

Agnieszka Rypel
(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego)

***Wychowanie językowe a onomastyka
w edukacji polonistycznej***

LINGUISTICA BIDGOSTIANA · SERIES NOVA
Vol. III, Warszawa 2018

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji użycia onomastyki w procesie wychowania językowego. W poszczególnych częściach zaprezentowano tradycyjny sposób rozumienia tego pojęcia wywodzący się z logopedii, a następnie przedstawiono filozoficzne, pedagogiczne i aksjolingwistyczne inspiracje szerszego rozumienia wychowania językowego. Dalej ukazano miejsce zagadnień onomastycznych w kolejnych programach nauczania języka polskiego, a także sposoby wykorzystania zagadnień onomastycznych w wychowaniu językowym na poziomie języka, komunikacji interpersonalnej (z uwzględnieniem etyki słowa, też etykiety językowej) oraz komunikacji międzykulturowej.

1. Wychowanie językowe

Pojęciem wychowania językowego w węższym (stosowanym przez logopedów) rozumieniu¹ posługiwano się od dawna, natomiast w edukacji polonistycznej pojawiło się ono dopiero na początku lat 90. XX wieku. Jego zakres znacząco się wtedy poszerzył, co stało się pod wpływem procesu, na który złożyły się ważne dla naszego kraju transformacje polityczno-ustrojowe, formowanie się filozofii personalistycznej² oraz pojawienie się nowych nurtów w pedagogice, np. pedagogii wartości, pedagogiki humanistycznej (Michałowski 1993, Olbrycht 2000). W środowiskach polonistycznych największe znaczenie dla kształtowania się sposobu rozumienia wychowania językowego miał rozwój polskiej aksjolingwistyki, zapoczątkowany przez Jadwigę Puzyninę książką *Język wartości* (1992) oraz kolejnymi tekstami badaczki opublikowanymi m.in. wspólnie z Anną Pajdzińską (1996). Do rozkwitu tej dyscypliny przyczyniły się również prace Jerzego Bartmińskiego, np. projekt słownika aksjolingwistycznego, redakcje tomów *Nazwy wartości* (1993), *Język w kręgu wartości* (2003) oraz wcześniejsza książka Tadeusza Zgółki *Język wśród wartości* (1988). Znaczące okazały się też prace Małgorzaty Marcjanik poświęcone polskiej grzeczności językowej (1997).

Dzięki splotowi inspiracji filozoficznych, pedagogicznych i wreszcie lingwistycznych w edukacji polonistycznej coraz częściej dawano wyraz przekonaniu, że kształcenie językowe nie może sprowadzać się wyłącznie do odtwarzania wzorów językowych, społecznych i pragmatycznych, lecz należy także uwzględniać w nim osobowy wymiar komunika-

¹ Termin „wychowanie językowe” to dosłowne tłumaczenie nazwy dyscypliny, jaką jest logopedia (*logos* – ‘słowo, mowa’ i *paideia* – ‘wychowanie’). W tym znaczeniu można go spotkać w pracy Janiny Wójtowicz *O wychowaniu językowym* (1997), w przewodniku encyklopedycznym Grażyny Jastrzębowskiej, *Logopedia w pytaniach* (2003) czy w artykule Józefa Porayskiego-Pomsty zatytułowanym *O wychowaniu językowym w domu i przedszkolu* (2003). Spośród celów wychowawczo-terapeutycznych i korekcyjnych tak rozumianego wychowania językowego wymienia się między innymi usprawnienie narządów artykulacyjnych i opanowanie poprawnych nawyków językowych, polepszenie społecznego funkcjonowania wychowanka i zdobycie przez niego nowych doświadczeń werbalnych w stopniu pozwalającym na samodzielne radzenie sobie w życiu, a także uwrażliwienie na szeroko rozumianą kulturą słowa, a zwłaszcza na kwestie poprawnościowe, wulgaryzację języka i niestosowne zachowania językowe (por. Wójtowiczowa 1997, Jastrzębowska 1999).

² Mowa tu przede wszystkim o filozofii dialogu oraz filozofii spotkania Martina Bubera (1992), którą w Polsce rozwijali między innymi ks. Józef Tischner i Jerzy Bukowski (1987). W tej koncepcji dialogowanie to nie tylko akt komunikacji, ale przede wszystkim podstawa interpretowania każdej ludzkiej interakcji. To proces, w którym osobę ludzką uważa się za wartość, sama zaś przestrzeń dialogu to przestrzeń aksjologiczna uporządkowana przez wartości (Tischner 1977: 83).

cji oraz jej przestrzeń aksjologiczną. Ten punkt widzenia najlepiej prezentuje zaproponowany przez Tadeusza Patrzyka (1992) czterozadaniowy model kształcenia językowego dotyczący różnych płaszczyzn języka:

- teoretycznego opisywania struktury języka (co?);
- wyjaśniania użytecznych funkcji elementów języka (po co?);
- wykorzystywania języka zgodnie z normami – poprawnościową i estetyczną (jak poprawnie i ładnie?);
- posługiwanie się językiem zgodnie z etyką mówienia – jak działać językiem dla dobra (jak uczciwie?).

Sam termin *wychowanie językowe* w podstawach programowych pojawił się tylko w wersji z 1999 r. oraz 2002 roku. Został on (współ z rozbudzeniem wrażliwości estetycznej) zamieszczony na czele listy zadań edukacji polonistycznej na drugim etapie edukacji. Nie znaczy to, że autorzy innych podstaw nie zawierali w nich żadnych odniesień do wychowania językowego – przeciwnie, dzięki wspomnianemu wyżej przewartościowaniu celów kształcenia językowego treści takich można w owych dokumentach znaleźć wiele. Problem polegał jednak na tym, że nie sformułowano wówczas żadnej definicji wychowania językowego i w związku z tym, trudno było zarówno autorom podstaw programowych, jak i ich odbiorcom – nauczycielom przypisać do tego pojęcia poszczególne cele i treści kształcenia.

Dopiero niedawno językoznawcy i lingwodydaktycy podjęli próby świadomego budowania strategii wychowania językowego. Zadanie to jest szczególnie ważne w dobie trwającej aktualnie kulturowej ewolucji i zachodzących w związku z nią przeobrażeń wzorów komunikacji społecznej oraz przemian samego języka (Gajda 2015). Szczególne znaczenie edukacji polonistycznej polega na tym, że dzięki niej język „może być traktowany zarówno jako obiekt działań wychowawczych, jak i narzędzie służące realizacji procesu wychowania. Odbywa się on bowiem w języku, dzięki językowi i poprzez język” (Kowalikowa 2015). Zdecydowana większość badaczy prezentuje podobny punkt widzenia, a zaproponowane przez nich sposoby definiowania pojęcia *wychowanie językowe* łączy przekonanie o integralnej więzi poprawności i sprawności językowej z etyką i estetyką słowa³. Pojęcie to można jednak rozumieć jeszcze szerzej, kiedy za zasadniczy cel wychowania językowego przyjmie się kształtowanie kompetencji aksjolingwistycznej, która budowana jest nie tylko na poziomie języka oraz poziomie komunikacji interpersonalnej, ale także na poziomie komunikacji kulturowej. Tak rozumiana kompetencja aksjolingwistyczna obejmuje:

na poziomie języka

- 1) nabywanie leksyki aksjologicznej niezbędnej do nazywania i hierarchizowania wartości oraz wartościowania rozmaitych zjawisk, w tym także zjawisk kulturowych;
- 2) analizę semantyczną słów i wyodrębnianie ich znaczenia i potencjału aksjologicznego;

³ Zob. artykuły zawarte w tomie 4. *Wychowanie językowe* z serii „Język a Edukacja” (Nocoń 2015).

3) uświadomienie uczniom, że również każdy poziom języka ma nie tylko swoje znaczenie i określoną funkcję, ale także pewien potencjał aksjologiczny (np. poprzez aksjologiczną analizę różnych części mowy, konstrukcji słowotwórczych, wybranych konstrukcji składniowych);

4) traktowanie języka będącego nośnikiem tożsamości narodowej i kulturowej jako wartości, a normy językowej jako dobra;

na poziomie komunikacji interpersonalnej

5) przestrzeganie zasad etyki słowa, a w tym:

– przewidywanie skutków wypowiedzi i rozważanie ich etycznego wymiaru (szczerść, nieszczerść, kłamstwo, manipulacja, agresja słowna, ironia);

– kształtowanie świadomości mocy języka (tego, że słowo może ranić, ale i koić, niszczyć i budować, wpływać na jakość życia społecznego, deprawując je na skutek wulgarności i agresji);

– uświadamianie możliwości rozszerzania granic swego świata poprzez język;

– uwrażliwianie na konieczność podmiotowego, a nie instrumentalnego traktowania partnera dialogu.

6) przestrzeganie zasad etykiety językowej, a w tym:

– znajomość norm grzecznościowych i socjolingwistycznych oraz socjo-kulturowych uwarunkowań ich stosowania;

– łągodzenie za pomocą języka strat, które przynosi mówienie prawdy (umiejętność rozstrzygania dylematów prawda a dyskrecja, szczerść a grzeczność);

– stosowanie norm grzecznościowych w gatunkach, które szczególnie tego wymagają, np.: gratulacjach, życzeniach, kondolencjach, zaproszeniach, prośbach, przeprosinach, usprawiedliwianiu się i to w zachowaniach charakterystycznych zarówno dla sytuacji rozmowy bezpośredniej, jak i komunikacji pisemnej;

na poziomie komunikacji kulturowej

7) posługiwanie się pojęciami dotyczącym wartości pozytywnych oraz ich przeciwieństw oraz określanie postaw z nimi związanych, (np. patriotyzm – nacjonalizm, tolerancja – nietolerancja), a także wartości estetycznych (piękno – brzydota, harmonia);

8) dostrzeganie w różnych tekstach kultury i poddawanie refleksji uniwersalnych wartości humanistycznych;

9) poznawanie zróżnicowanych postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, kulturowych i związanych z nich wartości i na tej podstawie budowanie własnej tożsamości;

10) umiejętność posługiwania się językiem z poszanowaniem dla „inności” oraz tolerancją

(Rypel 2014: 60–61).

Zintegrowanie kształcenia językowego i literacko-kulturowego w tych trzech obszarach stwarza okazję realnego prowadzenia wychowania językowego i łączy różne aspekty edukacji polonistycznej w spójną całość. Jednocześnie uwypukla formacyjny charakter przedmiotu „język polski”, którego cele wykraczają znacznie poza kształtowanie in-

strumentalnie traktowanych umiejętności (Rypel 2014: 61). W tak rozumianym procesie wychowania językowego niebagatelną rolę może odgrywać onomastyka.

2. Onomastyka w szkolnych programach nauczania języka polskiego

W najnowszej, obowiązującej od 2017 roku, podstawie programowej nauczania języka polskiego w klasach IV–VIII (rozporządzenie 2017) w treściach nauczania przeznaczonych dla klas VII–VIII znajduje się zapis bezpośrednio odnoszący się do onomastyki:

„Gramatyka języka polskiego

1. Zróżnicowanie języka

2) (uczeń) rozpoznaje nazwy osobowe i miejscowe, rodzaje nazw miejscowych, używa poprawnych form gramatycznych imion, nazwisk, nazw miejscowych i nazw mieszkańców.”

Tego typu zapisy w dokumentach programowych (ministerialnych programach nauczania, a od lat 90. XX w. w podstawach programowych) pojawiają się niezmiernie rzadko. Nawiązań do onomastyki możemy zwykle jedynie się domyślać. Sposób ich realizacji (bądź jej zaniechanie) zależy od inwencji autorów poszczególnych programów, w których rozwijane są ogólne założenia podstaw oraz od kreatywności nauczycieli języka polskiego.

W tradycji polonistycznej zagadnienia onomastyczne wiąże się przede wszystkim z rozróżnianiem nazw własnych i pospolitych. Na ogół pojęcia te łączone są z podziałem części mowy według kryterium semantycznego, np. w programie wydany w 1907 roku przez stowarzyszenia nauczycielskie działające w Królestwie Polskim rzeczowniki własne i pospolite przypisane są do zagadnień gramatycznych w dziale *Rozróżnienie wszystkich części mowy według znaczenia* (Program 1907: 4). W tym samym czasie w opublikowanym w Krakowie programie nauczania języka polskiego autorstwa Ignacego Chrzanowskiego i Cecylii Niewiadomskiej (Chrzanowski, Niewiadomska 1909) tego typu nawiązań w ogóle nie ma, a przynajmniej nie są one zwerbalizowane, trudno bowiem przypuszczać, że kwestie rzeczowników własnych i pospolitych (być może bez używania terminów) w praktyce dydaktycznej nie pojawiły się wcale, choćby ze względu na wprowadzanie konwencjonalnej zasady pisowni nazw własnych wielką literą.

Podobne podejście zaobserwować można w programach opracowanych w pierwszych latach istnienia wolnej Polski (np. w programach z 1919 i 1920 roku). W miarę krzepnięcia polskiej dydaktyki, programy nauczania stają się bardziej precyzyjne, a zawarta w nich koncepcja nauczania języka jest bardziej przemyślana, i tak w dokumencie z 1926 roku znaleźć można w dziale *Nauka o języku* zapis nawiązujący do zagadnień onomastycznych nie tylko w ich aspekcie semantycznym, ale również kulturowym:

Życie wyrazów: objaśnianie na odpowiednio dobranych przykładach zmienności znaczenia i formy wyrazów (tak pospolitych jak własnych) w związku z rozwojem kultury (Program 1926: 5).

Z kolei w wytycznych do realizacji obowiązującego od 1936 roku programu języka polskiego opracowanych przez Jadwigę Dańcewiczową, Juliusza Saloniego i Władysława

Szyszkowskiego zamieszono nowatorskie propozycje funkcjonalnego nauczania o zjawiskach językowych, które mają być ujmowane:

nie według kategorii systematycznej, lecz według ich wartości znaczeniowo-funkcjonalnej, według ich zastosowania życiowego. W tym też kontekście ukazane są imiona własne i pospolite, które należy, zdaniem autorów, przedstawiać, rozpatrując drobne odcienie znaczeniowe, a czasem nawet formalne, występujące w wyrażeniach odpowiadających głównym kategoriom naszego poznania, jak osoby, rzeczy, zjawiska itp. (Dańcewiczowa, Saloni, Szyszkowski 1936: 16).

Podobną koncepcję podchodzenia do kwestii językowych (choć już nie tak doprecyzowaną) zaobserwować można w pochodzących z tego samego okresu programach licealnych, w których czytamy:

Nauka o języku nie może stanowić w liceum osobnego przedmiotu, lecz winna łączyć się bezpośrednio z materiałem literackim. Dlatego też nauczyciel winien przemyśleć specjalnie starannie dobór i metodę zagadnień językowych, aby przejście od kwestii literackich do językowych odbyło się w sposób możliwie naturalny (Program 1931: 26).

O tym, jakie możliwości wprowadzania treści związanych z onomastyką zawierały programy obowiązujące w latach 1950–1985 pozwala przekonać się sporządzony na ich podstawie wykaz, którego autorem jest Michał Jaworski. Według jego ustaleń, problematyka imion i nazwisk oraz nazw miejscowych pojawiła się dopiero w programie z 1985:

Słotwórstwo i słownictwo

3) Nazwy własne i ich cechy swoiste

Typy imion i nazwisk najczęściej używanych w Polsce. Nazwy miejscowe, ich związek z życiem narodu (z uwzględnieniem nazw własnego regionu).

Zasady poprawnościowe w zakresie tytułów i nazwisk żeńskich, nazw małżeństw (np. Kowalscy, wujostwo), nazw mieszkańców oraz przymiotników tworzonych od nazwisk i nazw miejscowych (Program 1985: 48).

W dokumentach ministerialnych z lat 1950, 1957, 1963–66 nie było ich wcale, niemniej jednak w każdym z nich zawarto treści poświęcone słotwórstwu. Realizując je, można by odwoływać się do antroponimii oraz toponimii (np. podstawa słotwórcza, formant, wyrazy podzielne i niepodzielne słotwórczo) (Jaworski 1991: 57–58).

Bezpośrednio po przemianach ustrojowych opracowano nowe programy dla wszystkich poziomów edukacji szkolnej. W dokumencie zawierającym treści nauczania dla klas IV–VIII zawarte zostały zagadnienia onomastyczne w szerokim ujęciu kulturowym, uwzględniono w nich bowiem (podobnie jak w programie z 1985 roku) nie tylko proces

kształtowania się polskiego nazewnictwa, ale również zagadnienia poprawnościowe z zakresu kultury języka:

Słownictwo i słownictwo

Nazwy własne i ich związek z życiem narodu obyczajami, kulturą
Omówienie na przykładach typów imion, nazwisk i nazw miejscowych.

Ćwiczenia poprawnościowe w użyciu wybranych tytułów i nazwisk (nazwiska żeńskie, nazwy małżeństw itp.) (Program 1990: 41).

Wprowadzenie radykalnych zmian w systemie oświaty, w których wyniku utworzono 4 etapy kształcenia, zaowocowało opublikowaniem w 1999 roku nowych podstaw programowych nauczania języka polskiego – dla szkoły podstawowej, gimnazjum i różnego typu szkół ponadgimnazjalnych. W dokumentach tych nie ma treści bezpośrednio odnoszących się do onomastyki, podobnie zresztą, jak w kolejnych podstawach programowych z 2009 roku. Jedynie w podstawie dla klas IV–VI (II etap edukacyjny) w związku z nauczaniem ortografii wprowadza się rozróżnienie na nazwy własne i pospolite, jednak bez wskazywania, na które kategorie onimiczne nauczyciel ma zwrócić uwagę. Pośrednie związki z onomastyką znaleźć można w sformułowaniach dotyczących stosowania wyrazów odmiennych, a na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) w ogólnie ujętych zagadnieniach słownotwórczych. W szkołach ponadgimnazjalnych zaleca się uczniom opanowanie umiejętności rozróżniania i poprawiania różnorodnych błędów językowych oraz ortograficznych (a więc również w pisowni nazw własnych, w tym imion, nazwisk, nazw miejscowych oraz nazw mieszkańców od nich utworzonych). Trzeba jeszcze raz podkreślić, że wykorzystanie w praktyce szkolnej wymienionych tu zagadnień do omawiania treści onomastycznych zależało wyłącznie od twórców poszczególnych programów nauczania pisanych zgodnie z ogólnymi podstawami, a także autorów podręczników, a przede wszystkim nauczycieli, których inwencja, świadomość językowa oraz umiejętność integrowania zagadnień językowych z literackimi miały największe znaczenie.

Jak wspomniano wcześniej, w aktualnej podstawie programowej wprowadzonej po zrezygnowaniu z gimnazjalnego etapu kształcenia, ponownie znalazły się wyrażone *expressis verbis* treści onomastyczne. Podkreślić jednak trzeba, że w porównaniu do podstaw z 1985 roku oraz z 1990 roku pominięto w nich aspekty kulturowe, tak wyraźnie zaakcentowane w poprzednich zapisach.

O tym, że wprowadzanie treści onomastycznych powinno mieć swoje stałe miejsce w szkolnej edukacji polonistycznej świadczą m.in. badania przeprowadzone w 2013 roku przez Ewę Oronowicz-Kidę oraz Agnieszkę Myszkę. Ich celem było sprawdzenie, na ile treści onomastyczne, sugerowane przez podstawę programową z 2009 roku przekładają się na umiejętności praktyczne gimnazjalistów oraz studentów różnych kierunków humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Analiza wyników ankiet wypełnionych przez tę grupę użytkowników języka doprowadziła do następujących wniosków: młodzi ludzie zauważają konieczność odmiany nazwisk, ale popełniają przy tym wiele błędów, w zakresie pisowni urbanonimów działają raczej intuicyjnie, a największym wyzwaniem jest dla nich

pisownia mniej prototypowych nazw własnych, np. nazw i członków zakonów (Oronowicz-Kida, Myszką (2014: 90–91). Badaczki zwróciły również uwagę na fakt, że przy tworzeniu nazw mieszkańców ankietowani wykazywali się nie tylko swoistą niemocą słowotwórczą⁴, ale również brakiem tolerancji i szacunku okazywanych innym ludziom. Świadczy o tym m.in. nazywanie mieszkańca Morawska *wieśniakiem*, Gruzina – *cyganem*, a rzeszowianina – *folksdojczem* (Oronowicz-Kida, Myszką 2014: 90).

Jak zatem wykorzystywać treści kształcenia (także i te, których zapisy tylko pośrednio odnoszą się do onomastyki), aby nauka o nazwach własnych służyła nie tylko poprawności językowej i czysto pragmatycznym korzyściom, ale aby w równym stopniu pomagała rozwijać system wartości wychowanków?

3. Możliwości wykorzystania onomastyki w wychowaniu językowym

Jak stwierdzono w pierwszej części artykułu, celem wychowania językowego jest budowanie kompetencji aksjologicznej, która może być kształcona na poziomie języka, komunikacji interpersonalnej oraz komunikacji kulturowej. Sposoby wykorzystywania zagadnień onomastycznych na każdej z tych płaszczyzn zostaną ukazane na kilku wybranych przykładach.

Poziom języka

3) uświadomienie uczniom, że każdy poziom języka ma nie tylko swoje znaczenie i określoną funkcję, ale także pewien potencjał aksjologiczny (np. poprzez aksjologiczną analizę różnych części mowy, konstrukcji słowotwórczych (...)).

Do analizowania potencjału aksjologicznego konstrukcji słowotwórczych z wykorzystaniem takich terminów, jak podstawa słowotwórcza, formant, wyraz podstawowy i wyraz pochodny, a także oboczność doskonale nadają się imiona ludzi oraz zwierząt domowych. Tworzone od nich deminutywa, hipokorystyki oraz augmentatiwa służą przecież nadawcy do określenia jego uczuć wobec danej osoby czy zwierzęcia, co więcej – aby akt międzyludzkiej komunikacji powiódł się, odbiorca także musi umieć odczytać intencję, na którą wskazują formanty użyte w określonych kontekstach. Barwa ekspresywna utworzonych od nazw własnych wyrazów będzie więc zależała od tego, jakimi wartościami kierują się ich użytkownicy – czy są to miłość, przyjaźń, szacunek, objawiające się czułością, zażyłością, zaufaniem i poufałością, czy też nienawiść, nieufność i nietolerancja wobec inności. Na jakość relacji łączących ludzi, a także ludzi ze zwierzętami wpływa zatem właściwe odczytanie tego czy zdrobnienia, spieszczenia i zgrubienia stosowane są zgodnie z prymarnymi funkcjami użytych do ich powstania formantów, czy też ich wydźwięk jest w swej istocie ironiczny, obelżywy, żartobliwy bądź pełen czułości.

⁴ Ankietowani podając nazwy mieszkańców, często uciekali od derywacji sufiksальной i stosowali formy opisowe, np.: *mieszkaniec Zakopanego*, *człowiek z Morawska* czy substytucji w postaci zróżnicowanych ekspresywnie leksemów od neutralnego – *góral* po negatywnie nacechowanego – *wieśniak* (Oronowicz-Kida, Myszką 2014: 90).

4) traktowanie języka będącego nośnikiem tożsamości narodowej i kulturowej jako wartości, a normy językowej jako dobra.

W tym przypadku można wykorzystać odwołania do toponimii. Nazwy miejscowe, ich pochodzenie, budowa, a także miejsce, jakie zajmują w swoistej narodowej mitologii mają doniosłe znaczenie. Nazwy takie, jak Polska, Gniezno, Czechy, Rosja związane są z polskim mitem początku, a z powstaniem nazw miast, np. Krakowa czy Warszawy wiążą się podania od dzieciństwa znane wszystkim Polakom. Na wzór ludowej etymologii nazwy Warszawa oraz podań o Lechu, Czechu i Rusie tworzy się lokalne przekazy. Na przykład w Bydgoszczy, w drugiej połowie dwudziestego wieku na fali rosnącego zainteresowania historią i tradycjami małych ojczyzn powstało podanie o dwóch braciach imieniem Byd i Gost, którzy po długiej wędrówce założyli miasto nad Brdą. Od ich imion nazwano je Bydgoszcz. Podobnego typu nawiązania do ludowej etymologii wykorzystał wcześniej bydgoski publicysta Wincenty Sławiński, który w 1935 roku opublikował zbiór *Babia wieś. Z legend podmiejskich dawnej Bydgoszczy*. Autor zawarł w nim podania przedstawiające pochodzenie nazw poszczególnych dzielnic Bydgoszczy. Przed 1920 rokiem były one podmiejskimi wsiami zamieszkałymi przede wszystkim przez Polaków, podczas gdy miasto zasiedlone było w większości przez Niemców. Na kilka lat przed wybuchem II wojny światowej w polskim już mieście z zaledwie dwudziestoprocentową liczbą niemieckich mieszkańców silnie odczuwano nasilające się wśród nich resentymenty, które pilnie podsyciała propaganda hitlerowska. Podania dotyczące polskości miasta nad Brdą zobrazowanej za pomocą toponimów były jedną z form antyniemieckiej propagandy (Rypel 2009).

Zmiany nazw miast, ale również urbanonimów, np. ulic, placów i parków bardzo często świadczą o dążeniu do podtrzymania świadomości narodowej, pokazują jak za ich pomocą oswajano tereny należące dawniej do Niemiec, czyli na tzw. Ziemiach Odzyskanych, Opolszczyźnie, Dolnym Śląsku oraz na Warmii i Mazurach. Obecnie z problemem tożsamości narodowej wiąże się prawnie sankcjonowana w 2005 roku możliwość używania dwujęzycznych nazw miejscowości (to znaczy z oficjalną nazwą dodatkową), np. polskich i kaszubskich (por. *Łączyno/Łątczëno, Stare Łosienice/Stôrë Łoseńce*), polskich i litewskich (por. *Dowiaciszki/Dievetišké, Buda Zawidugierska/Vidugirių Būda*), polskich i niemieckich (por. *Dziergowice/Oderwalde, Chrząstowice/Chronstau*). Zwłaszcza te ostatnie nazwy stwarzają szczególnie interesujące okazje do mówienia zarówno o podtrzymywaniu tożsamości narodowej przez Polaków, ale też i Niemców oraz o tym, jak wielokrotne zmiany nazw wskazują na polityczny i nierzadko również propagandowy charakter toponimistycznych działań władz⁵. Te same tendencje zauważyć można, badając zmiany nazw nadawanych

⁵ Por. nazwę wsi Dziergowice położonej w powiecie kędzierzyńsko-kozielskim, w Gminie Bierawa na Opolszczyźnie. Najstarsze wzmianki o niej pochodzą z 1274. Pod tą polską nazwą rycerz Henryk założył osadę na ziemiach należących do księcia raciborskiego. W kolejnych wiekach, już pod panowaniem niemieckim wieś w dokumentach urzędowych występowała pod polską i zniemczoną nazwą *Dziergowitz*, w 1931 roku nadano jej nazwę *Oderwalde*, całkowicie odcinając miejscowość od jej polskich korzeni. W 1946 roku na mocy rozporządzenia o przywróceniu i ustaleniu urzędowych nazw miejscowości powrócono do pierwotnej polskiej nazwy, aby w 2005 roku dodać do niej zamiast mającej wielowiekową tradycję zgermanizowanej polskiej nazwy *Dziergowitz*, całkowicie niemiecką nazwę *Oderwalde*. Warto nadmienić, że

ciągom komunikacyjnym i różnym obiektom w polskich miastach – np. jedna z głównych bydgoskich ulic nazywana była pierwotnie Traktem Gdańskim, pod zaborem pruskim *Danziger Strasse*, od 1920 ulicą *Gdańską*, w czasie niemieckiej okupacji (1939–1945) *Adolf-Hitler Strasse*, w latach 1945–1990 *Alejami 1 Maja*, a od 1990 roku ponownie ulicą *Gdańską* (Czachorowska, Czaplicka-Jedlikowska i in. 2008: 90).

Ponadto wiele nazw ulic wyraża dążenie do podkreślenia polskości (zwłaszcza w regionach usilnie germanizowanych lub rusyfikowanych oraz przyznanych Polsce na mocy układu jałtańskiego), a także afirmacji wolności od narzuconego ustroju komunistycznego, między innymi poprzez wybór urbanonimów odwołujących się do bohaterów narodowych (np. ulice *Tadeusza Kościuszki*, *Dywizjonu 303*, *Anny Walentynowicz*) wybitnych polskich twórców (np. ulice *Juliusza Słowackiego*, *Czesława Miłosa*, *skwer Jacka Kaczmarskiego*), osób oraz instytucji zasłużonych dla podtrzymania polskości oraz ruchów niepodległościowych (np. ulice *Wojciecha Korfańskiego*, *Związku Zachodniego*, *plac Józefa Piłsudskiego*), a także ważnych dla Polaków wydarzeń historycznych (np. ulice *Grunwaldzka*, *3 maja*, *11 listopada*) również tych z najnowszej historii Polski (np. *plac Solidarności*, *Aleja Jana Pawła II*, *Rondo Lecha Wałęsy*). Nie tylko nazwy ulic są nośnikami podobnych wartości, trzeba również wspomnieć o nazwach miejscowych, które są nadawane dla uczczenia jakiejś osoby, np. *Kętrzyn* – ku czci Wojciecha Kętrzyńskiego, *Mragowo* upamiętniające Krzysztofa Celestyna Mrągowiusza, oraz niesławnej pamięci *Stalinogród* i *Bierutowice* będące krótkotrwałym hołdem wobec komunistycznych notabli.

Trzeba jeszcze wspomnieć, że toponimy służą także do kształtowania tożsamości lokalnej. Podane wyżej przykłady mogą budować zarówno więź z ojczyzną, obrazują bowiem ogólnopolskie procesy kulturowe, jak i związki z małymi ojczyznami. W celu ich pogłębiania uczniowie mogą gromadzić, a następnie analizować rozmaite anojkonimy obejmujące nazwy małych obiektów terenowych (tzw. mikrotoponimy), lądowych i wodnych. Są to nazwy łąk, pól, dróg, dołów, wzniesień, uroczysk, bagien, stawów, jezior i strug⁶. Ponieważ większość z nich to nazwy kulturowe, na ogół niepotwierdzone w dokumentach historycznych, młodzi ludzie mogą sami pokusić się o odtworzenie pochodzenia tych nazw, odwołując się do historii, gospodarki oraz tradycji, podań i wierzeń swojego regionu. Specyfikę ich małej ojczyzny pomogą im również poznać nazwy (zarówno toponimy, jak i antroponimy) występujące w okolicy, a to dzięki badaniu zróżnicowanych regionalnie sufiksów tworzących nazwy miejscowości oraz nazwiska (np. *Pleszew/Pleszewo/Pleszów*, *Mikołajczak/Mikołajczyk/Mikołajczuk*).

Poziom komunikacji interpersonalnej

5) przestrzeganie zasad etyki słowa

- kształtowanie świadomości mocy języka (tego, że słowo może ranić, ale i koić, niszczyć i budować, wpływać na jakość życia społecznego, deprawując je na skutek wulgarności i agresji).

niemieccy mieszkańcy miejscowości wprowadzili ją na dwa lata przed dojściem Hitlera do władzy, w atmosferze narastającego nacjonalizmu i rasizmu, składających się na ideologię faszystowską.

⁶ Szerzej pojęcie anojkonimii omawia m.in. Ewa Jakus-Borkowa (1987: 109).

- uświadamianie możliwości rozszerzania granic swojego świata poprzez język.

Do kształtowania świadomości mocy języka mogą służyć zagadnienia związane z antroponimią, a szczególnie z nazwiskami oraz antroponimami nieoficjalnymi. Nazwiska mogą budzić różne, niejednokrotnie obraźliwe dla ich nosicieli, skojarzenia i wywoływać niezamierzony efekt komiczny, szczególnie w zestawieniach z niektórymi imionami, mogą także posłużyć jako podstawa do tworzenia przezwisk w znaczeniu „nazwy nadanej komuś, kto ma już imię i nazwisko” (w odróżnieniu od nacechowanego ekspresywnie apelatywnego słownictwa potocznego, np.: *baran, cielak, nieuk*) (Biolik 2016: 8). Większość ludzi, szczególnie młodych, boleśnie odczuwa drwiny ze swojego nazwiska, utożsamia je bowiem z własną osobą i traktuje jako ważny składnik swej tożsamości. Nic w tym dziwnego, skoro nazwisko jest drugim określeniem człowieka, obecnie towarzyszy mu, podobnie jak imię, od urodzenia aż do śmierci. Od imienia różni się jednak tym, że jest dziedziczone, przechodzi z ojca lub (rzadziej) matki na dziecko albo też jest przenoszone (na ogół) z męża na żonę. Służy wyraźnej identyfikacji w określonym środowisku ludzkim, bez niego człowiek nie może być pełnoprawnym obywatelem – może je zmienić, zataić, przybrać nowe, ale musi je mieć.

Ważne jest, aby uczniowie już w szkole podstawowej zrozumieli, że nazwisko jest swego rodzaju dobrem osobistym każdego człowieka, a ponadto spaja rodzinę i stanowi ważną część jej tradycji, dlatego też jego wyśmiewanie bądź złośliwe zniekształcanie jest poważnym złamaniem zasad etyki słowa – może głęboko zranić czyjąś godność osobistą, sprawić wielką przykrość, a czasem nawet wywołać nieuzasadnione niczym kompleksy. Do powstrzymania przejawów agresji słownej wyrażającej się w kpinach z nazwisk oraz przezwiskach od nich utworzonych może przyczynić się poznanie historii polskich antroponimów. Wiedza o pochodzeniu i budowie słowotwórczej nazwisk, a także o procesie kształtowania się ich statusu zwyczajowego oraz prawnego rozszerza poznawcze granice świata uczniów. Pozwala dojrzeć w tych nazwach własnych swego rodzaju kapsułę czasu, w której zachowały się ślady dawnych procesów fonetycznych, słowa dziś już nieużywane lub używane w innym znaczeniu, nazwy wymarłych zawodów, niewykorzystywanych dziś sprzętów i ubrań itp. Nazwiska, w zależności od reprezentowanego typu, informują o cechach wyglądu bądź charakteru przodków, wykonywanych przez nich zawodach, miejscu zamieszkania, czy pochodzeniu etnicznym. Oczywiście, po stuleciach, które minęły od utworzenia tych nazw nie można w pełni określić mechanizmów towarzyszących ich powstaniu, zwłaszcza w przypadku nazwisk równych apelatywom, nie zawsze bowiem nazwa osobowa nawiązuje do podstawowego znaczenia wyrazu (Rymut 1991: 29). Trzeba też pamiętać, że czasem objaśnianie znaczenia niektórych nazwisk może samo przez się być przyczyną naruszenia zasad etyki słowa. Przed taką sytuacją przestrzega Edward Breza:

Osobną grupę stanowią nazwiska, kojarzone fonetycznie z treściami wulgarnymi, obscenicznymi, poniżającymi godność człowieka. Trzeba mieć naprawdę dowody filologiczne, by dzisiejsze

nazwiska do tych treści odnosić. Trudno bowiem przekonywać ludzi o negatywnej w treści genezie nazwiska i skazywać na upokarzającą świadomość. Klóciłoby to się z także z pojęciem miłości bliźniego (Breza 2002: 8).

Biorąc pod uwagę te zastrzeżenia, można – informując o prawnym statusie nazwiska – podać okoliczności i procedury urzędowej zmiany nazwiska. Być może będzie to dyskretna odpowiedź dla osób szczególnie cierpiących na skutek nietaktownych bądź złośliwych uwag na temat noszonego przez siebie nazwiska. Inaczej jest z nieakceptowanymi przez nosicieli przezwiskami, zaprzestanie ich używania zależy niemal wyłącznie od tych, którzy je stosują. Jak zauważa Maria Biolik:

Brak akceptacji nazwy przez jej nosiciela może prowadzić do konfliktów środowiskowych, ale wcale nie przyczynia się do zaniku czy zmiany nazwy. Może natomiast silnie oddziaływać na psychikę, szczególnie gdy charakteryzuje nosiciela jako osobę mniej wartościową od innych, odbiegającą wyglądem lub zachowaniem od cech preferowanych w danym środowisku (Biolik 2016: 12)

Każde przezwisko ma swojego twórcę, który poprzez nie wyraża własny stosunek do osoby nazywanej, ale o jego rzeczywistym powstaniu nie decyduje sam kreator, ale opinia środowiska, w którym nieoficjalny antroponim ma funkcjonować. Dopiero kiedy zostanie zaakceptowany przez daną grupę, zacznie być używany jako nazwa jej członka (Biolik 2016, 12). To, czy przezwisko się przyjmie, zależy od wielu czynników, między innymi od tego, kim jest twórca nazwy i jakim cieszy się autorytetem oraz od tego, jak przez środowisko postrzegany jest nosiciel nazwy i jakie wzbudza emocje (Oronowicz-Kida 1998: 252).

Kształtując postawy uczniów wobec przezwisk, należy zwrócić uwagę na tak oczywisty aspekt ich tworzenia i stosowania, jak poszanowanie uczuć i godności człowieka oraz etyczny nakaz obiektywnego oceniania jego cech i zachowań. Nie mniej istotne jest wskazanie znaczenia, jakie ma umiejętność bezstronnej analizy przezwiska przez jego nosiciela. W niektórych bowiem przypadkach nadawanie przykrych nazw ma motywację wynikającą wprost z negatywnie przez większość wartościowanych właściwości charakteru lub postępowania osoby przezywanej. Warto zastanowić się nad tym, co należy zmienić w swoim postępowaniu, aby nie zasługiwać na przykre przezwisko. Z drugiej strony, pewne cechy i zachowania (np. pilne wywiązywanie się z obowiązków szkolnych, nietypowe zainteresowania) mogą być przez grupę rówieśniczą nieakceptowane. Wskazane byłoby, aby nosiciele przezwisk, które powstały w wyniku zderzenia odmiennych systemów wartości, utwierdzać w tym, że wierność swoim przekonaniom jest dowodem wewnętrznej siły, a uleganie większości i dostosowywanie się do niej na ogół świadczy o słabości.

- 6) przestrzeganie zasad etykiety językowej
– znajomość norm grzecznościowych i socjolingwistycznych oraz socjo-kulturowych uwarunkowań ich stosowania.

Onomastyka jest niezwykle istotna przy wprowadzaniu norm grzecznościowych. Już na wczesnych etapach edukacji polonistycznej wskazuje się prawidłową kolejność imienia i nazwiska przy przedstawianiu się. Tłumaczy się także różnicę pomiędzy sporządzaniem alfabetycznych spisów, np. uczniów w klasie, a podawaniem własnego imienia i nazwiska w innych sytuacjach komunikacyjnych. Świadomość tych różnic pozwala unikać nieporozumień, gdy czyjeś nazwisko jest z pochodzenia imieniem, np. *Zygmunt Marek, Marek Jurek* lub też komicznych sytuacji typu: *Nazywam się Król Bolesław*. Starsi uczniowie dzięki poznaniu okoliczności kształtowania się najpierw imion, a długo potem nazwisk, zdadzą sobie sprawę z kulturowych i historycznych uwarunkowań, które zadecydowały o przyjętej nie tylko w Polsce kolejności nazw własnych identyfikujących każdego z nas.

Dla użytkowników polszczyzny ważna jest znajomość socjolingwistycznego oraz socjo-kulturowego podłoża, które decyduje o stosowności posługiwania się tylko imieniem, bądź tylko nazwiskiem oraz tymi dwiema nazwami jednocześnie, a także łączenia imion i nazwisk z formami grzecznościowymi *pan/panowie, pani/panie, państwo*. W czasach skracania dystansu między odbiorcą a nadawcą młodym ludziom często bardzo trudno rozpoznać subtelne różnice występujące w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Gubią się, kiedy przychodzi im na przykład rozpoznać kontekst, w którym trzeba bezwzględnie posłużyć się formą grzecznościową lub w którym nie wypada zwrócić się do kogoś np. *pani Aniu*, a należałoby powiedzieć *pani Anno* lub w ogóle nie używać imienia. Skomplikowane nie tylko dla cudzoziemców uczących się języka polskiego normy grzecznościowe wywodzą się z tradycji szlacheckiej. Jej znajomość pomaga zrozumieć szereg nakazów polskiej etykiety językowej i w ten sposób okazywać szacunek odbiorcy.

- stosowanie norm grzecznościowych w gatunkach, które szczególnie tego wymagają, np.: gratulacjach, życzeniach, kondolencjach, zaproszeniach, prośbach, przeprosinach, usprawiedliwianiu się i to w zachowaniach charakterystycznych zarówno dla sytuacji rozmowy bezpośredniej, jak i komunikacji pisemnej.

W tym przypadku należy zwrócić szczególną uwagę na właściwą fleksję nazwisk. Współcześnie mamy do czynienia ze zjawiskiem nieodmieniania rzeczownikowych nazwisk męskich oraz nazwisk małżeństw lub grup rodzinnych. Jest ono tak powszechne, że wielu użytkowników języka traktuje tę praktykę jako normę. Osoby, które odczuwają potrzebę odmieniania nazwisk często mają problem z wyborem właściwych form, np. nie uwzględniają oboczności tematycznych (*Dudek – Dudeka, państwo Dudekowie*) lub stosują niewłaściwy wzorzec odmiany (np. *Linde – Lindą*). Szacunek dla adresatów kondolencji, zaproszeń, dyplomów uznania itp. wymaga, aby ich nazwiska zostały właściwie odmienione, dlatego tak istotne jest wykształcenie tej umiejętności przy wprowadzaniu nazw własnych oraz samego pojęcia deklinacji.

Poziom komunikacji kulturowej

- 7) posługiwanie się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych oraz ich przeciwieństw, a także określanie postaw z nimi związa-

nych (np. patriotyzm – nacjonalizm, tolerancja – nietolerancja), a także wartości estetycznych (piękno – brzydota, harmonia).
8) dostrzeganie w różnych tekstach kultury i poddawanie refleksji uniwersalnych wartości humanistycznych.

Do budowania kompetencji aksjologicznej na tym poziomie można wykorzystywać warstwę onomastyczną utworów literackich oraz innych tekstów kultury, np. filmów, gier komputerowych. W wielu z nich antroponimy i toponimy pełnią szczególną funkcję – zwłaszcza jeśli są to tzw. nazwy znaczące. Ten najprostszy sposób charakteryzowania postaci lub miejsc służy projektowaniu oczekiwań odbiorcy i jednoznacznie wskazuje na sposób ich wartościowania. Najbardziej znane przykłady nazwisk mówiących, pochodzą z lektur szkolnych (także tych poznawanych we fragmentach), np.: *Doświadczyński*, bohater powieści Ignacego Krasickiego, *Rejent Milczek* i *Cześnik Raptusiewicz* z *Zemsty* Aleksandra Fredry, *Żołzikiewicz* ze *Szkiców węglem* Henryka Sienkiewicza itp. Podobną funkcję pełnią sztucznie stworzone toponimy, np. *Obrzydłówek* miejsce akcji *Siłaczki* Stefana Żeromskiego, *Capowice* z powieści Jana Lema, *wieś Barania Głowa* w *powieści osłownikim* ze wspomnianych *Szkiców węglem*.

Wymienione wyżej nazwy są dość jednoznaczne, a ich interpretowanie zwykle nie sprawia uczniom kłopotu. Trudniejszym zadaniem jest ocena bardziej skomplikowanych zabiegów onomastycznych. Za ich pomocą tworzone są między innymi wszystkie nazwy własne mające na celu podkreślenie uniwersalnego przesłania tekstu kultury. Dobrym przykładem mogą być średniowieczne i renesansowe moralitety, których akcja rozgrywa się zawsze i wszędzie, a ich główny bohater, *Everyman*, został tak nazwany, aby każdy widz lub czytelnik mógł postawić się w jego miejscu i skonfrontować się z upersonifikowanymi alegoriami Dobra i Zła toczącymi walkę o duszę każdego mężczyzny i każdej kobiety. Podobny zabieg stosują współcześni twórcy, np. Franz Kafka nazywając *Josephem K.* bohatera *Procesu*, Tadeusz Różewicz, który główną postać *Kartoteki* nazwał po prostu *Bohaterem*, czy też Eugène Ionesco, czyniąc *Starego* i *Starą* protagonistami *Krzeseł*. Innym sposobem ukazywania ponadindywidualnego i ponadczasowego charakteru wydarzeń oraz bohaterów przedstawianych w konkretnych, współczesnych realiach jest nadawanie postaciom nazwisk nieistniejących, sztucznych, stworzonych dla wyrażenia idei tekstu, np. postać kochanka z *Romansu Teresy Hennert* została nazwana *Omskim* od francuskiego *homme* 'mężczyzna'. Istnieją również teksty, w których warstwa onomastyczna, a przede wszystkim antroponimiczna stanowi jeden z najważniejszych elementów konstruujących świat przedstawiony. Przykładem tego zjawiska może być *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza⁷.

⁷ Gombrowicz wprowadza do „Ferdydurke” różnorodne nazwiska, polskie i obce, popularne i sztucznie urobione: większość z nich odgrywa tu zresztą podwójną rolę, stanowiąc najczęściej przedmiot ataku satyrycznego (m.in. powtarzająca się fraza onomastyczna: *ciotka Hurlecka z domu Lin*, sugerująca ważność nazwiska *Lin*, które jest jednak całkowicie pospolite i w wersji polskiej, i francuskiej) bądź też ośmieszającego daną postać poprzez zakamuflowane aluzje seksualne, tak kłopotliwe w wieku młodzięcym. Niewiele jest w „Ferdydurke” nazwisk zupełnie „niewinnych”. Do takich zaliczamy popularne nazwiska służących w dworze (*Nowak, Zieliński*). Inne – nawet tak zwyczajne, jak *Kapuściński* czy *Kotecki* – przyjmują dzięki kontekstowi dominującą w utworze tonację satyryczną.

Do aksjologicznej analizy nadają się również wszelkiego rodzaju pseudonimy, czyli nazwisko i/lub imię zmyślone, przybrane i używane z różnych względów zamiast własnego. Do wniosków ważnych z punktu widzenia aksjologii może doprowadzić uczniów próba wyjaśnienia przyczyn obrania pseudonimu oraz motywacji decydującej o takim, a nie innym jego brzmieniu. Niezwykle trudno określić, co dało nosicielowi pseudonimu bezpośredni impuls do wybrania danej nazwy, można jednak objaśnić, jakimi wartościami kierował się wybierając ją. Co innego mieli bowiem na względzie ludzie noszący pseudonimy partyzancko-konspiracyjne, a co innego artyści, literaci, dziennikarze czy gwiazdy pop-kultury (zob. Jakus-Borkowa 1987: 81–85).

- 9) poznawanie zróżnicowanych postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, kulturowych i związanych z nich wartości i na tej podstawie budowanie własnej tożsamości.
- 10) umiejętność posługiwania się językiem z poszanowaniem dla „inności” oraz tolerancją.

Nadawanie imion jest jednym ze sposobów indywidualizowania człowieka. Ich charakter i budowa słowotwórcza zależą wprawdzie od kultury i mentalności danego społeczeństwa, ale ich motywacje wywodzą się z podobnych źródeł: obserwowania współmieszkańców, dążenia do szczęścia, sławy i władzy oraz reagowania na zjawiska przyrodnicze (zob. Jakus-Borkowa 1987: 34–35). W tym sensie imiona są elementem wspólnym, łączącym wszystkich ludzi niezależnie od tego, pod jaką szerokością geograficzną żyją. Ponadto, choć każdy naród ma swój własny zbiór imion, to nigdy nie jest on zamknięty na wpływy innych systemów nazewniczych. Historia imion odzwierciedla związki kulturowe zachodzące między narodami, czy to ze względu na przynależność do tej samej grupy językowej, wyznawanie wspólnej religii, związki z kulturą śródziemnomorską, czy też bliskiego sąsiedztwa lub utrzymywania stosunków handlowych i gospodarczych. Na skutek różnego rodzaju procesów integracyjnych imiona stanowią wspólne dziedzictwo Europejczyków.

W naszym systemie nazewniczym obok imion o proveniencji prasłowiańskiej, zbieżnych z imionami występującymi w innych językach słowiańskich (np. *Miroslaw, Tomisław, Bogumiła*), bardzo liczne są wywodzące się z Biblii imiona chrześcijańskie, mające swe źródła w hebrajskim (np. *Adam, Rafał, Zuzanna*), aramejskim (np. *Bartłomiej, Tadeusz, Tomasz*), grece (np. *Andrzej, Piotr, Filip*) i łacinie (np. *Marek, Paweł*). Kolejną warstwę chronologiczną tworzą pochodzące z greckiego i łacińskiego imiona świętych (męczenników i wyznawców) okresu wczesnochrześcijańskiego (np. *Sebastian, Walenty, Feliks* oraz *Agnieszka, Daria, Agata*). Do trzeciej grupy należą imiona świętych pochodzących ze średniowiecza europejskiego (*Benedykt, Franciszek, Dominik, Klara*) oraz imiona świętych pochodzenia celtyckiego (np. *Gaweł, Kilian, Brygida*) i anglosaskiego (np. *Edward, Edmund, Oskar*). Również w średniowieczu pod wpływem bliskich kontaktów z Niemcami w polskim systemie nazewniczym pojawiły się imiona germańskie (np. *Walter, Henryk, Gertruda, Jadwiga*). Później zbiór imion Polaków pod wpływem mody na starożytność wzbogacił się o nazwy osobowe zaczerpnięte z literatury, historii starożytnej oraz mitologii (np. *Alek-*

sander, Monika, Narcyz, Julia, Klaudia, Arkadiusz). Źródłem wzbogacającym polski system imienniczy jest również literatura, np. pod wpływem sentymentalnych sielanek, francuskich romansów i angielskich ballad pojawiły się m.in. imiona *Alfred, Ewelina, Malwina, Tymon*. Adamowi Mickiewiczowi zawdzięczamy *Grażynę*, a Juliuszowi Słowackiemu *Kordiana* (zob. Bubak 1993). Obecnie pod wpływem mediów oraz ruchów migracyjnych zauważalne jest zasilanie systemu nazewniczego imionami anglosaskimi, włoskimi i francuskimi (np. *Brajan, Alan, Paula, Denis, Nicola*).

To zestawienie polskich imion pokazuje całą sieć cywilizacyjnych powiązań łączących Europejczyków, ale też mieszkańców innych rejonów świata. Te same nazwy ludzi, choć dostosowane do wymogów fonetycznych poszczególnych języków, świadczą o tym, że u podwalin kultur narodowych leżą te same wartości i to one powinny być płaszczyzną porozumienia, źródłem tolerancji i poszanowania inności.

Przedstawione w artykule przykłady wykorzystania onomastyki do wychowania językowego młodego pokolenia nie wyczerpują wszystkich możliwości dydaktycznych. Warto jednak za pomocą tych kilku propozycji i wskazówek zwrócić uwagę autorom programów nauczania i podręczników, a przede wszystkim nauczycielom na kulturowy potencjał zagadnień onomastycznych, zwykle pomijanych lub ograniczanych wyłącznie do zagadnień poprawnościowych.

Bibliografia

- Bartmiński J. (red.), 1993, *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Lublin.
- Bartmiński J. (red.), 2003, *Język w kręgu wartości*, Lublin.
- Biulik M., 2016, *Słowotwórstwo antroponimów nieoficjalnych*, Olsztyn.
- Breza E., 2002, *Nazwiska Pomorzán. Pochodzenie i zmiany*, t. II, Gdańsk.
- Bubak J., 1993, *Księga naszych imion*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Buber M., 1992, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Warszawa.
- Bukowski J., 1987, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków.
- Czachorowska M., Czaplicka-Jedlikowska M., Jaracz M., Paluszak-Bronka A., 2008, *Słownik toponimów miejskich Bydgoszczy*, Bydgoszcz.
- Gajda S., 2015, *Wychowanie językowe wobec ponowoczesności*, [w:] „Język a Edukacja” 4. *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole.
- Jakus-Borkowa E., 1987, *Nazewnictwo polskie*, Opole.
- Jastrzębowska G., 2003, *Logopedia w pytaniach i odpowiedziach*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, t. 1, Opole.
- Jaworski M., 1991, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa.
- Kowalikowa J., 2015, *Próba konkretyzacji pola znaczeniowego pojęcia „wychowanie językowe” w kontekście szkolnego wychowania językowego*, [w:] „Język a Edukacja” 4. *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole.
- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Michałowski S., 1993, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała.
- Nocoń J. (red.), 2015, „Język a Edukacja” 4. *Wychowanie językowe*, Opole.
- Olbrycht K., 2000, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice
- Oronowicz-Kida E., 1998, *Fenomen nazewniczy przezwisk, „Onomastica” XLIII*.
- Oronowicz-Kida E., Mysza A., 2014, *Świadomość językowa gimnazjalistów i studentów w zakresie użycia nazw własnych*, [w:] „Język a Edukacja” 3. *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole.
- Patrzalek T., 1992, „Gramatyka” na cenzurowanym, „Polonistyka” nr 1.

- Porayski-Pomsta J., 2003, *O wychowaniu językowym w domu i przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 4.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Puzynina J., Pajdzińska A., 1996, *Etyka słowa*, [w:] *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, red. J. Miodek, Wrocław.
- Rypel A., 2009, *Bydgoskie podania i legendy Wincentego Sławińskiego – między tradycją a propagandą*, [w:] *Polszczyzna bydgoszczan. Historia i współczesność* 4, red. M. Świącicka, Bydgoszcz.
- Rypel A., 2014, *Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową*, [w:] „Język a Edukacja” 3. *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole.
- Sławiński W., 1935, *Babia Wieś. Z legend podmiejskich dawnej Bydgoszczy*, Bydgoszcz.
- Tischner J., 1977, *Przeźrenie obcowania z drugim*, „Analecta Cracoviensia”, t. 9.
- Wójtowiczowa J., 1997, *O wychowaniu językowym*, Warszawa.
- Zgółka T., 1988, *Język wśród wartości*, Poznań.

Netografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129 <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>; dostęp 15.01.2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/wychowanie-przedszkolne/c137-podstawa-programowa/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-14-lutego-2017>; dostęp 20.01.2018.

Programy i podstawy programowe

- Chrzanowski I., Niewiadomska C., 1909, *Program nauki języka polskiego i literatury polskiej*, Kraków.
- Dańcewiczowa J., Saloni J., Szyszkowski W., 1936, *Wytyczne realizacji programu języka polskiego w nowym gimnazjum*, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne. Język polski*, 2009, Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego*, 1920, Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego*, 1926, Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego, gimnazjum niższe*, 1919, Warszawa.
- Program Gimnazjum Państwowego. Gimnazjum niższe*, 1931, Lwów.
- Program języka polskiego w klasie wstępnej, 1-ej, 2-ej, 3-ej i 4-ej szkół średnich*, 1907, Warszawa.
- Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, 1990, Warszawa.
- Program Szkoły Podstawowej. Język Polski, klasy IV–VIII*, 1985, Warszawa

Language rearing and onomastics in Polish language education

Summary

The aim of the article is to present the concept of using onomastics in the process of language rearing. The individual parts present the traditional meaning of this term, which derives from speech therapy, and then philosophical, pedagogical and axiolinguistic inspiration of a broader understanding of language rearing. The place of onomastics in successive sets of curriculum guidelines for teaching the Polish language is also shown, as well as ways to use onomastics issues in language rearing on the following areas: language, interpersonal communication (including word ethic and language etiquette) and cultural communication.