znaczeniu dla tych badań. Jako nie mniej ważne należy wymienić:

- 1) problem jakościowego zróżnicowania tekstów źródłowych;
- 2) zagadnienia adaptacji struktur obcojęzycznych na różnych poziomach konkretyzacji języka;
- 3) kwestię relacyjności faktów językowych w procesach adaptacyjnych (fonetyka a fonologia, fleksja a słowotwórstwo, składnia a frazeologia, leksyka a sematyka itp.);
- 4) sprawę perspektyw badawczych.

Katalog problemów metodologicznych poszerza się w miarę rozwoju prac materiałowych. Jest rzeczą zrozumiałą, że — jak w każdej rodzącej się dyscyplinie, tak w lingwistycznych badaniach polonijnych — wiele jest rozstrzygnięć indywidualnych, nie w pełni skorelowanych z wynikami badań innych dyscyplin, które mogą ulegać weryfikacji.

²¹ Por. opracowania przytaczane w kolejnych przypisach.

PRÓBA CHARAKTERYSTYKI ORIENTACJI BADAWCZYCH
WE WSPÓŁCZESNEJ STYLISTYCE

Stylistyka stała się dyscypliną naukową przed kilkudziesięciu zaledwie laty¹. Jej rodowód sięga jednak daleko wstecz — wywodzi się ona bowiem z antycznej retoryki, po której odziedziczyła m.in. teorię tropów, pojęcie licencji poetyckiej jako odchylenia od obowiązujących norm użycia języka oraz pojęcie wyboru, które jest, jak wiemy, podstawową kategorią w wielu teoretycznych pracach współczesnych². W czasach nowożytnych zagadnieniami stylistyki zajmowano się wielokrotnie w różnych krajach, tak np. wieki XVI i XVII przynoszą związane z tą problematyką różne poetyki normatywne, rozwija się przy tym głównie stylistyka utworów literackich. W wieku XIX istnieją w stylistyce dwa kierunki — stylistyka praktyczna (powiązana z retoryką) i stylistyka utworów literackich, zbliżona do poetyki³. Pod koniec tego stulecia zaczynają się rozwijać teorie stylu powiązane z psychologicznie ukierunkowanym językoznawstwem. Rośnie zainteresowanie językoznawczymi podstawami stylistyki i następuje jej oderwanie od retoryki⁴.

Wiek XX przynosi rozkwit stylistyki jako dyscypliny naukowej. Jej historię tworzą wówczas następujące szkoły badawcze i następujący badacze: szkoła neoidealistyczna (K. Vossler, L. Spitzer)⁵, koncepcje reprezentowane przez Ch. Bally'ego i jego zwolenników (J. Marouzeau, M. Grammont)⁶, badacze określani mianem rosyjskich formalistów (Ł. W. Szczerba, B. A. Łarin, A. M. Pieszkowski) oraz luźno z nimi związani W. Winogradow, W. N. Wołoszynow, W. M. Żirmunskij, którzy są autorami szeregu cenionych prac stylistycznych⁷. Jeszcze inna orientacja badawcza cechuje twórców stylistyki funkcjonalnej, a więc uczonych czeskich i radzieckich, takich jak np. B. Havránek, J. Mukařovský, R. Jakobson, G. O. Winokur⁸. Zainteresowanie problemami stylistyki było w początkach naszego wieku ogromne⁹. Nie słabło zresztą jeszcze dość długo, gdyż nie udało się ustalić i sprecyzować podstawowych dla stylistyki zagadnień — spory dotyczyły przy tym samej koncepcji tej nauki, przedmiotu jej badań, aparatu pojęciowego i stosowanych metod¹⁰.

* W dniach 3-4 kwietnia 1981 r. odbyła się w Lublinie konferencja naukowa nt. „Nauczanie stylistyki w szkole”. Organizatorem konferencji był Zakład Metodyki Nauczania Języka i Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej UMCS. Poniżej drukujemy te referaty, które dotyczą zagadnień stylistyki językowej.

¹ Uwagi dotyczące rodowodu stylistyki znajdujemy w następujących publikacjach: P. Guiraud, „La Stylistique”, Paris 1975; W. Fleischer, G. Michel, „Stilistik der deutschen Gegenwartssprache”, Leipzig 1975; M. N. Kozina, „Stilistika russkogo jazyka”, Moskwa 1977; T. Milewski, *Zasady analizy stylistycznej tekstu*, (w:) „Stylistyka polska. Wybór tekstów”, Warszawa 1973, i in.

² W. Fleischer, G. Michel, op. cit., s. 19-20.

³ Por. m.in. M. N. Kozina, op. cit.

⁴ W. Fleischer, G. Michel, op. cit., s. 22; M. N. Kozina, op. cit., s. 20.

⁵ Por. K. Vossler, L. Spitzer, „Studia stylistyczne”, Warszawa 1972.

⁶ Por. „Stylistyka Bally'ego. Wybór tekstów”, Warszawa 1966.

⁷ Por. „Rosyjska szkoła stylistyki”, Wybór M. R. Mayenowa, Z. Saloni, Warszawa 1970 oraz m.in. M. N. Kozina, op. cit., s. 21.

⁸ Por. m.in. „Polska szkoła strukturalna”, Warszawa 1966; M. N. Kozina, op. cit., s. 22.

⁹ Por. dyskusję dotyczącą różnych zagadnień stylistycznych prowadzoną przez badaczy polskich a zapoczątkowaną artykułem S. Wędkiewicza, *O tzw. stylistyce*. Wystąpienia poszczególnych uczestników tej polemiki drukowane są m.in. w książce „Stylistyka teoretyczna w Polsce”, pod red. K. Budzyka, Warszawa 1946.

¹⁰ Por. np. polemiki prowadzone przez uczonych radzieckich na łamach czasopism „Woprosy jazykoznanija” w 1954. r. Najważniejsze problemy wtedy poruszone to: przedmiot stylistyki, pojęcie stylu (definicje), rozgraniczenie pojęć „styl języka”, „styl mowy”; historyzm w badaniu stylu, miejsce języka (stylu) literatury pięknej wśród stylów funkcjonalnych.

Zadaniem tego artykułu jest pokazanie, jakimi sposobami próbowano (i jak się próbuje) stworzyć podstawy teoretyczne stylistyki. Zakres obserwacji przedstawia się nader skromnie i obejmuje tylko główne koncepcje stylistyki, podstawowe nurty badań. Ponieważ jednak mamy do czynienia z bogactwem zasadniczych ujęć, nie wystarczy już miejsca na szczegółową charakterystykę ważnych dla tej dyscypliny pojęć i metod. Omówienie podstawowych koncepcji wydaje się o tyle istotne, że to właśnie one decydują o specyfice określonej nauki — metody badawcze czy przedmiot badań bywają bowiem wspólne dla wielu dyscyplin naukowych¹¹.

Stylistyka należy do dziedzin wiedzy o stosunkowo krótkiej, ale burzliwej historii. Było tak wiele sądów sprzecznych dotyczących podstawowych dla stylistyki problemów, że znaleźli się sceptycy pytający czy można w ogóle uważać ją za samodzielną dyscyplinę naukową¹². Pojawił się też postulat likwidacji stylistyki i przekazania jej kompetencji innym naukom¹³. Zostawmy jednak ujęcia ekstremalne. Wielokrotnie w dziejach stylistyki łączono tę dyscyplinę z różnymi innymi naukami humanistycznymi. Istnieje przede wszystkim wielki i zakorzeniony głęboko w tradycji nurt badań sytuujący stylistykę w ramach językoznawstwa. Kontakty stylistyki z lingwistyką rozpoczynają się przy tym na dobre od badań francuskiego uczonego Ch. Bally'ego. Młodogramatycy bowiem uważali, że stylistyka jest „nauką o języku jako sztuce”, należy więc do literaturoznawstwa¹⁴. W ramach językoznawstwa sytuowali wprawdzie stylistykę również przedstawiciele neoidealizmu, przedmiot jej badań określali jednak następująco: „Użycie językowe, o ile jest indywidualną twórczością, rozpatruje stylistyka”¹⁵. Przeciwnie sądził Ch. Bally, który uważał stylistykę za naukę o języku, a nie o indywidualnych jego zastosowaniach. „Stylistyka bada wartość afektywną faktów zorganizowanej mowy i wzajemne oddziaływanie na siebie faktów ekspresyjnych, które tworzą system środków wyrazu danego języka” — pisał w jednym ze swoich dzieł¹⁶. Dla Bally'ego stylistyka była więc nauką ahistoryczną, przedmiot jej badań stanowił język potoczny i miała ona opisywać środki ekspresji na wszystkich płaszczyznach struktury języka¹⁷. Dzięki badaniom francuskiego uczonego wyznaczone zostały podstawowe ważne dla stylistyki opozycje metodologiczne¹⁸. Przedstawiają się one następująco:

stylistyka lingwistyczna	— stylistyka literacka
ahistoryczność	— historyczność
opis języka	— opis użycia elementów językowych
badanie izolowanych elementów	— badania systemowe ¹⁹ .

¹¹ Por. S. Gajda, *W poszukiwaniu teorii stylu*, (w:) „Z polskich studiów slawistycznych”, Seria 5, 1978, cz. 2., s. 247.

¹² Por. G. Alonso, *Stylistyka francuska, jej definicja, cele i metody*, (w:) „Współczesna teoria badań literackich za granicą”, Kraków 1976, s. 126—127; W. W. Odincow, „Stylistyka tieksta”, Moskwa 1980, s. 5; o dylematach stylistyki pisali też N. Enkvist, „Linguistic Stylistics”, The Hague 1973, s. 147; T. Skubalanka, *Założenia analizy stylistycznej*, (w:) „Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa”, Kraków 1976, s. 250 i n.

¹³ Por. m. in. S. Sorokin, *K woprosu ob osnovnych poniatiah stilistiki*, „Woprosy jazykoznanija” 1954, nr 2; B. Gray, „Style. The Problem and Its Solution”, Mouton 1969.

¹⁴ Por. „Stylistyka Bally'ego”, op. cit., s. 13.

¹⁵ K. Vossler, *Pozytywizm i idealizm w językoznawstwie*, (w:) K. Vossler, L. Spitzer, op. cit., s. 63. Godzi się też przypomnieć, że przedmiot badań stanowiły dla cytowanych badaczy tylko teksty literackie, a celem było dotarcie do psychiki twórcy.

¹⁶ „Stylistyka Bally'ego”, op. cit., s. 39.

¹⁷ „Stylistyka danego języka musi opracowywać jakiś określony okres jego rozwoju i nie może wkraczać w poszukiwaniu dowodów czy materiałów w okres wcześniejszy, czy późniejszy. Powinna ona objąć wszystkie przejawy życia danego języka (słownictwo, składnię, dźwięki itd.) — biorąc za punkt wyjścia język spontaniczny, naturalny, mówiony — emancję rzeczywistego życia”, „Stylistyka Bally'ego”, op. cit., s. 109.

¹⁸ Ch. Bally zyskał również miano głównego sprawcy nieporozumień, które narosły wokół stylistyki. Por. A. Wilkoń, *Język a styl tekstu literackiego*, (w:) „Język artystyczny”, t. I, pod red. A. Wilkonia, Katowice 1978, s. 19.

¹⁹ U. Dąbska-Prokop ujmuje zasługi Bally'ego dla stylistyki następująco: 1) stworzył stylistykę opisową, 2) pokazał stylistykę jako część nauki o języku, nie zaś o mowie jednostkowej, 3) pokazał systemowość środków stylistycznych (...) — „Stylistyka Bally'ego”, op. cit., s. 37. Warto jeszcze zauważyć, że Ch. Bally wyróżniał: — stylistykę językową (tzn. badającą ekspresję należącą do systemu języka), stylistykę literacką (badającą ekspresję językową z punktu widzenia osiągnięć artystycznych jednostki), stylistykę porównawczą, przyznając stylistyce uprzywilejowane stanowisko wśród dyscyplin językoznawczych z tej racji, że uzupełnia gramatykę.

W koncepcjach stylistycznych prezentowanych przez innych późniejszych badaczy, obserwujemy nawiązania do wymienionych tutaj wątków (pozytywne bądź negatywne). Zaznaczyć trzeba przy tym, że kiedy stylistyka związała się na dobre z językoznawstwem, jej rozwój uzależniony był w dużym stopniu od postępów w tej dziedzinie. Oblicze stylistyki zmieniało się wraz ze zmianami, które dokonywały się w językoznawstwie. Zbiór antynomii został powiększony o następujące zestawienia:

badanie tylko form	— badanie także funkcji
badanie tylko tekstów (w szczególności tekstów literatury pięknej)	— badanie także stylowych odmian języka
ograniczenie analizy do zdania jako jednostki	— analiza rozszerzona na elementy przekraczające rozmiary zdania.

Spróbujmy teraz pokazać, jak te przeciwstawne założenia realizują się w koncepcjach poszczególnych badaczy lub szkół badawczych. Zaczniemy od ujęć globalnych, od prób generalnego uporządkowania zagadnień stylistyki. Temu trudnemu zadaniu próbowali sprostać m.in. W. Winogradow²⁰ i P. Guiraud²¹. Zajmijmy się bliżej propozycją badacza francuskiego. P. Guiraud wyróżnia:

- stylistykę mowy (tekstu), która zajmuje się analizą tekstu w celu opisu stylistycznych „środków” w ich „specyficznych kontekstach”²²,
- stylistykę języka, której zadaniem jest klasyfikacja elementów stylistycznych wg kategorii, które je tworzą.

Ze stylistyki języka wyodrębnił P. Guiraud stylistykę opisową (jej przedmiotem jest poznanie elementów językowych, na podstawie których tworzą się w tekście zjawiska stylistyczne), stylistykę funkcjonalną (opisuje ona różne wartości stylistyczne uwarunkowane potrzebami komunikacji) oraz stylistykę genetyczną, która bada środki stylistyczne charakterystyczne dla pisarza w takiej mierze, w jakiej ich wybór był zdeterminowany kulturą, światopoglądem itd.²³

Propozycja Guirauda nie zyskała powszechnej aprobaty i nie rozstrzygnęła ostatecznie problemu miejsca stylistyki wśród innych nauk i jej specyfiki. Wprowadzone przez niego rozróżnienia nie mogą być absolutyzowane, głównie z tego powodu, że dadzą się pogodzić w jednym procesie analitycznym. I tak np. badacz problemów stylistycznych powinien najpierw ustalić inwentarz elementów językowych, mających określoną wartość stylistyczną, dokonać ich identyfikacji oraz określić funkcje, jakie te elementy pełnią w obrębie struktury stanowiącej obszar badań. Każda analiza stylistyczna ma zatem aspekt zarówno genetyczny, jak i funkcjonalny. Wydaje się, że uzasadnione jest natomiast rozróżnianie stylistyki języka i stylistyki tekstu.

Koncepcja Guirauda jest oczywiście tylko jedną z wielu prób uporządkowania zagadnień stylistyki i stworzenia w tym zakresie w miarę spójnej teorii. Ogrom problemów, a także nierównomierność stopnia ich opracowania sprawia, że istnieją znaczne nieraz różnice poglądów na podstawowe dla stylistyki zagadnienia. W historii badań stylistycznych obserwuje się na przykład tendencje do nadmiernego rozszerzania pola badawczego stylistyki, a z drugiej strony skłonność do ograniczania zakresu analizy. Dla przedstawicieli pierwszego nurtu charakterystyczny będzie pogląd S. Sorokina, który sądził, że każda wypowiedź realizuje się w jakimś stylu, stąd też według niego badania stylistyczne powinny mieć bardzo szeroki zakres²⁴.

²⁰ W. Winogradow, „Stylistyka. Teoria poezyckoskoj rieci. Poetika”, Moskwa 1963.

²¹ P. Guiraud, „Essais de stylistique”, Paris 1969. Fragment tej książki tłumaczony na język rosyjski został opublikowany. (w:) „Nowoje w zarubieżnoj lingwistike”, Moskwa 1980. Z tego właśnie wydania korzystam.

²² Ibidem, s. 40-41.

²³ Do prezentowanych tu poglądów nawiązał E. Buysens, który wyróżnione przez francuskiego badacza odmiany stylistyki włącza w ramy językoznawstwa, czybiąc ze stylistyki opisowej część językoznawstwa synchronicznego a ze stylistyki genetycznej — element językoznawstwa historycznego. Por. E. Buysens, *Stylistyka*, „Pam. Lit.”, 1972, z. 3, s. 302.

²⁴ S. Sorokin, op. cit.

Wielu uczonych natomiast (głównie literaturoznawców) ograniczało swe rozważania, a tym samym przedmiot badań stylistyki do dzieł literatury pięknej.

Wśród badaczy, którzy skłonni byli łączyć stylistykę z nauką o języku nie było zgody w poglądach na relacje tych dwu dyscyplin. Jedni traktowali stylistykę jako gałąź językoznawstwa (obok fonologii, morfologii, składni), inni uważali, że stylistyka jest nauką paralelną do lingwistyki, jeszcze inni, że trzeba ją rozumieć jako zastosowanie językoznawstwa.

Pogląd pierwszy reprezentował np. T. Milewski, który nawiązując do Bally'ego i do tradycji dzielenia stylistyki na literacką i lingwistyczną nadawał stylistyce lingwistycznej status działu językoznawstwa²⁵. Językoznawczy punkt widzenia przyjął również R. Jakobson, stojąc na stanowisku, że „poetykę (...) można określić jako tę część lingwistyki, która rozpatruje funkcję poetycką w jej stosunku do innych funkcji językowych”²⁶.

Zwolennikiem izomorfizmu lingwistyki i stylistyki był S. Ullmann. Jego zdaniem stylistyka to nie gałąź lingwistyki, lecz dyscyplina paralelna w stosunku do językoznawstwa. Każdemu z działów lingwistyki odpowiada w jego koncepcji określony dział stylistyki, przy czym przedmiot obu nauk jest ten sam, różnice dotyczą tylko celu badania²⁷.

Pojmowanie stylistyki jako zastosowania językoznawstwa wiązało się z problemem zasad językowej analizy tekstu literackiego²⁸. *Explicite* sformułował to zagadnienie M.A.K. Halliday pisząc „stylistyka lingwistyczna musi być zastosowaniem, a nie rozszerzeniem językoznawstwa (...)”²⁹.

W najnowszych ujęciach próbuje się precyzować przedmiot badań stylistyki i doskonalić jej metody przez nawiązywanie do osiągnięć innych dyscyplin. Wielu zwolenników zyskał nurt wiążący stylistykę z teorią informacji, co pozwala charakteryzować fakt stylistyczny w całej jego złożoności, przedstawiając go jako rezultat oddziaływania czynników takich, jak: kod, komunikat, kanał, nadawca, odbiorca. Aparat pojęciowy teorii informacji wprowadza do stylistyki m.in. M. Riffaterre³⁰. Punktem wyjścia dla rozważań tego rodzaju stały się poglądy R. Jakobsona przedstawione w cytowanym artykule.

Nowe możliwości otworzyły się przed stylistyką, kiedy zaczęto łączyć tę dziedzinę wiedzy z tekstologią. Orientację tę reprezentują m.in. R. Barthes, W. O. Hendricks, M. A. K. Halliday, W. W. Odincow³¹. Dla Hendricksa przedmiot analizy stylistycznej stanowił tekst pojmowany jako następstwo powiązanych ze sobą zdań³². M. A. K. Halliday uznaje prymat tekstu nad zdaniem w analizie procesów funkcjonowania języka, formułując pogląd, że jednostką relewantną dla badań stylistycznych jest tekst³³.

²⁵ „Opis języka obejmować więc musi cztery działy: 1) fonologię, (...), 2) semantykę lingwistyczną, (...), 3) składnię, (...), 4) stylistykę lingwistyczną omawiającą sferę pograniczną, peryferyczną języka”, T. Milewski, „Językoznawstwo”, Warszawa 1972, s. 54. Autor mówi również o systemie stylistycznym: „Akustyczne symptomy, apele i obrazy złożone z fonemów języka tworzą jego system stylistyczny”, s. 126.

²⁶ R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pam. Lit.” 1960, z. 2, s. 443.

²⁷ S. Ullmann, *Stylistics and Semantics*. In *Literary Style: A Symposium*, L. and N. Y. 1971. Tłumaczenie na ję. ros. „Nowoje w zarubieżnojj lingwistiki”, Moskwa 1980, s. 228. Za tą koncepcją opowiada się m.in. J. Paszek, który wyróżnia w ramach stylistyki fonostylistykę, logostylistykę i ideostylistykę. Por. J. Paszek, „Stylistyka”, Katowice 1977. Autor odnosi swoje rozważania do utworów literackich.

²⁸ Teoretycy literatury dostrzegali niejednokrotnie potrzebę łączenia poetyki z językoznawstwem. Por. m.in. R. Wellek, A. Warren, „Teoria literatury”, Warszawa 1970, s. 231.

²⁹ M. A. K. Halliday, *Lingwistyczna analiza tekstów literackich*, „Pam. Lit.”, 1972, z. 3, s. 291; N. Ruwet, *Językoznawstwo a poetyka*, „Pam. Lit.”, 1972, z. 2. Autor uważa lingwistykę za dyscyplinę pomocniczą dla poetyki.

³⁰ M. Riffaterre, „Criteria for Style Analysis. In: *Essays on the Language of Literature*”, Boston, New York, Atlante 1967. Przekład na j. ros. „Nowoje w zarubieżnojj lingwistiki”, Moskwa 1980.

³¹ Por. W. O. Hendricks, *Style and discours analysis*, (w:) „Grammars of style and styles of grammar”, N. Y. — Oxford 1976, tłum. ros. „Nowoje w zarubieżnojj lingwistiki”, Moskwa 1980; R. Harweg, *Stilistik und Textgrammatik*. In: „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik”, Frankfurt-am-Main 1972, tłum. ros. „Nowoje w zarubieżnojj lingwistiki”, Moskwa 1980; M. A. K. Halliday, op. cit., W. W. Odincow, „Stilistika teksta”, op. cit.

³² W. O. Hendricks, op. cit., s. 178.

³³ M. A. K. Halliday, op. cit., s. 121. W stylistyce polskiej do nurtu nawiązuje M. R. Mayenowa i inni badacze którzy opublikowali swe refleksje w zbiorach — „O spójności tekstu”, Wrocław 1971; „Sematyka tekstu i języka”, Wrocław 1976 i in. oraz A. Wilkoń m.in. dzięki książce „O języku i stylu „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza. Studia nad tekstem”, Warszawa, Kraków 1976.

W ostatnich latach znacznie ożywienie w badaniach stylistycznych, podkreślających społeczne uwarunkowania stylów języka, spowodował burzliwy rozwój socjolingwistyki. W badaniach tego typu wydobywa się na jaw „czynniki pozajęzykowe, kształtujące strukturę i funkcję omawianych stylów, zwracając także szczególną uwagę na wewnątrzstylowe wykładniki więzi społecznych”³⁴.

Nieomal powszechne było przekonanie, że związki stylistyki z językoznawstwem przyniosły jej ogromne korzyści. Pojawiły się jednak z czasem sądy, że opis stylistyczny dokonywany z punktu widzenia jednej dyscypliny jest niewystarczający. Zaczęto się zastanawiać nad tym, czy można wypracować taką koncepcję stylistyki, która pozwalałaby uznać stylistykę za dyscyplinę samodzielną. Wykorzystywano w tym celu pojęcie czynników stylotwórczych³⁵ (wprowadzone przez szkołę praską i jej rodzimych kontynuatorów), a więc pojęcie pewnych elementów sytuacyjnych, które są determinantami stylu oraz pojęcie cech stylowych (takich, jak np. obrazowość, pojęciowość, zwięzłość). Zgodnie z tymi założeniami styl określa się jako konfigurację cech stylowych. Cechy te stanowią również podstawę typologii stylów, stylistyka zaś ma się wg tej koncepcji zajmować głównymi cechami stylowymi i ich wykładnikami tekstowymi stając się interdyscyplinarną dziedziną badań. Prowadzi to do tego, że od „stylistyka” wymaga się wiedzy z zakresu lingwistyki, paralingwistyki, teorii komunikacji, poetyki itd. Ogólnie jednak biorąc zwolennicy tego ujęcia są przekonani, że wymaga ono uściślenia i doprecyzowania, a postulowany przez nich typ stylistyki jest sprawą przyszłości³⁶. Niewątpliwą zdobyczą prezentowanej koncepcji jest to, że pozwala uniknąć drobiazgowego inwentaryzowania form językowych i ich funkcji. Brak w tych badaniach natomiast przyjętego ogólnie ustalonego zbioru cech stylowych, brak ustalonej nomenklatury, brak precyzyjnego określenia wykładników cech stylowych. Otwarty pozostaje również problem ich relacji do kategorii gramatycznych. Kiedy się spojrzy na całokształt omawianych badań, podejmowanych z tak różnych pozycji metodologicznych, widzi się przede wszystkim to, że językoznawcy dążą na ogół do tego, aby zjawiska stylistyczne sprowadzić do kategorii, które konkretyzują się w języku. Inaczej analizie brak dostatecznie jasno wyznaczonej bazy empirycznej, a badacz traci możliwość weryfikowania swoich sądów.

Nowe ujęcia problematyki stylistycznej narodziły się wraz z przekształceniami metod badawczych językoznawstwa. Tak np. zmiany orientacji badawczych w składni i semantyce, wprowadzenie analizy składników bezpośrednich i narodziny gramatyki generatywno-transformacyjnej nie pozostały bez wpływu na charakter badań stylistycznych. W semantyce tekstu zaznaczyły się tu badania A. Greimas'a i innych badaczy francuskich z tego kręgu³⁷. Pojęcia struktury głębokiej i powierzchniowej owocowały badaniami J. Kristevej i innych³⁸.

Gdy chodzi o nasz kraj, z początkiem XX w. królował w badaniach stylistycznych psychologizm i estetycyzm — celem analizy było dotarcie do twórczej psychiki autora. Długo jeszcze pisano o artyzmie dzieł literackich w taki sposób: „Zaczyna się popis obrazowania poetyckiego: popis rytmiki, (...) popis obrazowania, które przebudzeniu Goplany daje świetlistość i lekkość czarowną (...), popis stylu, który u Chochlika ma prozaiczną wyrazistość i lekki zakrój epicki (...)”.

³⁴ S. Grabias, T. Skubalanka, *Spoleczne uwarunkowania stylów języka*, (w:) „Socjolingwistyka”, t. 2, Warszawa, Kraków, Katowice 1979, s. 32. Rolę czynników społecznych silnie akcentuje w swoich badaniach S. Gajda (*Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym* — rozprawa habilitacyjna). Autor wprowadza podstawowe pojęcia stylistyki z sytuacji aktu komunikacji językowej, którą widzi przede wszystkim jako proces dzielący się w społeczeństwie. Z nurtem badań zarówno tekstologicznych, jak i semiotycznych wiążą się w Polsce różne szczegółowe ujęcia pozostające w zależności od Ingardenowskiego rozumienia dzieła sztuki) traktujące styl jako swego rodzaju konkretyzację (nie bez wpływu tzw. metodologicznej szkoły poznańskiej). Wymienić tu należy cytowaną już pracę T. Skubalanki „Założenia analizy stylistycznej” oraz artykuł M. Głowińskiego *O konkretyzacji*, „Nurt”, 1973 nr 5.

³⁵ Por. J. Mistrik, „Stilistika slovenského jazyka”, Bratislava 1974, s. 64-65; F. Miko, „Text a štýl. K problematike literárnej komunikácie”, Bratislava 1970.

³⁶ Por. S. Gajda, „W poszukiwaniu teorii stylu”, op. cit.

³⁷ Por. np. „Semantique structurale”, Paris 1966.

³⁸ Por. np. Zbiór pod red. Greimas'a pt. „Essais de semiotique poetique”, Paris 1972.

Sytuacja zmienia się wtedy, gdy zaczęły przenikać różne koncepcje tzw. formalistów i szkoły praskiej³⁹. Próbowano stworzyć podstawy teoretyczne stylistyki wiążąc ją metodologicznie z lingwistyką. Nie oznaczało to oczywiście rozwiązania wszystkich problemów stylistyki i nie doprowadziło do powstania jednolitej (ogólnie przyjętej) koncepcji. Mechaniczne stosowanie kategorii i metod nauki o języku do analizy stylistycznej było przyczyną jej niedostatków, dowodem tego było liczne prace, które rozważania nad językowo-stylistyczną stroną utworu literackiego ograniczały do podania inwentarza zawartych w nim osobliwych form językowych (fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych itd.).

Zasadnicza zmiana dokonała się wraz z pojawieniem się strukturalizmu. Zaczęto dzieło literackie traktować jako strukturę, w której wartość stylistyczna poszczególnych elementów zależy od ich językowego otoczenia (kontekstu). Analiza tego rodzaju winna była ujawniać wzajemne powiązania elementów językowych i określić ich funkcje (które im przysługują w ramach struktury dzieła literackiego).

Autorzy prac stylistycznych publikowanych po wojnie byli na ogół zgodni co do tego, że należy łączyć stylistykę z nauką o języku, nie negując jej związków z nauką o literaturze zwłaszcza w zakresie zagadnień dotyczących stylu artystycznego⁴⁰. Podkreślano również, że ostre odgraniczenie stylistyki lingwistycznej i literackiej nie jest ani możliwe, ani konieczne⁴¹.

Ogólnie biorąc powojenna stylistyka polska odznacza się zatem ścisłym powiązaniem z językoznawstwem. Przejawy tego związku są następujące:

— opieranie analizy stylistycznej dzieł literackich na lingwistycznych podstawach, a więc położenie nacisku na badanie sposobów funkcjonowania elementów językowych w tekście utworu,

— charakterystyka stylistycznego zróżnicowania języka narodowego (badanie jego funkcjonalnych wariantów).

Znamienną cechą powojennej stylistyki polskiej stanowi również wielość i różnorodność orientacji badawczych poszczególnych badaczy. Równolegle uprawia się stylistykę historyczną, rozpatrując, styl tekstów literackich ze stanowiska diachronicznego, rozwój poszczególnych stylów, stylistyczne odmiany polszczyzny wieków dawnych. Kładzie się jednak także nacisk na badanie wartości stylistycznej elementów systemowych w synchronii języka. Warto też zaznaczyć, że przedmiotem zainteresowania w ostatnich latach stają się różne style języka, m.in. takie jak styl potoczny, styl folkloru czy styl naukowy.

W ostatnich latach pojawiają się w Polsce coraz częściej prace o charakterze interdyscyplinarnym: z pogranicza socjolingwistyki, psycholingwistyki, a zwłaszcza semiotyki. Ten typ badań najlepiej reprezentuje M. R. Mayenowa⁴². Względny przemawiający za takim ukierunkowaniem badań stylistycznych są, zdaniem badaczki, następujące:

— analiza językowej organizacji dzieła poetyckiego nie wyczerpuje całości znakowych struktur dzieła;

— system semiotyczny taki, jak język nie może funkcjonować nie opierając się na innych systemach, co dotyczy w szczególności utworów poetyckich;

— analiza w języku ogólniejszym niż ten, którego dostarcza językoznawstwo, pozwala na uzyskiwanie wyników porównywalnych z wynikami analizy innych szeregów kulturowych⁴³. W takim ujęciu dzieło poetyckie jest traktowane jako całość znakowa, a do zadań poetyki należy pokazanie sposobów budowania całości znakowych takich, jakie się spotyka w poezji.

Zbierając wnioski można powiedzieć, że dorobek teoretyczny stylistyki jest ogromny.

³⁹ Przegląd orientacji badawczych z tamtych lat zawiera rozprawa K. Budzyka drukowana w książce „Stylistyka teoretyczna w Polsce”, op. cit.

⁴⁰ Por. H. Kurkowska, S. Skorupka, „Stylistyka polska”, Warszawa 1966, s. 12.

⁴¹ Ibidem, s. 13.

⁴² M. R. Mayenowa, „Poetyka teoretyczna”, Wrocław 1979. Ku analogicznemu sądowi skłania się w swych pracach J. Bartmiński. Por. *Wokół derywacji stylistycznej ludowego języka poetyckiego*, „Z polskich studiów slawistycznych”, Seria 5, cz. 2, 1978, s. 330; *Derywacja stylu*, (w:) „Pojęcie derywacji w lingwistyce”, Lublin 1981.

⁴³ Por. M. R. Mayenowa, op. cit., s. 118.

Odnosi się jednak ciągle wrażenie, że jest on w dalszym ciągu niepełny. Niemal każdy autor pracy analitycznej prubuje ustalić na nowo znaczenie postawowych pojęć, aby móc je uczynić przedmiotem lub narzędziem analizy, przy czym nawet imponujące koncepcje teoretyczne nie zawsze dają się zastosować w praktyce. Stylistyka ma więc do rozwiązania sporo problemów, jako że korzystając z dorobku innych nauk dziedziczy również ich niedostatki. Obserwowany w tej dziedzinie pluralizm postaw zda się być umotywowany stopniem skomplikowania przedmiotu badań. Wystarczy przypomnieć, że stylistyka zajmuje się dziś zarówno charakterystyką różnych tworców językowych — tekstów (w tym również tekstów literackich), grup tekstów (reprezentujących określony gatunek lub będących dziełem jednego autora), jak i stylistycznych odmian języka narodowego, zdeterminowanych funkcyjnie.

Do tego należy dodać, że uprawia się równolegle:

— stylistykę mowy (rozmaicie pojmowaną w szczegółach), gdzie chodzi głównie o badanie zjawisk stylistycznych w ich uwikłaniu sytuacyjnym, pozajęzykowym — będą to więc nurty stylistyki związanej z teorią komunikacji, socjolingwistyką, semiotyką;

— stylistykę językową badającą w szczególności jego funkcjonalne zróżnicowanie;

— stylistykę tekstu jako skonkretyzowanego, jednostkowego wytworu językowego. Nie można też pominąć faktu, że stylistyka może mieć aspekt synchroniczny lub diachroniczny.

Trzeba się więc chyba zgodzić z P. Guiraudem, który uważa stylistykę na naukę przeobrażającą się ciągle i mówi, że trudno przewidzieć jej przyszły kształt ostateczny.

Maria Wojtak

Z TEORII I PRAKTYKI NAUCZANIA STYLISTYKI W SZKOLE ŚREDNIEJ (1900-1939)

1) Po 1900 r. w dydaktyce stylistyki dały o sobie znać wpływy koncepcji dedukcyjno-normatywnej. Normatywizm w metodologii stylistyki polegał na pojmowaniu dyscypliny jako nauki podającej zbiór ogólnie przyjętych prawideł i zasad. Tak rozumiana stylistyka uczyła dobrego i poprawnego mówienia i pisania, klasyfikowała i opisywała środki artystyczne według terminologii klasycznej, proponowała system norm i ocen. Z normatywnym ujęciem nauki o stylu wiązało się przekonanie, iż daje ona znajomość teoretyczną techniki pisarskiej i że podstawową jej rolą jest poprawa „smaku powszechnego”. Podobnie zadaniem językoznawstwa normatywnego było formułowanie zasad, którymi się należy kierować przy określaniu wartości elementów językowych.

Pamiętać należy o tym, iż aspekt normatywny tkwi w każdej z koncepcji stylistyki, w tzw. normatywnej zaś — był on czynnikiem zdecydowanie dominującym, jednak nie każde wartościowanie zjawisk stylistycznych jest równoznaczne z normatywnością dyscypliny.

Koncepcja normatywna była znamieną dla stylistyki pozytywistycznej o charakterze historyczno-filologicznym, stylistyce tak rozumianej towarzyszył rozbiór tekstu na figury poetyckie bez określania funkcji. Owa asystemowość, izolacjonizm w ujęciu środków stylistycznych przypomina sposób opisywania języka w ostatnim 30-leciu XIX w. Wartościowanie figur stylistycznych wiązało się z zalecaniem pewnych ich odmian jako jedynie celowych. Obok postulatu jasności i komunikatywności stylu o specyficie normatywizmu stanowił puryzm w stosunku do takich form językowo-stylistycznych, jak np. neologizmy, barbaryzmy, archaizmy, dialektyzmy i wyrazy zawodowe.

Przykładem kontynuacji stanowiska normatywnego w 20-leciu międzywojennym były np. poglądy J. Łosia oraz niektóre hasła słownikowe i encyklopedyczne.

W dydaktyce polonistycznej ujęcie normatywne stylistyki — zdaniem S. Skwarczyńskiej

— utrwaliła szkoła II połowy XIX w. Odpowiadająca tej teorii stylistyka szkolna pojmowana była jako źródło rozpowszechniania norm stylistycznych. Towarzyszyła jej dedukcja jako dominujący tok rozumowania oraz wszechwładanie panująca metoda wykładowa. Wraz z tą koncepcją na gruncie dydaktycznym współwystępował system pedagogiki herbartowskiej, akcentujący dogmatyczne przyswajanie reguł w sposób pamięciowy, a także preferujący teorię w nauczaniu. Normatywizm ten przypominał, sytuację w dydaktyce nauki o języku, w której również panował materializm dydaktyczny zwłaszcza w odniesieniu do treści programowych.

Należy tu poczynić uwagę, iż normatywny punkt widzenia zawsze towarzyszy stylistyce szkolnej i spełnia w kształceniu literacko-językowym rolę pozytywną, nie jest to jednak normatywizm „bezpośredni”. Świadomość tego faktu miał na początku stulecia K. Appel, gdy pisał, że stylistyka szkolna jest z natury rzeczą nauką „normującą”.

Dodatkowym przejawem charakteryzowanej koncepcji dydaktycznej było przekonanie, iż dobrego stylu można się nauczyć i że gwarantuje to stosowanie się do reguł. Orientacja normatywna stylistyki szkolnej zakładała następujące stadia nauczania: systematyczne studium o charakterze teoretycznym, czytanie tekstów (wzorów) i ćwiczenia w zastosowaniu pojęć. Reprezentantem koncepcji normatywnej w dydaktyce nauki o stylu w XX w. był np. J. Chanecki¹.

Zjawiskiem częstym w dydaktyce przełomu wieków było stosowanie metody tzw. nauki książkowej. Lekcja przypominała wówczas rodzaj „mówionego podręcznika”, systematycznie bowiem ułożona, gotowa wiedza w nich zawarta zastępowała „żywe nauczanie”. Na gruncie szkolnym wypróbowali koncepcję swych publikacji, np. A. G. Bem, autor wydanej w 1899 r. „Teorii poezji polskiej” oraz W. Kokowski, autor „Teorii literatury polskiej obejmującej stylistykę, prozaikę i poetykę”². Zdaniem uczniów była reprodukcja prelekcji nauczyciela. Równie reprezentatywnymi podręcznikami z zakresu stylistyki teoretycznej o charakterze normatywnym były wydane w latach 1901-1907: „Teoria literatury” B. Grabowskiego i „Krótka stylistyka” M. Sadowskiej³. Podobnie jak publikacje zawierające wzory i schematy ćwiczeń stylistycznych wydawnictwa te rozpowszechniały normy stylistyczne. Cechował je swoisty dogmatyzm, aprioryczny punkt widzenia. Należy wszakże mieć na względzie fakt, iż wiedza podręcznikowa ma naturalną tendencję do zdogmatyzowania i normatywizacji.

W analizowanych pracach zwracano uwagę na cechy pięknego i poprawnego stylu, podawano swoiste przepisy na „dobre” środki stylistyczne, piętnowano usterki w zakresie kategorii stylistyczno-językowych, popełniane przez pisarzy. Elementem łączącym wszystkie te publikacje były obok stosowania wykładu — brak pytań i ćwiczeń stylistycznych, adresowanych do uczniów. Czynnikiem decydującym o strukturze tych trzech podręczników były tzw. przymioty stylu. Stylistyki pozostawały poza kręgiem oficjalnie zatwierdzonych podręczników, funkcjonowały jednak w praktyce szkolnej do I wojny światowej.

Symptomatyczny dla koncepcji normatywnej w dydaktyce stylistyki po 1900 r. był kurs systematyczny w kl. IV gimnazjum, przypominający ujęcia retoryczne i tworzący zwykle odrębny dział programowy. Kurs taki odpowiadał ściśle erudycyjnemu charakterowi programów nauczania. Tendencje normatywne wystąpiły w programach do 1912 r.⁴ Przechodzenie w nauczaniu języka polskiego od zdobywania sprawności językowych do zasad gramatycznych i stylistycznych miało w dydaktyce polonistycznej tradycję sięgającą ubiegłego wieku. Analiza powyższych programów nauczania pozwala stwierdzić, iż brak związku wiedzy stylistycznej z historyczno-literacką czyniło ją wyizolowaną z naturalnego kontekstu lekturowego oraz decydowało o jej apriorycznym charakterze. Teoria literatury traktowana była jako propedeutyka historii literatury, dostarczająca jej aparatury pojęciowej.

W zakresie metodologii badań stylistycznych po okresie pozytywistycznej, wyraźnej do-

¹ O systematycznej lekturze utworów literackich w szkole średniej, „Szkoła Polska” 1907, nr 18, s. 646-654.

² Warszawa 1902.

³ B. Grabowski, „Teoria literatury”, Warszawa 1901; M. Sadowska, „Krótka stylistyka”, Warszawa 1907.

⁴ Np. „Program nauk w Prywatnym Zakładzie Naukowym W. Górskiego”, Warszawa 1911.

minacji, ta teoria stylistyczna coraz bardziej ustępowała na terenie badań literaturoznawczych nowszym orientacjom. Można zgodzić się z twierdzeniem, iż kierunek normatywny, charakterystyczny dla stadium przednaukowego stylistyki, utrudniał jej ewolucję jako autonomicznej dyscypliny badawczej.

2) Kolejnym etapem w naukowej teorii stylu oraz na gruncie myśli metodologicznej było stadium przejściowe między normatywizmem a tendencjami pragmatyczno-psychologicznymi.

Metoda psychologizująca w nauce o literaturze, wywodząca się z pozytywistycznych metod genetycznych i charakterystyczna dla badań literackich przełomu wieków, w postaci zmodyfikowanej trwała przez cały okres 20-lecia międzywojennego. Zjawisko współistnienia w naukowej teorii stylu kierunku normatywnego i tendencji psychologizujących zbiegło się z okresem dominacji kierunku pozytywistycznego w badaniach literackich i trwało do około 1914 r. Znamienne były także inspiracje estetyzmu, wiążące się bezpośrednio z neoromantycznymi tendencjami literackimi. Zyskujące na początku stulecia na popularności pojmowanie stylu jako ekspresji indywidualnej sprzeciwiało się wszelkim kodyfikacjom normatywnym. Stanowisko pośrednie między normatywizmem a psychologizmem w badaniach literackich zajmował P. Chmielowski⁵. Badacz literatury upatrywał w stylistyce umiejętność z działy wzorodawczego, normatywnego, ale jednocześnie definiował ją jako indywidualny wyraz słowny uporządkowania myśli i uczuć, część estetyki. Symptomatyczny dla okresu przejściowego wydaje się pogląd z jednej strony określający stylistykę jako naukę o normach sztuki wymowy i pisania, z drugiej zaś — postulujący uwzględnienie w jej obrębie zagadnień psychologii stylu, oparcia tej dyscypliny teoretycznoliterackiej na zasadach psychologii. W omawianym stadium na podkreślenie zasługują próby zastępowania stylistyki o charakterze technicznej umiejętności, będącej jedynie „sztuką pisania” — nauką obserwującą i badającą styl autorów.

Stadium „przejściowe” na gruncie dydaktyki wiązać należy z opozycją w stosunku do szkoły tradycyjnej, jaka zaznaczyła się na przełomie wieków. Opozycja ta oznaczała krytykę intelektualizmu, bierności uczniów w procesie przyswajania gotowej wiedzy werbalno-pojęciowej, swoistego rygoru dydaktyki herbartowskiej. Cechą znaną tego stadium było podejmowanie prób krytyki uczenia się stylu przez przyswajanie wskazówek poprawnościowych. Elementem na wskroś nowatorskim było przeciwstawianie uczeniu się reguł — potrzeba poznawania arcydzieł literackich oraz rozbiór elementów estetyczno-stylistycznych utworu, a także preferowanie indukcji w odniesieniu do nauki o stylu. W nauczaniu stylistyki coraz śmielej akcentowano zasadę poglądowości, aktywności i samodzielności w zdobywaniu wiedzy i psychicznego przeżywania utworu. Sytuacja taka była wynikiem zarówno stanu metodologii badań literackich, jak i zmian w obrębie samej dydaktyki, tj. procesu dochodzenia do głosu zwolenników „szkoły aktywnej” (progmatyzm), wpływu teorii psychologizmu pedagogicznego.

Typowym przedstawicielem fazy przejściowej był — obok Chmielowskiego — F. Łagowski⁶. W galicyjskich „Materiałach do reformy nauki języka polskiego” postulowano model normatywnego nauczania stylistyki, celom normatywnym towarzyszyły jednak i psychologizmo-estetyczne⁷. Swoistą ewolucję poglądów na stylistykę szkolną obserwujemy w dorobku metodycznym W. Weychert-Szymanowskiej⁸.

W programach nauczania języka polskiego w szkole średniej zaznaczyła się próba kompromisu między systematycznym wykładem stylistyki a nauczaniem okazjonalnym. Jako przykłady takiego ujęcia wiadomości z zakresu stylistyki posłużyć mogą programy z lat 1905-1911, zachowujące kurs stylistyki, ale wprowadzające także etap propedeutyczny — wstępnej systematyki⁹. Analiza doboru haseł w dziale stylistyki wskazuje na koncepcję normatywną.

⁵ „Metodyka historii literatury polskiej”, Warszawa 1899 — i inne.

⁶ Autor m.in.: *Z metodyki języka polskiego. Stylistyka i teoria literatury*. „Sprawy Szkolne” 1908, nr 5, s. 326-334.

⁷ Dodatek 5 do „Muzeum” 1910.

⁸ M. in. „Nauka poprawnego wystawiania się i pisania oraz wskazówki dla czytających książki”, Warszawa 1906; „Program i wskazówki metodyczne do wykładu języka polskiego w szkole początkowej”, Dąbrowa Górnicza 1915.

⁹ Np. „Plan języka polskiego w kl. wstępnej, 1, 2, 3 i 4 szkół średnich”, Warszawa 1907.

Podręczniki stylistyki i teorii literatury, typowe dla stadium przejściowego, były próbą godzenia nowych form dydaktycznych z systematycznym układem zagadnień z kręgu stylistyki retorycznej. Pod względem podstaw metodologicznych pozostawały one na gruncie myśli pozytywistycznej i odpowiadały tendencji do przekazywania uczniom obszernej, usystematyzowanej wiedzy. Wydawnictwami szkolnymi z zakresu stylistyki, spełniającymi te warunki, były: „Stylistyka. Teoria prozy i poezji” W. Weychertówny, „Stylistyka polska” P. Chmielowskiego, „Stylistyka i teoria literatury H. Gallego (oraz inne wersje tej pracy), a także „Nauka stylistyki” C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej¹⁰. Ostatnie wydanie stylistyki szkolnej Gallego (1930 r.) wyznacza zarazem orientacyjny czas trwania tendencji przejściowych w zakresie podręczników. W tych edycjach o charakterze podręcznikowym obok tradycyjnego sposobu pojmowania stylu i stylistyki, pojawiały się sugestie, iż każdy ma swój sposób wypowiedzania się, a zależy on od „jaźni duchowej”, indywidualności. W analizowanych podręcznikach zwracają uwagę echa tradycyjnych ujęć w warstwie merytorycznej, układ materiału bowiem wyznaczały warunki stylu oraz zalety stylu pięknego. Stylistyki szkolne stanowiły próbę systematycznego wykładu wiedzy teoretycznoliterackiej, odzwierciedlając niejako postklasycystyczne dążenie do zamkniętego systemu stylów i środków językowych. Autorzy stawiali przed swoimi stylistykami przede wszystkim cele poznawcze, teoretyczne, nie uchylając się jednakże od wskazówek natury praktycznej, np. zaleceń i przestróg dla piszących. Stylistyki szkolne były pomyślane jako główne źródło wiadomości z tego zakresu, jednocześnie zaś stanowić miały wzór kształcenia stylistów. Adresatami podręczników byli uczniowie klasy IV gimnazjum, a także samoucy. Stylistyki szkolne proponowały szerszy zakres wiadomości niż przewidywały aktualne programy. Uwagi wstępne do tego typu wydawnictw wskazywały także pewne zasady i metody, które winny towarzyszyć nauczaniu stylistyki. Obok systematycznego wykładu „teorii literackiej” i odpowiednio dobranych przykładów w podręcznikach występowały pytania i ćwiczenia. Te kompendia wiedzy merytorycznej niejako wypełniały lukę w zakresie metodologii stylistyki i popularyzowały badania z tej dziedziny, jednak długotrwałe ich reedycje spowodowały, iż podręczniki zdezaktualizowały się pod względem merytorycznym.

3) W okresie dominacji kolejnej koncepcji stylistyki, określanej w pracy mianem psychologizmo-estetycznej, pogłębił się proces podejmowania krytyki normatywnej we wszystkich jej aspektach. Psychologizmo-estetyczną koncepcję stylistyki — charakterystyczną dla antypozytywistycznego przełomu w badaniach humanistycznych — cechowało wyjaśnianie zjawisk stylistycznych za pomocą pojęć, praw i teorii psychologicznej oraz wykazywanie zależności stylu utworu od właściwości psychicznych twórcy. Styl bowiem traktowano tu jako indywidualną formę ekspresji psychiki autora. XX-wieczny psychologizm w badaniach literackich różnił się jednak znacznie od psychologizmu XIX-wiecznego. Kierunek psychologizmo-estetyczny upatrywał w estetyce i psychologii twórczości elementów składowych w obrębie teorii literatury, wykazywał zainteresowanie wartościami artystycznymi i formalnymi dzieł literackich. Na popularności zyskiwała tzw. metoda indywidualizująca w badaniach stylistycznych, koncentrująca się na analizie stylu indywidualnego, jednostkowego sposobu ekspresji. W tej orientacji badawczej znamieną była także tendencja do wyodrębnienia stylistyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej w ogólnym systemie wiedzy, dyscypliny, której wyznaczono miejsce pośrednie między psychologią a nauką o języku, literaturą i estetyką. Sposób pojmowania stylu uzależniony był od stanowiska przyjętego przez poszczególne szkoły badawcze, reprezentujące koncepcję badań psychologizmo-estetycznych. Były to prace z kręgu estetyzującej stylistyki, kierunku croceńskiego i neoidealistycznego oraz tzw. ekspresyjnej teorii stylu. Polscy badacze uczestnicząc w rozwoju teorii stylu, z jednej strony wnosili doń własne rozwiązania i propozycje, z drugiej zaś — propagowali na polskim gruncie zagraniczne kierunki stylistyki.

¹⁰ M. Weychert-Szymanowska, „Stylistyka (...)”, Warszawa 1898; P. Chmielowski, „Stylistyka polska (...)” Warszawa 1903; H. Gallego, „Stylistyka (...)”, Warszawa 1903, „Krótka stylistyka wraz z teorią wierszowania”, Warszawa 1904; C. Bogucka, C. Niewiadomska, „Nauka stylistyki (...)”, Warszawa 1908.

Od początku stulecia po lata trzydzieste pojawiły się rozprawy na temat języka i stylu pisarzy, w których dociekania stylistyczne pozwalały określić pogląd autora na świat, jego organizację psychiczną, kulturę i technikę artystyczną i które wskazywały na związki zachodzące między treścią wyobrażeń a strukturą osobowości twórcy. Były wśród nich prace podejmujące analizę elementów wzrokowych, słuchowych, ruchu i „koloryzacji” w utworach literackich; obejmujące badania psychograficzne (zainteresowanie wyobraźnią artystyczną, próby rekonstrukcji „psychiki twórcy” na podstawie powtarzających się ujęć stylistycznych).

Tradycje psychologizmu w badaniach językowych sięgają schyłku XIX w. W językoznawstwie polskim do końca lat dwudziestych panował psychologizm, nawiązujący do postawy psychofizjologicznej i asystemowej w objaśnianiu zjawisk językowych szkoły młodogramatycznej. Przedstawicielami lingwistycznego psychologizmu w nauce o stylu byli: S. Wędkiewicz, S. Szober i H. Gaertner. Cechą znamioną tego nurtu było z jednej strony rozgraniczanie przedmiotów badań stylistycznych i językoznawstwa, z drugiej zaś strony — włączanie zagadnień stylistycznych w obręb badań językoznawczych. Istotny był także pogląd, iż o wyborze będących do dyspozycji środków stylistycznych decydują przyczyny psychiczne. Należy również zasygnalizować tak znamienne zjawisko w językoznawstwie, jak badania synchroniczne i funkcjonalne elementów językowych. W. Pniewski określał stylistykę jako naukę stanowiącą pomost między psychologią a nauką o języku, naukę pomocniczą literatury i estetyki.

Tzw. estetyczną orientację badawczą reprezentowali na gruncie polskich badań stylistycznych L. Komarnicki, autor „Dotychczasowego stanu stylistyki polskiej i najważniejszych postulatów jej na przyszłość” z 1910 r. i K. Wóycicki, autor rozpraw metodologicznych z 1914 r.: „Historia literatury i poetyki” oraz „Jedność stylowa utworu poetyckiego”¹¹. Specyficzne dla omawianej tendencji były prace podejmujące zagadnienie naukowej analizy estetycznej tekstu, odpowiadały one postulatowi, by iść nie wszere, lecz w głąb utworu. Kierunek estetycznego pragmatyzmu w badaniach literackich reprezentowali ponadto: J. Kleiner, E. Kucharski i H. Elzenberg. Analiza była — w ujęciu wymienionych teoretyków — synonimem badania formy.

Artykuł L. Langholoza, opublikowany u schyłku 20-lecia międzywojennego pt. „Psychologia w badaniach literackich i nauczaniu języka polskiego”, był próbą znalezienia wspólnej płaszczyzny między dydaktyką polonistyczną a nauką o literaturze¹². Autor oceniał pozytywnie zjawisko psychologizmu w dydaktyce literatury. Podobnie jak w metodologii badań literackich na gruncie szkolnym analiza psychologiczna miała pełnić funkcję pomocniczą w zakresie interpretacji tekstu, wyjaśniania genezy dzieła i poznawania psychiki artysty. Powszechny był wśród dydaktyków postulat doceniania intuicji i przeżycia emocjonalnego, a także artystycznego w szkolnej analizie utworu literackiego. O ukierunkowaniu badania utworów lekturowych w dydaktyce polonistycznej — zdaniem niektórych metodyków — winna stanowić dominanta utworu, także i stylistyczna. Znaczny wpływ na kształtowanie się tych tendencji odegrała tzw. szkoła pracy (w różnych jej odmianach) i uczenia się przez działanie, a więc z jednej strony do głosu dochodził pragmatyzm i instrumentalizm, z drugiej zaś akcentowano funkcjonalność poznania oraz konieczność wiązania teorii z praktyką. Łączyło się z tym także pojmowanie poznania (np. lektury) nie jako gotowego produktu, lecz jako swoistego procesu, stąd potrzeba aktywnego, badawczego uczestnictwa ucznia w tym procesie dochodzenia do wiedzy. W odniesieniu do dydaktyki stylistyki oznaczało to tendencję do przeciwstawiania uczeniu się reguł (dominacja wiadomości), potrzeby rozbioru zjawisk stylistycznych oraz postulat przyswajania stylistyki szkolnej drogą obserwacji i opisu, kojarzenia i wnioskowania (dominacja umiejętności i nawyków). Sprzyjać temu miała indukcyjna droga rozbioru tekstu literackiego, a także zastosowanie metod pytań i poszukujących w szkolnej analizie, zwłaszcza po 1918 r. Fakt ten potwierdza lektura piśmiennictwa dydaktycznego oraz przykładów praktycznej realizacji założeń metodycznych. Tendencją, która zaznaczyła się w tym czasie, było pojmowanie nauczania stylistyki zarówno jako poznawania wybranych zjawisk z tej

¹¹ *Jedność stylowa* (...), „Sprawozdania z posiedzeń TNW”, Wyd. I i II, 1914, z. 3, s. 5-36.

¹² „Polonistyka” 1939, z. 1, s. 13-18, z. 2, s. 58-66.

dziedziny, jak i ich utrwalania drogą ćwiczeń zbiorowych oraz samodzielnych prac pisemnych. Ćwiczenia stylistyczne, które dawniej były synonimem wypracowań piśmiennych, w latach trzydziestych urosły do rangi badania zjawisk językowych. Z psychologizującym obliczem dydaktyki stylistyki lat dwudziestych i trzydziestych wiązała się ściśle dominacja celów formalnych nauczania, a także postulat oparcia się w analizie stylistycznej na całości utworu, wykazywania funkcjonalności środków stylistycznych. Kierunek estetyczny akcentował potrzebę rozwijania wrażliwości na piękno języka, kształtowania umiejętności poprawnego wypowiedzania się.

Problem stylistyki szkolnej podejmowali językoznawcy: S. Wędkiewicz, M. Rudnicki i S. Szober¹³. Teoretykami metodyki, którzy odegrali znaczącą rolę w rozwoju stylistyki szkolnej, byli Komarnicki i Wójcicki¹⁴. Charakterystyczna jest ewolucja w poglądach Wójcickiego na stylistykę: od propozycji systematycznej nauki stylistyki (1907 r.) po próby określania miejsca i zakresu stylistyki w szkolnej analizie dzieła (począwszy od lat dwudziestych). Zagadnienie dydaktyki stylistyki to temat licznych prac T. Czapczyńskiego z lat 1921-1939¹⁵. Publikacje te przynoszą także szereg praktycznych rozwiązań zagadnień stylistycznych. Na uwagę zasługują ponadto prace H. Życzyńskiego¹⁶. Również we „Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego”, opracowanych przez K. Wojciechowskiego z udziałem S. Szobera i B. Nawroczyńskiego, obok szeregu cennych uwag teoretycznych znajdujemy także przykłady praktycznych realizacji założeń metodycznych w zakresie tzw. ćwiczeń formalistycznych¹⁷.

Powstające po 1919 r. nowe programy nauczania języka polskiego w szkole średniej stylistykę teoretyczną zastąpiły tzw. systematycznym rozbiorem stylistycznym w związku z lekturą¹⁸. Zmiana ta w odniesieniu do stylistyki wystąpiła w programach stylistyki po 1933 r. Charakterystyczne dla analizowanych programów było pojmowanie utworu literackiego, jako pewnej całości znaczącej, łączącej w sobie nierozzerwalnie elementy treści i formy. Celami wiążącymi się z realizacją zagadnień stylistycznych w szkole średniej było doprowadzenie do umiejętności analizowania i wyjaśnienia utworów pod względem stylistycznym i rozbudzenie w uczniach „odczucia różnych środków”. Programy z lat 1933-1934 w miejsce systematycznych ćwiczeń stylistycznych i drobiazgowych rozbiórów proponowały stopniowe i okolicznościowe objaśnianie i rozważanie zjawisk stylistycznych, natomiast program liceum ogólnokształcącego z 1937 r. wysuwał jako naczelną cel kształcenia — wyrabianie umiejętności odczucia wartości formalnych dzieła literackiego.

Podręczniki stylistyczne, charakterystyczne dla tej koncepcji, całkowicie zerwały z normatywizmem, kładąc nacisk na wartości emocjonalne i artystyczne stylu. Stylistyki dotychczasowemu katalogowaniu figur i uczenia się ich użycia przeciwstawiły próbę rozszyfrowania w tekście i oceniania ich sensu, skuteczności. Tego typu podręcznikami były: „Stylistyka polska” Komarnickiego z 1910 r. oraz „Stylistyka i rytmika polska Wójcickiego z 1917 r.”¹⁹ Prace te pomyślane były jako książki pomocnicze dla młodzieży szkolnej i nauczycieli. O kolejności przedstawionych zjawisk stylistycznych w książce Komarnickiego decydował stopień zawartości uczuciowej. Przedmiotem stylistyki uczynił bowiem autor badanie i określanie wzajemnego stosunku tych „stron wyrażania”, a więc pierwiastka rozumowego, uczuciowego

¹³ S. Wędkiewicz, „O stylu i stylistyce”, Kraków 1914; M. Rudnicki, „Wyszkolenie językowe w życiu i w szkole”, Poznań 1920; S. Szober — m.in. „Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego” Wyd. 2. Lwów 1923.

¹⁴ Komarnicki, m.in. *O nauczaniu literatury*, „Nowe Tory” 1909, t. 1, s. 38-45; Wójcicki m.in., „Rozbiór literacki w szkole”, Warszawa 1921. „Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki”, Cz. I, Warszawa 1918, Cz. II, Warszawa 1919.

¹⁵ M. in. *Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5-6, s. 165, nr 7, s. 212-219; „Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej”, Lwów 1929.

¹⁶ *Nauka stylistyki: dziś a dawniej*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1922, nr 2, s. 33-37; „Materiały psychologiczne w literaturze”, Lublin 1933.

¹⁷ Warszawa 1923.

¹⁸ Np. „Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe”, Warszawa 1920.

¹⁹ Podręczniki wydane w Warszawie.

i obrazowego, zawarte w stylu uczucie. W porównaniu z dotychczasowymi podręcznikami Komarnicki nobilitował jako celowo stosowane środki ekspresji takie warstwy językowe, jak prowincjonalizmy, barbaryzmy, archaizmy i neologizmy. O wartości rozbiorów estetycznych utworów w obu podręcznikach decydowały w dużej mierze trafne definicje oraz celne przykłady i ćwiczenia.

U schyłku 20-lecia, tj. wówczas, gdy brak było na rynku wydawniczym dalszych wznowień stylistyki w związku ze zmianą programów nauczania, realizowano zagadnienia stylistyczne na podstawie podręczników nauki o języku, adresowanych dla klas gimnazjalnych. Pozostającymi w obiegu szkolnym gimnazjalnymi podręcznikami językoznawczymi, które uwzględniały stylistykę, były m.in. prace pióra Z. Klemensiewicza, S. Szobera, H. Gaertnera²⁰. Począwszy od lat dwudziestych, gdy w zastosowaniu szkolnym pozostawały zarówno podręczniki reprezentujące koncepcję normatywno-psychologistyczną, jak i nowsze — z kręgu koncepcji psychologistyczno-estetycznej, podręcznik jako środek dydaktyczny tracił na znaczeniu. Głównym źródłem wiedzy bowiem stawał się sam proces „uczenia się przez działanie”.

Ostatni etap w rozwoju stylistyki naukowej i szkolnej przed 1939 r. wiązał się z orientacją antypsychologistyczną w nauce o literaturze. Zasadniczy zwrot w badaniach literackich w Polsce, którego źródłem były koncepcje J. Baudouina de Courtenay, F. de Saussure'a i E. Husserla, zaznaczył się począwszy od lat dwudziestych, a zwłaszcza trzydziestych po schyłek okresu międzywojennego. Zwrot ten oznaczał koncentrowanie się na „literackości”, morfologii dzieła literackiego, perferowanie obiektywnego, immanentnego oraz idiograficznego badania dzieł literackich. Elementem wspólnym zarówno dla formalizmu, strukturalizmu, jak i fenomenologii literatury była teoria autonomiczności dzieła literackiego, będącego jednością treści i formy. Polemika antypsychologiczna oznaczała skoncentrowanie się nie na wyjaśnianiu zjawisk literackich, lecz na opisie samego dzieła, bez odwołania się do badań psychiki autora. Innym elementem scalającym formalizm, strukturalizm i fenomenologię był fakt, iż tym kierunkom towarzyszyło założenie analizy strukturalnej. Na szczególne uwzględnienie w formalizmie zasługuje podejmowanie prac z pogranicza lingwistyki i poetyki, wynikające z postulatu ścisłego związku stylistyki z lingwistyką strukturalną, jak w ogóle z oparcia badań literackich na podstawach językoznawczych. Podobnie strukturaliści przez poetykę rozumieli teorię języka poetyckiego. Badaczami stylu, związanymi z formalizmem — uważanym za wcześniejszy etap strukturalizmu — byli m.in. Wóycicki (reprezentujący wczesny przejaw strukturalistycznej orientacji w badaniach literackich), K. Budzyk, M. Kridl, S. Skwarczyńska i D. Hopensztand. Prace polskich i czeskich strukturalistów zamieszczone były w głośnej publikacji wydanej w Wilnie w 1937 r. pt. „Prace ofiarowane K. Wóycickiemu”. Zawarte w niej publikacje podejmowały charakterystyczne dla strukturalizmu zagadnienie teorii języka poetyckiego i były znamienne dla XX-wiecznego odrotu od analizy izolowanych elementów utworu oraz przejścia do badania struktur całościowych, sfunkcjonalizowanych.

Tendencję apsychofizyczną zauważamy bardzo wyraziście na gruncie fenomenologii, reprezentowanej w Polsce przez R. Ingardena. Specyficzne stanowisko w badaniach stylistycznych zajmował Z. Łempicki, pozostający pod wpływem zarówno tzw. ekspresyjnej teorii stylu, jak i fenomenologii oraz strukturalizmu.

Pod wpływem orientacji ergocentrycznych w badaniach literackich, pod koniec lat trzydziestych nasiliło się przekonanie dydaktyków, iż podstawą nauczania literatury w szkole średniej jest sam tekst literacki poznawany w całości. Wiązało się z tym także akcentowanie kryteriów formalnych w szkolnej ocenie dzieł literackich. Dydaktycy krytykowali psychologizm w nauczaniu literatury. Już w latach dwudziestych uległy pewnemu zachwianiu tendencje estetyzujące i heurystyczny sposób nauczania literatury. Na uwagę zasługuje artykuł Skwarczyńskiej pt. „Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym”, podkreślający znacznie tej dyscypliny naukowej w licealnej polonistyce²¹.

²⁰ Z. Klemensiewicz, „Język polski”, Warszawa 1937; S. Szober, „Nauka o języku dla kl. IV gimnazjum”, Warszawa 1936; H. Gaertner, „Mowa polska”, Lwów 1933.

²¹ „Prace Polonistyczne” 1938, s. 415-434.

Pojawiły się także pierwsze próby oparcia szkolnej dydaktyki literatury na Ingardenowskiej koncepcji dzieła literackiego. Jednak stwierdzić należy, iż właściwa recepcja fenomenologii na gruncie dydaktyki literatury wystąpiła po 1945 r., podobnie znacznie późniejszy oddźwięk — niż obejmują to ramy czasowe pracy — znalazła w metodyce nauczania języka polskiego w szkole średniej metodologia strukturalna.

4) Analiza selektywna wybranych aspektów dorobku metodycznego z lat 1900-1939 dowodzi licznych przeobrażeń w dydaktyce stylistyki i pozwala na poczynienie kilku spostrzeżeń. Były to dokonania zarówno o charakterze praktycznym, jak i ukierunkowane na konstruowanie teorii. Stadium teoretyczne nasiliło się wraz z występowaniem psychologizacyjno-estetycznej teorii nauczania stylu. Refleksje teoretyczne oraz doświadczenia szkolne z kręgu dydaktyki stylistyki w pierwszym 20-leciu XX w. kładły głównie akcent na przekazywanie określonej wiedzy, z czasem natomiast dominować zaczęło kształcenie sprawności w tym zakresie, niejednokrotnie zaznaczyły się także rozwiązania kompromisowe, którym odpowiadały cele teoretyczno-praktyczne. Wyróżnione w pracy koncepcje nauczania stylistyki w szkole średniej, odpowiadające rozwojowi wiedzy o stylistyce i składające się na rodzącą się przed 1939 r. koncepcję „teoretycznoliteracką”, najczęściej nie były sformułowane, lecz immanentnie tkwiły w piśmiennictwie metodologicznym. Teoretyczna i historyczna wieloaspektowość problematyki zawartej w pracy, jak i obecny stan badań w zakresie metodyki literatury i języka polskiego sprawiły, iż niekiedy ograniczono się do próby odnalezienia ładu w tej problematyce, w wielości i różnorodności stanowisk i poglądów. Uwaga ta dotyczy zarówno wyboru kierunków nazwisk badaczy, jak i zawężenia pola obserwacji do niektórych zjawisk teoretycznoliterackich, metodologicznych i dydaktycznych.

Barbara Bogolebska

STYLISTYCZNE ASPEKTY NAUCZANIA SKŁADNI

W referacie wygłoszonym w roku 1950 na Zjeździe Polonistów Z. Klemensiewicz tak określał stosunek składni i stylu: „Że składnia jest bardzo wyznym i istotnym współczynnikiem stylu, nie ulega wątpliwości. Jeżeli język nadaje kształt myśli, to właśnie w składni ma mówiący najwięcej sposobności wyboru kształtów dla tej myśli”¹. W składni stylistycznej — jego zdaniem — „analiza zdania ma ująć i wskazać prócz jego zawartości komunikatywnej współczynniki uczucia i woli”². Dodajmy, że to ostatnie stwierdzenie jest na pewno wąskie i trochę ogólnikowe.

Klemensiewicz zatytułował swój referat — jak pamiętamy — „Problematyka składniowej interpretacji stylu”. To, o czym ja chciałbym dzisiaj mówić, dałoby się nazwać za pomocą parafrazy tego tytułu: „Z problematyki stylistycznej interpretacji składni szkolnej”³ czy też „Stylistyczne aspekty nauczania składni”.

Punktem wyjścia jest teza, że w nauczaniu poszczególnych działów gramatyki powinno się uwzględniać w większym niż dotychczas stopniu wartość stylistyczną różnych elementów językowych. Zgodne jest to z dążeniem do integracji w szkole nie tylko różnych części systemu gramatycznego (np. fleksji i składni), ale i szerzej różnych działów nauki o języku. Stylistyka wydaje mi się w tym kontekście szczególnie przydatna, ponieważ orientacja w tym zakresie ma wartość zarówno estetyczną, jak i poprawnościową. Oba zaś te aspekty mają pierwszorzędne znaczenie w polonistycznej edukacji uczniowskiej.

¹ Z. Klemensiewicz, *Problematyka składniowej interpretacji stylu*, (w:) „W kręgu języka literackiego i artystycznego”, Warszawa 1961, s. 157.

² Tamże, s. 219.

³ Por. artykuł W. Górno, *O stylistycznej interpretacji składni*, „Pamiętnik Literacki”, LI, 1960, z. 2.

W nauczaniu szkolnym powinniśmy pokazywać nie tylko strukturę gramatyczną, lecz także sposób jej wykorzystania, sposób jej funkcjonowania w języku. Jeżeli chodzi o interesujące nas tu konstrukcje i kategorie składniowe, to powinniśmy pokazywać nie tylko ich zasób i budowę, ale również funkcjonowanie w języku ogólnym, jak również w różnych odmianach współczesnej polszczyzny. W wystąpieniu swoim chciałbym wskazać na kilka takich możliwości. Poniższe propozycje mają przy tym wyłącznie charakter przykładowy i w żadnym wypadku nie mogą być traktowane jako system zamknięty i nie wymagający uzupełnień czy też dodatkowych interpretacji.

Interpretacja składniowo-stylistyczna parataksy i hipotaksy

Ze stanowiska stylistyki ważna jest różnica stopnia intelektualizacji, a w związku z tym jasności i dokładności z jednej strony, prostoty i łatwości z drugiej strony — w ujęciu parataktycznym i hipotaktycznym⁴.

Parataksa jest łatwiejsza, odznacza się większą prostotą i naturalnością. Parataksa zachowuje w wypowiedzi to, co najważniejsze, istotne i ekspresywne. Pozwala przedstawić wrażenia, wizje i dlatego jest chętnie wyzyskiwana przez poetów. Stopień intelektualizacji jest też różny w rozmaitych typach zdań współrzędnych (można to więc scharakteryzować np. w pierwszej klasie licealnej). Najmniejszy jest on w parataksie łączności, którą Klemensiewicz nazywa rejestrującą stany rzeczy; większy w parataksie przeciwstawienia i rozłączności — byłaby to parataksa interpretacyjna. Najwyższy stopień intelektualizacji, na przejściu już do hipotaksy, widzi Klemensiewicz w parataksie wynikowej, która opiera się na skróconym wnioskowaniu. Ale parataksa ze swoimi zaletami (łatwość, prostota, sugestywność, obrazowość i malowniczość) nie może podolać zadaniom ścisłego i dokładnego, a w związku z tym często również jasnego językowego przedstawienia rzeczy.

Tylko hipotaksa może pokazać uczestniczenie jakiegoś przedmiotu w akcji, usytuować go w czasie lub przestrzeni, ilustrować zależności przyczynowe. Hipotaksa zakłada więc wzrost intelektualizacji wypowiedzenia, dlatego też przeważa w języku naukowym. Hipotaksa czyni wypowiedź trudniejszą, nieraz wręcz skomplikowaną, ale też zapewnia większe bogactwo komunikatywne, większą dokładność, precyzyjność, przejrzystość i jasność. Jak twierdzi Klemensiewicz — „rozwój i postęp stylistycznego kształtowania idzie od parataksy do hipotaksy”⁵.

Różne proporcje parataksy i hipotaksy charakteryzują również język całych epok historyczno-literackich oraz rodzajów i gatunków literackich. Jak wykazały badania Anny Wierzbickiej, hipotaktyczność składni jest jedną z najbardziej typowych cech retorycznej prozy szesnastowiecznej. O znaczeniu stylistycznym tych konstrukcji tak pisze: „Zamiłowanie do hipotaksy jest zjawiskiem szczególnie ważnym dlatego, że pociąga ono za sobą szereg różnorodnych konsekwencji, jest punktem wyjścia całego zespołu cech stylistycznych”⁶. Prozę renesansową charakteryzuje zwłaszcza większa średnia liczba członów składowych w zdaniu złożonym podrzędnie, większa średnia liczba piętér hipotaksy, a jednocześnie niewielka liczba składników i związków zależności w wypowiedzeniu pojedynczym.

Interpretacja składniowo-stylistyczna równoważnika zdania

Pojęcie równoważnika wprowadzane jest w szkole wcześniej, bo już w klasie VI („Zdanie i równoważnik zdania”). Na tym poziomie chodzi oczywiście przede wszystkim o zrozumienie właściwości gramatyczno-semantycznych tej konstrukcji. M. Jaworski w swoim podręczniku dla klasy VI tak ją definiuje: „Taką wypowiedź, która nie zawiera osobowej formy czasownika, ale ma zrozumiałą treść i może zastąpić zdanie, nazywamy równoważnikiem zdania”⁷. Autor wspomina tu także krótko o zakresie użycia równoważników zdania (język

⁴ Por. Z. Klemensiewicz, op. cit., s. 175-176. W artykule tym można też znaleźć odpowiednie przykłady.

⁵ Tamże, s. 176.

⁶ A. Wierzbicka, „System składniowo-stylistyczny prozy polskiego renesansu”, Warszawa 1966, s. 21.

⁷ M. Jaworski, „Język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni polskiej. Klasa VI”, Warszawa 1978, s. 113.

potoczny, przysłowia, plan utworu lub wypowiedzi). Jednakże w starszych klasach szkoły podstawowej oraz w szkole średniej można wrócić do funkcji stylistycznych, zwłaszcza przy analizie konkretnych tekstów literackich.

Najważniejsze rzeczy z tego zakresu dadzą się ująć w kilku następujących punktach⁸:

- 1) Równoważnik pojawia się w żywej rozmowie jako objaw oszczędności językowej (gdy kontekst i sytuacja umożliwiają opuszczenie orzeczenia).
- 2) Równoważnik podkreśla i uwydatnia. Odcieniem tej funkcji jest odpowiedź na pytanie, nieraz retoryczne, postawione w tekście przez autora.
- 3) Równoważnik ma funkcję prezentatywną, obrazującą; tworzy u odbiorcy żywy, barwny, plastyczny przedmiot. Stąd jego wielka rola w opisie.
- 4) Inny co do stylistycznej funkcji rodzaj równoważnika występuje w związku z postawą uczuciową mówiącego. Obecność takich równoważników jest jednym z charakterystycznych wskaźników emocjonalno-wolicjonalnego zabarwienia wypowiedzi.

W cytowanej pracy Klemensiewicza nauczyciel może znaleźć bogaty materiał egzemplifikacyjny.

Interpretacja składniowo-stylistyczna spójników

Sposób wyzyskania spójników współfunkcyjnych może stać się przyczynkiem do charakterystyki składniowo-stylistycznej w zakresie wskaźników zespolenia. Przyjrzyjmy się pod tym kątem dwóm rodzajom wypowiedzeń podrzędnych.

1) Zdania podrzędne przyczynowe można wprowadzić spójnikami: *ponieważ, gdyż, bo, albowiem, bowiem, że, jako że, skoro* (to tylko najbardziej typowe). Ale wskazanie jedynie na ich funkcję syntaktyczną nie wystarczy. Powinniśmy zwrócić uwagę również na ich wartość stylistyczną, bo tylko w ten sposób wyznaczymy właściwy zakres użycia. Przykładowo:

— *ponieważ*: spójnik neutralny, nie nacechowany stylistycznie. Ale już w strukturze z odpowiednikiem zespolenia *przeto* (*ponieważ — przeto*) nabiera charakteru książkowego: *Ponieważ był życzliwy dla ludzi, przeto odpłacano mu tym samym.*

— *gdyż*: spójnik używany raczej w języku pisanym;

— *bo*: spójnik używany raczej w języku mówionym;

— *albowiem*: spójnik o charakterze książkowym (z odcieniem podniosłości): *Słońca nie było widać, albowiem zakryły je czarne chmury. W domu pusto, albowiem wszyscy wyjechali.* Charakter książkowy mają też spójniki *bowiem, jako że.*

— *że* (bez „dlatego”): ma nie tylko odcień książkowy, ale i najczęściej archaiczny: *Rada była pani, że jej dowcip tak bardzo Tadeusza bawił. Chciał się skąpy obwiesić, że talara stracił* (Kras.).

2) Zdania podrzędne czasowe można wprowadzić spójnikami: *gdy, kiedy, jak, póki (dopóki), skoro, ledwie (zaledwie), nim (zanim), aż.* One również mają różną wartość stylistyczną. Na przykład dla języka pisanego charakterystyczny jest spójnik *gdy*; natomiast dla języka mówionego, potocznego — spójnik *jak*: *Pójdę, jak to skończę. Jak będzie pogoda, wyjedziemy.*

Pozostałe spójniki czasowe mają wyspecjalizowane znaczenia czasowe. Znaczenie uprzedniości (ogólnikowe i bezpośrednie) — *skoro, ledwie, zaledwie*; znaczenie następczości (ogólnikowo następcze, bezpośrednio następcze) — *nim, zanim, aż, póki, dopóki.*

Jednak nawet w parze spójników pokrewnych, o tej samej funkcji, można dostrzec pewne różnicowanie stylistyczne. Na przykład *nim* ma lekkie zabarwienie książkowe, a *zanim* jest neutralne, nie nacechowane.

Interpretacja składniowo-stylistyczna podmiotu

Program klasy VI przewiduje następujący zakres materiału dotyczący podmiotu: „Podmiot i sposoby jego wyrażania. Podmiot w dopełniaczu. Zdanie z podmiotem domyślnym.

⁸ Por. Z. Klemensiewicz, op. cit., s. 164-167.

Zdanie bezpodmiotowe". Ponieważ proponowany niżej temat nie jest łatwy, należałoby go wykorzystać raczej w klasie VIII lub I licealnej — w związku z powtarzaniem zagadnień składniowych.

Punktem wyjścia naszych rozważań staną się rzadkie i osobliwe pod względem budowy zdania i równoważniki typu: *Z Janka był dobry uczeń. Z ciebie prawdziwy urwis*⁹. Jeżeli polecimy uczniom analizę syntaktyczną tych wypowiedzeń, to najprawdopodobniej albo polecenia nie będą w stanie wykonać, albo wskażą jako podmiot składniki: *uczeń* i *urwis*. W obu wypadkach tylko właściwa transformacja tych konstrukcji dostarczy nam odpowiednich argumentów i uzasadnienia poprawnej interpretacji:

Z Janka był dobry uczeń = *Janek był dobrym uczniem*.

Z ciebie prawdziwy urwis = *(Ty) jesteś prawdziwym urwisem*.

Natomiast niepoprawne są transformacje, które „zakładają” podmiotowość składników: *uczeń* i *urwis*:

* *Dobry uczeń był Jankiem*.

* *Prawdziwy urwis (był) tobą*.

Z obserwacji powyższych wysnuwamy wniosek, że w omawianych wypowiedziach podmiotem jest wyrażenie przyimkowe (*z Janka, z ciebie*). Możemy ewentualnie zwrócić uwagę jeszcze na to, że nie należy sugerować się zewnętrzną postacią zdania, że formalnie podobne jednostki językowe mogą pełnić różną funkcję składniową. Na przykład w wypowiedzeniach: *Lawka była z drzewa*.

Dach był z blachy.

podmiotem są rzeczowniki *lawka* i *dach*, a nie wyrażenia przyimkowe *z drzewa, z blachy*. Dowodzi tego właśnie transformacja:

Lawka była drewniana, a nie* *Drzewo było lawką*.

Dach był blaszany, a nie* *Blacha była dachem*.

Podajemy inne tego typu przykłady: *Z Piotra był dzielny żołnierz. Z ciebie kłamca. Straszny z niego gaduła. Dobra z niej dziewczyna. Przystojny z niego chłopak. Mąż z niego poczciwy wielce i rzetelny*.

Na tym kończą się obserwacje i wnioski o charakterze czysto składniowym. Nasuwa się teraz pytanie: jaki stosunek semantyczno-stylistyczny zachodzi między dwiema konstrukcjami o tej samej wartości komunikatywnej a różnej budowie: *Z Janka był dobry uczeń* i *Janek był dobrym uczniem*?

Różnica między tymi zdaniem jest delikatna i może trudno uchwytana, ale w praktyce niewątpliwie uznawana, bo pierwszej konstrukcji używa się nie zawsze, nie w każdym kontekście i nie w każdej sytuacji. O różnicy syntaktyczno-semantycznej pisze trafnie Klemensiewicz: „Otóż wydaje się, że jeśli składnik wyrażony przez *z* z dopełniaczem pełni funkcję podmiotu, towarzyszy jej przymieszka funkcji czynnika pomocniczego. Wskutek tego jego aktywna i samodzielna pozycja w zdaniu podlega pewnemu ograniczeniu i przesunięciu na plan mniejszej ważności w porównaniu z rzeczownikiem orzecznika, który także komunikatywnie, informacyjnie wzbudza jako znak orzekanej właściwości główne zainteresowanie odbiorcy”¹⁰.

W artykule interesuje nas przede wszystkim interpretacja stylistyczna. Nie ulega wątpliwości, że konstrukcje przyimkowe są stylistycznie nacechowane. Powstają one na podłożu potrzeb emocjonalnych. W określonych kontekstach i sytuacjach (można je bliżej scharakteryzować na konkretnych przykładach) nadawca stosuje je jako składniowy środek poufalego stosunku z desygnatem podmiotu (subiektem — jak chce Jodłowski). Może to być lekceważenie albo tkliwość, bo jak pisze Klemensiewicz — „te dwa zakresy uczuciowe szukają nieraz tego samego wyrazu językowo-stylistycznego”¹¹.

⁹ Konstrukcje te opisane są we wnikliwym artykule Z. Klemensiewicza: *O pewnej osobliwej formie podmiotu*, (w:) „Ze studiów nad językiem i stylem”, Warszawa 1969. Stąd też zaczerpnąłem część materiału.

¹⁰ Tamże, s. 241.

¹¹ Tamże.

Interpretacja składniowo-stylistyczna imiesłowowego równoważnika zdania

Zanim przejdę do kwestii stylistycznych, chcę poruszyć pewien problem teoretyczny, od tej pory niezadowolająco i niejednolicie ujmowany i roztrzygany. Zastanówmy się, jakie imiesłowy tworzą centrum równoważnika:

- 1) czy tylko imiesłowy nieodmienne na *-qc*, *-szy*?
- 2) czy także imiesłowy odmienne na *-qcy*, *-ny*, *-ty*?

Różne odpowiedzi na te pytania dają nie tylko prace naukowe, ale także — co jest bardziej niepokojące — podręczniki szkolne.

Sformułowania programowe, wymieniając jedynie ekwiwalenty zdań okolicznościowych, sugerują raczej stanowisko pierwsze (nazwijmy je interpretacją zawężającą). Podręcznik dla klasy VIII Bajerowej mówi o tym wprost: „Do równoważników grupy *b* zaliczamy również imiesłowy równoważnik zdania. Zamiast orzeczenia w formie osobowej mają inne orzeczenie wyrażone imiesłowem współczesnym na *-qc* lub *uprzednim* na *-lszy*, *-wszy*”¹². Podobne stanowisko zajmuje Nagajowa w swoim nowym podręczniku dla klasy VIII i Jaworski w „Podręcznej gramatyce języka polskiego”¹³. Interpretacje te nawiązują do poglądów Klemensiewicza.

Inaczej jest już w „Naszym języku ojczystym” Pęcherskiego, który reprezentuje drugie stanowisko (interpretacja rozszerzająca). Por. np.: „Za pomocą imiesłowów przymiotnikowych możemy zastąpić zdania podrzędne przydawkowe, np. *Podaj mi książkę, która leży na lawce. Podaj mi książkę leżącą na lawce*”¹⁴. Podobnie w „Gramatyce języka polskiego” P. Bąka. Nie trzeba dodawać, jak szkodliwe pod względem metodycznym są tego rodzaju rozbieżności.

Problem powyższy jest trudny z punktu widzenia teoretyczno-metodologicznego. Zwolennicy interpretacji rozszerzającej mają również istotne argumenty. Opowiada się za nią zdecydowanie także H. Wróbel: „Osobiście uważam, że ograniczenie to (chodzi o ograniczenie zakresu imiesłowowych równoważników zdania do konstrukcji z imiesłowem nieodmiennym — JP) jest nie do utrzymania. Jeśli chcemy się doszukiwać różnic w wartości orzekającej jakichkolwiek imiesłowów, należy zacząć od badania struktur, z których da się je wyprowadzić. W świetle tego, co tu dziś powiedziałem, widać, że najostrożniejsza granica szłaby w poprzek imiesłowów odmiennych. Oddzielałaby ona imiesłowy o funkcji ograniczającej treść rzeczownika od imiesłowów o funkcji rozwijającej, a te ostatnie należałyby do tej samej grupy funkcjonalnej, co imiesłowy nieodmienne”¹⁵. Myślę jednak, że nie jest to wcale tak oczywiste i że oba rodzaje konstrukcji imiesłowowych trudno stawiać na jednej płaszczyźnie. Sądzę też, że rację ma A. Bogustawski, który w dyskusji zwrócił uwagę na to, że „imiesłowy nieodmienne tworzą wraz z czasownikiem osobowym kompleks oparty na związku czasowym i określonej «dynamicznej perspektywie zdania», podczas gdy imiesłowy odmienne same takiego związku nie narzucają, spełniając często rolę «presupozycji»”¹⁶. Może ze względów klasyfikacyjnych warto by wydzielić w obrębie jednej kategorii „imiesłowowych równoważników zdania” dwie oddzielone wyraźnie podklasy? Ponieważ jednak kwestie te nie zostały dotąd wystarczająco opracowane, a konstrukcje z imiesłowami nieodmiennymi stanowią bardziej zwarty i jednolity kompleks syntaktyczny, proponuję ograniczyć się w szkole do równoważników z imiesłowami przysłówkowymi. Konstrukcje z imiesłowem na *-qcy* i *-ny*, *-ty* trzeba wówczas interpretować jako przydawki. Przydatne mogłoby się tu okazać także znane ze starych gramatyk pojęcie *apozycji* (*datni*).

¹² I. Bajerowa, „Język ojczysty. Podręcznik gramatyki języka polskiego dla klasy VIII”, Warszawa 1973, s. 206.

¹³ M. Nagajowa, „Język ojczysty. Podręcznik gramatyki języka polskiego dla klasy VIII”, Warszawa 1979; M. Jaworski, „Podręczna gramatyka języka polskiego”, Warszawa 1977.

¹⁴ M. Pęcherski, „Nasz język ojczysty, klasa VII”, Warszawa 1965, s. 32.

¹⁵ H. Wróbel, *Uwagi o funkcji składniowej imiesłowów we współczesnym polskim*, (w:) „O predykacji”, Ossolineum, Wrocław 1974, s. 111.

¹⁶ „O predykacji”, op. cit., s. 112.

O stylistycznej wartości równoważnika (w interpretacji zawężającej) Klemensiewicz tak pisze: „Przez brak osobowej formy orzeczenia uwydatnia taki równoważnik w mniejszym stopniu i, w sposób mniej narzucający się nie tylko formalne, ale też myślowe cezury artykulacyjne zespolenia wielokrotnego. Dlatego też umiejętne użycie imiesłowowych równoważników zdania jest bardzo przydatnym środkiem kształtowania stylistycznego i przejawem dojrzałości pisarskiej. Ale z drugiej strony ta właśnie bezosobowość i fleksyjna znieruchomiałość formy imiesłowej obniża wyrazistość i dynamikę czynności wyrażonej czasownikiem, pozbawia go w pewnym stopniu impresywnej żywości i barwności, a przy nadużyciu razi także jednostajnością kształtu, znamiennej dwoma tylko przyrostkami: *-qc* i *-wszy* lub *-lszy*”¹⁷.

Jerzy Podracki

NACECHOWANIE STYLOWE LEKSYKI W WYPRACOWANIACH UCZNIÓW

Niniejszy szkic stanowi próbę analizy stylistycznej leksyki rozprawek uczniowskich. Materiał obserwacji stanowiły rozprawki pisane w czasie środowiskowego etapu VIII Olimpiady Języka Polskiego w 1978 roku. Chcąc określić typowe cechy leksyki, niezależne od tematu pracy, wzięłam jako obiekt analizy 30 rozprawek (po 10 z każdego tematu). Materiał dobrałam w taki sposób, aby prace miały różne oceny, wyłączając jednak ocenę bardzo drobną i niedostateczną. Rozprawki były sprawdzane przez te same osoby. Autorami prac byli uczniowie o podobnym zróżnicowaniu społecznym, mieszkający w ośrodkach miejskich jednakowej wielkości. Można zatem przyjąć, że na użytek tego szkicu ograniczono działanie czynników socjolingwistycznych.

W niniejszej próbie pragnę scharakteryzować leksykę rozprawek olimpijskich. Nie dążę do pokazania błędów leksykalnych (jest to bardzo ważny, oddzielny problem) omawiam tylko takie naruszenia normy językowej, które ze względu na częstość występowania mogą być uznane za typowe dla rozprawek uczniowskich¹.

Zastosowana tu klasyfikacja zjawisk ma charakter czysto roboczy, nie stawia sobie ogólniejszych zadań i nie wyczerpuje możliwości opisu zjawiska. Stosuję tu metodę reprezentacyjną, tzn. bardziej szczegółowe przebadanie kilku grup tematycznych jako podstawa wnioskowania o całości.

Mechanizm doboru słownictwa przez konkretnego ucznia zależy w dużym stopniu od indywidualnych skojarzeń słownych, mających jednak ogólniejsze przyczyny. O dobrze leksykalnym decyduje przede wszystkim temat rozprawki, można jednak określić cechy słownictwa od niego niezależne.

Rozprawki były pisane na następujące tematy:

- Rola parodii i groteski w literaturze dawniejszej i współczesnej; scharakteryzuj ich funkcje w wybranych utworach należących do różnych gatunków literackich.
- Przedstaw i porównaj obrazy wybranej epoki historycznej ukazane w dzienniku, pamiętniku i utworach literackich.
- W jakich filmach o naszej współczesności odnajdziesz istotne problemy i pytania?

Istotną rolę w ukształtowaniu wypowiedzi odegrały warunki ich powstania. Pamiętajmy,

¹⁷ Z. Klemensiewicz, *Problematyka składniowej interpretacji stylu*, op. cit., s. 184.

¹ Pojęcie normy stylistycznej wprowadzam za autorami: D. Buttler, H. Kurkowską, H. Satkiewicz, „Kultura języka polskiego”. Warszawa 1973, s. 54, 67.

że uczestnicy środowiskowego etapu olimpiady prezentują więcej niż przeciętny poziom sprawności w pisaniu oraz powinni być merytorycznie przygotowani do pisania rozprawek².

Od olimpijczyków należałoby oczekiwać świadomego posługiwania się konwencją stylistyczną właściwą rozprawce. Za typowy dla rozprawki uznaje się styl normatywno-dydaktyczny³.

Można by przypuszczać, że uczeń wybierając jeden z trzech tematów ma świadomość problematyki, którą chce omawiać. Już po przeczytaniu kilku prac nasuwa się pierwsza uwaga: leksyka rozprawek olimpijskich jest zadziwiająco jednolita. Na czym polega ta jednolitość? Czym jest uwarunkowana?

Aby wyodrębnić wspólne cechy leksyki rozprawek należy zastosować kilka kryteriów porządkujących analizę.

I. Głównym kryterium jest stosunek wyrazów i wyrażeń do desygnatów i charakter tych desygnatów (zmysłowy lub pojęciowy). Podstawową cechą określającą dobór środków językowych jest ogólnikowość wyrazów i wyrażeń. Stosowanie abstrakcyjnego, nieprecyzyjnego słownictwa powoduje ogólnikowość całej wypowiedzi. Ogólniki występujące w rozprawkach można by podzielić na trzy zasadnicze grupy:

- 1) ogólniki — abstrakty,
- 2) ogólniki — stereotypy,
- 3) ogólniki — peryfrazy.

1) Ogólniki — abstrakty

Grupę tę tworzą abstrakcyjne rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, a nawet niewyraziste znaczeniowo liczebniki i przysłowki. Najliczniejsza jest grupa rzeczowników abstrakcyjnych, czyli oznaczających pojęcia zmysłowo nieuchwytnie.

Aby nadać porządek niniejszym rozważaniom, grupuję wyrazy w pola parataktyczne⁴.

Abstrakta nominalne

Rzeczowniki

W prezentowanych niżej polach parataktycznych uszeregowałam rzeczowniki wg malejących zakresów znaczeniowych. Typowe dla rozprawek grupy tematyczne to:

- a) pojęcia ogólnokulturowe: cywilizacja, kultura, ludzkość, przeszłość, tradycja, wielkość, wartość;
- b) pojęcia oznaczające psychiczne właściwości człowieka: niepokój wewnętrzny, rozterka, samotność, izolacja, obawa, lęk;
- c) pojęcia związane z przemijaniem czasu: wieczność, życie, przemijanie, współczesność, rzeczywistość;
- d) pojęcia dotyczące istnienia, bytu: świat (jako miejsce bytowania człowieka), życie i byt (jako elementy tworzące świat), egzystencja, vegetacja.

Na uwagę zasługują szeregi zbudowane z rzeczowników abstrakcyjnych, np. jeden z uczniów tak pisze o filmach Zanusiego:

² Przypomnijmy, że wg A. i P. Wierzbickich rozprawka jest wypowiedzią, w której: uczeń ocenia jakiś fakt, uzasadnia jakieś twierdzenie, wypowiada jakieś refleksje, jest tą formą wypowiedzi, która wymaga umiejętności i w zakresie opisywania, opowiadania, streszczenia, zdawania sprawy, i w zakresie formułowania własnych sądów. A. i P. Wierzbiccy, *Kształcenie sprawności językowej*. (w:) „Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII”, praca zbiorowa pod red. M. Pęcherzkiego, Warszawa 1970, s. 163.

³ Z. Klemensiewicz, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*. (w:) „W kręgu języka literackiego i artystycznego”, Warszawa 1961, s. 121-124.

⁴ Za pole wyrazowe parataktyczne uznaję grupę wyrazów ujmujących określony fragment rzeczywistości i jednolitych pod względem części mowy. Wzoruję się tu na opisie pola wyrazowego opracowanym przez W. Pisarkę, *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*, (w:) „Pamiętniku Literackim” 1967, z. 2, s. 493-516.

Niepokój, przygnębienie, rozterka, rozdarcie, niepewność, samotność, znużenie, apatia, bezczynność, poszukiwanie, radość, ból, miłość, zazdrość, zawiść przemawiają z jego obrazów jednoznacznie.

Wszystkie rzeczowniki szeregu dotyczą przeżyć człowieka (tworzą jedno pole parataktyczne). Są one tak ogólnikowe, że pasowałyby do większości filmów psychologicznych. Mamy tu synonimy minimalnie różniące się odcieniami znaczeniowymi (znużenie i apatia) lub intensywnością zjawiska (przygnębienie, rozterka, rozdarcie). Przytoczone zdanie stanowi przykład niepotrzebnej „wielosłowności”, zbędnego gromadzenia pojęć. Objawia się to również stosowaniem terminów obcych z jednoczesnym użyciem polskich odpowiedników.

Przymiotniki abstrakcyjne

Najbardziej charakterystyczne dla stylu rozprawek są następujące grupy przymiotników (podaję przykładowo przymiotniki wraz z określanymi przez nie rzeczownikami):

- a) przymiotniki wartościujące np. dzieło — *wieczne, nieśmiertelne, doskonałe, wspaniałe, wybitne, wielkie, wyjątkowe, ważne, szczególne*;
- b) przymiotniki oznaczające cechy abstrakcyjne, np. problemy — *istotne, zawiłe, trudne, murtujące, różnorodne*;
- c) przymiotniki oznaczające maksymalne natężenie jakiegoś zjawiska, np. znaczenie czego — *ogromne, wielkie, kolosalne*.

Ciekawe jest funkcjonowanie przymiotników określających rzeczowniki abstrakcyjne. Przymiotnik powinien ograniczać zakres określanego rzeczownika. Używając pojęć logicznych, można powiedzieć, że rzeczownik abstrakcyjny oznacza *genus proximum* (rodzaj najbliższy), zaś określający go przymiotnik nazywa *differentia specifica* (różnicę gatunkową).

W analizowanych rozprawkach uściślająca funkcja przymiotnika uległa zatarciu. Uczeń pisze, np. o problemach — *różnych, istotnych, ważnych*; przymiotnik nie precyzuje tu znaczenia rzeczownika.

Przyjrzyjmy się bliżej funkcjonowaniu przymiotników wartościujących. Uczniowie obdarzają prawie wszystkie omawiane utwory epitetami wartościującymi, regułą jest, że użyty przymiotnik oznacza maksymalne natężenie cechy. Takie stosowanie przymiotników powoduje zatarcie ich wartości i wyrazistości znaczeniowej.

Należy jeszcze wspomnieć o liczebnikach nieokreślonych, nieprecyzyjnie oznaczających ilość, np. *wiele filmów, tyle problemów, kilka utworów*.

W rozprawkach nadużywany jest ogólnikowy przysłówek miary — *dużo*, np. *dużo zawdzięczamy, dużo zrobił, dużo obowiązków*:

Łączenie ogólnikowych liczebników i przysłówków z abstrakcyjnymi rzeczownikami i czasownikami jest przejawem braku precyzji w języku pisanym ucznia.

Omawiając ogólniki — abstrakty, typową cechą rozprawek olimpijskich, należy również wspomnieć o nadużywaniu zaimków nieokreślonych. Są one zaliczane do tzw. wyrazów funkcyjnych, tzn. takich, które tylko wskazują pojęcia. Zaimek nieokreślony wskazuje na linię tekstu w przód, na pojęcie nieznaną, o którym nie oczekujemy informacji⁵.

Najczęściej używane zaimki nieokreślone to:

- zaimek przymiotny — *pewien*, np. *pewien mankament, pewne sytuacje, autor ukazał pewne rzeczy*;
- zaimki rzeczowe — *coś, ktoś*;
- zaimki przysłowne — *jakoś, kiedyś, gdzieś*, np. *coś pcha mnie i jakiś głos wewnętrzny nakazuje mi(...)*.

Nierzadko pojawiają się:

- upowszechniający zaimek przysłowny — *wszędzie*;
- upowszechniający zaimek przymiotny — *każdy*.

⁵ Por. D. Buttler i inne, op. cit., s. 351 oraz Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968, s. 374.

Nadużywanie zaimków nieokreślonych i upowszechniających stanowi jeszcze jeden przejaw ogólnikowości w rozprawkach.

Abstrakta — werbalne

Do grupy tej należą:

- a) czasowniki oznaczające czynności intelektualne: *rozumieć, wiedzieć, dostrzegać, oddziaływać, szukać sensu czego*;
- b) czasowniki oznaczające stany i czynności emocjonalne: *przeżywać, wzruszać się, przejmować się czym lub wyrażać, wyznawać*;
- c) czasowniki oznaczające stosunek podmiotu do czego: *interesować się, cenić, widzieć wartość*.

Abstrakta werbalne występują rzadziej niż abstrakta nominalne. Wśród czasowników abstrakcyjnych najliczniejszą grupę stanowią wyrazy oznaczające czynności intelektualne. Takie uniwersalne czasowniki — „słowa-wytrychy” mają niewielką wartość komunikatywną⁶.

2) Ogólniki — stereotypy

Są to:

- a) szablony językowe zaczerpnięte ze stylu publicystycznego, np. *wielkie szanse, perspektywy rozwoju, wskaźnik dobrobytu ludzkości, taryfa ulgowa*;
- b) stereotypowe wyrażenia i zwroty nacechowane emocjonalnie, np. *targać sumieniem, młody gniewny*.

Nie interesuje mnie tutaj stopień leksykalizacji tych związków, ale ich wspólna cecha — brak precyzji znaczeniowej. Są to związki zbyt często nadużywane w środkach masowej informacji i dlatego zatraciły wyrazistość znaczeniową.

Do stereotypów zaliczyłabym również całe wypowiedzenia, które nie zawierają żadnej konkretnej treści, lecz powtarzają funkcjonujące w świadomości społecznej uproszczone sądy o rzeczywistości, np. *Każdy szuka rozwiązania swoich problemów, a pomaga nam obecnie telewizja, która stara się nam zapewnić ciekawy repertuar filmów. Są to filmy ciekawe, interesujące, ale również dające wiele do myślenia i pobudzające do refleksji*. Według D. Buttlerowej „szablonowe środki słowne mają — ze względu na swoją uniwersalność — bardzo małą wartość komunikatywną”. Rozprawki, w których dominują stereotypy językowe nie mogą należycie spełniać funkcji informacyjnej.

3) Ogólniki — peryfrazy

Trzecią grupę charakterystyczną dla stylu rozprawek stanowią wypowiedzenia, w których nie nazywa się opisywanych zjawisk, lecz określa się je przez nieprecyzyjne omówienie, np. *Pewne namiastki tego, czego oczekujemy od filmów, znajdują w filmach Zanussiego*. Inny uczeń pisze o filmach dokumentalnych: *Znajduję tutaj problemy bardziej ogólne, dotyczące szerszego kręgu ludności, w odróżnieniu od bardziej osobistych problemów filmów Zanussiego*. W przytoczonych zdaniach wystąpił typowy błąd logiczny polegający na określaniu nieznanego przez nieznaną.

W trzydziestu rozprawkach znajduje się wiele nielogicznych zdań. Przyczyny są z reguły te same: trudności w analizowaniu zjawisk oraz kłopoty z werbalizacją myśli. Jedna z uczennic pisze: *Potrzebuję filmów z głębią równą utworom Dostojewskiego, obrazem tak doskonałym, jak płótna Leonarda da Vinci czy Rembrandta, a głosem mogącym być porównanym z wielkim Caruso*. Inny uczeń pisze o filmach Zanussiego: *U niego bezradność znaczy bezradność, a samotność — samotność, niepewność to niepewność, a radość to radość*. Błąd logiczny polega tu na definiowaniu zjawiska przez to samo zjawisko, czyli *idem per idem*.

Biorąc za kryterium stosunek wyrazów i wyrażeń do desygnatów oraz charakter tych desygnatów, można leksykę rozprawek olimpijskich określić jako: abstrakcyjną, pojęciową i nieprecyzyjną.

⁶ Pisała o tym m.in. D. Buttler. *Typy błędów leksykalnych. O niecelowych użyciach wyrazów*. „Poradnik Językowy”, 1970, z. 1, s. 79-84.

⁷ Ibidem, s. 83.

Opisując nacechowanie stylowe leksyki według wyżej wymienionego kryterium należałoby jeszcze wspomnieć o słownictwie specjalnym. Pojawia się ono stosunkowo rzadko.

Najczęściej powtarzające się terminy i pojęcia literackie to: — nazwy rodzajów i gatunków literackich, np. *epika, powieść, opowiadanie, nowela*,

— nazwy epok historyczno-literackich, np. *oświecenie, pozytywizm*;

— pojęcia teoretyczno-literackie, np. *fabuła, bohater*.

Następny krąg tematyczny stanowi słownictwo dotyczące filmu. Pojawiają się:

a) nazwy gatunków filmowych, np. *film dokumentalny, fabularny, psychologiczny, horror*;

b) nazwy ludzi związanych z tworzeniem filmu, np. *reżyser, aktor, scenarzysta*;

c) terminy logiczne (*problem, definicja, sens, argument*), psychologiczne (*podświadomość, alienacja*) oraz filozoficzne (*byt, estetyka, piękno*).

Słownictwo specjalne rzadko pojawia się w rozprawkach olimpijczyków. Były na przykład takie rozprawki dotyczące współczesnego filmu, w których nie użyto ani jednego terminu oznaczającego gatunek filmowy, sporadycznie przywoływano tytuły konkretnych filmów.

Używanie terminów, a więc wyrazów o ściśle zdefiniowanym i ostrym znaczeniu jest jednym z przejawów dążenia do precyzji językowej. Od rozprawki olimpijskiej należałoby oczekiwać językowej dokładności, jednak większość prac nie spełnia tego oczekiwania. Wyowiedź ucznia jest nieprecyzyjna nawet wtedy, kiedy używa terminów specjalistycznych o wyrazistym znaczeniu. Wielokrotnie terminy wymagają dodatkowych uściśleń. Jeśli określeniem terminu ogólnego staje się wyraz wieloznaczny, to trudno w takim przypadku mówić o precyzji językowej, np. wyrażenia *wiele filmów, inne filmy, problemy filozoficzne* nie określają dokładnie desygnatów, są zbyt „pojemne”, aby spełnić prawidłowo funkcję informacyjną.

II. Jako następne kryterium opisu leksyki rozprawek przyjmuję relacje znaczeniowe między wyrazami tworzącymi wypowiedzenie.

Główną cechą leksyki widzianej w takim ujęciu jest występowanie w rozprawkach „nadmiarów leksykalnych”. Zjawisko to przejawia się w różnego rodzaju tautologiach i pleonazmach⁸. Np. *Rozpatrywanie powyższej definicji pozostawiam naukowcom, tym, którzy tworzą wielką naukę naszego wieku*. Inny uczeń pisze: *Autorka nie stworzyła dokumentu, ale utwór literacki, literaturę piękną*. Przytoczone zdania są poprawne gramatycznie, lecz błędne znaczeniowo.

Najczęstsze są tautologiczne zestawienia wyrazów połączonych spójnikiem *i*. Są to połączenia:

— przymiotników, np. *problemy duchowe, i wewnętrzne*;

— przysłówków, np. *autor przedstawia plastycznie i obrazowo*;

— rzeczowników, np. *izolacja i samotność człowieka*.

Często pojawiają się konstrukcje, które nie są typowymi tautologiami, zawierają jednak nadmiar informacji. Z reguły są to zestawienia rzeczowników abstrakcyjnych, minimalnie różniących się znaczeniem, np. *spory i dyskusje, problemy i rozterki bohatera, perspektywy i horyzonty rozwoju*.

W rozprawkach niekiedy pojawiają się pleonazmy, np. *obopólna zgoda, bazowość na podstawie, wysoko przewyższać*.

III. Następnym kryterium opisu leksyki jest jej przynależność do odmian współczesnej polszczyzny.

Niekonsekwencją w stosowaniu pisanej odmiany języka polskiego jest nadużywanie zaimków wskazujących, charakterystycznych dla języka mówionego. W rozprawkach wielokrotnie pojawiały się zaimki wskazujące, np. *ten następny film, ową odrobinę prawdy, tych osiem opowiadań*. Świadczy to o interferencji mówionej i pisanej odmiany języka. Nadużywane zaimki wskazujące pełnią funkcje rodzajników.

Innym przejawem interferencji jest używanie wyrażen potocznych, co prowadzi do dys-

⁸ Na występowanie tautologii i pleonazmów we współczesnej polszczyźnie zwracali m.in. uwagę W. Cienkowski, „Język dla wszystkich”, Warszawa 1978, s. 151-155; W. Pisarek, „Słownik języka niby-polskiego, czyli błędy językowe w prasie”, Wrocław 1978.

harmonii stylistycznej, np. *przyszła mi w tym momencie myśl, forma zabicia wolnego czasu, każdy jest zagoniony*.

Zjawiskiem charakterystycznym jest sygnalizowane już słownictwo publicystyczne. Grupę tę tworzą typowe dla języka prasy:

— czasowniki, np. *komunikować, informować, analizować, uwzględnić, brać pod uwagę, przypaść w udziale*;

— rzeczowniki, np. *fakt, przedstawiciel, rozwój, apel*;

— wyrażenia przyimkowe, np. *w ramach, na bazie*,

— przymiotniki, np. *dynamiczny, skomplikowany, złożony, identyczny*.

Dążność do zintelektualizowania wypowiedzi powoduje wprowadzenie słownictwa ze stylu naukowego, np. *wyznacznik, pewnik, wskaźnik*. Dysonanse stylistyczne wynikają niekiedy z błędnego użycia wyrazów i wyrażeń typowych dla stylu naukowego. Uczniowie piszą m.in. *drugi kontekst pojęcia* zamiast *drugie znaczenie pojęcia*, *wykrystalizować definicję* zamiast *sformułować definicję*, *zobrazować film* zamiast *opowiedzieć film*.

Należy jeszcze wspomnieć o przejawach stylu artystycznego czy raczej pseudoartystycznego. W rozprawkach obok utartych metafor i epitetów, jak np. *wewnętrzne rozdarcie człowieka, głód intelektualny*, dochodzą do głosu indywidualne dążenia stylistyczne. Pojawiają się oryginalniejsze metafory, np. *siew pod odrodzenie, człowiek zagubiony w wielkim biurze świata*. Chęć „upiększenia” języka powoduje niekiedy powstanie wypowiedzi niepoprawnych semantycznie i stylistycznie, np. *Ludzi, których cenimy zwykle się owiewać aureolą tajemniczości, powłóczyścią, acz nieprzebytą zasłoną nieosiągalności, nimbem świetności*.

IV. Określenie przejawów stosunku autora do wyrażanych treści stanowi kryterium opisu nacechowania stylowego leksyki. Należy tu zwrócić uwagę na dwa zjawiska: modalności i ekspresywność. Typową cechą rozprawek jest podkreślenie indywidualnego wkładu autora w opis zjawisk. Uczniowie uwydatniają własny wysiłek intelektualny czasownikami: *sądzę, uważam, myślę* wzmacniając je wielokrotnie zaimkiem *ja*.

Często pojawiają się wyrażenia modalne: *moim zdaniem, według mnie, jak sądzę!* Podkreślanie osobistego wkładu prowadzi niekiedy do „nadmiarów leksykalnych”, np. *ja osobiście uważam, osobiście sądzę*.

W doborze środków leksykalnych przejawia się emocjonalny stosunek autora do wypowiedzianych treści. W rozprawkach, jak już wcześniej sygnalizowano, spotykamy wyrazy o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Zwraca uwagę ostre manifestowanie niechęci czy nawet wrogości do opisywanych zjawisk, np. *naprawdę można dostać kręčka, guzik mnie obchodzi, precz z kanonami i utartymi konwencjami w teatralnych dekoracjach*.

Można uznać, że rozprawki cechuje zbyt duża emocjonalność, brak zestrojenia wyrazów o silnym zabarwieniu emocjonalnym z ogólnym tonem wypowiedzi.

Typowe cechy leksyki rozprawek uczniowskich to:

- 1) duży udział wyrazów i wyrażeń ogólnych (abstraktów, stereotypów, peryfraz);
- 2) brak selekcji stylistycznej (na dominujący styl normatywno-dydaktyczny nakładają się style: publicystyczny, potoczny, artystyczny);
- 3) niewielki udział słownictwa specjalnego;
- 4) częste przejawianie się w płaszczyźnie leksyki stosunku autora do opisywanych zjawisk;
- 5) zatracenie indywidualnych właściwości stylu.

Jadwiga Pietrzak

SPÓJNOŚĆ TEKSTU W WYPRACOWANIACH OLIMPIJCZYKÓW

Wraz z rozwojem wiedzy z socjolingwistyki i teorii komunikacji zaczęto szkołę traktować jako mikrośrodowisko, rządzące się swoimi prawami i mające sobie tylko właściwe cechy¹, w tym także językowo-stylistyczne². Te odrębności języka i stylu, który Z. Klemensiewicz nazwał normatywno-dydaktycznym³ w stosunku do polszczyzny ogólnej⁴ czekają wciąż na swoich badaczy⁵, gdyż wiedza o szkolnym mówieniu i pisaniu potrzebna jest choćby dlatego, że rokuje przyspieszenie wieloletniego przecież okresu inicjacji w polszczyznę dorosłych, a chodzi także o to, by uczeń nie podlegał nieświadomym interferencjom odmian środowiskowych (gwary, żargony) i funkcjonalnych (odmiana mówiona-pisana, style np. urzędowy, potoczny) języka polskiego⁶.

Dlatego uznajemy potrzebę badań języka i stylu uczniów, rozumianą bardzo szeroko i różnorodnie, przy czym w rozważaniach niniejszych stawiamy sobie cel bardzo wąski, chociaż rzadko jeszcze uwzględniany w publikacjach o szkole; zamierzamy zwrócić uwagę wyłącznie na zagadnienie spójności tekstu u najlepszych „polonistów”, tj. u uczniów, biorących udział w olimpiadzie okręgowej.

Zamierzamy dokonać analizy „trzech jedności”, powtórzeń leksykalnych tematu jako głównego wyznacznika tekstu, leksyki metatekstowej spajającej tekst wewnątrznie oraz incipitów i zakończeń wypracowań. Rozważania traktujemy jako sondażowe z nadzieją, że ulegną rozszerzeniu i analizom bardziej szczegółowym.

A. Jeśli za tekst spójny uznamy za M. R. Mayenową wypowiedź jednego nadawcy do jednego odbiorcy o jednym przedmiocie⁷, to wypada stwierdzić, że uczniowskie wypracowania warunki te spełniają całkowicie przy zachowaniu cech charakterystycznych.

Jedność przedmiotu bywa w szkole narzucana przez nauczyciela i on też jest najważniejszym (często jedynym) odbiorcą, który ocenia walory poznawcze i strukturalne tekstu. Jedność przedmiotową implikuje temat wypracowania, który może mieć różny charakter, bardzo brzemienisty w skutkach dla całości wypracowań. Omówimy tę sprawę na przykładach tematów tegorocznej olimpiady języka polskiego.

Jeśli temat jest szczegółowy, np. „Reportaż — dokument czy utwór literacki”, narzuca uczniowi podjęcie tematu jako datum głównego⁸, które podlega tylko dowodzeniu po zajęciu wybranego stanowiska (dokument, utwór literacki) i egzemplifikacji. W strukturze powierzchniowej tekstu te trzy hasła muszą stanowić wyrazy powtarzające się, jeśli wypracowanie stanowi pisanie „wszystko na zadany temat”.

Jeśli temat jest bardziej ogólny, np. „Laureaci nagrody Nobla w literaturze. Scharakteryzuj twórczość najbliższego Ci spośród nich”, uczeń tworzy własne datum główne, wchodzące

¹ B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, „Pam. Lit.” LXVIII, 1977, z. 3, s. 113-146.

² Por. J. Cofalik, I. Tabakowska, „Kształtowanie języka uczniów w procesie nauczania języka polskiego”, Warszawa 1963; M. Nagajowa, „Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V-VIII”, Warszawa 1975; E. Polański, *Części mowy oraz ich frekwencja w zasobie leksykalnym uczniów*, (w:) „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”, Katowice 1980, s. 125-145.

³ Z. Klemensiewicz, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, (w:) „W kręgu języka literackiego i artystycznego”, Warszawa 1961.

⁴ Ostatnio ukazał się artykuł polemiczny w stosunku do prac Z. Klemensiewicza, S. Urbańczyka o podziale polszczyzny: K. Deina, *Ile mamy języków polskich*, JP 1980, s. 30-43.

⁵ Niewiele mamy prac w rodzaju: Z. Saloni, „O kształceniu umiejętności pisania”, Warszawa 1979.

⁶ O błędach systemu języka u uczniów piszą U. Wińska, „Błędy językowo-stylistyczne”, Gdańsk 1974; Z. Saloni, „Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego”, Warszawa 1971; o odbiciu gwary w pisaniu uczniów mamy sporą bibliografię i można by się już pokusić o pewne syntezy, tu także: H. Wiśniewska, *Odbicie gwary regionu przemyskiego w błędach uczniów*, Por. Jęz. 1971, s. 618-21; *Regionalny w zeszytach uczniów szkół lubelskich*, „Polonistyka” nr 5, 1976, s. 41-44.

⁷ Por. „Semantyka tekstu i języka” pod red. M. R. Mayenowej, Wrocław 1976, tam bibliografia.

⁸ M. R. Mayenowa, „Poetyka teoretyczna”, Wrocław 1979, s. 251-313.

⁹ Pojęcie *datum* wprowadzam w opozycji do pojęcia *novum* jako tę część wypowiedzi, która jest znana nadawcy i odbiorcy.

w zakres treściowy ogólnego tematu, gdyż ma możliwość dokonania wyboru i określenia bardziej szczegółowego przedmiotu swoich rozważań. Wówczas leksyka tematu pojawia się rzadko, często natomiast pojawia się datum główne, wybrane przez ucznia (laureat Nobla/Henryk Sienkiewicz, Czesław Miłosz, Władysław Reymont, Ernest Hemingway itd.).

Jeśli temat jest za szeroki, uczeń jest w pewnym sensie zmuszony do jego zawężenia lub do kontynuacji jego ogólnego charakteru, co narzuca bardzo wyraźnie leksykę ogólną w wypracowaniu. Temat „Jakie tematy, iakie wzorce osobowe i jakie gatunki mają dziś w piśmiennictwie polskim największą szansę rozkwitu?” implikował koncentrację na wybranym członie, a w doborze leksyki zauważamy nazwy ogólne, wchodzące w zakres pojęcia: piśmiennictwo, np. literatura eksperymentalna, reportaż, książka polityczna, literatura dla młodzieży, satyra, pamiętniki, dzienniki, wspomnienia itp.

Ponieważ przedmiotem rozważań ucznia są nieliczne fakty realne (pisarz i jego utwory), natomiast ich główny zakres stanowi referowanie sądów oraz wartościowanie, dotyczące przedstawionego w utworze fikcyjnego świata, mamy tu przewagę zdań deskryptywnych. Na uwagę zasługują zdania stwierdzające, definicyjne, pojedyncze, np. *reportaż jest to relacja z autentycznych wydarzeń*, które obejmują średnio 1/3 tekstu ucznia, a szczególnie częste są w incipitach argumentów. Częstsze są zdania przydawkowe lub dopowiedzenia, które najbardziej nadają się do wyjaśniania i uszczegółowienia nazw, np. *Było to wielkie przedsięwzięcie, mające na celu ukazanie Polaków, którzy nie zalamywali rąk, mimo ogromu trudu i poświęcenia, na jakie musieli się zdobyć dla obrony ojczyzny*. Spotykamy wypracowania, w których zdania przydawkowe-deskryptywne obejmują aż 25% liczby zdań podrzędnych i tylko zdania pojedyncze i dopełnieniowe dorównują im częstotliwością występowania.

Na fakt ten wypada zwrócić uwagę, gdyż zdania te stanowią rys charakterystyczny uczniowskiego pisania „na długość” tekstu bez dbałości o zawartość semantyczną zdań. Zdania przydawkowe jako zdania-atrybuty winny wzbogacać treść sygnowaną rzeczownikiem; w wypowiedzi uczniowskiej służą odkonkretnianiu i odsemantyzowaniu treści. Można twierdzić, że uczeń przez nagromadzenie zdań przydawkowych i synonimów tworzy szeregi zdań typu: „maksimum słów-minimum treści”, np. *Sienkiewicz nie podaje myśli walki samodzielnej, walki jednostki o szczęście ludzi, ani też walki na uczucia, ale walki bardziej realnej, takiej, jaką mógł wieść człowiek jego okresu, walki, w jaką byliby zaangażowani wszyscy Polacy*.

Powstają błędy semantyczne, wynikające z ogólnikowości użytej leksyki, które zawierają błędy, odbijające zakłócenia związków myślenia z mówieniem, o których rzadko u nas się pisze¹⁰.

B. Wyznacznikiem najbardziej wyrazistym spajania tekstu są powtórzenia leksykalne datum głównego (wziętego z tematu lub uszczegółowionego przez ucznia); mogą to być powtórzenia dosłowne lub synonimiczne, które stają się kilkoma składnikami formalnymi zdania, co omówimy na wybranym, ale typowym przykładzie:

Wyrazy *Henryk Sienkiewicz* (laureat nagrody Nobla) oraz synonim *pisarz* występują jako:

- a) podmioty w incipitowych częściach argumentów (18 razy)
- b) przydawki dopełniaczowe, np. *jedna z nowel H. Sienkiewicza* (9 razy),
- c) dopełnienia, np. *wyróżniono Sienkiewicza* (2 razy).

Powtórzenie datum głównego może mieć także charakter semantyczny, a nie ściśle leksykalny, gdy występują zaimki odsyłające anaforycznie do kontekstu, np. *jego twórczość* (5 razy) i przy niektórych tematach powtórzenia semantyczno-strukturalne, gdy tworzy się wyrazy pochodne od tematu-datum głównego, np. *reportaż, reporter, reportażyście, reporterski*.

Można twierdzić, że ten bardzo wyrazisty wyznacznik spójności tekstu stanowi dla nauczyciela wymierny sposób tzw. pisania na temat, mówiąc inaczej: świadczy o jedności przedmiotowej tekstu.

Jeśli datum główne lub jego substytuty znaczeniowe i strukturalne pojawiają się na powierzchni tekstu we właściwych odstępach, mówimy o poprawności kompozycyjnej i seman-

¹⁰ Zwracają na ten fakt uwagę psychologowie. w cytowanej pracy Z. Salonięgo błędów tych mamy niewiele, s. 233-240.

tycznej tekstu; jeśli datum główne ginie, mamy zdania wadliwe znaczeniowo, jeśli pojawia się zbyt często, doprowadza do nadmiernej delimitacji tekstu, co w szkole na ogół bywa traktowane jako niepotrzebne powtórzenia¹¹.

C. Częstotliwość pojawiania się datum głównego ma ścisły związek z kompozycją wypracowania, czego wizualnymi wyznacznikami w jego linearnej przestrzeni są akapity (tylko w dwóch spośród 71 zadań nie uwzględniono tego zewnętrznego sposobu segmentacji tekstu, wynikającego z wprowadzenia kolejnego datum). Uczniowie wbrew szkolnym zaleceniom nie budują trójdzielnych wypowiedzi¹², lecz piszą wypracowania wieloargumentowe (średnia 8-10 argumentów).

Układ semantyczny kolejnych argumentów, tworzących spójny tekst, bywa różnorodny. Najczęściej mamy do czynienia z układem, który nazywamy prezentacyjno-hierarchicznym. Kolejne argumenty zawierają nowe dane, połączone z datum na zasadzie kryterium logicznego, uznanego za najważniejsze. Może to być omówienie problematyki utworu, streszczenie wybranego motywu, przedstawienie losów postaci, ocena, np. „*Laureatem nagrody Nobla(...) był F. Mauriac (42 w.). Bohaterami utworów M. są ludzie, którzy(...) (40 w.). M. jest mistrzem w ukazywaniu przeżyć swoich bohaterów(...) (45 w.). M. pisał również sztuki teatralne(...) (14 w.). Przykłady świadczą o stworzeniu swoistego studium przeżyć wewnętrznych człowieka(...) (43 w.). Innym rodzajem pisarstwa M. są biografie(...) (12 w.). Twórczość M. nie jest zbyt bogata i różnorodna(...) (13 w.). Jego twórczość pozwala nam czasem rozwiązywać(...) (11 w.)*”.

Inny rodzaj kompozycji argumentów stanowią prace, w których zastosowano porządkujące kryterium chronologiczne. Następstwo czasowe obejmuje na ogół okresy bardzo długie, np. całą historię naszej literatury; *Literatura Polska zawsze była odbiciem(...) (13 w.). Śledząc rozwój literatury od zarania dziejów(...) epoka średniowieczna stworzyła własny ideał(...) okres odrodzenia(...) następna epoka itd.*

Kolejną grupę prac stanowią takie, w których argumentami stają się rozważania na temat najlepiej znanych uczniowi. Wówczas leksyka datum głównego zanika, a w długim argumentacie pojawia się leksyka datum pobocznego. Taką kompozycję nazywamy impresyjną. Oto jej przykład: „*H. Sienkiewicz otrzymał nagrodę Nobla za „Quo vadis” (20 w.). Sienkiewicz w swojej nowelistyce(...) (9 w.). W powieściach Sienkiewicz nie wyszedł właściwie poza kanon powieści Waltera Scota(...) (47 w.). Tak więc Sienkiewiczowe przekuwanie historii w literaturę wymaga(...) (8 w.)*”.

Inną grupę wypracowań stanowią te, w których uczniowie chcą doprowadzić do „wyczerpania tematu” i np. przy pisaniu o wzorcach osobowych wyliczają maksymalnie dużo nazwisk, imion znanych sobie postaci literackich, np. „*Zmieniają się czasy(...) (3 w.). Największą szansę rozkwitu ma liryka(...) (32 w.)(...) wzorzec osobowy podobny do Antenora(...) do dobrego kompana Reja(...) do bohatera, który brał czynny udział w życiu politycznym i społecznym kraju(...) podobny do Judyma(...), jest to taki typ, który propaguje Gorki w Matce(...) (59 w.) Liryka dąży do(...) (17 w.)*”.

Z praktycznego i metodycznego punktu widzenia za najbardziej pożądaną kompozycję wypada uznać typ prezentacyjno-hierarchiczny. Widać tu związek argumentacji z tematem, danym mu przez nauczyciela, co przejawia się w dobrze leksyki ogólnej i szczegółowej w poszczególnych argumentach. Typy chronologiczny i wyliczeniowy są zbyt schematyczne, typ impresyjny zawiera argumenty-dygresje. Te trzy rodzaje wypracowań „gubią” semantyczne i leksykalne związki, wynikające z pisania na temat, co widać w leksyce, która jest odrębna od datum głównego.

D. Oprócz leksykalnych powtórzeń tematu głównego, gwarantujących spójność przedmiotową tekstu, spotykamy leksykę, która służy podtrzymywaniu kontaktu nadawcy z odbiorcą. Mamy wówczas leksykę którą S. Jodłowski nazwał sytuantami i waloryzantami¹³.

¹¹ A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, „Praktyczna stylistyka”, Warszawa 1970, s. 174-194.

¹² Piszą o tym, np. J. Malendowicz, „Ćwiczenia słownikowe w klasach V-VIII”, Warszawa 1967, s. 185; M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 105.

¹³ S. Jodłowski, „Studia nad częściami mowy”, Warszawa 1971, s. 111-114, 127-130.

Wiadomo, że budowanie wypowiedzi wielozdaniowych jest sztuką trudną, gdyż tekst nie może być mechanicznym zestawem zdań izolowanych, lecz musi tworzyć strukturę całościową w której zdania „trzymają się za ręce”, jak to obrazowo stwierdziła A. Wierzbicka¹⁴.

a) Nadawca eksplicytnie ujawnia swoją obecność za pomocą zdań twierdzących, będących powiadomieniami słownymi o sobie, np. *Jestem więc skłonna twierdzić, że(...)*, *Podkreślam więc z całą stanowczością, Odrzucam całkowicie(...)*. Niektóre z nich są wykładnikami delimitacyjnymi i porządkującymi tekst, np. *a z drugiej strony myślę(...)*.

b) Nadawca w sposób ukryty, za pomocą tę funkcję spełniającej leksyki prowadzi dialog z odbiorcą i używa wyrazów:

— służących do reprodukcji obiektywnego działania (powtarzamy terminologię za S. Jodłowskim¹⁵), np. *tylko, jedynie, także (często) też, również,*

— służących do wyrażania odcieni subiektywnego komentowania i wartościowania treści, np. *właśnie (najczęściej), przede wszystkim (częste), nawet, jeszcze, już, aż, wreszcie, później,*

— służących do oceny krytycznej sądów przedstawianych, np. *oczywiście (częste), chyba, na pewno, z pewnością, właściwie, jednak, po prostu.*

Można by twierdzić hipotetycznie (rzecz wymaga dokładniejszych badań), że im większa sprawność pisania ucznia, tym więcej składników nawiązania i spajania tekstu, o których funkcji tak pisze A. Wierzbicka: „Wyrazy spajające, owe z pozoru sztywne, logiczne podpórki tekstu, są w istocie gestami, mrugnięciami oka, sygnałami porozumiewawczymi między nadawcą i odbiorcą. Nadają one tekstowi żywość, koloryt, indywidualność. Utrzymują w napięciu słuchacza, mobilizują jego uwagę. Zmieniają martwą wiązkę izolowanych zdań w spójną wypowiedź, w logicznie powiązaną i emocjonalnie zabarwioną rozmowę autora z czytelnikiem”¹⁶.

Wyrazy spajające nie zamieniają się w pisaniu w natrętne przerywniki, jak to ma miejsce w mówieniu¹⁷. Nawet najczęstszy wyraz *właśnie* pojawia się w poszczególnym wypracowaniu zaledwie kilka razy, gdy w wypowiedzi ustnej staje się niejednokrotnie wtrętem-porzekadłem, pojawiającym się bezwiednie u mówiącego co kilka wyrazów.

E. Ostatnią sprawą, jaką zamierzamy omówić, są incipity i zakończenia wypracowań, które są przez teoretyków badań tekstu, zaliczane do miejsc wyróżniających się strukturalnie z całości¹⁸.

Zdania nie potwierdzają sądu, by uczeń eksponował te fragmenty wypowiedzi, natomiast dają się zauważyć pewne zwyczaje budowania początków i końców wypracowań.

Jeśli weźmiemy pod uwagę stanowisko nadawcy, to incipity można podzielić na subiektywne i obiektywne.

W incipitach subiektywnych nadawca wyraża swoje uczucia, np. *Pamiętam moje zdziwienie, gdy pierwszy raz usłyszałem(...)*; sądy, np. *Sądzę, że trudno jest odpowiedzieć jednoznacznie(...)* myśli, np. *Jak mam nazwać to coś, co powraca, co się powtarza(...)* przy czym obligatoryjnie podkreśla swą obecność pierwszą osobą czasownika.

W incipitach obiektywnych, które przysługują stylowi quasi naukowemu, rozprawki, dostrzegamy bezpośrednie lub, częściej, pośrednie nawiązanie do tematu:

a) W incipitach bezpośrednich następuje powtórzenie leksyki tematu zdania, np. *Jednym z laureatów nagrody Nobla jest(...)*. *Reportaż porusza sprawy bieżące(...)*. Mamy tu od razu wejście w temat, traktowany jako datum znane nadawcy i odbiorcy.

b) W incipitach pośrednich występują zdania z treściami bardzo ogólnymi, dotyczącymi zjawisk temporalnych, powtarzających się, a więc w pewnym sensie trwałych, np. *Corocznie od wielu już lat(...)*, *Wiek XX to era(...)*; konstatacji filozoficznych, sentencjonalnych (a więc ponadczasowych), np. *Każda epoka gromadzi specyficzne dla siebie problemy(...)*.

¹⁴ A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, op. cit., s. 225.

¹⁵ S. Jodłowski, op. cit.

¹⁶ A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, op. cit., s. 228.

¹⁷ P. Bąk, *Przerywniki jako charakterystyczna cecha języka mówionego*, Por. Jęz. 1974, s. 24-30.

¹⁸ M. R. Mayenowa, op. cit., s. 268.

c) Grupę odrębną tworzą incipity-stylizacje, w których np. naśladuje się początek baśni: *dawno, dawno temu, za lasami, za górami żył sobie pewien młodzieniec* czy felietonu, w którym nadawca usiłuje nawiązać od razu kontakt z odbiorcą przez pytanie retoryczne, np. *Któż z nas nie marzył nigdy o nagrodzie Nobla?*

d) Stosunkowo liczne są incipity ozdobne, w których wykorzystano cytaty jako wprowadzenie treściowe, przy czym cytaty pełnią funkcję dekoracyjną; informującą o erudycji nadawcy, nie wynikają natomiast z potrzeby przywoływania sensów. Zestaw nazwisk jest różnorodny, obejmuje nie tylko cytaty pisarzy i poetów polskich, ale i obcych spoza kanonu lektury szkolnej.

Zakończenia wypracowań uczniowskich są mniej zróżnicowane. Jedna grupa zawiera pojęcia ponadczasowe, egzystencjalne, przy czym często spotykamy słowa *każdy, wszyscy*, np. *Wszyscy mamy nadzieję, że takich książek będzie więcej; Każdy człowiek będzie witał nowy dzień z uśmiechem i radością*. Grupa ta koreluje z pierwszą grupą incipitów.

Grupę drugą stanowią zakończenia ozdobne. Spotykamy sentencje, złote myśli wypowiedziane przez znanych ludzi, np. *Stać na to Polaków, bo jak napisał prof. Tatarkiewicz, życie jest dobrem i to jedynym, jakie jest nam naprawdę dane na własność*. Może to być powtórzenie słów powiedzianych na początku wypracowania, mamy wówczas kompozycję ramową, może to być metafora, będąca substytutem sentencji, sądu ogólnego, np. *Powieści, do których można powracać. Pozostają one jak diament na dnie popiołu*.

Na zakończenie uwagi podsumowujące nasze rozważania.

Bardzo ważne, decydujące o kształcie spójnego wypracowania są tematy zdań¹⁹. Zbyt ogólne, wieloczęściowe tematy niejako prowokują do kontynuowania przez ucznia tego niesprecyzowanego zakresu treści, co ocenia się negatywnie i komentuje w sposób następujący: *„Ogólnikowy przegląd wątków i bohaterów nie wyjaśnia pytania zawartego w temacie; Praca jest bardzo mało konkretna, Rozważania mgliste, ogólnikowe, To są same ogólniki, powierzchowne refleksje*.

Uczniowie-olimpijczycy okazują się na ogół sprawnymi twórcami tekstów spójnych semantycznie i strukturalnie. Największą rolę w spajaniu tekstu spełniają powtórzenia leksykalne, zawarte w tematach wypracowań, które tu nazywaliśmy datum głównym. Występuje ono we wszystkich argumentach i jeśli nawet inny wyraz stanowi jego substytut (zaimek, synonim, wyraz pochodny), to razem informują o jedności przedmiotu, gdyż znajdujemy tu powtarzające się komponenty znaczeniowe lub formalne (*reportaż*) (*reporter, laureat nagrody Nobla — H. Sienkiewicz — autor Quo vadis*). Powtórzenia te są wyrazistym i wymiernym sprawdzianem właściwego komponowania wypowiedzi pisemnej.

Wypada postulować potrzebę ćwiczeń, w czasie których uczniowie analizowaliby swoje wypowiedzi także pod względem ich spójności.

Halina Wiśniewska

STYLISTYKA JAKO OGNIWO PRZEJŚCIOWE W NAUCZANIU LITERATURY W SZKOLE

Dzieje nauczania stylistyki biorą początek z wielkiego systemu antycznej retoryki, w której składową jej część — elokucja, wraz z typologią stylów i składnią okresu, stanowiła pomost między gramatyką a sztuką wymowy. Kategorie stylu były elementami opisu mowy — w znaczeniu wytworu sztuki retorycznej — i służyły jej poznaniu. Wyodrębnienie kategorii dokonało się na polu dydaktyki, zrodziła je bowiem potrzeba wypracowania użytecznych i niezawodnych instrumentów przekazu.

¹⁹ H. Parnowska, *Piszemy egzamin dojrzałości z języka polskiego*, (w:) „Zagadnienia metodyczne i analiza tematów”, Warszawa 1969.

W polskich szkołach niemal od średniowiecza umiejętności retorycznych nabywali uczniowie wraz z nauką łaciny i poznawaniem literatury rzymskiej, która stanowiła wzór i kodeks formuł stylistycznych. Ten sposób przyswajania umiejętności mówienia i pisania stanowił istotę wykształcenia humanistycznego w całej Europie.

W czasach Komisji Edukacji Narodowej retoryka, zreformowana przez Stanisława Konarskiego w duchu logiki, odwoływała się do porządku myślenia opartego na zasadach norm gramatycznych, jak również - do porządku moralno-społecznego. Retoryka w programie Konarskiego pełniła także rolę nauki na polu obywatelskiej i moralnej. Takie też stanowisko przyjął wobec niej Grzegorz Piramowicz, którego dzieło o wymowie dla szkół narodowych było raczej traktatem moralnym, aniżeli podręcznikiem umiejętności retorycznych, gdyż w każdym elemencie rozbioru, w każdej figurze mowy i ekspresji języka upatrywał kryteriów moralnych i przestrzegał przed błędem i zasadzkami złych intencji wobec prawdy. Dzieło Piramowicza ukazało się w 1792 r. i nie mogło szerzej oddziaływać w szkolnictwie narodowym, ale jego wcześniejsze instrukcje i programy zalecały właśnie moralne stanowisko wobec chwytów retorycznych.

Przykładem innej adaptacji retoryki był wcześniejszy podręcznik wymowy Franciszka Karpińskiego (1782), który mimo nieprzyjęcia go przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych odegrał pewną rolę w nauczaniu, gdyż niektóre zmodyfikowane przepisy stylistyczne, zwracające uwagę na ekspresję uczucia i imaginację, pośredniczyły w percepcji literatury przedromantycznej. Oddziaływanie podręcznika Karpińskiego było pośrednie: znali go i wymieniali w sprawozdaniach szkolnych tylko niektórzy nauczyciele, prezentowane tam poglądy na wymowę i poezję przenikały głównie do świadomości piszącej elity i autorów rozpraw o literaturze polskiej.

Najlepszym i długo używanym w szkole podręcznikiem unowocześnionej retoryki było dzieło Filipa Nereusza Golańskiego z roku 1786, w którym autor dokonał znakomitego skrótu tradycyjnych części i przystosował do potrzeb i pojęć współczesnych. Podręcznik Golańskiego zawierał dobrze dobrane, ciekawe wypisy z literatury antycznej i francuskiej i wraz z częścią teoretyczną odegrał niemałą rolę w kształtowaniu smaku literackiego. Golański z retoryki wypreparował przede wszystkim teorię literatury, w której stylistyka została przyporządkowana gatunkom.

Zabiegi adaptacyjne wobec retoryki starożytnej miały swoje uzasadnienie przede wszystkim z powodu powszechności nauczania łaciny w szkołach narodowych, łaciny ciągle odczuwanej w Polsce jako ważne dziedzictwo kulturowe. Miały też uzasadnienie ze względu na wprowadzony do nauki przedmiot języka polskiego, dla którego jeszcze do końca lat dziewięćdziesiątych za teksty literackie służyły tłumaczenia literatury rzymskiej. Chodziło więc o to, by jego normy gramatyczne i zasady stylistyczne nie pozostały w próżni, a mogły być przeniesione na grunt literatury rodzimej. W dydaktyce języka ojczystego wprowadzenie tekstów polskich wywołało potrzebę funkcjonalizacji jej elementów stylistycznych.

Stało się to widoczne w „Gramatyce dla szkół narodowych” Onufrego Kopczyńskiego, który taką stylistyczną platformę między gramatyką a literaturą próbował zbudować. Jak trudne było jednak wyodrębnienie stylistyki z systemu retoryki i przystosowanie jej do języka polskiego, niech świadczy fakt, iż na samym wstępie „Gramatyki” dla klasy pierwszej (w której uczniowie mieli po 9-10 lat), zajął się Kopczyński przenośnym znaczeniem wyrazów, związkami gramatyki z logiką, wymową i teorią poezji, zagłębiał się w zagadnienia tłumaczeń, a dopiero w następnej klasie wprowadził systematykę części mowy i prawidła odmiany wyrazów. W ostatniej, trzeciej części „Gramatyki” podjął zgodnie z tradycją szkoły humanistycznej problematykę semantyki i składni, a przez iloczias - ginące już wówczas zjawisko fonetyczne - nawiązał do poezji. Była to już granica problematyki językowej, od niej zaczynała się sfera oddziaływania słowa na wyobraźnię i uczucia.

Tę granicę między gramatyką a literaturą Kopczyński zresztą kilka razy przekraczał: bądź w związku z rozważaniami na temat przekładów łaciny na polszczyznę, bądź w rozdziale poświęconym lekturom wartościowych dzieł. Kopczyński zdawał sobie sprawę, że jego podręcz-

nik nieprędko zostanie uzupełniony dydaktyką literatury, wymienił więc listę lektur, dzieł polskich pisarzy i poetów, które uważał za niezbędne dla wykształcenia. W jednakowej mierze zresztą za pożyteczne książki uważał słownik Knapskiego, Mączyńskiego, Troca. Co do sposobu omawiania, czy raczej czytania tych dzieł dawał wskazówki o czytaniu rozważnym — dla siebie, o czytaniu krytycznym — rozbierającym, i o czytaniu pamiętnym czyli konspektowanym.

W „Gramatyce” dla trzeciej klasy podał Kopczyński także typologię przerośni, która niepokoiła go jako szczególne zjawisko językowe, i ze stanowiska logika i gramatyka wtrącał uwagi o wielkim zamęcie, jaki czynią przerośnie w języku. Tamże w rozdziale o wierszopistwie, zajmując się tzw. mechaniką wierszy, zwięźle sklasyfikował ich wersyfikacyjne gatunki. Te sprawy miar wersyfikacyjnych w późniejszych podręcznikach stylistyki stały się jakby ruchomym elementem, wchodzącym w jej zakres, bądź pomijanym przez niektórych autorów.

Ogólnie oceniając pierwszy podręcznik szkolny języka polskiego, należy stwierdzić, że stylistyki porządnie wyłożonej w „Gramatyce” Kopczyńskiego nie ma, są tylko jej rozproszone w różnych miejscach fragmenty, np. w rozdziale o mówcy, o bogaceniu języka, o budowie okresu oraz przy wspomnianych sprawach przerośni i wersyfikacji.

Refleksje nad „Gramatyką polską” Kopczyńskiego, jako filozoficznym ujęciem systemu językowego, pozwalają zaobserwować nie tyle jej błędy, co wysiłek porządkowania, który mimo istnienia wzoru w kompletnie opracowanej dydaktyce języka łacińskiego, musiał być tu dokonany samodzielnie. Jeszcze raz zdaje się konieczne stwierdzenie, iż autor „Gramatyki” określił w zarysie naturalne pogranicze sfery języka komunikacji ze sferą już kreatywnej i ekspresywnej sztuki słowa.

Oddziaływanie dzieła Kopczyńskiego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej Narodowej trwało niecałe dziesięć lat. W ogólnym dwudziestoletnim doświadczeniu dydaktyki języka polskiego wypracowała się metoda czytania tekstów polskich w sposób porównawczy w zestawieniach problemowych z dziełami klasyków starożytnych. Brak polskiej stylistyki kompensował się, jak w przeszłości, na gruncie łaciny.

Jednakże w wyniku stopniowego upadku retoryki, tej wielkiej nauki, zaczęło słabnąć znaczenie łaciny w szkołach. Procesy te, powszechne w wielu krajach Europy, zbiegały się u nas z sytuacją polityczną rozbiorów. Ponieważ na gruncie szkolnictwa przez nauczanie języka narodowego poszukiwano prób ocalenia duchowej substancji narodu, rola języka obciążona została funkcjami ideowymi. Nie sprzyjało to, jak się wydaje, znalezieniu właściwych związków z literaturą.

Gdy po rozbiorach ukonstytuowało się na nowo szkolnictwo polskie, w Księstwie Poznańskim pojawił się pierwszy podręcznik stylistyki — „Dokładna nauka stylu” Tomasza Szumskiego (Poznań, 1809). Autor ten był również prekursorem w dziedzinie podręcznika historyczno-literackiego: w roku 1807 wydał w Berlinie „Krótki rys historii i literatury”.

Podręcznik, dedykowany Izbie Edukacyjnej, potwierdzał niejako ogólne prawo o wyłanianiu się nowych wzorców poznawczych po okresach zamętu. Opierając się na rudymencie gramatyki Kopczyńskiego, autor wyznawał, że oparł się także na wzorcach obcych, głównie na popularnym zarysie teorii literatury J. Eschenburga. W warunkach porozbiorowych nauka stylu miała służyć celom praktycznym: jej zdaniem było kształcenie umiejętności dobrego pisania, przydatnego w zawodach administracyjnych, prawniczych i ekonomicznych.

W kolejnych przeobrażeniach tradycji retorycznej stylistyka Szumskiego stanowi próbę połączenia elementów językowo-składniowych z literaturą, przy czym związek ten dotyczy głównie prozy literackiej. W części pierwszej zamieścił autor rys historycznych początków języka, zwięźle powtórzenie prawideł fleksji, składni i słowotwórstwa, pominął natomiast synonimikę i poetykę. W tejże części wprowadził jednak rozdział o deklamatoryce, w którym zamieścił liczne uwagi dotyczące ekspresji głosowej i ruchowej. Nasuwa się przypuszczenie, że były to praktyczne wskazania dla istniejącej już w szkołach nauki literatury, a ściślej poezji, którą we wszystkich zaborach reprezentowały wypisy Bielskiego, Górskiego i Dmochowskiego. „Wybór różnych gatunków poezji z rymopisów polskich do użytku młodzieży”

(Warszawa, 1806-1807). Ta część podręcznika zdaje się podkreślać aspekt stylu w mówieniu, gdy część druga skupia się na pisaniu.

W rozdziale o deklamatoryce na kilkunastu stronach została streszczona bardzo obszerna część retoryki, dotycząca elokucji i mówcy. W 44 paragrafach zostały zwięźle zdefiniowane najrozmaitsze sytuacje, które deklamujący może zinterpretować intonacją głosu i gestami. Praktycznym ćwiczeniom w tym względzie służyły dosyć obszerne wypisy poetyckie, przeważnie wiersze Krasickiego, Kochanowskiego, Karpińskiego, Książka oraz dwa tłumaczenia z Corneille'a i Junga.

Druga część podręcznika w intencji autora miała służyć refleksjom estetycznym, bowiem sztukę pisania porównał on z malarstwem. I chociaż do tej deklaracji nie ma dalszych odniesień, przeciwnie: pozostaje ona w wyraźnej sprzeczności z pragmatyzmem programu, w tym właśnie objawia się kompilacyjny charakter dzieła wzorowanego na wielu innych.

Mimo wytkniętego mankamentu, ta właśnie część podręcznika Szumskiego, zawierająca zasady stylu, typologię gatunków stylistycznych oraz odpowiednie przykłady z literatury, stanowi o nowatorstwie. Polega ono nie tyle na zwięźłości podawanej wiedzy i na innym doborze tekstów, niż w starych retorykach, co na ćwiczeniowej funkcji tych tekstów.

Punktem wyjścia wszelkich obserwacji stylistycznych Szumskiego było zdanie, jego składnia, a więc przede wszystkim logiczne, a potem dopiero wyrażeniowe znaczenie wypowiedzi. Przykładem niech będzie ćwiczenie zwrotów *oby* i *jakoby*, od których zależy sens i skutek wypowiedzi wyrażającej życzenie i niepewność. Wiele ćwiczeń dotyczących okresów miało charakter leksykalny, inne zwracały uwagę na odcienie znaczeniowe związków składniowych.

Rozważania nad stylem dotyczą głównie prozy i zmiernie do praktycznego opanowania sztuki pisarskiej. Stąd odwołanie się do opisu, formy niemal podstawowej w kształceniu wypowiedzi pisanej. Opis rzeczy — roślin, budowli; opisy wydarzeń — obyczajów, uroczystości, posiedzeń; opisy okolic, podróży — wszystkie te rodzaje — oprócz przykładów z literatury, gdzie Krasicki jest najobficiej przytaczany — mają starannie zaprojektowane ćwiczenia dla samodzielnej pracy ucznia, a więc plan kolejnych obserwacji oraz propozycje tematów prac domowych.

W ścisłym zespoleniu celów kształcących i sposobów ich realizacji pojawiło się tu sensowne miejsce dla literatury współczesnej. Krasickiego „Opis podróży z Warszawy do Bilgoraju” z poetyckimi fragmentami stał się nie tylko zajmującym tekstem przez swoją treść, ale i pouczającym wzorem dowcipnego i wykwiutnego wyrażania swoich spostrzeżeń.

W stylistyce Szumskiego formy wypowiedzi uwzględniają do dziś uznaną hierarchię trudności, bowiem ich kolejne komplikacje stylistyczne po opisie — to charakterystyki, dialogi, dyskursy i rozprawy.

Związek „Dokładnej nauki stylu” z dawnymi podręcznikami retoryki poza cechą normatywności, uwidocznił się w niektórych tekstach. Były to żywoty wybitnych mężów, których budujące wartości moralne długo odczuwano u nas jako kanon humanistycznego wykształcenia. Wybór żywotów podyktowany był zapewne potrzebami poznawczymi i wychowawczymi, a więc żywoty — Juwenalisa, Wergiliusza, Horacego, Owidiusza nawiązywały do literatury rzymskiej; żywoty Sokratesa, Agrypy, Attyka, Wespazjana i Katona nawiązywały do starożytnych dziejów i w ogóle interesujących osobowości, które były powszechnie znane z poczytnych w Polsce zbiorów Neposa i Plutarcha. Ten cykl starożytnych portretów uzupełnił Szumski dwiema polskimi biografiami — Jana Zamojskiego i Kazimierza Wielkiego, dodając przy tym metodyczne wskazówki o pisaniu „charakterów” wybitnych ludzi.

Z tradycją retoryczną miał także związek rozdział poświęcony mowom i pochwałom. Uwspółcześniona tematyka mowy odnosiła się tu do nauki, chociaż autor przywoływał dawne gatunki wymowy sejmowej, sądowej i kazalnej. Skrótowo podane zasady zastąpił praktycznym planem i rozkładem treści wraz ze wskazówkami stylistycznymi, co stanowiło zwięzły i praktyczny sposób wyjaśnienia, czym jest mowa wygłaszana publicznie w poważnych kwestiach. Egzemplifikacją tego gatunku uczynił mowę Franciszka Dmochowskiego, wygłoszoną

w Towarzystwie Warszawskim Przyjaciół Nauk w 1801 r. „Na obchód pamiątki Ignacego Krasickiego” (35 stron).

Za wdzięczny temat ćwiczeń stylistycznych uważał Szumski anegdoty i powieści, zwracając uwagę na wartość komizmu w przedstawianiu rzeczy. Również z wyrażaniem myśli wzniosłych i „opisów wspaniałych”, z użyciem języka metaforycznego wiązał przekonanie, że zabawiają i „sprawują wiele ukontentowania umysłowi ludzkiemu”.

Innym zalecanym ćwiczeniem była forma dialogu na wzór Bohomolca i Krasickiego w „Rozmowach Umarłych”, w których to ćwiczeniach uczeń musiał się wykazać erudycją i zdolnością aktualizacji.

Charakterystyczną cechą omawianego podręcznika, między innymi, jest brak moralizatorstwa. Szumski najwyraźniej unikał wzoru Piramowicza. Treści moralne stanowiły samoistną wartość najwyższej hierarchicznie formy sztuki pisarskiej -- traktatu filozoficznego. Rozdział poświęcony obszernym i gruntownym rozprawom filozoficzno-moralnym zawierał tekst traktatu o „Systemie chrystianizmu” J. K. Szaniawskiego, który był wygłoszony w Towarzystwie Przyjaciół Nauk w 1803 r.

Podkreślone we wstępie „Dokładnej nauki stylu” cele użytkowe programu nauczania realizują się w końcowym rozdziale podręcznika w prawidłach i wzorach pism praktycznych -- listów, korespondencji handlowej, kontraktów, rewersów etc. Zapewne dla uspokojenia cenzora, czytującego wstępy i zamknięcia książek, zamieścił Szumski skądinąd kunsztowne pod względem stylistycznym listy Fryderyka II do Stanisława Augusta, do swoich ministrów oraz do różnych osobistości.

Oceny podręcznika Szumskiego można dokonać po latach w stosunku do przedmiotu stylistyki, którą wyodrębnił i ukształtował w zwartą całość z myślą o uczniu i nauczycielu. Wydaje się, że nie związki z dawną retoryką i nie wpływy dzieł obcych powinny określać jej wartość, ale wybór tych jej elementów, które miały instrumentalne zdania wobec języka nowej literatury. Stylistyka Szumskiego skupiając się na prozie, kompetentnie określiła swoje pole oraz środki przekazu.

Instrukcje i uwagi metodyczne, zastosowane w „Dokładnej nauce stylu”, także nie były nowością, gdyż podobne wzory podręczników upowszechnili już wcześniej Konarski, Kopczyński i Piramowicz, ale tam były one ogólne i teoretyczne, Szumski natomiast zastosował je jako ćwiczenia do określonych tekstów. Wydaje się, że udało mu się zachować harmonię między celami: ważnością przedmiotu i dobrem odbiorcy. Poprzez środki przekazu, owe ćwiczenia i instrukcje, uczeń stawał się podmiotem nauczania; nie tylko musiał zapamiętać, ale musiał wykonać określone zadania, które zapewniały funkcjonowanie wiedzy o stylu.

Sam autor, wymieniając wszystkie wzory i inspiracje, które złożyły się na jego podręcznik, nie ukrywał, że sięgnął po obce opracowania. Wspomniane już dzieło J. Eschenburga stanowi tu przykład sublimacji myśli humanistycznej, niemieckiej nauki o literaturze i pedagogiki, które pomimo germanizacji zaadaptowały się z korzyścią dla polskiego szkolnictwa i dla rozwoju wiedzy o literaturze polskiej.

O znaczeniu stylistyki Szumskiego niewiele się mówiło i dziś również nie przypisuje się jej znaczenia przełomowego; nie było nawet następnych wydań. Dopiero po siedemnastu latach, w 1826 r. pojawił się głośny podręcznik J. Fr. Królikowskiego, „Proste zasady stylu polskiego”.

Autor był zapewne, w przeciwieństwie do poprzednika, utalentowanym nauczycielem w poznańskim gimnazjum św. Magdaleny, aktywnym działaczem na polu oświaty polskiej i twórcą programu nauczania języka polskiego w Wielkim Księstwie Poznańskim. Był także Królikowski autorem innych podręczników -- „Wzorów estetycznych poezji polskiej” (1828) i rysu poetyki, które -- wydane prawie w jednym czasie -- stanowiły niemal kompletną wiedzę o literaturze. Dlatego może Królikowskiemu przypadła cała zasługa zbudowania takiego programu nauczania języka polskiego, w którym od gramatyki, poprzez stylistykę wiodła droga do literatury. W końcu lat dwudziestych ubiegłego wieku dla dawnej i współczesnej literatury polskiej zarasowały się nowe możliwości porządkowania problematyki treści, formy i języka.

Znajduje to odbicie w „Rysie poetyki”, gdzie nowe propozycje podziałów poezji, estetyczne refleksje nad „wystąpieniem poetyckim” mają charakter zarówno teoretyczny jak i historyczno-literacki, czasem dochodzą tu do głosu elementy krytyki, rozbioru i ocen wartościujących. I dlatego Królikowski i jego „Proste zasady stylu polskiego” mają zdecydowanie większą renomę w dziejach dydaktyki języka polskiego, chociaż w porównaniu ze stylistyką Szumskiego niewiele wnoszą nowego. Królikowski bardziej może określić niezależność stylistyki, nie budował jej już na regulach gramatycznych, chociaż rozważania nad stylem wywodził również ze składni. Widoczna tu świadomość istnienia pola stylistyki pozwoliła mu skupić się na istotnych problemach. Słabszą jednak stroną stanowią ćwiczenia: zalecają monotonię przeróbki wiersza na prozę, powieści — na dialog, dialogu — na opowiadanie.

Podręczniki Królikowskiego sytuują się znacząco w kalendarium powstających w końcu ubiegłego wieku licznych stylistyk i poetyk. Elementy stylistyczne zawiera bowiem teoretyczne dzieło Euzebiusza Słowackiego, „Prawidła wymowy i poezji” (1826). I chociaż, sądząc z tytułu, autor pozostawał w kręgu systemu klasycystycznego, dzieło jego było „najzupełniejszym zbiorem prawideł smaku i stylu” — jak pisał o nim Ignacy Szydłowski w „Przykładach stylu polskiego”, wydanych w Wilnie w 1827 r.

Równoległość zainteresowań stylistyką różnych autorów zdaje się tłumaczyć przenikaniem i oddziaływaniem wydanych książek we wszystkich zaborach, ale w każdym regionie szkolnym opracowanie stylistyki musiało być inne, przystosowane do lokalnego programu.

W tymże okresie w problematyce stylistycznej zaczęło się pewne zamieszanie, które wносиła, jak się wydaje, rozwijająca się bujnie estetyka. Coraz większe wyczulenie słuchu i wyobraźni na funkcje języka artystycznego powodowały, jakoby zacieranie się różnic między prozą i poezją.

Wpływy niemieckiej nauki o literaturze i metodę estetycznego rozbioru poezji i prozy zaprezentował J. K. Ordyniec w „Zasadach poezji i wymowy” (Warszawa, 1826), gdzie kategorie przeżyć estetycznych zilustrował przy pomocy stylu górnego, lirycznego, śmieszności i szczerości, czyli stylu naiwnego. Podręcznik ten był przeróbką dzieła K. L. Schallera, ale egzemplifikację wykładu stanowiły dzieła przeważnie polskich romantyków.

Zebrane przykłady zdają się świadczyć o tym, że zapoczątkowana przez Tomasza Szumskiego kontemplacja stylu na prozie Krasickiego ewoluowała ku upowszechniającej się poezji romantycznej i służyła rozumieniu tej literatury. Jednocześnie w tej ewolucji ustalili się kanon stylistyki szkolnej obejmującej artystyczny język prozy i poezji. Program tej stylistyki przetrwał w szkole niemal przez całe stulecie, o czym świadczyć może sławna stylistyka Henryka Gallego.

Gabriela Gradowska

O BIAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

O ścisłość, komunikatywność i poprawność języka prawniczego

Są dziedziny naszego życia społecznego, w których język powinien wyrażać treści znaczeniowe w wyjątkowo ścisły i komunikatywny sposób. Jedną z takich dziedzin jest prawodawstwo. Prawodawca powinien tak formułować swoje myśli, by były one jednoznacznie rozumiane przez odbiorcę. Cel ten osiągnie wtedy, gdy wszystkie wyrazy będą użyte w poprawnych znaczeniach i ułożone w jasną i logiczną całość zdaniową.

Z tymi oczywistymi postulatami w jaskrawej sprzeczności jest wiele obwieszczeń sądowych publikowanych w prasie. Mamy tutaj do czynienia w wielu wypadkach z anakolutami, czyli zdaniami o zwichniętej budowie logicznej, z błędami interpunkcyjnymi, błędami ortograficznymi, a przede wszystkim z niestarannością myślowo-językową. Urzędnik, który pisze projekt obwieszczenia sądowego, musi sobie jasno uświadomić, co chce podać do publicznej wiadomości, a następnie myśl tę sformułować w sposób nie budzący żadnych wątpliwości. Urzędnik ten musi zawsze mieć świadomość, że występuje w imieniu sądu, a więc instytucji, która jest powołana do wymierzania sprawiedliwości i która powinna cieszyć się pełnym zaufaniem społeczeństwa.

Posłuchajmy, jak wygląda obwieszczenie sądowe przygotowane przez urzędnika Sądu Rejonowego w Łęborku:

„Wyrokiem Sądu Rejonowego w Łęborku z dnia 30 kwietnia 1982 r. Sygn. akt II K. 17/82 zmienionego wyrokiem Sądu Wojewódzkiego w Słupsku z siedzibą w Sławnie z dnia 12 sierpnia 1982 r. Sygn. II Kr 190/82 Mieczysław Kuc s. Romana, Stanisław Szymański s. Jana oraz Marianna Majcher z d. Sztab c. Antoniego, zostali skazani za to, że:

w czasie od czerwca 1981 r. do 14 sierpnia 1981 r. w Łebie działając wspólnie i w porozumieniu, nie mając wymaganych przepisami prawa uprawnień do sprzedaży wódek, a Marianna Majcher wbrew warunkom umowy agencyjnej nabyli w WSS „Społem” Oddział w Łęborku oraz w Zakładach Przemysłu Spirytusowego w Białymstoku różne gatunki wódek łącznej wartości 4.688.400 zł., którą zbywali z zyskiem miejscowej ludności w prowadzonych przez siebie zakładach gastronomicznych, przy czym Marianna Majcher rozprowadziła 3.095 butelek wódki wartości 721.300 zł.

Nadto Mieczysława Kuca o to, że: w dniach od 9 do 13 sierpnia 1981 r. w Łebie, woj. słupskie na żądanie zastępcy dyrektora ds. handlowych Białostockich Zakładów Przemysłu Spirytusowego „Polmos” Bazylego Nikonowicza wręczył mu korzyść majątkową w postaci 100.000 zł w zamian za umożliwienie nabycia alkoholu wartości 1.815.000 zł, a nadto Mariannę Majcher o to, że: w czasie od czerwca 1981 r. do sierpnia 1981 r. w Łebie

jako agent restauracji „Morskie Oko” w Łebie wbrew uchwale MRN z dnia 24 marca 1979 r. nr 36/79 podjętej na podstawie przepisów Uchwały o zwalczaniu alkoholizmu zezwalała na podawanie w restauracji wódki w butelkach, zamiast w dozwolonej ilości 50 gram jednorazowo, w czerwcu 1981 r. w Łebie jako agent restauracji „Morskie Oko” zawyżała cenę wódki klubowej o 1 zł na 50 mililitrach narażając przez to nabywców na straty o łącznej kwocie 6.600 zł. Stanisław Szymański został skazany z art. 221 § 3 i § 4 kk oraz 25 § 1 Ustawy z dnia 10 grudnia 1959 r. (Dz.U. 69, poz. 434) i 58 kk przy zast. art. 10 § 2 i § 3 kk na podstawie art. 221 § 4 kk i 36 § 3 kk na karę 3 (trzech) lat i 6 (sześciu) miesięcy pozbawienia wolności oraz 500.000 złotych grzywny. Mieczysław Kuc z wyżej cytowanych artykułów oraz z art. 241 kk i 36 § 3 kk został skazany na karę łączną 3 (trzech) lat i 6 (sześciu) miesięcy pozbawienia wolności oraz 400.000 zł grzywny. Marianna Majcher z art. 221 § 4 kk i 36 § 3 kk z art. 25 § 2 ustawy z 10. XII. 59 r. w zw. z art. 58 kk oraz art. 225 § 1 kk przy zastosowaniu art. 54 § 1 kk oraz art. 36 § 1 i 37 § 1 kk została skazana na karę łączną 2 (dwóch) lat pozbawienia wolności oraz 400.000 złotych grzywny, przy czym wymierzoną karę pozbawienia wolności M. Majcher Sąd zawiesił warunkowo na okres próbny 5 (pięciu) lat.

Nadto w stosunku do wszystkich oskarżonych Sąd orzekł zakaz prowadzenia działalności handlowo-gastronomicznej na okres 5 (pięciu) lat, a także zarządził podanie wyroku do publicznej wiadomości na koszt oskarżonych w „Głosie Pomorza” i „Życiu Warszawy”.

Obwieszczenie to publikowane w „Życiu Warszawy” z dnia 2 listopada 1982 roku informuje przeciętnego czytelnika przede wszystkim o tym, że w naszym prawodawstwie są ustawy, kodeksy, artykuły i paragrafy. Tak to obwieszczenie przyjmuje przeciętny obywatel. Rozumiem, że w obwieszczeniu powinna być podana podstawa prawna wyroku. To jest bezdyskusyjne, ale ten fakt nie może przytłaczać innych, ważniejszych treści. Cytowane obwieszczenie robi wrażenie, że powstało ono przez przepisanie w dużej części aktu oskarżenia. Podstawą tego przypuszczenia jest niejednorodność konstrukcji składniowych poszczególnych części obwieszczenia. Początek obwieszczenia brzmi w sposób następujący: „Wyrokiem Sądu Rejonowego w Łęborku z dnia 30 kwietnia 1982 roku (...) Mieczysław Kuc, s. Romana, Stanisław Szymański s. Jana oraz Mariana Majcher z d. Sztab c. Antoniego, zostali skazani za to, że (...)”. Drugi zaś akapit pozostający w ciągłości składniowej z początkiem obwieszczenia brzmi: „Nadto Mieczysława Kuca o to, że (...)”.

Z punktu widzenia składniowego całe obwieszczenie jest napisane w sposób niewłaściwy. Kilka razy są tu pogwałcone podstawowe normy składni polskiej. Zaciiera to jasność, przejrzystość i komunikatywność tekstu.

W dokumentach sądowych bardzo ważną rolę odgrywa nazwisko. Jest to podstawowy składnik danych personalnych pozwalających utożsamić daną

osobę. Zrozumiała jest więc troska sądu o właściwą postać nazwiska. Istota rzeczy polega tu na tym, że kontekst niejednokrotnie wymaga użycia form przypadków zależnych, z których nie zawsze można odtworzyć w sposób jednoznaczny formę mianownika danego nazwiska. Dlatego też w dokumentach oficjalnych spotyka się zasadę podawania nazwisk w formie mianownika nawet w kontekstach, w których powinno ono wystąpić w przypadkach zależnych. Jest to zasada niewłaściwa. Posłuchajmy, jak to wygląda w tekstach obwieszczeń sądowych opublikowanych w cytowanym już numerze „Życia Warszawy”.

„Sąd Rejonowy dla Warszawy Pragi Wydział II Cywilny zawiadamia, że w tut. Wydziale toczy się postępowanie w sprawie sygn. II Ns 266/82 o stwierdzenie praw do spadku po Bolesławie Skrzypiec s. Bartłomieja i Elżbiety urodz. 15.09.1901 zmarłym dn. 21.01.1982 r. ostatnio zam. Warszawa, ul. Lokalna 53 m.55 z wniosku Władysławy Skrzypiec (...)”.

Pomijam tutaj nieprzestrzeżenie zasad interpunkcji, które doprowadziło do tego, że tekst można rozumieć w ten sposób, iż Bolesław Skrzypiec z wniosku Władysławy Skrzypiec ostatnio zamieszkiwał w Warszawie przy ul. Lokalnej 53 m. 55. Chodzi nam o konstrukcję typu: „(...) praw do spadku po Bolesławie Skrzypiec (...)” zamiast „(...) praw do spadku po Bolesławie Skrzypcu (...)”. Językoznawca nie może wyrazić zgody na nieodmienność męskich nazwisk rodzimych w tekstach języka polskiego. Prowadziłoby to do powstania takich konstrukcji składniowych, jak *Matka daje jeść syn, Przyglądam się wystawa* zamiast *Matka daje jeść synowi, Przyglądam się wystawie*.

Zrozumiała jest intencja osoby formułującej tekst obwieszczenia sądowego: chodzi o to, by nie było żadnej wątpliwości co do tego, jak brzmi nazwisko w mianowniku liczby pojedynczej. Musimy jednak pamiętać, że tekst obwieszczenia sądowego nie może naruszać ogólnopolskiej normy językowej, a nieodmienność męskich nazwisk rodzimych w tekstach języka polskiego jest jaskrawym naruszeniem tej normy. Wyjścia z tej trudnej sytuacji są dwa: albo tak formułować tekst obwieszczenia, by nazwisko występowało w mianowniku, albo po formie nazwiska użytego w przypadku zależnym każdorazowo podawać w nawiasie formę mianownika danego nazwiska. Pierwsza możliwość z przyczyn językowych jest bardzo trudna do spełnienia, natomiast druga możliwość jest zabiegiem bardzo prostym i najbardziej godnym polecenia.

Na zakończenie chciałbym z całym naciskiem stwierdzić, iż rozważania powyższe nie mają na celu podrywanie autorytetu Sądu Rejonowego w Łęborku ani jakiegokolwiek innego sądu w Polsce. Mają one na celu wskazanie, że w zakresie formułowania obwieszczeń sądowych podawanych do publicznej wiadomości konieczna jest większa dbałość o jasne, komunikatywne i poprawne wyrażanie myśli.

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. 5 (404) s. 283—338, Warszawa 1984 r.

Indeks 36961