

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**From Here to There:
Regional and World Perspectives
on Language, Literature and Culture**

Neophilologica Sandeciensia 11

pod redakcją
Katarzyny Jasiewicz
Moniki Zięby-Plebankiewicz

Nowy Sącz 2017

Redaktor Naukowy
dr Katarzyna Jasiewicz
dr Monika Zięba-Plebankiewicz

Redaktor Wydania
dr Monika Madej-Cetnarowska

Recenzenci
dr hab. Andrzej Pawelec, dr Anna Żarska

Redaktor Techniczny
dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2017

ISBN 978-83-65575-13-5

Wydawca
Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Adres Redakcji
Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

Druk
Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
Anna D. BIEDRZYŃSKA Negotiating self perceptions through international interactions.....	7
Zuzana HRDLIČKOVÁ Readability and vocabulary – the variables affecting text difficulty	17
Krzysztof POŁOK Rozbudowa leksykonu mentalnego ucznia: fakty i mity.....	28
Bogumiła SZCZYGELSKA Ukrainian versus Russian – linguistic patriotism?	42
Grzegorz A. ZIĘTAŁA Od podomki do garsonki Cardina, od „pierwszej oberwanki” do światowej ikony stylu. Historia radzieckich first ladies.....	61

Wstęp

Neophilologica Sandeciensia, wydawana od 2006 roku, jest czasopismem naukowym, dotyczącym zagadnień z zakresu szeroko pojętej filologii. Jej założeniem jest prezentacja dorobku naukowo-dydaktycznego pracowników Instytutu Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, a także dokonań badaczy związanych z innymi ośrodkami akademickimi. Czasopismo zawiera artykuły odnoszące się do rozmaitych dziedzin neofilologii, w ten sposób sygnalizując szeroki wachlarz zainteresowań jej autorów i jednocześnie kierując się ku jak najszerszej grupie odbiorców. Publikacja adresowana jest jednak nie tylko do specjalistów, ale również do studentów, w nadziei, że przyczyni się do poszerzenia ich horyzontów i rozwoju naukowego, stanowiąc inspirujący materiał do analizy.

Niniejszy tom koncentruje się na zagadnieniach dotyczących kwestii związanych z językoznawstwem, kulturoznawstwem oraz glottodydaktyką. Czytelnik znajdzie tu teksty poświęcone przede wszystkim nauczaniu słownictwa, pierwszym damom ZSRR, interakcjom międzykulturowym i językom słowiańskim. Autorami artykułów są pracownicy i studenci Instytutu Języków Obcych PWSZ w Nowym Sączu, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej i Uniwersytetu Ekonomicznego w Bratysławie.

Powierzając Państwu ten numer *Neophilologii...*, mamy nadzieję, że opublikowane w niej artykuły znajdą należne im uznanie i wniosą istotny wkład w badania naukowe nad poruszonymi w nich kwestiami.

dr Katarzyna Jasiewicz
dr Monika Zięba-Plebankiewicz

Anna D. BIEDRZYŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

NEGOTIATING SELF PERCEPTIONS THROUGH INTERNATIONAL INTERACTIONS

Introduction

The history of international and intercultural exchanges makes it clear that the humankind has been naturally predisposed to mutual interactions. In general terms, language is the most obvious and most indispensable tool enabling these interactions. It is a part of who we are on a micro scale of the in-group and at a macro level of the out-group. Together with different languages there come differences in perceptions of values, cultures, identities, etc. Mobility, which has always been a characteristic feature of the humankind, has never been on such a massive scale and of such high frequency. The contacts with other languages, and – what it entails – other cultures, values, histories – have never been more intense. Each new language offers a new window on science, culture, trade, oneself and is an additional channel of development.

People enter various foreign contexts with a set of ideas about their national background and more or less accurate preconceptions about how their background might influence their being perceived by members of other nationalities. Therefore, amid the international contacts there are always positive feelings of national pride on the one hand, and negative self-judgments on the other. There are misguided perceptions of others (often stereotypical) and awareness of prejudices that other people may hold against a particular nation. Such circumstances must ignite negotiations of people's identities and re-definitions of the existential questions of who they are and where they belong.

This paper aims to discuss affective considerations of multinational interactions and preview sources of positive and negative stereotypes with which Polish language users enter multilingual and multicultural environments.

1. Stereotypes

A *stereotype* may be defined as a simplified, selective perception of a given group of people as well as social situations, attitudes and behaviours (Stankiewicz, Żurek 2010, p. 498; Bartmiński, Panasiuk, 2001, p. 373). As P.L. Berghe (1997) states, following Allport (1954), stereotypes are „socially constructed, situationally variable, and psychologically linked to prejudice” (Berghe, 1997, p. 2). G.W. Allport (1954, p. 191; after Berghe, 1997) provides some universal functions of stereotypes and points out that stereotypes help people justify their dislikes and prejudices and that they are also used in conversations whenever they are useful as justifications. Indeed, more up-to-date research seems to confirm that people tend to ignore information which is incongruent with the stereotype they believe in (Gerrig, Zimbardo, 2009, p. 551). Allport further explains that the persistence of stereotypes over centuries is due to the fact that they are encoded in the written tales and stories, radio, press and television.

It must not escape notice that education and coursebooks add up to the list of sources that help stereotypes grow. The school books have long been a medium of gender stereotyping in both humanistic and scientific fields. M. Chomczyńska-Rubacha (http://torun.gazeta.pl/torun/1,35576,13180318,Polska_szkola_jest_seksistowska__ROZMOWA_.html, accessed: June 6, 2017)

gives examples of coursebooks nurturing such stereotypical views. She gives an example of a mathematical task for secondary school students in which the father earns $\frac{1}{4}$ more than the mother. She mentions further that in the course materials for primary school children there are much more often women in the roles of mothers than men in their roles of fathers. She has also discovered that in historical books men are presented as heroes with little attention to female activists. Such education, as Chomczyńska-Rubacha claims, projects gender stereotypes into adult lives and impacts the way the whole societies are constructed and, as a consequence, influences a given culture.

Cultural stereotypes are also extremely interesting as part of foreign language instruction. Language coursebooks and teachers are the first sources of concepts about foreign nations and may cause first clashes between the foreign culture and one's own culture. Teachers and coursebooks have major influence on shaping the learner perceptions of foreign nations and cultures against their own concepts of their national identity and culture. However, these encounters are sometimes too far removed from reality and the target language and culture are frequently too idealized. To give an example, S. Caputa (2002) compared English Language Teaching (ELT) coursebooks between 1950-2000 in terms of stereotypes of Englishmen presented in them. In her comparative analysis, she found out that the image of the Englishman shown as a tea-lover wearing a bowler-hat and carrying an umbrella, a pipe and a newspaper had been present in the whole period. Other stereotypes mentioned in the books until 1990s were caprices of weather, while Englishmen were depicted as cold, reserved and alcoholics between 1960s and 1970s. It should not go unnoticed (what Caputa also stresses) that these stereotypes may have a significant impact on the way learners have approached international communication contexts.

The consequences may even be more far-reaching. J. Lun, S. Sinclair & C.D. Cogburn (2009) claim that stereotypes contribute significantly to the way people are treated and they may start to behave in such a „stereotype-consistent way” as a self-fulfilling prophecy: „Moreover, people who hold stereotypic expectations can elicit behaviour from targets that confirms these expectancies” (Lun, Sinclair, Cogburn, 2009, p. 117). In this way, those who are targets, i.e. subjects of stereotyping, may fall into a trap of incorporating certain stereotypical traits into their own identity.

2. Positive and negative self-perceptions

Some research suggests that people tend to rely on positive in-group traits when forming one's self-view (Tajfel, Turner, 1986 after Lun, Sinclair, Cogburn, 2009, p. 118). It is natural for individuals to boost their self-perception by favouring their in-groups over the out-groups (Lun, Sinclair, Cogburn, 2009, p. 118). This preference is reflected in language, too. For example, people have „more automatic positive evaluations toward in-group designating pronouns (e.g. *us*, *we*) than out-group designating pronouns (e.g. *they*, *them*) (Perdue, Dovidio, Gurtman, Tyler, 1990 after Lun, Sinclair, Cogburn, 2009, p. 118). It is speculated that the reason for it may be that one's *ego* turns more to positive rather than negative features. This stance, however, is not unequivocally shared by all researchers in the field. Another speculation has it that self-concepts should resemble hybrids of both positive and negative perceptions since self-images derive from what individuals know about their in-groups and „continuous exposure to in-group stereotypes” (Lun, Sinclair, Cogburn, 2009, p. 118).

What is interesting, is the fact that the stereotypical perceptions by outgroups correspond to self-images by members of in-groups (again as if they were „self-fulfilling prophecies”). To give an example, in the study on stereotypical perceptions of personality differences between Finns and Swedish Finns by J.E. Lönnqvist et al. (2014), it turned out that more favourable evaluations of the Swedish Finn personality were consistent with more favourable self-ratings by Swedish Finns.

There may be both conscious and sub-conscious tendencies to change the prejudiced perceptions of a particular group. In the Polish context, an interesting methodology has been featured in some Polish coursebooks for foreigners. Some of them seem to consciously attempt to change certain unfavourable national stereotypes about Poles. For example, K. Stankiewicz & A. Żurek (2010) examined the stereotype of a Pole in a Polish coursebook for foreigners *Hurra!!!* As it turned out, the coursebook characters were well-educated and skilled, whereas the photos in the coursebook presented the Polish people as active, interested in art and independent who often put work before traditional family values. In this way, the unfavourable stereotype of an uneducated Pole without knowledge of any foreign language, highly patriotic, religious and attached to tradition was avoided.

3. Identity dynamics

Some views on learner identity rigidly define it as „a set of essential characteristics unique to individuals, independent of language, and unchanging across contexts” (Hall, 2015, pp. 30-31). Indeed, certain self-perceptions may become fossilized and thus may become less susceptible to change. However, from the standpoint of social studies, self-concepts are not stable constructs, they may undergo changes under specific circumstances. Social identity is shaped in the course of social interactions, due to the influence of interlocutors, their social status, and situations. Identity formation is a process „of creating and being created” (Ibidem, p. 34) in the context of social exchanges: „It is important to remember that our perceptions and evaluations of our own and each other’s identities are tied to the groups and communities of which we are members” (Ibidem, p. 34). According to some research data in social identity theory, self-views tend to be more positive than negative (Lun, Sinclair, Cogburn, 2009, p. 118) even if people associate both positive and negative traits with their national identities.

It is also claimed that people may have multiple social identities which are activated depending on the context, participants, their identities and intentions (Hall, 2015, p. 33). For example, while travelling, national identities are activated and they play a substantial role in international contexts. This type of national identity, however, becomes largely insignificant in professional settings.

Furthermore, it seems that a culture and perceived differences between cultures may also exert impact on an individual’s behaviour. For example, in a study on Spanish-English bilinguals by N. Ramirez-Esparza et al. (2006) the personality of bilinguals changed according to the perceived differences between Spanish and English speaking cultures. They „found that bilinguals were more extraverted, agreeable, and conscientious in English than in Spanish and these differences were consistent with the personality displayed in each culture” (Ramirez-Esparza et al., 2006, p. 115).

4. Language as a means of identity negotiation

A discussion of identity and its negotiation in specific contexts may not proceed without mentioning a key role played by language(s). Language is the key tool here that not only triggers different culture-related responses but is also a tool that is used in international and intercultural communication to negotiate self-concepts and, for example, to straighten certain misconceptions and bias that have been formed and persist in certain groups. As mentioned earlier, different identities may be triggered depending on the language mode. The knowledge of languages and – by means of them – the acquaintance with other cultures make people more aware of who they are and where they belong. Negotiating identities and their dynamic character would not be possible without various language channels, including English as the international language of communication.

5. The study

Since the university context of an English philology department provided the optimal conditions for close encounters between the Polish, English and other cultures, it was used for investigating the dynamics of the identities of young Poles at the beginning of the 21st century. It has to be underlined that for the Polish generations of young adults, the period after the year 2004 (when Poland became a member state of the European Union) has been the time offering open access to other, more advanced countries and cultures through a variety of mobility programmes, opportunities for studies and life outside the – not so long ago – very rigid borders. Thus, these young generations born in the post-communistic reality, yet raised by the generation who was born and lived under communism, form a crucial group of subjects. The social and national identities that they have inherited from their parents can now be freely and easily negotiated through intensive and extensive international contacts, such as student exchanges and studies abroad. These generations are first to form different identities under the influence of other EU nations and their values. For these reasons, the study was believed to be worthwhile. Its main aim was to find out about the changes in one's identity constructs through positive and negative perceptions of one's identity as a result of international exchanges.

5.1. Participants

The study was carried out at the Jagiellonian University among 45 students of English Philology. The students were aged between 20 and 24. Their nationality was Polish; however, some of them had graduated from British and American secondary schools. In the group there was 1 German (Bavarian) exchange student.

5.2. Procedure

The main tool of data gathering was a questionnaire consisting of items investigating how contacts with other cultures influenced self-perceptions and feelings of national identity. The questionnaire asked about the perceived changes in establishing of self-concepts, positive and negative perceptions of one's own nationality and the desired directions of change in the concept of the Polish. The study was carried out in 2014.

5.3. Results

The survey showed both the areas that the Polish students were proud of and the aspects that they were ashamed of. It is interesting to notice that history is mentioned as the top source of national pride. Such a rating may be a result of patriotic education in schools and at home. The second-most popular reason for being proud involves the positive features of diligence and being hard-working, ascribed, for instance, by the British to the Polish workforce, especially at the beginning of Poland's belonging to EU. The British press even wondered at that time whether the British had lost their work ethic as it was difficult to mobilize them to work (Dolan, 2005). As A. Dolan (2005) wrote, the British preferred social benefits unlike the Polish whom the British employers found reliable and hard-working. Other reasons for feelings of national pride included hospitality and solidarity. Fewer students mentioned cuisine, intellect and perseverance. Sporadic entries concerned the Catholic religion and humbleness. Finally, there were single entries on women, people and travelling, and scepticism for the government.

Table 1
Reasons for feelings of national pride

No. of entries	What are you proud of?
25	<i>(22) history, (3) patriotism</i>
10	<i>diligent, hard-working</i>
6	<i>hospitable</i>
5	<i>solidarity (esp. when under attack)</i>
5	<i>culture</i>
4	<i>famous people (athletes, scientists, pope)</i>
4	<i>Polish cuisine</i>
3	<i>intelligent</i>
3	<i>perseverance (strong-willed, stubborn)</i>
2	<i>Catholic religion</i>
2	<i>educated</i>
2	<i>humble</i>
1	<i>people</i>
1	<i>nature</i>
1	<i>women</i>
1	<i>travellers</i>
1	<i>distrust for government</i>
	German student: <i>Food! Landscape! People! Humour...</i>

The students' negative perceptions concerning their national identity revolved mainly around the habit to complain and show discontentedness, politics, alcohol abuse, narrow-mindedness, lack of manners and intolerance. The remaining answers were, in a greater part, concerned with the complex of being poor, uneducated, ignorant, mean and narrow-minded people. Only one respondent claimed not to be ashamed of anything.

Table 2
Reasons for feelings of national shame

No. of entries	What are you ashamed of?
13	<i>(9) complaining, (4) negative outlook on life</i>
7	<i>politics, politicians</i>
7	<i>alcohol abuse</i>
6	<i>narrow-mindedness</i>
6	<i>being rude, vulgar, lacking manners</i>
4	<i>intolerance</i>
3	<i>relishing in the past</i>
3	<i>Polish thieves</i>
3	<i>envy</i>
3	<i>lack of solidarity</i>
2	<i>religious piety</i>
2	<i>littering</i>
1	<i>pretending to be better than others</i>
1	<i>underestimating oneself</i>
1	<i>uneducated</i>
1	<i>physical workers with no knowledge of languages</i>
1	<i>blaming others for failures instead of taking responsibility</i>
1	<i>laziness</i>
1	<i>distrust in the system and other people</i>
1	<i>poverty</i>
1	<i>greed</i>
1	<i>uncivilized</i>
1	<i>national martyrdom</i>
1	<i>conservatism</i>
1	<i>nothing</i>
	German student: <i>That we belong to Germany! Necessary evil.</i>

The survey further asked students whether their international/intercultural contacts brought about a change in their systems of value, beliefs, lifestyles, attitudes, and the like. The vast majority of 71% perceived such a change and reacted to the question in an affirmative way. Many entries betrayed a quality change in students' attitudes and horizons. The answers showed how important a role play international exchanges in learning tolerance and getting rid of prejudice. They also play a vital role in developing one's own critical thinking, awareness of one's national identity and learning to understand issues from other perspectives:

- (...) every visit [to foreign country] enriched my attitudes, knowledge or helped me to establish opinions.
- (...) it [international contact] gave me a broader perspective.
- I became more open to other people and liberal. (26%)
- After meeting some people from Israel, it struck me how similar we are.
- Each contact with other nationality, slightly different culture results in changing some of my attitudes, e.g. towards life (meeting Greeks) or towards controversial social phenomena, e.g. gay relationship (...)

- *Contacts with other nationalities make me realize how intolerant and closed Poland is. I am really disappointed with Polish politics and people's intolerance comparing it to other countries like Germany or Spain.*
- *I became more open-minded (though still prejudiced against Germany & Russia), I am tolerant of different races, beliefs, opinions, etc. I became an atheist.*
- *It makes me more aware of how culture differs depending on nationality and language.*
- *Sometimes, I am influenced by others' perception of life and attitudes.*
- *My contacts with other nationalities are limited to holidays. However, I can embrace the differences in lifestyle or beliefs and, sometimes, wonder about my own attitudes or my country's.*

Some answers reported observed changes in behaviour, personality and self-confidence:

- *Time spent in Portugal taught me how to relax and enjoy not being punctual.*
- *After visiting Britain I always stand on the right side while using escalator.*
- *[I became] a bit more sure of my abilities.*

The negative responses were given by 20% of the respondents. These students did not feel flexible enough to change their acquired habits:

- *I appreciate other's views but I am not that flexible to change my own opinions under somebody's influence.*
- *No, but I do not despise other ways of e.g. lifestyle.*

Finally, 8% of the respondents claimed that it was difficult for them to judge, however, the possible change was believed to be positive:

- *Maybe I was somehow influenced by the meeting with the German people, which changed my opinion for the better.*

The last question concerned the features and elements from other cultures with which the respondents would like to enrich the Polish culture. There were a number of aspects that the respondents would like to incorporate into the Polish culture. These aspects have been grouped in Table 3 within four categories which may overlap. A number of students (40%) would gladly see more liberal, tolerant and hospitable attitudes that are generally seen in other cultures. The same number of students would import into the Polish culture certain features that are strongly associated with specific nations. For example, they would like to incorporate German work ethics, precision, solidarity and sense of responsibility, Czech liberalism and American patriotism. They would also like the Polish to contribute more to the growth of the national patriotism. They would enrich the Polish lifestyle with more relaxed and positive attitudes to life, like humour and politeness. Finally, there were more 'material' wishes, too – to import items of food, such as vinegar crisps or French cheese as well as a healthier lifestyle.

Table 3

Cultural awareness and desires

Categories of culture	What would you import to your culture from other cultures?
General attitudes and features of character (40%)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Open-mindedness and better (more positive) attitude towards life.</i> – <i>Liberalism.</i> – <i>Tolerance.</i> – <i>I would wish for the Poles to be more positive, generous, happy, friendly.</i> – <i>Hospitality.</i>
Qualities of national character and identity (40%)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Industriousness, work ethics – Germany, complex sense of regional identity – Spain/Germany,</i> – <i>more liberal attitudes of the public – Czech Republic.</i> – <i>Atheism from our neighbours in the Czech Republic,</i> – <i>Precision and the sense of responsibility from German culture.</i> – <i>western (generally) respect for the law,</i> – <i>German solidarity,</i> – <i>American citizen attitude.</i> – <i>Patriotism from the USA. I want my country to cherish our heritage.</i> – <i>Cooperation within the nation.</i> – <i>Appreciating our own culture more.</i> – <i>National pride.</i>
Lifestyle (9%)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>sense of time from people in South Portugal (...).</i> – <i>Southern way of looking at punctuality.</i> – <i>Politeness from Great Britain.</i> – <i>English politeness,</i> – <i>Willingness to celebrate important moments.</i> – <i>More humour from the Italians.</i>
Cuisine (9%)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>French cheese, Italian pasta, Spanish ham</i> – <i>Healthier lifestyle, e.g. cuisine from Japanese culture.</i> – <i>Healthy food with less fat and more vegetables and fish.</i> – <i>Vinegar crisps. And fudge. Kind of literal meaning of ‘import’.</i> <i>I know.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – <i>German student: Nothing! We are the best.</i>

Conclusions

As seen from the study, the students were very aware of the differences between their own country and nation and other countries and nations. They would like to feel more proud of the Polish nationality they represented and saw many areas in the Polish culture that needed improvement. They perceived themselves as a part of a nation that was not open-hearted enough, that needed to work more on developing positive attitudes towards other people, views and lifestyles. They also noticed an insufficient effort of the Polish nation to work for the common good, to display greater respect for the law as well as cooperation and solidarity. They were aware of both positive and negative associations with the Polish national identity; however, negative features seemed to slightly outweigh the positive features of the national character. The students also showed awareness of the fact that international contacts and

visits had multidirectional influence on them. They saw that influence on their points of view, attitudes and prejudices against other nations.

Those aspects combined together help to draw the conclusion that the generation born after the fall of communism brings in a new quality to the Polish nation. This new quality is achieved thanks to their mobility, open-mindedness, ability to draw inferences and introduce desired changes into their own identity and ways of life.

Summary

Language is a part of people's identity and contributes to their sense of belonging. Over centuries, people have also used languages other than their mother tongue for communication in trade, science, diplomacy, etc. Nowadays, English serves the role of *lingua franca* and apart from a range of professional purposes, it is an indispensable tool enabling mutual social exchanges between a variety of peoples and cultures. The latter task involves a variety of affective factors and stereotypes that accompany foreign language development and use. The aim of this paper is to review and discuss some psychological and socio-cultural considerations with which interlocutors approach the international environment.

Streszczenie

Język jest częścią tożsamości i przyczynia się do poczucia przynależności do danej grupy społecznej. Ludzie od dawna rozwijali umiejętność posługiwania się językami obcymi, choćby dla celów takich jak handel, nauka, dyplomacja, itp. Język angielski, jako ten, który współcześnie stanowi *lingua franca*, jest również językiem interakcji międzykulturowych. Interakcje te pociągają za sobą szereg aspektów afektywnych oraz stereotypów, które nieodłącznie towarzyszą rozwijaniu i używaniu języka obcego. Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych psychologicznych i społeczno-kulturowych aspektów i zmian, jakie pociąga za sobą środowisko międzynarodowe.

Bibliography

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Doubleday.
- Bartmiński, J., Panasiuk J. (2001). Stereotypy językowe. In: J. Bartmiński, *Współczesny język polski* (s. 371-395). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Berghe van den, P.L. (1997). Rehabilitating stereotypes. *Ethnic and Racial Studies*, 20(1), 1-16.
- Caputa, S. (2002). *Teaching Culture Through Language: British National Stereotypes in EFL Course Books in Poland (1946-2000)* (Unpublished bachelor's thesis). Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego w Sosnowcu, Sosnowiec, Poland.
- Dolan, A. (2005). Workshy British force boss to recruit Poles. *Daily Mail*, February 9, 19.
- Gerrig, J.R., Zimbardo, G. (2009). *Psychologia i Życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, J.K. (2015). *Teaching and Researching Language and Culture*. New York: Routledge.
- Lönnqvist, J.E., Konstabel, K., Lönnqvist, N., Verkasalo, M. (2014). Accuracy, Consensus, In-Group Bias, and Cultural Frame Shifting in the Context of National Character Stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 154(1), 40-58. Available from: www.researchgate.net/publication/261288788_Accuracy_Consensus_In-Group_Bias_and_Cultural_Frame_Shifting_in_the_Context_of_National_Character_Stereotypes.
- Lun, J., Sinclair, S., Cogburn, C.D. (2009). Cultural stereotypes and the self: A closer examination of implicit self-stereotyping. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(2), 117-127.
- Perdue, C., Dovidio, J.F., Gurtman, M.B., Tyler, R.B. (1990). Us and them: Social categorization and the process of intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 475-486.
- Ramírez-Esparza, N., Goslinga, S.D., Benet-Martínez, V., Potter, J.P., Pennebaker, J.W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40, 99-120.

- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2010). Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! In: G. Zarzycka, G. Rudziński (ed.), *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców t. 17. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ* (s. 495-505). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Retrieved from: www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-6179.pdf.
- Tajfel, H., Turner, J. (1986). The social identity theory of in-group behaviour. In: S. Worchel, W. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 59-86). Monterey, CA: Brooks/Cole.

http://torun.gazeta.pl/torun/1,35576,13180318,Polska_szkola_jest_seksistowska__ROZMOWA_.html.

Zuzana HRDLIČKOVÁ
University of Economics in Bratislava

READABILITY AND VOCABULARY – THE VARIABLES AFFECTING TEXT DIFFICULTY

Introduction

Undergraduates of the University of Economics in Bratislava are much more motivated to study English than secondary school students. Some of them have already worked and lived in different member states of the European Union or in the United States, and they realise that English is a necessity in today's world. Due to a good command of English, they have a chance to study abroad in exchange programmes and broaden their experience in any field of their interest. But secondary school students need to be handled in a different way. At school they have to read different text types and be able to understand, use and reflect on them in order to achieve some goals. Some of the texts are more complex and students naturally face problems. Therefore, the emphasis is put on the texts with Fog Index scores higher than 14.

1. Background of the study

Numerous research studies have been concerned with the difficulties in processing reading texts by L1 and L2 readers. I.M. Schlesinger (1968) examines the hypothesis that syntactic complexity may be responsible for processing difficulties experienced by L1 readers. R.A. Berman (1984) discusses a number of linguistic variables that contribute to the text being harder to process for L2 readers. According to P. Freebody and R.C. Anderson (1983), lexical complexity has consistently been shown to have an effect on comprehension for both L1 and L2 readers. It has also been shown that topic (un)familiarity cannot be compensated for by easy vocabulary: both difficult vocabulary and low familiarity diminish comprehension, but texts about unknown topics with complex vocabulary do not become easier if more familiar words are used, and vice versa. Lexical complexity, especially high occurrence of idiomatic expressions, the meanings of which are difficult to understand, is responsible for difficulties that L2 readers experience in comprehending such passages (Williams, Dallas, 1984). In addition, homonyms are especially hard to process as readers seem to fix on one meaning. In M. Cooper's study (1984), however, experienced readers manifested much greater ability to use linguistic cues within larger context in order to disambiguate homonyms (Alderson, 2000).

Based on professional experience it can be said that all learners, irrespective of their age, exhibit difficulties with reading texts in English. It is possible to claim that their problems are caused by a considerable amount of new and difficult vocabulary items, opaque idiomatic expressions and unfamiliar or even boring topics. In order to arrive at more objective assumptions, teachers of five grammar schools throughout the Slovak Republic who use the *Success* and the *New Opportunities* textbooks have been requested to help. 241 students were asked 2 questions: 'What are the most difficult reading texts?' and 'Why are these texts difficult?' The survey proved that some students were better at English and were finishing their grammar school studies with an upper intermediate level textbook while others were finishing with an intermediate level textbook.

On the basis of the focus group discussion, a method applied by the teachers, students had problems with collocations and idiomatic expressions and considered the following texts as the most difficult ones: *Success Upper Intermediate* – Actions Speak Louder than Words, Dealing with Difficult People; Texts A Abby, Text B Ben, ...; Story A, Story B; *Success Intermediate* – The Great Gatsby, As Intelligent as...?; Like Father, Like Son? Perhaps Not., Portable Phones – Walk and Talk!, Where 2 Now?; *New Opportunities Upper Intermediate* – Four Love Poems, The X-factor, A Comic Novel, American Graffiti; *New Opportunities Intermediate* – Generations, Lost in Translation, Persuasion, Problems, and Odd Jobs.

In order to objectively state how easy or difficult all the texts are to read, their readability will be measured.

2. Text readability and vocabulary

Since syntax and lexis can cause problems in texts, estimates of the syntactic complexity and lexical density of texts are commonly used. One way of estimating lexical load is to check how many words in a sample of the text appear in a word frequency list. Cruder indices use word length, since word length, in English, is very roughly related to word frequency: the more frequent words tend to be shorter. One index of word length is the number of syllables a word contains: the *Fog Index* counts the number of words in text containing three or more syllables. Another frequently used readability formula is the *Flesch* (Alderson, 2000).

Readability research has been complemented and paralleled by research into text simplification: how to simplify texts if they are found to be too difficult for the intended readership. Different methods of text simplification have been studied for their effects on readers and textual understanding. A. Davies (1984) and H.G. Widdowson (1978) distinguish between ‘simplification’ and ‘simple’: a simple account is an authentic piece of discourse, and a simplified account may or may not be authentic (and is usually pedagogic in intent). It might be naively assumed that a simplification of the syntax of texts will make the text more readable. Many researchers state that making a text less syntactically complex may have the effect of distorting the message, or increasing difficulties in other text features. Short sentences are syntactically simpler than long sentences, although there is considerable research which shows that to make sentences easier to understand, words may have to be added, not deleted. Strother and Ulijn (1987) compared reading comprehension scores of native and non-native subjects reading original texts and texts that had been simplified syntactically but not lexically. They discovered no differences, and so they concluded that simplifying syntax does not necessarily make texts more readable, since a thorough syntactic analysis of text may be unnecessary. They claim that a conceptual rather than syntactic strategy is used, which involves processing content words, and thus requires lexical and content knowledge. A. Mountford (1975) showed how simplification of a scientific article can change the illocutionary force of the text. Nevertheless, A. Davies (1984) was able to show that simplifying a text might indeed make it simpler as measured by readability formulae and cloze tests (Alderson, 2000).

The Fog Index Readability Formula

To measure the readability of texts the *Gunning’s Fog Index Readability Formula* (*Fog Index*) has been chosen (Internet source 1). R. Gunning, an American textbook publisher, observed that most high school graduates were unable to read, and was convinced that much of this reading problem was a writing problem. His opinion was that newspapers and business documents were full of ‘fog’ and unnecessary complexity. He realized the problem quite early

and became the first to take the new readability research into the workplace. He also published *The Technique of Clear Writing* and created an easy-to-use *Fog Index*.

To calculate the *Fog Index* for a passage of an article six steps should be followed:

- take a sample passage of at least 100 words from an article and count the number of exact words and sentences;
- divide the total number of words in the sample by the number of sentences to arrive at the average sentence length (ASL);
- count the number of words of three or more syllables in the passage that are not proper nouns, combinations of easy words or hyphenated words, or two-syllable verbs made into three with -es, -ed, and -ing endings;
- divide this number of words by the total number of words in the sample passage and multiply by one hundred to calculate the percentage of words in the passage that have three or more syllables;
- add the ASL (number of words divided by the number of sentences) and the PHW (percentage of hard words – three- or more-syllable words);
- multiply that number by 0.4 and the result is the *Fog Index* rating for the passage.

The mathematical formula is: $\text{Grade Level} = 0.4 \times (\text{ASL} + \text{PHW})$

The *Fog Index* has also undergone important changes to enable computerization of this formula. Both *Readability Calculations Software* and *Readability PLUS Software* automatically calculate the *Fog Index* readability formula, which gives crude measures of text difficulty. The *Fog Index* rating then estimates the number of years of formal education required to understand a piece of writing on a first reading. In theory, the higher the *Fog Index* rating, the more difficult a passage is to read. However, it is important to remember that a passage with a lower *Fog Index* will not only appeal to less educated readers. The *Fog Index* between 7 and 8 is probably most accessible to the widest audience. A passage may be more or less readable depending on how well it is written, regardless of the *Fog Index*, and sometimes a passage with a higher *Fog Index* rating may be more readable than a passage with a lower *Fog Index* rating (Labašová, 2005, Internet source 1, Internet source 2).

In the American education system:

Table 1

The Gunning Fog Index scale

Reading ease		Reading ease	
Fog Index	Reading level by grade	Fog index	Warning level
5	Fifth grade	11	High school junior
6	Sixth grade	12	High school senior
7	Seventh grade	13	College freshman
8	Eighth grade	14	College sophomore
9	High school freshman	15	College junior
10	High school sophomore	16	College senior
---	---	17	College graduate

Source: *Zkoumání čtivosti – srovnávání způsobů měření obtížnosti textu. Exploring readability – a comparison of methods of text difficulty measuring*, D. Prchalová, 2013, Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130114061> (accessed: May 1, 2015).

Research into the reliability of readability tools confirmed a strong link between the *Fog Index* and actual text difficulty. Although the *Fog Index* is not the most accurate tool, it is more popular than other tools due to its simplicity. Generally, its accuracy is approximately ± 1 of the education grade up to the thirteenth grade. Then the accuracy does not play a big role, because anything above this level is disproportionately difficult (Prechalová, 2013).

The ideal score for readability with the *Fog Index* is around 12. In good textbooks, its scores are around 11 or less (these scores are valid for texts written in the English language, author's note) (Turek, 2002). For instance, in Table 1 above a score of 12 requires the reading level of a US high school senior (18 years old).

E. Labašová (2005) uses the following classification of the *Fog Index* scores:

- A score of 1-9 is suitable for readers with a primary education, on average, for 15-year-olds. The score of 6 would be, for example, for the TV programme, the Bible, the Mark Twain book, the score from 8 to 10 for the most popular novels and newspapers.
- A score of 10-13 would be understood by secondary school readers. The score from 11 to 14 is for weeklies and monthlies.
- A score of 14-16 is acceptable for first-year university readers of bachelor's degree programmes.
- A score of 17-20 corresponds to various government or research documents and reports of various supervisory boards.
- Texts with a score of more than 40 are very illegible for the vast majority of readers. Secret government documents can be include here.

3. Material and methods

As mentioned above, the paper deals with reading texts. The most important criterion for the selection of this specific material, namely *Success* and *New Opportunities*, is the fact that the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic recommends both course book series for use in secondary schools.

The corpus is 30,272-word long and includes forty texts. Lexical complexity and readability serve as the two main criteria for the analysis. The main objectives of the study are to measure text readability, to identify three- or more syllable words that may cause difficulties for the reader, to analyse texts for new vocabulary and idiomatic language, and to make proposals for simplifying text passages with *Fog Index* scores higher than 14. The *Gunning Fog Index*, one of the research tools, is used for this purpose. Texts are divided into approximately 100-word passages and measured. The parts with the highest *Fog Index* are identified and, subsequently, some suggestions in terms of simplifying them are offered.

In order to understand better each text sample, it is treated in the following manner: (i) three- or more syllable words are underlined and (ii) words, expressions or phrases are highlighted in yellow thus marking new vocabulary, highlighted in grey – idiomatic expressions, and in green – phrasal verbs.

Research hypotheses

- H1** The higher the *Fog Index* in a sample text, the higher the possibility of occurrence of difficult lexical items and idiomatic expressions.
- H2** If a lexical unit has more synonyms, it has a core synonym which is closest in its meaning.

4. Results and discussion

Table 2

The Gunning Fog Index

No.	Name of article (+ its length in words)	Type of task	Number of words	Fog Index
1.	Actions Speak Louder than Words	a true /false exam task	795	12.71
2.	Dealing with Difficult People	a multiple choice task	782	13.07
3.	Story A, Story B	writing stories	477	8.71
4.	Text A Abby, Text B Ben...	a reading multiple matching task	1,210	15.64
5.	The Shadow of the Wind	---	862	12.84
6.	Move to the Music	---	963	14.24
7.	Country Profile: Bhutan	---	1,091	14.26
8.	Haiku	---	397	11.82
9.	From Fraud to FBI	---	1,094	18.02
10.	No Place Like Home?	---	907	13.20
11.	Friends, Lovers, Chocolate	---	1,121	11.95
12.	How did that Make the Final Cut?	---	994	14.86
13.	The Hound of the Baskervilles	---	845	16.09
14.	Family Issues	---	892	14.87
15.	The Great Gatsby	a true/false reading task	882	9.45
16.	As Intelligent as ...	a multiple choice reading	632	15.82
17.	Like Father, Like Son? Perhaps Not.	a true/false reading	560	15.42
18.	Portable Phones – Walk and Talk!	a multiple choice reading	627	9.97
19.	Where 2 Now?	working out meaning from context	675	8.39
20.	Off the Streets	---	522	12.29
21.	Autobiography	---	933	11.63
22.	A Comic Novel	answering multiple-choice questions	800	10.19
23.	Crazy but True!	---	295	11.06
24.	American Graffiti	matching headings and paragraphs	537	14.97
25.	Landmarks of Science... in the 20th Century	---	717	16.20
26.	The X-factor	completing texts with paragraph gaps	625	13.86
27.	On the Road	---	766	13.05
28.	Hell and High Water	---	763	12.28
29.	Golden Ages	---	810	15.64
30.	War Memories	---	959	9.97
31.	Four Love Poems	poetry	988	9.15
32.	Generations	inferring	515	9.54
33.	Lost in Translation	dealing with difficult words	612	15.41
34.	Persuasion	dealing with idiomatic expressions	462	11.66
35.	Problems	completing sentence gaps in a text	506	12.84
36.	Odd Jobs	matching headings and paragraphs	718	14.84
37.	What's in the Papers?	---	485	13.13
38.	Get Learning!	---	625	12.80
39.	A Lost City	---	655	11.72
40.	Thomas Edison's Shaggy Dog	---	1,173	8.61
---	Total	---	30,272	---

Source: own study.

Regarding the methodology, it is obvious that readers do not like these types of tasks. According to the respondents, the texts *The Great Gatsby*, *Four Love Poems* and *A Comic Novel* were difficult, but they all have a low *Fog Index*. It can be said that they do not like working with novel extracts and poetry. The text *Generations* has a low *Fog Index*, but it contains more informal and idiomatic language. The text *Where 2 Now?* also has a low *Fog Index*. In our view, this text is very useful because it comprises the highest number of collocations of all reading texts.

The texts for this study were selected deliberately out of a larger corpus of reading texts. More attention is given to the reading texts with a score of 14-16 that is acceptable for first-year university students of bachelor's degree programmes, then the texts with a score of above 16 and of 17-20 are examined. Due to a restricted capacity of the paper, only some sample texts are demonstrated.

Text A Abby, Text B Ben, ...

It started as a way of **keeping in touch** with family and friends when I **moved away** from home to university, but once I started, it was **inevitable** that I would **get hooked**[.] I've been keeping my own personal diary ever since I was a kid, and since the Internet has become an essential part of my existence, it was only a matter of time before I **got bitten by the bug**[.] To say that blogging is **addictive** is an **understatement**[.] It makes you want to remember every interesting detail of your day and makes you appreciate the simplest of things[.]

Country Profile: Bhutan

The Kingdom of Bhutan is a tiny, remote and **impoverished** country nestling in the Himalayas between its powerful neighbours, India and China[.] Almost **completely cut off** for centuries, it only began to open up to **outsiders** in the 1970s[.] Its breathtaking **scenery** and ancient Buddhist culture make it a natural tourist attraction, but tourism is restricted[:] visitors must travel as part of a pre-arranged package or guided tour[.] The king, partly educated in Britain and having travelled abroad, has continued the policy of limited **modernisation** adopted by his father[.] He has **gone to great lengths** to preserve the country's deep-rooted Buddhist culture and ancient traditions from the **rapidly-developing** world outside its borders[.]

Family Issues

They do worry about my school work, **especially** when they get my reports – I always get comments like 'Could do better' and 'Has ability but needs to concentrate' – but they never get angry[.] They sort of understand because I'm exactly the same at home[.] I try to listen but I **go off** into daydreams about things and my mind goes blank, sometimes even when I'm talking I'll forget what I wanted to say[.] I remember last Christmas when my grandparents came round they got quite **worried** about me because I had several half unwrapped presents in front of me and I was busy watching television[.]

Golden Ages

As a result, Florentine society was in a state of flux between the old, stable **medieval** world and a new **dynamic commercial** world[.] There was greater social **mobility** than before with many opportunities for individuals to **go up (and down)** socially[.] The new merchants and bankers had money to spend and they were not afraid of **showing off** their new wealth by building **magnificent** palaces and filling them with superb works of art[.] Finally, there

was an open and tolerant climate for artists to work in, helped by an increase in the number of schools and an improved literacy rate[.]

The Hound of the Baskervilles

So your serious, middle-aged family doctor vanishes into thin air, my dear Watson, and there emerges a young fellow under thirty, friendly, unambitious, absent-minded, and the possessor of a favourite dog, which I should describe roughly as being medium sized[.] I laughed as Sherlock Holmes leaned back in his sofa and blew little rings of smoke up to the ceiling[.] ‘As to the latter part, I have no means of checking you,’ said I, ‘but at least it is not difficult to find out a few particulars about the man’s age and professional career[.]’ From my small medical shelf I took down the Medical Directory and turned up the name[.]

Landmarks of Science... in the 20th Century

By the time Einstein had become world-famous, a young ex-lawyer returning from the First World War started work at the Mount Wilson Observatory in California[.] Using the most high-powered telescope of its time, he began a painstakingly slow observation of nebulae, small patches of light that appeared outside our galaxy[.] Edwin Hubble was on the brink of making the greatest astronomical breakthrough of the century[.] He discovered that these nebulae were in fact galaxies like our own, millions of light years away from us, which proved that the universe was vastly larger than had previously been thought[.] Then, Hubble proved that the universe is actually expanding and that the further away galaxies are the faster they move[.]

From Fraud to FBI

He explained who he was and what he had done, and offered to speak to the staff and show them various tricks he had used to defraud banks[.] Naturally, they were impressed, and he began a legitimate career as a consultant[.] He later founded Abagnale & Associates, which advises financial institutions and law enforcement agencies on how to prevent the same crimes he so brilliantly committed[.] More than 14,000 financial institutions and law enforcement agencies use his fraud prevention programmes, and he has become one of the world’s most respected authorities on forgery, embezzlement and other forms of white-collar crime[.]

The following tables show lexical units from the measured passages of reading texts with their core synonyms or near synonyms.

Table 3
Core synonyms of lexical units in „Success”

New vocabulary	Core synonym	New vocabulary	Core synonym
absent-minded	forgetful	haiku	---
acquire	obtain	hit-and-run	---
addictive	habit-forming	impoverished	poor
alien	foreigner	indication	sign
ancient	of long ago	inevitable	unavoidable
apply for	put in an application	inferior	lower in status
appreciate	value	know-it-all	smart-ass
attitude	position	knowledgeable	well informed
audience	spectators, listeners	legitimate	legal, rightful
baby(sit)	infant (<i>n</i>)	lifeboat	---
blunder	mistake	monastery	religious house
camouflage	disguise	novelty (wears off)	originality
cellular (phone)	cell	numerous	many
citizen	inhabitant	obligation	duty
communal	shared	octopus	---
competition	rivalry, opposition	outsider	stranger
competitive	ambitious	overqualified	overtrained
conceited	vain, proud	particular	detail
consider	think about	proximity	closeness
curious	strange	rapid(ly)	quick(ly)
dismissive(ly) (<i>adj</i>)	contemptuous	recently	not long ago
distinction	difference	research(er) (<i>v</i>)	investigate, study
eagle-eyed	---	security	safety
embezzlement	misappropriation	stimulate	encourage
employee	worker	timid(ly) (<i>adj</i>)	shy
encourage	hearten	in relation to	in connection with
enforcement	imposition, forcing	tiresome	boring
equality	fairness	uncertainty	doubt, hesitancy
excited(ly) (<i>adj</i>)	thrilled	understatement	minimization
expertise	skill	vaguely	slightly
forgery	counterfeiting	vertical	upright, honest
graceful	elegant	white-collar	non-manual

Source: own study.

Table 4

Core synonyms of lexical units in „New Opportunities”

New vocabulary	Core synonym	New vocabulary	Core synonym
accommodation	housing	lifetime	all one's life
actually	really	literacy	ability to read and write
achievement	attainment	luxurious	opulent
annual	yearly	magnificent	splendid
appreciation	gratitude	medieval	of the Middle Ages
blissful(ly) (<i>adj</i>)	ecstatic	monkey-wrench	adjustable spanner
breakthrough	advance	obviously	clearly
celebrate	enjoy oneself	overjoyed	ecstatic
circumstances (<i>pl</i>)	situation	overweight (<i>adj</i>)	fat
consequently	as a result	(nebula), nebulous	indistinct
constantly	always	neighbourhood	district, vicinity
curator	custodian	painstaking(ly)	careful
currently	now	passenger	traveller
customer	shopper	patootie	sweetheart
deficient	defective	persuade	prevail on
deliver	provide	pitiful	dreadful
departure	leaving	presumably	I assume
desirable	sexually attractive	previously	formerly
difficulty	problem	properly	completely
disaster	catastrophe	observation	watching
earthquake	earth tremor	on average	normally
entourage	retinue	nevertheless	in spite of that/ everything
eruption	discharge	revision	reconsideration
executive	chief	society	culture
extortionate	exorbitant	specimen	sample
extraordinary	remarkable	successive(ly)	consecutive
eyesore	ugly sight	sufficient	enough
graceful	elegant	surveyor	---
honestly	frankly	tuition	teaching
horizon	skyline	underline	emphasize
infantry	infantrymen	unforgivable	inexcusable
initial	beginning	unsightly	ugly
invention	origination	yonder	the past

Source: own study.

Conclusion

Readability is one of the central issues of language complexity and applied linguistics in general. The present study measured text readability by the *Gunning Fog Index*. Though it is considered an accurate readability formula, it has some minor flaws, e.g. not all multi-syllabic words are difficult. Regarding the hypotheses, H1 was confirmed and H2 refuted.

As for the synonyms, it is logical that there are no core synonyms for *octopus* and *haiku*. Also, it was not possible to find core synonyms for the words such as *lifeboat*, *hit-and-run*, *eagle-eyed* and *surveyor*. However, some lexical units have two or more core synonyms.

In spite of the fact that a small number of lexical units do not have core synonyms, the idea of considering them is strongly recommended in order to know the closest meaning of lexical items and to avoid making stylistic mistakes.

Summary

A reading text is a thematically and functionally oriented linguistic whole formed with a certain communicative intention. The range of variables that affect text difficulty comprises topic, syntactic complexity, cohesion, coherence, vocabulary and readability. Vocabulary load is the most significant predictor of text difficulty. The present paper aims to analyse, compare and evaluate forty reading texts selected from two different series of secondary school textbooks. Readability and vocabulary have been chosen as the main criteria for the evaluation. The Gunning Fog Index, a statistical quantitative method, is used for measuring text readability. Discourse analysis, a qualitative method, is used for analysing texts for the vocabulary. In addition, difficult or new vocabulary in text passages with higher Fog Index scores is simplified by using core and near synonyms.

Streszczenie

Tekst do czytania jest tematycznie i funkcjonalnie ukierunkowaną językową całością, utworzoną z pewnym zamiarem komunikacyjnym. Zakres zmiennych wpływających na poziom trudności tekstu to temat, złożoność składni, spójność, słownictwo i czytelność. Słownictwo jest najważniejszym czynnikiem przewidującym trudności w napisaniu tekstu. Niniejszy artykuł ma na celu analizę, porównanie oraz ocenę 40 tekstów do czytania, wybranych z dwóch różnych serii podręczników dla szkoły średniej. Jako główne kryteria oceny uznano czytelność i słownictwo. Do pomiaru czytelności tekstu służy wskaźnik Gunning Fog Index, statystyczna metoda ilościowa. Analiza dyskursu, czyli metoda jakościowa, służy do analizy tekstów pod względem słownictwa. Ponadto, trudne lub nowe słownictwo w tekstach z wyższymi punktami wskaźnika Fox jest upraszczane za pomocą synonimów rdzeniowych i zbliżonych.

Bibliography

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R.A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. In: J.C. Alderson, A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Cambridge idioms Dictionary*. (2006). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge Phrasal Verbs Dictionary*. (2006). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, J.C., Parsons, J. (2007). *Success Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. In: J.C. Alderson, A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Cowie, A.P., Mackin, R., McCaig, I.R. (1993). *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: what is authentic? In: J.C. Alderson, A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Freebody, P., Anderson, R.C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* XVIII (3), 277-294.
- Fricke, R. (2007). *Success Upper Intermediate Workbook*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. (2006). *New Opportunities Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. (2006). *New Opportunities Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Labašová, E. (2005). *Analýza čitateľnosti učebných textov*. Retrieved from: www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2005/4/labasova.pdf.

- McKinlay, S., Hastings, B. (2007). *Success Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Mountford, A. (1975). *Discourse analysis and the simplification of reading materials for ESP*. Unpublished MLitt thesis, Univeristy of Edinburgh.
- Oxford Thesaurus of English*. (2009). Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Prechalová, D. (2013). *Zkoumání čtivosti – srovnávání způsobů měření obtížnosti textu. Exploring readability – a comparison of methods of text difficulty measuring*. Bakářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Retrieved from: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130114061>.
- Schlesinger, I.M. (1986). *Sentence structure and the reading process*. The Hague: Mouton (Janua Linguarum 69).
- Strother, J.B., Ulijn, J.M. (1987). Does syntactic rewriting affect English for science and technology (EST) text comprehension? In: J. Devine, P.L. Carrell, D.E. Eskey (eds.), *Research in reading in English as a second language*. Washington, D.C.: TESOL.
- Turek, I. (2002). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R., Dallas, D. (1984). Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: a case study. In: J.C. Alderson, A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman.

<http://juicystudio.com/services/readability.php>.

www.readabilityformulas.com/gunning-fog-readability-formula.php.

Krzysztof POŁOK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

ROZBUDOWA LEKSYKONU MENTALNEGO UCZNIĄ: FAKTY I MITY

Wprowadzenie

Wśród wielu definicji języka znajduje się jedna, która zwraca uwagę na fakt, że jest to kulturowo osadzony system, służący do publicznej prezentacji ludzkich myśli. Autorem tego stwierdzenia jest neurolog i neurolingwista A. Damasio. Rozwijając to stwierdzenie, Damasio kieruje swoją uwagę na fakt, że ludzie budują swoje myśli na bazie powstałych przy pomocy konkretnej kultury obrazów mentalnych (1999, s. 58). Podobne spostrzeżenie znaleźć można także w artykule M. Paradisa (2007, s. 6), który pisze, że każda z ludzkich myśli w momencie ich nazwania, a więc dopasowania do niej konkretnej formy językowej, zaczyna być reprezentantem kultury języka, w której została nazwana.

Oba przedstawione powyżej spostrzeżenia zwracają uwagę m.in. na mechanizm, który służy do werbalnego odwzorowania pojawiających się w ludzkim mózgu myśli, nazywania ich i umieszczania w przestrzeni komunikacyjnej. Mechanizm ten nazwany został leksykonem mentalnym, m.in. przez J. Aitchison – zgodnie z jej koncepcją jest uniwersalnym, kulturowo-zależnym narzędziem, umożliwiającym komunikowanie się przez wszystkich użytkowników danego (konkretnego) języka (1987).

1. Pojęcie leksykonu mentalnego

Kwestie związane z leksykonem mentalnym są postrzegane i analizowane przez wielu lingwistów oraz glottodydaktyków z różnych punktów widzenia. Przykładowo, H. Dechert (1998, s. 1) zakłada, że jest to zbiór list określeń pojawiających się na wielu poziomach językowych (czyli odpowiednio: poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym oraz semantycznym). K. Emmorey i V. Fromkin (1988, s. 144) z kolei zwracają głównie uwagę na gramatyczny aspekt leksykonu mentalnego, widząc w nim przede wszystkim jeden ze składników gramatyki, którego zadaniem jest gromadzenie wszelkiego typu informacji, odnoszących się do danych określeń.

Nieco inaczej przedstawia to zagadnienia J. Elman (2004, s. 301) – zgodnie z jego punktem widzenia, leksykon mentalny nie powinien być postrzegany jako pasywny zbiór informacji o poznanych słowach, lecz jako kognitywny proces, w którym wypowiedane (lub odbierane) słowa (wykorzystując fonologiczne, morfologiczne, pragmatyczne oraz wszelkie inne właściwości jednostek leksykalnych) posiadają bezpośredni wpływ na stany mentalne człowieka. Pogląd powyższy zakłada więc, że słowa nie posiadają jako takie żadnego znaczenia, będąc jedynie jego wyznacznikami (ang. *cues to meaning*). Stanowisko takie w pewnym stopniu podziela D. Gabryś-Barker (2005), wskazując na istotę konceptu oraz rolę, jaką odgrywa on w trakcie procesu organizacji (i rozbudowy) leksykonu. Jej uwaga, że wszystkie pojawiające się istotne informacje, które wchodzi w skład dowolnego konstruktów, zawsze zależne są od konceptu, jest niezwykle celną wskazówką, dotyczącą wyobrazeniowej struktury leksykonu mentalnego. Podejście to zgadza się więc w wielu kwestiach z obrazowym raczej poglądem J. Aitchison, o którym była mowa powyżej, podkreślając

równocześnie zarówno celność propozycji A. Damasio, jak i uwag M. Paradisa. Jeśli bowiem przyjmie się jako podstawę definicji leksykonu mentalnego pogląd, że – trawestując opinię Damasio – ludzie produkują swoje myśli przy pomocy obrazów mentalnych, oznacza to, iż pojęcie konstruktu mentalnego jest pojęciem prymarnym dla jego werbalnego określenia, a opis owego konstruktu (czyli jego werbalna realizacja) zależeć będzie głównie od konkretnych fonetyczno-morfologiczno-syntaktycznych możliwości kulturowo-zależnego, wchodzącego w skład konkretnego leksykonu, sposobu jej umiejscowienia.

Leksykon mentalny składa się z sześciu wzajemnie ze sobą powiązanych części, czy „komór” (ang. *chambers*), jak nazywa je J. Aitchison (1987, s. 195), z których każda przeznaczona jest do wykonywania innego konkretnego zadania. Znajduje się więc w leksykonie część odpowiedzialna za recepcję wiadomości głosowych („aparat fonetyczny”), części, których zadaniem jest nadzór nad gramatyczną („składnia”) lub morfologiczną („mechanizm uzdatniający”) jakością zdań, część nadzorująca produkcję informacji („mechanizm semantyczny”), system czuwający nad wierną ilustracją słowną myśli („mechanizm kreatywny”) oraz część magazynująca wiedzę ogólną, ściśle związaną z otoczeniem kulturowym każdego z użytkowników języka („zbiór kognitywnej wiedzy ogólnej”). Naczelnym zadaniem wszystkich z nich jest opis rzeczywistości pozajęzykowej, otaczającej każdego z użytkowników języka. Zgodnie z koncepcją Aitchison (1987, s. 96), wszystkie znajdujące się w leksykonie mentalnym wyrazy uzyskują swoje znaczenia w ramach trzech głównych rodzajów zadań: nazywania, grupowania oraz tworzenia sieci; procesy te mają swoją kontynuację przez całe życie człowieka, ponieważ nigdy nie da się ustalić tego momentu, w którym leksykon mentalny został rozwinięty w danym języku w sposób optymalny.

Ponieważ, jak wskazano powyżej, każdy język posiada jeden, własny i niepowtarzalny, leksykon mentalny, dlatego też każdy z jego użytkowników, pragnących opisać otaczającą go rzeczywistość pozajęzykową w języku innym od rodzimego, powinien przyswoić sobie ten zbiór określeń, który pozwoli mu na odwzorowanie swoich myśli w wybranym przez siebie języku. To, czy odwzorowanie to będzie tak dokładne jak w języku rodzimym, zależeć będzie od uzyskania przez nich stopnia biegłości (kompetencji) w użyciu komunikacyjnym wybranego języka.

Należy również zauważyć, że – głównie z uwagi na to, iż język jest formą opisu zakodowanej rzeczywistości – ilustracje werbalne rzeczywistości pozajęzykowej mogą zostać odpowiednio do siebie dopasowane, przy czym nigdy nie będą to opisy identyczne z uwagi na inne pochodzenie kulturowe określeń istniejących w danym leksykonie mentalnym. Model dwukodowania językowego (ang. *Bilingual Dual Coding Model*), którego autorem jest A. Paivio (1986), wskazuje, że każde określenie odnoszące się bezpośrednio do przestrzeni międzyjęzykowej jest zakodowane w języku w sposób zgodny z ustalonymi w nim normami kulturowymi, przy czym normy owe kształtują nie tylko leksykę, lecz także składnię oraz pragmatykę przestrzeni komunikacyjnej. W ten sposób ludzkie myśli mogą zostać zdefiniowane w języku rodzimym za pomocą figur i systemów gramatycznych, różniących się od form istniejących w języku docelowym, jakkolwiek w obu wypadkach będą to te same myśli.

Podstawowym celem nauki języka obcego jest więc przyswojenie sobie odpowiednich etykietek mentalnych, pojawiających się w tym języku (Arabski, 2004). Z uwagi na to, że mediatorem w całym procesie tworzenia się kompetencji komunikacyjnej języka drugiego jest język rodzimy uczącej się osoby, należy dążyć do uzyskania przez uczących się rozszerzenia semantycznego etykietyki języka rodzimego na język docelowy w ten sposób, aby osoba taka była gotowa „przestawić się” na system języka docelowego w chwili, gdy będzie takiej

kognitywnej operacji potrzebować. R. Schmidt (1994), pamiętając, że proces nauki języka jest procesem mającym miejsce w sferze kognitywnej człowieka, zauważył, że po to, aby rozszerzenie takie rzeczywiście pojawiło u uczącego się, nastąpić musi operacja kognitywna, polegająca na zauważeniu przez niego pojawiającej się różnicy w konturach semantycznych kognatów w języku pierwszym oraz docelowym, czyli tzw. moment „dostrzeżenia” (ang. *moment of noticing*). Postawę taką nazywa Ellis (2005, s. 215) „słabą wersją mechanizmu łączącego” (ang. *weak interface position*). Bez względu jednak, jak rozstrzygnięta zostanie opisana powyżej sytuacja, nie zmienia to faktu, że – będący efektem bazowym sumy dostrzeżeń pojawiających się różnic pomiędzy językiem rodzimym oraz językiem docelowym ucznia – poziom świadomości języka ucznia musi być brany pod uwagę w trakcie oceny nie tylko jego aktualnego poziomu kompetencji językowej języka docelowego, lecz także bieżącego poziomu kompetencji komunikacyjnej. Nakierowane na rozszerzenie bieżącego poziomu języka docelowego działania dydaktyczne, proponowane uczniom przez nauczyciela bądź autora podręcznika podczas nauki tego języka, powinny mieć na celu wielokrotne doprowadzenie do takiej właśnie operacji powtarzającego się przeżywania przez uczniów opisywanych przez Schmidta „momentów ‘dostrzeżenia’”.

2. Nauka słownictwa: fakty

Podczas nauki języka docelowego pojawi się szereg zjawisk zarówno ułatwiających, jak i utrudniających naukę tego języka, takich jak zjawisko polisemii, homonimii bądź synonimii. Oprócz tego uczniowie napotkają na swojej drodze kontekstowo uzależnione, kulturowo zależne, zjawiska konotacyjne (o wyraźnie pozytywnym lub negatywnym odcieniu znaczeniowym), tudzież różnego rodzaju asocjacje kulturowo-społeczne, dające uczącym się możliwość dostrzeżenia przez nich niepowtarzalnego charakteru danego języka obcego. Będą musieli także zwrócić uwagę na styl wypowiedzi (bardziej lub mniej formalny), na pojawiający się kontekst każdego z określeń oraz opisów, jak również na pojawiające się tam formy i figury semantyczne (typu hiponim – hiperonim, meronim – holonim itp.), na cały szereg określeń wielowyrazowych, idiomatycznych, a także różnego typu kolokacji. Pojawi się również istotna potrzeba w miarę dokładnej analizy zarówno potencjału gramatycznego, jak i morfologicznego poznawanych określeń, a także przyjrzenia się ich składowi fonicznemu i fonetycznemu. Wszelkie te kwestie należałoby uczącym się odpowiednio przedstawić podczas zajęć lekcyjnych, tak aby byli oni w stanie z uzyskanych w ten sposób wiadomości skorzystać.

Wymienione powyżej zagadnienia należy jednak w każdym wypadku starać się połączyć ze wspomnianym już nauczaniem kontekstowym. Oznaczać to będzie podjęcie działań idących naprzeciw oczekiwaniom szeregu uczniów, którzy – nieświadomi istoty połączeń kontekstowych – pragną poznać znaczenie konkretnego słowa, ponieważ – jak sądzą – w ten sposób będą mogli „zrozumieć całe zdanie”. Jak wskazano powyżej, ponieważ słowa są jedynie „pojemnikami dla znaczeń” (Lakoff, Johnson, 1980), semantyczna pojemność każdego słowa zawsze zależeć będzie od otoczenia, w jakim zacznie ono funkcjonować. Pogląd taki oznacza, że nie można wprowadzać podczas zajęć lekcyjnych sytuacji identyczności semantycznej (czyli informowania uczniów, iż dane słowo w języku ojczystym [L1] posiada identyczny semantycznie ciężar w języku docelowym [L2]), ponieważ taka prosta zależność nie istnieje. Należy uczniowi zawsze uświadamiać, że dokładne znaczenie każdego z określeń, jakie go interesują, nie mieści się w jednym konkretnym słowie, ale w konsytuacji, w jakiej zostało ono użyte, a także, że to samo słowo pojawiające się w sytuacji odmiennej kontekstowo oznaczać będzie nieco inne pojęcie. Tworzenie – co w niektórych wypadkach ma miejsce

(szczególnie podczas nauki określeń w młodszych klasach) – list z tzw. „słówek” (w celu ułatwienia uczniom ich nauki) doprowadzić musi do sytuacji braku wytworzenia się u ucznia nawyku szukania przez niego kontekstu konkretnego określenia, co skutkuje nadmiernym korzystaniem przez niego z wymienionego przez Paivio (1986) mechanizmu translacyjnego i narażania się na sytuację interferencji językowej ze wszystkimi wynikającymi stąd skutkami.

Oczywiście uczeń nie nauczy się języka w chwili, gdy dane wyrazy zostaną mu (wraz z towarzyszącym im kontekstem) wyjaśnione, a nawet przećwiczone w formie przygotowanych wcześniej ćwiczeń. Uczeń przyswoi sobie szereg określeń rozszerzających jego leksykon mentalny jedynie wtedy, gdy w jego pamięci pojawi się bruzda pamięciowa, na tyle istotna, aby mógł z niej skorzystać, gdy jedyną formą przymusu użycia określenia będzie jego indywidualna decyzja. Oznacza to, że podczas całego kursu nauki języka obcego powinno mieć miejsce takie działanie, aby w efekcie pojawiły się warunki połączenia się obu sposobów kontaktu ucznia z językiem, tj. podświadomego przyswojenia oraz podpierającej je świadomej nauki. W tym aspekcie wspomniany wcześniej moment „dostrzeżenia” oznacza nie tylko zauważenie przez ucznia konturów semantycznych danego pojedynczego określenia, lecz także spostrzeżenie pojawiających się płaszczyzn semantycznych na poziomie zdania, a nawet akapitu.

Jak zauważa S. Andrews (2007, s. 161), oparty na zjawisku interakcji kontakt ucznia z językiem, podczas jego uczestnictwa w kursie językowym, odbywać się będzie na przynajmniej pięciu płaszczyznach: języka podręcznika, języka nauczyciela, języka materiałów dodatkowych (*handouts*), języka interakcji nauczyciel > uczeń (N > U) oraz języka interakcji uczeń > uczeń (U > U). O ile w wypadku pierwszych trzech płaszczyzn jakość tego języka (czyli ekspozycja ucznia na jego poprawne i właściwe użycie) może być wyraźnie sterowana, o tyle w wypadku dwóch następnych sterowalność ta nie może być całkowita. Fakt ten nie oznacza jednak wcale, że tego typu interakcji należy unikać, a wprost przeciwnie – są to formy interakcji wyraźnie pożądane, ponieważ stanowią one jedyną możliwość pozwalającą na wykształcenie w uczniu odpowiedzialności za semantyczną jakość nadawanego komunikatu w sposób bezpośrednio przez niego stymulowany. Należy jednak zawsze zaplanować pojawiającą się konsytuację tak, aby podczas budowy komunikatu uczeń mógł wykorzystać szereg określeń w miarę poprawnie zinternalizowanych, uważając, aby nie narazić go tym samym na uczestnictwo w zbyt dużej ilości konstrukcji niezbyt poprawnie i dokładnie przyswojonych (szczególnie w wypadku interakcji U > U)¹. W trakcie organizacji tego typu działań należy także pamiętać o w miarę równomierniej rozbudowie zarówno czynnej, jak i biernej części leksykonu mentalnego ucznia, odpowiednio ustalając zakresy określeń recepcyjnych oraz produkcyjnych, o czym np. przypomina w swojej książce S. Pokrivcakova (2005).

Kryteria doboru słownictwa powinny w związku z tym wziąć pod uwagę kwestie takie jak, przykładowo, częstotliwość pojawiania się danych słów w języku L2, kształtowane zewnętrznie (głównie przez nauczycieli) potrzeby leksykalne uczniów, użyteczność konkretnych fraz w kognitywnym procesie internalizacji określeń przez ucznia, istotne w procesie nauki języka funkcjonalne czynniki kulturowe bądź też równie ważny poziom kognitywnego oraz językowego rozwoju ucznia.

Podczas pracy nad językiem należy także zwrócić uwagę na szereg czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych, z uwagi na fakt, że istniejące w zasygnalizowanych powyżej grupach działań możliwości w istotny sposób przyczyniają się do rozwoju wspomnianych wcześniej form leksykonu mentalnego. Należy więc skupić się zarówno na przewidywanej

¹ O tego typu sytuacjach będzie mowa w dalszej części artykułu.

przez nauczyciela dla konkretnego wydarzenia mocy ekspozycyjnej danego określenia, jak i na takich (zewnątrznych oraz wewnętrznych) czynnikach, jak: bardzo istotny poziom zdolności językowych konkretnego ucznia; sposób, w jaki środowisko ucznia odbiera jego wysiłki, aby nauczyć się języka; istniejące możliwości w miarę prostego zilustrowania słownego konkretnego wydarzenia; tudzież np. stopień podobieństwa konkretnej formy leksykalnej w języku rodzimym do odpowiednika semantycznego w języku docelowym. Należy także zwrócić uwagę na takie pojawiające się problemy, jak: zagadnienie kontekstu lekcyjnego i pozalekcyjnego z punktu widzenia rozbudowy każdej z części leksykonu mentalnego bądź na sposoby tworzenia zbiorów określeń (np. na określenia wykazujące silny stopień podobieństwa semantycznego, określenia pojawiające się w formie frazowej lub też idiomatycznej, tzw. określenia gotowe [prefabrykowane], tudzież wyrażenia określane jako tzw. „fałszywi przyjaciele” [ang. *false friends*]). Wszelkie tego typu określenia powinny zostać (głównie przez uczniów) podczas lekcji odpowiednio przeanalizowane, a ich prezentacja opierać się powinna na wykorzystaniu całej gamy środków dydaktycznych, ułatwiających uczniom odpowiedni sposób ich internalizacji. Należy przy tym pamiętać, że podczas odkrywania przez ucznia sensu określenia pojawi się znana z dydaktyki sekwencja GATD (tzn. gromadzenia, analizy, tworzenia, działania), co oznacza, że od ucznia oczekuje się samodzielnego zgromadzenia konkretnych informacji, w celu ich analizy oraz – następnie – samodzielnej (odpowiednio przetworzonej) produkcji, po wcześniejszym (głównie mentalnym) wytworzeniu przez niego możliwych do wykorzystania w danej sytuacji kontekstowej wzorców użycia.

3. Nauka słownictwa: techniki i formy działania

Kwestie bezpośrednio dotyczące sposobów nauczania słownictwa języka docelowego dostrzec można nie tylko z punktu widzenia stosowanych technik, lecz również samych form działania glottodydaktycznego. Zagadnienie stosowanych technik postępowania w chwili prezentacji słownictwa omówić należy więc nie tylko z uwzględnieniem podejścia typowo fizycznego/materialnego (ustaleniem, jakie konkretnie techniki są możliwe do wykorzystania), lecz także psychologicznego (dydaktycznego), opartego na trafnej ocenie aktualnych możliwości psychofizycznych ucznia (czyli ustalenie, które z możliwych do wykorzystania technik przyniosą aktualnie uczniom najwięcej korzyści). Oba te podejścia odgrywać będą istotną rolę podczas całego procesu rozbudowy leksykonu mentalnego ucznia, przyczyniając się do kognitywnego ustalenia przez ucznia pełniejszego obrazu swoich możliwości słownych. Ten typ postępowania staje się tym bardziej wymagany, im częściej nauczyciel uświadomi sobie, że cały proces nauki jest w dużej mierze działaniem fizycznym/ materialnym, a więc działaniem opartym o kognitywne dowody potwierdzenia przypuszczeń ucznia (Zull, 2002). W praktyce oznacza to więc przyjęcie takich form działania, które z jednej strony wzmogą u ucznia pokłady samomotywacji i chęci poszukiwania konkretnych rozwiązań słownych, z drugiej zaś, zgodnie z teorią D. Kolba, umieszczą go wewnątrz czteroetapowego cyklu działań, którego efektem jest internalizacja konkretnych informacji (zob. Kolb, Rubin, McIntyre, 1984).

Podjęte przez nauczyciela działania glottodydaktyczne, zarówno natury eksplicytnej, jak i – co wydaje się bardziej pożądane – implicytnej, będą mieć głównie na celu wprowadzenie ucznia w zakres kognitywnego oraz semantycznego kontekstowego oddziaływania napotykanego przez niego określeń, pomocy w ustaleniu przez niego kontekstowych zakresów użycia każdego z poznanych wyrażen, tudzież sposobów semantycznego cieniowania przekazywanych treści przez każde z nich.

W celu ułatwienia uczniowi pełniejszego mentalnego „objęcia” przez niego konkretnych określeń, należy dopasować do pojawiających się sytuacji glottodydaktycznych różne formy oraz typy technik prezentacji słownictwa, zarówno werbalnych, jak i wizualnych. W wypadku technik wizualnych, oddziałujących na pamięć ikonyczną i pojawiające się w rezultacie formy skojarzeniowe, stosować można np. różnego typu obrazki ilustrujące (ang. *flashcards*), fotografie, plakaty, realia bądź też różne formy rysunkowe, mimiczne, mnemotechniczne itp. Techniki werbalne z kolei skierowane być mogą w stronę wykorzystania pojawiających się różnego typu form semantycznie kontrastowych i kontrastujących (a więc synonimów, hiponimów, antonimów, hiperonimów, holonimów itp.). Można również skorzystać z technik opartych o produkcję skali intensywności semantycznej danego ciągu określeń bliskoznacznych, lub też – w wypadku bardziej kompetentnych językowo uczniów zaproponować techniki tłumaczeniowe. Nie należy także zapominać o dosyć przydatnych technikach opartych na materiałach uprzednio przerobionych przez uczniów, takich jak: poszukiwanie kontekstów sytuacyjnych nowych słów w odniesieniu do zakresów wiedzy uprzednio przez uczniów przyswojonej, nauka poszukiwania kontekstu w przerabianych tekstach bądź też nauka korzystania ze słownika monolingwalnego (w tym słownika stworzonego samodzielnie przez uczniów).

Można także stosować techniki oparte o analizę materiałów językowych, dokonywaną na podstawie zgromadzonych przez ucznia wiadomości, takie jak przykładowo, kształcąca czynne formy leksykonu mentalnego ekspozycja ucznia na konkretne wyrażenia, próby samodzielnego tworzenia definicji wybranych kognatów, ustalenie rodzin określeń „pasujących” do kontekstu, tworzenie tabel pomocnych podczas nauki różnic semantycznych w odniesieniu do określeń bliskoznacznych, bardzo pożyteczna podczas nauki określeń przeciwstawnych technika „plus – minus”, poszukiwanie znaczeń z uwagi na końcowy cel kontekstowo zależnego opisu, korzystanie z technik wyobrażeniowych (np. gra w kalambury) bądź technik typu ‘*mind mapping*’ (budowę diagramów semantycznych hiper- oraz hiponimicznych), tudzież tworzenie opisów obrazków (lub obrazków do opisów). W niektórych wypadkach można też skorzystać z, ogólnie niepolecanych, technik tłumaczeniowych².

Podczas całego kursu nauki języka docelowego, zasadniczym celem działania nauczyciela powinno być jednak skoncentrowanie uwagi ucznia na szeregu różnorodnych, opisanych w sylabusie, form działania, mających na celu wprowadzenie ucznia m.in. w zakres słownictwa, które pozwolą mu na uzyskanie zakładanych dla niego efektów kształcenia. W tym kontekście zwrócić można uwagę na wiele towarzyszących nauce języka zdarzeń, których odpowiednie wprowadzenie w zakres uwagi ucznia może pomóc mu w opanowaniu szeregu określeń nie tylko utrwalających, lecz także poszerzających jego wiedzę językową. Można w tym celu, przykładowo, ustalić zakres słów przydatnych kontekstowo uczniom podczas pojawiania się konkretnych sytuacji (np. wykorzystać szereg tekstów pozaksiążkowych, ustalić zakresy określeń istotnych do ich zrozumienia, oraz – w końcu – po przedstawieniu uczniom niuansów znaczeniowych poznanych określeń sprawdzić, czy potrafią oni poprawnie określić kontekstowość użycia każdego z nich). Można również zaproponować używanie (oraz zachęcanie uczniów do tworzenia) definicji opisowych konkretnych kognatów bądź nawet wprowadzić różnego typu ćwiczenia słownikowe, wspomagające uwrażliwienie ucznia na

² Wspomniane tutaj techniki dydaktyczne należą do powszechnie znanych sposobów „przybliżania” uczniów do języka docelowego. Wiele z nich zostało ze szczegółami opisanych w książkach zajmujących się dydaktyką nauki języka obcego (zob. np. *A Practical Introduction to Teacher Training in ELT* (s. 33-73), J. Hughes, 2015, Hove: Pavilion Publishing and Media; *Metodyka nauczania języków obcych* (s. 151-163, 196-209), H. Komorowska, 2013, Warszawa: Fraszka Edukacyjna; *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching* (s. 185-205, 334-376 i in.), J. Scrivener, 2013, London: MacMillan.

konieczność jego współdziałania w całym procesie wzbogacania słownictwa. W celu uczulenia uczniów na pojawiającą się konieczność rozbudowy u nich wrażliwości na jakość semantycznego cieniowania wypowiedzianych kwestii, można zaproponować tworzenie przez nich różnego typu tabel, wskazujących na pojawianie się różnic semantycznych w napotykanym przez nich określeniach bliskoźnaczych; zadanie takie będzie pomocne w ilustracji całego szeregu różnic w zakresie szczegółowości oraz pojawiających się poziomów dokładności w odniesieniu do sporządzanych informacji, a więc działania spowalniającego w pewien sposób nabywanie przez uczniów manieri hasłowości w produkcji opisów rzeczywistości pozajęzykowej. Głównym i zasadniczym celem tego typu postępowania powinna więc być ekspozycja ucznia na konkretne, pojawiające się w sylabusie, określenia dzięki wykorzystywaniu ich w codziennych, wcześniej zaplanowanych, kontaktach śródlekcyjnych z uczniem.

Działalność taką należy jednak w odpowiedni sposób przeanalizować, w celu uzyskania przez ucznia możliwie szerokiego dostępu do informacji, które może on zdobyć podczas całego kursu nauki języka docelowego. Pojawić się tutaj może wiele nieporozumień i niedokładności, wynikających głównie z niezbyt starannego śledzenia przez wielu nauczycieli sugerowanych zmian postępowania dydaktycznego (w tym również w formie online w Internecie) w zakresie nauki słownictwa. Fakt ten jest nie tylko (w wielu wypadkach) pokłosiem szybko postępujących badań w obszarze nauki języka docelowego, lecz często również wielu nawyków, które zostały przez nauczycieli uprzednio przyswojone i których trudno im się pozbyć. Wymienić tutaj można, przykładowo, kwestie związane z tradycyjnym pojmowaniem obrazu nauczyciela języka (głównie jako osoby preferującej nauczanie frontalne: działającej w oparciu o podstawowe środki dydaktyczne, takie jak tablica, kreda, swój własny głos oraz podręcznik), intensywnym promowaniem technik eksplicytnych w trakcie całego kursu języka docelowego lub wiele – niezbyt dokładnie rozumianych – problemów związanych z ekspozycją ucznia na język, a więc dotyczących zakresów używalności języka docelowego podczas lekcji językowych. Pojawiają się poza tym nauczyciele języka, którzy często wykorzystują niektóre z proponowanych innowacji do swoich własnych celów, mających uprościć i ułatwić im ciężką oraz odpowiedzialną pracę nauczyciela języka, postrzeganą jako wspólną z uczniem działalność monitorująco-stymulującą całość jego postępowania edukacyjnego³. W tym celu wydaje się konieczne ustalenie szeregu brzegowych kwestii, czyli zasad, o których nie należy zapominać podczas pracy nad rozszerzeniem leksykonu mentalnego języka obcego ucznia. Zasady te muszą zostać, z jednej strony, powiązane z długoterminowymi, z drugiej zaś z krótkoterminowymi celami pracy nad językiem docelowym, które wyniknąć powinny ze wspólnej zgody nauczyciela oraz ucznia, dotyczącej taktyki postępowania stosowanej podczas całego procesu kształcenia. Powinna więc pojawić się tutaj przede wszystkim naczelną normą interakcji, rozumianej nie tylko wewnętrznie (czyli interakcji stosowanej w trakcie każdej z lekcji językowych), lecz także zewnętrznie (a więc interakcji uzgadniającej zasady postępowania dydaktycznego oraz ewentualnych zmian na dłuższy okres nauki). Choć wielu nauczycieli języka niezbyt dobrze znosi konieczność ustalania ramowych przynajmniej zasad postępowania dydaktycznego ze swoimi uczniami, działalność taka, świadomie zobowiązująca ucznia do wzięcia części odpowiedzialności za końcowy sukces, powinna stać się naczelną formą postępowania nauczyciela języka, ponieważ tylko ten

³ Z polskich uczonych zajmuje się tym problemem np. W. Wilczyńska (zob. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, W. Wilczyńska, 1999, Poznań: PWN); zob. także: *Syllabus Design*, D. Nunan, 1988, Oxford: OUP; *Lessons from Good Language Learners*, C. Griffiths (ed.), 2008, Cambridge: CUP; *Personalizing Learning in the 21st Century*, S. de Freitas, Ch. Yapp (eds.), 2005, Stafford: Network Educational Press.

uczeń, który świadomie zgodzi się na podjęcie współpracy nad rozwojem swojego języka, poczuwać się będzie do odpowiedzialności za jego rozwój (Wilczyńska, 1999).

Tego typu postępowanie wymagać będzie wprowadzenia kilku przynajmniej zmian w zakresie koncepcji podejścia nauczyciela do kształtowania procesu nauki języka docelowego. Choć dla pewnej liczby nauczycieli języka zamiana prostych zasad kształcenia językowego, które były do tej pory proponowane przez popularną metodę nauczania języka zwaną CLT (*Communicative Language Teaching*)⁴, na zasady nieco bardziej składające odpowiedzialność za sukces na wspólne (ich oraz uczniów) barki, jest propozycją trudną do zaakceptowania, należałoby jednak wziąć pod uwagę fakt znacznego umiędzynarodowienia się działań związanych z całym procesem nauczanego języka obcego. Według ustaleń odpowiednich organów UE, język obcy, szczególnie zaś język angielski uznany powszechnie za język międzynarodowy, stać się powinien własnością zdecydowanej większości obywateli państw zrzeszonych w UE⁵. Samo pojęcie języka międzynarodowego zakłada z kolei *a priori* całkowitą rezygnację z wszelkich prób indoktrynacji użytkowników tego języka za pomocą wartości w nim zawartych, a więc możliwość produkcji komunikatów bez zwracania wyłącznej uwagi na korzenie kulturowe języka wykorzystywanego do produkcji komunikatu. Sytuacja taka narzuca na nauczycieli języka obowiązek zwracania uwagi ucznia na aspekt uzyskiwania przez niego kompetencji interkulturowej, rozumianej jako umiejętność spojrzenia na treści uzyskiwanego (bądź produkowanego) komunikatu nie tylko z punktu widzenia nadawcy/odbiorcy, lecz także odbiorcy/nadawcy. Oczywiście, jak ma to miejsce w każdym wypadku podczas nauki języka, pociąga to za sobą działalność kształcącą u ucznia wrażliwość na kontekst (oraz odpowiedzialność za jakość wykorzystywanych do komunikatu określeń), co z kolei wymaga opracowania przez nauczyciela sylabusu, który kierowałby uwagę ucznia na ten sposób działania.

Taki sposób postępowania dosyć wyraźnie różni się od zasad proponowanych przez CLT. Zgodnie z opisywanymi tam ustaleniami (Breen, Candlin, 1980, s. 99), od nauczyciela języka oczekiwano się wypełnienia dwóch zasadniczych ról, obu w miarę ścisły sposób ze sobą powiązanych: /1/ ułatwienia procesów komunikacyjnych zachodzących pomiędzy uczniami oraz /2/ pośredniczenia – na zasadzie uczestnika niezależnego – w szeregu działań kształcących-instruktażowych, mających miejsce podczas działalności interakcyjnej. Jak widać, ani jedna z wymienionych funkcji nie brała wyraźnie pod uwagę kontekstu społeczno-kulturowego posiadanego przez uczestników procesu kształcenia językowego ani też kwestii potencjału „współgrania” pomiędzy rodowodem kulturowym używanego języka oraz rodowodem społeczno-kulturowym uczestników biorących udział w konkretnym procesie komunikacyjnym. Istotnym celem nauczyciela języka powinno być przekazanie informacji na temat języka docelowego w sposób, który w całości będzie ignorować fakt, że ewentualni użytkownicy tego języka nigdy nie byli (i nigdy nie będą) naturalnymi uczestnikami kultury, z której język ów wyrasta i którą *nomen omen* reprezentuje⁶.

Sytuacja ta wskazuje, że cały szereg istotnych z punktu nauczania języka docelowego jako międzynarodowego (zob. McKay, 2012) kwestii (w tym przede wszystkim zagadnień związanych z działalnością mającą na celu rozszerzenie leksykonu mentalnego ucznia)

⁴ Metoda ta, zwana także komunikacyjnym nauczaniem języka obcego/drugiego, kładzie nacisk na interakcję, będącą zarówno środkiem, jak i ostatecznym celem uczenia się języka.

⁵ Zob: „Five Reasons Why English May Become a Lingua Franca in Europe”, B. Michałowski, 2010, *IATEFL Poland Newsletter*, 34, ss. 23-26 „English or ELFish? A Teaching Dilemma of the 21st Century”, K. Dziubalska-Kołaczyk, 2007, *IATEFL Poland Newsletter*, 30, Post-Conference Issue, ss. 19-24; *Understanding English as a Lingua Franca*, B. Seidlhofer, 2011, Oxford: Oxford University Press.

⁶ Zob. *Teaching English as an International Language*, S.L. McKay, 2012, Oxford : Oxford University Press.

zostało podczas pracy nauczycielskiej albo nie w pełni wprowadzonych w życie, bądź też całkowicie pominiętych. McKay (Ibidem, s. 34) zalicza tutaj głównie kwestie następujące: /1/ promocja kompetencji interkulturowej, w oczywisty sposób odmiennej od kompetencji *native-speakera*; /2/ świadomość istnienia różnych odmian języka docelowego; /3/ promocja klasowego multilingwizmu; /4/ promocja materiałów instruktażowych, promujących nie tylko kulturę języka docelowego, lecz także kulturę lokalną; oraz /5/ promocja form nauki języka, społecznie oraz kulturowo istotnych dla uczestników procesu lekcyjnego. Każde z wymienionych przez autorkę zagadnień stanowi istotny element, zmieniający ogólny kierunek pracy nauczyciela nad językiem docelowym, kierunek, który bezwzględnie wymaga współpracy uczniów w każdym aspekcie jego realizacji.

4. Nauczanie słownictwa: mity

K. Maria (1990), opierając się o teorię schematu, wskazuje na znaczenie odpowiedniego przygotowania lekcji (w tym lekcji językowej) oraz dostosowania jej do zaplanowanych efektów danych działań edukacyjnych. Ponieważ wspomniana teoria próbuje wyjaśnić nie tylko sposoby magazynowania wiedzy o świecie przez ludzi, ale także sposoby, jakie ludzie stosują w celu najpierw zdobycia, a później wykorzystania zdobytej wiedzy podczas ich funkcjonowania w społeczeństwie, teoria ta ma istotne zastosowania w pracy szkolnej zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Zgodnie z przyjętymi ustaleniami (zob. Rumelhart, 1980, s. 41), ludzie (w tym uczniowie) gromadzą wiedzę o świecie w formie tzw. schematów; w ten sposób wszelkie nowe informacje uzyskane przez nich podczas ich nowych kontaktów ze światem dopasowywane są do istniejących w umysłach ludzkich schematów. Jeśli konkretna informacja nie pasuje do utworzonego wcześniej schematu, jest ona albo odrzucana, albo też tworzony jest nowy schemat, który będzie później stopniowo uzupełniany. Ponieważ opisy konceptów zawartych w utworzonych schematach różnią się często zakresami semantycznego dostosowania (przy czym różnice te mogą dotyczyć albo całego opisu, bądź też jego dowolnej części), lekcje językowe powinny zostać opracowane przez nauczycieli w taki sposób, aby uczniowie nie napotykali na zbyt wiele dodatkowych utrudnień podczas pracy nad rozpoznawaniem znaczeń, a także dostosowywaniem konkretnych opisów do istniejących w ich umysłach schematów. Należy w związku z tym przyjąć założenie, że każde z dodatkowych napotykanym utrudnień doprowadzi do sytuacji wolniejszego ustalania przynależności pozyskiwanych informacji do istniejących w umyśle schematów. Jeśli więc pojęcie schematu obejmuje dowolny fragment konkretnej wiedzy na temat dowolnego konceptu, a także dowolnych związków z innymi konceptami lub formami postępowania, zdarzeniami bądź akcjami (Ibidem), w skład takiego schematu musi także wchodzić nazwa (lub nazwy). Informacje tego typu mają więc konkretne dopasowania lingwalne, funkcjonujące w zakresie danego kręgu kulturowego. Ponieważ głównym celem lekcji językowej jest przekazanie uczniom konkretnej wiedzy na temat istniejących w danym kręgu kulturowym opisów rzeczywistości, wszelkie określenia dotyczące wspomnianych opisów powinny zostać przedstawione uczniom bez zbytnich komplikacji. Uczniowie powinni być w stanie dopasować uzyskane informacje do tego zasobu informacji, który już został przez nich zinternalizowany, biorąc tutaj pod uwagę zarówno zakresy fonetyczno-morfologiczne, jak też semantyczno-syntaktyczne przedstawianych słów bądź określeń. Tylko wtedy bowiem będzie można mieć nadzieję, że pojawią się warunki umożliwiające internalizację przedstawianych wyrażań. Opisy zastanej rzeczywistości przekazywane w języku dla ucznia obcym mogą być dokonywane jedynie w zakresie zinternalizowanych przez niego wyrażań; internalizacja taka oznaczać będzie dopasowanie uzyskanych określeń do istniejących

(bądź utworzonych) schematów. Tak właśnie przebiegać będzie poszerzanie bazy językowej ucznia – wszelkie istniejące w jego umyśle schematy pozyskują stopniowo nowe określenia, odnoszące się do różnych rodzajów kulturowo zaczeplonej, rozpoznawanej przez niego rzeczywistości; tworzona w ten sposób przez niego architektura języka odnosić się będzie do istniejącej i stopniowo rozpoznawanej architektury kultury. Uzyskane nazwy umiejscowione zostają w schematach (istniejących bądź też wytworzonych przez ucznia) w sposób dla niego najbardziej oczywisty po to, aby w przyszłości mogły zostać przez niego wykorzystane podczas dowolnej interakcji z innymi osobami.

Sytuacja taka nie zawsze jednak zostaje poprawnie rozszyfrowana i zastosowana w praktyce. Jak zauważa Z. Putkiewicz (1969, s. 6 i nast.), proces nauki to nie tylko bezpośredni, klasowy kontakt nauczyciela i ucznia; jest to w miarę skomplikowany proces „zgrania się” całego szeregu czynników, w którym zarówno wewnętrzne, jak również zewnętrzne elementy procesu edukacyjnego pełnią określone funkcje⁷. Wymienione są w tym kontekście takie składniki jak: współpraca środowiska ucznia, jakość i zakres treści nauczanego materiału, organizacja nauki w szkole bądź też szereg elementów wchodzących w skład samoorganizacji nauki przez uczniów. Wszystkie wymienione powyżej elementy procesu dydaktycznego wskazują z jednej strony na jego złożoność, z drugiej zaś na istotne kwestie odpowiedniego kierowania nauką (w tym nauką języka obcego). Kwestie te powinny zostać zauważone również wtedy, gdy celem nauki jest poszerzenie bazy leksykalnej ucznia. Oprócz jasnego udzielenia odpowiedzi na pytanie (osobno dla nauczyciela języka i dla ucznia), co w danym kontekście edukacyjnym oznacza poszerzenie bazy leksykalnej, należy także zwrócić uwagę na celowość zaproponowanego systemu pracy mającego ułatwić uczniowi rzeczywiste poszerzenie indywidualnego poziomu leksykalnego. Ponieważ głównie uczniowie mają za zadanie zapoznać się z danym (nowym) określeniem podczas pracy nad tekstem, oznaczać to będzie, że bezpośrednim i głównym celem działania będzie dla nauczyciela i dla ucznia rozszyfrowanie (zależnego od kontekstu) znaczenia poznawanego leksemu. Czy jednak w tym momencie można będzie mówić, że nastąpiło rzeczywiste poszerzenie bazy językowej ucznia? Wielu nauczycieli może sądzić, że tak się rzeczywiście stało, ponieważ uczeń nie tylko spotkał się z nowym określeniem, ale także wykorzystał je do odszyfrowania kontekstu znaczeniowego umieszczonego w tekście. W tym momencie (także w oparciu o przedstawione wcześniej ustalenia D.E. Rumelharta) należy jednak pamiętać, że działania mające na celu poszerzenie bazy językowej ucznia nie są procesem tak prostym, jak mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać.

Prawdopodobnie najwcześniejszym opisem procesu rozpoznawania nauczanego słowa jest pochodząca z 1942 roku analiza przedstawiona przez L.J. Cronbacha, w której wyróżnione zostało pięć następujących po sobie poziomów zapoznania się ucznia z nowym określeniem. Przyporządkowanie semantyczne każdego nowego słowa/frazy do sytuacji gramatycznej, znanej uczniowi z faktu funkcjonowania podobnego określenia w jego języku rodzimym (a więc pojawienie się sytuacji generalizowania danego określenia przez ucznia), jest zaledwie pierwszym krokiem w procesie internalizacji przez ucznia poznawanego określenia. Postępująca, często (aczkolwiek nie zawsze) zainicjowana przez nauczyciela, praca nad samodzielnym (implicytnym) rozpoznawaniem niektórych kontekstów sytuacyjnych poznawanego określenia (przede wszystkim tych, które bezpośrednio dotyczą napotkanego kontekstu tekstowego) prowadzi będzie ucznia do bardziej szczegółowego zapoznania się

⁷ Podobne uwagi można znaleźć w szeregu innych publikacji, np. *A Practical Introduction to Teacher Training in ELT*, J. Hughes, 2015, Hove: Pavilion Publishing and Media.

z danym leksemem. Nie powinien jednak (co często się dzieje) być to koniec działań nauczyciela związanych z przedstawieniem konkretnego leksemu uczniowi.

Praca taka powinna doprowadzić ucznia nie tylko do sytuacji, w której będzie on w stanie rozpoznać wiele różnych możliwości użycia konkretnego określenia w różnorodnych określeniach kontekstowych oraz pozwolić mu na (w miarę) precyzyjne syntaktyczno-semantyczne ustalenie zakresu użycia danego określenia po to, aby mógł on w przyszłości wykorzystywać je samodzielnie podczas różnych prób jego zastosowania. Ponieważ z reguły na tego typu działanie nie starcza nauczycielom czasu (bądź też cierpliwości), bardzo często działalność nauczyciela inicjująca poznawanie danego słowa przez ucznia kończy się na definicyjnym poinformowaniu ucznia, co konkretne określenie oznacza (może oznaczać) w danej sytuacji kontekstowej w jego języku rodzimym. Bardziej przewidujący nauczyciele z reguły dodają tutaj jeszcze informację, co określenie to może oznaczać w szeregu sytuacji semantycznie zbliżonych do poznawanego kontekstu semantycznego. Dalszą część działalności dydaktycznej bardzo często wypełnia niczym nie uzasadniona wiara w to, że uczeń może w przyszłości samodzielnie odwołać się do przedstawionych pokrótce sytuacji kontekstowych i zastosuje je w przyszłości ponownie.

Niestety, w większości wypadków rzecz taka nie będzie mieć miejsca. Opisując swoje badania na wspomniany powyżej temat, Kamenev, Dixon i Carnine (1987, s. 129-145) wskazują, że proces internalizacji (poznawania) konkretnych określeń jest procesem „(...) żmudnym dla obu stron kontraktu edukacyjnego”, a każda próba przyspieszenia takiego procesu internalizacji bądź też jego skrócenia kończy się obustronnym rozczarowaniem. Wspomniani autorzy nazywają zdobytą przez ucznia wiedzę „wiedzą cząstkową” (ang. *derived knowledge*), ponieważ nie pozwala ona na poprawne „umocowanie” poznawanego określenia/frazy w całościowym, uznawanym przez siebie, indywidualnym leksykonie mentalnym. W efekcie takiego postępowania poznawana fraza/określenie, nawet wtedy, gdy jej użycie związane było z późniejszą cząstkową pracą nad jej zastosowaniem w wyznaczonych przez nauczyciela ćwiczeniach, nie osiąga wymaganego poziomu indywidualnej internalizacji leksykalnej, co – w wypadku, gdy uczeń spotka się z określeniem/frazą znów za jakiś czas – oznacza ponowną naukę napotkanego już wcześniej wyrażenia.

Xiu Zhang (2016, s. 45) wskazuje, dlaczego sytuacja taka ma miejsce. Opierając się na teorii W.J.M. Levelta (1989), autor wspomnianego artykułu zaznacza, że jakiegokolwiek określenie, które zostało poprawnie zinternalizowane oraz umiejscowione w leksykonie mentalnym danego użytkownika języka, znajduje się tam wraz z szeregiem informacji „okołoznaczeniowych”, dotyczących jego wymowy, graficznego zapisu, a także konkretnych form gramatycznych, pojawiających się podczas prób jego użycia w języku. Oznacza to, że w leksykonie mentalnym dane określenie pojawia się w dwóch różnych sytuacjach – jako forma oraz jako jego treść. Forma określenia odnosi się do kwestii fonologicznych/morfologicznych, treść zaś zawiera informacje typu semantyczno-syntaktycznego. Podczas kontaktu ucznia z określeniem należy więc zwrócić uwagę na wszystkie wymienione powyżej aspekty lingwalne; należy zatem (co często się czyni) nie tylko „przeprowadzić” ucznia przez zakresy semantyczne danego leksemu, lecz także przez pozostałe, wspomniane powyżej, kwestie; uczeń musi usłyszeć dane słowo (osobno oraz w kontekście lingwalnym), zobaczyć, jak ono funkcjonuje w zakresach morfologicznych i syntaktycznych, zauważyć istniejące ścisłe dopasowania semantyczne pomiędzy oboma językami, a także wykorzystać dane określenie podczas samodzielnej pracy intelektualnej (nie zaś podczas wymuszonych ćwiczeń, kiedy dany leksem użyty zostanie

zaledwie kilka razy). Dopiero wtedy, zapewnia Xiu Zhang, będzie można powiedzieć, że uczeń dokładnie rozpoznał dane określenie.

Pogląd taki zgadza się zresztą z badaniami N. Ellis (1994), a także szeregu innych badaczy (Nagy, Herman, 1987; Albrechtsen, Haastrup, Henriksen, 2008). Zgodnie z propozycjami N. Ellis, podczas poznawania określeń, ich formy uzyskiwane są implikatywnie, a treści eksplikatywnie. Sytuacja taka oznacza zmuszenie ucznia do samodzielnego rozpoznania fonologicznego, a także morfologicznego każdego z pojawiających się określeń, podczas gdy ich zakresy semantyczne oraz syntaktyczne dostarczane są mu zewnątrz. Ograniczenie się nauczyciela do informacji typu eksplikatywnego (np. informacja, że dane określenie „a” oznacza zakres semantyczny „a¹⁷” w języku ucznia) nie może skutkować udanym procesem internalizacji, ponieważ w zdecydowanej większości przypadków uczeń pozostanie na poziomie wspomnianej powyżej wiedzy cząstkowej, co nie gwarantuje skutecznej internalizacji poznawanego terminu przez ucznia. Lekcja języka powinna zostać dokładnie przemyślana, zanim zostanie zrealizowana w klasie szkolnej; dotyczy to przede wszystkim tych sytuacji, których celem jest poszerzenie bazy leksykalnej ucznia. Ponieważ forma oraz treści określenia ustalane są przez ucznia samodzielnie (choć wydają się one być ze sobą ściśle związane), należy podczas zajęć lekcyjnych doprowadzić do sytuacji, podczas których uczeń będzie w stanie nie tylko dostarczone mu informacje zewnętrzne mentalnie objąć, lecz także (samodzielnie) ustalić zakresy informacji typu fonetyczno-morfologicznego poznawanych określeń. Stosowane często podczas zajęć tzw. „techniki skrótowe” (takie jak np. proponowanie uczniom, aby wsłuchiwali się w poznawane dialogi, mając równocześnie przed oczami ich gramatyczno-morfologiczne interpretacje) nie zawsze niestety odnoszą oczekiwany skutek. Należy tu bowiem postawić pytanie, z czym właściwie podczas tego typu organizacji procesu lekcyjnego uczniowie mają do czynienia?

M.D. Keene i S. Zimmermann (1997, s. 55-56) zauważają, że podczas pracy z tekstem uczniowie muszą go dostosować do wcześniejszych osobistych doświadczeń wewnętrznych/zewnętrznych, co z reguły oznacza wdrożenie trzech efektywnych połączeń uczniów z tekstem: /1/ z ich wcześniejszymi osobistymi doświadczeniami; /2/ z szeregiem innych informacji, które znajdują się w poznawanym właśnie tekście; /3/ z ogólnymi informacjami zewnętrznymi, dotyczącymi różnego typu wymogów kulturowych, w których uczestniczą. Oznacza to dosyć ciężką pracę, szczególnie w przypadku, gdy w poznawanym tekście pojawiają się określenia nowe, często również przedstawiające nieznaną uczniom, zakresy kulturowe. Proponowanie uczniom w tym momencie ich działalności lekcyjnej, żeby samodzielnie rozszyfrowali graficzny sposób poznawanego określenia, ustalili jego morfologiczne zakresy poprawności użycia, zrozumieli (i przyjęli do wiadomości) ogólnie akceptowane (w kulturze, którą słabo rozpoznają) formy wymowy, a także dokonali kontekstowo-zależnej oceny semantyczno-syntaktycznej każdego z poznawanych określeń wydaje się być pracą nie zawsze możliwą do wykonania w przeznaczonym uczniom przedziale czasowym, szczególnie wtedy, gdy nie mają oni większego doświadczenia w wykonywaniu tego typu czynności. Tego rodzaju oczekiwania za strony nauczyciela często kończą się poczuciem bezradności przez ucznia; uczniowie niby rozpoznają dane określenia, ale w sytuacjach, gdy zmuszani będą do wykorzystania danego określenia, albo wykorzystają inne, które lepiej sobie przyswoili, albo też nie powiedzą nic, wyraźnie sygnalizując, że nie za bardzo wiedzą, jak sobie poradzić z wyrażeniem danej myśli. Sytuacja taka wskazuje, że uczniowie nie tylko nie są w stanie przyswoić sobie zakresów semantyczno-syntaktycznych określeń, które mieli za zadanie poznać (nie mówiąc tu o poznaniu związanych z nimi np. zakresów fonetycznych), ale nawet nie za bardzo wiedzą, że takie określenia istnieją.

Jest to, jak się wydaje, dosyć wymowny przykład, w jaki sposób objawia się nieskuteczny na dłuższą metę sposób nauczania leksyki, nakierowany głównie na wspomnianą wcześniej wiedzę cząstkową.

Podsumowanie

Wszelkie zaproponowane techniki mają na celu wspomoczenie ucznia w jego wysiłkach internalizacji określeń, pojawiających się w poznawanym przez niego języku docelowym, w celu ułatwienia mu skutecznego opisu odbieranej przez niego wersji rzeczywistości pozajęzykowej w tymże języku. W tym kontekście jawią się dwa zasadnicze cele wspólnej, harmonijnej współpracy dydaktycznie opisanego systemu N – U. Z jednej strony, celem nauczyciela jest przekonanie ucznia, że jedynym sposobem skutecznej rozbudowy jego leksykonu mentalnego, dokonywanej w warunkach sztucznych, jest odpowiednio umiejętnie skorzystanie z porad, podpowiedzi i sugestii dydaktycznie oraz językowo kompetentnego nauczyciela. Celem ucznia z kolei jest możliwość wytworzenia u siebie sytuacji, w której wspomniany wcześniej moment „dostrzeżenia”, pojawiający się jako wynik zaplanowanych działań nauczyciela, pomoże mu w samorzutnym dostrzeżeniu pojawiających się różnic w konturach semantycznie postrzeganych określeń języka docelowego oraz wdrożenie takich sposobów nauki, które pozwolą mu na późniejsze wykorzystywanie poznanych określeń tak, aby był on w stanie przedstawić w sposób klarowny w języku docelowym swoje opinie na dowolny, interesujący go temat.

Streszczenie

Artykuł opisuje zarówno samo zjawisko leksykonu mentalnego, jak i szereg zagadnień związanych z jego rozbudową, biorąc pod uwagę nie tylko kompetencję nauczyciela języka, ale także wykazując istotną pozycję ucznia podczas całego kursu nauki języka docelowego. W konkluzji wskazano, że jedynie sytuacja, w której uczeń zna cele nauki oraz je akceptuje, jak również uznaje (przynajmniej w ogólnym zakresie) rodzaje technik zaproponowanych mu przez nauczyciela podczas kursu językowego, może zostać uznana za promującą naukę słownictwa oraz w efekcie rozbudowę leksykonu językowego ucznia.

Summary

This paper describes the phenomenon of the mental lexicon together with a number of issues related to its development, while taking into account the competence of a FL teacher, as well as demonstrating an important position of a foreign language course participant during the entire TL course. The conclusions address a situation in which the student, able accept the course goals and the types of techniques proposed to him by the teacher, can not only promote vocabulary learning procedures but also the expansion of the language learner's lexicon.

Bibliografia

- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. London: Blackwell.
- Albrechtsen, D., Hastrup, K., Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and Writing in First and Second Language: Process and Development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: CUP.
- Arabski, J. (2004). *The Developmental Differences between Children and Teenagers and Their Implications for TFL*. Wykład wygłoszony na seminarium „Teaching English to Young Learners”. Sosnowiec: NKJO (praca nieopublikowana).
- Breen, M.P., Candlin, C. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.

- Cronbach, L.J. (1942/2007). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *Journal of Educational Research*, 36, 206-217.
- Damasio, A.R. (1999). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Dechert, H. (1998). *Towards a Richer Metaphor for Interlingual Processing: The Model Is the Message* (praca nieopublikowana).
- Ellis, N. (1994). Vocabulary Acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 115-145). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elman, J. (2004). An alternative view of the mental lexicon. *Trends In Cognitive Sciences*, 8(7), 301-306.
- Emmorey, K., Fromkin, V. (1988). The mental lexicon. In: F. Newmeyer (ed.), *Linguistics; The Cambridge Survey. Language: Psychological and Biological Aspects* (vol. 3) (pp. 124-149). Cambridge: CUP.
- Gabryś-Barker, D. (2005). *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kamenev, S.J., Dixon, D.W., Carmine, R.C. (1987). Issues in the design of vocabulary instruction. In: M.G. McKeown, M.E. Curtis (red.), *The Nature of Vocabulary Analysis* (pp. 482-496). Hillsdale NJ: Lawrence Earlbaum.
- Keene, M.D., Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M. (1984). *Organizational psychology: readings on human behavior in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago IL: The University of Chicago Press.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge Mass: MIT.
- Maria, K. (1990). *Reading Comprehension Instruction: Issues and Strategies*. Timmonium, MD: York Press.
- McKay, S.L. (2012). Principles of teaching English as an international language. In: L. Alsagoff, G.W. Hu, S.L. McKay, W.A. Renandya (eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 28-46). New York, NY: Routledge.
- Nagy, W.E., Herman, R.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge; implication of acquisition and instruction. In: M.G. McKeown, M.E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. London: Lawrence Earlbaum.
- Paivio, A., Desrochers, A. (1980). A Dual-Coding Approach to Bilingual Memory. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 388-399.
- Paradis, M. (2007). The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. In: I. Kecskes, L. Albertazzi (red.), *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Dordrecht: Springer.
- Pokrivcakova, S. (2012). *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA.
- Putkiewicz, Z. (1969). *Uczenie się i nauczanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et al. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Schmidt, R. (1994). De-Constructing Consciousness in Search for Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się, czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Xiu Zhang (2016). Vocabulary acquisition: what does it mean to know a word? *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 44-50.
- Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Sterling VA: Stylus.

Bogumiła SZCZYGELSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

UKRAINIAN VERSUS RUSSIAN – LINGUISTIC PATRIOTISM?

Introduction

The purpose of this article is to analyse the complexity of the linguistic situation which exists within the borders of the Ukrainian country where apart from Ukrainian, Russian is commonly used. What makes the situation even more problematic is the ongoing military conflict in the east of Ukraine between the authorities in Kiev and Russia (or, according to the Kremlin official statement, the separatist forces who aim to disconnect from the rest of the Ukrainian country). Nevertheless, a lot of Ukrainian citizens consider the Russian language to be their native one.

The article consists of three parts. The first one describes certain assumptions and conceptions that one may have when faced with data presented in the mass media. The data taken into account include the input from the radio, press or television, as well as the Internet, concerning the presentation of the linguistic and political situation in Ukraine. The second part is to present official regulations concerning the national language which have existed in Ukraine as well as those which are due to be implemented. The third part is devoted to the analysis of an opinion poll conducted among Ukrainian citizens. The opinion poll was prepared in three languages: Ukrainian, Russian and Polish and the respondents could answer it online or personally.

Assumptions and conceptions

Regardless of the attitude to Ukraine presented by individual media, the country is present in the Polish public debate. It may be caused by a difficult, shared history, as well as by a growing presence of Ukrainian citizens in Polish society. The issue of Ukraine is often discussed on the radio, for instance Polskie Radio Program III, or described in newspapers or magazines („Gazeta Wyborcza”, „Polityka”, „Tygodnik Powszechny”, „Kultura Liberalna”, „Krytyka Polityczna”, „Nowa Europa Wschodnia”). Some journalists seem to specialize in writing about Ukraine (e.g. Z. Szczerek, M. Andruszewska, P. Reszka). Professor P. Czapliński, a literary scholar from the University of Adam Mickiewicz in Poznań, in an interview „Wschód, czyli mapowanie monstrum”, suggests that this growing interest in Ukraine results from the conviction that what is happening in Ukraine is crucial also for us (Targański, Czapliński, 2017, p. 51). Finally, there is a group of Ukrainian artists with growing popularity in Poland. Some of them are writers (J. Andruchowycz, S. Żadan, T. Prohaśko, J. Prohaśko, S. Andruchowycz – all of them mostly published by the *Czarne* publishing house), some are musicians (e.g. *Okean Elzy* – the band which was present during both «Maidan» revolutions and now appears in a commercial of one of Polish mobile network operators advertising phone connections with Ukraine).

All of the media mentioned above present the attitude that is generally pro-Ukrainian or impartial. All of the aforementioned artists are generally patriotic and most of them are from western Ukraine. Analysing them as sources of knowledge about the attitudes to language in Ukraine, a conclusion could be drawn that, in terms of language use, Ukraine is roughly divided into two parts: western and eastern. The Ukrainian language is spoken in the western part and Russian dominates in the eastern regions of the country. For western Ukrainians their

language may be an expression of patriotism, for the ones from the East Ukraine it may seem to be a primitive language of villages, separating the citizens from the high Russian culture. This phenomenon is described, for example, in *Nowa Europa Wschodnia* by Ł. Adamski in his article „Kategoryczne sądy” (2015, s. 97):

„[...] the Ukrainian language requires positive discrimination in the east and south of the country, where Russian is not only the language of business, mass culture, but also common means of communication among all ranks of society, whereas Ukrainian is limited to rural areas or narrow circles of the intelligentsia” (translation mine).

Such a division may cause even aggressive reactions on the side of more patriotic citizens of Ukraine, which may result in rejection of not only the language but the whole Russian culture. An illustration of this aspect could be a song „На#уй манифест” by Kozak System, a Ukrainian band also present on Maidan during the Revolution of Dignity. „Нахуй словянське братство и дружбу, [...] Нахуй одну на двох історію, [...] В жопу вікову культуру і велику літературу”¹ („Fuck Slavic brotherhood and friendship, [...] Fuck one history for two. [...] I don't give a shit about the centuries-old culture and great literature” translation from Ukrainian mine).

Nonetheless, this aggression is not necessarily restricted to the current conflict between Ukraine and Russia. A. Michnik draws attention to the fact that Ukraine, just like Poland, underwent the process of Russification and it could have caused something for which he uses a term „anti-Russian syndrome” (Michnik, Nawalny, 2016, p. 155).

An interesting clash between East and West can nowadays be observed in Lviv. Because of the war, large groups of people from eastern Ukraine migrated to the west and because of that several conflicts have arisen. The internal migrants blame western Ukrainians for starting the war, while the inhabitants of Lviv cannot accept the Easterners' swearing, drinking and smoking, as it is sarcastically described by Z. Szczerek in „Tatuaż z tryzubem” (2015, pp. 284-285). It would be unfair to state that residents of Lviv have not tried to help the migrants assimilate. There was an interesting installation in the Old Town of Lviv, which could be a symbol of such actions: a big mirror on the fence with the inscription: „You are at home” (translation from Ukrainian mine). However, when talking via the Internet to an acquaintance from Lviv, the author of this article encountered such an opinion:

1. (...) In Lviv you can hear more Russian nowadays
 - * Why is it so?
 - * Because a lot of people came from Donetsk :(
 - * It's hard for them to get used to?
 - * It's rather hard for us to get used to them.
 - * Why?
 - * Because there really is a huge difference between us:(² (translation from Polish mine).

¹ *Живи і люби*, Kozak System, 2015, COMP Music/Universal.

² Conversation held on 09.06.2017.

However, very often an unusual coexistence of both languages can appear. In an online magazine „Ukrainian Weekly” H. Demchyshyn Wall conducts an interview with S. Zhadan, a recognised Ukrainian poet, writer, musician and performer, who was born in Starobilsk, Luhansk Oblast, and when he was 17 years old he moved to Kharkiv for his university studies. When asked about the language he used at home and at school, he answers „At home, we spoke surzhyk – a Ukrainian based surzhyk with some Russian mixed in. In Starobilsk we don't really speak literary Ukrainian, but we don't really speak Russian” (www.ukrweekly.com/uwwp/interview-ukrainian-writer-serhiy-zhadan-on-his-background-and-his-work/, accessed: 19.06.2017).

Another curious observation was made by T. Snyder right after the Revolution of Dignity (2013/2014) in Ukraine and it concerns one of the leading politicians of the opposition, V. Klitschko, who was for some time even considered as a Presidential candidate. Klitschko was struggling to speak Ukrainian but as he was not fluent at, it some awkward mistakes appeared (Snyder, 2014, p. 162). For instance, once he wanted to advise Ukrainians to prepare for winter but he confused the words **зима (winter) and земля (ground)**. **The mistake was awkward because it could arouse associations with preparing for death, and it was used by those who wanted to mock Klitschko's linguistic abilities. However, it should be mentioned that both words are the same in Russian and Ukrainian.** A similar situation was discussed in a meeting which took place in Krynica, Poland, in April 2017. The meeting was between a Lemko priest and Ukrainian students from the project „Study tours to Poland”. When one of the students from Kharkiv was asked about the language that he speaks at home, he explained that it is Russian, although he would prefer it to be Ukrainian.

However, in an interview with professor M. Kirsenko (Wilkanowicz, Kirsenko, 1993, p. 58) it can be read that the significance of the language should not be overrated because Ukrainians have been influenced by the Russian, Polish, Hungarian and German language and partly lost their native speech. But on the other hand, writers who started using other languages turned to Ukrainian later on. And even the inhabitants of the regions of Ukraine in which Russian is traditionally spoken voted for Ukrainian independence in 1991 (Ibidem). To illustrate such a trend we can refer one more time to pop-culture and an example of a band Tristavisim from Uzhorod. They have patriotic songs in Ukrainian (for example „Додому в спокій” about soldiers far away from home) but they also have songs in Russian „А я дружу с девочкой Васькой”³.

Summing up this part of the article it could be assumed that there may be at least three kinds of attitude to the Ukrainian language. One attitude is that of people who consider themselves patriotic and speaking only Ukrainian is for them an expression of patriotism. They reject all traces of the Russian language and culture. The next approach is that of people who, although are patriots, do not speak Ukrainian or cannot speak it fluently because they come from regions where Russian is widespread. Then there are people for whom language is not a political problem or it is not connected with any notions of patriotism.

Official regulations

As for official regulations concerning the language they are clearly defined in the Ukrainian Constitution. In Chapter One, Article 10, Ukrainian is declared to be the official language of the country. The State is responsible for ensuring the development of the Ukrainian language in different aspects of social life and in all areas of Ukraine. The use of Russian is guaranteed, as it is the case of other languages of national minorities (www.coe.int/t/dghl/cooperation/ccpe/profiles/ukraineConstitution_en.asp, accessed: 19.06.2017).

³ Лачо, Tristavisim, 2015, Наш формат.

Moreover, on the 26th of May 2017, the Head of the Ukrainian Parliament Andriy Parubiy signed the regulation about the amount of the Ukrainian language in the mass media. For instance, it states that there should be 75% of Ukrainian in national channels, 65% in local channels and 75% in the current affairs programmes (<http://detector.media/rinok/article/126373/2017-05-26-zakon-pro-movni-kvoti-na-tb-skerovano-na-pidpis-prezidentu/>, accessed: 28.06.2017)⁴. This regulation reflects the process of change that commenced on Ukrainian television after the Revolution of Dignity. Even in year the 2015 (i.e. after the outbreak of war with Russia) most of the programmes were broadcast in Russian (except the news). A year later there was much more Ukrainian. For instance, the cartoons for children or pop songs are now in their Ukrainian versions.

Banning some of the Russian websites (e.g. Yandex or vKontakte) may be an attempt to limit Russian influences, also the linguistic ones. Nonetheless, such steps are officially taken because there are fears on the side of the Ukrainian Government that those websites can be used by Russian hackers for the purposes of war (Puto, 2017). However, some people (especially younger Ukrainians) complain that they lost a lot of their contacts they had when using vKontakte.

The opinion poll – analysis

The opinion poll was conducted in Ukrainian, Russian and Polish between April and June 2017. It was conducted personally and via the Internet (as well by means of Google Forms). The questions were based on notions that may be perceived vital in terms of the subject studied. The choice of questions was to a large extent influenced by data found in the Polish and Ukrainian mass media (newspapers, radio, the Internet) and works of literature created by Polish or Ukrainian writers about Ukraine. For instance, the questions about television and radio stem from the awareness of the influences (or influences existing in the past) of Ukrainian oligarchs on society. The oligarchs, as mentioned by P. Pogożelski in *Nowa Europa Wschodnia*, are owners of the mass media and may suggest who should be voted for (2015, p. 27). What is more, the questions about TV, radio and reading habits were partly inspired by a quotation from A. Navalny, a Russian oppositionist, concerning the influences of Russian culture (Michnik, Nawalny, 2016, p. 140):

„As I said before, culture is the natural and safe means of expansion. [...] Culture, science and education are the areas where we can earn enormous money, staying at the same time in good relations with the rest of the world” (translation from Polish mine).

The opinion poll was conducted among people who officially are the citizens of Ukraine, even if nowadays they do not live within the borders of the Ukrainian state.

The respondents were mainly women (twice as many women than men).

⁴ The regulation needs to be signed by P. Poroshenko, the President of Ukraine.

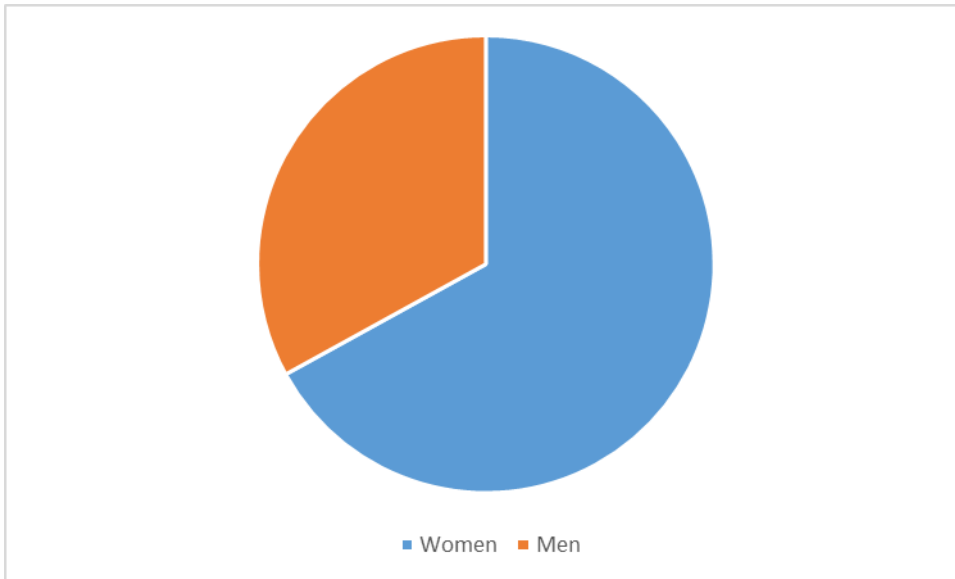


Figure 1. Participants of the survey – division by gender.
Source: own study.

The average age of a person responding was about 26. The youngest respondent was 15 and the oldest one – 47 years old.

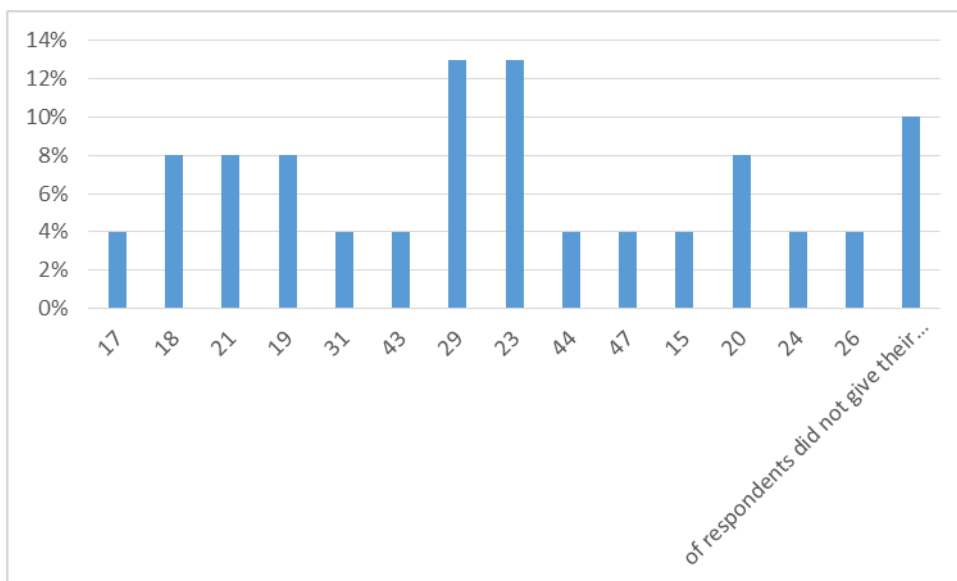


Figure 2. Age.
Source: own study.

Regarding the places of birth, there was a balance between western (e.g. the district of Volyn, Ivano-Frankivsk, Rivne, Lviv, Uzhorod) and eastern Ukraine (e.g. Donetsk, Odessa, Poltava, Crimea). The central part of Ukraine (Kyiv, Kirovograd – now Kropyvnytski) was less represented in the poll.

As regards the places of residence, many of the respondents live in bigger cities, which are also academic centres (Kyiv, Lviv, Łuck) or to other countries (Poland, Germany). Most of the respondents are employed people. It should be emphasised that some of them are still university students and therefore they do not work yet. Those of them who stated their level of education mostly declared being university graduates.

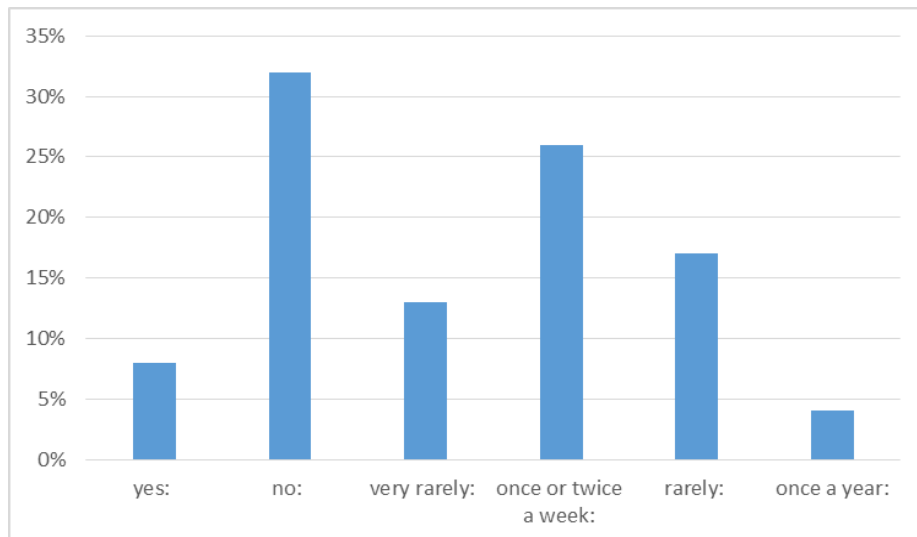


Figure 3. Frequency of watching TV.
Source: own study.

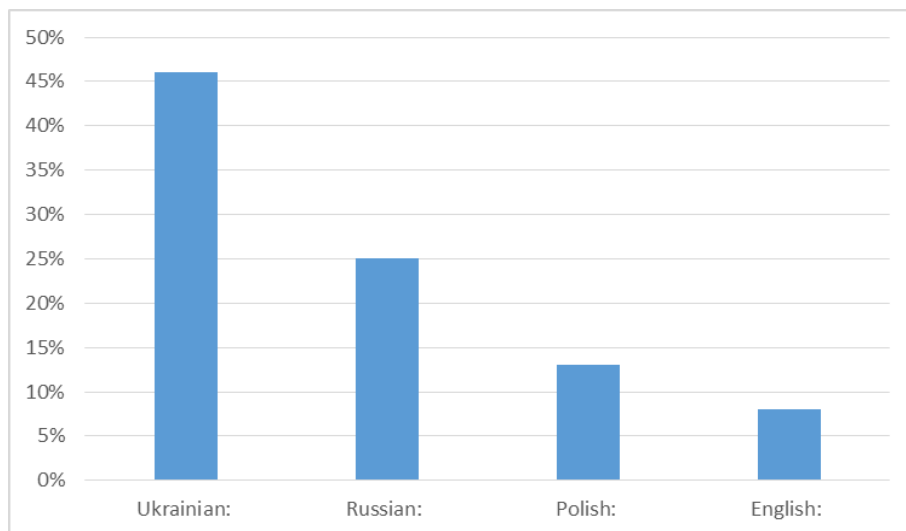


Figure 4. The language in which TV is watched.
Source: own study.

The next part of the opinion poll revolved around the notion of the language used. Most of the respondents reported Ukrainian as their mother tongue (56%). However, 20% stated that Russian is their first language and 24% considered Russian and Ukrainian as being equally native to them. As for the language used today, most of the respondents declared speaking Ukrainian and a not much lower number of people claimed to speak Russian on the day to day basis. There were such participants of the opinion poll who declared using Ukrainian and Russian equally often. All of the respondents claimed to know Ukrainian and Russian at a communicative level, with one person emphasising that although he knows Russian he does not use it. 56% of respondents declared using Ukrainian when talking to members of their families. Most of the study group use Ukrainian as a language of conversation with their friends. After all the percentage of people speaking Russian in such circumstances is still very high. One of the respondents admitted adapting the language to the language of an interlocutor. As for professional circumstances, most of the respondents use Ukrainian, then Russian and Polish, English and German.

Further questions were connected with the mass media. When it comes to watching TV, 32% of people definitely state that they do not watch it at all, with the rest of the respondents who emphasise that if they spend time in front of the television set, they do it rarely or even very rarely. One person declared not having TV at all, some of them wrote that they only watch TV at the parents' or friends' houses. Only two people stated that watching TV is a regular activity for them. Interestingly enough, most of the respondents watch TV in Ukrainian, which is surprising, bearing in mind the amount of Russian language on TV. Although some of the replies mentioned the news (channels: *112 Україна, Еспресо, ZIK*) or programmes connected with cultural aspects, definitely most of them are reality shows, very often the ones which are Ukrainian/Russian versions of western programmes (*Хата на тата, Від пацанки до панянки, Міняю жінку*).

When it comes to radio stations, most of the respondents declared that they either do not listen to them or hardly ever listen, for instance only in a car. Some of the respondents emphasised listening only to music and not to news programmes, which may suggest the lack of susceptibility to materials directly promoting language, because there are many English-language songs among the ones played on the radio. However, this answer could be interpreted differently: loss of interest in information programs also occurs in people losing trust in the reliability of the presented information.

One respondent admitted having a favourite radio station, which broadcasts only in Ukrainian. Only one person mentioned a specific name of the radio station and it was Тиса ФМ, which is a local radio station in Uzhorod. It is broadcast in Ukrainian and focuses on popular music interwoven with the news, which is usually very brief.

As opposed to the two previous forms of the mass media, most of the respondents declare being frequent readers. They read books, magazines, websites, scientific publications. They read classical literature (mostly Ukrainian, Russian, English), books about motivation, psychology, children, history. They read the news. They read mostly in Ukrainian, but an almost equal number of people read in Russian (or in both languages). Some read in Polish, English and German. When it comes to Ukrainian titles, they read:

- День <https://day.kyiv.ua/uk> (originally in Ukrainian with an option to switch into Russian);
- Волинь нова <http://volyn.com.ua/> (Ukrainian);
- Дзеркало тижня <https://dt.ua/> (The magazine used to be issued only in Russian and since 2002 has been published in both languages: Ukrainian and Russian);
- Волинські новини www.volynnews.com/ (Ukrainian);
- Українська правда <http://www.pravda.com.ua/> (Ukrainian, Russian);
- 4 влада <http://4vlada.com/> (Ukrainian);
- Новое время <http://nv.ua/> (Russian, Ukrainian);
- BBC Ukrainian www.bbc.com/ukrainian (Ukrainian, Russian);
- Гал Інфо <http://galinfo.com.ua/> (Ukrainian);
- Високий замок <http://wz.lviv.ua/> (Ukrainian);
- Повара <http://povaha.org.ua/> (Ukrainian; the website is a part of the campaign against sexism in Ukrainian media and politics)⁵.

⁵All of the websites accessed on 26.06.2017.

When it comes to writers, they mention among others A. Chapay (a writer and a journalist writing about the current conflict in eastern Ukraine), L. Ukrainka (late Ukrainian writer and literary critic; important enough for the Ukrainian nation to put her image on 200 Hryvnia note), N. Gogol (a Russian writer of Ukrainian origin), M. Chwylowy (a 'proletariat' writer of Russian-Ukrainian origin), F. Dostoyevsky (a Russian writer, philosopher sent to Siberia for political reasons), M. Bulhakov (a Russian writer and playwright). Even from that brief compilation it can be observed that in addition to patriotic, Ukrainian artists, those of Russian background are also popular. In some cases, artistic values seem to win with political divisions as Russian writers are also enlisted by students of Ukrainian literature from western Ukraine who in subsequent questions of the poll represented quite a patriotic point of view.

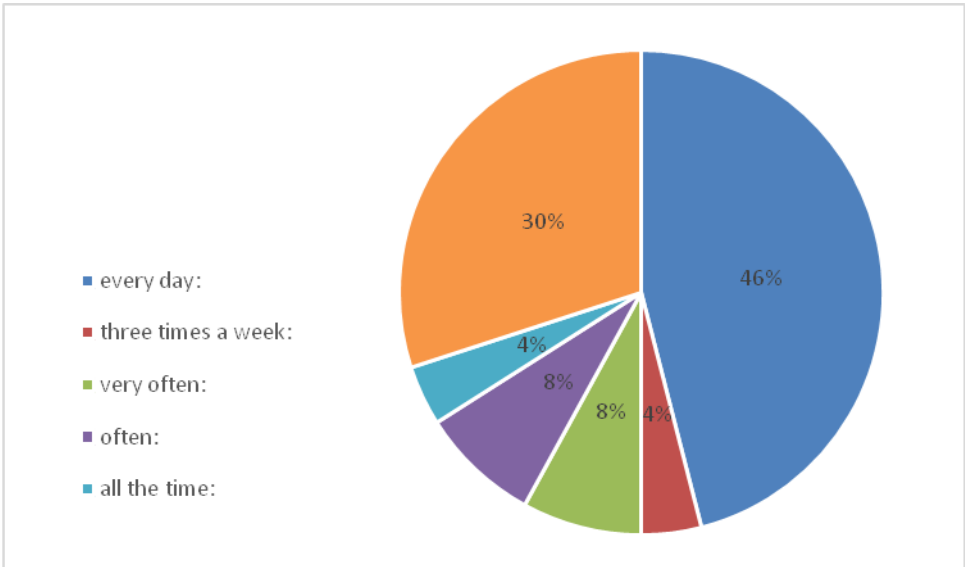


Figure 5. Respondents declaring reading books, magazines, online articles. Source: own study.

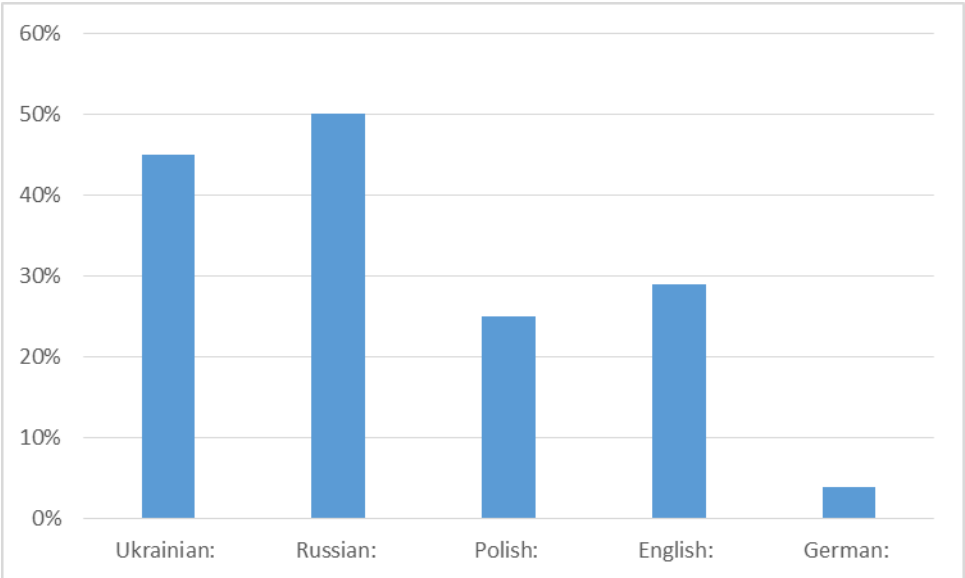


Figure 6. The language in which respondents read. Source: own study.

Further questions of the opinion poll dealt with the socio-political aspect of language. When asked if the language in Ukraine is a political issue, most of the questioned group answered affirmatively. Some of the respondents claimed that the language has been made political recently, which is related to the current military conflict with Russia. One person expressed an opinion that the coexistence of the two languages causes certain problems.

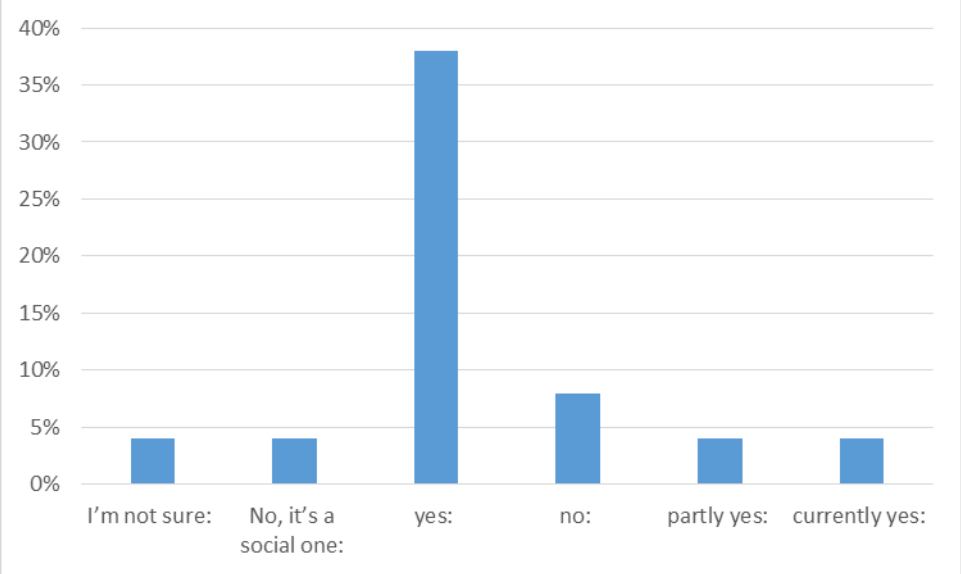


Figure 7. Is the language in Ukraine a political problem?
Source: own study.

When asked if there should be only one language in the country, the respondents did not give one clear answer. Those who answered affirmatively mostly assumed Ukrainian to be the leading language. There was a repeated emphasis put on official language. Many respondents claimed that there should be only one official language of the State even if the same respondent may admit that Ukraine is practically bilingual (or multilingual, taking into account minorities. e.g. Hungarian, Romanian).

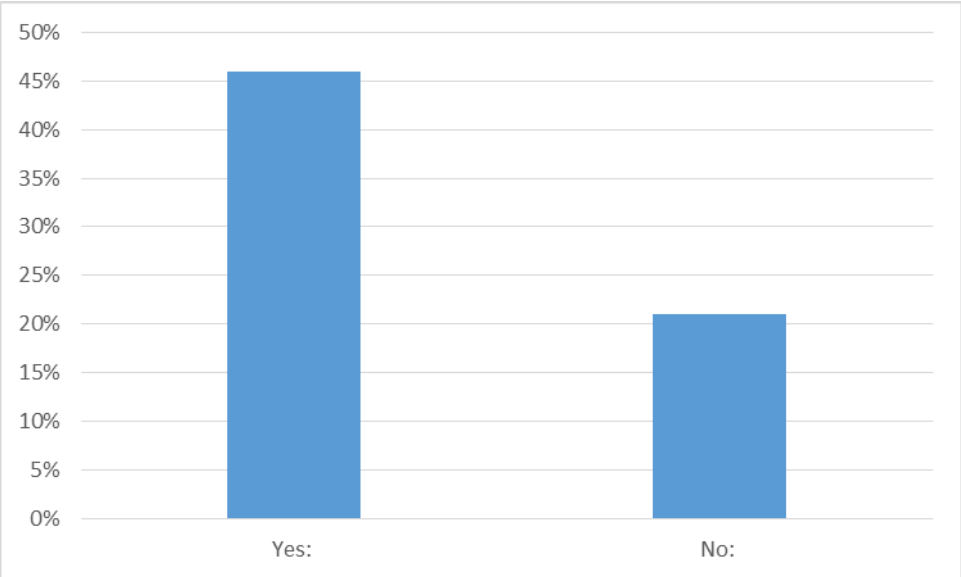


Figure 8. Should there be only one language in Ukraine?
Source: own study.

Miscellaneous justifications were given for this point of view. One of them was that the language is one of the factors which make people Ukrainian, thus constituting the sense of national identification. One of the respondents stresses the importance of having only one official language because of an aggressive neighbour, this way referring clearly to the conflict with Russia. However, she gives other languages the right to develop, but in the private zone. Yet another person states that the unity of the nation is created by one history, one religion and one language. Another person equals the status of the language with the country security level, stating that without one language Ukraine is vulnerable or defenceless. Finally, there should be only one official language, because, although speaking two languages boosts self-development, not limited by linguistic boundaries, the ideas of country and patriotism are lost.

There could be seen regrets that the Russian language is so widespread in relation to Ukrainian. One of the respondents pointed to the fact that there is no other country in the world which is directly concerned with the Ukrainian language. The languages of minorities are promoted in their native countries and they should exist on Ukrainian territories inhabited by their speakers, but together with Ukrainian (the respondent did not mention Russian at all). He added that only the Crimean-Tatar language should have a separate status.

Another person expressed an opinion that official documents (e.g. passports) should be issued in one official language, but the rest (conversations, education, work, media) should not be limited to one language because such artificial restrictions are doomed to fail no matter which one, Ukrainian or Russian, is imposed on people.

On the other hand, there are relatively as many answers against the idea of one language. For instance, because Ukraine is an international, multi-cultural country, which is a result of history, restricting people's linguistic activity is considered absurd. One more person refers to the historical background when explaining that introducing one language in Ukraine is practically impossible. Another person says that the language spoken should be a matter of personal preference and language does not determine personality. Next respondent expresses apprehension that nothing good could arise of imposing one language on the whole nation. Another respondent draws the attention to the belief that language is not the most urgent issue in Ukraine: there can exist several languages, whereas the war is the problem to be dealt with.

The next question concerned the existing methods of promoting the Ukrainian language in Ukraine. One of the most frequent replies was about the mass media. First of all, there is the issue of translation: television programmes or cinema films are translated into Ukrainian. Not all of the Ukrainians are pleased with that phenomenon. Some of them have a negative attitude towards such actions regarding them as useless and even strenuous. Furthermore, one respondent mentioned lyrics of songs, which may refer to the fact that nowadays many Ukrainian video clips are with Ukrainian subtitles. Other respondents enumerate the radio, concerts, the press, literature, games, the Internet, advertising as tools of promoting Ukrainian.

School education is thought to be a form of promoting one particular language. However, it should be noticed that one of the respondents mentions the possibility of choosing the language of education. Alongside with the education system, there are patriotic events to promote the language, yet for some they are insufficient. Some people highlight the fact that making Ukrainian an official language is a way of promoting it, even by means of issuing official documents in Ukrainian. Finally, it is added that language is promoted by its users, which is an example of natural, „soft” promotion. However, there is also a kind of opposition to the Russian language, which could be accomplished by the attempts of making Russian TV channels illegal.

When it comes to the means of promoting Russian in Ukraine technically they are quite similar: TV (especially entertainment channels), radio, literature, music, cinema. Some of the respondents mentioned the Internet, however, the conducting of the poll started before the banning of Russian websites and may not be valid right now. Some respondents stressed that in certain regions Russian is promoted by the educational system. The role of history in the spreading of the Russian language is also observed. Some quite fiercely write about propaganda which can be noticed, for example, in terms of websites which are available only in Russian. The person stating that point of view refers to Russian as a foreign language twice in a short answer. Meanwhile, there are respondents who strongly state that nobody forcefully promotes Russian and it is naturally advertised by its users. People speak Russian at work, in various institutions, and Russian is simply prevalent. One of the respondents, born in western Ukraine and now living and working in Rzeszów, makes such a remark: „Russian is condemned by nationalists, which is connected with the problem of mentality: it is like condemning any other language of a minority” (translation from Polish mine).

When asked how the Ukrainian language should be promoted in Ukraine, the respondents repeat the ideas of education (including teaching about tradition), literature, TV, the press, billboards, advertisement, art, the radio, the Internet. They assume that it should still be spread through native speakers and supported by the government (special regulations and official documents). When it comes to other measures, there are two opposite points of view: it should be promoted in any possible way or it is useless to make it obligatory and promote it forcefully (as if there is the will to use the language people will do it no matter the regulations). Even those who want to promote Ukrainian are divided in their opinions. Some demand Russian to be banned in the media and public life. Some refer to the idea of one official language popularised by active and positive programmes enhancing the pride of language, diminishing tragic political influences. Some emphasise the importance of the mother tongue. Finally, some suggest the process of bringing up children, but only if the family feels that it is the proper way of preserving tradition.

Reactions to the question how Russian should be promoted in Ukraine are seemingly more unified as there are more responses stating that it should not be promoted. However, the reasons tend to be different. Some say that Russian is popular enough and does not need any additional support. Some of the respondents treat such a situation as normal condition, but for the others, it is a vividly dangerous situation for the Ukrainian language. Some of the responses focus on the fact that Russian is not the official language of the country and as such should be limited to private use or it should be treated as a foreign language. On the contrary, some suggest teaching it as an additional subject at school (at the same time they emphasise the voluntary character of such education). Additionally, such actions should be focused on children and/or conducted within the family. There are tentative suggestions of using lyrics or poetry to develop the use of Russian. Such a non-coercive, more subtle aspect of the promotion is prevalent among the replies suggesting any action. However, there is a suggestion that Russian should be officially proclaimed the second language of the country as it is in other civilised countries around the world which are bilingual for historical reasons.

When asked if Ukraine can be a bilingual country, the respondents gave replies which reflect the sense of duality. The affirmative answers are prevalent and they are supported by the following justifications:

- Ukraine is an international country;
- Ukraine is already bilingual (one of the respondents underlined that answer);
- Ukraine has been and it will be bilingual and cultures of other national minorities should be allowed to develop.

Reasons against bilingualism were connected with either personal preference or they referred to the idea of their mother tongue which should be the only official language at the state level or they expressed hope for Ukraine to at last become a fully Ukrainian-speaking country. However, even among those who are against bilingualism, there is an opinion, which has already appeared here before, that Russian is widely spread and hence, it should be a matter of personal choice, which language Ukrainians prefer to use.

In a question about the sense of promoting only one national language three times as many people answered in favour of promotion. Interestingly enough, some of the respondents insisted on promoting English as a language enhancing attractiveness on the labour market. Those who are keen on promoting the Ukrainian language one more time emphasise its role in the process of national self-identification and the consolidating force in uniting the country. They allow, though, the development of the language of ethnic minorities in the regions inhabited by them.

Those who are against the promotion agree that the formal status of both Ukrainian and Russian should be clearly defined. Nevertheless, it is pointless to forcefully impose any rules concerning the use of any particular language. This is because using one of the languages does not diminish the role of another; or the language does not determine citizens' awareness.

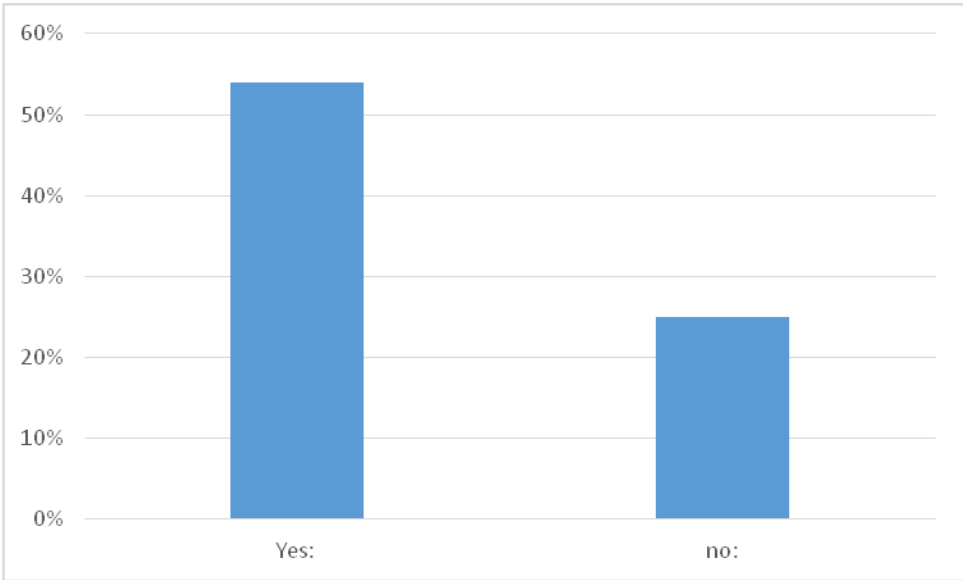


Figure 9. Is it important to promote any particular language in Ukraine?
Source: own study.

The final part of the opinion poll was devoted to the respondents' own remarks, which were as follows:

„Every person individually should choose the language which they will consider native, and the problem is not with the language, but that every second kid wants to leave Ukraine, and for example me, I can say that I'm learning English, Polish, German to leave and to let my kids be born in the beautiful land of the European Union”.

„I would like to say that I was born in independent Ukraine and I love it in my own, personal way. And the language has no influence on my love for my country. I can speak Ukrainian, but I think in Russian, which is connected with the fact that a lot of the books I have read were translated from foreign languages into Russian”.

„The problem is not in the existence of the Russian language, but our reserve and the lack of knowledge of foreign languages.”

„It is not important where you are from and what language you use. It is important what you feel for the country where you live. Do you appreciate the people, their tradition and the land where you live?”

„The question of language is now a very fierce and politicised subject used by all political forces to distort people's attention from vital problems in Ukraine. Most Ukrainians are really unconcerned with the language they use and most of them can speak Russian and Ukrainian without attributing any importance to it”.

„I would focus on promoting being Ukrainian, identification with the country, culture and tradition (...) One can be mentally Ukrainian and speak Russian, or speak Ukrainian and not feel it” (translation from Ukrainian, Russian and Polish mine).

Quot capita, tot sententiae one could say, which is reminiscent of a passage from a short story by L. Belej, a Ukrainian writer and poet, quoted by Z. Szczerek (2017, p. 56):

„I begin to miss Ukraine [...] I miss the diversity. Everybody⁶ speaks only Polish, is Catholic and patriotic (imagine, even lefties), there is nothing like our country – one speaks Ukrainian, another one Russian, the third one speaks no language, which means surzhyk. One is Orthodox, another one too, but from another Patriarchate, the third one is an atheist, the fourth one believes in Krishna, the fifth one is a Catholic and so on. One hates Ukrainian, but he lives here, another one is a nationalist, but speaks Russian” (translation mine).

It should be noticed that the opinion poll was conducted among citizens relatively young, active and educated. Thus, no universal conclusion could be drawn concerning the whole of the Ukrainian nation (not to mention the territories staying now under the Russian influence). However, there is some common ground between all of the replies and it is a sense of moderation in expressing even stronger views. It deserves even greater attention, bearing in mind that the opinion poll was anonymous and mostly conducted via the Internet, which fosters expressing radical opinions.

This article has been written from the Polish perspective. Nevertheless, the research has not stopped yet. The author of this article is still collecting data on the subject. Therefore, everyone interested in any of the problems raised here or having any factual knowledge on the subject is invited to further discussion.

⁶ In Poland (explanation mine).

Summary

The aim of the article *Ukrainian versus Russian: linguistic patriotism?* is an attempt of analysing the complicated linguistic situation existing on the territory of the Ukrainian country. The complexity of the problem is enhanced by the fact of the ongoing military conflict in the east of Ukraine between the authorities in Kiev and Russia (notwithstanding with the official Russian statement that the opponents of the Ukrainian state are separatist forces demanding the secession from Ukraine). In spite of the difficult political conditions, as well as the problems resulting from the history of relations between the two countries, the Russian language is commonly used in Ukraine.

The article consists of three basic parts. In part one a possible perception of the Ukrainian linguistic situation is described. Such perception may be created by the output of Polish and Ukrainian mass media and products of culture, such as literature and music. Part two presents official, existing regulations concerning the language in Ukraine, as well as those which are due to be implemented. Part three, the longest one, analyses the opinion poll conducted by the Author among people who are officially the citizens of Ukraine, even though they are living outside the country. The poll was conducted in three versions: Ukrainian (translation from Polish Olena Chornenka), Russian and Polish. The questions deal with linguistic competence and preference, the influence of the mass media on the language used and the political aspect of the language. At the end of the poll, there are personal comments of the respondents. The results of the poll create an interesting, linguistic image of Ukraine, often differing from the idea of Polish people basing their opinion on materials offered by the mass media.

Streszczenie

Celem artykułu *Ukrainian versus Russian: linguistic patriotism?* jest próba przeanalizowania skomplikowanej sytuacji językowej panującej na terenie państwa ukraińskiego. Złożoność problemu zwiększa fakt istnienia konfliktu zbrojnego na wschodzie Ukrainy między władzami w Kijowie a Rosją (gdzie w oficjalnej wersji rosyjskiej przeciwnikiem państwa ukraińskiego są siły separatystyczne pragnące odłączenia od Ukrainy). Mimo trudnych uwarunkowań politycznych i problemów wynikających z historii stosunków między obydwojoma krajami, język rosyjski jest powszechnie używany na terenie Ukrainy.

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W części pierwszej zostaje zarysowana możliwa percepcja ukraińskiej sytuacji lingwistycznej, która może powstać na bazie materiałów prezentowanych w polskich i ukraińskich mediach oraz wytworów kultury, takich jak literatura czy muzyka. W części drugiej przedstawione są oficjalne, istniejące regulacje dotyczące języka na Ukrainie, jak również te, które dopiero czekają na ratyfikację. W części trzeciej, najdłuższej, analizie zostaje poddana ankieta, którą Autorka przeprowadziła wśród osób będących oficjalnie obywatelami Ukrainy, nawet jeśli mieszkają oni poza granicami kraju. Ankieta została przeprowadzona osobiście oraz za pośrednictwem Internetu w trzech wersjach językowych: ukraińskiej (tłumaczenie na ukraiński O. Czorneńka), rosyjskiej i polskiej. Pytania w niej zawarte dotyczą kompetencji i preferencji językowych, wpływu mediów na używany język oraz politycznego aspektu języka. Ankieta kończy się osobistym komentarzem respondentów. Wyniki ankiety tworzą interesujący obraz lingwistyczny Ukrainy, odbiegający często od wyobrażeń Polaka, bazującego swoją opinię na materiałach proponowanych przez środki masowego przekazu.

Bibliography

- Adamski, Ł. (2015). *Kategoryczne sądy. Nowa Europa Wschodnia, 1*.
- Michnik, A., Nawalny, A. (2016). *Dialogi*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Pogożelski, P. (2015). *Po drugiej stronie lustra. Nowa Europa Wschodnia, 1*.
- Puto, K. (2017). „*Na Ukrainie zamknęli internet*”, *Krytyka Polityczna*. Pobrane z: <http://krytykapolityczna.pl/felietony/kaja-puto/na-ukrainie-zamkneli-internet/>.
- Snyder, T. (2014). *Zwrotnik Ukraina*. Wołowiec: Czarne.
- Szczerek, Z. (2015). *Tatuaż z tryzubem*. Wołowiec: Czarne.
- Szczerek, Z. (2017). *Europa zaczyna się w Medyce. Nowa Europa Wschodnia, 3-4, 53-58*.
- Targański, T., Czapliński, P. (2017). *Wschód, czyli mapowanie monstrum. Nowa Europa Wschodnia, 3-4, 51*.
- Wilkanowicz, S., Kirsenko, M. (1993). *Ukraina, Ukraina i Europa*. Adapted from Znak.

Живи і люби, Kozak System, 2015, COMP Music/Universal.

Лачо, Tristavisim, 2015, Наш формат.

<http://4vlada.com/>.

<http://detector.media/rinok/article/126373/2017-05-26-zakon-pro-movni-kvoti-na-tb-skerovano-na-pidpis-prezidentu/>.

<http://galinfo.com.ua/>.

<http://nv.ua/>.

<http://povaha.org.ua/>.

<http://wz.lviv.ua/>.

www.bbc.com/ukrainian.

www.coe.int/t/dghl/cooperation/ccpe/profiles/ukraineConstitution_en.asp.

www.pravda.com.ua/.

www.ukrweekly.com/uwwp/interview-ukrainian-writer-serhiy-zhadan-on-his-background-and-his-work/.

www.volynnews.com/.

Appendix 1

Please fill in the following information:

Age:

Sex:

Place of birth:

Place of residence:

Education:

Do you work?

What is your mother tongue?

What language are you using nowadays?

Do you know Ukrainian at a communicative level?

Do you know Russian at a communicative level?

What language do you use when

* talking to family

* talking to friends

*at work or in formal circumstances?

Do you watch TV?

If the answer is yes , please:

* determine the frequency

* name your favourite programmes/channels

* determine the language it is in

Do you listen to the radio?

If the answer is yes , please:

* determine the frequency

* name your favourite programmes/channels

* determine the language it is in

Do you read books, magazines, the Internet websites?

If the answer is yes, please:

* determine the frequency

* determine the language you read in

* name the titles of the materials you read

According to you, is language in Ukraine a political problem?

Do you think there should be only one language in Ukraine? Why (not)?

How is the Ukrainian language promoted in Ukraine?

How is the Russian language promoted in Ukraine?

How should the Ukrainian language be promoted in Ukraine?

How should the Russian language be promoted in Ukraine?

Can Ukraine be a bilingual country?

Is it important to promote any particular language in Ukraine?

Personal comment:

Appendix 2

Прошу подати наступну інформацію:

Вік;

Стать;

Місце народження;

Місце прописки;

Освіта

Чи Пан (Пані) працює?

Прошу вказати Вашу рідну мову.

Яку мову Пан (Пані) використовує на даний момент?

Чи Ваші знання української мови дозволяють Вам підтримувати розмову?

Чи Ваші знання російської мови дозволяють Вам підтримувати розмову?

Якою мовою Ви зазвичай спілкуєтесь:

з родиною;

з друзями;

на роботі і у формальній обстановці?

Чи дивитесь Ви телевізор? Якщо так то:

- як часто
- якою мовою Ви зазвичай переглядаєте телепрограми
- Ваша улюблена телепрограма?

Чи слухаєте Ви радіо? Якщо так то:

- як часто
- якою мовою Ви зазвичай слухаєте радіо
- Ваша улюблена радіопрограма?

Чи читаєте Ви книги/газети/Інтернет видання? Якщо то так то вкажіть:

- як часто;
- назви;
- мова видання?

На Вашу думку мова в Україні є питанням політичним?

На Вашу думку в Україні повинна бути одна мова? Чому?

Яким способом поширюють українську мову в Україні?

Яким способом поширюють російську мову в Україні?

На Вашу думку яким способом повинна поширюватися українська мова в Україні?

На Вашу думку яким способом повинна поширюватися російська мова в Україні?

Чи може бути Україна двомовною країною?

Чи важливим є, на Вашу думку, поширення конкретної мови в Україні?

У цьому полі запишіть будь-ласка Ваші уваги чи коментарі котрі б Ви хотіли додати.⁷

⁷ Переклад з польської мови виконала Олеся Чорненька.

Appendix 3

1. Прошу Вас, заполните данную анкету:
 - * возраст :
 - * пол:
 - * место рождения:
 - * местожительство:
 - * образование:
2. Вы работаете?
3. Какой язык для Вас является первым (родным)?
4. Каким языком вы пользуетесь в настоящее время?
5. Знаете ли Вы украинский язык на коммуникативном уровне?
6. Знаете ли Вы русский язык на коммуникативном уровне?
7. Каким языком вы пользуетесь:
 - * в общении с семьёй?
 - * в общении с друзьями?
8. Смотрите ли Вы телевидение? Если да, то укажите:
 - * как часто:
 - * на каком языке:
 - * Какова Ваша любимая телевизионная программа, телеканал :
9. Слушаете ли Вы радио? Если да, то укажите:
 - * как часто:
 - * на каком языке:
 - * Какова Ваша любимая программа, канал:
10. Читаете ли Вы книги, газеты, веб сайты?Если да, укажите:
 - * названия любимых книг, газет, веб сайтов :
 - * на каком языке Вы читаете:
 - * Как часто Вы читаете:
11. Как Вы считаете, связан ли на Украине язык с политикой?
12. Как Вы считаете – на Украине надо пользоваться только одним языком. Почему?
13. Как продвигается на Украине украинский язык?
14. Как продвигается на Украине русский язык?
15. Как следовало бы продвигать на Украине украинский язык?
16. Как следовало бы продвигать на Украине русский язык?
17. Может ли Украина быть двуязычной страной?
18. Важно ли, чтобы на Украине продвигать один конкретный язык?
19. Ваш дополнительный комментарий:

Appendix 4

Proszę podać następujące informacje:

- * wiek :
- * płeć:
- * miejsce urodzenia:
- * miejsce zameldowania:
- * wykształcenie:
- Czy jest Pan/Pani osobą pracującą?
- Jaki był Pana/Pani pierwszy język?
- Jakim językiem posługuje się Pan/Pani obecnie?
- Czy zna Pan/Pani język ukraiński na poziomie umożliwiającym komunikację?
- Czy zna Pan/Pani język rosyjski na poziomie umożliwiającym komunikację?
- W jakim języku porozumiewa się Pan/Pani:
 - * z rodziną?
 - * z przyjaciółmi?
 - * w pracy i innych sytuacjach oficjalnych?
- Czy ogląda Pan/Pani telewizję? Jeśli tak, proszę podać:
 - * jak często:
 - * w jakim języku:
 - * jaki jest Pani/Pana ulubiony kanał/program telewizyjny *какая ваша любимая*:
- Czy słucha Pan/Pani radia? Jeśli tak, proszę podać:
 - * jak często:
 - * w jakim języku:
 - * jaki jest Pani/Pana ulubiony kanał/program radiowy:
- Czy czyta Pani/Pan książki/gazety/materiały internetowe? Jeśli tak, proszę podać:
 - * tytuły książek/gazet/materiałów internetowych:
 - * w jakim języku Pan/Pani czyta:
 - * jak często:
- Czy język na Ukrainie ma dla Pana/Pani wymiar polityczny?
- Czy uważa Pan/Pani, że na Ukrainie powinno się używać tylko jednego języka? Dlaczego?
- W jaki sposób język ukraiński jest promowany na Ukrainie?
- W jaki sposób język rosyjski jest promowany na Ukrainie?
- W jaki sposób język ukraiński powinien być promowany na Ukrainie?
- W jaki sposób język rosyjski powinien być promowany na Ukrainie?
- Czy Ukraina może być krajem dwujęzycznym?
- Czy to ważne, żeby promować konkretny język na Ukrainie?

Dodatkowy komentarz osoby wypełniającej ankietę:

Grzegorz A. ZIĘTALA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**OD PODOMKI DO GARSONKI CARDINA,
OD „PIERWSZEJ OBERWANKI” DO ŚWIATOWEJ IKONY STYLU.
HISTORIA RADZIECKICH FIRST LADIES**

Wprowadzenie

W bieżącym roku mija 100 lat od „wielkiego przewrotu” zwanego przez dziesięciolecia Wielką Socjalistyczną Rewolucją Październikową, a więc przewrotu, który zmienił historię świata. Powstał nowy system polityczny, a w nim nowe zasady zachowań społecznych, nowe wzorce osobowościowe, nowa moda itd.

W Imperium Rosyjskim koronowane kobiety znajdowały się w różnych sytuacjach – od nic nieznaczących caryc, zsyłanych do klasztorów, gdy tylko znudziły się mężom, przez mądre doradczynie, aż do mściwych wdów, a nawet – „pomazanek bożych” (cesarzowych-, „matuszek”). W XVIII stuleciu to kobiety przez 70 lat tworzyły historię, zasiadając na tronie rosyjskim. Wszyscy wiemy o jednej z nich – Katarzynie II, inne (Katarzyna I, Elżbieta Piotrowna, Anna Joannowna) mniej utrwaliły się w pamięci pokoleń.

W czasach ZSRR świat nie wiedział o istnieniu żon przywódców tego kraju. Co więcej, tylko niewielu Rosjan słyszało o żonie Lenina lub Stalina. Po raz pierwszy świat „ujrzał” dopiero żonę Chruszczowa, ale, jak to się utrwaliło w świadomości zbiorowej, Związek Radziecki miał tylko jedną prawdziwą first lady – Raisę Gorbaczową, która oczarowała Zachód swoją elegancją i elokwencją, choć była znienawidzona przez ubogie i zakompleksione towarzyski-rodaczki. O tym, że Breżniew, Andropow czy Czernienko mieli żony, ludzie dowiedzieli się dopiero na pogrzebach tych generalnych sekretarzy. Miejsce i rola żon radzieckich przywódców to dom i kuchnia, a nie światowe salony.

W niniejszej publikacji przedstawimy sylwetki żon przywódców ZSRR i przypomnimy, jakie pełniły role w 70-letniej historii tego kraju. Bohaterkami tej „stronicy historii ZSRR” będą: Nadieżda Krupska (żona Włodzimierza Lenina), Nadieżda Allilujewa (żona Józefa Stalina), Waleria Gołubcowa (żona Georgija Malenkowa), Nina Kucharczuk-Chruszczowa (żona Nikity Chruszczowa), Wiktoria Breżniewa (żona Leonida Breżniewa), Tatiana Lebediewa (żona Jurija Andropowa), Anna Czernienko (żona Konstantyna Czernienki), Raisa Gorbaczowa (żona Michaiła Gorbaczowa). Obiektami zainteresowania nie będą takie kobiety, jak Walentyna Tierieszkowa (słynna kosmonautka), Margarita Zabelina oraz Naina Jelcyna. W czasach ZSRR, przed pojawieniem się Raisy Gorbaczowej, Walentyna Tierieszkowa pełniła nieformalną rolę pierwszej damy, gdyż przywódcy ZSRR mogli „pochwalić się” tylko nią, a nie swoimi żonami. Tierieszkowa bywała na przyjęciach, witała delegacje zagraniczne, do niej kobiety radzieckie zwracały się o pomoc w różnych sprawach. „W tamtych czasach nie było ani jednej małżonki przywódcy ZSRR, odpowiadającej poziomowi pierwszych dam krajów zachodnich i Walentyna Tierieszkowa wypełniła tę lukę” (Андріенко-Стенипани, 2017). Nie była ona jednak żoną kogoś z „szefów” KPZR, a więc formalnie first lady stać się nie mogła. Margarita Zabelina natomiast była żoną Giennadija Janajewa, który zaledwie 3 dni pełnił funkcję p.o. prezydenta ZSRR (w wyniku tzw. „puczu sierpniowego”, 19-21.08.1991). Zgodnie z prawem nie był więc głową państwa. Ostatnia ze wspomnianych kobiet – Naina

Jelcyna – to żona prezydenta Borysa Jelcyna. Choć Jelcyn objął urząd prezydenta 10 lipca 1991 roku, a ZSRR formalnie istniał do 25 grudnia 1991 roku, to jego uważa się za pierwszego prezydenta Rosji jako niepodległego państwa, a nie republiki związkowej Kraju Rad. Naina Jelcyna była więc pierwszą damą Rosji, a nie ZSRR, dlatego też jej sylwetka może zostać zaprezentowana w innej publikacji.

Samo określenie *first lady* jest „zarezerwowane” dla żony przywódcy kraju. Ten termin po raz pierwszy wszedł do użytku w 1849 roku, kiedy 12. prezydent USA, Zachary Taylor, w swoim przemówieniu nazwał tak żonę 4. prezydenta – Jamesa Medisona. Oficjalnie *first lady* nazwano siostrzenicę 15. prezydenta USA – Jamesa Buchanana – Harriet Lane (Buchanan był jedynym w historii prezydentem kawalerem i rolę *first lady* odegrała właśnie jego siostrzenica) i córkę 3. prezydenta USA – Thomasa Jeffersona – Marthe Jefferson Randolph. Do powszechnego obiegu wyrażenie *first lady* trafiło w 1877 roku, kiedy to dziennikarka Mary C. Ames w reportażu o inauguracji 19. prezydenta USA – Rutherforda Hayesa – pod adresem jego żony, Lucy Webb Hayes, użyła tego określenia.

W języku polskim zwrot *first lady* pojawił się pod koniec XX wieku, kiedy w prasie pojawiły się informacje o Barbarze Bush oraz żonie Lecha Wałęsy – Danucie. Wcześniej funkcjonował zwrot *pierwsza dama* czy *pani prezydentowa*. Obie te formy nadal są używane.

W języku rosyjskim stosowana jest forma *первая леди*, czyli *pierwsza lady*. W czasach radzieckich, jak do każdej innej obywatelki kraju, do pani prezydentowej zwracano się po imieniu z dodaniem patronimiku, np. Raisa Maksimowna – w stosunku do żony M. Gorbaczowa.

Poniżej przedstawiamy losy wszystkich pierwszych dam ZSRR – od żony pierwszego wodza Kraju Rad, W. Lenina, do ostatniego genseka KPZR i pierwszego, a zarazem ostatniego prezydenta ZSRR – M. Gorbaczowa.

1. Nadieżda Konstantinowna Krupska (1869-1939)



Fotografia 1. Nadieżda Krupska.

Źródło: <http://portal-kultura.ru/articles/history/29041-nadezhda-revoljutsii/?print=Y&CODE=29041-nadezhda-revoljutsii> (dostęp: 14.04.2017).

Żona Włodzimierza Lenina w latach 1898-1924, pierwsza dama Rosji (po wybuchu Rewolucji Październikowej w 1917) i ZSRR (w latach 1922-1924).

Nadieżda Krupska urodziła się 26 lutego 1869 roku w Petersburgu w zubożałej rodzinie szlacheckiej. Jej matka, Jelizawieta Tristowa (1842-1915), do zamążpójścia była guwernantką, a ojciec, Konstantin Krupski (1838-1883), służył w Kielcach i Dęblinie (jego pułk tłumiał nasze powstanie styczniowe). W autobiografii *Moje życie* córka wystawiła mu

najgorsze świadectwo, jakie można było dać zawodowemu wojskowemu: powstanie tłumił źle, pomagał uciekać wziętym do niewoli Polakom i celowo szkodził własnej armii. Nadieżda dzieciństwo spędziła w Grójcu oraz Warszawie. Kapitan Krupski, jako naczelnik powiatu grójeckiego, otworzył szpital dla ubogich, ogroził cmentarz katolicki (by nie wypasano nań świń), zabronił strzyc pejsy Żydom, przyjaźnił się z polskim burmistrzem, a rosyjskich urzędników karał za łapówkarstwo. Po ukończeniu gimnazjum Nadieżda zapisała się na Wyższe Kursy Żeńskie, jednak wykłady rozczarowały ją i przerwała studia. Zajęła się udzielaniem korepetycji (w ogóle całe życie poświęciła pedagogice). W 1890 roku wstąpiła do kółka marksistowskiego. Na jednym z jego zebrań (1894) spotkała słynnego już Włodzimierza Uljanowa (Lenina). Wspólnie z „Wołodią” czytała *Kapitał* Marksa i, żeby go zrozumieć, zaczęła uczyć się języka niemieckiego. Przyszli małżonkowie całe noce dyskutowali o rewolucji i Marksie. Jesienią 1894 roku Lenin połączył rozproszone kółka w Związek Walki o Wyzwolenie Klasy Robotniczej. Krupska weszła do kierownictwa tej organizacji, od tej pory stając się sekretarką, „prawą ręką”, „cieniem” jej przywódcy i rolę tę odgrywając do końca jego życia. W 1895 roku za działalność wywrotową Lenina skazano i zesłano na Sybir do wsi Szuszeńskie. W tym samym czasie aresztowano i Nadieżdę – została skazana na zesłanie do Ufy (w Baszkirii). Nie była jego żoną, więc nie mogli razem odbywać zesłania. Lenin wpadł na pomysł zawarcia małżeństwa i wysłał jej liścik z propozycją: „Czy nie zechciałaby Pani zostać moją żoną?”. Nadieżda odpowiedziała: „(...) żoną, niech będzie żoną”. Według innej wersji, to ona mu się oświadczyła, a Lenin odmówił, lecz po pewnym czasie zgodził się (*Блины...*, 2008)¹. W lipcu 1898 roku wzięli ślub w cerkwi. Nowożeńcy żegnali się i całowali ikony – ku radości pobożnej matki panny młodej. Na świadków, w ostatniej chwili, poprosili dwóch miejscowych chłopów – policja nie zezwoliła na przyjazd rewolucjonistów, którzy byli w pobliżu na zesłaniu. Nowożeńcy wymienili się obrączkami zrobionymi przez jubilera-zesłańca z 5-kopiejkowej miedzianej monety. Oficjalnie Nadieżda przyjęła nazwisko męża (Uljanowa), ale posługiwała się swoim – Krupska. Przyszły wódz rewolucji był ochrzczony i wziął ślub kościelny, a potem bezwzględnie niszczył Cerkiew. Sama Nadia również stała się zajadłym wrogiem religii. Rodzina Lenina nie lubiła Nadii; jego siostra uważała, że ma ona „śledziowaty wygląd”. Poza tym chodziły słuchy, że „szła się” z rewolucjonistami (*Ibidem*).

W czasie, gdy Lenin brylował wśród partyjnej elity, Nadieżda wykonywała najbardziej czasochłonne i niewdzięczne prace: przepisywała z brudnopisów jego dzieła, zaszyfrowała ponad 30 tys. listów, utrzymywała łączność z agendami partyjnymi w kilku krajach. Była sekretarzem redakcji bolszewickich periodyków oraz sekretarzem organizacyjnym zagranicznych zjazdów i konferencji partyjnych. Jako gospodyni domowa z kolei „przypalała nawet wodę na herbatę” (*Адамова*, 2013). Gotowanie ją nudziło, krzątanie domową nazywała głupotą. Była zajęta rewolucją. Oficjalnie z tego powodu nie mieli dzieci, chociaż prawdziwą przyczyną była jej „choroba kobieca”. Jak napisała Ł. Adamowa, „był to związek równych, związek jednomyślnych ludzi, którzy wszystkie siły oddawali walce o wyzwolenie robotników od eksploatacji i czerpiących optymizm i nowe siły nie tylko z sukcesów w tej walce, ale i w pełnym zrozumieniu i wzajemnym wsparciu” (*Ibidem*). Nadia była „okropnie niechlujna”, nie przywiązywała uwagi ani do porządku, ani do ubioru. Sądząc ze zdjęć, uwielbiała luźne kamizele, długie spódnice, płaszcze-futerały, które, zamiast tuszować, podkreślały jeszcze jej niezgrabne kształty. W kłapie nosiła Order Lenina. Typowa „ciotka rewolucji”, która aż prosiła się o drwiny. Kiedy zaprzyjaźnione pracownice Narkomprosu (ministerstwo oświaty)

¹ Tu i dalej tłumaczenie tekstów rosyjskich moje – G.Z.

podarowały jej na urodziny jedwabną sukienkę, oddała ją na aukcję charytatywną na rzecz frontu. Do uszycia nowej rzeczy mógł Krupską zmusić tylko kolejny zjazd partii. Angielski dziennikarz, którego przyjęła w ministerstwie, cierpliwie wysłuchał jej koncepcji pedagogicznych, ale głównie zrelacjonował wygląd i ubiór żony premiera rządu ZSRR. Jego artykuł pt. *First lady* rozbawił Lenina: „Raczej *pierwsza oberwanka*” – powiedział, i to przezwisko przyjęło się w rodzinie. Krupska, odgadująca życzenia męża jeszcze zanim je sformułował werbalnie, w kwestii swojego ubioru była „głucha” na wszelkie uwagi. Na prośbę Lenina o jej garderobę zaczęła dbać Maria Uljanowa. Polegało to na wyrzucaniu znoszonych rzeczy. „Nie widziałas mojej spódnicy? – pytała Krupska. – Odesłana do muzeum starożytności – odpowiadała szwagierka”. Podczas spacerów, widząc ukwieconą łąkę, Lenin zrywał dla niej naręcza chabrów. Pieszczotliwie nazywał ją Nadieńką lub Nadiuszą. Kiedy zachorowała na chorobę Basedowa, zawiózł ją do kliniki w Brnie, nie żałując pieniędzy. W lipcu 1913 roku Krupką zoperował doktor Emil Theodor Kocher, który kilka lat wcześniej otrzymał Nagrodę Nobla za osiągnięcia w leczeniu tarczycy. Gdziekolwiek by nie mieszkali, Lenin zawsze odstępował jej największy pokój. „Władimir Iljicz uważa, że muszę mieć więcej słońca i powietrza. Tak było w Paryżu, w Poroninie i w Gorkach” – podkreślała. Tworzyli „przedziwny związek kury z sępem”. Lenin z paranoidalną konsekwencją kolejno zwalczał mieńszewików, liberałów, Plechanowa, Trockiego, Stalina. Kazał rozstrzeliwać popów, kulaków, „zgniłych inteligentów”. A dobroduszną Krupska potakiwała: ko-ko-ko! I podsuwała mężowi jego trzy parówki lub – sparaliżowanemu – wlewała do ust łyżkę kawy (Żebrowska, 2007). Dla Lenina to teściowa była kucharką, praczką oraz służącą, ponieważ Nadia potrafiła tylko usmażyć jajecznicę (Гончарова, 2014).

O tym, jak Nadieżda Krupska wyglądała i jak się ubierała zachowały się relacje: „Krupska była antyglamour, mogła mieć przy płaszczu 4 różne guziki” (Вандышева, 2007). Ze względu na chorobę Basedowa miała wytrzeszcz oczu, była otyła. Choroba zniszczyła jej życie, organizm. Pociła się, miała wciąż mokre dłonie, nie podawała ich nigdy towarzyszom, nawet miała wrażenie, że mąż brzydzi się jej. I, oczywiście, nie mogła zająć w ciąży. To akurat Leninowi nie przeszkadzało, gdyż zajmował się tylko rewolucją i nie miał czasu na dzieci (Прокофьева, 2013). Pisarz Ilja Erenburg powiedział kiedyś: „Wystarczy spojrzeć na Krupską, by się przekonać, do jakiego stopnia Lenin nie interesował się kobietami” (Knap, 2015).

Nadieżda Krupska zawsze broniła Lenina, miała nawet odwagę poróżnić się ze Stalinem, który jakoby miał się opiekować wodzem rewolucji. Kiedyś, gdy ten dowiedział się, że Nadia przekazuje choremu Leninowi gazety, przez telefon zbeształ ją. Lenin chciał zerwać relacje ze Stalinem w obronie żony. Później prawdopodobnie Stalin zemścił się na niej, przyczyniając się do jej śmierci. Ale nikt tego nie udowodnił i tylko „słuchy” krążyły po Moskwie. Stalin nienawidził Krupskiej, nazywał ją „ prostytutką” i „degeneratką”. Słynne są jego „aforyzmy” związane z jej osobą: „Spać z Leninem jeszcze nie znaczy rozumieć leninizm” albo „Jeśli będziecie rozłamywać partię – wyznaczymy Leninowi inną wdowę”. Krupska towarzyszyła mężowi na zesłaniach, w podróżach za granicę i 15-letniej emigracji. Była zawsze obok i zawsze pomocna. Prawdopodobnie Lenin był jej wielką miłością. Nawet wtedy, gdy zauroczył się Inessą Armand i postanowił żyć w „trójkącie”, Nadia zgodziła się na to z miłości do niego. Zamierzała pochować męża obok kochanki, chociaż on sam chciał spocząć obok matki w Leningradzie. Ł. Kaftan tak opisuje ten „trójkąt”: „Nadieżda Konstantinowna akceptowała męża takim, jakim był, w tym jego relacje z Armand. I w tym trójkącie między kobietami zawiązały się nawet przyjacielskie relacje” (Кафтан, 2011).

Po śmierci Inesy Krupska pocieszała Lenina. A wkrótce dotknął go paraliż i „Nadieżda przywracała na wpół sparalizowanego męża do życia – od nowa uczyła go czytania, mówienia i pisania” (toshi_djaa, 2016).

Po śmierci Lenina Krupska została wiceministrem oświaty, jednak na tym stanowisku była ignorowana i wyśmiewana przez Stalina. Nie mogła nawet pochować męża, gdyż Stalin rozkazał zabalsamować jego ciało i wystawić w mauzoleum. Przeżyła Lenina o 14 lat. Na swoje 70. urodziny od Stalina otrzymała tort. Była „znanym łasuchem”. Być może dlatego jedna z największych fabryk cukierniczych w Rosji od 1938 roku nosi jej imię. A może to część zemsty Stalina – zmarła po zjedzeniu tortu, to niech będzie patronką fabryki cukierniczej! Faktem jest, że po zjedzeniu tortu Krupska rozchorowała się i zmarła następnego dnia. Oficjalnie na zapalenie i perforację wyrostka robaczkowego. Stalin uronił „skąpą łzę” i osobiście niósł urnę z jej prochami. Oczywiście to on zlecił kremację jej ciała. Została pochowana w murze kremlofskim, niedaleko mumii swojego męża. Czy Stalin ją otruił, nikt tego nie wie, chociaż sam Chruszczow, ujawniając zbrodnię Stalina, dodał również tę. G. Kliejmienow pisze, że zamiast pogotowia przybyli funkcjonariusze NKWD i Nadia umierała w strasznych mękach (Клейменов, 2012). Stalin był mściwy, być może więc nie darował jej wspomnianej klótni. Poza tym, to ona spisywała słynny testament Lenina, a według niektórych źródeł – sama była jego autorką. W tym dokumencie Lenin krytykował Stalina i domagał się jego dymisji. Nadia jednak nie zdecydowała się przekazać tego dokumentu władzom partyjnym. A może, gdyby to zrobiła, Stalin nie doszedłby do władzy i życie zachowałoby, według różnych źródeł, od 40 do 100 mln ludzi.

W ZSRR Krupską traktowano nie jako kobietę, ale jako towarzyszkę, osobę w pewnym sensie pozbawioną płci, zajętą wyłącznie rewolucją i działalnością pedagogiczną. Współcześni określali ją jako „kobietę-wojownika”, celowo nie używając słowa „wojownicza”. „Była spokojna”, „nie okazywała uczuć”, „milczała i nikt nie widział ani jednej jej łzy”. Prawdziwy odważny ołowiany żołnierz. Była „szarą eminencją rewolucji” (Муравьева, 2014) i gdyby nie jej przepisywanie tekstów, przygotowywanie dokumentów, na które Lenin nie miał czasu, może nie byłoby tej całej rewolucji? E. Kurasowa tak opisała rolę Nadieżdy: „cały czas Krupska pełniła rolę sekretarki – prowadziła korespondencję z rodakami, przygotowywała i przeprowadzała zjazdy, konferencje, redagowała teksty do druku, pełniła obowiązki tłumaczki i osobistej sekretarki męża. Wygłaszała wykłady dla francuskich kapeluszniczek o roli kobiety w rewolucji”. Występując na wieczorku z okazji 50-lecia Ilicza słynny rewolucjonista Olmiński docenił pracowitość Krupskiej: „Całą czarną robotę wykonywała, pozostawiała mu czystą pracę, a konspirację, szyfrowanie, relacje z Rosją, transport, wszystko robiła sama. I dlatego, kiedy mówimy, że Lenin był wielkim organizatorem, to chcę dodać, że Lenin dzięki pomocy Nadieżdy Konstantinowny był wielkim organizatorem” (Купцова, 2009-2015).

W czasach ZSRR Nadieżda Krupska była szanowana jako wybitny pedagog. W roku 1920 została przewodniczącą Głównego Komitetu ds. Edukacji Politycznej (Главлитпросвет), brała udział w opracowywaniu programów nauczania, pisała artykuły, książki, wygłaszała wykłady na temat edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej i wyższej, o roli nauczyciela radzieckiego. Była jednym z twórców ruchu pionierów, czyli radzieckich harcerzy. I była pierwszym biografem Lenina, pozostawiając po sobie tomy dzieł, które czytały pokolenia radzieckich uczonych i pedagogów.

Nadieżda Krupska okazuje się więc pierwszą w historii ZSRR first lady, postacią tragiczną, która poświęciła całe swoje życie mężowi i rewolucji, a rewolucja, w osobie Stalina, zniszczyła ją. Jednak los następnej pierwszej damy ZSRR był jeszcze bardziej tragiczny.

2. Nadieżda Allilujewa (1901-1932)



Fotografia 2. Nadieżda Allilujewa.

Źródło: <https://historytime.ru/otryivki-iz-memuarov/zheny-bolshogo-cheloveka-vozpominaniya-o-nadezhde-alliluevoy/> (dostęp: 14.04.2017).

Żona Józefa Stalina w latach 1918-1932, pierwsza dama ZSRR w latach 1924-1932.

Nadieżda Allilujewa była drugą i ostatnią żoną Józefa Stalina. Jego pierwsza żona, Jekatierina Swinadze, zmarła na tyfus po 4 latach małżeństwa.

Nadieżda urodziła się 22 września 1901 roku w Baku w rodzinie rewolucjonisty Siergieja Allilujewa. Jak wspomina A. Sidorczuk, w rodzinie Allilujewów rozpowszechnił się o niej mit, że jako 2-letnia dziewczynka grała na brzegu w piłkę i wpadła do morza. Uratował ją 23-letni młodzieniec – Josif Dżugaszwili, później znany jako Stalin (Сидорчик, 2016). W rzeczywistości Allilujewowie przeprowadzili się do Petersburga i do ich domu przyszedł Józef Stalin, z którym przyjaźnił się ojciec Nadieżdy, a który akurat wrócił z syberyjskiego zesłania. W rodzinie zachwycili się Stalinem, który był wówczas przystojnym mężczyzną. Oczarował zwłaszcza Nadieżdę i jej siostrę, Annę. „Stalin czytał na głos Czechowa i robił to wspaniale. Posiadał wybitny talent aktorski, który potem przydał mu się. I dziewczyna, oczywiście, straciła głowę” (Трифонова, 2001). Nadieżda miała wówczas 16 lat, a on był starszy od niej aż o 21. Zakochała się w nim, a on, jak wiadomo, gustował w podlotkach. Kilka 13-latek już zdążył uwieść (miał z nimi dzieci). Nadieżda odznaczała się urodą, z pewnością dzięki mieszance krwi cygańskiej, niemieckiej i polskiej. Mówiła po niemiecku i francusku, grała na fortepianie. Ojca Nadieżdy niepokoiła nie różnica wieku, ale jej wybuchowy charakter. Taka kobieta nie nadawała się, jego zdaniem, na żonę czołowego rewolucjonisty. W 1918 roku młodzi jednak pobrali się, a związek sformalizowali rok później. Nadieżda zachowała panieńskie nazwisko. Siostra Nadieżdy, Anna, twierdziła, że Stalin zgwałcił dziewczynę, a małżeństwo zaproponował, aby ostudzić wściekłość jej ojca, swojego kolegi (Grelowska, 2012).

Młodzi przeprowadzili się do nowej stolicy imperium radzieckiego – Moskwy. Nadieżda nie chciała być „kurą domową”, a on chciał mieć żonę i matkę dla syna z pierwszego małżeństwa – Jakowa. Pracowała w sekretariacie u Lenina, współpracowała z czasopismami „Rewolucja i kultura” oraz „Prawda”. Miała dostęp do wielu dokumentów Lenina, co prawdopodobnie Stalin wykorzystywał. Na początku związku było między nimi jakieś uczucie. „Witaj, Tatka... Tak bardzo za Tobą tęsknię, Tatoszka. Czuję się samotny jak puchacz... Całuję Cię! Twój Józef” – pisał Stalin w liście z czerwca 1930 roku. Ona w odpowiedzi przesyłała „bardzo namiętne pocałunki” (Montefiore, 2013). Po latach adoptowany syn Stalina, Ariom Siergiejew, wspominał: „do dziś uważam żonę Stalina za najładniejszą, najbardziej elegancką kobietę. Ale nie była

fotogeniczna. Ubierała się prosto: biała bluzka, ciemnoniebieska spódniczka. Czarne pantofle. Żadnej biżuterii. Żadnych perfum. W pokoju nie było dużej szafy. Mam takie wrażenie, że miała dwie garsonki: na wyjścia zakładała to, w czym chodziła po domu” (Хорошилова, 2006).

Stalin wracał późno z pracy, był przemęczony i rozdrażniony, dlatego coraz częściej dochodziło między małżonkami do spięć. A. Sidorcuk (Сидорчук, 2016) pisze, że świadkowie przypomnieli sobie o pewnym wydarzeniu z życia Stalina. Pewnego razu przestał on rozmawiać z żoną; chciał, żeby w końcu zwracała się do niego na ty, a ona uparcie używała formy „wy”, czyli Pan. Ponoć nie zamienili między sobą słowa przez miesiąc (Гапова, 2013).

W 1921 roku Nadieżda urodziła syna Wasilija i zajmowała się wychowywaniem adoptowanego dziecka, Arioma Siergiejewa. Wśród komunistów przyjęło się adoptowanie dzieci rodziców, którzy zginęli w rewolucji. Do Moskwy przywieziono również Jakowa. Z czasem rodzina jeszcze się powiększyła – w 1926 roku urodziła się Swietłana, która stała się ulubienicą ojca. Później, pomimo wielu romansów, zajęła ona wyjątkową pozycję w rodzinie. Po śmierci Stalina uciekła na Zachód.

Stosunki między małżonkami uległy pogorszeniu, gdy Nadieżda postanowiła się kształcić (1929). Rozpoczęła studia w Akademii Przemysłowej ze specjalizacją inżyniera przemysłu włókienniczego. Na wykłady uczęszczała incognito, gdyż nie chciała wykorzystywać swojej pozycji – „zaszczyty i przywileje godziły w jej przekonania” (Grelowska, 2012). Na uczelnię jeździła autobusem albo wysiadała wcześniej ze służbowego samochodu i dalej szła na pieszo. Kim ona jest, wiedział tylko rektor Akademii.

Ale dla Stalina nadal była troskliwą żoną. Kiedyś, na pochodzie, powiedziała do Chruszczowa: „Mój znów zapomniał szalika. Przeziębi się”. Kiedy Stalin wyjeżdżał odpocząć na daczę, zwykle zostawała z dziećmi w domu. Pewnego razu, gdy otrzymała wiadomość, że mąż zachorował w Soczi, zostawiła wszystko i pojechała do niego (Гапова, 2013). A Stalin upokarzał ją w domu, upokarzał publicznie, zdradzał, o czym wiedziała. Jest jednak pewne „ale”. „Dociekliwi znawcy biografii Stalina przyznają, że był on dobrym mężem. Powołują się na jego korespondencję i świadectwa bliskich. *Tatasza* czy *Tatka* – tak nazywał żonę. Ona zaś była do tego stopnia impulsywna, że nawet najbliżsi uważali ją za schizofreniczkę; podobno Stalin musiał czasami zamykać się przed nią w łazience” (Knap, 2015).

Kiedy Stalin „wybuchnął” i nie dawał jej już żyć, Nadieżda uciekała: raz wymknęła się i zniknęła na dłużej, kolejny raz wyprowadziła się z 3-miesięczną córką do rodzinnego domu w Leningradzie (Трифонова, 2001). Stalin nie był jednak człowiekiem, który pozwoliłby jej odejść. Udręczona takim pozyciem, kobieta starała w jakiś sposób wyrwać ze swojej „złotej klatki”: wyjechała na kurację do Karlsbadu, odwiedziła brata w Berlinie (który podarował jej pistolet) i siostrę na Ukrainie. Mąż siostry był członkiem tajnej policji i opowiedział Nadieżdzie, co naprawdę dzieje się w państwie – o strasznym głodzie na Ukrainie, o panującym w kraju terrorze. Nadieżda stanęła twarzą w twarz z realną rzeczywistością, dowiedziała się, kim tak naprawdę jest jej mąż (Grelowska, 2012). W karcie medycznej Nadieżdy (wiek – 29 lat) odnotowano, że zrobiła 10 aborcji, miała okropne migreny, podwyższone ciśnienie, bolał ją żołądek i prawdopodobnie miała wrzody (Трифонова, 2001).

W latach 30. relacje Nadieżdy i Josifa były bardzo napięte. Zmęczyło ją chamstwo męża, jego przekleństwa, plucie na ścianę. Najpierw wycierała ścianę, potem powiesiła dywan, ale on pluł obok (Трифонова, 2001). W 1932 roku Nadieżda nie wytrzymała: „Jesteś tyranem, oto kim jesteś! Dręczysz własnego syna, własną żonę, zdręczyłeś cały naród rosyjski!” (Nowik, 2013). Pod koniec życia powiedziała: „Wszystko mi zbrzydło”. Koleżanka zapytała „Jak to? I dzieci?”. „I dzieci” – odpowiedziała (Трифонова, 2001). Wykrzyczała Stalinowi:

„Jesteś niemożliwy. Nie da się z tobą żyć!” (Montefiore, 2015, s. 91). W sierpniu 1932 roku Nadia poczuła się gorzej, poszła do lekarza. Miała mieć operację, jednak z niej zrezygnowano. Bóle brzucha były skutkiem ostatniej aborcji – z 1926 roku (Ibidem, s. 95).

Wieczorem z 8 na 9 listopada 1932 roku w mieszkaniu Woroszyłowów został urządzony bankiet z okazji 15. rocznicy rewolucji październikowej. Stalin najprawdopodobniej wypił za dużo i zaczął publicznie upokarzać żonę. Jak wspominała córka Stalinów, Swietłana: „Ojciec powiedział jej: *Ej, ty pij!* A ona wybuchnęła: *Nie jestem dla ciebie 'ej'*. Wstała, i przy wszystkich odeszła od stołu”. Żona Bucharina opowiadała, że na bankiecie Stalin rzucał w żonę kulkami z chleba, skórkami od pomarańczy i wypalonymi papierosami. Według innej relacji, demonstracyjnie odebrał telefon od jakiejś kobiety, wstał od stołu i do niej pojechał. Wnuczka Stalina, Galina, powołując się na słowa krewnych, napisała, że Nadia rozmawiała z gośćmi, na nikogo nie zwracała uwagi i nagle „powiedziała coś głupiego”. Stalin krzyknął do niej „Duma!”. Wtedy Nadia wybiegła z pokoju i pojechała do mieszkania na Kremlu (Сидорчик, 2016). Tam zamknęła się w sypialni, wzięła pistolet Walther, który dostała od brata i strzeliła sobie w głowę. Miała tylko 31 lat. Nikt nie słyszał strzału. Według niektórych Stalin spał pijany w sypialni obok, bo od dłuższego czasu nie sypiali razem. Rozpaczwał przez kilka dni; ludzie z otoczenia bali się, czy sobie czegoś złego nie zrobi. Nadia miała na szyi i twarzy zadrapania. To wzbudziło podejrzenie, że Stalin ją dusił, a potem – zastrzelił. O. Trifonowa twierdzi, że na uczelni Nadieżda nawiązała kontakt z „prawymi” i otrzymała od nich polecenie zabicia męża. Ponieważ go kochała, wybrała samobójstwo (Трифоновна, 2001). Inna wersja to zamordowanie Nadieżdy na rozkaz Stalina (Колесник, 1991). Jeden z ochroniarzy powiedział, że zdrzemnął się i obudził go dźwięk podobny do zatraskiwania drzwi. Zobaczył wtedy, że Stalin wychodził z sypialni żony. Dodatkowo dyżurny lekarz ze szpitala na Kremlu, dr Kazakow, którego poproszono o wydanie aktu zgonu Allilujewej, odmówił podpisania tego dokumentu. Według niego denatka nie mogła sobie strzelić w lewą skroń, bo była praworęczna. Aleksandra Kanel, którą również poproszono o podpisanie aktu, także odmówiła. Nie podpisali go również pozostali lekarze – dr Lewin i prof. Pletniew (rozstrzelano ich w roku 1937). Aleksandra Kanel w roku 1935 zmarła w tajemniczych okolicznościach (Доброва, Хворостухина, 2003). Akt zgonu podpisali członkowie Biura Politycznego KC i ich żony. Nadieżda prawdopodobnie zostawiła list, w którym opisała okrucieństwa Stalina, ale on znalazł go i zniszczył.

Wśród przyczyn złego stanu psychicznego, który doprowadził Nadieżdę do samobójstwa, była jeszcze jedna, wspomiana przez niektórych historyków. Mamin przytacza fakt, że wracając z jakiegoś święta w 1930 roku, Stalin pokłócił się z żoną w samochodzie. Kiedy przyjechali pod dom, oficer ochrony usłyszał, jak Stalin krzychał do żony: „Jesteś moją córką, rozumiesz? Głupia jesteś, jeśli nie rozumiałaś tego wcześniej” (Мамин, 2007). Taką wersję również podaje Wierszynina: „Josif Dżugaszwili prawdopodobnie miał kontakty intymne z matką Allilujewej i w rzeczywistości Nadieżda była córką Stalina. Kiedy zapytała go, czy miał romans z jej matką, on odpowiedział, że miał wiele romansów, możliwe, że także z nią. Po tej rozmowie Allilujewa zastrzeliła się” (Вершинина, 2011).

Oficjalnie ogłoszono, że zmarła w wyniku pęknięcia wyrostka robaczkowego. Dzieci dowiedziały się, że popełniła samobójstwo dopiero po 10 latach, a Swietłana nigdy w to nie uwierzyła. Nadieżdzie Allilujewej zorganizowano piękny pogrzeb – z czuwaniem przy zwłokach, sztandarami i kwiatami. Wielu Rosjan dopiero wtedy poznało swoją pierwszą damę. Pochowano ją na cmentarzu Nowodziewiczym (na nim spoczywa wielu członków rodziny carskiej, polityków, poetów i pisarzy i ostatnia dama ZSRR – Raisa Gorbaczowa), a nie, jak zazwyczaj chowano komunistów, skremowaną w murach Kremla. Stalin oplakiwał żonę,

ale był przekonany, że swoim samobójstwem zdradziła go. Podobno jej śmierć zmieniła go w tyrana. Rozkazał aresztować rodzinę Nadieždy; część jej członków zesłał, a pozostałych wymordował. Córka Allilujewej i Stalina, Swietłana (używała panieńskiego nazwiska matki) w wywiadzie dla tygodnika „Bulwar” powiedziała: „Nikt nie mógł zrozumieć, jak ona mogła to zrobić. Jako przyczynę podawali chorobę. Kiedy byłam starsza, ciotki mi mówiły, że winna była, oczywiście, depresja. Ale mama była osobą bardzo zorganizowaną, odpowiedzialną. Miała zaledwie 31 lat. Ojciec uważał to za zdradę. Od razu zaczęli szeptać, że to on ją zabił (i tak jest do dziś). Ale wszyscy wiemy, że tak nie było. Mojemu wujkowi, Pawłowi Siergiejewiczowi, ojciec powiedział: „*Ona okaleczyła mnie na całe życie. Przestał wierzyć ludziom*” (Колычев, 2001). Według niektórych historyków Stalin był na pogrzebie i często odwiedzał grób żony, według innych – nie uczestniczył w uroczystościach i nigdy nie poszedł na cmentarz.

Życie Nadieždy Allilujewej było pełne sprzeczności – wielka miłość, rozczarowanie, zazdrość i w końcu przedwczesna śmierć – tajemnica, która nie została rozwiązana do dziś. Spotkał ją najtragiczniejszy los spośród wszystkich pierwszych dam ZSRR. I. Grelowska (2012) napisała, że ona podobnie „jak miliony innych obywateli Związku Radzieckiego przypłaciła życiem swoje zauroczenie Stalinem”.

3. Waleria Gołubcowa (1901-1987)



Fotografia 3. Waleria Gołubcowa.

Źródło: http://kubersky.ru/blog/v_a_golubcova_zhena_g_m_malenkova/2012-04-05-1287 (dostęp: 17.04.2017).

Żona Gieorgija Malenkowa w latach 1920-1987, pierwsza dama ZSRR w latach 1953-1955.

Waleria Gołubcowa – jedna z najbardziej wpływowych kobiet w ZSRR po wojnie – mogła „załatwić” wszystko: zameldowanie w stolicy, mieszkania dla pracowników uczelni, nawet tory tramwajowe pod budynek, w którym pracowała. Jak napisał B. Gorobiec: „Gołubcowa była jedną z najwybitniejszych i najładniejszych kobiet u władzy w epoce radzieckiej, z dramatycznym losem. Dlatego, że Waleria Aliksiejewna była żoną i pierwszym doradcą Gieorgija Maksymilianowicza Malenkowa, prawej ręki Stalina w KC Partii Komunistycznej. Ale przede wszystkim była ona samodzielną, silną osobowością i mądrym profesjonalistą-twórcą” (Горобец, 2007).

Waleria Gołubcowa urodziła się 15 maja 1901 roku w Niżnim Nowogrodzie, w rodzinie wykładowcy w korpusie kadetów Aleksieja Gołubcowa, i Olgi Niewzorowej, pochodzącej ze starego rodu szlacheckiego. W 1917 roku Waleria ukończyła gimnazjum w Niżnim Nowogrodzie, a następnie kursy bibliotekarskie. W czasie wojny domowej, od 1920 roku

pracowała jako bibliotekarka na froncie w Turkiestanie, w pociągu agitacji brygady kawalerzystów, gdzie funkcję komisarza pełnił Gięorgij Malęnkow. W 1920 roku wyszła za niego za mąż, chociaż, jak podają źródła, nigdy nie zarejestrowali swojego związku.

Waleria zachowała panięskie nazwisko. Wstąpiła do Partii Komunistycznej Rosji i w 1921 roku przeprowadziła się do Moskwy. W latach 1928-1930 pracowała jako specjalista do spraw norm w zakładzie lamp metalowych. W stolicy mieszkała z mężem w jednym pokoju w mieszkaniu komunalnym. Malęnkow postanowił rozpocząć studia na Politechnice Moskiewskiej im. Bauman, ale nie ukończył ich, gdyż podjął pracę w Komitecie Centralnym. Gołubcowa od 1928 roku studiowała w Moskiewskim Instytucie Energetycznym (została sekretarzem uczelnianej organizacji partyjnej). Po otrzymaniu dyplomu pracowała jako inżynier w zakładzie „Dynamo” i zapisała się na studia doktoranckie. W czasie wojny, od 1941 do 1942 roku, wraz z rodziną była ewakuowana do Kujbyszewa, gdzie pracowała jako instruktor w komitecie obwodowym partii. Odpowiadała za branżę lotniczą oraz przemysł elektrotechniczny, za co otrzymała order Czerwonego Sztandaru Pracy.

W 1942 roku wróciła do Moskwy i została rektorem Moskiewskiego Instytutu Energetycznego, tego samego, którego była absolwentką. Funkcję tę pełniła w latach 1942-1952 z niemałymi osiągnięciami: rozwinęła potencjał naukowy uczelni, zasłynęła pomocą dla biednych studentów, rozbudowała bazę dydaktyczną i socjalną (założyła zakład doświadczalny, nowe laboratoria, akademiki, domy dla profesorów, ośrodek kultury). Dzięki niej, przy wsparciu partii, wybudowano na ul. Krasnokazarmiennej kampus uczelniany. Jej zasługą było wybudowanie jedynej w ZSRR naukowo-eksperymentalnej ciepłowni o mocy 6 Mwt – dzięki temu uczelni przekazano tereny pod budowę domów wypoczynkowych w pobliżu Moskwy i na Krymie (najpierw w Ałupce, a potem w Ałuszcie). Pomagała też wykładowcom uczelni, wysyłając ich na wypoczynek do sanatoriów. W 1952 roku, po poważnej chorobie, zrezygnowała z funkcji rektora i zajęła się pracą naukową. 4 lata później obroniła rozprawę habilitacyjną z historii rozwoju sprzętu kablowego w ZSRR i otrzymała stanowisko profesora Katedry Elektrotechniki Ogólnej.

Po usunięciu męża z funkcji szefa państwa w 1957 roku wyjechała z nim na zesłanie do Ust-Kamienogorska, a potem do Ekibastuzu. Jak utrzymuje B. Gorobiec: „Waleria Alięksiejewna była osobowością typu totalitarnego, z absolutną wiarą w komunistyczne ideały, która w praktyce wyrażała się w wyczerpującej pracowitości. I jeszcze cechowało ją absolutne oddanie mężowi, los którego podzieliła, udają się z nim na zesłanie. Gołubcowa ubierała się skromnie i z gustem, zachowywała się władczo, ale bez cwaniactwa, posiadała poczucie humoru” (Горобец, 2007).

Po zezwoleniu na powrót z zesłania (1968) zamieszkała z mężem we wsi Udielnaja pod Moskwą, w domu, który sama zaprojektowała. W 1971 roku otrzymała związkową emeryturę. W 1973 roku Malęnkowowie na stałe przenieśli się do Moskwy, zajmując skromne dwupokojowe mieszkanie, a w 1980 roku od genseka Jurija Andropowa dostali inne, również dwupokojowe, w którym przebywali do końca życia (Куберский, 2012).

4. Nina Kucharczuk-Chruszczowa (1900-1984)



Fotografia 4. Nina Kucharczuk-Chruszczowa.

Źródło: http://muzh-zhena.ru/blog/nikita_khrushhev_zhena/2014-08-27-402 (dostęp: 14.04.2017).

Pierwsza dama ZSRR w latach 1955-1964, żona Nikity Chruszczowa w latach 1965-1971.

Nina Chruszczowa z domu Kucharczuk urodziła się w 14 kwietnia 1900 roku we wsi Wasylów, dziś leżącej w powiecie Tomaszów Lubelski. Jej rodzice mieli 3,5 morgi ziemi (niecałe 2 ha), niewielki sad i starą chatę. W domu Niny mówiono po ukraińsku, a w szkole obowiązkowym językiem był rosyjski. Do carskiej szkoły poszła jako 9-latką. Tamtejszy nauczyciel szybko dostrzegł, że dziewczynka jest bardzo uzdolniona. Poradził rodzicom, żeby wysłali ją uczyć się dalej, gdyż nie wolno zmarnować takiego talentu. 3 lata później rodzice zapisali Ninę do lubelskiego gimnazjum. Dziewczynką zaopiekował się jej stryj Kondrat, który pracował w Lublinie jako konduktor. Gdy w następnym roku przeniesiono go do Chełma, zabrał ze sobą bratanicę. Umieścił ją w Chełmskiej Maryjnej Szkole dla Dziewcząt. Początek I wojny światowej (28 lipca 1914 roku) zastał Ninę na wakacjach u rodziców w Wasylowie. Jesienią Rosjanie z terenów, na których toczyły się walki, ewakuowali cywilów w głąb Rosji; Kucharczukowie trafili w okolice Saratowa. Ojciec Niny, Petro służył w odwodach zaplecza frontu, a matka została kucharką w sztabie dowództwa jego oddziału. Chełmską szkołę Niny ewakuowano do Odessy – i tam rodzice posłali córkę. Sami później wrócili do rodzinnego Wasylowa, a Nina została w Odessie. Po ukończeniu nauki krótko pracowała w szkolnej kancelarii (Mazur, 2015).

Po wojnie jako propagandzistka bolszewicka „poszła” z Armią Czerwoną na Warszawę. O. Kuźmienko pisze, że w wieku 20 lat Nina wstąpiła do partii komunistycznej i wyruszyła na front, aby przekonywać ludzi, jak szczęśliwe może być życie dzięki władzy komunistycznej (Кузьменко, 2014).

Z Nikitą Chruszczowem Nina poznała się w 1922 roku w mieście Juzowka (obecnie Donieck), gdzie uczyła w szkole partyjnej (Федулова, 2016). Z Kucharczuk Nikita Chruszczow związał się (została trzecią jego żoną) w 1924 roku, ale ślub z nią wziął dopiero po 40 latach – po odsunięciu go od władzy (Kuźmienko podaje, że pobrali się w 1924, ale małżeństwo oficjalnie zarejestrowali dopiero w 1965 roku; Кузьменко, 2014). Choć w latach pełnienia przez Nikitę Chruszczowa funkcji szefa państwa Nina nie była formalnie jego żoną, uważana była za pierwszą damę i towarzyszyła mu w wyjazdach zagranicznych.

Małżeństwo i wychowywanie dzieci Nina Chruszczowa traktowała jako część partyjnego obowiązku. Z relacji jej wnuka Nikity wynika, że „trzymała ona dzieci krótko”: dziewczynki zaplatały włosy w warkoczki, nosiły mundurki i były mistrzyniami w cerowaniu. „Nina Pietrowna wręczała dziurawą skarpetkę, igłę, nici, żarówkę do podłożenia i potem sprawdzała rezultat. Jeśli był niezadowolający – wycinała w skarpetce jeszcze większą dziurę i trzeba było cerować od nowa” – czytamy w jednym z nich wywiadów. Nikita wspinał się na szczyty komunistycznej władzy dzięki szczęśliwemu przypadkowi: w 1929 roku partia wysłała go na studia w Akademii Przemysłowej w Moskwie, w tej samej uczelni, w której studiowała Nadieżda Allilujewa, żona Stalina.

Nina wykładała ekonomię w partyjnych uczelniach, uczyła także języka angielskiego i francuskiego (Mazur, 2015). Kiedy wybuchła II wojna światowa Kucharczukowie wierzyli, że ich życie się odmieni, cieszyli się z nadejścia Armii Czerwonej. W tym czasie Nikita Chruszczow był już najważniejszą postacią na Ukrainie i wiedział, gdzie ma przebiegać linia demarkacyjna między ZSRR a hitlerowskimi Niemcami. Ostrzegł żonę – Wasylów miał znaleźć się po niemieckiej stronie. Rodzinę Niny trzeba było ratować. Wysłał więc Ninę do Lwowa, a stamtąd, w towarzystwie kilku żołnierzy, do Wasylowa, aby zabrać jej rodziców do ZSRR. Sama Nina Chruszczowa w pisanym pod koniec życia pamiętniku wspominała o tej „wizycie”: „Zbiegło się dużo ludzi, żeby popatrzeć na mnie i usłyszeć nowości. Nikt nie chciał uwierzyć, że wieś zostanie oddana Niemcom”. Postanowiła ona zabrać do ZSRR nie tylko rodziców, ale także brata z całą rodziną (Ibidem).

Na początku lat 60. Nina poleciała z mężem do USA i stała się pierwszą w historii Związku Radzieckiego first lady, którą poznał świat. Jak utrzymywał N. Chruszczow, był to pomysł A. Mikojana, żeby w pierwszą zagraniczną wizytę zabrać żonę oraz dzieci. Na posiedzeniu Biura politycznego powiedział: „Nikita, weź ze sobą rodzinę. Przecież tam o nas myślą, że my, komuniści, jesteśmy diabłami rogowymi i ogon nam rośnie. Nina Pietrowna mówi po angielsku, dzieci też...” (Белехов, 2010). I Chruszczow przyjął sugestię Przewodniczącego Prezydium Rady Najwyższej ZSRR. S. M. Grössing w książce *Kobiety za kulisami historii* napisała: „Trudno wyobrazić sobie większe różnice niż te, które dzieliły żony dwóch najpotężniejszych ludzi świata: młoda, elegancka, ekscentryczna Jackie Kennedy i Nina Chruszczowa, krzepka, przysadzista *babuszka*, którą łatwo można było sobie wyobrazić siedzącą pod piecem w otoczeniu gromadki dzieci. Pozory jednak myliły. Nina była nie tylko dyplomowaną nauczycielką, która przez wiele lat uczyła angielskiego i mogła ze swymi partnerami rozmawiać w ich języku, lecz również wykształconą i interesującą kobietą. Na wszystkich, którzy mieli okazję ją poznać, wywarła bardzo korzystne wrażenie, a przy dłuższej znajomości wydawała się znacznie bliższa ludziom, niż wystylizowana Jackie” (Grössing, 2002, s. 187).



Fotografia 5. J. Kennedy i N. Chruszczowa (1961).

Źródło: <http://foto-history.livejournal.com/4004094.html> (dostęp: 18.04.2017).

L. Murawiowa pisze: „według specjalistów, dzięki Chruszczowowej Ukraina przekształciła się w drugi pod względem znaczenia organizm państwowy w ZSRR, i dzięki niej, a jest taka opinia, Krym w 1954 roku został przekazany Ukrainie. Dzieci wspominały: matka była ostra, wymagająca i troskliwa. Współpracownicy podkreślali jej skromność – żona wysokiego rangą urzędnika jeździła do pracy tramwajem. Jej szefowie czasami nie podejrzewali, kim kierują” (Муравьева, 2014).

A kiedy umarł jej mąż, Nina uparła się (wbrew woli Breżniewa), że Nikita Chruszczow zostanie pochowany na cmentarzu, a nie pod murem Kremla, po uprzednim wygłoszeniu kilku przemówień. Mówców rodzina sama znalazła wśród miejscowej ludności (Knap, 2015).

O pozycji Chruszczowej świadczą słowa A. Żebrowskiej: „Domem dyrygowała Nina Pietrowna Kucharczuk, kobieta władcza, pryncypialna komunistka. Gdy jednak mąż, wbrew woli partii, nagrywał wspomnienia, wierna żona odręcznie spisywała je z taśmy i przekazywała kartki maszynistce. O niesławnym końcu kariery Chruszczowa nie pozwalała rozmawiać nawet w kręgu najbliższych. Przeżyła męża o czternaście lat. Do końca uczęszczała na zebrania partyjne, prowadziła prasówkę dla mieszkańców swojej kamienicy, redagowała gazetkę ścienną” (Żebrowska, 1998). Ukrainką czuła się do końca życia: wspierała ukraińskich artystów, a męża – zdarzało się – ubierała w tradycyjną, ukraińską „wyszywankę” (koszulę). Uczyla go ukraińskich pieśni i ludowego ukraińskiego tańca, hopaka. Karmiła go ukraińskim barszczem z pampuchami (Mazur, 2015).

5. Wiktoria Breżniewa (1907-1995)



Fotografia 6. Wiktoria Breżniewa.

Źródło: www.e-reading.club/chapter.php/91018/72/Mlechin_-_Brezhnev.html (dostęp: 14.04.2017).

Żona Leonida Breżniewa w latach 1927-1982, pierwsza dama ZSRR w latach 1964-1982.

Wiktoria Breżniewa z domu Denisowa urodziła się 11 grudnia 1907 roku w Biełgorodzie. Jej ojciec, Piotr Denisow był maszynistą na kolei, a matka Anna, gospodynią domową. Nieznany autor, podpisujący się tylko nazwą *admin* (2015) podaje, że w źródłach istnieją rozbieżności co do jej nazwiska panieńskiego – „w jednych figuruje ona jako Olszewska, a w innych jako Goldberg. Do historii weszła jako wierna żona Breżniewa – Wiktoria Denisowa.

Po ślubie z Breżniewem Wiktoria przyjęła jego nazwisko. Zawsze pozostawała w cieniu, nie lubiła oficjalnych wystąpień. Zajmowała się tylko domem, dziećmi i wnukami. Najwięcej problemów przysporzyła jej córka – Galina. Z mężem przeżyła 55 lat. Po jego śmierci zabrano jej część majątku, w tym dachę. Ostatnie lata życia spędziła w samotności w swoim moskiewskim mieszkaniu. Zmarła 5 lipca 1995 roku (Федулова, 2016).

Wieliechow pisze, że „Nina Pietrowna Chruszczowa i Wiktoria Pietrowna Breżniewa nawet były podobne do siebie – ubierały się zgodnie z modą z młodych lat i nie potrafiły odnaleźć się publicznych okolicznościach, takie typowe radzieckie *ciotki Klotki* w sukniach w groszki, kapeluszach panamkach i z olbrzymimi torebkami” (Велехов, 2010). Zresztą, obie first ladies przyjaźniły się, dopóki Breżniew nie usunął Chruszczowa z urzędu. Leonid nazywał żonę Witją. To ona „zaraziła” go miłością do dóbr materialnych. Jak wspominała Ludmiła Breżniewa – córka brata Leonida, Jakowa – „od razu po wojnie Wiktoria Pietrowna poczuła się „generalową”, postanowiła zdecydowanie odświeżyć garderobę i urządziła skandal przyszlęmu gensekowi. Człowiek ten, z natury delikatny, wściekł się, chwycił sukienki i buty Witii, złapał siekierę i pociął je jak kapustę. Ciął i płakał” (Ibidem). Potem jednak przyzwyczaił się do luksusu. Wiktoria nawet posiadała mieszkanie w Moskwie, w którym zrobiła magazyn z prezentami otrzymywanymi przez Leonida. Te oficjalnie należące do państwa prezenty, Wiktoria traktowała jako rzeczy osobiste, przyczepiała do nich karteczki, rozdysponowując je pomiędzy dziećmi i wnukami. Przyczyniła się ona do rozwoju „kumoterstwa”, z którego „zasłynęła” epoka breżniewowska. Ludmiła wspominała, że Leonid uwielbiał kobiety i samochody. Zdradzał żonę, a ta to tolerowała. Słynna była jego kolekcja samochodów Rolls Roys i Lincoln, a kochanek miał prawdopodobnie siedem (Велехов, 2010).

W. Chrzanowski stwierdził: „O Wiktorii Breżniew, następczyni Niny Chruszczow, wiele powiedzieć nie można. Oddała się całkowicie życiu domowemu. Nie lubiła pokazywać się publicznie, a jej zdjęcia można policzyć na palcach (i to chyba jednej ręki)” (2016).

6. Tatiana Andropowa (1917-1991)



Fotografia 7. Tatiana Andropowa (zdjęcie z pogrzebu Jurija Andropowa).

Źródło: <http://kommersant.ru/doc/3064417> (dostęp: 14.04.2017).

Żona Jurija Andropowa w latach 1941-1984, pierwsza dama ZSRR w latach 1982-1984.

Sekretarz Generalny KC KPZR sprawował rządy tylko 15 miesięcy. Świat nie zdążył poznać jego żony. Publicznie pokazała się dopiero na pogrzebie męża. W związku z tym mało jest informacji na jej temat. Tatiana Lebediewa-Andropowa była drugą żoną Jurija. Z pierwszą rozwiódł się, gdy nie chciała z nim wyjechać do Karelii, gdzie został I sekretarzem komitetu partii. O. Chimicz podaje, jak córka Andropowa z pierwszego małżeństwa wspominała rozwód rodziców: „Po tym, jak ojciec wyjechał do Karelii, Nina Iwanowna każdego dnia czekała na jakąkolwiek wiadomość (...). I nagle przyszedł dawno oczekiwany list. Nina Iwanowna oderwała róg koperty, wyjęła kawałek kartki... Tam na niej było napisane tylko kilka słów: *Spotkałem inną kobietę. Chcę się z Tobą rozwieść.* I nic więcej. Nina Iwanowna, będąc dumną osobą natychmiast odpisała: *Zgadzam się.* Tą kobietą była Tatiana Filippowna Lebediewa. Po ukończeniu uczelni pedagogicznej rozpoczęła pracę w Komsomole. Jak Andropow, w 1940 roku została skierowana do pracy do Karelii. Rok później urodził im się syn. Według świadectw współczesnych, Tatiana Filippowna była kobietą z silnym charakterem. Na tyle silnym, że nikt w rodzinie nie ośmielał się z nią sprzeczać. Co ciekawe, w dniu wypłaty pensji sekretarz generalny całą ją oddawał żonie” (Химич, 2004).

Z życia Tatiany Andropowej znany jest jeszcze jeden fakt. W 1956 roku Jurij Adropow był ambasadorem w Budapeszcie. Powstańcy węgierscy wieszali komunistów na latarniach. Tatiana była tego świadkiem i do końca życia odbiło się to na jej psychice. Bała się wychodzić z domu, otwartych przestrzeni, tłumu ludzi. Gdy jej mąż został sekretarzem generalnym partii, nie zapraszał nikogo do domu, nie zabierał też żony na Kreml. Mieszkała w moskiewskim mieszkaniu na prospekcje Kutuzowskim i leczyła się (Медведев, 2008).

Według lekarzy byłego 4 Głównego Zarządu przy Ministerstwie Zdrowia ZSRR Tatiana Andropowa wciąż wymyślała sobie choroby i domagała się narkotyków. Prawie cały czas przebywała w szpitalu i leczyła się na nerwy. Podobno po jej śmierci, kiedy opróżniano mieszkanie, nie było w nim nic cennego prócz książek. Mieszkanie nawet nie było sprywatyzowane. Andropowowie nie dbali o dobra materialne... Taka typowa radziecka rodzina... (Зенькович, 2005, s. 13).

7. Anna Czernienko (1913-2010)



Fotografia 8. Anna Czernienko.

Źródło: <http://chrisniedenthal.com/pl/works/konstantin-czernienko-1984?tag=communist-party> (dostęp: 14.04.2017).

Żona Konstantina Czernienki w latach 1944-1985, pierwsza dama ZSRR w latach 1984-1985.

Konstantin Czernienko, podobnie jak jego poprzednik, sprawował władzę krótko – 13 miesięcy: od lutego 1984 roku do marca 1985. O jego ostatniej żonie – Annie – trudno jest zdobyć jakiegokolwiek materiały faktograficzne – nie pokazywała się publicznie, a pierwszego wywiadu udzieliła dopiero w 2007 roku. Ze znalezionych w 2015 roku w archiwach dokumentów wynika, że Czernienko miał kilka żon. Niemniej jednak w momencie dojścia do władzy oficjalnie drugą i ostatnią jego żoną była Anna Lubimowa.

Anna Lubimowa urodziła się 3 września 1913 roku w obwodzie rostowskim. Ukończyła Saratowski Instytut Maszyn Rolniczych, była sekretarzem komitetu Komsomółu. W 1944 roku wyszła za mąż za Konstantina Czernienkę. Zastąpiła jako ta, która „chroniła” męża przed wyjazdami na polowania z Breżniewem. Była niskiego wzrostu i łatwo wpadała w zażenowanie. Mimo „wrodzonej wstydlivości”, gdy mąż został gensekiem i zamontowano im przy łóżku czerwony służbowy telefon, to ona pierwsza podnosiła słuchawkę i decydowała, czy przekazać ją mężowi.

Według relacji Anny, swojego przyszłego męża poznała w 1944 roku w delegacji służbowej w obwodzie gorkowskim. Zaprzyjaźnili się od razu, chodzili razem do teatru, na spacer. Wkrótce pobrali się. O nominacji męża na przywódcę ZSRR dowiedziała się z radia. Nie cieszyła się tym. Rodzina prowadziła skromne życie, ona sama chodziła do sklepów, uwielbiała dla męża lepić pielmieni. Po śmierci Konstantina Ustinowicza wszystkie przywileje jej cofnięto, ze skromnej emerytury nie była w stanie wyżyć, dlatego ta first lady musiała dorabiać jako konsjerżka (Медведев, 2007). Pod koniec życia ciężko chorowała. Zmarła w 2010 roku, przeżywszy męża o 25 lat.

8. Raisa Gorbaczowa (1932-1999)



Fotografia 9. Raisa Gorbaczowa.

Źródło: <http://irina-belikh.livejournal.com/76486.html> (dostęp: 14.04.2017).

Żona Michaiła Gorbaczowa w latach 1953-1999, pierwsza dama ZSRR w latach 1985-1991.

Raisa Maksimowna Gorbaczowa to, jak mówią niektórzy, pierwsza i ostatnia, jedyna first lady ZSRR. „Jedyna z kremlofskich żon, która waży mniej od swojego męża”, „Komunistyczna lady z paryskim szykiem” – tak o niej pisały gazety (Велигжанина, 2016). Łście francuskiego *charme*’u radzieckiej prowincjuszce zazdrościła zarówno chuda jak deska eksaktorka Nancy Reagan, jak też mięsisto-piersiaste Rosjanki. Stała obecność Raisy u boku męża irytowała Rosję. Nazbyt poprawnie się wyrażała, była nie po rosyjsku zgrabna i gustownie ubrana. Dbała o linię, lubiła perfumy Opium, drogą biżuterię i eleganckie kostiumy. Wiedziała, że nie jest lubiana, ale nie uległa presji opinii publicznej (redPor, 1999).

Raisa Gorbaczowa z domu Titarienko urodziła się 5 stycznia 1932 roku w Rubcowsku w Kraju Zachodnio-Syberyjskim (obecnie Kraj Ałtajski). Jej ojciec, Maksym Titarienko, inżynier kolejowy przeprowadził się na Ałtaj z Guberni Czernichowskiej. Matka, Aleksandra Parada, kontrolerka na kolei była rodowitą Sybiraczką. Dziadek ze strony matki był bogatym chłopem i został rozstrzelany jako wróg kolektywizacji oraz trockista, a babka zmarła z głodu. To typowe losy ludzi czasów stalinowskich.

Ponieważ ojciec Raisy był kolejarzem, rodzina często przeprowadzała się. Dzieciństwo spędziła na Syberii i na Uralu. W 1949 roku ukończyła (ze złotym medalem) szkołę średnią w Sterlitamaku w Baszkirii, w następnym wyjechała do Moskwy i bez egzaminów wstępnych została przyjęta na Wydział Filozofii Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego. W akademiku poznała Michaiła Gorbaczowa.

Michaił i Raisa pobrali się 25 września 1953 roku. Decyzję podjęli spontanicznie. Gorbaczow w swojej książce, opublikowanej w Niemczech, fragmenty której opublikował „Bild”, wspominał: „Pewnego razu szliśmy w kierunku Placu Priebrażenskiego mostem przez rzekę Jauzę. Zaraz za mostem znajdował się USC dzielnicy Sokolniki. Zapytałem Raisę: *Wejdzimy?* Ona odpowiedziała: *Tak*. Weszliśmy do budynku, dowiedzieliśmy się, jakie dokumenty są potrzebne do zawarcia małżeństwa, wybraliśmy datę ceremonii. Razem z naszymi przyjaciółmi 25 września znów przekroczyliśmy progi USC, gdzie wydano nam akt zawarcia małżeństwa”. Dalej pisał: „Mężem i żoną staliśmy się na początku października, kiedy wprowadziliśmy się do akademika na Lenińskich Górkach. Wtedy wszyscy studenci wyjechali na zbiory ziemniaków do regionu mozańskiego. Kiedy wróciłem, Raisa tak to zorganizowała, że mogliśmy

spędzić wieczór we dwoje w jej pokoju. Ten wieczór oznaczał dla nas wszystko i stał się obietnicą wiecznej miłości” (Яшкинас, 2013).

Jak wspominał sam Gorbaczow, „czasy były trudne, powojenne, oboje byliśmy studentami Uniwersytetu Moskiewskiego, ja Wydziału Prawa, ona Filozofii. Pieniądzy było mało: na wesele trzeba było zarobić. Ja zbierałem ziemniaki kombajnem. Na białą suknię dla panny młodej wystarczyło, z szyfonu uszyli ją w atelier. A buty Raisa musiała pożyczyć od koleżanki. Nawet nie wymieniliśmy się obrączkami w USC – obrączkę dałem jej po kilku latach. Wesele sprawiliśmy dopiero w listopadzie. Urządziliśmy wieczorek w stołówce na Stromynce, gdzie był nasz akademik. Przyjęcie było studenckie – wódka, sałatka winegret i kotlety” (Велигжанина, 2016). Michaił dopiero w 2014 roku powiedział o tragicznym wydarzeniu – Raisa zaszła w ciążę, ale ponieważ niedawno bardzo chorowała i była bardzo osłabiona, lekarze doradzili jej aborcję. Nie mogła chodzić, do szpitala noszono ją na noszach, była na granicy życia i śmierci. Lekarze byli pewni, że umrze przy porodzie, a dziecko też nie przeżyje. Z wielkim bólem zdecydowali się na aborcję – potem lekarze im powiedzieli, że byłby to syn.

Po ukończeniu Uniwersytetu Raisa rozpoczęła studia doktoranckie, jednak ponieważ męża oddelegowano do pracy w prokuraturze w Stawropolu, wyjechała razem z nim. Przez 4 lata nie mogła znaleźć pracy, żyli tylko z pensji Michaiła, wynajmowali mieszkanie. W Stawropolu. W 1957 roku urodziła się ich jedyna córka – Irina. Przeprowadzili się do komunalnego mieszkania, w którym wynajmowali dwa pokoje. W końcu Raisa znalazła pracę lektora w Stawropolskim Oddziale Ogólnorosyjskiego Towarzystwa „Wiedza”. Wykładała w Katedrze Filozofii Stawropolskiego Instytutu Medycznego, w Stawropolskim Instytucie Rolniczym przygotowywała pracę doktorską. W 1967 roku w Moskiewskim Państwowym Instytucie Pedagogicznym obroniła rozprawę *Kształtowanie nowych cech bytu chłopów kolchoźnianych (na materiale badań socjologicznych w Kraju Stawropolskim)* i została doktorem filozofii (www.gorby.ru/gorbacheva/biography/, dostęp: 18.04.2017). Jak wspominała potem, „praktyka konkretnych badań socjologicznych, w których brałam udział w ciągu wielu lat ofiarowała mi spotkania z ludźmi i obrazy przejmujące, pełne wstrząsającej głębi psychologicznej, realia życia, których nigdy nie zapomnę. Setki ludzi ankietowanych przeze mnie (...), ich wspomnienia i opowiadania, ocena zachodzących wydarzeń – wszystko to pozostało w mojej pamięci i życiu. Ich codzienne bytowanie, troski. Setki kilometrów wiejskich dróg – okazynym samochodem, motocyklem, wozem, a nawet pieszo w gumiakach... *Moja konkretna socjologia* – to socjologia z ludzką twarzą, z twarzami i losami, które weszły w mój los. One pogłębiły moje wyobrażenia o *prawdziwym życiu*, moje rozumienie życia, ludzi. Właśnie w trakcie takich spotkań, na żywo, a nie z książek i gazet, nie w teatrze i nie z filmów zrozumiałam wiele naszych bolączek, wątpliwości wielu twierdzeń i istniejących wyobrażeń” (tłum. na podstawie www.gorby.ru/gorbacheva/biography/, dostęp: 17.04.2017).

W 1978 roku Gorbaczowowie przeprowadzili się do Moskwy. Raisa wykładała tam w Uniwersytecie Moskiewskim i działała w Towarzystwie „Wiedza”. W 1985 roku Michaił został sekretarzem generalnym KPZR, tj. szefem ZSRR. Raisa rozpoczęła pracę, którą w dzisiejszych czasach wykonują pierwsze damy – wspólnie z akademikiem D. Lichaczowem, G. Miasnikowem oraz innymi działaczami założyła Radziecką Fundację Kultury i została członkiem Prezydium Fundacji. Dzięki niej wsparcie finansowe otrzymały: Centralne Muzeum Kultury i Sztuki Staroruskiej im. A. Rublowa, Wszechrosyjskie Muzeum Sztuki Dekoracyjno-Użytkowej i Ludowej, Muzeum Maryny Cwietajewej, Muzeum Rodziny Benois w Peterhofie, Muzeum Rerycha. Dzięki Fundacji odbudowywano cerkwie i zabytki świeckie, sprowadzono

do ZSRR wywiezione za granicę biblioteki i archiwa. W latach 1986-1991 Fundacja przeznaczyła na kulturę równowartość 100 mld ówczesnych dol.

Raisa tak opisywała swoją rolę: „Pokusa władzy oznaczała dla mnie przede wszystkim nowe, dodatkowe do moich zawodowych, rodzinnych trosk niekończące się niepokoje i zdenerwowanie, związane z pracą męża. Wspólne przeżywanie losu kraju... Chociaż w pewnym stopniu nowa sytuacja zmieniła nasze życie, z drugiej strony: polepszyła warunki materialne rodziny, możliwości korzystania z opieki medycznej, poszerzyła krąg znajomych” (Ibidem).

Jako małżonka sekretarza generalnego KC KPZR Raisa pojawiała się wszędzie obok męża, towarzyszyła mu w wyjazdach za granicę, występowała w telewizji. Zachwycała Zachód, a rodaczki nienawidziły jej. Brytyjskie czasopismo „Woman’s Own” określił ją kobietą 1987 roku, Międzynarodowa Fundacja „Together for Peace” nagrodziła ją nagrodą „Women for Peace”, a w 1991 roku – „Lady of the Year”.

Jej fotografie pojawiały się na okładkach zachodnich czasopism, o wywiadach z nią marzyli najślynniejsi dziennikarze na świecie, styliści chwalili jej gust. Raisa działała również w zarządzie Fundacji „Pomoc dla dzieci Czarnobyli”, była patronką międzynarodowego stowarzyszenia „Hematolodzy świata dzieciom”, szefowała Centralnemu Szpitalowi Dziecięcemu w Moskwie (Сидорчук, 2017).

Jej styl, luksusowe futro itd. przyciągały ludzi Zachodu do radzieckiej first lady; Gorbaczowa trafiła na okładkę „Time”, nazwano ją jedną z 10 najbardziej wpływowych kobiet świata (1987). Na radziecko-amerykańskich szczytach przyćmiewała Nancy Reagan oraz Barbarę Bush (Цулая, 2011).



Fotografia 10. R. i M. Gorbaczow z N. i R. Reagan (1987).

Źródło: www.nbcnews.com/slideshow/nancy-reagan-her-life-hollywood-white-house-n532896 (dostęp: 18.04.2017).

Raisa Gorbaczowa nie cierpiała na kompleksy wcześniejszych pokoleń radzieckich kobiet. Reprezentowała nowy Związek Radziecki. Jako pierwsza jego dama zapraszała pisarzy, aktorów i artystów na filiżankę herbaty z samowara. A największego kreatora radzieckiej mody, Sławę Zajcewa okrzyknięto na Zachodzie Czerwonym Diorem (Stempin, 2016).

Jak twierdził Ł. Weliechow „Siła Raisy Gorbaczowej nie tylko polegała na tym, że, w odróżnieniu od żon Chruszczowa i Breżniewa, dbała o siebie i ubierała się zgodnie z trendami współczesnej mody, a nie mody pierwszych pięciolatek. Raisa Gorbaczowa stała się pierwszą radziecką first lady, która rzuciła się w życie publiczne i czuła się w nim jak ryba w wodzie. Raisa Maksimowna zburzyła stereotyp żony radzieckiego przywódcy, jak Michaił Gorbaczow zburzył wszystkie inne stereotypy związane ze Związkiem Radzieckim. I dlatego ją, jak i jego,

kraj najpierw pokochał, potem zniechęcił. W końcu znów pokochał – po jej tragicznej i przedwczesnej śmierci” (Велехов, 2010).

Raisa Gorbaczowa zawsze ubierała się modnie, preferowała styl klasyczny, buty na szpilkach (miała 160 cm wzrostu). Jej kreacje wywoływały skrajne uczucia w ZSRR. Krążyły plotki, że ubiera się w paryskich butikach Cardina i Saint Laurenta. A Raisa ubierała się w Moskwie, w Domu Mody na Moście Kuźnieckim Tamary Mokiejewej, chociaż sama rozpuszczała plotki, że ubiera ją Wiaczesław Zajcew. Jej elegancki ubiór był nieustannie przedmiotem krytyki Rosjanek. L. Zamiatin, dyrektor agencji prasowej „Tass” powiedział: „nie ma niczego nagannego, że radziecka pierwsza dama pojawiała się na oficjalnych przyjęciach w Londynie czy Paryżu w drogich kreacjach i, co więcej, w drogich ozdobach; przecież wiadomo wszystkim, że nie jest Kopciuszkiem i, reprezentując kraj za granicą w charakterze żony sekretarza generalnego, powinna wyglądać nie gorzej, a czasami lepiej od wysoko postawionych zagranicznych dam. Ale kiedy ludzie radzieccy widzieli ją w tej samej brylantowej kolii nie na zagranicznym raucie, a wśród umęczonych naszym potwornym bytem, ubranych w pomięte szare podomki robotnic jakiegoś nadwoźniańskiego zakładu – wielu wyłączało telewizor. Poczucie umiaru! Tego czasami brakowało. Brakowało i Gorbaczowowi, i jego małżonce” (Тельман, 2013).

Co do plotek o strojach od Cardina dodajmy, że Raisa i on znali się osobiście oraz przyjaźnili. Tak wspominał ją Pierre Cardin: „Z małżonką mojego przyjaciela Michaiła Gorbaczowa, Raisą poznałem się jeszcze na długo przed tym, jak Pan Gorbaczow stanął na czele Związku Radzieckiego. W maju 1985 r. zadzwonili do mnie z Pałacu Elizejskiego i powiedzieli, że jedźcie do mnie madame Gorbaczowa. Co więcej, ponieważ miała zaplanowane zwiedzanie domu Ives Saint Laurent’a, a nie Pierra Cardina, doradzali mi, żeby jej nie przyjąć. Ale ja odpowiedziałem, że po pierwsze, nie mogę odmówić pierwszej damie Rosji, a po drugie, tym bardziej nie mogę odmówić swojej znajomej. Tak więc ta wyjątkowa kobieta, zmieniając protokół wyznaczonych jej spotkań, przyjechała do mnie (...). Pani Gorbaczowa była ubrana w elegancki kostium z tweedu z aksamitnym kołnierzem, który, jak mi się wydawało, był trochę za prosty dla niej. Taka kobieta jak Raisa Gorbaczowa mogła sobie pozwolić na noszenie strojów, które bardziej by podkreślały jej figurę i styl (...). Raisa Gorbaczowa wyróżniała się dobrym gustem co do odzieży. Uważam, że bardziej pasowały jej stroje w wyrazistych kolorach i bardziej niezwykłego kroju. Nie wiem, z czym to było związane: czy nie chciała drażnić rosyjskiej opinii publicznej, czy może nie ośmielała się nosić takich strojów. Bywa tak, że piękne i eleganckie kobiety bardzo niezręcznie czują się w modnej odzieży, chociaż uważam, że Raisa Gorbaczowa nie była taka” (Грачев, 2013). Cardin dodał, że po półgodzinnej rozmowie o modzie zaproponował Raisie swoją kolekcję wiosna-lato, ale odmówiła. Na znak szacunku podarował jej kostium i lekki płaszcz i gdy potem zobaczył zdjęcie Raisy ubranej w tę odzież, ucieszył się.

Jak wspomina długoletnia fryzjerka Raisy – Nina Worobjowa – Raisa miała „żakiet z karakułów w kolorze marmurkowym. Wspaniale wyglądała w futrze, płaszczu z nerek i karakułów z wykończeniem z rysia. Z wielkim gustem dobierała obuwie i akcesoria: torebki i rękawiczki. Kapelusze lubiła miniaturowe, przypominające berety (...). Kolczyki nosiła z perłami lub brylantami. Na przyjęcia wkładała efektowną włoską sztuczną biżuterię, którą wielu brało za oryginalną i kosztowną. Szczególnie lubiła brosze. Czasami zakładała korale z naturalnych pereł” (Сметанская, 2012). Worobjowa nie pominęła i spraw intymnych Gorbaczowów: „Piękna to była miłość. Bywało tak, że Raisa Maksimowna mówiła: *Ninezko, poczekaj chwilę, odprowadzę Michaiła Siergiejewicza*. Podeszła do furki, trzymali się za ręce, potem on ją pocałował. Wsiadł do samochodu, a ona wróciła do domu” (Ibidem).

Pucz w sierpniu 1991 roku, w wyniku którego odsunięto od władzy Michaiła Gorbaczowa był szokiem dla Raisy. W „więzieniu” w Foros przeżywała, że Michaiła zdradzili najbliżsi działacze, bała się o rodzinę. Miała lekki wylew, zaczęła tracić wzrok, pojawiły się problemy z mówieniem i już do końca życia nie wyzdrowiała. Dopiero wtedy Rosjanie zobaczyli w niej kobietę zdolną wspierać swojego męża w trudnych chwilach.

Raisa nadal pomagała Michaiłowi: w powstaniu Fundacji Gorbaczowa, pisaniu książek i artykułów. Założyła również „Klub Raisy Maksimowny”, który miał na celu zwiększenie udziału kobiet w życiu kraju. Jednocześnie pisała własną książkę (*Z czego boli serce*), ale nie zdążyła jej ukończyć (Казарина, 2013).

W lipcu 1999 roku okazało się, że Raisa jest chora na białaczkę. Plotkowano, co stało się przyczyną jej choroby. Mówiono o radioaktywnej chmurze, która pokryła jej miasto po próbach jądrowych w Siemipalałyńsku w 1949 roku, że odwiedziła Czarnobylską Elektrownię Atomową od razu po katastrofie w 1986 roku itp. Odnosząc się do krążących plotek na temat Raisy, Michaił stwierdził: „To pieriestrojka zabrała mi żonę: przeżycia skróciły życie Raisy” (Велигжанина, 2016).

Mimo, że wcześniej Rosjanie Gorbaczowej nie lubili, życzyli jej jak najszybszego powrotu do zdrowia, modlili się za nią, a środki masowego przekazu regularnie podawały informacje o stanie zdrowia Raisy, która przez ostatnie dwa miesiące życia przebywała w klinice w Muenster w Niemczech. W sterylnym pokoju jednej z najlepszych na świecie klinik powiedziała: „Widocznie musiałam zachorować na taką ciężką chorobę i umrzeć, żeby ludzie mnie zrozumieli” (Сидорчук, 2017).

Raisa Gorbaczowa zmarła 20 września 1999 roku w wieku 67 lat. Jej śmierć przede wszystkim była szokiem dla męża i córki. Po ciało prezydent Jelcyn wysłał specjalny samolot. Podobno w samolocie nad trumną żony Gorbaczow śpiewał jej ulubioną piosenkę. W pamięci wielu osób pozostał obraz pogrzebu, kiedy Michaił z czułością gładzi ręce Raisy, całuje twarz i trumna zostaje zamknięta. Drogę od katedry, gdzie odprawiono mszę żałobną do cmentarza ludzie wyłożyli świeżymi kwiatami. W ostatnim pożegnaniu udział wzięły liczne delegacje zagraniczne, w tym Helmut Kohl, żona kanclerza Shröedera, rosyjscy działacze kultury (m.in. N. Michałkow), politycy – mer Petersburga Sobczak, były premier Primakow. Raisa została pochowana z honorami przysługującymi działaczowi państwowemu (Гриднева, 1999).

Odeszła wielka dama ZSRR i światowa ikona mody, a jednocześnie kochająca żona i matka. W 20. rocznicę śmierci Raisy Gorbaczow nagrał płytę pt. *Piosenki dla Raisy*, na której znalazło się jej siedem ulubionych piosenek i romansów. Od 2007 roku jej imię nosi Instytut Hematologii i Transplantologii Dziecięcej w Sankt-Petersburgu, założony dzięki Fundacji Gorbaczowa.

Córka Gorbaczowów, Irina powiedziała: „Właśnie Raisa Maksimowna Gorbaczowa jako pierwsza dama odrodziła w Związku Radzieckim działalność charytatywną. Przed nią to słowo w ukochanej Ojczyźnie było inwektywą (...). Gdy już jak przestała być pierwszą damą, dalej zajmowała się działalnością charytatywną. Wiosną 1999 roku pomogła dwóm chorym na białaczkę dzieciom, mamy których zwróciły się do niej o pomoc. Dzieci uratowała, a sama po 4 miesiącach zmarła na tę samą chorobę” (Ерошок, 2011).

Na wieść o śmierci Raisy rosyjskie gazety pisały: „To była najsympatyczniejsza twarz Kremla minionego wieku” („Kommiersant”), „Raisa Gorbaczowa okazała się pierwszą i, jak dotychczas, ostatnią pierwszą damą w naszym kraju” (A. Jakowlew), „Odeszła kobieta, która wywyższyła naszą Ojczyznę. Była jak wybuch nowej gwiazdy” („Izwiestija”), „Z nią

porównują i będą porównywać pozostałe pierwsze damy” („Niezawisimaja gazeta”) (Смолин, Волков, 1999).

Włoska dziennikarka F. Cucurnia napisała, że w tamtych dniach dla niej osobiście odsłoniła się „druga twarz” Rosji: „Rosja porządnych ludzi. Rosja tych, którzy potrafią kochać, szanować, którzy wiedzą, co to uczciwość i oddanie – i w smutku, i w radości” (Derkach, 2012). N. Żelnorowa w „Argumentach i Faktach” zwróciła się obojga małżonków: „Teraz zrozumieliśmy, że istniała Wielka Miłość, przed którą nawet Historia zdejmuje kapelusz. Wybacz nam, Michaiile Siergiejewiczu, niewolniku i panie swojej miłości! Wybacz nam, Raiso Maksimowno, cierpliwa przyjaciółko swojego wiernego rycerza! Próbowalaś być Pierwszą damą Ojczyzny, ale ona nie była gotowa na Pierwsze damy” (Derkach, 2012).

Posumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono sylwetki pierwszych dam ZSRR. Wszystkie pomagały swoim mężom, przywódcom Kraju Rad. Ale jedynie dwie z nich zaistniały na forum międzynarodowym – żona Nikity Chruszczowa i żona Michaiła Gorbaczowa. Jednak tylko Raisa Gorbaczowa odegrała rolę prawdziwej pierwszej damy i wyznaczyła niepisane standardy zachowań żony przywódcy kraju. Nina Kucharczuk-Chruszczowa jako pierwsza żona przywódcy ZSRR (choć formalnie żoną wtedy nie była) reprezentowała kraj podczas wizyty męża w USA, a mimo to historia zapamiętała tylko Raisę Gorbaczową i to do niej porównuje się kolejne damy Rosji.

Losy pierwszych dam ZSRR często były tragiczne, podobnie jak losy ich mężów i samego kraju. Wszystkie już nie żyją, podobnie jak ich mężowie, z wyjątkiem Michaiła Gorbaczowa. Nie cieszy się on jednak popularnością w kraju (w odróżnieniu od Zachodu). Mężowie pierwszych dam zmieniali historię świata. Od Lenina, który stworzył pierwsze państwo komunistyczne, przez Stalina, który wymordował część swojego narodu w imię swych ambicji i urojeń, Chruszczowa, który ujawnił te zbrodnie, Breżniewa, który był symbolem „zastoju”, przez krótkie i mało znaczące rządy Andropowa i Czernienki, po Gorbaczowa, który zmienił Europę i świat – pozwolił na zburzenie Muru Berlińskiego i doprowadził do rozpadu ZSRR. I zawsze towarzyszyły im wierne żony. Czasami jako drugie, nawet trzecie, ale zawsze te ostatnie. I kochały ich, mimo wszystko, kochały z całego serca, poświęciły swoje życie dla nich i dla ukochanej Ojczyzny – Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Jak i ten kraj, stały się one już tylko elementem historii.

Streszczenie

W artykule przedstawione zostały losy pierwszych dam ZSRR: Nadieжды Krupskiej (żony Włodzimierza Lenina), Nadieжды Allilujewej (żony Józefa Stalina), Walerii Gołubcowej (żony Geоргija Malenkowa), Niny Kucharczuk-Chruszczowej (żony Nikity Chruszczowa), Wiktorii Breżniewej (żony Leonida Breżniewa), Tatiany Lebediewej (żony Jurija Andropowa), Anny Czernienko (żona Konstantyna Czernienki), Raisy Gorbaczowej (żony Michaiła Gorbaczowa).

Materiały pochodzą z rosyjskich i polskich portali internetowych i czasopism, ilustrując losy głównych bohaterek i ich rolę w życiu rodziny głowy państwa oraz ZSRR. Dramatycznie, niekiedy tragicznie potoczyły się ich losy, podobnie jak życie ich mężów i kraju, który już nie istnieje.

Резюме

В статье представлены судьбы первых леди СССР: Надежды Крупской (жены Владимира Ленина), Надежды Аллилуевой (жены Иосифа Сталина), Валерии Голубцовой (жены Георгия Маленкова), Нины Кухарчук-Хрущевой (жены Никиты Хрущева), Виктории Брежневой (жены Леонида Брежнева), Татьяны Лебедевой (жены Юрия Андропова), Анны Черненко (жены Константина Черненко), Раисы Горбачевой (жены Михаила Горбачева).

Материалы взяты с российских и польских веб-сайтов и из журналов; они иллюстрируют судьбы главных героинь и их роль в семейной жизни и жизни СССР. Печальной, иногда трагической была их участь, как и, бывало, жизнь их мужей, а также страны, которой уже нет.

Bibliografia

- Chrzanowski, W. (2016). *Tajemnicze pierwsze damy ZSRR. Co o nich wiemy?* Pobrane z: <http://kobieta.wp.pl/tajemnicze-pierwsze-damy-zsrr-5983098198996097g>.
- Derkach, O. (2012). *К 80-летию первой Первой леди. Простите нас, Раиса Максимовна.* Pobrane z: <http://olga-derkach.livejournal.com/177184.html>.
- Grelowska, I. (2012). *Żona Stalina. Życie i Styl*, 30.03.2012. Pobrane z: <http://kobieta.interia.pl/zycie-i-styl/news-zona-stalina,nId,595475>.
- Grössing, S.M. (2002). *Kobiety za kulisami historii*. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.
- Knap, W. (2015). *Kobiety władców Kremla*. Pobrane z: www.dziennikpolski24.pl/artykul/7307439,kobiety-wladcow-kremla,id,t.html.
- Mazur, M. (2015). *Wasyłowska żona Chruszczowa. Tygodnik Zamojski*, 9. Pobrane z: www.tygodnikzamojski.pl/artykul/58456/wasyłowska-zona-chruszczowa.html.
- Montefior, S. (2013). *Nieznane oblicze satrapy, czyli przyjaciółki i kochanki Stalina*. Pobrane z: www.polskatimes.pl/artykul/1039733,nieznane-oblicze-satrapy-czyli-przyjaciolki-i-kochanki-stalina,1,id,t,sa.html.
- Montefiore, S. (2015). *Stalin. Dwór czerwonego cara*. Warszawa: „Magnum”.
- Nowik, M. (2013). *Józef Stalin. Zawistny kochanek, morderca żony? Tajemnice miłości dyktatorów*. Pobrane z: <http://wiadomosci.dziennik.pl/historia/ksiazki/artykuly/438106,jerzy-besala-milosc-tyranow-recenzja.html>.
- redPor. (1999). *Gorbaczowa, Raisa (1932-1999)*. Pobrane z: <http://wyborcza.pl/1,75248,138415.html>.
- Stempin, A. (2016). *Gorbaczow – komunistyczny liberal?* Pobrane z: <https://histmag.org/gorbaczow-komunistyczny-liberal-13177>.
- toshi_djaa. (2016). *Любовь во имя революции, или личная трагедия супруги вождя революции Надежды Крупской*. Pobrane z: www.kulturologia.ru/blogs/300916/31579/?print=1.
- Żebrowska, A. (1998). *Nikita i Nikita. Gazeta Wyborcza*, 22.05.1998. Pobrane z: http://niniwa22.cba.pl/wnuki_komunizmu_chruszczow.htm.
- Адамова, Л. (2013). *Звезда революции Н.К. Крупская*. Pobrane z: <http://comstol.info/2013/02/obshhestvo/5983>.
- Андрienko-Стенипани, Е. (2017). *Советские женщины глазами Запада – самые яркие представительницы страны*. Pobrano z: <http://russianmind.com/samyie-yarkie-predstavitel'nitsyi-sssr-v-glazah-zapada/>.

- Блины для конституции: как рождалась семья Ленин-Крупская.* (2008). Pobrane z: <https://ria.ru/society/20080722/114640886.html>.
- Вандышева, О. (2007). Как из жен российских правителей делали первых леди. *Комсомольская правда*, № от 08.03.2007. Pobrane z: www.kp.ru/daily/23867.3/64272/.
- Велехов, Л. (2010). *Людмила и ее подруги по несчастью.* «Совершенно секретно», № 2/2. Pobrane z: <http://www.sovsekretno.ru/articles/id/2521/>.
- Велигжанина, А. (2016). Откровенное признание Михаила Горбачева: Мы с Раисой потеряли сына. *Комсомольская правда*, № от 02.03.2016. Pobrane z: www.kp.ru/daily/26284.3/3160642/.
- Вершинина, К. (2011). *Надежда Аллилуева. Трагическая история второй жены Сталина.* Pobrane z: <http://www.1tvnet.ru/content/show/nadejda-allilueva-tragicheskaya-istoriya-vtoroi-jeni-stalina.html>.
- Гапова, Ю. (2013). 5 интересных фактов из жизни Надежды Аллилуевой. *Вечерняя Москва*, № от 21.09.2013. Pobrane z: <http://vm.ru/news/2013/09/21/5-interesnih-faktov-o-nadezhde-alliluevoj-214843.html>.
- Гончарова, Ю. (2014). Надежда революции. *Газета Культура*, № от 22.02.2014. Pobrane z: <http://portal-kultura.ru/articles/history/29041-nadezhda-revoljutsii/?print=Y&CODE=29041-nadezhda-revoljutsii>.
- Горобец, Б. (2007). *Женское лицо МЭИ.* Pobrano z: www.worldenergy.ru/doc_20_42_2248.html.
- Грачев, С. (2013). Маэстро Карден: «Раиса Горбачева не боялась сломать стереотипы». *Аргументы и факты*, 3. Pobrane z: www.aif.ru/culture/showbiz/maestro_karden_rais_gorbachyova_ne_poboyalas_slomat_stereotipy.
- Гриднева, Н. (1999). Раису Горбачеву похоронили как государственного деятеля. *Коммунист*, 174. Pobrane z: <http://kommersant.ru/doc/226164>
- Доброва, Е., Хворостухина, С. (2003). *Громкие убийства.* Pobrane z: www.telenir.net/istorija/gromkie_ubiistva/p32.php.
- Ерошок, З. (2011). Политбюро дома не заседало. *Российская газета*. № от 28.02.2011. Pobrane z: <https://rg.ru/2011/02/28/eroshok.html>.
- Зенькович, Н. (2005). *Элита. Самые секретные родственники.* Изд-во «Олма-Пресс», Москва. Pobrane z: <https://books.google.ru/books?id=sXJEF6HNYH0C&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false>.
- Казарина, К. (2013). Пять фактов из биографии Раисы Горбачевой. *Комсомольская правда*, № от 19.09.2013. Pobrane z: www.kp.ru/daily/26135.4/3025921/.
- Кафтан, Л. (2011). *Ленин не ушел от Крупской, потому что они были венчаны.* Pobrane z: <https://news.tut.by/world/224378.html>.
- Клейменов, Г. (2012). *Правда и неправда о семье Ульяновых.* Pobrane z: www.proza.ru/2012/10/01/1009.
- Колесник, А. (1991). *Мифы и правда о семье Сталина.* Pobrane z: www.istorya.ru/book/stalin/index.php.
- Колычев, В. (2001). Сталин поднял пистолет, из которого застрелилась Надежда Аллилуева, и сказал: «... Я был плохим мужем, мне некогда было водить ее в кино». *Факты*, № от 08.11.2001. Pobrane z: <http://fakty.ua/92431-stalin-podnyal-pistolet-iz-kotorogo-zastretilas-nadezhda-allilueva-i-skazal-quot-ya-byl-plohim-muzhem-mne-nekogda-bylo-vodit-ee-v-kino-quot>.
- Куберский, И. (2012). *В.А. Голубцова – жена Г.М. Маленкова.* Pobrano z: http://kubersky.ru/blog/v_a_golubcova_zhena_g_m_malenkova/2012-04-05-1287.
- Кузьменко, О. (2014). *Первые леди СССР.* Pobrane z: <http://rusplt.ru/sub/ratings/pervyie-ledi-sssr-11457.html>.
- Курасова, Е. (2009-2015). *Надежда с верой, без любви, или Как жить с большевиком и не спать с ним.* Pobrane z: <http://vginekolog.ru/magazine/historical-woman/nadezhda-krupskaya-biography-revolutionary>.
- Мамин, В. (2007). *Кремлевские принцессы. Драма жизни: любовь и власть.* Pobrane z: http://fictionbook.ru/author/vladimir_mamin/kremlevskie_princessiy_drama_jizni_lyubov_i_vlast/read_online.html?page=3#part_286.

- Медведев, Р. (2008). Как влияют первые леди на своих мужей? *Аргументы и факты*, 20, 14.05.2008. Pobrane z: www.aif.ru/society/3636.
- Медведев, Ф. (2007), *Анна Черненко: «Я заплакала, узнав, что муж стал Генсеком!»*. Pobrane z: www.eg.ru/daily/politics/9455/.
- Муравьева, Л. (2014). *Первые леди СССР или талант быть женой*. Pobrane z: www.proza.ru/2014/05/18/368.
- Прокофьева, Е. (2013). *Надежда Крупская: несбывшаяся мечта*. Pobrane z: www.3vozrast.ru/article/society/hroniki/9738/.
- Сидорчук, А. (2016). Роковая любовь Надежды Аллилуевой. Почему застрелилась жена Сталина? *Аргументы и факты*, № от 09.09.2016. Pobrane z: www.aif.ru/society/history/rokovaya_lyubov_nadezhdy_alliluevoy_pochemu_zastrelilas_zhena_stalina.
- Сидорчук, А. (2017). Первая «первая леди». За что советский народ не любил Раису Горбачеву. *Аргументы и факты*, № от 05.01.2017. Pobrane z: www.aif.ru/society/history/pervaya_pervaya_ledi_zha_chno_sovetskiy_narod_ne_lyubil_raisu_gorbachevu.
- Сметанская, О. (2012). *Раиса Максимовна обожала кофе вприкуску с пористым шоколадом*. Pobrane z: <http://fakty.ua/145432-rais-a-maksimovna-oboZhala-kofe-vprikusku-s-poristym-shokoladom>.
- Смолин, С., Волков, В. (1999). *Умерла Раиса Горбачева*. Pobrane z: www.wsws.org/ru/1999/sep/1999/rais-s29.shtml.
- Тельман, И. (2013). *Первая леди СССР*. Pobrane z: <http://russian-bazaar.com/ru/content/124182.htm>.
- Трифонова, О. (2001). Несостоявшаяся убийца. *Коммерсант*, № от 28.10.2001. Pobrane z: www.kommersant.ru/doc/2289311.
- Федулова, А. (2016). *Жены руководителей СССР и России*. Pobrane z: <https://moiarussia.ru/pervye-ledi-sssr-i-rossii/>
- Химич, О. (2004). *Неразгаданная любовь Андропова*. Pobrane z: www.mk.ru/editions/daily/article/2004/02/09/119622-nerazgadannaya-lyubov-andropova.html.
- Хорошилова, Т. (2006). Приемный сын Сталина. *Российская газета – Неделя*, 4218. Pobrane z: <https://rg.ru/2006/11/10/sergeev.html>.
- Цулая, Д. (2011). *Первые леди последнего столетия*. Pobrane z: www.therussianamerica.com/web_NEWS/articles/7363/1/.
- Яшкинас, В. (2013). Михаил Горбачев рассказал об интимных тайнах семейной жизни. *Московский комсомолец*, 26183. Pobrane z: www.mk.ru/politics/2013/03/11/823952-mihail-gorbachev-rasskazal-ob-intimnyih-taynah-semeynoy-zhizni.html.