

# PORADNIK

# JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WARSZAWA – ŁÓDŹ 1990



(473)

**Redaktor i przewodniczący Komitetu Redakcyjnego**  
**prof. dr Danuta Buttler**

**Komitet Redakcyjny**

Prof. dr Jan Basara, doc. dr Barbara Falińska, dr Magdalena Foland-Kugler, mgr Anna Józwiak, doc. dr Jerzy Maciejewski (Toruń), dr Andrzej Markowski, prof. dr Leszek Moszyński (Gdańsk), doc. dr Halina Satkiewicz, prof. dr Andrzej Sieczkowski, prof. dr Teresa Skubalanka (Lublin)

Sekretarz Redakcji mgr Ewa Markowska

**TREŚĆ NUMERU**

<i>Maria Przybysz-Piwkova</i> : Docent Janina Wójtowiczowa (w trzydziestopięciolecie pracy w Uniwersytecie Warszawskim) . . . . .	237
<i>Maria Przybysz-Piwkova</i> : Wykaz prac docent Janiny Wójtowiczowej . . . . .	241
<i>Janina Wójtowiczowa</i> : Socjofonetyczne spostrzeżenia . . . . .	244
<i>Maria Szupryczyńska</i> : O konstrukcjach typu <i>Jest zakochany, ale nie we mnie</i> . . . . .	249
<i>Danuta Bartol-Jarosińska</i> : Zróżnicowanie społeczeństwa a norma językowa . . . . .	253
<i>Bogdan Walczak</i> : Terminologia w słownikach ogólnych (na przykładzie <i>Słownika języka polskiego</i> pod redakcją Mieczysława Szymczaka) . . . . .	260
<i>Alicja Witorska</i> : Zapożyczenia w słownictwie współczesnej mody . . . . .	265
<i>Krzysztof Wróblewski</i> : O nazwach płyt w języku polskim . . . . .	274
<i>Jerzy Głowacki</i> : Uwagi o języku poezji hippisów . . . . .	280

**JĘZYK POLSKI W SZKOLE**

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Uwagi o systemie terminologicznym stosowanym w kształceniu językowym w szkole podstawowej . . . . .	286
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ**

<i>Maria Olszewska</i> : Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego w środowiskach polonijnych . . . . .	294
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**RECENZJE**

<i>Eugenia Rechtsiegel</i> : Materiały z międzynarodowej konferencji odbytej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie w dniach 3–5. 06. 1985 r. n.t. <i>Teoria i praktyka translacji i konfrontacji polsko-niemieckiej</i> . Redaktor naukowy Andrzej Kątny, Rzeszów 1989 . . . . .	303
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**CO PISZĄ O JĘZYKU?**

<i>R. S.</i> : Przysłowie – przysłowiowy . . . . .	306
----------------------------------------------------	-----

**OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW**

<i>D. B.</i> : Wahania formy wyrazów zapożyczonych i ich derywatów . . . . .	311
------------------------------------------------------------------------------	-----

„Poradnik Językowy” jest wydawany z dotacji Ministerstwa Edukacji Narodowej i polecony jako pismo, które powinno się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej (komunikat nr 142/PR-4-552-29/68 ogłoszony w Dzienniku Urzędowym MOiSW z dnia 31 XII 1968 r.)

# PORADNIK JĘZYKOWY

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



*Maria Przybysz-Piwkova*

## DOCENT JANINA WÓJTOWICZOWA (W TRZYDZIESTOPIĘCIOLECIE PRACY W UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM)



Docent Janina Wójtowiczowa związana jest już 35 lat swoją pracą naukowo-dydaktyczną z Uniwersytetem Warszawskim.

W 1950 roku zdała maturę w Gimnazjum Ogólnokształcącym w Dębicy. W czasie studiów polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1950–1955 brała udział w badaniach dialektologicznych prowadzonych przez prof. W. Doroszewskiego na Warmii i Mazurach. Już w 1952 roku opublikowała, wespół z innymi młodymi dialektologami, pierwszy artykuł; był on poświęcony teoretycznym



problemom dialektologii (w bibliografii – nr 19). Pierwsza większa praca (nr 1) dotyczyła fonetyki Warmii i Mazur, a wyrosła ze stworzonego przez prof. W. Doroszewskiego klimatu zainteresowań badaniem żywej mowy, odkrywaniem jej mechanizmów.

W latach 1955–1964 J. Wójtowiczowa jest asystentem i starszym asystentem w Katedrze Języka Polskiego UW. Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskuje w roku 1964 na podstawie pracy przygotowanej pod kierunkiem prof. W. Doroszewskiego: *Charakterystyka gwar między Wisłą, Sanem, Wisłoką i Wisłokiem*. Doktorantka wybiera ten właśnie temat, aby opisać dialekt stron rodzinnych. W pracy, którą recenzent – prof. Z. Stieber nazywa doskonałą monografią, Autorka daje wyczerpującą charakterystykę systemu wokalicznego i konsonantycznego małopolskich gwar. Przedstawiając niezwykle skomplikowany obszar gwarowy, porządkuje jego obraz, ukazuje mechanizm kształtowania się granic dialektów i problematykę gwar mieszanych. Te zagadnienia zostały rozwinięte w *Atlasie gwarowym dawnej Puszczy Sandomierskiej* (nr 3), w którym problemy geografii lingwistycznej umiejętnie połączono z interpretacją historycznych procesów. Problem wschodniej granicy mazurzenia przebiegającej na badanym obszarze okazał się tak interesujący, że redakcja „Woprosow Jazykoznanija” zaproponowała J. Wójtowiczowej zamieszczenie artykułu na temat mazurzenia w numerze czasopisma poświęconym Kongresowi Sławistów w Moskwie (nr 36).

W biografii J. Wójtowiczowej ważne miejsce zajmuje dydaktyka; na warszawskiej Polonistyce prowadziła zajęcia z dialektologii, gramatyki opisowej i historycznej języka polskiego, z historii języka polskiego, z gramatyki języka starocerkiewno-słowiańskiego. Zapraszana przez „Polonicum” do prowadzenia zajęć z języka polskiego dla cudzoziemców, spieszy z pomocą swoim kursantom, opracowując materiały do nauczania języka polskiego jako obcego. Materiały te przybierają z czasem formę podręczników wydawanych przez różne wydawnictwa. Jeden z podręczników (nr 11) ma aż sześć wydań. W opracowaniach tych J. Wójtowiczowa zaproponowała nowoczesną metodę funkcjonalnego podejścia do nauczania języka polskiego jako obcego. W recenzji dorobku naukowego J. Wójtowiczowej doc. W. Miodunka podkreślił prekursorski charakter Jej podręczników.

W roku 1971 Uniwersytet Warszawski zgłosił kandydaturę Dr J. Wójtowiczowej, adiunkta Instytutu Języka Polskiego UW, na międzynarodowy konkurs na stanowisko profesora nadzwyczajnego w Seminarium Sławistycznym Uniwersytetu Zagłębia Ruhry w Bochum. W klimacie sprzyjającym polsko-niemieckiej współpracy konkurs rozstrzygnięto na korzyść kandydatki z Polski, której kompetencje i przygotowanie do objęcia tak wysokiego stanowiska podkreślili recenzenci dorobku naukowego J. Wójtowiczowej ze Stanów Zjednoczonych, RFN-u oraz Polski.

W latach 1972–1977 J. Wójtowiczowa pracuje w Bochum, kształcąc studentów sławistyki, a wśród nich potomków polskich emigrantów zarobkowych Zagłębia Ruhry. Właśnie ze względu na polską emigrację Uniwersytet Zagłębia Ruhry stworzył dobre warunki pracy polonistycznej; obok profesora polonistyki pracuje tam również lektor języka polskiego. Wśród rodzin swoich studentów J. Wójtowiczowa zbiera materiały gwarowe. Jej respondentami stają się najstarsi przed-



stawiciele emigracji polskiej, którzy czystości języka swoich ojców strzegli jak żrenicy oka. *Wybór tekstów polonijnych z Zagłębia Ruhry* (nr 8) jest w swoim zamierzeniu hołdem złożonym tym emigrantom. W czasie pracy w Bochum J. Wójtowiczowa uzyskuje zgodę biskupa w Essen na gromadzenie na podstawie ksiąg kościelnych nazwisk polskich emigrantów XIX i XX wieku w Zagłębiu Ruhry. Ogromna kartoteka nazwisk, przywieziona przez J. Wójtowiczową z Bochum, czeka na opracowanie. W Bochum, na seminarium poświęconym praktycznej stylistyce polskiej, wypracowane zostają – przy współudziale słuchaczy seminarium – podstawy oryginalnej metody konfrontacji polskiej i niemieckiej frazeologii. Wydana tam praca *Studien über die polnische Phraseologie. Materialien des Hauptseminars 1976–77* (nr 4) dała początek serii prac frazeologicznych (nr 5, 6, 7, 9), zestawiających różnojęzyczne idiomy o identycznym składzie leksykalnym, identycznym znaczeniu i strukturze gramatycznej oraz o tym samym nacechowaniu stylistycznym. Prace tej serii ukazują więc tę część polskiej frazeologii, która należy do wspólnego europejskiego dziedzictwa Kulturowego. Recenzenci określają te prace jako rozprawy naukowe mające taką formę, która umożliwia korzystanie z nich osobom uczącym się języka polskiego lub Polakom poznającym języki: niemiecki, rumuński, włoski, bułgarski. Przedstawiciele polskiej romanistyki i germanistyki z uznaniem przyjęli tak opracowane zbiory idiomów.

Oprócz zajęć dydaktycznych do obowiązków J. Wójtowiczowej w Bochum należy udział w komisjach habilitacyjnych, w konkursach na stanowisko profesorów slawistyki. Minister mianuje J. Wójtowiczową egzaminatorem państwowym; jeszcze w dwa lata po powrocie do kraju. J. Wójtowiczowa otrzymuje zaproszenia do Bochum, do udziału w egzaminach państwowych, wybierana przez swoich dawnych słuchaczy spośród innych egzaminatorów.

J. Wójtowiczowa włącza się w życie tamtejszej Polonii; w Związku Polaków w Niemczech prowadzi cykl pogadanek o języku polskim, w Związku Polaków „Zgoda” szkoli nauczycieli szkółek polonijnych, w „Głosie Polskim” przez pewien czas prowadzi rubrykę *Nasz język ojczysty*. Stara się organizować lektoraty języka polskiego w tzw. uniwersytetach ludowych w Zagłębiu Ruhry, stwarzając w ten sposób zajęcia dla bezrobotnych absolwentów – polonistów. Zostaje zaproszona przez prof. Koschmiedera z wykładem do Monachium, wygłasza referat w Dortmundzie dla uczestników stowarzyszenia polsko-niemieckiego. Jakkolwiek stanowisko w Bochum daje status nauczyciela nieusuwalnego do końca życia, J. Wójtowiczowa wypowiada pracę i w 1977 r. wraca do kraju.

Natychmiast po powrocie otrzymuje do wykonania trudne zadanie. W związku z nieuleczalną chorobą dr Ireny Styczek konieczne jest objęcie stanowiska kierownika Podyplomowego Studium Logopedycznego UW. Po raz trzeci w swoim życiu uniwersyteckim Dr Wójtowiczowa zmienia swój warsztat dydaktyczny. Nie szczędząc sił walczy o utrzymanie tak potrzebnej placówki, którą przedwczesna śmierć dr I. Styczek pozbawia doświadczonego wykładowcy logopedii. Dr J. Wójtowiczowa przygotowuje dla słuchaczy Studium konwersatorium *Lingwistyczne podstawy logopedii*, którego zasadniczym celem jest wyposażenie przyszłych nauczycieli mowy w szczegółową wiedzę fonetyczną i konieczne umiejętności: wykształcenie słuchu



fonetycznego, dokonywanie socjofonetycznej charakterystyki wymowy Polaków, umiejętność odniesienia wymowy do norm ortofonicznych, oddzielanie planu fonicznego i graficznego wypowiedzi. Umiejętności te są tak bardzo potrzebne nie tylko terapeutom, reedukatorom, ale także nauczycielom nauczania początkowego. Konwersatorium *Sprawności językowe* owocuje wypracowaniem pomocy: *Logopedyczny zbiór wyrazów* (nr 18). Słuchacze konwersatorium z ogromnym zaangażowaniem i zapalem uczestniczą w gromadzeniu materiałów, których wydanie wzbogaci i urozmaici ich warsztat pracy. Rozszerzenie tego warsztatu stanowią gry językowe i ilustracje, niezbędne do pracy z dzieckiem. Widząc ich kompletny brak na rynku Dr J. Wójtowiczowa sprowadza, dzięki przyjaciółom, zachodnie wzory gier językowych, które są na konwersatorium „rozszyfrowywane” i stają się podstawą opracowania polskich prototypów. Trzeba dodać, że gier ściśle językowych nie ma w Polsce wcale; pomoce dotyczą przede wszystkim ortografii. Nie jest to dziwne, jeżeli pozna się biurokratyczne przeszkody, które z pasją opisała Dr Wójtowiczowa w „Tygodniku Powszechnym” (nr 80). Pokonując te zapory J. Wójtowiczowa wydaje pomoce naukowe (nr 46, 47, 48).

Dotychczas w Polsce nie ma podręcznika, który ukazywałby najnowszy dorobek logopedii. Dr J. Wójtowiczowa, dzięki współpracy z Uniwersytetem w Kolonii, zdobywa zachodnie podręczniki i tłumaczy niemieckojęzyczne opracowania (około tysiąca stron). Tym samym daje materiał do przemyśleń i konfrontacji z dorobkiem i stanem polskiej logopedii słuchaczom i wykładowcom Pomagisterskiego Studium Logopedycznego UW. Powielone w Uniwersytecie Warszawskim przekłady stają się także źródłem inspiracji i zachętą do podejmowania własnych prac.

*Materiały dydaktyczne dla logopedów*, wydane w Uniwersytecie Warszawskim w 1987 r., pod redakcją naukową Dr J. Wójtowiczowej, są „księgą debiutów” umożliwiającą druk prac młodym logopedom.

Warszawskie Studium Logopedyczne wykształciło do tej pory ponad 300 dyplomowanych logopedów.

Wydział Polonistyki w uznaniu kwalifikacji merytorycznych i organizacyjnych J. Wójtowiczowej powierzył Jej w roku 1988 utworzenie Podyplomowego Studium Kultury Żywego Słowa. J. Wójtowiczowa stworzyła interesujący program dla tego zupełnie nowego studium (por. artykuł nr 45). Zorganizowała zespół wykładowców i zrealizowała trzysemestralny program przy niemal stuprocentowej efektywności.

Przez wiele lat Dr J. Wójtowiczowa zapraszana była, jako wykładowca języka polskiego, do Letniej Szkoły Języków Obcych w Austrii; w 1987 r. pracowała przez miesiąc jako tzw. Gastprofessor w Konstancji.

Dr J. Wójtowiczowa otrzymała w 1978 r. Złoty Krzyż Zasługi, a w roku 1989 Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski.

Na postawie swojego dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego Dr J. Wójtowiczowa została powołana przez Radę Wydziału Polonistyki UW na stanowisko docenta.

Cechą charakterystyczną osobowości Docent J. Wójtowiczowej jest twórcze reagowanie na potrzeby chwili. Tę osobowość dobrze wyrażają słowa Antoine'a de Saint-Exupéry'ego: „Im dajesz więcej, tym większym się stajesz. Ale potrzebny jest ktoś, aby przyjmować. Bowiem dawać to nie znaczy tracić”.



## WYKAZ PRAC DOCENT JANINY WÓJTOWICZOWEJ

(opublikowanych i przygotowanych do druku)

## I. MONOGRAFIE, STUDIA, SŁOWNIKI

1. *Studia fonetyczne z Warmii i Mazur. Konsonantyzm*, Ossolineum 1958, s. 232 + 51 map (współautorzy: Anna Basara, Jan Basara, Helena Zduńska), autorstwo rozdz. II, IV, s. 69 – 103, 167 – 190 oraz mapy: 6, 7, 30, 31, 32, 42, 43.
2. *Charakterystyka fonetyczna gwar między Wisłą, Sanem, Wisłoką i Wisłokiem*, Ossolineum 1966, s. 154 + 9 map + 4 tablice.
3. *Atlas gwarowy dawnej Puszczy Sandomierskiej*, „Rocznik Przemyski” 1968, s. 343 – 395.
4. *Studien über die polnische Phraseologie*, Seminar für Slavistik, Bochum 1977, wyd. II – Dortmund 1977, Schriften des Deutsch-Polnischen Länderkreises.
5. *Polnische und deutsche Redewendungen*, Warszawa 1980, s. 215 (współautor Mieczysław Wójcicki), wyd. II – 1982, wyd. III – 1984.
6. *Zbiór polsko-rumuńskich idiomów*, Warszawa 1984, s. 278 (współautor Elena Deboveanu-Terpu).
7. *Idiomy polsko-włoskie*, Warszawa 1986, wyd. II – 1988 (współautor Anna Mazanek).
8. *Wybór tekstów polonijnych z Zagłębia Ruhry*, s. 202 (praca gotowa do druku).
9. *Polsko-bułgarskie idiomy*, s. 450 (współautorka Wiara Małdziejewa), (w druku).

## II. PODRĘCZNIKI, SKRYPTY

10. *Kwestionariusz fonetyczny do badania gwar polskich*, Zakład Językoznawstwa PAN Warszawa 1959, s. 97 (współautorzy: Anna Basara, Jan Basara, Alina Strzyżewska, Helena Zduńska).
11. *Gramatyka polska w dialogach*, Warszawa 1968, wyd. II – 1972, wyd. III – 1976, wyd. IV – 1978, wyd. V – 1982 poprawione i uzupełnione ukazało się pod tytułem: *A Polish Grammar in Dialogues*, wyd. VI – 1984 (współautor Leszek Szkutnik).
12. *Policz to po polsku. Odmiana polskiego liczebnika w dialogach*, Warszawa 1970, s. 255.
13. *Die polnischen Zahlen in Dialogen*, Warszawa 1972, s. 247.
14. *Phonetik der polnischen Sprache*, Bochum 1975, s. 160.
15. *Die polnische Lautlehre*, Warszawa 1981, s. 181.
16. *Polnisch für Anfänger*, Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, Dortmund 1978, s. 253.
17. *Möchten Sie polnisch lernen?*, Reinisch Westfälische Auslandsgesellschaft, Dortmund 1977, s. 98.
18. *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Warszawa 1990, s. 168.

## III. ARTYKUŁY I KOMUNIKATY NAUKOWE

19. *O mapowaniu faktów fonetycznych*, „Poradnik Językowy” 1952, z. 4, s. 14 – 23 (współautorki: Helena Korzeniówna, Ewa Ziegler).
20. *O tzw. kaszubizmach w gwarach Warmii i Mazur*, „Poradnik Językowy” 1956, z. 4, s. 145 – 148.
21. *W sprawie depalatalizacji spółgłosek wargowych*, „Poradnik Językowy” 1956, s. 5, s. 184 – 189 (współautorka Helena Zduńska).
22. *O przyczynach utrzymywania się w gwarach archaizmów fonetycznych*, „Poradnik Językowy” 1959, z. 3 – 4, s. 159 – 161.
23. *Drobne spostrzeżenia o działaniu analogii w mowie dziecka*, „Poradnik Językowy” 1959, z. 8, s. 349 – 352.
24. *Zmiany w wygłosowych grupach spółgłoskowych w dialektach języka polskiego*, Sprawozdania z prac naukowych. Wydział Nauk Społecznych PAN III 1961, 5, s. 56 – 59.
25. *Mapowanie zjawisk fonetycznych*, „Poradnik Językowy” 1963, z. 5 – 6, s. 206 – 216 (współautorzy: A. J. Basarowie, A. Strzyżewska, H. Zduńska).



26. *O zanikaniu mazurzenia w niektórych gwarach polskich*, „Prace Filologiczne” 1965, t. XVIII, s. 123–131.
27. *O cechach mazowieckich w gwarach między Wisłą i Sanem*, „Poradnik Językowy” 1964, z. 9, s. 373–378.
28. *Przyczynek do historii samogłosek nosowych w Małopolsce. Gwara wsi Nagoszyn w powiecie dębickim*, „Prace Filologiczne” 1969, t. XIX, s. 51–58.
29. *Zróźnicowanie gwar między Wisłą, Sanem*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Rozprawy Komisji Językowej, Wrocław 1966, VI, s. 265–268.
30. *O Lasowiakach i gwarze lasowskiej*, „Etnografia Polska” 1966.
31. *O wtórnej nazalizacji w gwarach mazowieckich*, „Prace Filologiczne” 1970, t. XX, s. 133–138.
32. *O wymowie: idom z mamom na mšom šfentom w dialektach języka polskiego*, „Prace Filologiczne” 1971, t. XXI, s. 81–88.
33. *Jeszcze o przejściu -x w -k w dialekcie małopolskim*, „Język Polski” 1963, t. XLIII, s. 83.
34. *Kierunki rozwoju gwar dawnej Puszczy Sandomierskiej*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1968, t. V, s. 181–201.
35. *Mazurzenie a granice plemienne*, „Poradnik Językowy” 1967, z. 4, s. 165–172.
36. *K woprosu o proischożdienii mazurienija*, „Woprosy Jazykoznanija” 1968, 4, s. 60–68.
37. *Dialektyzacja sztuka nielatwa*, „Prace Filologiczne” 1974, t. XXV, s. 507–512.
38. *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy” 1971, z. 4, s. 264–271; z. 5, s. 338–349. Przedruk [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa 1980, s. 166–188.
39. *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, „Poradnik Językowy” 1972, z. 4, s. 223–231. Przedruk [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa 1980, s. 96–106.
40. *Przyczynek do charakterystyki kodu ograniczonego*, „Język Polski” 1978, t. LVIII, 4, s. 282–288.
41. *O polskich nazwiskach w Zagłębiu Ruhry*, [w:] *Z badań nad językiem środowisk emigracyjnych*, Ossolineum 1981, s. 203–210.
42. *Teksty gwarowe z Zagłębia Ruhry. Z komentarzem*, s. 32 (w druku).
43. *Unitati frazeologica de intensitate in limbile polona și româna*, [w:] *Relații culturale romano-polone*, București 1982, s. 100–110, (współautorka Elena Deboveanu-Terpu).
44. *Rebusy fonetyczne – skuteczna forma pracy nad językiem w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1990 z. 7.
45. *O kulturę żywego słowa*, „Polonistyka” 1990 (w druku).

#### IV. POMOCE NAUKOWE

46. *Mówimy wyraźnie. Gra językowa*, Przedsiębiorstwo Produkcji Pomocy Naukowych i Sprzętu Szkolnego, Poznań 1988, Jest to adaptacja niemieckiej gry językowej.
47. *Gramy w słowa. Gra językowa*, Przedsiębiorstwo Produkcji Pomocy Naukowych i Sprzętu Szkolnego, Poznań (w druku).
48. *Rebusy fonetyczne. Gra językowa*, Dom Handlowy „Nauka” (w druku).

#### V. RECENZJE, SPRAWOZDANIA, BIBLIOGRAFIE

49. *J. Krotowska, B. Goldberg-Praktičeskij uczebnik polskogo jazyka*, „Poradnik Językowy” 1960, z. 3, s. 130–135.
50. *Regionalna konferencja naukowa w Stalowej Woli*, „Poradnik Językowy” 1959, z. 8, s. 368–369.
51. *Sprawozdanie z IV Letniej Szkoły Języków Słowiańskich w Pradze*, „Poradnik Językowy” 1960, z. 10, s. 469–470.
52. *M. Mazur – Terminologia techniczna*, „Poradnik Językowy” 1964, z. 8, s. 357–361.
53. *Lingwistyczne podstawy nauczania języków obcych. Bibliografia prac radzieckich*, „Życie Szkoły Wyższej” 1967, 1, s. 73–87.



54. *Bibliografia prac Prof. Witolda Doroszewskiego*, „Prace Filologiczne” 1965, t. XVIII, s. XXXI–IV (współautor Władysław Kupiszewski).
55. *Językoznawca*, „Poradnik Językowy” 1968, z. 10, s. 410–412.
56. *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Sprawozdanie z konferencji metodycznej w Ustroniu*, „Poradnik Językowy” 1969, z. 3, s. 149–153.
57. *Monika Woytowicz-Neyman – Dorośli a nauczanie języków obcych*, „Poradnik Językowy” 1971, z. 10, s. 622–625.
58. *E. Deboveanu – Polska gwara górali bukowińskich w Rumunii*, „Poradnik Językowy” 1973, z. 2, s. 100–102.
59. *J. Tokarski – Słownictwo*, „Poradnik Językowy” 1972, z. 1, s. 45–47.
60. *K. Bajor – Zagadnienia doboru słownictwa do nauki języka rosyjskiego*, „Poradnik Językowy” 1972, z. 10, s. 612–616.
61. *Dialektologia na zjazdach slawistycznych (I–VI)*, Ossolineum 1973, [w:] *Tematyka językoznawcza w programach międzynarodowych zjazdów slawistów (1929–1968)*, s. 151–164, (współautorzy: Krystyna Długosz, Władysław Kupiszewski) + autorstwo części artykułu: *Geografia lingwistyczna*, s. 151–156.
62. *L. Biedrzycki – Die polnische Aussprache*, „Język Polski” 1976, t. LVI, s. 298–302.
63. *T. Iglíkowska, L. Kacprzyk – Język polski dla cudzoziemców*, „Poradnik Językowy” 1978, z. 6, s. 288–289.
64. *W. Keller – Redensarten. Lingwistische Aspekte, Vorkommenanalyse*, „Poradnik Językowy” 1980, z. 6, s. 312–315.
65. *M. Nagajowa – Kształtowanie języka ucznia w szkole podstawowej*, „Język Polski” 1986, t. LXVI, s. 376–380.

## VI. INNE

66. *Wybór pieśni ludowych z Żędowic*, „Literatura Ludowa” 1958, s. 52–70 (współautor Jan Stęszewski).
67. *O przyszłość szkółek polonijnych*, „Głos Polski”, Bochum 1976.
68. *Dlaczego uczą się polskiego?*, „Polityka” 1976, 4 XII. Niemiecka wersja tego artykułu [w:] „*Polnische Neuerscheinungen*” 1977, 4 oraz: *Begegnungen in Polen*, Düsseldorf 1977, 4, s. 23–26.
69. *Czy slawistyka jest w RFN-ie kierunkiem masowym, czy egzotycznym?*, „Poradnik Językowy” 1977, z. 5, s. 404–410.
70. *Zabawa w słowa. Szukamy samogłosek*, „Życie Szkoły” 1988, 6, s. 330–336.
71. *Zabawa w słowa. Głoski wizualne*, „Życie Szkoły” 1988, 7, 8 s. 394–398.
72. *Zabawa w słowa. Wyrazy dźwiękonaśladowcze*, „Życie Szkoły” 1988, 9, s. 508–510.
73. *Zabawa w słowa. Układamy krzyżówki*, „Życie Szkoły”, 1988, 10, s. 586–591, Przedruk [w:] „Wisielka 1990, 2.
74. *Zabawa w słowa. Magiczne trójkąty i kwadraty*, „Życie Szkoły” 1989, 2, s. 87–90, Przedruk [w:] „Wisielka” 199, 4.
75. *Zabawa w słowa. Sylaba*, „Życie Szkoły” 1989, 4, s. 236–240.
76. *Zabawa w słowa. Rymy, pary minimalnie różnicowane*, „Życie Szkoły” 1988, 12, s. 718–722.
77. *Zabawa w słowa. Słowo, obraz, znaczenie. Jak łączyć naukę języka ojczystego z wychowaniem plastycznym?* „Życie Szkoły” 1989, 7, s. 403–410 (współautor Magdalena Ufnalowa).
78. *Moje dziecko uczy się mówić*, „Twoje Dziecko” 1989, 4, s. 4–5 oraz 1989, 5, s. 4–5.
79. *To nie jest ojc, to jest tatuniek!*, „Twoje Dziecko” 1989, 7, s. 21–22.
80. *Jak powstają zabawki?*, „Tygodnik Powszechny” 1989, 9.
81. *Do nauczycieli języka rosyjskiego w Polsce*, „Tygodnik Powszechny” 1989, 29.
82. *Wychowanie językowe w rodzinie*, „Magazyn Rodziny” 1989, 178, s. 21.
83. *Kto swej mowy nie szanuje...*, „Magazyn Rodzinny” 1989, 185, s. 8–9.
84. *Gramy w słowa*, „Wisielka” 1990 (w druku).



## SOCJOFONETYCZNE SPOSTRZEŻENIA

Garść uwag, które tu przedstawię, to wynik obserwacji przyzwyczajęń artykulacyjnych osób zgłaszających się na rozmowy kwalifikacyjne dla kandydatów do Pomagisterskiego Studium Logopedycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Wymowa obserwowanych osób sygnalizowała często pochodzenie wiejskie lub robotnicze, co potwierdzał kwestionariusz. Można więc powiedzieć, że opisane tu zjawiska fonetyczne znamionują mowę nowej inteligencji polskiej, która z domu rodzinnego wyniosła przyzwyczajenia artykulacyjne właściwe dialektowi lub substandardowej polszczyźnie rodziców. Używając terminu „nowa inteligencja”, mam świadomość jego małej precyzji. Cechy fonetyczne, które trzymają się idiolektu nadzwyczaj uporczywie, sygnalizują pochodzenie czasem i w drugim pokoleniu inteligencji o ludowej genealogii. Słusznie więc, mówiąc o wzorowej polszczyźnie starej inteligencji polskiej, dodaje H. Kurkowska przymiotnik „wielopokoleniowa”<sup>1</sup>.

Obserwowani przeze mnie przedstawiciele nowej inteligencji w okresie tzw. fazy rezonansu, to jest do okresu dojrzewania, chłonęli wzory językowe, kształtowali swoją postawę artykulacyjną oraz słuch mowny pod wpływem sposobów artykulacji otoczenia mówiącego gwarą lub z naleciałościami gwarowymi. Ukształtowała się wtedy ich językowa kontrola wewnętrzna, kontrola własnej produkcji językowej pod wpływem bodźców rozwojowych dostarczanych przez wymowę rodziców. Także kontrola interpersonalna, dotycząca szerszego otoczenia językowego, kształtuje się tu pod wpływem dialektu czy substandardowej polszczyzny. Krytycyzmu językowego, fonetycznego nie budził nauczyciel w szkole podstawowej. Wielu tych nauczycieli pochodzi ze wsi czy z małych miasteczek i ma za sobą studia zaoczne. Jak się wydaje, są to studia, w których formuła „nauczyciel mówi – reszta słucha i zapisuje” jest niemal stuprocentowo realizowana. Uczestnicy mają minimalną szansę konfrontacji cech własnej wymowy z wymową innych słuchaczy, nie spotykają się też z oceną własnych przyzwyczajęń artykulacyjnych u nauczyciela akademickiego. To milczące audytorium nie kształci swego słuchu fonetycznego, to jest zdolności zauważania niuansów wymowy swojej i cudzej, np. uczniowskiej. Po studiach wracają oni do dawnego otoczenia językowego, do rodzinnego gniazda, zamykając koło, z którego później nie mogą wyjść ich uczniowie, nawet jeżeli w liceum znajdują się pod opieką polonisty wrażliwego na kulturę mówienia. Zdarza

---

<sup>1</sup>H. Kurkowska, *Próba charakterystyki socjolingwistycznej współczesnego języka polskiego*, [w:] *Współczesna polszczyzna*, Warszawa 1981, s. 16.



się to jednak nadzwyczaj rzadko, zważywszy, że i dzienne studia nie sprzyjają opanowaniu pięknej wymowy; są ukierunkowane teoretyczno-fonologicznie. O katas trofalnej wymowie studentów polonistyki pisała L. Madelska<sup>2</sup>.

Obserwowaliśmy też zdumiewający u nauczycieli brak znajomości mechanizmów artykulacji; wiele razy zdarzało się nam w rozmowie kwalifikacyjnej do Podyplomowego Studium Logopedycznego UW słyszeć nonsensy od magistrów-kandydatów, którym zwracano uwagę na ich wady wymowy. Odpowiedzi (autentyczne!) brzmiały: *Może ja dziś tak niepoprawnie wymawiam, bo się jadąc tu bardzo przeziębiłam* albo: *Ja seplenię? Ach, ja mam dziś straszny katar i to dlatego tak wypadło* albo: *Ja wymawiam źle [r]? Bo mnie dziś bardzo gardło boli i w ogóle źle się czuję*.

Na „świeżość w kulturze”<sup>3</sup> wskazuje często niski u nowej inteligencji poziom tego, co Niemcy nazywają „Lautästhetik” – poczucie estetyki brzmienia dźwięków mowy. Brzydotę cech fonetycznych niezgodnych z normą, z prawidłami poprawnej wymowy konstatują ci ludzie, którzy odebrali staranne wychowanie językowe w domu oraz trafili na poprawnie mówiącego nauczyciela, który pomógł zniwelować ewentualne pozostałości gwarowe przed zakończeniem fazy rezonansu, zanim zakrzepnie postawa artykulacyjna. Osoby, którym nie zwrócono uwagi na różnice między ich wymową a normą, mają bardzo niski poziom słuchu fonetycznego, nie zauważają niuansów wymowy i w związku z tym nie słyszą cech swojej niepoprawnej wymowy. Osoby te pozostają często przy przyzwyczajeniach wyniesionych z domu także wtedy, gdy się je nauczy te cechy słyszeć. Taki bowiem „drobiazg”, jak brzydkie brzmienie dźwięków mowy nie psuje samopoczucia ludzi „świeżych w kulturze”. Nie mają oni ochoty poddawać się żmudnym ćwiczeniom ortofoniczno-dykcijnym, bo nie wydaje im się to grą wartą świeczki.

W pewnej wsi małopolskiej miałam okazję obserwować taką postawę u kleryków mających fatalną wymowę; rażą u nich błędy dykcyjne (np. mówienie przy „szczękościsku”, to jest przy minimalnym opuszczaniu dolnej szczęki), rażą silne „sygnały wiejskości”, które czynią szkody także w planie treści; z mikrofonu płyną trudne do zrozumienia, uproszczone ciągi foniczne. Prawda, że niemal nikt z wiejskich parafian nie zauważa u kleryków – autochtonów dysonansu, jaki niosą np. śpiewane połączenia wyrazowe z silnym udźwięczeniem na pograniczu wyrazów: *śmierź, i ćerpeńe* albo: *śmierź i zmartfyxfstańe*. Inne przykłady: *ot kojca do kojca, kojčmy; xšeścijajski, pajski; dugo, suxać; čež i xfaua* <część i chwała>. A także takie np. ciągi foniczne: *conaščeka?* <co nas czeka>, *ńepużęćino* <nie płacz dziecino>. Tego typu zachowanie nazwał Poliwanow „językowym dowodem osobistym”, a Niemcy – z pewną przesadą – „soziostigmatisierte Artikulation”. Zmiana otoczenia społecznego może narazić takie osoby, lekceważące poprawne brzmienie wyrazów i połączeń wyrazowych, na utratę prestiżu językowego. W nowym bowiem otoczeniu językowym natychmiast wpadają w ucho różnice brzmienia występujące u przyszysza; narazić mogą go one na śmieszność, i to w najmniej stosownej chwili, wzmóc

<sup>2</sup>L. Madelska, *O wymowie studentów filologii polskiej*, [w:] *Materiały dydaktyczne dla logopedów*, Warszawa 1987.

<sup>3</sup>A. Poliwanow, *Stati po obszczemu jazykoznaniju*, Moskwa 1968, s. 225.



dystans na skutek wysyłanych przez niego „sygnałów obcości”, czyli nie znanych w tym otoczeniu cech fonetycznych.

Obniżenie wymagań w stosunku do dźwiękowej strony wypowiedzi zauważa się też u nas przy ocenie wad wymowy. Piękne brzmienie dźwięków języka polskiego nie obowiązywało w Polsce nawet spikerów telewizyjnych; lepiej jest u radiowych. Wymagania estetyczne nie są zbyt wysokie także w stosunku do głosu spikerów. W czasie stanu wojennego występował w TV komentator sportowy z silnym bocznym seplenieniem, które jest przecież uderzająco brzydkie nie tylko dla specjalistów! Poza brzydotą można takiemu sposobowi wymowy zarzucić oczywiście to, że powoduje niezrozumiałość wypowiedzi. W owym czasie proponowano nam prowadzenie kursu ortofonii w TV; spytaliśmy nieco złośliwie, czy w takim kursie wzięłby ewentualnie udział spiker, który często prowadzi dziennik telewizyjny i ...sepleni. Nie, brzmiała poważna odpowiedź, bo ten pan ma osobowość telewizyjną. Dowiadujemy się z tego, iż pewni decydenci mieli przekonanie, że można wywierać na widzów „magnetyczny” wpływ – sepleniąc. Zgadzałoby się to ze sformułowanym wyżej podejrzeniem o niskie poczucie estetyki brzmienia polskiej mowy u nowej inteligencji. Spadek wymagań powoduje, że wady wymowy, takie jak seplenienie, nie stanowią bariery nawet dla spikera czy aktora. Można zostać nauczycielem przedszkola, nauczania początkowego, sepleniąc czy źle wymawiając [r], bo nie baczy się na to, jaki wpływ ma wada wymowy nauczyciela na wychowanie językowe małych uczniów. Wśród kandydatów do Podyplomowego Studium Logopedycznego UW jest wielu nauczycieli przedszkoli, nauczycieli nauczania początkowego; są to absolwenci wydziałów humanistycznych: pedagogiki, psychologii, polonistyki. Jedna czwarta z nich nie spełnia surowych wymagań stawianych przez nas logopedom, ponieważ ma wady wymowy. U wielu z nich bilans fonetyczny jest negatywny z powodu nagromadzenia wielu niepożądanych cech. Ujawniają się u nich anomalie zgryzu, zła dykcja, pospieszne, rwane tempo mowy, zdarty, słaby głos, zniszczone, zaniedbane uzębienie; w wymowie występuje wiele cech gwarowych, artykulacja jest niewyraźna, starta.

Jakież to przyczyny utrudniają obserwowanej grupie ludzi opanowanie poprawnej wymowy i usunięcie substandardowych cech wyniesionych z domu?

Po pierwsze wielką trudność powoduje konieczność wyuczenia się w dorosłym wieku nowych artykulacji, których brak było w rodzimym dialekcie, a których opanowania domaga się norma. Wymieńmy tu przykładowo kilka takich zauważonych problemów:

- konieczność opanowania miękkiej wymowy głoski [l] przed [i] zamiast dotychczasowej twardej: *lypa, lyst, daly*;
- opanowanie synchronicznej wymowy głosek wargowych, a więc: *pić vino* zamiast *pić, vjino*;
- opanowanie miękkiej wymowy głoski [k]: *kedy, kešen* zamiast *kedy, kešen*;
- opanowanie wymowy nosowej joty np. przed szczelinową: *kojiski, paiski* zamiast gwarowej *kojski, pajski*;
- opanowanie zgodnej z normą ogólnopolską wymowy [y]; chodzi tu o wyzbycie podwyższonej wymowy *riba, xiba* a także wymowy rozszerzonej *mý, xuopcý*. Trzeba



dodać, że ta cecha nie jest zauważana i piętnowana przez otoczenie mówiące poprawnie. Jest ona jednak niepożądana u nauczycieli; wielu z tych, którzy pochodzą z północnych wsi mazowieckich wymawia wyraźnie podwyższone [y].

Równie trudnym zadaniem jest opanowanie nowych połączeń głoskowych, jakich nie było w rodzimym dialekcie. Wymieńmy tu przykładowo połączenie *tš*, *čš* zamiast uproszczonego [č] w *tšeba*, *čšeba*. Tu można też wymienić wymowę geminaty zamiast pojedynczego [k]: *pšemysuu lekego* (– mówi minister).

Na trzecim miejscu wymienimy, trudności, które wynikają z konieczności przewyciężenia pewnych ogólnych przyzwyczajęń artykulacyjnych właściwych dialektom. Wymieniłabym tu przyzwyczajenie do osłabionej wymowy wygłosu i do silnego upodabniania głosek wygłosowych do nagłosu następnego wyrazu w ścisłym ciągu fonicznym. Wśród uproszczeń wygłosowych grup spółgłoskowych wymienimy wiele zauważonych u nauczycieli przykładów przejścia *-śc = -ś* np. *iś*, *doś*, *šeś*, *miuoś*. Zjawisko to występuje masowo u osób pochodzących z południowej i zachodniej Polski. A oto kilka przykładów niedbalstwa fonetycznego, i to u osób zobowiązanych do starannej wymowy: *šeizero!* woła sprawozdawca radiowy w Krakowie; *puŋg vyišća* – krakowski literat; *poradña vacuxu* <Poradnia Wad Słuchu> – poznański logopeda; *čymiežžecko?* <czym jest dziecko> – pedagog. U spikera radiowego słyszymy ciąg foniczny: *prezydendelegošfatčy* <prezydent elekt oświadczył> oraz nie mniej rażące *paqzamerika* <Pax Amerika>.

Jak wynika z naszych materiałów, trudnym do przewyciężenia przyzwyczajeniem artykulacyjnym jest gwarowa wymowa tylnej głoski nosowej w wygłosie; u obserwowanych osób występowała wymowa odnosowiona *robo*, *z mam* albo zdekomponowana: *robom*, *z mamom*. Usunięcie tej cechy wydaje się trudne; bardziej uporczywie trzyma się wymowa *robom*, *z mamom*. Zauważyliśmy, że osoby, które odcuzały się tej wymowy w dorosłym wieku, dość długo kończyły wyrazy *robō*, *z mamą* zbliżeniem warg, które jest widocznie trudnym do wyeliminowania nawykiem.

Wśród trudności, z jakimi spotyka się nowa inteligencja starająca się o korektę swej wymowy, zauważamy problem związany z dystrybucją nowych, przyswojonych głosek. Właśnie automatyzacja zmian jest dla dorosłego niezwykle trudna i trwa latami; od nauczycieli słyszeliśmy: *žišeňsy*, *rosyński* z komentarzem: „ja wiem, że tak się nie powinno mówić”. Były to osoby, które starały się eliminować gwarową wymowę *kojski*, *pajski*.

Po przytoczeniu cech o podłożu gwarowym, regionalnym wskażę na jeszcze jeden problem, z jakim borykają się osoby, którym nie dane było w dzieciństwie opanować systemu dźwiękowego polszczyzny kulturalnej. Mam tu na myśli sposób przyswojenia tego, co się czasem nazywa subkodem marginalnym języka, a mianowicie tych dźwięków, które do języka polskiego dostają się w wyrazach obcych. Zapisywaliśmy przykłady eliminowania przez substytucję nie znanych gwarom, obcych dźwięków czy połączeń dźwiękowych. Głoski t', d', s' i podobne są eliminowane przez twardy substytut: *festyval*, *maksymum*, *prodyś*, a także: *kuyzy* <quizey> *ryio bravo*. Palatalny substytut notowałam tylko w wyrazie *prožiś*. Pewna nauczycielka ujawniła niepewność co do tego, która z dwu znanych jej form jest poprawna: *prožiś* czy *brožiś* (!). Palatalny substytut notowałam od ludzi niewykształconych: *čulik*



<tiulik>, *kapšiplastr*, *šinus* (ten ostatni przykład podali studenci z gwary wojskowej). Żartobliwy rym: *pepši piig lepši* należy też do tej grupy substytucji.

Nie znane gwarom wtórne wysokie samogłoski nosowe [j] [y] są eliminowane i zastępowane ustnymi. Notowałam: *ispektor*, *iformacyjny*, *iventaryzacja*, *v ryštoku*.

Wiele trudności nastęcza wymowa dwóch samogłosek występujących obok siebie, czyli tzw. rozziw. Jak wiadomo, w wyrazach rdzennie polskich rozziw występuje tylko na pograniczu morfemów. W gwarach występują elementy proteptyczne w samogłoskach nagłosowych, w związku z tym i w nowych formacjach słowotwórczych mamy ten element zachowany. Stąd wymowa *poustavać*, *pouobić*. Nie występuje tu więc rozziw. U osób, które w dzieciństwie znały taką wymowę, rozziw jest często w obcych wyrazach likwidowany. Zebrane przykłady pozwalają podać trzy sposoby likwidowania rozziwu, które wystąpiły u obserwowanych osób:

– dwie samogłoski w wyrazie obcym zostają rozbite „wstawką” labialną: *kreuovać*, *xauutyčńe*, *rytuuauy*, *liceuum*, a nawet *liceua*, *aktuualny*, *vizuualny*, *videuo*;

– upodobnienie samogłosek i spłynięcie ich w jedną długą, której czas trwania może ulec redukcji, w rezultacie wymawiana jest jedna samogłoska: *idołogičny* // *idołogičny*; *ralizovać* // *ralizovać*; *metorologičny*, *vykrovali*, *vyliuminovać* <wyeliminować>, *zaragovać* *prambuua* <preambuła>;

– skrócenie czasu trwania samogłoski [i] lub [u] oraz przejście w element konsonantyczny [i], [u]: *dla lauka*, *kuluuary*, *intuuicyjny*, *ruuina*, *puuenta*, *Karuajby*.

Wątpliwości ortofoniczne obserwowanej grupy zawodowej, a więc pedagogów, nauczycieli wydaje się bardzo często rozstrzygać pismo. Litera jest drogowskazem w próbach podciągnięcia własnej wymowy do „wyższej” odmiany. Wymowa do-literowa charakteryzuje nauczycieli także z tego powodu, że w dyktandach pragną uniknąć błędów uczniowskich. Pewna nauczycielka ze szczerym entuzjazmem mówiła nam, że ona zawsze dyktuje np. *dob* i jej uczniowie nigdy nie robią tu błędu w piśmie. Na pytanie „a jak oni ten wyraz wymawiają?” nie umiała dać odpowiedzi, bo ten problem nie zaprzętał tak bardzo jej uwagi, jak konieczność uczenia ortografii.

Ta garść spostrzeżeń sygnalizuje trudności ludzi dorosłych, których w porę nie nauczono poprawnej wymowy polskiej. Ludzie ci wybrali akurat zawód, który zobowiązuje ich do odgrywania roli wzoru, zobowiązuje do pracy nad kulturą mówienia uczniów. Trzeba powiedzieć, że w czasie studiów pedagogzy zostali słabo przygotowani do tej roli.



## O KONSTRUKCJACH TYPU *JEST ZAKOCHANY, ALE NIE WE MNIE*

W ujęciu współczesnej polskiej składni strukturalnej różnica między konstrukcjami współzrędnymi i niewspółzrędnymi dotyczy liczby i jakości składników oraz sposobu reprezentowania całości w konstrukcjach wyższego rzędu (Z. Saloni, M. Świdziński, 1987, s. 52–54). Wykorzystuje się więc przede wszystkim kryteria strukturalne, które z kolei mają zastosowanie w opisie spójników jako elementów łączących składniki stosunkiem współzrędnym lub niewspółzrędnym. Jeśli chodzi o typy łączonych składników, panuje opinia, że spójniki współzrędne mogą łączyć bądź człony o charakterze zdań składnikowych, bądź inne, spójniki podrzędne zaś mogą łączyć tylko składniki o charakterze zdaniowym (R. Laskowski, 1984, s. 31). Z tego wynika, że człony konstrukcji o charakterze niezdanowym nie mogą być ze sobą łączone spójnikiem niewspółzrędnym.

Sporządzając listę spójników w użyciach międzygrupowych, tzn. łączących człony niezdanowe, A. Łojasiewicz (1983) zauważyła, że niektóre z nich bywają używane w sposób osobliwy, np. *aczkolwiek, ale, jednak, byle*:

- (1) *Przyjechał, aczkolwiek niechętnie.*
- (2) *Chcę kawę, ale mocną.*
- (3) *Przyjdzie, jednak znacznie później.*
- (4) *Kup chleb, byle świeży.*

Autorka nazywa je użyciami mieszanymi, gdyż spójniki traktowane jako współzrędne łączą w nich składniki będące co prawda grupami niezdanowymi, ale różnorodnymi formalnie. Podobne grupy w języku rosyjskim odnotował V. Z. Sannikov (1987). Do tego typu połączeń należy też wiele innych konstrukcji, w tym tytułowa:

- (5) *Jest zakochany, ale nie we mnie.*

K. Kallas (w druku) zaproponowała rozwiązanie słownikowe dla wyjaśnienia tej osobliwości. Uważa ona, że mamy do czynienia z parami homonimicznych leksemów, np. ALE 1 i ALE 2 oraz ACZKOLWIEK 1 i ACZKOLWIEK 2 itd., z których jeden należy uznać za współzrędnym, drugi zaś za niewspółzrędnym. Zarazem autorka ta wyciąga stąd wniosek, że możliwość łączenia członów niezdanowych nie może służyć jako kryterium definicyjne klasy spójników współzrędnym.

Do tej dyskusji pragnę dołączyć swoje obserwacje. Pierwsza z nich odnosi się do podważonego przez K. Kallas kryterium, druga zaś do interpretacji konstrukcji tytułowej i podobnych.



Wymienione wyżej kryterium odróżniania spójników współrzędnych i niewspółrzędnych trzeba uznać za niewystarczające jeszcze z innego powodu. Spójniki uznawane powszechnie za współrzędne mogą bowiem łączyć w ramach jednej konstrukcji także grupy zdaniowe i niezdaniowe, zob. M. Szupryczyńska (w druku), np.

(6) *To nie grozi upadkiem firmy, ale że będzie ona niewypłacalna.*

(7) *Radził wszystkim dużą ostrożność i żeby się do tego nie mieszała.*

(8) *Zastanawia mnie jego milczenie i czy on w ogóle jest w Warszawie.*

Zarówno w przykładach (1)–(4), jak i (6)–(8) spójniki łączą grupy niejednorodnie formalnie będące członami tego samego zdania zorganizowanego wokół jednego centrum czasownikowego. W (1)–(4) jednak spójnik łączy dwa człony o charakterze niezdaniowym, które skądinąd uznawane są za wzajemnie zhierarchizowane na nadrzędnik i podrzędnik. Natomiast w przykładach (6)–(8) jeden ze składników ma postać zdania składnikowego, drugi zaś jest grupą niezdaniową, przy czym obydwie należą do tego samego poziomu w drzewie zależności między składnikami. Z zastosowania testu redukcji wynika, że łączy je stosunek współrzędny, każdy bowiem ze składników (z wyjątkiem spójnika) może reprezentować całą konstrukcję wobec wspólnego nadrzędnika. Można by w związku z tym sądzić, że słabość wspomnianej wyżej klasyfikacji spójników według kryterium dystrybucyjnego polega na tym, iż uwzględnia ona tylko wybrane, choć może najbardziej typowe rodzaje kontekstów, a nie ich pełen zbiór. Powstaje więc problem, czy przedstawione wyżej, np. (6)–(8), użycia spójników mogą być pozostawione poza granicami działania stosowanego dotychczas kryterium dystrybucyjnego podziału spójników.

Co do sposobu interpretacji konstrukcji tytułowej i podobnych, np. (1)–(4), nie ulega oczywiście wątpliwości, iż nie są one współrzędne, mimo że łączone są pozornie przez spójniki współrzędne *ale*, *aczkolwiek* itp. Na podstawie testu redukcji łatwo stwierdzić, że tylko jeden z dwu członów pozostających w stosunku bezpośrednim może być reprezentantem całej konstrukcji. Nie może być nim także forma wyrazowa traktowana w tej konstrukcji jako spójnik. Z tego K. Kallas (w druku) wyciąga wniosek, że ten element, który ona również uważa za spajający człony konstrukcji, należy uznać za spójnik niewspółrzędny. Wydaje się jednak, że wniosek taki nie wypływa w sposób automatyczny z zakwalifikowania tych konstrukcji jako niewspółrzędnych strukturalnie.

Jak wiadomo, poza wymienionymi wyżej cechami, a mianowicie jakością łączonych składników, brakiem zhierarchizowania na nadrzędnik i podrzędnik oraz sposobem reprezentowania całości, konstrukcjom współrzędnym przypisuje się inne jeszcze cechy, odróżniające je od niewspółrzędnych. W grę wchodzi między innymi liczba członów (więcej niż dwa), równoważność syntaktyczna składników niespójnikowych oraz ich przestawialność. Dla interpretacji elementu uważanego za spójnik w konstrukcjach (1)–(5) ważna wydaje mi się inna cecha, która ujawnia jego specyficzny charakter. Jak wiadomo, w konstrukcjach współrzędnych spójnik nie może ulec redukcji. Co najwyżej niektóre spójniki, np. *i*, mogą być zastąpione przez przecinek, któremu w wymowie odpowiada pauza, por.



(6) *Lubię Janka i Piotra i Annę.*

(6') *Lubię Janka, Piotra, Annę.*

Tymczasem w analizowanych konstrukcjach spójnik podlega bez trudu redukcji (wraz z ewentualnym przecinkiem). Nie pociąga to za sobą zmian strukturalnych, ani nie zmienia zasadniczego sensu konstrukcji. Co najwyżej, można mówić o pewnych wariantach czy niuansach tej samej treści, por. parami (1) i (1'), (2) i (2') itd.

(1') *Przyjechał niechętnie.*

(2') *Chcę kawę mocną.*

(3') *Przyjdzie znacznie później.*

(4') *Kup chleb świeży.*

Oprócz słów typu *ale, aczkolwiek* itd., cytowanych wyżej w przykładach (1) – (5), można wymienić szereg innych jednostek słownikowych o takim samym zastosowaniu, np. *a, przynajmniej*. Niektóre z nich są dwuczłonowe, np. *i to, (a) zwłaszcza szczególnie, (a) w szczególności, (a) tym bardziej*, itp. Inicjalne *a* w przykładach typu *a zwłaszcza* może być opuszczone, co zaznacza się nawiasem, zob. przykłady:

(7) *Biegnij po mleko, a chyżo.*

(8) *Jest zakochany, i to w Annie.*

(9) *Lubię komedie, (a) zwłaszcza francuskie.*

(10) *Jest wesoly, (a) szczególnie w towarzystwie Anny.*

(11) *Zima była mroźna, (a) szczególnie w górach.*

(12) *Dbal o higienę, (a) tym bardziej w lecie.*

(13) *Ten obraz ma dużą wartość, przynajmniej dla mnie.*

(14) *Zrobił awanturę, ale nie bardzo gwałtowną.*

(15) *Chciał spokoju, ale nie za wszelką cenę.*

Skoro występujące po przecinku słowa lub ciągi słów, np. *ale, i to* itd. w powyższych przykładach są redukowalne, oznacza to, że składniki, które mają być rzekomo przez nie łączone, wchodzą we wzajemne relacje niewspółrzedne bez pośrednictwa tych słów. Powstaje więc wątpliwość, czy są one w ogóle spójnikami. A jeśli nie zaliczymy ich do klasy gramatycznej leksemów spójnikowych, to do jakiej klasy wypadnie je zaliczyć? Na podstawie składniowych kryteriów klasyfikacji leksemów nieodmiennych (Z. Saloni, 1972) łatwo skonstatować, że leksemy nieodmienne i niesamodzielne, które nie mają rekcji i nie pełnią funkcji łączącej, kwalifikują się jako partykuło-przysłówki.

Taką ich interpretację potwierdzają również inne obserwacje. Po pierwsze, partykuły pojawiają się w towarzystwie składników o najróżniejszych formach i na ogół partykuła nie determinuje tych form, ani te formy nie wywierają wpływu na jakość partykuły. Na przykład w kontekście następującym po *Jest zakochany...* mogą się pojawić różne partykuły, a po każdej z nich mogą wystąpić różne formy uzupełnienia, zarówno konotowane, jak i niekonotowane, akomodowane, jak i nieakomodowane, np. po *ale*: *nie w Annie, nie do szaleństwa, w sposób rozumny, tylko w domu, czy na długo* itd., a po *i to*: *dla rozrywki, na zawsze, ślepo* itd.

Ponadto, o ile w typowych konstrukcjach współrzędnych spójnik zajmuje przeważnie pozycję centralną, zob. K. Kallas (w druku), w analizowanych tu



połączeniach słowo, które proponuję nazwać partykułą, jest zwykle usytuowane między członami konstrukcji niewspółrzędnej, przy czym na ogół następuje po nadrzędniku, a poprzedza podrzędnik, ale możliwość jego usytuowania w konstrukcji jest dość swobodna. W niektórych przykładach można stosunkowo łatwo zmienić kolejność członów z zachowaniem pozycji centralnej partykuły, co jednak pociąga za sobą pewną modyfikację sensu, por. (1'') i (5'). Inne przykłady nie poddają się takiemu zabiegowi, por. (8'):

(1'') *Niechętnie, ale przyjechał.*

(5') *Nie we mnie, ale jest zakochany.*

(8') *\*We mnie, i to jest zakochany.*

Innym argumentem przemawiającym za zaliczaniem tych jednostek do partykuł jest to, że mogą one zostać zastąpione przez wyrażenia synonimiczne, uznawane za typowe partykuły (M. Grochowski, 1986), np. *niestety, tylko, co prawda, jednak* itd., np.

(5'') *Jest zakochany, niestety nie we mnie.*

(7') *Biegnij po mleko, tylko chyżo.*

(14') *Zrobił awanturę, co prawda nie bardzo gwałtowną.*

(15') *Chciał spokoju, jednak nie za wszelką cenę.*

Rolę takiej partykuły mogą przejąć czynniki intonacyjne oraz inne, np. pauza odpowiadająca myślnikowi czy dwukropkowi, szyk wyrazów podkreślony w wymowie zaakcentowaniem odpowiedniej formy, czemu mogą towarzyszyć odpowiednie gesty, np.

(2'') *Chcę kawę – mocną!*

Zaliczanie omawianych słów (ciągów słów) do partykuł wydaje się więc usprawiedliwione nie tylko ich cechami składniowymi, ale także ich rolą w konstruowaniu tekstu. Podobnie jak inne partykuły, biorą one udział w organizowaniu strony treściowej wypowiedzenia, a więc odnoszą się do struktury komunikatywnej tekstu. Niektóre z nich są przypadkowo homonimiczne z typowymi spójnikami, np. *ale, a, aczkolwiek* itp.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Grochowski M. (1986), *Polskie partykuły*, Wrocław.
2. Kallas K. (w druku), *O podziale polskich spójników na współrzędne i podrzędne* (maszynopis).
3. Laskowski R. (1984), *Funkcjonalna klasyfikacja leksemów: części mowy*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
4. Łojasiewicz A. (1983), *Własności syntaktyczne spójników jednosegmentowych we współczesnym języku polskim* (maszynopis pracy doktorskiej).
5. Saloni Z. (1974), *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „*Język Polski*” LIV, z. 1–2, s. 3–13 i 91–105.
6. Saloni Z., Świdziński M. (1987), *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
7. Sannikov V. Z. (1987) *Russkije sočinitelnyje konstrukcii. Astoreferat dissertacji (...)*, Moskwa.
8. Szupryczyńska M. (w druku), *Współrzędna grupa syntaktyczna niejednorodna formalnie* (maszynopis).



## ZRÓŻNICOWANIE SPOŁECZEŃSTWA A NORMA JĘZYKOWA

Przyzwyczajiliśmy się tradycyjnie kłaść nacisk na odrębność poszczególnych klas, warstw i środowisk związaną z wczesnym etapem myśli teoretycznej o społeczeństwie. Do współczesnego socjologa silniej przemawia inne ujęcie, które zaproponował, w książce *Kultura klasowa w społecznej świadomości*, Stanisław Ossowski: „(...) strukturę społeczną pojmujemy jako system międzyludzkich zależności, dystansów i hierarchii zarówno w nieorganizacyjnej, jak w organizacyjnej formie”<sup>1</sup>. Ujęcie to umożliwia wyodrębnienie zróżnicowań opartych na bardzo różnych kryteriach: grup wiekowych, zbiorowości etnicznych, partii politycznych, hierarchii urzędniczych czy kościelnych. Z drugiej strony bardzo ważne są powiązania, które w istocie decydują o życiu społeczeństwa, zależności międzyludzkie, wynikające zarówno ze stosunków władzy, jak i z podziału funkcji.

Koncepcja zróżnicowania społecznego jako „pewnego układu zależności między wszystkimi elementami struktury społecznej — grupami, środowiskami, skupiskami”<sup>2</sup> jest dla językoznawcy bardziej owocna, uwzględnia bowiem fakty, które należą także do sfery języka i w sztywnych klasyfikacjach nie dałyby się pomieścić. Język, którym mówimy, jest wykładnikiem naszego uczestnictwa w określonej zbiorowości (wiejskiej, wielkomiejskiej lub małomiasteczkowej, zawodowej, środowiskowej, wiekowej i innych) w obrębie całego społeczeństwa. W nim odbijają się wszystkie częstokroć krzyżujące się podziały społeczne, a nierzadko różnego rodzaju konflikty i antagonizmy, istniejące między nimi. Dlatego w badaniach nad językiem oraz w jego opisie nie wystarczy dostrzeganie samych tylko zróżnicowań. Chodzi także o to, by móc określić, jaki jest wpływ tych zróżnicowań na język narodowy jako całość, a także na kształtowanie się jego normy.

Językoznawcy zajmujący się kulturą języka nieczęsto korzystają z dorobku i ustaleń nauk społecznych. Ich diagnozy poprawnościowe i prognozy, dotyczące rozwoju języka, oparte są w dużej mierze na intuicji lub potocznej wiedzy o społeczeństwie, w którym żyją i którego mowę opisują. Tymczasem wiedza, jakiej w ostatnich dziesiątkach lat dostarcza socjologia i psychologia społeczna, zmusza do przewartościowań, i to zarówno w metodologii opisu zjawisk językowych, jak w

---

<sup>1</sup>S. Ossowski, *Struktura klasowa w społecznej świadomości*, Łódź 1957, s. 15.

<sup>2</sup>*Ibidem*.



opiniach normatywnych. Z pewnością za jedno z podstawowych ustaleń socjologów, istotnych dla badań nad językiem, uznać należy modyfikację modelu stratyfikacyjnego społeczeństwa polskiego. Wielu socjologów (S. Nowak, J. Szczepański, J. Wiatr) uważa, że zróżnicowanie naszego społeczeństwa ulega zmianom. Wyrażają się one stopniowym zanikaniem tradycyjnych podziałów klasowych na rzecz podziałów środowiskowo-zawodowych. Tezę tę udowadniają bardzo liczne już prace empiryczne<sup>3</sup>, badające rozwarstwienie ludności według położenia społecznego mierzonego za pomocą kryterium pozycji zawodowej. Za podstawowe wyznaczniki podziału społecznego przyjmuje się dziś powszechnie wykształcenie, kwalifikacje fachowe, charakter pracy, udział w zarządzaniu, poważanie społeczne, dochód, korzystanie z dóbr kultury. Sporządzone przez socjologów kategorie społeczno-zawodowe wyodrębniają już po kilkanaście, a nie – jak do niedawna – kilka typów zbiorowości, tworzących pewien układ powiązań społecznych. Przy czym istnieją one nie w układzie mozaikowym, ale są opisywane w postaci drabiny. Na jej szczycie znajdują się specjaliści kierunków nietechnicznych, na samym dole pracownicy najemni w rolnictwie. Ten wielostopniowy system zróżnicowania społecznego uzupełniają inne jeszcze układy odniesienia. Do takich należy m. in. dynamika ruchliwości społecznej poszczególnych grup względem siebie – proces awansu lub degradacji, obejmujący najczęściej grupy średnie, stojące pośrodku układu hierarchii społeczno-zawodowej (pracownicy fizyczno-umysłowi, rzemieślnicy, wykwalifikowani pracownicy fizyczni), system wyznawanych wartości i zróżnicowań kulturalnych czy skala prestiżu społecznego, będąca wyznacznikiem samoidentyfikacji grupowej.

Struktura zróżnicowania społeczno-zawodowego jest dla językoznawcy bazą wszelkich analiz pionowego zróżnicowania języka. Systemy wyznawanych wartości i skale prestiżu, a także różny stopień uczestnictwa w kulturze, oddają pewien obraz społecznych aspiracji i dążeń poszczególnych grup użytkowników języka. Dla wielu z nich język jest wartością samą w sobie, a osiągnięcie sprawności językowej stanowi pewien rodzaj aspiracji i może decydować o wysokiej lub niskiej pozycji społecznej. Te dane pozwalają językoznawcom planować rozwój języka, zgodnie z jego normą i zapotrzebowaniem społecznym.

Norma, tak samo jak język, zależna jest od wyznaczników społecznych. Dlatego nie sposób jej scharakteryzować bez uwzględnienia siatki społecznych zróżnicowań. Stanowisko takie musi jednak pociągnąć za sobą odrzucenie teorii dwóch kodów, która wyróżnia język literacki i gwary jako jedyne odmiany równoprawne, różniące się systemowo w obrębie języka etnicznego, a odmawia niezależnego statusu odmianom społeczno-środowiskowym. Teorię tę należałoby uznać za już anachroniczną, nie przystającą do współczesnej stratyfikacji społeczeństwa polskiego, budzącą też wątpliwości teoretyczne w świetle dokonań pragmatyki lingwistycznej,

<sup>3</sup>Por.: E. Malinowska-Tabaka, *Wizja zróżnicowania społecznego w świadomości inteligencji*, „Studia Socjologiczne” 1981, nr 4; M. Pohoski, B. Mach, *Rozmiary i kierunki ruchliwości społecznej w latach 1972–82*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 4; K. Słomczyński, G. Kacprowicz, *Subiektywna ocena pozycji społecznej: jej pomiar i determinanty*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 4; M. Misztal, *System wartości a społeczna stratyfikacja*, „Studia Socjologiczne” 1984, nr 4; W. Świątkiewicz, *Zróżnicownie społeczne a zróżnicowanie kulturalne*, „Studia Socjologiczne” 1981, nr 1.



socjolingwistyki i etnolingwistyki. Nie sposób jednocześnie nie zauważyć, że ciągle jeszcze wiele ocen normatywnych opiera się na tej koncepcji. Uznaje się za poprawne tylko to, co mieści się w normie języka literackiego, co zgodne jest z jego systemem. Świadczą o tym liczne przykłady arbitralnych rozstrzygnięć poprawnościowych w słownikach, podręcznikach szkolnych, a nawet w świeżej dacie artykułach<sup>4</sup>, dotyczących spraw poprawnościowych. Tymczasem chodzi o to, by rygorizm jednej normy, normy języka literackiego, nie doprowadzał do przesadnej unifikacji polszczyzny, nie zacierał istniejących odrębności, nie degradował ludzi mówiących gwarą czy jednym z języków wyspecjalizowanych.

Rozważenia wymaga zastąpienie teorii dwóch kodów koncepcją społeczną wariantywności języka<sup>5</sup>, wedle której gwary wiejskie, miejskie i środowiskowe stanowią równoprawne subkody o charakterze funkcjonalnym. Zgodnie z tą koncepcją norma językowa może uwzględniać istniejące w sposób naturalny pionowe, poziome i sytuacyjne zróżnicowanie języka. Zróżnicowanie to wyznaczałyby czynniki stratyfikacyjne weryfikowane na bieżąco przez socjologię oraz czynniki sytuacyjne uwzględniane przez badaczy języka w opisie językowych interakcji. By propozycje te stały się realne, należałoby spełnić jeden z podstawowych postulatów, dotyczących pracy nad kodyfikacją normy, wysuwany przez prof. Danutę Buttler; rozpocząć mianowicie „szeroko zakrojone badania świadomości językowej różnych grup użytkowników polszczyzny”<sup>6</sup>. Tylko takie badania pozwalają bowiem na określenie w sposób rzetelny, tzn. możliwy do zweryfikowania, korelatów społeczno-językowych. Wymaga to od językoznawców zwrotu ku empirii, nieco innej jednak niż w badaniach stosowanych niegdyś w dialektologii. Współczesne badania nad językiem Polaków muszą być prowadzone z zastosowaniem dwóch typów zmiennych niezależnych: społecznych (według cech położenia społecznego) i stylistycznych, uzależniających typ wypowiedzi od sytuacji.

W najnowszych publikacjach z dziedziny kultury języka pojęcie normy ulega przewartościowaniu. Prof. Buttlerowa np. opowiada się za uznaniem dwóch norm: normy realnej, która „skupiałaby najbardziej stabilne elementy uzusu, przyjęte przez ogół wykształconych użytkowników polszczyzny, ale z różnych względów nie skodyfikowane” – tak rozumiana norma przejawiałaby się w języku potocznym, mówionym, „którym ludzie posługują się w codziennych sytuacjach komunikatywnych” – oraz normy skodyfikowanej, charakterystycznej dla języka pisanego, obowiązującej w polszczyźnie publicznej, oficjalnej i artystycznej<sup>7</sup>. Warto dodać, że formy mieszczące się w normie potocznej, a do takich należą bez wątpienia „uzualnie stabilne”, powinny znaleźć swoje miejsce w słownikach i poradnikach językowych,

<sup>4</sup> Na przykład w artykule A. Zaręby, *Innowacje a norma językowa*, „Język Polski” LXVIII, 1988, 1.

<sup>5</sup> Pojęcie wariantywności języka opartej na korelatach społeczno-językowych wprowadza po raz pierwszy W. Łubaś w książce *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków 1979. Problematyka ta zostaje następnie uściślona teoretycznie w artykule *Types of Linguistic Variants in Contemporary Polish*, [w:] *International Journal of Slavic Linguistics and Poetics* XXV/XXVI, 1982.

<sup>6</sup> D. Buttler, *Norma realna a kodyfikacja* (na przykładzie rozstrzygnięć *Słownika poprawnej polszczyzny* PWN), „Poradnik Językowy” 1986, z. 9–10.

<sup>7</sup> *Ibidem*.



muszą więc być opisane, co kilka lat zaś odświeżane i weryfikowane przez leksykografów, tak np. jak się dzieje w słownikach Laroussa czy Roberta. Trudno bowiem sobie wyobrazić słownik polszczyzny potocznej czy też słownik poprawnej polszczyzny, utrzymujący się w tej samej wersji przez dwadzieścia lat.

Rozdzielenie normy języka oficjalnego, głównie pisanego, i potocznego, mówionego należy do ważniejszych decyzji, podjętych w ostatnich latach przez językoznawców, zajmujących się kulturą języka. Niewiele jednak przykładów wykorzystania tej teorii można odnaleźć w konkretnych rozstrzygnięciach normatywnych. Przykład najbardziej chyba wyrazisty stanowi oboczność zaimka *tę||tą*, tak oczywista w uzusie i tak nieśmiało zaznaczana w poradnikach językowych, nie respektowana natomiast przez *Słownik poprawnej polszczyzny*<sup>8</sup>. Przykłady można mnożyć. Ostatnie publikacje dają jednak nadzieję, że ta różnica stylów zostanie w jakiś sposób odnotowana w najnowszych słownikach.

Uświadomienie odmienności języka oficjalnego i codziennego, mówionego z pewnością ułatwia charakterystykę współczesnej polszczyzny z punktu widzenia normatywnego, ale jej nie wyczerpuje. Wiele istniejących w języku różnicowań uwarunkowanych społecznie ciągle jeszcze usuwa się poza nawias zainteresowań kultury języka. Dotyczy to właściwie wszystkich możliwych wariantów wypowiedzi, mieszczących się w odmianach regionalnych, miejskich, środowiskowych i stylistycznych. Odmiany te wykształciły się pod wpływem różnicowania społeczeństwa i związanych z tym różnicowaniem potrzeb komunikacyjnych. Toteż zarówno gwary, jak języki środowiskowe cechuje swoisty pragmatyzm, który decyduje o ich funkcjonalnym charakterze. Co do funkcjonalności odmian stylistycznych, najsilniej zdeterminowanych sytuacją mówienia, wyraźnie nastawionych na cel wypowiedzi, także nie można mieć wątpliwości. Wydaje się zatem, że wszystkie odmiany języka ogólnonarodowego uznane za funkcjonalne, należałoby badać nie tylko w ramach dialektologii czy socjolingwistyki, lecz także w kontekście kultury języka. Chodzi tu zwłaszcza o obszary badań przez kulturę języka dotąd zaniedbywane, a dotyczące stanu języka grup młodzieżowych lub środowisk zawodowych najniżej usytuowanych w hierarchii społecznej; robotników niewykwalifikowanych, chłopów-robotników czy najemnych pracowników rolnych.

Funkcjonalność rozmaitych typów wypowiedzi zakłada ich przydatność w procesie porozumiewania się, nie oznacza jednak konieczności stałego ich używania w tekście, a więc i niezbędności w języku. Społeczna wariantywność języka polega na tym, że wszystkie odmiany funkcjonalne polszczyzny – tym samym elementy języka je reprezentujące – mają charakter relewantny z punktu widzenia ich funkcji społeczno-językowych, a oznacza to, że status poszczególnych odmian jest różny w zależności od tego, *kto, gdzie, z kim i w jakim celu* rozmawia. Świadome posługiwanie się odmianami języka ze względu na określony czynnik mówienia – sytuację, typ kontaktu, role społeczne i pozycję uczestników aktu mowy – można uznać za działanie językowe zgodne z normą. W tym sensie coś, co jest normą dla kontaktów

<sup>8</sup>*Słownik poprawnej polszczyzny*, pod red. W. Doroszewskiego, H. Kurkowskiej, Warszawa 1988.



lekarza z pacjentem, nie zawsze jest nią dla adwokata w rozmowie z klientami. Sprawa komplikuje się tym bardziej, że warianty społeczno-sytuacyjne języka w praktyce codziennej często się splatają. Krzyżowanie się odmian regionalnych czy zawodowych ze stylistycznymi jest widoczne, np. gdy lekarz wiejski rozmawia z pacjentami – i wygłasza referat na sympozjum naukowym lub gdy robotnik rozmawia z kolegami w hali fabrycznej – i z rodziną w domu. Tak wielką różnorodność funkcjonalnych odmian języka można rozpatrywać wyłącznie z punktu widzenia relatywizmu normy, nie zaś w regułach normy skodyfikowanej. *R e l a t y w i z m n o r m y* polega na tym, że każda wypowiedź podlega ocenie ze względu na normy wewnętrznie uświadamiane przez nadawcę i odbiorcę, a także ze względu na normy upowszechnione w danej zbiorowości, a ściślej w grupie mówiących. Normy wewnętrznie uświadamiane przez nadawcę i odbiorcę mogą mieć charakter intuicyjny, mogą też odzwierciedlać wahania środowiskowego uzusu, niemniej cechują się zawsze intersubiektywizmem. Jak słusznie zauważa Tadeusz Zgółka<sup>9</sup>, jest to już właściwie poziom kompetencji językowej. Wobec tego za normę obowiązującą w danej zbiorowości należałoby uznać te wszystkie formy języka, które członkowie tej zbiorowości uznają za dopuszczalne. Dopuszczalne ze względu na jasność komunikacyjną (zrozumiałość) oraz estetykę wypowiedzi uwarunkowaną systemem norm obyczajowych czy szerzej kulturowych, panujących w danej grupie. Nie będzie więc naruszeniem normy dla inteligencji białostockiej używanie przez jej przedstawicieli bardziej ustabilizowanych regionalizmów o podłożu białoruskim. Nie razi też dosadność, nierzadko zabarwiona wulgarnością, gwary profesjonalnej lekarzy czy aktorów w ich własnym zawodowym środowisku. Swoistym fenomenem dla obserwatora z zewnątrz jest sposób porozumiewania się grup społeczno-zawodowych stojących najniżej w hierarchii struktury społecznej, np. robotników niewykwalifikowanych, pracowników najemnych w rolnictwie itp. Wypowiedzi ich są często zlepkiem form pochodzących z różnych odmian – środowiskowych, regionalnych, miejskich – powiązanych chaotycznie, bez przestrzegania reguł gramatyki. Dla człowieka wykształconego tekst tego rodzaju nie zawsze jest zrozumiały. Samym rozmówcom jednak ten niedostatek gramatyki nie przeszkadza w porozumiewaniu się. Można więc uznać, że ich język spełnia podstawowe wymagania komunikacyjne. Tak skrajny przykład relatywizmu normy nie jest odosobniony. Z podobnym zjawiskiem spotykamy się w grupach zamkniętych: więźniów, narkomanów, świata przestępczego, także w języku dzieci. Toteż opis tego rodzaju socjolektów i ich normy byłby możliwy raczej w kategoriach emicznych.

Uznając relatywizm normy, wykluczamy w zasadzie z pola dociekań normę skodyfikowaną, która działając unifikująco na język, redukuje wiele jego odmian. W stosunku do reguł używania języka w określonym środowisku czy sytuacji mówimy

---

<sup>9</sup>T. Zgółka w książce *Język wśród wartości*, Poznań 1988, s. 36 zwraca uwagę na wielowymiarowość normy, wynikającą między innymi z odmienności kompetencji językowej i gramatyki. Za kompetencję językową uznaje on porównaną regulowaną świadomością ponadjednostkową (społeczną), podczas gdy gramatyka to rekonstrukcje dyrektyw kompetencyjnych dokonywane w sposób arbitralny przez językoznawców.



raczej o normie praktycznej, sytuacyjno-środowiskowej. Z drugiej strony, przyjmując relatywizm normy, powinniśmy się skłaniać do tego, by również normę skodyfikowaną uznać za funkcjonalnie określoną, tzn. mającą ograniczony zasięg stosowania, np. do języka pisanego czy języka środowisk inteligenckich. Pozostaje jednak otwarte pytanie, jaki jest stosunek normy sytuacyjno-środowiskowej, której zasady wyodrębniania próbowaliśmy przedstawić, do normy skodyfikowanej. Mimo ich oczywistych odrębności, dają się wyodrębnić podobieństwa i zależności, jakie między nimi zachodzą.

1. **N o r m a s k o d y f i k o w a n a** jest normą języka literackiego ogólnopolskiego i obowiązuje wszystkich ludzi posługujących się tym językiem. Trzeba jednak zauważyć, że również uczestnik rozmowy potocznej zawsze ma poczucie tego, co stosowne, dopuszczalne, przyzwolone – w obrębie konkretnej sytuacji – i poczuciem tym się kieruje. Można więc powiedzieć, że **n o r m a s y t u a c y j n o - ś r o d o w i s k o w a** dotyczy zachowań językowych określonych grup społecznych i konkretnych sytuacji mówienia. Przy czym norma ta może być w nieskończony sposób zróżnicowana, tak jak nieskończona jest wielość typów interakcji międzyludzkich, jakie mogą zaistnieć w życiu społecznym. Norma sytuacyjno-środowiskowa jest ograniczona funkcjonalnie w tym sensie, że poprawność danej formy zamyka się w granicach jakiegoś terytorium, środowiska lub określonego stylu.

2. W samej istocie normy skodyfikowanej i sytuacyjno-środowiskowej nie ma różnic. Ostatecznie tworzy je bowiem zawsze consensus, choć każda z norm w inny sposób reguluje poprawność wypowiedzi. Norma skodyfikowana ustalana jest przez językoznawców na podstawie wiedzy o działaniu systemu języka i obserwacji uzusu. Językoznawca decyduje, która z form używanych jest poprawna; jedną z nich akceptuje, drugą odrzuca, rzadziej kodyfikuje obydwie. Norma sytuacyjno-środowiskowa aprobejuje częstokroć formy błędne z punktu widzenia normy skodyfikowanej, np. odrzucone przez językoznawców mazowieckie *l* twarde przed samogłoską *i*, będące już w uzusie ogólnopolskim *ćpać* i *ćpun* w znaczeniu „narkotyzować się”, „narkoman” i wiele innych form ustabilizowanych w jakimś środowisku lub powtarzających się w określonym typie wypowiedzi (w określonym stylu). Jednakże zarówno językoznawca, jak i przeciętny użytkownik języka, wybierając jakiś wariant językowy lub formę wypowiedzi, odwołuje się zawsze do tych samych ogólnych nakazów normatywnych: zrozumiałości, estetyki, społecznej akceptacji. To, co decyduje o poprawności językowej, jest podobne, inny jest tylko tryb ustalania normy: w pierwszym wypadku uzależniony od kompetencji i świadomości językowej kodyfikatora, w drugim od poczucia językowego użytkownika języka, uwikłanego w najróżniejsze typy interakcji społeczno-językowych. Norma skodyfikowana jest czymś arbitralnie ustanowionym, niemniej musi odpowiadać zjawiskom społecznej praktyki językowej.

3. Zróżnicowanie językowe powoduje bezustanny napór różnych odmian mówienia na język ogólnopolski. Dlatego norma skodyfikowana nie może być czymś sztywnym i nienaruszalnym. Z drugiej jednak strony trudno wyrazić zgodę na niekontrolowany napływ do języka literackiego różnego rodzaju zapożyczeń, argo-



tyzmów i potocyzmów. Toteż norma sytuacyjno-środowiskowa, tworząca reguły poprawnościowe oparte na uzusie, powinna być wykorzystywana przez kodyfikatorów z wyjątkową ostrożnością i tylko w takim zakresie, w jakim rzutuje na język ogólnopolski, w jakiś sposób go wzbogacając, np. o nowe słowa z dziedziny techniki, nauki, kultury. Dla współczesnego leksykografa, kierującego się zasadą normatywizmu, problemem podstawowym jest odpowiedź na pytanie: Czy innowacje i różnego rodzaju tendencje rozwojowe, mające zawsze swoje źródło w społecznej praktyce mówienia, mogą znaleźć w słowniku swoje miejsce, mimo niezgodności z obowiązującymi przepisami normy? Inaczej mówiąc, czy normy sytuacyjno-środowiskowe są dla leksykografa wiążące? Tylko w niewielkim zakresie, ponieważ nieograniczona wielość wariantów wypowiedzi uniemożliwia w zasadzie ich rejestrację w słowniku. Trudno wyobrazić sobie opis wszystkich językowych interakcji, tak jak trudno opisać wszystkie sytuacje międzyludzkie. Można jednak sporządzić, i jest to zadanie dla językoznawców, otwartą typologię językowych interakcji, na podstawie badań aktów mowy i opisu różnego rodzaju socjolektów. Jest to sposób, by „kalejdoskopowy strumień wrażeń”, jak by powiedział Whorf<sup>10</sup>, uporządkować według pewnych kategorii, które odzwierciedlałyby reguły obowiązujące w różnych typach wypowiedzi.

4. Zróźnicowanie społeczeństwa – języka – normy jest czymś oczywistym, tak jak oczywiste są bezpośrednie zależności między tymi trzema płaszczyznami. Zróźnicowanie społeczeństwa odciska się na języku, powodując dyferencjację praktyki mówienia. O ile związki między normą, językiem i społeczeństwem nie budzą wątpliwości, o tyle mniej jasne jest to, jaki aparat naukowy mógłby posłużyć do kompleksowego opisu tych związków. Zróźnicowaniem społeczeństwa zajmuje się socjologia, zróźnicowaniem języka i normy szeroko pojmowanej językoznawstwo, które do niedawna jeszcze zaniedbywało problematykę językowej pragmatyki i nie wypracowało wystarczających metod analitycznych do badań złożoności normy w kontekście stratyfikacji języka. Zarówno socjologia, w tym socjologia języka, jak i językoznawstwo z coraz bardziej rozwijającą się socjolingwistyką, nie wytworzyły dotychczas wspólnych kryteriów, ujmujących całokształt warunków społecznych, kulturowych, przydatnych do oceny poprawności języka Polaków. Toteż bardzo często językoznawca-kodyfikator staje się bezradny wobec ekspansji różnego rodzaju nowości, rostrzygając spory normatywne, bądź zbyt rygorystycznie, bądź zbyt liberalnie. Benjamin Lee Whorf, etnolingwista i obserwator praktyk językowych, powiedział: „... żadna jednostka ludzka nie jest na tyle niezależna, by mogła opisywać rzeczywistość w sposób absolutnie bezstronny, lecz zmuszona jest do posługiwania się pewnymi ramami interpretacyjnymi nawet wówczas, gdy uważa się za najbardziej niezależną”<sup>11</sup>. To doświadczenie empiryka, jak i problemy poruszone w niniejszym artykule, skłaniają do postawienia nowych pytań przed kulturą języka, pytań zmierzających do wypracowania kategorii interpretacyjnych, które odpowiadałyby autentycznym potrzebom komunikacyjnym i kulturalnym współczesnego, bardzo już złożonego, społeczeństwa polskiego.

<sup>10</sup>B. L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa 1982.

<sup>11</sup>*Ibidem*.



## TERMINOLOGIA W SŁOWNIKACH OGÓLNYCH (NA PRZYKŁADZIE SŁOWNIKA JĘZYKA POLSKIEGO POD REDAKCJĄ MIECZYŚŁAWA SZYMCZAKA)

Rejestrowanie terminów naukowych, technicznych i zawodowych w słownikach ogólnych ma długą tradycję. Na gruncie leksykografii francuskiej przykładem słownika obfitującego w terminy jest słownik Antoine'a Furetière'a (1690). W Polsce przełom w zakresie rejestrowania terminów w słownikach ogólnych przynosi *Mownik* Abrahama Trotza (1764). Pierwszy raz terminy zostały w nim potraktowane jako swoista warstwa leksykalna. Zrozumieniu roli terminologii dał autor wyraz już w tytule swego dzieła (*Nowy dykcyjonarz [...] z przydatkiem [...] lekarskich, matematycznych, fortyfikacyjnych, żeglarskich, lowczych i inszym naukom przyzwoitych wyrazów*) oraz w przedmowie („Masz w nim, łaskawy czytelniku, [...] nie tylko potocznej mowy słowa i przysłowia, ale też i różnych nauk wyrazy. Dowiodą zazdrościwym niedowiarkom, że się polska wymowa i w najgłębsze śmieie zapuścić może nauk skrytości”). Pierwszy raz też leksyka terminologiczna została tutaj wyodrębniona za pomocą systemu kwalifikatorów terminologicznych (Walczak 1985, 1988). Dalszy krok w kierunku rejestrowania terminologii stanowi tzw. *Słownik wileński* z 1861 r. (Walczak w druku). Kontynuują tę praktykę późniejsze słowniki ogólne języka polskiego.

Rejestrowanie terminologii w słownikach ogólnych ma duże znaczenie dla jej standaryzacji i upowszechniania. Słowniki ogólne, zwłaszcza średnie i małe (jak np. na gruncie leksykografii francuskiej *Petit Larousse* czy *Petit Robert*), to podstawowy, najpopularniejszy typ wydawnictw leksykograficznych. Wychodzą z reguły w dużych nakładach, są powszechnie dostępne. Mają więc największy wpływ na praktykę językową w zakresie słownictwa w jej wymiarze społecznym. W tej sytuacji bardzo ważną sprawą jest zakres uwzględniania terminów naukowych, technicznych i zawodowych oraz konsekwencja wobec przyjętych w tym względzie założeń.

Jest rzeczą oczywistą, że słowniki ogólne nie mogą rejestrować całości terminologii. Jest tak choćby z racji ogromnej liczby terminów różnych działów nauki i techniki: szacuje się np., że w pierwszym trzydziestoleciu powojennym polszczyzna ogólna wzbogaciła się o 30 tysięcy nowych wyrazów i znaczeń (niewyspecjalizowanych), natomiast nowych terminów naukowych, technicznych i zawodowych powstało w tym czasie przynajmniej kilkaset tysięcy (Szymczak 1978). Całość terminologii poszczególnych dyscyplin nauki i techniki uwzględniają specjalne słowniki terminologiczne: jednodziałowe i wielodziałowe, jednojęzyczne, dwuję-



zyczne i wielojęzyczne. W słownikach ogólnych nieodzowna jest selekcja. W teorii rejestruje się w nich terminologię podstawową, fundamentalną – terminy najważniejsze, najpowszechniejsze, najszerszej znane i używane. Jak to wygląda w praktyce?

Jak wiadomo, słownik ogólny powstaje w wyniku ekscerpcji tekstów pisanych, uzupełnionej wybiórczą ekscerpcją wcześniejszych słowników i kompetencją językową zespołu autorskiego w zakresie słownictwa potocznego, które tylko częściowo znajduje pisaną dokumentację. Zasadniczym źródłem wyrazów niespecjalistycznych są więc tutaj teksty literackie i publicystyczne. Co do terminologii – przyjęła się praktyka, iż czerpie się ją z podręczników szkolnych (do szczybla szkoły średniej włącznie) i tekstów popularnonaukowych (poza obrębem ekscerpcji pozostają więc podręczniki akademickie i prace *stricte* naukowe). Dodatkowo (głównie jako pomoc w definiowaniu znaczeń) wyzyskuje się słowniki specjalistyczne, leksykony i encyklopedie. Czy jednak w ten sposób przeprowadzona ekscerpcja gwarantuje kompletność podstawowego trzonu terminologii różnych działów nauki i techniki w słowniku ogólnym? Zbadamy to na przykładzie *Słownika języka polskiego* pod red. Mieczysława Szymczaka (t. I–III, Warszawa 1978–1981) – najnowszego słownika ogólnego języka polskiego.

Jest to słownik typu średniego – liczy około 80 tysięcy haseł (dla porównania: wielki *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, t. I–XI, Warszawa 1958–1969 liczy około 125 tysięcy haseł, a jednotomowy *Mały słownik języka polskiego* pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej i Z. Łempickiej, Warszawa 1968 – około 35 tysięcy haseł). *Słownik* Szymczaka rejestruje terminologię w obfitym wyborze – nawet zbyt obfitym zdaniem kompetentnych recenzentów (Gruszczyński, Laus-Maczyńska, Rogowska, Saloni, Szpakowicz, Świdziński 1981). Czy jednak ta obfitość jest równoznaczna z tym, że w słowniku znalazł się w komplecie podstawowy trzon (poniżej pewnego przyjętego poziomu wyspecjalizowania) terminologii różnych działów nauki i techniki? Analizie poddamy jeden taki dział – terminologię z zakresu językoznawstwa. Wybór nie jest przypadkowy. W zakresie terminologii językoznawczej zarówno autorzy haseł, jak i sam redaktor naczelny są kompetentni nie tylko „leksykograficznie”, lecz także, jako językoznawcy, merytorycznie. Można zatem zakładać, że terminologia językoznawcza będzie w słowniku opracowana lepiej niż jakakolwiek inna.

*Słownik* Szymczaka rejestruje 1020 terminów językoznawczych. Nie ulega wątpliwości, że wiele z nich przekracza próg terminologii fundamentalnej, w miarę szeroko znanej i używanej nie tylko w kręgu specjalistów. Do terminów wąsko specjalistycznych wypadnie zaliczyć takie jak np. *addytywny, aglutynacja, apofonia, aspiracja, aspirata, asybilacja, asygmacyjny, asyndeton, atematyczny, cerebralny, dysjunktywny, dystrybucjonizm, egzocentryczny, egzystencjalny, efektywny, ekwipolentny, epenteza, ergatywny, glossematyka, implozja, inchoatywny, ingresywny, inkorporacja, izomorfizm, izotoniczny, jotacja, jotacyzm, kentum, kentumowy, komutacja, laryngalny, lenicja, metatonia, morfologizacja, neutralizacja, parenteza, paronim, polimorfizm, polisyndeton, postpozycja, redundancja, rotacyzm, substytucja, syngulatywny, syntagmatyczny itp.*

Z drugiej strony w tym przyjętym przez autorów (zbyt szerokim) zakresie



rejestrowania terminologii językoznawczej słownik wykazuje liczne braki. Ograniczymy się oczywiście do wybranych przykładów.

Nazwy przypadków (właściwych polskiemu systemowi fleksyjnemu) notuje *Słownik* podwójne: polskie i łacińskie. Polskie są kompletne, wśród łacińskich są nazwy *nominativus*, *genetivus*, *dativus* itp., brak natomiast nazwy *instrumentalis*. Gdy chodzi o nazwy rodzajów opozycji fonologicznych, jest termin *ekwipolentny* (choć brak już jego rodzimego odpowiednika *równorzędny*), brak natomiast terminów *prywatywny* i *gradualny* (*ewentualnie stopniowy*, *ustopniowany*). Jest termin *przedakcentowy*, brak terminu *poakcentowy*. Jest *egzocentryczny*, brak *endocentryczny*. Jest *derywacja* i *derywat*, brak *kompozycji* i *kompozytum*. „Dziurawa” jest terminologia związana z klasyfikacją pobocznych morfemów słotwórczych. Jest nazwa nadrzędna *afiks* i nazwa związanej z *afiksem* techniki słotwórczej: *afiksacja*, brak natomiast przymiotnika *afiksalny*; przy nazwach szczegółowych, podrzędnych jest odwrotnie: są nazwy *prefiks* i *sufiks* oraz przymiotniki *prefiksalny* i *sufiksalny*, brak natomiast nazw technik słotwórczych *prefiksacja* i *sufiksacja*; wreszcie jest tylko *infiks* (brak *infiksacji* i przymiotnika *infiksalny*). Gdy chodzi o odpowiedniki rodzime tych terminów, jest *przedrostek* i *przedrostkowy*, *przyrostek* i *przyrostkowy*, *wrostek* (już bez przymiotnika *wrostkowy*), a nazwy ogólnej, nadrzędnej, odpowiadającej łacińskiemu *afiksowi*, tzn. nazwy *zrostek*, brak w ogóle. Jest nazwa procesu *uniwerbizacja*, brak nazwy jej rezultatu – terminu *uniwerbizm*. Jest łacińska nazwa stopnia najwyższego – *superlativus*, brak natomiast nazw stopnia wyższego i równego.

Są liczne nazwy zapożyczeń z różnych języków: *anglicyzm*, *amerykanizm*, *arabizm*, *czechizm* (tu jednak brak właściwego i o wiele częściej używanego terminu *bohemizm*), *galicyzm*, *germanizm*, *grecozizm*, *hellenizm*, *hebraizm* itp., nawet tak rzadkie, jak *jidyszizm* czy *europaizm*, brak natomiast takich, jak *hispanizm*, *rumunizm* itp., a przede wszystkim *internacjonalizm*. Są nazwy elementów językowych nacechowanych pod względem chronologicznym, terytorialnym, socjalnym, stylistycznym itp.: *archaizm*, *dialektyzm*, *kolokwializm*, *prozaizm*, *regionalizm*, *wulgaryzm* itp., brak jednak takich, jak *argotyzm*, *historyzm*, *okazjonalizm*, *poetyzm* itp. Gdy chodzi o terminy z zakresu leksykologii, nazywające różne typy relacji między wyrazami, są nazwy *antonim* (i *antonimia*, *antonimiczny*), *homonim* (i *homonimia*, *homonimiczny*), *synonim* (i *synonimia*, *synonimiczny*) itp., brak natomiast nazw *hiperonim* (i *hiperonimia*, *hiperonimiczny*) i *hiponim* (i *hiponimia*, *hiponimiczny*). Jak widać, terminom typu *antonim*, *homonim* itp. towarzyszą w *Słowniku* terminy typu *antonimia*, *homonimia* itp., nazywające odnośne zjawiska, i przymiotniki typu *antonimiczny*, *homonimiczny* itp., natomiast *obok paronimu* brak *paronimii* i przymiotnika *paronimiczny*. I tak dalej.

Dotychczas wskazywaliśmy na luki w obrębie terminów w większym lub mniejszym stopniu komplementarnych (jeśli jest *przedakcentowy*, winien być i *poakcentowy*, jeśli jest *egzocentryczny*, winien być i *endocentryczny* itd.), gdyż tu braki są najbardziej widoczne i oczywiste. Oprócz tego w *Słowniku* brak jednak także wielu terminów mniej lub bardziej „luźnych”, np. *adstrat*, *interferencja*, *inwariant*, *kalkować*, *kontrastywny*, *metajęzykowy*, *morfonologia*, *morfonologiczny*, *motywacja*, *norma*, *normatywny*, *pragmatyka*, *rozszczerzenie*, *segmentacja*, *spirantyczny*, *spirantyzacja*,



*substrat, superstrat, ściągnięcie, transakcentacja, uzus, uzualny, wargowo-zębowy, wariant, zwartoszczelinowy, zwartowybuchowy* itp., nazw dyscyplin językoznawczych lub pogranicznych, jak *etnolingwistyka, psycholingwistyka, socjolingwistyka* itp. Aby wypełnić luki w przyjętym przez autorów zakresie rejestrowania w *Słowniku terminów językoznawczych*, trzeba byłoby do niego dodatkowo wprowadzić przynajmniej 150 brakujących terminów.

Bardzo wiele pozostawia też do życzenia opatrywanie terminów językoznawczych stosownym kwalifikatorem. Bezasadna jest decyzja nieopatrywania kwalifikatorem regularnych derywatów (o charakterze terminologicznym) od podstaw-terminów opatrzonych kwalifikatorem, a także nieopatrywania nim hasel odsyłaczowych (por. Gruszczyński, Laus-Mączyńska, Rogowska, Saloni, Szpakowicz, Świdziński 1981:14). I tu jednak brak konsekwencji: nie są opatrzone kwalifikatorem hasła *anakolutyczny* (od *anakolut*), *aorystyczny* (od *aoryst*), *apofoniczny* (od *apofonia*), *artykulacyjny* (od *artykulacja*), *aspektowy* (od *aspekt*), *biernikowy* (od *biernik*), *cyrkumfleksowy* (od *cyrkumfleks*), *derywacyjny* (od *derywacja*), *epentetyczny* (od *epenteza*), *fleksyjny* (od *fleksja*), *fonetyczny* (od *fonetyka*), *gwarowy* (od *gwara*), *hipotaktyczny* (od *hipotaksa*), *intonacyjny* (od *intonacja*), *koniugacyjny* (od *koniugacja*), *liczebnikowy* (od *liczebnik*), *morfemowy* (od *morfem*), *nagłosowy* (od *nagłos*), *okolicznikowy* (od *okolicznik*), *proklityczny* (od *proklityka*), *rodzajowy* (od *rodzaj*), *slangowy* (od *slang*), *transformacyjny* (od *transformacja*), *wykrzyknikowy* (od *wykrzyknik*), *zdaniowy* (od *zdanie*) itp. – a jednocześnie są nim opatrzone hasła *atrybutywny* (od *atrybut*), *augmentatywny* (od *augmentatyw*), *deminutywny* (od *deminutiwum*), *dualny* (od *dual*, *dualis*), *enklityczny* (od *enklityka*), *hipokorystyczny* (od *hipokorystyk*), *leksykalny* (od *leksyka*), *lokatywny* (od *lokatiwus*), *opozycyjny* (od *opozycja*), *parataktyczny* (od *parataksa*), *paroksytoniczny* (od *paroksyton*), *predykatywny* (od *predykat*), *prefiksalny* (od *prefiks*), *przydawkowy* (od *przydawka*), *sonantyczny* (od *sonant*), *sufiksalny* (od *sufiks*), *wygłosowy* (od *wygłos*) itp.

Kwalifikatora brak także przy wielu terminach niederywowanych, jak np. *antonim, apozycja, bilingwizm, dialekt, eufemizm, glossematyka, idiom, imiesłów, kentum, prajęzyk, puryzm, skrótowiec, synonim, źródłosłów* itp. Czasem brak kwalifikatora jest szczególnie uderzający: niepodobna zrozumieć, dlaczego jest przy terminach *biernik* czy *dopelniacz*, a brak go przy terminach *celownik* czy *mianownik*; dlaczego opatrzone nim *przyimek* czy *wykrzyknik*, a nie opatrzone *przymiotnika* czy *zaimka*; opatrzone nim *okolicznik*, a nie opatrzone *orzeczenia*; towarzyszy *fonetyce*, a brak go przy *fonologii*; towarzyszy *rutenizmowi*, a brak go przy *rusycyzmie* itd. W sumie trzeba stwierdzić, że w odniesieniu do terminologii językoznawczej użycie stosownego kwalifikatora ma charakter w dużej mierze przypadkowy.

Okazuje się zatem, iż wbrew uzasadnionym oczekiwaniom terminologia językoznawcza nie jest w *Słowniku Szymczaka* opracowana w sposób zadowalający. Pominąwszy mankamenty warsztatu leksykograficznego (niekonsekwencje w stosowaniu kwalifikatora), przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w sposobie ekscerpacji leksyki terminologicznej. Terminy należą, przynajmniej w większości, do słownictwa rzadkiego. Ich wystąpienie w ekscerpowanych tekstach ma więc charakter w znacznej mierze przypadkowy. Zatem dotychczas stosowana ekscerpacja nie zapewnia kompletności w obrębie przyjętego zakresu rejestrowania terminologii.



Terminologia w słowniku ogólnym winna odpowiadać dwu wymaganiom. Po pierwsze, winna to być terminologia naprawdę podstawowa. Słownik ogólny winien uwzględniać terminologię, zgodnie z założeniem przyjętym, lecz nie zrealizowanym w *Słowniku Szymczaka*, „[...] w zakresie w jakim jest ona potrzebna poza dziedziną pracy zawodowej człowiekowi mówiącemu językiem ogólnopolskim” (Szymczak 1978 : X). Po drugie w tak przyjętym zakresie winna być ona kompletna.

Sądzę, że dla spełnienia tych warunków konieczna by była współpraca autorów słownika ogólnego z przedstawicielami różnych dyscyplin nauki i techniki. Nie chodzi tu jednak o konsultację i pomoc w definiowaniu znaczeń terminów, co już było praktykowane np. w wielkim *Słowniku* pod red. W. Doroszewskiego. Przedstawiciele różnych dyscyplin nauki i techniki w miarę możliwości zajmujący się też popularyzacją nauki i zorientowani w problematyce terminologicznej, winni decydować o siatce haseł terminologicznych w słowniku. Każdy z nich winien wytypować zestaw haseł ze swojej dyscypliny, kierując się sformułowanymi wyżej dwoma postulatami. Taki tryb postępowania wyeliminuje czynnik przypadkowości, związany z tradycyjną ekscerpcją. Pozwoli to na zadowalające opracowanie leksyki terminologicznej w przyszłych słownikach ogólnych.

#### BIBLIOGRAFIA

Gruszczyński W., Laus-Mączyńska K., Rogowska M., Saloni Z., Szpakowicz S., Świdziński M., 1981. *Stopień dokładności opisu słownikowego jako problem językoznawczy*, [w:] *Dwa studia z polskiej leksykografii współczesnej*, pod red. Z. Saloniego, Białystok, s. 7–61.

Szymczak M., 1978. *Wstęp*, [w:] *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. I, Warszawa, s. VII–XIV.

Walczak B., 1985. *Précis d'histoire de la terminologie en Pologne*, „Neoterm” 2/3, s. 15–24.

Walczak B., 1988. *Kwalifikatory w słownikach języka polskiego*, [w:] *Wokół języka. Rozprawy i studia poświęcone pamięci Profesora Mieczysława Szymczaka*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 413–422.

Walczak B., w druku. *Słownik wileński na tle dziejów polskiej leksykografii*, Poznań.



## ZAPOŻYCZENIA W SŁOWNICTWIE WSPÓŁCZESNEJ MODY

O. Przedmiotem obserwacji językowej uczyniłam dziedzinę mody, która zawsze budziła zainteresowanie społeczne, a obecnie stała się jednym z najistotniejszych wyróżników kultury masowej. Słownictwo poddane analizie pochodzi z magazynów poświęconych modzie, z pokazów mody, z języka potocznego<sup>1</sup>. Jako dodatkowe źródło posłużyły SJPSz i SWOT.

1. Znaczną część słownictwa współczesnej mody stanowią wyrazy zapożyczone, przyswojone na gruncie polskim częściowo lub całkowicie. Tylko nieliczne z nich zachowują wszelkie cechy obcej struktury. Są to wyrazy-cytaty – przejmowane bez zmian adaptacyjnych, z zachowaniem oryginalnej pisowni, np. *boa*, *robe-manteau* 'suknia płaszczowa', *richelieu* 'rodzaj haftu', *Haute Couture*, *Prêt à Porter* 'kolekcje paryskich domów mody'. Mają one zasięg międzynarodowy i pojawiają się głównie w literaturze fachowej. Niektóre z nich podlegają częściowej choćby adaptacji – przykładem mogą być wahania akcentu w wyrazach: *frotté*||*frotté*, *bouclé*||*bouclé* czy oboczności w wymowie wyrazu *khaki*||*kaki*. Niektóre z wyrazów zapożyczonych przestają być cytatami, np. *non-iron*, pisownia obecna *nonajron* (*nonajronowy*).

2. W większości wypadków język polski podporządkowuje wyrazy przyswojone właściwym mu regułom i zasadom fonetycznym, ortograficznym, morfologicznym.

2.1. Wyrazy obce mogą się pojawiać w następujących typach wymowy:

a. wymowa oryginalna (oprócz wyrazów-cytatów są to wyrazy zachowujące oryginalną pisownię, ale włączone do polskiego systemu fleksyjnego), np.: *battle-dress* (*bateldres -u*), *knickersy*, *patch work* (*patch worku*), *tweed* (-u), *topless* a. *toples* (*ndm* a. *-u*), *redingot* (-u a. *-a*);

b. wymowa spolonizowana, głoski oryginalne zostają zastąpione przez artykulacyjnie najbliższe głoski polskiego systemu, np. francuską literę *u*, której jako wartość fonetyczna odpowiada [ū], zastępuje się płaczeniem liter *iu* [u], [ju] – *gipiura* <*gipure*>, *kostium* <*costume*>, *riuszka* <*ruche*>, *tiul* <*tulle*>;

c. wymowa literowa, np. *nylon*, *kapron*, *stylon*, *loden*, rozpowszechniona wśród zapożyczeń najnowszych;

Wyrazy te zostają włączone do polskiego systemu gramatycznego, o czym będzie mowa w punkcie następnym.

---

<sup>1</sup>Jako źródło służyły głównie magazyny poświęcone całkowicie lub częściowo modzie: „Moda”, „Świat Mody”, „Uroda” oraz publikacje zamieszczone w czasopiśmie: „Przekrój”, „Filipinka”, „Kobieta i Życie” w okresie 1980–1987.



2.2. Zapożyczenia podlegają szybkiej asymilacji gramatycznej. W języku polskim o przyjęciu przez dany rzeczownik tego lub innego rodzaju gramatycznego decyduje struktura wygłosu wyrazu zapożyczonego i jego znaczenie.

2.2.1. Niektóre wyrazy zostają przejęte bez żadnych zmian, np. *beret*, *godet*, *loden*, *tergal*, inne po nieznacznym przystosowaniu do polskiej pisowni, np. *filc* <der Filz>, *flausz* <der Flausch>, *ryps* <der Rips>, *sztruks* <der Struck>. W wypadku wyrazu *sztruks* ciekawe byłoby ustalenie pochodzenia końcowego -s, którego brak w oryginale.

2.2.2. Rzeczowniki rodzaju żeńskiego są najczęściej przyswajane za pomocą końcówki -a. W języku francuskim mamy w tych wyrazach wygłosowe -e, którego się nie wymawia, np. *agrafa* <agraphe>, *bluza* <blouse>, *bureta* <bourette>, *etola* <étole>, *garderoba* <garde-robe>, *kokarda* <cocarde>, *moda* <mode>. Dodanie końcówki -a zapobiega przesunięciu rzeczowników rodzaju żeńskiego do kategorii rzeczowników rodzaju męskiego (o charakterystycznym wygłosie spółgłoskowym). Podobnie dzieje się w wypadku rzeczowników zapożyczonych z języka niemieckiego, w których końcowe -e się wymawia, np. *kapuza* <die Kapuse>, *klapa* <die Klappe>, *szarfa* <die Scharpe>.

Nieliczne rzeczowniki obce rodzaju męskiego przechodzą po zapożyczeniu do kategorii rzeczowników żeńskich, np. *bransoleta* <bracelet>, *kolia* <collier>, *mora* <moire>.

Dość często rzeczowniki rodzaju żeńskiego przyswajają się, zwłaszcza jeśli są zapożyczone z języka francuskiego, za pomocą sufiksu -ka, który może pełnić funkcję zdrabniającą, np. *bluzka* <bluza, *falbanka* *falbana*> lub może być użyty w funkcji adaptacyjnej: *butonierka* <boutonnière>, *garsonka* <garçonne>, *lizeska* <liseuse>, *princeska* <princesse>, *szmizjerka* <chemisière>.

2.2.3. Rzeczowniki męskie mają na ogół zakończenie spółgłoskowe, np. *batyst* <batiste>, *dekolt* <décolleté>, *golf* <golfe>, *szal* <châle>, *szyfon* <chiffon>, *żabot* <jabot>. Interesujące jest pytanie, dlaczego rzeczowniki z wygłosowym -e, którego się nie wymawia, przybrały rodzaj męski, a nie żeński z końcówką -a. W języku francuskim w wielu wypadkach końcowej spółgłoski się nie wymawia, a obecność tej spółgłoski w wyrazie polskim świadczy o tym, że wyrazy tak zakończone zostały przejęte do języka polskiego w postaci graficznej, np. *krepon* <crépon>, *medalion* <médailon>, zapewniającej zachowanie rodzaju właściwego językowi, z którego się zapożycza.

Pod wpływem wymowy, po przejściu z języka francuskiego, niektóre rzeczowniki rodzaju żeńskiego otrzymały kategorię rodzaju męskiego w języku polskim, np. *kombinezon* <combinaison>, *kasak* <casaque>, *kaszkiet* <casquette>, *krawat* <cravate>, *muślin* <mousseline>.

Trudno ustalić, dlaczego kilka rzeczowników zapożyczonych z języka niemieckiego przybrało ten, a nie inny rodzaj gramatyczny: *chwast* <die Quaste>, *szpic* <die Spitze>, *kamgarn* <das Kammgarn>, *klejnot* <das Kleinod>.

2.2.5. Szczególna sytuacja występuje w wypadku wyrazów przejętych z języka angielskiego, który nie ma rodzaju jako kategorii gramatycznej. Większość wyrazów angielskich przyjmuje rodzaj męski, są one bowiem zakończone na spółgłoskę, np.



blezer <blazer>, dżet <jet>, kardigan <cardigan>, kort <cort>, nylon <nylon>, pulower <pull-over>, reglan <raglan>, sweter <sweater>, trencz <trench>. Niektóre z nich nie zachowują zakończenia spółgłoskowego, przybierają końcówkę *-a* i przechodzą do kategorii rzeczowników żeńskich, np. *flanela* <flannel>, *piżama* <pyjamas>.

2.2.6. Inną grupę stanowią wyrazy zapożyczone przez język polski z języka angielskiego w liczbie mnogiej, które następnie podlegają depluralizacji, zachowując w liczbie pojedynczej pluralne, końcowe *-s*, np. *klips*, *-y* <clip; *-s*>; *dżins*, *-y* <jean; *-s*>. Zapewne kryterium znaczeniowe zadecydowało o tym, że *bryczesy* mają tylko liczbę mnogą, analogicznie do rzeczownika *spodnie*: *bryczesy* <breeches>. Natomiast w wypadku wyrazów: *szorty* <shorts>, *slipy* <slips> zachodzi proces odwrotny do mówionego na początku, końcowe *-s* zostaje odrzucone.

2.2.7. Wyrazy zapożyczone zakończone na *-i*, *-o* przyjmują rodzaj nijaki, np. *polo*, *mini* i pozostają w zasadzie nieodmienne.

2.2.8. Podstawę zapożyczeń stanowi zazwyczaj *nom.sg.*, z wyjątkiem języka angielskiego, dla których podstawą bywa na ogół *nom.pl.*; może on funkcjonować w polszczyźnie jako *nom. sg.* (z charakterystyczną końcówką *-s*). Liczbę mnogą tworzy się zgodnie z naszymi zasadami gramatycznymi, tzn. przez dodanie do *nom. sg.* końcówki *-y* || *-i* || *-e*, np. *agrafa* → *agrafy*, *broszka* → *broszki*, *etola* → *etole*, *dekolt* → *dekolty*, *frak* → *fraki*, *tiul* → *tiule*. Niektóre rzeczowniki występują tylko jako *pluralia tantum*, np. nazwy spodni (*farmerki*, *ogrodniczki*), futer (*selskiny*, *norki*). Rzadko tworzy się liczbę mnogą od nazw materiałów.

2.3. Adaptacja wyrazów do polskich wzorów fleksyjnych przebiega szybciej niż adaptacja fonetyczna. Dużą rolę odgrywa tu częstotliwość użycia wyrazów; np. jeszcze do niedawna pisownia wyrazu *mohair* była nieustabilizowana, obecnie coraz częściej spotyka się pisownię zgodną z wymową – *moher*, podobnie jak *non-iron* – *nonajronowy*. Adaptacja fonetyczna i fleksyjna przebiegają niezależnie od siebie. Dlatego wiele wyrazów pozostaje zaadaptowanych tylko pod jednym względem: a. fonetycznym, np. *polo*, *midi*; b. fleksyjnym, np. *tweed*, *redingot*.

2.4. W procesie zapożyczenia wyrazów obcych do polszczyzny dużą rolę obok adaptacji fonetycznej i fleksyjnej odgrywa adaptacja słowotwórcza. Zapożyczone wyrazy przystosowuje się głównie za pomocą formantu *-a* i *-ka*. Od wielu z tych wyrazów można utworzyć wyrazy pochodne.

2.5. Adaptacja fonetyczna, fleksyjna i słowotwórcza pozwala na całkowite przyswojenie pożyczki i zatarcie poczucia jej obcości. Można wyróżnić następujące warstwy wyrazów obcych, w zależności od stopnia ich przyswojenia: a. cytaty – elementy nie zastępowalne; b. przyswojone częściowo, np. *frotté* || *frotté*, *bouclé* || *boucle*, c. przyswojone całkowicie, np. *kamizelka*, *-i*.

3. Wśród zapożyczeń największy udział mają zapożyczenia właściwe – gdy jednostka leksykalna zostaje przejęta w całości, zarówno forma, jak i znaczenie. Tylko nieliczne z obcych wyrazów to zapożyczenia strukturalne – gdy obcej formie przypisano rodzimą treść. Są to półkalki językowe, np. *bawelna* <die *Baumwolle*>, gdzie *die Wolle* – *welna*, *der Baum* – *drzewo*, druga część złożenia jest tłumaczona w całości.

Inny rodzaj zapożyczeń to kalki językowe (repliki): *biustonosz* <der *Büstenhalter*>.



gdzie *die Büste-biust, halten-nosić*, w tym również kalki frazeologiczne: *zimna wełna* <*cool wool*>, *suknia płaszczowa* <*robe-manteau*> i prawdopodobnie z języka angielskiego: *druga skóra* 'rodzaj sukni'.

Odmienny od omawianych typ zapożyczenia strukturalnego stanowi wyraz *wiatrówka* <*wind jacket*>, gdzie tylko pierwszy człon został przetłumaczony, natomiast drugi zastąpiono formantem *-ówka*.

4. Zdarzają się też zapożyczenia semantyczne, np. *wiodąca* (kolekcja) <*wieduszcza*>, gdzie w odróżnieniu od poprzednich przykładów, forma jest już znana, a zapożycza się tylko treść (z języka rosyjskiego) 'główna', np. kolekcja *wiodąca Mody Polskiej*.

5. W procesie przyswajania wyrazów obcych mogą zachodzić zmiany znaczeniowe. Kierunki tych zmian są następujące:

- 5.1. rozszerzenie znaczenia w stosunku do oryginału,
- 5.2. zawężenie znaczenia na gruncie języka zapożyczającego,
- 5.3. przesunięcie znaczenia wyrazu na inny desygnat,
- 5.4. całkowita zmiana znaczenia wyrazu.

5.1. W wypadku rozszerzenia, czyli generalizacji znaczenia, zwiększa się zakres stosowalności wyrazu z jednego tylko rodzaju przedmiotów na szerszy zbiór, do którego dane przedmioty należą, np. *biżuteria* w języku francuskim oznacza 'klejnoty', czyli 'wyroby z kamieni i metali szlachetnych służące do ozdoby', natomiast w języku polskim: 'przedmioty z metali szlachetnych, kamieni oraz innych surowców, np. skóry, drewna, plastiku służące do ozdoby kobiecego stroju'.

Inne wyrazy, w których zaszedł proces generalizacji, są umieszczone w poniższej tabelce:

	język wyjściowy	język polski
<i>agrafa</i>	haczyk łączący przeciwne brzegi tkaniny	ozdobna zapinka służąca do spinania części ubrania, zdobiąca nakrycie głowy itp.
<i>korale</i>	paciorki z koralowiny	paciorki z koralowiny; także paciorki wykonane z różnych materiałów
<i>apreski</i>	szczelne botki podbite futrem	buty i odzież sportowa, noszone po nartach, i nie tylko

5.2. Odwrotny mechanizm zmiany zachodzi w wypadku wyrazu, który oznaczał pewien zbiór przedmiotów, a z biegiem czasu zaczął być używany tylko w odniesieniu do niektórych przedmiotów tego zbioru. Nastąpiło więc zawężenie znaczenia wyrazu, np.



	język wyjściowy	język polski
<i>kolia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. naszyjnik</li> <li>2. łańcuch</li> <li>3. obroża</li> </ol>	naszyjnik z drogich kamieni
<i>kombinezon</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. kombinacja góry z dołem – strój kobiecy, bielizna</li> <li>2. góra łączona z dołem, noszona jako strój do pracy</li> </ol>	ubranie będące połączeniem bluzy ze spodniami
<i>kostium</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. strój, ubiór</li> <li>2. garnitur, zwykle męski</li> </ol>	ubranie damskie składające się z żakietu i spódnicy
<i>szmizjerka</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. bluzka z górą wzorowaną na koszuli męskiej</li> <li>2. prosta sukienka z górą przypominającą męską koszulę</li> <li>3. prosty kołnierzyk wkładany na szyję</li> </ol>	sukienka damska o charakterze sportowym i o kroju najczęściej przypominającym męską koszulę
<i>żakiet</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. kaftan</li> <li>2. sukienka dziecięca</li> <li>3. rodzaj marynarki podobnej do fraka</li> <li>4. płaszcz</li> </ol>	rodzaj damskiej marynarki, górna część kostiumu damskiego
<i>klot</i>	materiał powstający w wyniku tkania (np. len, wełna, bawełna, jedwab)	gęsta, bawełniana tkanina podszewkowa o splocie atlasowym, odznaczająca się silnym połyskiem
<i>pantalony</i>	spodnie	spodnie z długimi, szerokimi nogawkami
<i>kufajka</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ciepła koszula robiona na drutach</li> <li>2. ciepła kurtka watowana</li> </ol>	ciepła, watowana kurtka zwykle z drelichu
<i>peniuar</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. kobiecy strój poranny</li> <li>2. ubiór o połach skrzyżowanych z przodu, używany po kąpieli</li> </ol>	elegancki, poranny kobiecy ubiór domowy



Być może zawężenie znaczenia na gruncie polskim wiąże się z przejściem desygnatu, któremu odpowiada tylko jedno określone znaczenie, np. *szmizjerka* – tylko 'suknia', na określenie bluzki o podobnym kroju utworzono nazwę dwuczłonową – *bluzka koszulowa*.

5.3. Inny rodzaj zmiany semantycznej następuje w wyniku tzw. przesunięcia znaczenia. Zmiana taka zachodzi wtedy, gdy dla nowych potrzeb nazewniczych używa się istniejących już wyrazów w nowych funkcjach semantycznych. Znaczenie wyrazów przesuwa się z odpowiednich przedmiotów na inne, znajdujące się w ich sąsiedztwie. Dzieje się to na zasadzie metonimii, np. *szyfon*, *garnitur*, lub metafory, np. *redingot*, *battle-dress*. Obrazuje ten proces poniższa tabelka:

	język wyjściowy	język polski
<i>bluzon</i>	rodzaj bluzki, bluza	1. obszerne okrycie z po-fałdowanym kołnierzem, w talii ściągnięte paskiem, w dole zebrane na tasiemkę 2. rodzaj bluzki lub żakietu w typie lotniczym
<i>redingot</i>	1. ubiór długi i obszerny połączony z baskinką, zapinany z przodu 2. płaszcz dopasowany w talii	długi płaszcz rozszerzony od pasa w dół, z pelerynką i wysokim kołnierzem
<i>satyna</i>	atłas	tkanina bawełniana lub jedwabna o splocie atłasowym, mająca prawą stronę błyszczącą, a lewą matową
<i>szyfon</i>	1. zniszczone kawałki materiału służące do czyszczenia 2. fragment toalety damskiej służący do ozdoby eleganckiego ubioru	cienka, przezroczysta i przewiewna tkanina jedwabna lub bawełniana
<i>talia</i>	1. wzrost, figura 2. rozmiar	część sukni w okolicy zwężenia ciała między górną a dolną częścią tułowia, nad biodrami
<i>rajtuzy</i>	spodnie do konnej jazdy	długie, obcisłe spodnie z tkaniny
<i>battle-dress</i>	polowy mundur wojskowy składający się z bluzy opasującej biodra i spodni	rodzaj kurtki wszytej w pasek, przypominającej krojem kurtkę wojskową



<i>kardigan</i>	dziany żakiet wełniany bez kołnierza, z rękawami i guzikami na przodzie	marynarka bez klap
<i>mankiet</i>	1. krótki rękaw, rękawek 2. półrękawek	zakończenie rękawa, nogawki u spodni itp.
<i>kalosze</i>	buty na skórzanej podeszwie	buty gumowe
<i>trencz</i>	wojskowy płaszcz przeciwdeszczowy	płaszcz z klapami, kieszeniami itp., najczęściej dopasowany
<i>garnitur</i>	dodatki ozdobne do okryć, ubrań wierzchnich, kapeluszy	ubranie męskie składające się z marynarki i spodni, czasem też kamizelki

Poprzez wyzyskanie istniejących już leksemów w nowej funkcji rozszerza się system nominatywny języka.

5.4. W zasobie leksykalnym mody znajdują się także przykłady obrazujące całkowitą zmianę znaczenia w stosunku do oryginału, np.

	język wyjściowy	język polski
<i>galanteria</i>	1. dworskość, rycerskość 2. uprzejmość 3. drobny podarek	drobne wyroby o charakterze zdobniczo-użytkowym
<i>garsonka</i>	młoda dziewczyna, emancypantka; ubierająca się na sposób męski	dwuczęściowa suknia kobieca składająca się ze spódniczki i żakiecika

\*

1. Najliczniejszą grupę w słowniku mody stanowią pożyczki francuskie. Język francuski przez dłuższy czas pozostawał źródłem słownictwa związanego z modą. Starsze zapożyczenia sięgają XVIII w., np. *moda*, *biżuteria*, *dekolt*, *beret*, *gorset*, *garderoba*. Niektóre z nich, przyswojone całkowicie, nie są dziś odczuwane jako zapożyczenia, np. *bluzka*, *falbana*, *kokarda*, *moda*, *kamizelka*, *garnitur*, *krawat*. Wśród najnowszych zapożyczeń francuskich dominują nazwy sukienek, np. *robe-manteau*, *princeska*, *solejka*, *szmizjerka* oraz nazwy tkanin, np. *bouclé*, *frotte*, *szarmeza*. Obecnie wpływ języka francuskiego maleje, niektóre zapożyczenia francuskie wypierane są przez angielskie.

2. W wypadku niektórych pożyczek trudno jest rozstrzygnąć, z którego z dwóch języków – angielskiego czy francuskiego, pochodzą. Wzrastająca rola języka angielskiego może być argumentem przesadzającym o jego wpływie. Dotyczy to słów powstałych na bazie łaciny lub greki, w języku angielskim bądź francuskim, np. *brokat*, fr. *brocart*, ang. *brocade*; *elastik*, fr. *élastique*, ang. *elastic*; *kreacja*, fr. *création*,



ang. *creation*; *opale*, fr. *opale*, ang. *opal*; *diadem*, fr. *diadème*, ang. *diadem*; *sandal*, fr. *sandale*, ang. *sandal*. Wyraz *sandal* zapożyczyliśmy prawdopodobnie z języka angielskiego, gdyż tylko tu ma znaczenie takie, jak w polszczyźnie. Natomiast, z francuskiego pochodzi wyraz *koturn*, gdyż w języku angielskim oznacza on tylko obuwie starożytne. Niektóre wyrazy zapożyczone, utworzone na bazie łaciny lub greki, występują tylko w języku francuskim, a zatem ustalenie źródła jest łatwe, np. *mini* <*mini*>, *lutry* <*fouurrure de loutre*>, *foki* <*fouurrure de phoque*> (ang. forma – *selskins*; stąd na gruncie polskim występują obok siebie dwa wyrazy na określenie tego desygnatu: *foki* i *selskiny*) *skafander* <*scaphandre*> (w języku angielskim nazwa dwuczłonowa *wind jacket*).

3. Dużą liczbę zapożyczeń z angielskiego stanowią słowa, których pochodzenie nie jest angielskie. Język angielski pełni funkcję języka pośredniczącego, dzięki któremu wyrazy związane z obcym środowiskiem, najczęściej nieeuropejskim, przedostają się, między innymi, do polszczyzny, np. z języka hindi – *kaszmir*, ang. *cashmere*, fr. *cachemire*; *madras*, ang. *madras muslin*; z języków indiańskich – *mokasy*, ang. *moccasins*, fr. *mocasins*; *oposy*, ang. *opossums*, fr. *opossums*; z chińskiego – *czesucza*, *tybet*; z japońskiego – *ikat*, *kimono*; z malajskiego – *sarong*, *pareo*; z arabskiego – *dżelaby*; z języka suahili – *safari*; z amerykańskiej odmiany języka angielskiego – *bermudy* <*Bermuda shorts*>. Natomiast występowanie nazwy *pekary* 'rękawiczki' tylko w języku francuskim pozwala na ustalenie działania tego języka przy przejściu słowa z malajskiego. Trudno ustalić, z jakim językiem nastąpił kontakt interferencyjny, którego rezultatem jest nazwa materiału: *adamaszek*, ang. *damask*, fr. *damas*.

4. Możliwe jest przenoszenie wyrazów angielskich do polszczyzny poprzez inne języki, np. przez język niemiecki – *jumper* – zgodnie z wymową angielską powinno być (*dżamper*), a wymawia się (*dżemper*), pod wpływem wymowy angielskiego dźwięku jako *e* lub *o*, przez język rosyjski, który przejmuje w postaci fonetycznej *pidżak*, ang. *pea jacket*. Wśród zapożyczeń angielskich dominują nazwy tkanin, np. *dżersej*, *szewiot*, *tweed*, *diagonal*, oraz nazwy włókien sztucznych, np. *nylon*, *stylon*, *terylen*.

5. Drugim językiem, obok francuskiego, którego wpływ na język polski znacznie zmalał dziś, jest język niemiecki. Najliczniejszą grupę stanowią nazwy tkanin, np. *kamgarn*, *drelich*, *flausz*, *loden*, *sztruks*, i włókien sztucznych: *dederon*, *perlon*, które należą do zapożyczeń najnowszych.

6. Zapożyczona leksyka mody pochodzi głównie z tych trzech języków: francuskiego, angielskiego, niemieckiego. Niewielką grupę reprezentują zapożyczenia rosyjskie: *fufajka*, *papacha*, *szynel*, *sztyblety*, *pagony*, *karakuly*, *kapron*, *watolina*.

7. Podobnie są nieliczne zapożyczenia włoskie oraz hiszpańskie, np. *baleriny*, *pantalony*, *talia*, *borsalino*, *ortalion*, *poncho*, *sombrero*, *pepita*, *nutria*.

8. Ostatnią grupę stanowią zapożyczenia pochodzące jeszcze z okresu ożywionej wymiany handlowej z Turkami i Tatarami. Są to wyrazy: *burka*, *bambosze*, *papuc*, *perkal*, *turban*, *halka* (?).

9. Interesująco przedstawia się udział wyrazów obcych w zasobie leksykalnym mody. Stanowią one ponad 50% zgromadzonego słownictwa (tj. 350 jednostek



leksykalnych). Jest to prawdopodobnie spowodowane tym, że wraz z przejściem nowego desygnatu przejmujemy jego obcą nazwę. Moda jest dziedziną, która ze swej istoty wymaga ciągłej wymiany międzynarodowej. Stąd najczęściej dążenia do ujednoczenia naszego słownictwa ze światowym.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ciesielska-Borkowska S., 1986, *Wielki słownik polsko-francuski i francusko-polski*, Warszawa.
- Damborski J., 1974, *Wyrazy obce w języku polskim*, Por. J. z. 7.
- Grand Larousse en 5 volumens*, 1987, Paris.
- Grimm J., Grimm W., 1970–82, *Deutsches Wörterbuch*, Leipzig.
- Hornby A. S., 1982, *Oxford advanced learners dictionary of current English*, Oxford.
- Mirowicz A., 1986, *Wielki słownik rosyjsko-polski*, Moskwa.
- Ożegow S. J., 1970, *Slovar russkogo jazyka*, Moskwa.
- Piprek J., Ippolt J., 1986, *Wielki słownik niemiecko-polski*, Warszawa.
- Ropa A., 1974, *O najnowszych zapożyczeniach w języku polskim*, Por. J., z. 10
- Stanisławski J., 1982, *Wielki słownik angielsko-polski z suplementem*, Warszawa.



## O NAZWACH PŁYT W JĘZYKU POLSKIM

Podając temat anglicyzmów we współczesnym słownictwie odnoszącym się do muzyki rozrywkowej i opisującym również realia z nią związane, warto poświęcić kilka słów nazewnictwu płyt, będących przecież podstawowym łącznikiem pomiędzy wykonawcą a odbiorcą muzyki (w Polsce, ze względu na długi cykl produkcyjny i tzw. trudności obiektywne, funkcję tę pełni raczej radio). Mamy tutaj do czynienia z kilkoma ciekawymi zapożyczeniami z języka angielskiego, które weszły już na stałe do słownika Polaków. Zżyto się z nimi i przyzwyczajono do tego stopnia, że często zapomina się o ich rodowodzie<sup>1</sup>.

Przykładem niech będzie *longplay* – z zachowaną pisownią przez *y* – wykorzystywany i przez fachowców i przez ludzi, którzy słuchanie muzyki traktują jako przyjemny wypoczynek. Jest to słowo bardzo wygodne w użyciu i nie sprawiające żadnych trudności semantycznych, nawet dzieci bowiem wiedzą dziś, co to takiego. Chciałbym tu jeszcze nadmienić, że istnieje bardzo dobry polski odpowiednik *longplaya* (lub *longplayu*) – *plyta długogrająca*. Nie mam absolutnie żadnych zastrzeżeń do tej konstrukcji. Można – moim zdaniem – zamiennie operować zarówno *longplayem*, jak i *plytą długogrającą*, nie narażając się wcale na zarzut niepoprawności czy śmieszności. *Longplay* należy umieścić (wraz z takimi formami, jak *big-beat*, *jazz*, *jeep*, *lunch*, *spleen* czy *weekend*) w grupie wyrazów należących do zapożyczeń fonetycznych i wymawianych zgodnie z zasadami fonetyki angielskiej<sup>2</sup>. Niektóre zresztą konstrukcje – pożyczki z języka angielskiego przechodzą do polszczyzny jako rzeczowniki, choć w języku angielskim są przymiotnikami. Proces ten dotyczy głównie „przymiotników określających rzeczowniki w utartych wyrażeniach, w których nawet po opuszczeniu rzeczownika możliwa jest rekonstrukcja znaczenia, np. ang. *corner kick* – pol. *korner* 'rzut różny'; ang. *long-playing record* – pol. *longplay* 'plyta długogrająca'<sup>3</sup>.

*Longplay* jest najczęściej definiowany jako „drobnorowkowa, długogrająca (33 obroty na minutę) płyta gramofonowa (skrót LP)”<sup>4</sup>. Ważna jest podawana tu prędkość nagrywania i odtwarzania dźwięku. Pierwsze płyty z nagraniami obu-

<sup>1</sup> Jakże przekonująco pisze o takiej sytuacji B. Walczak w swej książce *Między snobizmem i modą, a potrzebami języka*, Poznań 1987, s. 7–13.

<sup>2</sup> H. Rybicka, *Losy wyrazów obcych w języku polskim*, Warszawa 1976, s. 43.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 225.



stronnymi pojawiają się na światowych rynkach muzycznych w roku 1904. Ale dopiero w roku 1931, w Stanach Zjednoczonych, zamiast płyty o stosowanej dotąd szybkości 78 obrotów na minutę wyprodukowano pierwszy longplay przesuwający się z prędkością 33 i 1/3 obrotów na minutę, co pozwoliło na zwiększenie objętości czasowej przy takiej samej średnicy.

W gwarze młodzieżowej, języku potocznym, a nawet w niektórych pozycjach z kręgu literatury popularnonaukowej napotkać można nierzadko już teraz wyrazy *long*, *longi*, obecne też w dłuższych wypowiedziach (kupilem sobie *longa*, nagraliśmy *longa* itp.).

Doskonałym zapożyczeniem jest także *singiel* (obecny też w terminologii sportowej – brydżowej, tenisowej) – słowo – skrót od ang. *single* – ‘jeden, jedyny, pojedynczy’ (pełne brzmienie: *single + play* – stąd stosowany w fachowych pismach skrót SP, a nie tylko S; napis *single play* występuje jeszcze na polskich singlach wydawanych w latach sześćdziesiątych, w żywej mowie – także Anglików – jest to już jednak tylko *single*), na określenie małej płyty (dlatego o singlach bardzo często mówi się *plytki* w odróżnieniu od płyt – *longplayów*), na której zawarte są dwa utwory. Najczęściej jeden z nich jest bardzo przebojowy, a drugi to tzw. muzyczna wata (o takim właśnie zestawieniu decydują – jak możemy się domyślać – względy czysto ekonomiczne, choć bywają też tłoczone *single* tzw. *double A-side*, czyli z dwoma przebojami, dosłownie z podwójną stroną A). Bardzo poważnym argumentem za *singlem* jest brak w polszczyźnie nie tylko precyzyjnego, ale w ogóle jakiegokolwiek odpowiednika. Nie istnieją pojęcia *plyty krótkogrającej* czy *pojedynczogrającej* (choć niektóre wydawnictwa<sup>5</sup> próbują je – moim zdaniem bezskutecznie – wprowadzać chyba dla przeciwstawienia *plycie długogrającej*). I bardzo dobrze! Skoro przyzwyczajono się już do *singla* i wszyscy wiedzą, co to słowo oznacza, nie ma sensu tworzenie podobnych nazw jak te wymienione przed chwilą, bo stąd już tylko mały krok do osławionych zwisów *męskich jednoosobowych*, *korytek biurowych*, *posuwów domowych* czy *podgardli dziecięcych* (*krawaty*, *piórniki*, *kapcie*, *śliniaczki*).

Czy jednak wymieniona przed chwilą *plytka* nie mogłaby być synonimem *singla*? I tak, i nie. Przemawia za nią dość duża frekwencja tego słowa w języku dziennikarzy muzycznych i krytyków:

- a) „Do tej pory wykonawcy wydawali przede wszystkim małe *plytki* z dwoma utworami” (NS, nr 2, II 1980, s. 19)
- b) „Firma zapowiada ukazanie się 15 nowych *plytek*” (NS, nr 8, VIII 1979, s. 12)
- c) „Spośród laureatów tegorocznej edycji tej imprezy zespoły Super Box i Voo Doo nagrały już małe *plytki*” (NS, nr 9, IX 1986, s. 20)
- d) „Dopiero następna *plytka* przyniosła oczekiwany sukces” (książka Marka Garzteckiego *Rock. Od Presleya do Santany*, Kraków 1978, s. 94)
- e) „Następną *plytkę* *She Loves You*, nim jeszcze ukazała się w sprzedaży – a nawet nim jeszcze została nagrana – zamówiło już ponad pół miliona osób!” (tamże, s. 132–133).

<sup>5</sup>Por. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1979, s. 683.



Z drugiej jednak strony ci krytycy i dziennikarze świadomi są pewnej niejasności używanego przez nich terminu, czują się w obowiązku wyjaśnić, dodać, uściślić, o jaką *plytkę* chodzi:

- a) „... na malutką *plyteczkę*, n a s i n g l a”, (audycja radiowa *Zapraszamy do Trójki*, 21.11.1987)
- b) „Ponieważ *plytki pojedyncze*, czyli *singla*, nie wzbudzały większego zainteresowania, Mayall całą swoją uwagę skupił na wydawaniu albumów”. (M. Garztecki, *op. cit.*, s. 232)

Poza tym *plytka* nierzadko jest uważana, głównie przez młodzież, za wyraz o zabarwieniu ujemnym, nazywający niedobłą, słabą płytę (niekoniecznie *singla*). Owszem – kilkunastu (ze 175) pytanych o to przeze mnie w specjalnie ułożonej ankiecie młodych respondentów utożsamia *plytkę* z *singlem*, ale o wiele częstsze bywają wypadki stawiania znaku równości między *plytką* a *plytą kompaktową* (przecież płytą długogrającą o zminimalizowanych wymiarach). Utożsamiana jest też *plytka* z dyskietką komputerową. Do zbyt wielu więc – jak widać – desygnatów odsyła ta forma, aby zupełnie bez zastrzeżeń można ją było uznać za synonim *singla*.

Wyjaśnić też wypada, co oznacza pojęcie *maxisingiel*. Otóż jest to płyta o wymiarach longplaya, ale nagrywana na charakterystycznej dla *singla* prędkości 45 obrotów na minutę. Zawiera ona dwa (tak jak *singiel*) lub trzy utwory, przy czym (ze względu na rozmiary) czas ich odtwarzania jest – rzecz jasna – dłuższy. Są to po prostu rozbudowane, wzbogacone aranżacyjnie, długogrające wersje przebojów *singlowych* (produkowane również ze względów komercyjnych, bardzo wygodne przede wszystkim dla prezenterów dyskotek). Jeśli więc płyta przypomina *singla* (prędkość odtwarzania i liczba kompozycji), jest jednak od niego nieco większa, to stąd właśnie wywodzi się owa nazwa – *maxisingiel*. Daje tu znać o sobie zjawisko coraz większej frekwencji w polszczyźnie jednostek leksykalnych pochodzenia obcego, typu: *mini*, *maxi*, *midi*, *mikro*, *makro*, *retro*, *mono*, *stereo*, *ksero*, *porno*<sup>6</sup>, *eks-*, *a-*, *anty-*, *ultra-super-* itd. Była *żona* to dziś coraz częściej *eks-żona*, *dobry*, *kochający*, *silny*, *wysportowany mężczyzna* to *supermężczyzna* (czy *superman*). Obecne są w zasobie leksykalnym Polaków takie konstrukcje, jak: *ex-Bitels* (bardzo ciekawy i wymowny przykład zjawiska depluralizacji niektórych rzeczowników angielskich zapożyczonych przez język polski<sup>7</sup>), *amoralność*, *antygravitacja*, *antymateria*, *antykoncepcja*, *ultradźwięki*, *superbabka* (przystojna, ładna kobieta), *superszczur* (!) – tytuł jednej z *piosenek grupy 2 + 1*, *supernowa* (też tytuł, tym razem płyty grupy Exodus), *superukład* (piosenka – kompozycja Jacka Skubikowskiego), *superinteligencja*, *supertalent*, *minispódniczka*, *minireferat*.

Dołączyć więc można śmiało do tego rejestru *maxisingla* (stąd stosowany w prasie muzycznej skrót MaxiSP). Jak widać, mamy do czynienia z ogromnym bogactwem form z przedrostkowymi cząstkami obcymi. Z pewnego punktu widzenia

<sup>6</sup> A. Grybosiowa, *Wyrazy typu: mini, porno i retro we współczesnej polszczyźnie*, JP XVI, 1976, z. 2, s. 120; por. też W. Cyran, *Mechanizm zapożyczenia wyrazów obcych w języku polskim*, RKJ ŁTN XX, 1974, s. 30.

<sup>7</sup> Por. J. Fisiak, *Zjawisko depluralizacji niektórych rzeczowników angielskich zapożyczonych przez język polski*, JP XLI, 1961, s. 138–139.



jest to zjawisko niezwykle korzystne – słowotwórstwo rzeczowników nie jest bowiem jednostronnie uzależnione od przyrostków. Nie można jednak też nadużywać wymienionych prefiksów, ponieważ doprowadzić to może do zubożenia arsenału środków stylistycznych. Raz jeszcze okazuje się, że stosowanie metody złotego środka – której jestem, zwłaszcza w wypadku nowych zjawisk w języku, zagorzałym zwolennikiem – to najlepsze wyjście z sytuacji.

Na marginesie jeszcze jedna uwaga. Otóż w latach sześćdziesiątych modne były tzw. *epki* – małe płyty (takich rozmiarów, jak single), na których umieszczone były nie dwie, lecz cztery piosenki (po dwie na każdej stronie). Wydawano je zarówno na Zachodzie, jak i w Polsce. Teraz czyni się tak bardzo rzadko, nakłady takich płyt to zjawiska sporadyczne. Wraz z modą na tego typu krążki odchodzi w zapomnienie ich charakterystyczna nazwa (podobnie jak w wypadku *bananówki* – spódnicy czy *rzymianek* – sandałów damskich; czasem desygnat pozostaje, ale znika źródło inspiracji językowej; tak dzieje się z *kilderką* – bluzą chirurga zakładaną na czas operacji; od emisji serialu *Doctor Kildare* upłynęło przecież już wiele lat). Prezenterzy radiowi oraz krytycy muzyczni coraz częściej mówią o *nietypowych singlach* lub o *singlach z trzema – czterema piosenkami* (niekiedy w czasopiśmie natknąć się można na skrót EP, tworzony przez analogię do SP – singiel i LP – longplay), natomiast o *epkach* prawie w ogóle<sup>8</sup>, chyba że z zaznaczeniem „tak zwana”. To niestety językowo-czasowa konieczność: powiedzenie *mam przed sobą trochę nietypowego, bo zawierającego cztery utwory, singla* dotrze do każdego, z *epką* natomiast mogą być dziś spore kłopoty. Ich świadectwem niech będzie postawa jednego z moich znajomych – człowieka bardzo dobrze zorientowanego w zagadnieniach współczesnej muzyki rozrywkowej, który przez dłuższy czas identyfikował *epkę* jako singiel angielskiej wytwórni płytowej *Apple*! A ze 175 ankietowanych przeze mnie nastolatków nikt nie wiedział, co to słowo oznacza.

Parę słów jeszcze o stosunkowo nowszym (aczkolwiek też nie, młodym) zapożyczeniu. Chodzi mi o wyraz *album*, który właściwie odnosi się do jednej płyty długogrającej wydanej w rozkładanej kopercie. Wydawnictwo złożone z dwóch płyt powinno się nazywać *podwójnym albumem* lub *podwójnym longplayem*, w odróżnieniu od omawianego właśnie *albumu* – jednej płyty z charakterystyczną okładką. Celowo zostało tu użyte słowo „powinno”, ponieważ dziś rzeczowniki *longplay* (płyta długogrająca) i *album* stają się synonimami (zdecydowanie pod wpływem języka angielskiego, gdzie istnieje taki stan rzeczy). A więc *album* to płyta długogrająca, *podwójny album* – 2 płyty długogrające itd. Ten proces językowy potwierdzają wypowiedzi młodych ludzi, dla których *album* jest to także zbiór wszystkich lub większości płyt danego wykonawcy. Takie też jedno ze znaczeń omawianego rzeczownika ‘zbiór reprodukcji, zdjęć, znaczków pocztowych, płyt itp.’ podaje *Słownik wyrazów obcych*<sup>9</sup>.

<sup>8</sup>Z listu czytelnika do redakcji tygodnika „Razem” (27 XII 1988, s. 29) udało mi się wyłowić sformułowanie *Ep-ka zawierająca remiksy 4 nagrań*.

<sup>9</sup>*Słownik wyrazów obcych, op. cit.*, s. 19.



Żywa jest w języku angielskim na oznaczenie dwóch płyt wydanych razem forma *double LP*. Stąd i w Polsce wspomniany już *podwójny longplay*.

Przeciwnicy *albumu* mogliby się upomnieć o *album na znaczki* czy też o *album ze zdjęciami* – *pamiątkami rodzinnymi* i wskazać na niebezpieczeństwo błędnych skojarzeń. Odpowiedzią byłaby tutaj przede wszystkim duża frekwencja konstrukcji *album* w znaczeniu 'płyta długogrająca'. Na znaczki są *klasery*, a zakładanie *albumów ze zdjęciami* należy już raczej do rzadkości (choć w niektórych środowiskach zaobserwować można podobno renesans pamiętnika połączonego z albumem zdjęciowym).

Chcąc określić stopień adaptacji fleksyjnej opisywanych zapożyczeń (*single*, *longplaye* i *albumy*, *epki* pomijam), należy stwierdzić, że *singiel* i *longplay* przybierają w mianowniku liczby mnogiej końcówkę *-e* charakterystyczną dla rzeczowników miękkotematowych (*longplay* – tak jak *kraj*, *maj*, *zwyczaj*, a więc miękkotematowe) i z tematami zakończonymi na stwardniałą (*single*, tak jak *haracze*, *kosze*, *palce*, *noże*, *pisarze*, *trzmiel*, *pale* itp.). *Album* natomiast jako rzeczownik rodzaju męskiego twar-dotematowy, nieosobowy przyjmuje w mianowniku liczby mnogiej końcówkę *-y*. Jedyne rozchwianie gramatyczne obserwujemy w dopełniaczu liczby pojedynczej rzeczownika *longplay* (możliwe dwie końcówki: *-u* lub *-a*). Moi respondenci (175 osób) zdecydowanie opowiedzieli się za końcówką *-a* – 135 osób (około 77,2% głosów). Formę z *-u* wybrało 37 osób (około 21,2% głosów). Za równorzędne końcówki uznały *-a* i *-u* tylko 3 osoby (około 1,6% głosów)<sup>10</sup>.

163 licealistów wypowiedziało się też w sprawie dopełniacza liczby mnogiej (*longplayów* czy *longplayi*?). Minimalnie – według ich opinii – przeważa konstrukcja z *-ów* (97 osób, czyli około 59,5% głosów), za formą z *-i* opowiedziały się 63 osoby (około 38,7% głosów), a za równorzędne końcówki uznały *-ów* oraz *-i* 3 osoby (około 1,8% głosów)<sup>11</sup>.

Odnotujmy też na koniec, iż synonimem *plyty* (zwłaszcza *plyty długogrającej*) stał się również *krążek*, co potwierdzają między innymi przykłady z artykułów prasowych poświęconych muzyce rozrywkowej:

- a) „Po wielu perypetiach, które towarzyszyły formacji McCartneya aż do 1975 roku, karta nagle odwróciła się za sprawą albumu *Band On The Run*, *krążka* ze wszechmiar udanego i przede wszystkim interesującego”. (MTGR, 30 XI 1984, s. 15)
- b) „*Krążek* otrzymał tytuł *Paul's Boutique* i ukazał się właśnie z nalepką firmy Capitol”. (R, nr 33, 27 VIII 1989, s. 8).

#### BIBLIOGRAFIA

- W. Cyran, *Mechanizm zapożyczania wyrazów obcych w języku polskim*, RKJ ŁTN XX, 1974, s. 23–37.
- J. Fisiak, *Kategoria rodzaju rzeczowników zapożyczonych z j. angielskiego*, RKJ ŁTN IX, 1963.

<sup>10</sup> *Słownik poprawnej polszczyzny* pod red. W. Doroszewskiego rozstrzyga ten spór jednoznacznie na korzyść końcówki *-a*.

<sup>11</sup> Również tutaj *Słownik poprawnej polszczyzny* nie zostawia wątpliwości, opowiadając się za końcówką *-ów*.



- s. 63–69; *Zjawisko depluralizacji niektórych rzeczowników angielskich zapożyczonych przez j. polski*, JP XLI, 1961, s. 138–139; *Złożony kontakt językowy w procesie zapożyczenia z j. angielskiego do polskiego*, JP XLII, 1962, z. 4, s. 286–294.
- A. Grybosiowa, *Wyrazy typu mini, porno i retro we współczesnej polszczyźnie*, JP LVI, 1976, z. 2, s. 119–124.
  - M. Gryniewicz, *Najnowsze zapożyczenia w polskim słownictwie muzycznym*, JP LXVII, 1987, z. 3–5, s. 211–216.
  - F. Nieckula, *O tzw. kryterium narodowym poprawności językowej*, RKJ WTN XV, 1987, s. 5–43.
  - I. i W. Pankowie, *Relaks z muzyką*, Warszawa 1983.
  - H. Rybicka, *Losy wyrazów obcych w języku polskim*, Warszawa 1976; *W sprawie wyrazów obcych w j. polskim*, PorJ 1967, z. 2, s. 93–98; *O właściwy stosunek do zapożyczeń*, „Polonistyka” 1974, z. 4, s. 35–41.
  - B. Walczak, *Między snobizmem i modą, a potrzebami języka*, Poznań 1987; *Norma językowa wobec wyrazów obcego pochodzenia*, „Nurt” 1983, nr 10, s. 14–15.



## UWAGI O JĘZYKU POEZJI HIPPIŚÓW

Istnienie twórczości literackiej hippisów nie należy z pewnością ani do szeroko rozpowszechnionych, ani do znaczących zjawisk w polskiej kulturze masowej. Wiersze hippisów, wytwór subkultury młodzieżowej, nie znane szerszemu ogółowi i pisane raczej nie z myślą o ich publikacji, stanowią jednak ciekawy materiał również dla językoznawcy. Niezależnie od swego ograniczonego zasięgu i bardzo zróżnicowanego poziomu zasługują tym samym na uwagę. Stąd też wziął się zamiar poświęcenia poezji hippisów osobnego artykułu.

Krótko o hippizmie. Ruch hippisowski narodził się w latach sześćdziesiątych bieżącego stulecia w kręgach młodzieży amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej. Z biegiem czasu dotarł oczywiście także do Polski. Wyrósł on z buntu skierowanego przeciwko tzw. społeczeństwu konsumpcyjnemu. Wywołany został poczuciem wspólnoty i silną potrzebą zmanifestowania własnej odrębności. Ewolucja części ruchu hippisowskiego dość szybko jednak podążyła w stronę patologii społecznej, co postawiło pod znakiem zapytania możliwość pełniejszego zaakceptowania nowej ideologii przez poszczególne społeczeństwa.

Jednym z podstawowych wyróżników hippizmu jest życie w drodze bez stałego miejsca pobytu. Może to trwać niekiedy kilka lat. Wiele zastrzeżeń wywołują cechy zewnętrzne hippisów: długie włosy (u dziewcząt i chłopców), zniszczona odzież, różnego rodzaju ozdoby (kolczyki, wisiorki, bransolety – też niezależnie od płci), wśród nich pacyfka – symbol pokoju. Pacyfizm, potępienie przemocy, negatywny stosunek do służby wojskowej to najważniejsze punkty hippisowskiej ideologii. Wielkie znaczenie ma dla hippisa wzajemna życzliwość, budzenie i utrwalanie duchowych więzów między ludźmi, tolerancja i samorealizacja jednostki w zgodzie z indywidualnymi predyspozycjami i zainteresowaniami, nie akceptuje się natomiast żadnych struktur organizacyjnych i chęci zrobienia kariery. Zainteresowanie hippisów sprawami gospodarczymi i politycznymi jest znikome.

To oczywiście jeszcze nie wszystko, co składa się na program hippisów. Ponadto nie wszystkie przedstawione tu cechy charakteryzują każdego bez wyjątku członka tej społeczności. Założenia ruchu mają – co oczywiste – decydujący wpływ na tematykę poezji hippisów, która, jak każda tego typu twórczość, jest odbiciem sposobu myślenia, postaw i światopoglądu autorów, ale nie pozostają też bez pewnego wpływu na język utworów.



W niniejszym artykule wykorzystano zbiór 115 wierszy hippisowskich<sup>1</sup>, których autorami są najczęściej twórcy kilkunastoletni lub niewiele starsi. Cytowane fragmenty pochodzą z 67 utworów<sup>2</sup>. Zdecydowana większość analizowanych tu tekstów powstała na początku lat osiemdziesiątych, co niewątpliwie wpłynęło na ich wymowę. Okres burzliwych przemian i radykalizowania się postaw społecznych sprzyjał tworzeniu manifestów i wierszy rozrachunkowych. Oprócz nich na twórczość hippisów składają się utwory antywojenne, miłosne i humorystyczne. Sporo wierszy podejmuje też problem miejsca człowieka we współczesnym świecie, zagubienia jednostki, narkomanii, dążenia władzy do zuniformizowania społeczeństwa i podporządkowania go sobie, dehumanizacji życia społecznego. Wiele utworów cechuje dramatyzm, nierzadko psychologizm, celność, a zarazem prostota spojrzenia.

Nas jednak interesuje przede wszystkim językowa strona twórczości poetyckiej młodzieży hippisowskiej, której polszczyzna nie stanowi przecież wyizolowanego terytorium językowego, ale jest częścią składową języka młodego pokolenia Polaków ostatnich lat.

1. Większość wierszy hippisowskich charakteryzuje się dość znacznym nagromadzeniem słownictwa potocznego. Oto przykłady: „a może tylko *poszło na wódkę*” (32); „ty chcesz [...] dom *pięszcoty rzucić w diabły*” (37); „do nawiasu *wpakowano nas jednego*” (37); „już za długo kiedyś z *bólu wylem*” (37); „*nie rznij pan tu wariata*” (39); „*grunt to handel* mój panie” (39); „*jedna stowa* mój złoty” (39); „*no więc pięć dych* kochany” (39); „*no to daj pan trzy dychy/żeby* było do *ćwiary*” (39); „*więc ja radzę* [...] *po dobremu*” (48); „*bo toto bez przerwy gada*” (49); „*nie podskakuj* przy ludziach” (5); „*każę powtarzać w kółko*” (11); „*co dalej nie wiem poradź stary*” (19); „*mam* [...] *sto pomysłów na minutę*” (36); „*i mówią tylko spokój/tylko spokój może cię uratować*” (63); „*bo przecież chwala bogu i partii*” (53); „*mogę odkładać na czarną godzinę*” (66); „*zamkną cię gdzieś na odwykówce*” (11); „*stoi kibel*” (40).

Bardzo wyraźnie widać tu wyzyskiwanie przez autorów mówionej odmiany języka. Częstość tego typu wyrażeń i zwrotów sprawia, iż można sądzić, że tendencja do stosowania podobnych sformułowań wynika z programu. Tak jest w rzeczywistości, a decydujący wpływ na to zjawisko ma, jak się wydaje, wiek piszących. Niektóre z przedstawionych tu konstrukcji językowych noszą znamiona prozaizmów umieszczonych na tle przyjętego języka poetyckiego. Obok form celowych i artystycznie umotywowanych istotny jest udział prozaizmów, które są efektem pewnej nieudolności autora, nie zawsze panującego nad stylem.

2. Zacytowane wyżej słownictwo zdążyło się już przyjąć w codziennym języku większości użytkowników polszczyzny. Inny natomiast jest zasięg kolejnej grupy sformułowań: „*spieprzone życie/można przelknąć/z garścią prochów*” (60); „*stary jest*

<sup>1</sup> Wiersze te zostały wydane w antologii pt. *Życie w drodze*, Warszawa 1986. Wybór opublikowała Anna Radecka, korzystając z utworów zebranych bezpośrednio „u źródeł”. Jest to – o ile mi wiadomo – jedyny, jak dotąd, zbiór wierszy hippisowskich.

<sup>2</sup> Cytaty pochodzą z wierszy, których tytuły podaję po artykule. Liczba w nawiasie odpowiada pozycji utworu na liście.



kłopot *prochy* się skończyły” (19); „masz *kompot* sto centów był *przekręt*” (67); „pamięć dobrze *szmelcuje* nieprzyjścia obrazy” (22).

Używalność tych wyrazów ograniczona jest w zasadzie do slangu młodzieżowego. Dziwi fakt, że pojawiają się one niezmiernie rzadko. Biorąc pod uwagę wiek autorów wierszy, można byłoby oczekiwać znacznie większego ich nagromadzenia, choć niewątpliwie jeszcze stosunkowo niedawno *ćwiare*, *dychę* czy *stowę* zaliczylibyśmy do wyrazów typowych jedynie dla żargonu nastolatków.

3. Pewną odmianą językowej potoczności są wulgaryzmy, których kilka także udało się znaleźć. Oto one: „słuchałem zwykłych opowieści o tym/jak to naród poślizgnąwszy się na własnym *gównie*/zdziwiony *wkurwiony* i przestraszony/szuka przyczyn i winnych” (54); „białe pokoje/bogate *gnoje*” (19); „moja miłość do psa kosmicznego/zdycha *zgnojona* pięściami herubinów<sup>3</sup>” (54); „własne/*spieprzone* życie/ można przełknąć” (60); „niech ludzie mówią/jaka to porządna dobrze wychowana młoda *świnia*” (66); „o *cholera* to co koło mnie tupie [...] /to zdaje się ludzie” (38). Dwu niecenzuralnych wyrazów można się tylko domyślić: „imię ciotki imię wuja/ numer butów długość ... /kiedy stoi kiedy leży” (41); „jeżeli masz pieniądze możesz [...] /poderwać k. niewiastę” (56).

W sumie wulgaryzmów jest niewiele. Trudno stwierdzić to z całą pewnością, ale być może znikomą ich ilość należy tłumaczyć tym, że mamy tu do czynienia z tekstami opublikowanymi, a zatem wcześniejsza selekcja materiałów mogła spowodować wyeliminowanie słownictwa obscenicznego.

4. W kilku wierszach znajdujemy fragmenty o wyraźnym zabarwieniu turpistycznym: „bosą stopą *rozdeptywałem mięką gąsienicę*” (6); „uciekasz/sam przed sobą/zostawiając w pustce ulic/*krwawy ślad podciętych żył*” (26); „chwilami spotykam swego kosmicznego demiurga/*zlizującego ze mnie zeskorpiałe gówno*” (54); „*czuć niestrawnością Z UST DO UST*” (19).

5. Nieliczne sformułowania mające charakter eufemizmów związane są z różnymi sferami życia. Fragment: „dziewczyna z którą *sypiasz*/myśli tylko/o *sprzedaniu się dyrektorowi*” (26) nie wymaga objaśnień, natomiast „*dom bez klamek*” (59) oznacza w jednym z wierszy szpital psychiatryczny.

6. Pełen sloganów oraz utartych wyrażen i zwrotów język środków masowego przekazu nie wywarł większego wpływu na polszczyznę poezji hippisów. Frazeologia wierszy hippisowskich przejęła z języka gazetowego zaledwie parę konstrukcji językowych. Kilka cytatów: „*procenty produkcji* posuną się naprzód” (7); „zasłuchani w nieziemski spokój *komunikatów/o stanie rokowań*” (53); „mogę czytać gazety a także/*najnowsze zalecenia rządowe*” (66); „wysztydzeni przez młodych zdolnych/*młodych przedsiębiorczych*” (16).

Przytoczenie zaprezentowanych tu frazeologizmów w szerszym kontekście pozwoliłoby na stwierdzenie, że mamy tu do czynienia z wykorzystaniem pewnych (bardzo nielicznych zresztą) właściwości stylistycznych języka mass-mediów na zasadzie pastiszu.

<sup>3</sup>Pisownia zgodna z zastosowaną w antologii.



7. Słownictwo i frazeologia związane z militaryzmem są znacznie bogatsze. Częste odwoływanie się autorów do tematyki antywojennej wynika z programowego niejako potępienia przez hippisów wszelkiej przemocy, o czym była już wyżej mowa. Zaczniemy od zestawu pojedynczych wyrazów: *broń* (5), *wojna* (10), *bomba N* (33), *napalm* (51), *czołg* (51), *karabin* (20), *mundur* (62), *sierżant* (62).

W niektórych wierszach deklaruje się otwarcie sprzeciw wobec służby wojskowej: „nie będę nosił munduru” (59) lub udziału w wojnie: „mogę iść do wojska i zabijać/kiedy ojczyzna mi każe [...] /niech ludzie mówią/jaka to porządna dobrze wychowana młoda świnią” (66). Zdarza się też, że twórcy tęsknią do „bajecznej krainy [...] /której nie zmącił jeszcze żaden szczęk/broni” (30) i gdzie można ujrzyć „kwiaty w kolorach innych od khaki” (31). Niekiedy autorzy posługują się ironią: „to tylko chłopiec w zielonym mundurze [...] /ładuj broń nie przegap okazji sierżancie/celuj w serce albo w głowę/uważnie przykładaj się do strzału [...] /zabij to tylko człowiek na horyzoncie” (62).

Równie często spotyka się słownictwo nawiązujące do zjawisk związanych ze śmiercią, przemocą i zniszczeniem. Najczęściej pojawia się *śmierć*. Bywa ona *niepotrzebna* (10) albo *nieublagana* (15). Czasami „światło śmierci mruga do ciebie złośliwie” (26), innym razem „przechodząca śmierć uśmiecha się do nas” (64). W kilku innych utworach znajdujemy: *próg śmierci* (33), *wyrok śmierci* (27), *głód* (19), *bój* (5), *pięści* (17), *grób* (23), *historię terrorystycznych snów* (33). Człowiek człowiekowi potrafi być nie tylko wilkiem, ale i wrogiem, piekłem, drutem, gazem, butem, kulą, piecem, pętlą, ogniem i mieczem (57).

8. Różnorodność stanów psychicznych człowieka określa następujące słownictwo: *wyrozumiałość* (6), *wściekłość* (8), *zachwyt* (8), *strach* (19), *obląkanie* (24), *radość* (24), *litość* (25), *nienawiść* (26), *złośliwość* (26), *samotność* (28), *szaleństwo* (42), *duma* (44), *smutek* (46), *lęk* (46), *rezygnacja* (47).

9. W wierszach hippisów obecne są także istoty nadprzyrodzone: *Bóg* (2), *Syn* (20), *Jezus* (21), *Duch Święty* (20), *Ojciec* (20), *Pan* (61). Obok *diabła* (15) i *aniola* (15) funkcjonują zdrobnienia: *diablęta* (43), *aniołek* (65). Dwukrotnie wykorzystano fragmenty modlitw: „ojcze któryś jest na niebiosach/noc/przed laty opuściłam dom” (42); „i jeszcze cię pobłogosławią/gdy pójdziesz zabijać/i jeszcze cię pobłogosławią/w imię.../Ojca Syna i Ducha Świętego?” (20).

10. Niektóre wypowiedzi poetyckie wzbogacane są nielicznymi neologizmami. Aby ułatwić ich zrozumienie, zacytujmy je w nieco szerszych kontekstach: „różowy lazaret jutrenki/dym ulata z luster/dzień gdzieś się zapodział/dzień *knajpowstąpienia* wielu” (50); „przezroczystą kropelkę nadziei/połknęłam wczoraj na śniadanie/i popłynęłam w przestworza/własnej/nierrealnej/*bezprzyszłości*” (52); „*drażni* w śladach wykolejonych kolejek” (53); „jak asfaltowa droga poprzez czerwień jesteś/i mała pozytywka z jednostrunnym odbiciem światła/zamarłeś dnem kolorów/*jednoczekan* sznurkiem/i dość/ jutro podpiszę listę obecności” (55); „teraz siedzę zamknięty w kajucie swych rozmyślań/i przyglądając się mewom mojej wyobraźni/czekam na twój *radiotelemiłosny* sygnał” (58).

Neologizmy literackie stanowią zwykle właściwość indywidualnego stylu auto-



ra, ale w poezji hippisów ich stosowanie jest i rzadkie, i dość przypadkowe, zatem zasada ta nie znajduje tu potwierdzenia.

11. Metafory, najbardziej typowe dla poezji środki stylistyczne, są często w utworach hippisów konstrukcjami niezbyt oryginalnymi. Potwierdzają to przykłady typu: „w noc ignorancji i nudy *zgaśnie tve życie*” (34); „a ja smutno *śmiałbym się w duszy*” (4); „*a cisza krzyczy moje obce imię*” (12).

Zdarzają się jednak metafory niebanalne: „*błąkamy się po przybrzeżnych skałach/bierzemy w kieszenie boczny wiatr*” (8); „*co chwilę/wyprzedzam schemat/i trzymam/żywy heban wlosów precedzam przez ręce*” (22); „*usiadłem w fotelu/i zanurzyłem się w bezużyteczność*” (1); „*nie potrafię rozbić/krzywego zwierciadła uległości*” (2); „*splonął w lodowatym ogniu oskarżeń*” (3); „*teraz siedzę zamknięty w kajucie swych rozmyślań*” (58).

Sporo metafor odnosi się do szarego dnia polskiej rzeczywistości lat osiemdziesiątych. Nakreślony nimi obraz nie napawa, niestety, optymizmem: „*gdzie milcząc rodzisz się i umierasz [...] w mieście gdzie czarne jest nadzieją*” (26); „*czas czarną klawiaturą biegnie.../staczają się w ciemność dźwięki*” (42); „*mały księżę ze słonecznymi włosami/spotyka mnie co dzień/kiedy wracam do siebie/aleją zwątpienia*” (64); „*łajani przez matki/martwo tkwiące w/ramówkach kolejek*” (16).

12. Podobny podział można zauważyć wśród porównań. Wiele z nich opiera się na potocznych, szablonowych konstrukcjach językowych w rodzaju: „*w banalnej sytuacji spil się jak świnia*” (6); „*świat cały kruchy jak słomka*” (13); „*lekki jak powietrze*” (14); „*słona jak lzy*” (14). Znacznie ciekawiej prezentują się na tym tle wcale liczne niebanalne porównania, na przykład: „*pięciopalczysta jak liść kasztana*” (chodzi o rękę) (14); „*było puszyście/tak jak puszysty potrafi być mały pluszowy/niedźwiadek*” (45); „*ręce ponacinane jak/kalendarz Robinsona*” (18); „*oni nawet nie wiedzą co znaczy miłość/dla nich to jest puste słowo/które wykorzystują nocą/jak hotelową dziwkę*” (31); „*resztki ciała wiją się jak krople/po płotach pełnych nadymanyh hasel*” (35).

13. Większość utworów hippisowskich to wiersze krótkie, zazwyczaj kilkuwersowe lub kilkunastowersowe. Zdarzają się wśród nich utwory iście miniaturowe, na przykład: „*pękła sprężyna/cząstka stulecia*” (9) lub „*nic nie robisz tylko zdychasz i zdychasz/albo wdychasz i wdychasz chasz*” (29). Sporo wierszy pozbawionych jest tytułów. Autorzy najczęściej rezygnują też ze stosowania znaków interpunkcyjnych, pomijają się wielkie litery. Podział tekstu na strofy występuje sporadycznie, podobnie jak przestrzeganie stałej liczby sylab w wersach. Udało się znaleźć dwa regularne ośmiozłoskowce, po jednym siedmiozłoskowcu i dziewięciozłoskowcu.

Dwanaście zaledwie wierszy ma rymy, przy czym ogromna większość z nich to rymy żeńskie. Dominują rymy przeplatane, jedynie w dwu utworach spotykamy parzyste, w jednym zaś okalające. Niestety, brakuje im oryginalności. Niemal dla wszystkich rymów źródłem współdziwęczności jest identyczność form gramatycznych. Oto kilka przykładów: *rzucałem – widziałem, idealów – banalów, wspólnego – jednego, ludzkiego – wielkiego* (37). Wśród rymów niedokładnych zauważamy: *świecie – dzieci, upiorzyca – okolicach* (48), *prąd – rąk* (17), *więcej – serce* (13).

Zebrane powyżej uwagi na temat tekstów poetyckich hippisów nie stanowią



oczywiście, bo nie taki był zamiar autora, syntezy tego zjawiska. Jej dokonanie byłoby możliwe jedynie po przeanalizowaniu znacznie większej partii utworów, uzupełnionych zwłaszcza tekstami nigdzie nie publikowanymi, powstającymi „na gorąco” podczas wędrówek i zlotów, przeznaczonymi „do użytku wewnętrznego”.

Omówienie wybranych cech języka poezji hippisów pozwala jednak stwierdzić na zakończenie, że mamy do czynienia z twórczością pod wieloma względami interesującą, również, a może przede wszystkim dzięki jej odrębności.

Lista utworów, z których cytaty wykorzystano w artykule: 1. R. Bernadkiewicz, *widziałem czas*; 2. R. Bernadkiewicz, *\*\*\* Bóg mi powiedział*; 3. R. Bernadkiewicz, *ostatni*; 4. R. Bernadkiewicz, *megalomania*; 5. K. Biernacki, *pojedynek*; 6. K. Biernacki, *\*\*\* dziewczyna nie przyszła*; 7. K. Biernacki, *\*\*\* kiedyś umrę*; 8. J. Dębniak, *\*\*\* serca biją tak krótko*; 9. J. Dębniak, *\*\*\* pękła sprężyna*; 10. K. A. Dziki, *\*\*\* Życie moje*; 11. K. A. Dziki, *ci co cię nie rozumieją*; 12. K. A. Dziki, *\*\*\* teraz ja muszę*; 13. K. A. Dziki, *\*\*\* już mi chyba*; 14. K. A. Dziki, *rozmowa*; 15. K. A. Dziki, *o umieraniu dla Janusza*; 16. K. A. Dziki, *hippisi po polsku*; 17. K. A. Dziki, *song*; 18. K. A. Dziki, *na dworcu*; 19. K. A. Dziki, *dysonans blues*; 20. M. Harlender, *te ostatnie namaszczenia*; 21. M. Harlender, *\*\*\* Jezusie hej*; 22. M. Jusięga, *\*\*\* pamięć dobrze*; 23. M. Jusięga, *zdobycz*; 24. M. Jusięga, *chwila drugiego czasu*; 25. G. E. Koper, *\*\*\* jesteś tak słaby*; 26. G. E. Koper, *ucieczka donikąd*; 27. G. E. Koper, *wyrok*; 28. A. Książek, *\*\*\* połóż ręce*; 29. A. Książek, *\*\*\* nic nie robisz*; 30. A. Książek, *\*\*\* stoimy już tak*; 31. W. Linde-Apanowicz, *\*\*\* masz taki*; 32. W. Linde-Apanowicz, *\*\*\* popatrz*; 33. „Mały”, *bomba N*; 34. „Mały”, *muzeum woskowe*; 35. „Mały”, *delirium tremens*; 36. H. Mencil, *\*\*\* Uwiklałem się*; 37. W. Michalewski, *malolatom dedykuję*; 38. W. Michalewski, *ja hippis*; 39. W. Michalewski, *panie kup pan Jezusa*; 40. W. Michalewski, *pod celą*; 41. W. Michalewski, *biuro paszportowe*; 42. J. Olbrychtowicz, *list z dna grzechu*; 43. A. Orzechowska, *oni*; 44. A. Orzechowska, *\*\*\* uśmiechnięty narcyz*; 45. A. Orzechowska, *rzeź mleczy na miejskim trawniku podczas strzyżenia trawy*; 46. Z. Osmulski, *żebrak i dłonie*; 47. Z. Osmulski, *wieczorna pieśń*; 48. A. Radecka, *ballada o jednym panu co wciąż nie mógł dojechać do Warszawy*; 49. A. Radecka, A. Szklarz, *dialog*; 50. „Różycki”, *Robinson rankiem*; 51. „Różycki”, *przyszły dzień*; 52. A. Strumillo, *\*\*\* przezroczystą kropelkę*; 53. M. Suszek, *ci*; 54. M. Suszek, *paranoiczna elegia czyli kilogram myśli psa kosmicznego (fragment)*; 55. M. Ścibor-Marchocka, *\*\*\* a może byśmy tak*; 56. A. Szklarz, *reklama*; 57. A. Szklarz, *oto los jaki człowiek człowiekowi potrafil zgotować*; 58. A. Szklarz, *rejs*; 59. M. Szwantner, *wesoły dom*; 60. A. „Wampir”, *przemiana*; 61. G. Wróblewski, *\*\*\* szykowaliśmy się*; 62. G. Wróblewski, *\*\*\* to tylko chłopiec*; 63. G. Wróblewski, *poranna ballada*; 64. J. Zajączkowski, *\*\*\* jest czwarta*; 65. J. Zajączkowski, *ekshumacja*; 66. J. Zajączkowski, *ambicje*; 67. W. Ziubryniewicz, *kawiarniane spotkania*.



## UWAGI O SYSTEMIE TERMINOLOGICZNYM STOSOWANYM W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM W SZKOLE PODSTAWOWEJ

### 1. Uwagi wstępne

Opracowanie niniejsze stanowi efekt pracy autora w zespole kierowanym przez prof. dra hab. Michała Jaworskiego, a powołanym przez dyrektora Instytutu Programów Szkolnych MEN, prof. dra hab. Stanisława Fryciego, w celu zanalizowania, uporządkowania i ujednolicenia terminologii stosowanej w szkole w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania. Na podstawie zakończonych już prac na poziomie szkoły podstawowej trzeba stwierdzić, że wyniki analiz dostarczają wiele materiału, który może zostać wykorzystany zarówno w pracach nad programami nauczania, jak i przy opracowywaniu podręczników szkolnych.

Wyniki prac, które zostały opublikowane przez Instytut Programów Szkolnych w serii *Biblioteki IPS*, zawierają wykazy terminów, słowniki terminów i komentarze krytyczne<sup>1</sup>. Badania nad terminologią stosowaną na języku polskim były prezentowane ponadto na łamach czasopism. Niniejsza praca jest próbą przyjrzenia się terminologii stosowanej w kształceniu językowym pod kątem analizy spójności szkolnego systemu terminologicznego.

### 2. Terminologia szkolna wobec terminologii naukowej

Terminologia – rozumiana tu jako system pojęć i odpowiadających im terminów<sup>2</sup> – w każdej dziedzinie wiedzy pełni bardzo ważną funkcję: jest integralną i podstawową częścią metodologii stosowanej przez określoną dyscyplinę, kierunek badawczy lub szkołę; stanowi podstawę używanego przez nie języka, który służy do opisu fragmentu rzeczywistości podlegającego eksploracji badawczej<sup>3</sup>. Terminologia jest systemem, co oznacza, że pojęcia, definicje tych pojęć oraz terminy przypisane tym pojęciom są powiązane ze sobą w układach: 1) paradygmatycznym, hierarchicznym, pionowym – uporządkowane od najogólniejszego do najbardziej szczegółowego (lub odwrotnie); 2) syntagmatycznym, synonimicznym lub antonimicznym, poziomym. Te dwa układy tworzą swoistą siatkę nałożoną na badaną rzeczywistość; im ta badana rzeczywistość jest lepiej poznawana, tym oka siatki stają się mniejsze, tym system pojęciowy, za którego pomocą jest opisywany badany fragment rzeczywistości, jest pełniejszy; ów system pojęciowy, a właściwie poszczególne pojęcia, które składają się na ten system, wyłaniają się z próby myślowego objęcia badanych zjawisk – stąd wtórność terminów w stosunku do pojęć<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Por. *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Język polski*, pod red. M. Jaworskiego, Warszawa 1988 (J. Porayski-Pomsta, *Kształcenie językowe*, D. Dobrowolska, *Kształcenie literackie i kulturalne*). W serii Biblioteki IPS ukazały się ponadto prace poświęcone terminologii wszystkich przedmiotów nauczania w szkole podstawowej.

<sup>2</sup> W literaturze poświęconej terminologii szczególnie mocno podkreśla się prymarność pojęć wobec terminów. Zwraca się uwagę na to, iż w pracy nad terminologią powinna być zachowana następująca kolejność: „wskazywanie” pojęć – definiowanie pojęć – nazywanie pojęć, por. np. W. Nowicki, *Podstawy terminologii*, Ossolineum 1986, s. 48–49 i 54–104.

<sup>3</sup> W pracach poświęconych terminologii w większym stopniu niż na funkcję metodologiczną terminologii zwraca się uwagę na jej funkcję komunikatywną, por. np. J. Trzynadłowski, *Problemy terminologii nauk podstawowych humanistyki*, I Konferencja Terminologiczna, 5–6 czerwca 1978 – Warszawa, Ośrodek Informacji PAN, D<sub>20</sub>, s. 3: „[...] terminologia to nic innego jak zbiór formuł (jedno lub wielowyrzowych) mających na celu sprawienie, aby w samym fakcie komunikowania, czyli nadawania sygnałów mieścił się efekt końcowy w postaci przekazania świadomości odbiorcy określonych (czyli zamierzonych) danych nie wynikających wyłącznie z tzw. „codziennego doświadczenia”.

<sup>4</sup> Por. szerzej na ten temat: W. Nowicki, *op. cit.*, s. 8–47.



Dobry system terminologiczny powinien spełniać – według Witolda Nowickiego<sup>5</sup> – kilka warunków. Powinien być: 1) spójny, czyli wewnątrznie niesprzeczny, 2) kompletny, tj. obejmujący całość dziedziny (oczywiście przy różnych stopniach uszczegółowienia), 3) rzeczowo uporządkowany, czyli przestrzegający związków logicznych pomiędzy pojęciami, 4) harmonijny, tj. w równym stopniu uwzględniający wszystkie działy danej dziedziny, 5) zrównoważony, czyli powinny być uwzględnione przy jego opracowywaniu w równym stopniu kryteria teoretyczne (logiczne) i kryteria praktyczne.

To najogólniej można byloby powiedzieć o terminologii naukowej. Terminologia szkolna pod pewnymi względami różni się od terminologii naukowej. Jedną z najistotniejszych różnic wynika z tego, że terminologia stosowana w szkole ma służyć dydaktyce, co powoduje, że na warunki naukowe systemu terminologicznego powinny być nałożone warunki dydaktyczne. Wśród nich należy wymienić: 1) warunek przystępności – przy wprowadzaniu pojęć i terminów muszą być uwzględnione dotychczasowe doświadczenie, przygotowanie i rozwój intelektualny ucznia, 2) warunek stopniowości – do zasobu wiadomości ucznia należy wprowadzać najpierw te pojęcia, które są bliskie jego doświadczeniu i dotychczasowej wiedzy, a w dalszej kolejności dopiero pojęcia skomplikowane, bardziej ogólne lub trudniejsze do wyjaśnienia, 3) warunek jednorodności – w nauczaniu, ze względu na dwa pierwsze warunki, należy zrezygnować z pojęć i terminów spoza przyjętego systemu terminologicznego, 4) warunek systemowości – określone pojęcia i terminy powinny być wprowadzane w uwikłaniu strukturalnym paradygmatycznym i syntagmatycznym, 5) warunek potrzeby i przydatności – należy wprowadzać tylko te pojęcia i terminy, które ze względu na jasność wykładu są nieodzowne, 6) warunek systematyczności – wprowadzone pojęcia i terminy powinny być systematycznie i konsekwentnie stosowane w dalszym ciągu nauki szkolnej, 7) warunek jasności – ze względu na wszystkie poprzednie warunki powinno się niekiedy rezygnować z trudnego języka naukowego na rzecz języka zbliżonego do polszczyzny ogólnej; ten warunek pociąga za sobą niekiedy konieczność rezygnacji z terminu na rzecz formy opisowej i uproszczeń kosztem precyzji naukowej, 8) warunek poglądowości – pojęcia powinny być w miarę możliwości i potrzeby przybliżane i wyjaśniane za pomocą diagramów, modeli, obrazów itp.<sup>6</sup>

Z warunków wyżej wymienionych wynika, że terminologia stosowana w szkole niekoniecznie musi ściśle odpowiadać terminologii naukowej. Stąd właśnie terminy szkolne – zwłaszcza na niższym poziomie nauczania – są bliższe nazwom w potocznym tego słowa znaczeniu niż terminom naukowym, a definicje nie zawsze mają precyzyjną, naukową formułę i bliższe są niekiedy temu, co Witold Nowicki nazywa określeniem<sup>7</sup>. Ze względów dydaktycznych zachwiany może być niekiedy pewien porządek paradygmatyczny lub syntagmatyczny występujący w terminologii naukowej – z uwagi na abstrakcyjność wiele pojęć wprowadza się później, niż można by to było zrobić, stosując się do pewnego porządku przyjętego w nauce. Przy tych wszystkich jednak ograniczeniach terminologii stosowanej w szkole w stosunku do terminologii naukowej jedno powinno być tutaj jasne: szkolny system terminologiczny musi służyć przedstawianiu świata takiego, jaki on się jawi na podstawie aktualnej wiedzy naukowej.

### 3. Rola terminologii w nauczaniu szkolnym

Nauczanie szkolne stawia przed sobą realizację następujących celów: poznawczego, kształcącego i praktycznego. Skupmy się na celu kształcącym, którego realizacja polega m. in. na zapoznawaniu uczniów z metodami opisu przedstawianej rzeczywistości oraz na stosowaniu tych metod we własnych uczniowskich próbach obserwacji i opisu zjawisk. Integralną częścią tych metod – była już o tym mowa – jest

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 13–19.

<sup>6</sup> Warunki tu sformułowane w odniesieniu do szkolnego systemu terminologicznego zostały określone na podstawie literatury dydaktycznej, por. np. klasyczną już dziś pracę W. Okonia, *Proces nauczania*, Warszawa 1966; sama literatura poświęcona terminologii szkolnej jest dość uboga.

<sup>7</sup> Na marginesie tych rozważań uwaga. Wiedza szkolna podawana jest często jako wiedza pewna i niezmienna, a terminy i definicje pojęć jako coś, czego należy nauczyć się na pamięć. Warto zabiegać o to, by ta sytuacja uległa zmianie – należy uczniom uświadamiać stopniowo, niekoniecznie werbalnie, że wiedza z zakresu nauk społecznych i humanistycznych nie jest wiedzą ani pewną, ani niezmienną i że w związku z tym należy nauczyć się obserwować świat i na tej podstawie wyciągać wnioski; terminy i definicje pojęć to tylko mniej lub bardziej udatne próby opisu tego świata, próby myślowego jego ogarnięcia (por. J. Porayski-Pomsta, *Uwagi o terminologii stosowanej w kształceniu językowym w szkole podstawowej*, „Polonistyka”, 1987, nr 8).



język, jakim posługuje się dana dziedzina, tj. m.in. system pojęć, definicji i terminów. Żeby móc opisać poprawnie obserwowaną rzeczywistość, trzeba poznać przynajmniej podstawy języka, jakim posługuje się nauka. Drugim argumentem – według mnie równie ważnym – jest potrzeba pracy nad językiem ogólnym ucznia, który dzięki poznawaniu aparatów pojęciowych stosowanych w poszczególnych dziedzinach wiedzy teoretycznej uczy się posługiwać tzw. kodem rozwiniętym, koniecznym do tego, aby mówić o przedmiocie zainteresowania danej nauki. Jest to niekiedy tematyka o takim stopniu abstrakcji, że nie da się tu zastosować kodu ograniczonego<sup>8</sup>, którego używamy w sytuacjach codziennych, w sprawach zwykłych, bytowych. Można by zatem powiedzieć, że terminologia, a właściwie cała aparatura pojęciowa – pełniąc funkcję przede wszystkim kształcącą (służy m.in. kształceniu metod racjonalnego myślenia: obserwacji, porównywania, wnioskowania, uogólniania) – ma także pomagać w poznawaniu określonej rzeczywistości i wpływać na rozwój języka ucznia (realizacja jednego z celów praktycznych).

Zwracam na to uwagę, gdyż kwestia opanowania przez uczniów aparatu pojęciowego, zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów humanistycznych, bywa niekiedy bagatelizowana, tak jakby o dziejach ludzkości można było mówić tak samo, jak opowiada się o wydarzeniu, w którym się brało udział, gdy tymczasem mówienie (częściej pisanie) o tym wymaga znajomości odpowiedniej aparatury naukowej oraz stylu naukowego<sup>9</sup>.

#### 4. Krytyczna ocena terminologii stosowanej w kształceniu językowym w szkole podstawowej

Uwagi ogólne sformułowane wyżej w całej rozciągłości odnoszą się także do terminologii językoznawczej stosowanej w szkole.

Problem jednak jest tu jeszcze bardziej złożony niż w innych dziedzinach nauki szkolnej. Chodzi o to, że przedmiotem zainteresowań kształcenia językowego, podobnie jak nauk językoznawczych, jest sam język. Zatem system pojęciowy i terminologiczny tworzy język o języku, czyli metajęzyk. Mówić o języku z dziećmi i w ogóle z ludźmi do tego nieprzygotowanymi jest bardzo trudno – trzeba tu szczególnie starannie dobierać metody pracy i szczególnie starannie ustalić siatkę pojęć, która jest niezbędna z punktu widzenia realizacji założonych celów. Myślę, że w wypadku kształcenia językowego jest to najważniejsza czynność po czynności formułowania celów nauczania przedmiotu. Każde niedopatrzenie w tej materii lub co gorsza błąd mogą spowodować wręcz zniechęcenie do przedmiotu.

Aparatura pojęciowa i terminologiczna w zakresie kształcenia językowego stosowana w szkole podstawowej ma wiele luk i niekonsekwencji. Na przykład brak jest informacji o zdaniach twierdzących i przeczących, mimo że są odpowiednie terminy, a zdanie pytające jest bliżej określone, jest formą przypadkową rzeczownika, a nie ma formy przypadkowej przymiotnika, jest formą męskoosobową i niemęskoosobową przymiotnika, a nie ma rzeczowników męskoosobowych i niemęskoosobowych ani form męskoosobowych i niemęskoosobowych czasowników itp. Ponadto znaleźć można w sposobie objaśniania pojęć wiele błędów polegających na tłumaczeniu nieznanego przez nieznaną, używaniu zbyt trudnego języka, nieodpowiedniego ze względu na wiek ucznia itp.<sup>10</sup> Przyczyny tego są różne. Jedną z najważniejszych jest próba nałożenia na tradycyjną gramatykę opisową, w której opis znaczeniowy wyraźnie dominuje nad opisem formalnym, właśnie opisu formalnego, zresztą różnej proweniencji<sup>11</sup>.

<sup>8</sup>Terminy <kod ograniczony> i <kod rozwinięty> zostały zapożyczone od angielskiego socjolingwisty B. Bernsteina (por. *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, pod red. G. W. Shugar i M. Smoczyńskiej, Warszawa 1980, s. 557–596). Odnoszą się one do wykonania językowego, nie do kompetencji językowej i charakteryzują się odpowiednio: 1) <kod ograniczony> – jest zamknięty, łatwo jest przewidzieć, jakich wyborów syntaktycznych i leksykalnych dokona mówiący, zakres bowiem środków językowych, jakimi operuje, jest wąski, organizacja syntaktyczna wypowiedzi jest sztywna, 2) <kod rozwinięty> – jest otwarty, mówca będzie dokonywał wyboru spośród szerokiego zakresu możliwych form syntaktycznych i leksykalnych i będzie wykorzystywał je w sposób różnorodny; jest – w przeciwieństwie do kodu ograniczonego – elastyczny.

<sup>9</sup>Z moich obserwacji wynika, że można tu wyróżnić dwa skrajne stanowiska: po pierwsze polega na pamięciowym przyswojeniu terminów i definicji bez zrozumienia istoty pojęcia, po drugie rezygnuje się prawie całkowicie z jakichkolwiek wymagań w tym zakresie. Niestety, jeszcze w dalszym ciągu są nieliczni nauczyciele, którzy umiejętnie zapoznając uczniów z terminologią w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, wprowadzają także terminy do ogólnego słownika dziecka i uczą je posługiwania się tymi terminami. Sprawa ta, w moim przekonaniu, jest bardzo zaniedbana, także od strony teoretycznej. Wymaga głębszej refleksji i szczegółowych opracowań.

<sup>10</sup>Por. J. Porayski-Pomsta, *Uwagi...*, op. cit.

<sup>11</sup>Dominuje tu oczywiście opis formalny wywodzący się ze strukturalizmu europejskiego, ale także w pewnym stopniu wykorzystuje się propozycje opisu języka zawarte w pracach strukturalistów amerykańskich.







Błędy i usterki tego rodzaju w szkolnym systemie terminologicznym wywołują różnego rodzaju trudności w przyswojeniu przez ucznia odpowiedniej wiedzy a następnie w posługiwaniu się tą wiedzą. Przykładem może być słowotwórstwo, które – jak wykazują różnego rodzaju badania – sprawia największe trudności, a stopień opanowania tego działu jest znikomy<sup>12</sup>. Zastanawiające przy tym jest to, że obiektywnie rzecz oceniając, nie jest to dział szczególnie trudny, a na dodatek wywołuje raczej zainteresowanie u uczniów. Przyczyna trudności może tkwić właśnie w systemie terminologicznym słowotwórstwa szkolnego. System ten przedstawiony został na rysunku 1.

Zwróćmy uwagę na to, że terminy słowotwórcze nie w każdym wypadku są konsekwentnie ze sobą powiązane. Luźno tylko łączą się z systemem terminy: <rodzina wyrazów>, <skrótowce>, <wyrazy zapożyczone>, (ten ostatni termin oznacza pojęcie należące do innego pola pojęciowego); do innego pola pojęciowego należą też terminy: <rdzeń i rdzeń oboczny (morfologia)<sup>13</sup>

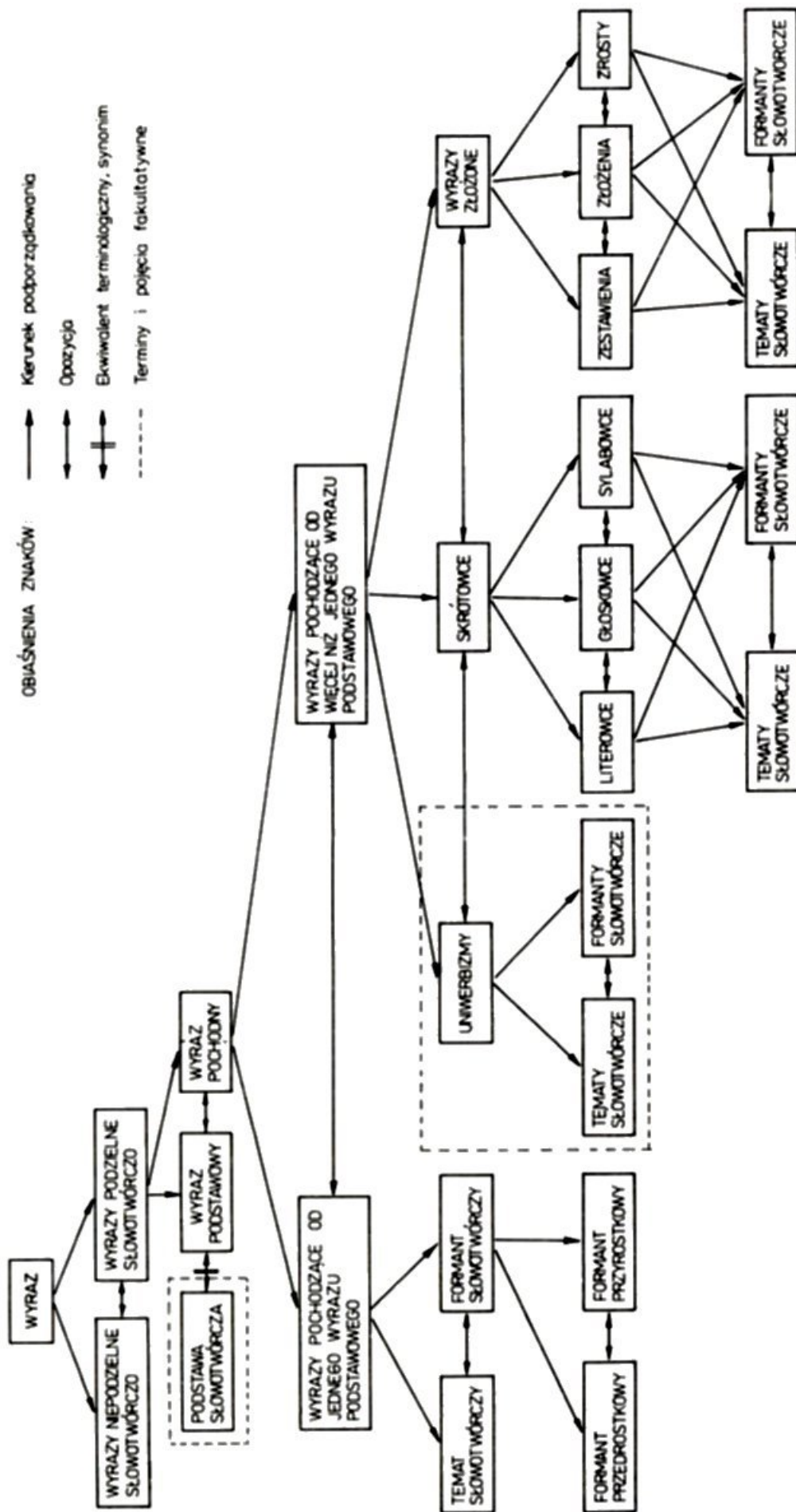
Przykład słowotwórstwa dość wyraźnie ujawnia braki terminologii szkolnej. Podobne problemy można zauważyć także w innych działach kształcenia językowego – w składni, fleksji, częściach mowy. Ze względu na to, że było to po trosze omawiane w innych opracowaniach<sup>14</sup>, nie będę tej kwestii rozwijał w tym miejscu. Dodam tylko, że kolejnym etapem prac nad terminologią szkolną powinno być jej porządkowanie z zastosowaniem m. in. podanej tu metody. Jest to zabieg konieczny, jeżeli terminologia rzeczywiście ma służyć dydaktyce. Porządkowanie terminologii powinno w niektórych dziedzinach nauki szkolnej pomóc także w opracowaniu takich programów nauczania, które byłyby spójne wewnętrznie i przedstawiały określoną dziedzinę w sposób zbliżony do prezentacji naukowej.

<sup>12</sup> Por. np. J. Porayski-Pomsta, *Efektywność kształcenia językowego w szkole podstawowej na podstawie badań absolwentów kl. VIII realizujących stary program nauczania*, [w:] *Efektywność kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej i jej uwarunkowania*. Materiały z IV Forum Polonistycznego, pod red. S. Fryciego i M. Sobockiej, Warszawa 1988.

<sup>13</sup> Słowotwórstwo naturalnie wchodzi w skład morfologii. Tutaj, w szkole zresztą także, słowotwórstwo wyodrębnia się z morfologii. Jest to słuszne chociażby z tego powodu, by wyraźnie i precyzyjnie uczeń mógł sobie uświadomić różnice między analizą słowotwórczą i morfologiczną (tej ostatniej w zasadzie nie ma w programie nauki szkolnej, tj. nie ma jako dziedziny wydzielonej).

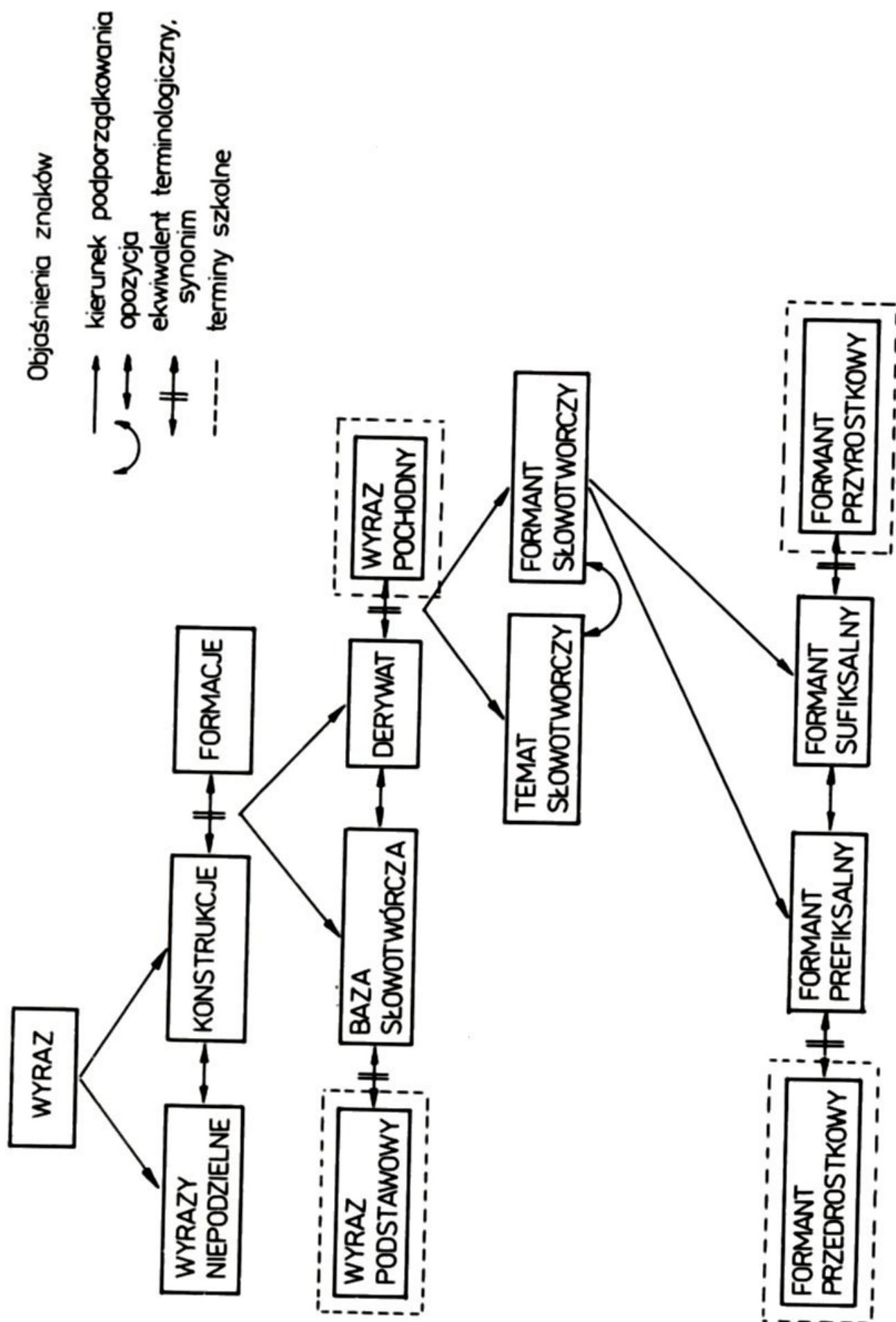
<sup>14</sup> M. Jaworski, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Warszawa 1989, Biblioteka IPS; J. Porayski-Pomsta, *Kształcenie językowe*, (u:) *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej*, pod red. M. Jaworskiego, Warszawa 1988, Biblioteka IPS.





Rys. 2. Propozycja uporządkowania siatki terminów słowotwórczych w programie nauczania





Rys. 3. Siatka terminów słowotwórczych wg Renaty Grzegorzycy (pr. *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa 1981, s. 11–24).



Z właściwym przekazywaniem wiedzy naukowej w szkole wiąże się sposób definiowania pojęć. O definiowaniu nieznanego przez nieznaną była już mowa. Tego rodzaju błędy nie powinny zresztą znaleźć się gdziekolwiek – ani w pracy naukowej, ani tym bardziej w podręczniku szkolnym. Tu chciałbym zwrócić uwagę na błędy w definiowaniu ze względu na: 1) język definicji, 2) niezgodność definicji szkolnych z definicjami naukowymi. A oto przykłady:

1) Język definicji nie dostosowany do możliwości percepcyjnych ucznia: Definicja szkolna nie musi, a czasami nawet nie może, posługiwać się językiem naukowym. Oto przykłady definicji lub quasi-definicji, moim zdaniem, nie dostosowanych do poziomu odbiorcy:

(1) „Nie są [...] częściami zdania przyimek *na* i spójnik *lub*, które nie mają samodzielnego znaczenia i których rola polega na oznaczeniu stosunków składniowych między wyrazami” (Jaw. V, 91) – trudność w zrozumieniu może wywołać termin *stosunki składniowe*.

(2) „Zdanie jest podstawową jednostką językową służącą porozumieniu się” (Nag. IV, 18) – tu z kolei uczeń klasy IV może mieć problem ze zrozumieniem pojęcia *jednostka językowa*.

2) Definicje niezgodne z naukowym rozumieniem określonych pojęć:

(1) *forma wyrazu* – ograniczona do wyrazów odmiennych, por. „Wyrazy pełniące funkcje różnych części zdania wchodzi z sobą w związki, muszą się więc do siebie dostosować, przybierając odpowiednie formy” (Str. VIII, 92) i dalej: „Formy wyrazów odmiennych są uzależnione od funkcji składniowych” (Str. VIII, 93),

(2) *wyraz niesamodzielny* – wyraz, który nie jest częścią zdania i którego rola polega na oznaczaniu stosunków składniowych między innymi wyrazami (por. „Wyrazy niesamodzielne, do których należą przyimki, spójniki, partykuły, nie są częściami wypowiedzenia. [...] Spójniki łączą wyrazy samodzielne, a partykuły modyfikują znaczenie wyrazów i zdań”, Str. VIII, 91) – jak w tej sytuacji należy potraktować na przykład czasowniki, które nie mają samodzielnego znaczenia i pełnią funkcję łączników w orzeczeniu imiennym – czy są to wyrazy samodzielne, czy niesamodzielne?

(3) *zdanie* – wyraz pełniący funkcję orzeczenia lub zespół wyrazów powiązanych ze sobą treściowo i gramatycznie (por. „Zdaniem nazywamy wyraz pełniący funkcję orzeczenia lub zespół wyrazów powiązanych ze sobą treściowo i gramatycznie”, Wój. IV, 40).

Błędów drugiego rodzaju jest, niestety, dość dużo. Wynikają one często z chęci uprzywilejowania uczniowi rozumienia pojęcia – stąd na przykład uproszczenia, które mogą być dydaktycznie bardzo przydatne, o czym świadczą m.in. uproszczone terminy *podmiot w mianowniku* i *podmiot w dopełniaczu* (terminy te nie wpływają na uproszczenie samego pojęcia *podmiot*). Nie zawsze jednak, jak świadczą o tym przytoczone przykłady, uproszczenia rzeczywiście służą objaśnianiu.

## 5. Uwagi końcowe

Terminologia, która jest jedną z podstawowych i zasadniczych części metodologii, jakimi posługują się poszczególne dziedziny wiedzy teoretycznej, jest niezwykle ważnym elementem naukowego poznania, z którym szkoła usiłuje zaznajomić swego wychowanka. Dlatego też nieodzowne jest, aby stanowiła ona przedmiot refleksji dydaktycznej po to m.in., by opracować dla celów szkolnych systemy spójne, tj. takie, w których poszczególne terminy i pojęcia będą się wzajemnie motywować, a definicje objaśniające poszczególne pojęcia będą formułowane w sposób jasny i przystępny dla ucznia, a jednocześnie w miarę precyzyjny i jednoznaczny. W przeciwnym razie uczeń będzie miał ogromne trudności z przyswojeniem określonej wiedzy, a na pewno nie będzie umiał odpowiednio tą wiedzą się posługiwać – będzie to wiedza encyklopedyczna, częściowo martwa.

Józef Porayski-Pomsta

## OBJAŚNIENIA SKRÓTÓW

- Jaw. V – M. Jaworski, *Język polski. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki i pisowni dla klasy 5*, Warszawa 1983.  
 Jaw. VI – M. Jaworski, *Język polski. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki oraz pisowni dla klasy 6*, Warszawa 1983.  
 Jaw. VII – M. Jaworski, *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1984.  
 Nag. IV – M. Nagajowa, *Język polski. 4. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisanu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1984.  
 Str. VIII – J. Strutyński, *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1985.  
 Wój. IV – J. Wójcik, *Język polski. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki i pisowni dla klasy 4*, Warszawa 1983.



## TEKST LITERACKI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO W ŚRODOWISKACH POLONIJNYCH

Celem artykułu jest analiza możliwości wykorzystania tekstów literackich w nauczaniu języka polskiego dzieci i młodzieży środowisk polonijnych. Analizie tej towarzyszą następujące założenia:

1) nauczanie i uczenie się języka polskiego w środowiskach polonijnych jest procesem przyswajania wiedzy, kształcenia umiejętności i postaw, którego nadrzędnym celem jest podtrzymywanie poczucia więzi narodowej z krajem pochodzenia. Cel ten warunkuje wszystkie pozostałe kategorie dydaktyczne, jak treści, metody, środki oraz formy nauczania,

2) dydaktyka języka polskiego w środowiskach polonijnych jest procesem o wysokim stopniu skomplikowania tworzących go elementów, dającym w różnych krajach różnorodne obrazy oświaty polonijnej.

### 1. Tekst literacki w glottodydaktyce

Zagadnienie wykorzystania tekstów literackich w nauczaniu języków obcych jest jednym z bardziej kontrowersyjnych problemów glottodydaktycznych. Porządkowanie argumentów dyskusji i polemik pozwala wyłonić trzy stanowiska:

Pierwsze z nich w istocie neguje celowość korzystania z tekstów literackich jako potencjalnych źródeł poznania kodu językowego. Sens tego stanowiska został zawarty w pytaniu: „Czy można czytać w oryginale dzieła obcojęzyczne, nie umiając zapytać się o drogę do biblioteki?”<sup>1</sup>

Przedstawiciele tego stanowiska, negując wartość tekstów literackich dla poznawania struktur języka obcego, argumentują dwojako – po pierwsze, dzieło literackie jest subiektywną wizją rzeczywistości, często zdeformowaną, operuje wielokrotnie leksyką bezekwiwalentną i konotatywną i dlatego wymaga określonego komentarza uprzyściplniającego je odbiorcy, który nie ma ukształtowanych kompetencji językowych, po drugie – tekst literacki wyselekcjonowany tak, by mógł ilustrować określony materiał językowy i umożliwiał realizację poszczególnych etapów przyswajania języka, nie będzie spełniał swoich funkcji estetycznych<sup>2</sup>. Jak pisze M. Szafrński, „Wszelkiego rodzaju opracowania, uproszczenia i adaptacje nie dadzą obrazu autora oryginału, nie powiedzą nic o jego warsztacie twórczym, o klimacie dzieła, ani o literaturze danego kraju, gdyż po prostu nie są oryginałem a jedynie jego mniej lub bardziej udaną parafrazą i nie pochodzą od autora, o którym jest mowa”<sup>3</sup>.

Przedstawiciele drugiego stanowiska upatrują duże możliwości wykorzystania tekstów literackich w nauczaniu języka obcego, ale na wyższym, bardziej zaawansowanym etapie jego poznawania.

Sens tego przekonania uwidacznia H. Żmijewska pisząc: „Literatura stanowi nieprzebrane źródło oddziaływania wychowawczego. Charakteryzują ją interpretacje życia i jego zjawisk. Teksty literackie przedstawiają także różne sytuacje, które mogą być wzorcami do ćwiczeń mownych. Teksty literackie nie mogą jednakże być wprowadzone zbyt wcześnie. Przedstawione w nich sytuacje są częstokroć zdeformowane”<sup>4</sup>.

Rozbieżność poglądów dotyczących analizowanego zagadnienia dokumentuje stanowisko trzecie, które głosi pełną przydatność tekstów literackich i konieczność korzystania z nich przez uczących się języka obcego, ponieważ „tekst typu literackiego, opisowego, w którym występują przede wszystkim zdarzenia, akcja tocząca się w czasie i przestrzeni, jest raczej tekstem o walorach wyobraźniowych.

<sup>1</sup>M. Szafrński, *Kulturoznawstwo czy krajoznawstwo?*, [w:] *Kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych*. Materiały III Ogólnopolskiego Sympozjum Neofilologicznego, Zielona Góra 1980, s. 165.

<sup>2</sup>Z. Aleksander, *Elementy lingworealizacji w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1982, s. 62–65.

<sup>3</sup>M. Szafrński, *op. cit.*, s. 164.

<sup>4</sup>H. Żmijewska, *Krajoznawstwo i kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1984, t. I, s. 75.



Latwiej go można zrozumieć i nawet zilustrować. [...] Na tego typu tekstach uczniowie poznają język obcy od początku nauczania. Są one również podstawą poznania przez nich struktury gramatycznej języka”<sup>5</sup>.

Rozważając różne poglądy na efektywność korzystania z tekstów literackich w nauczaniu języka obcego warto przypomnieć, że stanowią one nieodłączny element kulturoznawstwa, dziedziny obejmującej „wiedzę o faktach społecznych, politycznych i ekonomicznych, geograficznych i kulturalnych i in.”<sup>6</sup> kraju, którego językiem chcemy się posługiwać; a przecież „bez znajomości konkretnego obiektu odniesienia do kontekstu kulturowego nie może być mowy o właściwej interpretacji usłyszanej wypowiedzi w języku obcym”<sup>7</sup>.

Z ustaleń glottodydaktycznych wynika, że tekst literacki może być rozpatrywany jako ewentualne narzędzie poznawania języka obcego oraz jako narzędzie informacji o kulturze danego kraju, jest więc kategorią, która wymaga zajęcia określonego stanowiska, mimo że w różnych nurtach poszukiwań glottodydaktycznych różnie ocenia się jego efektywność i towarzyszące jej uwarunkowania.

## 2. Tekst literacki w dydaktyce polonijnej

Zagadnienie tekstu literackiego jako środka dydaktycznego w nauczaniu języka polskiego w środowiskach polonijnych nie doczekało się do chwili obecnej wnikliwej analizy, która pozwoliłaby odpowiedzieć na pytania o jego rolę i miejsce w poznawaniu kultury Polski i jej języka, o funkcję, jaką pełni czy mógłby pełnić w rozbudzaniu świadomości narodowej i poczucia tożsamości etnicznej.

Nie dysponujemy żadnymi badaniami, które mogłyby odpowiedzieć na pytanie, czy i jak funkcjonuje ten środek jako pomoc w nauczaniu języka ojczystego, który dla różnych reprezentantów środowisk polonijnych może być językiem obcym, drugim, biernym, czynnym, familijnym, czytany, pisanym itp. i przy którego nauczaniu nie da się zastosować wszystkich reguł glottodydaktycznych. Istotne to przekonanie towarzyszy refleksjom zawartym w jednym z nielicznych artykułów zajmujących się tekstami literackimi w dydaktyce polonijnej, którego autor pisze tak: „W dotychczasowej metodyce nauczania polszczyzny jako języka obcego analizie tekstu poświęca się zbyt mało uwagi, bowiem uczy się przede wszystkim języka kolokwialnego ze średniej odmiany stylów mówionych. Z pewnością wystarcza to autentycznym cudzoziemcom, ale nie może wystarczyć młodzieży polonijnej, [...] bowiem istnieją tu zasadnicze różnice w motywacji przyswojenia polszczyzny przez obcokrajowców i przez młodzież polonijną. [...] cudzoziemcy uczą się języka polskiego od podstaw, młodzież polonijna, a przynajmniej znaczna jej część, zna elementarny zasób słów i konstrukcji gramatycznych, a więc uczy się niejako metodą uzupełnień i korekt”<sup>8</sup>.

Artykuł S. Bąby jest właściwie jedynym, który zawiera elementy metodyki tekstu literackiego w nauczaniu języka polskiego poza granicami kraju, inne publikacje ograniczają się do podkreślenia doniosłości nauczania literatury w kształtowaniu świadomości narodowej, kulturowej i językowej Polaków mieszkających poza krajem pochodzenia<sup>9</sup>, doniosłości, którą wszyscy sobie uświadamiają, tyle tylko, że nie bardzo wiadomo, jak uczynić z niej skuteczne narzędzie nabywania znajomości języka i kultury ojczystej poza macierzą.

Ponieważ w istocie nie dysponujemy naukową analizą poszczególnych elementów dydaktyki polonijnej, ich wzajemnych powiązań, z braku której adaptujemy reguły glottodydaktyczne, chcąc znaleźć odpowiedź na pytanie o możliwości zastosowania tekstów literackich do podniesienia stopnia znajomości języka polskiego i podtrzymania więzi z kulturą polską, trzeba odpowiedzieć na następujące pytania: co stanowi wyróżniki tekstów literackich w nauce języka oraz jakie są kryteria doboru tekstów literackich w dydaktyce polonijnej.

<sup>5</sup>G. Koć, *Dydaktyczne problemy podręcznika języków obcych dla lektoratów*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1979 t. I, s. 91.

<sup>6</sup>A. Szulc, *System języka a działanie językowe*, „Języki obce w szkole” 1982, z. 1, s. 73.

<sup>7</sup>*Ibidem*.

<sup>8</sup>S. Bąba, *Analiza współczesnych tekstów poetyckich z punktu widzenia wzbogacania słownictwa uczestników lektoratów języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy” 1981 z. 2–3, s. 137.

<sup>9</sup>Por. B. Gradzik-Jedynak, *Nauczanie literatury polskiej w środowiskach polonijnych*, [w:] *Szkołnictwo polonijne po II wojnie światowej*, pod. red. A. Koprucki, Lublin 1980, s. 265–270; P. Bagiński, *Miejsce literatury polskiej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Spotkanie nauczycieli polonijnych. Materiały z seminarium*, Warszawa 9–10 sierpnia 1980, pod. red. W. Kucharskiego, Lublin 1981, s. 47–60.



### 3. Wyróżniki tekstów literackich w nauce języka

W tym fragmencie szerszej analizy możliwości zastosowania tekstów literackich w dydaktyce języka polskiego w środowiskach polonijnych należy rozważyć cechy tekstów literackich, które różnią je od wszelkich innych tekstów – naukowych, użytkowych itp., od wszystkich innych komunikatów językowych.

Tekst literacki to „skomplikowana wypowiedź językowa, to wysoko zorganizowany komunikat, który autor nadawca kieruje do czytelnika odbiorcy i dlatego powstanie dzieła warunkują te same czynniki, które potrzebne są do zaistnienia każdej innej wypowiedzi językowej: nadawca, odbiorca, kontakt, kontekst, kod”<sup>10</sup>. Od innych komunikatów językowych różni się pełnieniem funkcji poetyckiej poprzez dodatkową organizację wypowiedzi, specyficzny wybór i ukształtowanie elementów świata przedstawionego.

Dodatkową organizację wypowiedzi wyznaczają w tekście literackim trzy elementy: fikcyjność, obrazowość, specyficzna konstrukcja językowa, co powoduje, że wypowiedź literacka zyskuje bardziej złożony, jakościowo bogatszy sens niż pozostałe komunikaty. Niezależnie od stopnia skomplikowania elementów tekstu literackiego pozostaje on zawsze w ścisłej relacji z wartościami społecznymi – ideowymi, poznawczymi i wychowawczymi jako znak kultury narodu i społeczeństwa.

Tekst literacki jest zawsze pewną interpretacją życia z całym jego bogactwem i czy pokazuje je realistycznie, czy w sposób zdeformowany, z powodu tej cechy może stanowić namiastkę warunków naturalnych w poszukiwaniu podstawy dla sytuacji komunikacyjnej.

Immanentną cechą tekstu literackiego jest możliwość oddziaływania na wyobraźnię odbiorcy, powodowania całego szeregu skojarzeń tak kulturowych, jak i czysto językowych. Pokazując słowo w różnych kontekstach, tekst literacki stwarza możliwość rozszerzenia zakresu jego użycia, pokazuje sposoby posługiwania się językiem właściwe danemu narodowi, nawet jeżeli są dość odległe od potocznej frazeologii.

Wreszcie tekst literacki może być cennym źródłem różnego rodzaju zabiegów adaptacyjnych: streszczeń, opisów, opowiadań, omówień, inscenizacji, ilustracji itd., co podkreśla jego szczególną pozycję w procesie dydaktycznym.

Wyeksponowanie tych cech tekstu literackiego, które mogą czynić go atrakcyjnym dla nauczyciela polonijnego, wymaga ustosunkowania się do sygnalizowanego niekiedy sądu o niemożności pogodzenia funkcji dydaktycznej z funkcją poetycką tekstu literackiego – „Lingwodydaktyka może czerpać z literatury napisanej w nauczanym języku możliwości wprowadzenia, utrwalania i akwizycji określonego materiału językowego. Jednakże utwór literacki, spełniając te wymogi dydaktyczne, nie spełnia wymogów estetycznych. W sytuacji kiedy tekst literatury pięknej mógłby oddziaływać na uczniów emocjonalnie, nie będzie spełniał zadań dydaktycznych (trudny język, nadmiar zdezaktualizowanego materiału językowego itp.). Tej sytuacji konfliktowej nie rozwiązuje praktykowana, często nawet daleko posunięta adaptacja. Wprawdzie utwór literacki staje się wtedy bardziej przystępny dla osób uczących się języka obcego, jednakże traci on swoje wartości emocjonalne”<sup>11</sup>.

Zastanówmy się, czy rzeczywiście są prawdziwe argumenty zawarte w tym sądzie. Przez określenie „trudny język” zapewne rozumie autor sądu specyficzną organizację językową wypowiedzi literackiej, często daleką od potocznej leksyki stereotypów komunikacyjnych. Stosując kryterium trudności języka, zapewne znajdziemy wiele wartościowych pięknych tekstów literackich, które zawierają, w całości lub w fragmentach, słownictwo zajmujące wysoką pozycję na listach frekwencyjnych języka polskiego albowiem nie istnieje w literaturze zależność typu: im bardziej skomplikowany język, tym piękniejszy utwór.

Drugi z argumentów dotyczy nadmiaru zdezaktualizowanego materiału językowego pojawiającego się w tekstach literackich. W istocie może on stanowić barierę uniemożliwiającą odbiór utworu. Jednak akceptacja słuszności tego sądu mogłaby doprowadzić do eliminacji z treści nauczania szkół polonijnych fragmentów wybitnych tekstów staropolskich będących dowodem na ewolucję kultury polskiej i jej ciągłości. Dla współczesnego Polaka żyjącego w ojczyźnie wiele z tych tekstów jest również mało czytelnych, czasem niezrozumiałych bez dodatkowych objaśnień historycznojęzykowych. Wydaje się, że

<sup>10</sup>B. Chrzóstowska, S. Wyslouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 73.

<sup>11</sup>Z. Aleksander, *op. cit.*, s. 63.



nie rezygnując z możliwości pokazania elementów tradycji literackiej, należy ustalić znacznie korzystniejsze proporcje wyzyskiwania tekstów współczesnych.

Najpoważniejszym zarzutem kierowanym wobec możliwości korzystania z tekstów literackich przy uczeniu się języka jest groźba utraty wartości emocjonalnych przy różnego rodzaju zabiegach adaptacyjnych, koniecznych w przybliżaniu odbiorcom języka tych tekstów.

Procesowi wchodzenia w sferę odbioru wartości literackich zawsze towarzyszą różnego rodzaju zakłócenia przy odczytywaniu poszczególnych warstw i znaczeń utworu. Ograniczają one, czasem uniemożliwiają, głębokie przeżycie estetyczne. Nie może to jednak oznaczać, że je w zupełności eliminują. Stopniowe wzmacnianie tych niepełnych przeżyć jest przecież kluczem do osvajania się ze światem literatury. Na marginesie tych rozważań warto podkreślić obserwowany przez nauczycieli języka angielskiego w Polsce pozytywny wpływ młodzieżowej muzyki brytyjskiej na pogłębianie znajomości języka angielskiego; a przecież teksty wielu piosenek mają duże walory literackie.

Przedstawione powyżej rozważania pozwalają na wyprowadzenie wniosku o istnieniu pozytywnych relacji między konstytutywnymi wyróżnikami tekstu literackiego a efektami, jakie można osiągnąć, korzystając z nich w nauczaniu języka i kultury narodu na obczyźnie.

#### 4. Kryteria doboru tekstów literackich w dydaktyce polonijnej

Zastosowanie tekstu literackiego jako pomocy dydaktycznej w nauczaniu języka ojczystego uzależnione jest od wielu kategorii dydaktycznych, takich jak: cele nauczania, jego metody i formy, oraz od innych czynników pozadydaktycznych związanych z osobowością nauczyciela, jego wiedzą, dostępnością literatury polskiej w warunkach emigracyjnych, motywacjami uczniów i ich rodziców, postawami wobec języka i kultury itp., których rozważenie, konieczne przy budowaniu pełnej teorii dydaktycznej, nie wydaje się możliwe w ramach jednego artykułu.

##### A. Cele nauczania a dobór tekstów literackich

Kategoria celu nauczania jest naczelną kategorią dydaktyczną. Cel nauczania jest to „świadomie założony skutek, jaki zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktycznym”<sup>12</sup>. Konsekwencją założonych celów nauczania musi być taki dobór tekstów literackich, które mogą sprostać stopniowemu opanowaniu przez ucznia umiejętności językowych, poznawaniu narzędzi odbioru dzieła literackiego i tworzeniu emocjonalnych więzi z krajem pochodzenia poprzez przyswajanie elementów jego kultury.

Funkcje tekstów literackich oraz relacje między tymi funkcjami możemy prześledzić na podstawie wybranych treści nauczania z programów szkół polonijnych Stanów Zjednoczonych.

W *Słowie wstępnym* Programów Nauczania dla Polskich Szkół Sobotnich w Stanach Zjednoczonych, kl. I – VIII czytamy: „Program nauczania w klasach od I do IV obejmuje naukę języka polskiego (pisanie, czytanie, mówienie, gramatyka, ortografia), w klasach od V do VIII – język polski, historię i geografję Polski oraz historię Polaków w Ameryce”<sup>13</sup>.

Rodzaj zależności między założonymi celami nauczania a obecnością tekstu literackiego w treściach nauczania pokazuje zestawienie wybranych hasel programowych, w których pojawia się tekst literacki. Przytaczając hasła, zachowano oryginalny układ treści programowych i skróty. Opuszczono jedynie skróty nazw podręczników i strony, na których znajdują się zlecane teksty.

Z analizy wybranych hasel programowych w kl. I – IV polskich szkół sobotnich wynikają następujące wnioski:

- a) tekst literacki w treściach nauczania jest istotną pomocą dydaktyczną,
- b) pojawia się po raz pierwszy już w drugim miesiącu nauki w klasie I.
- c) jest jednym ze źródeł kształcenia sprawności językowych: mówienia, czytania, rozumienia, pisania,
- d) stanowi punkt wyjścia wielu sytuacji komunikacyjnych; np. wiersz J. Tuwima jest podstawą rozmowy o zwierzętach,
- e) służy poszerzeniu wiedzy o polskiej kulturze,
- f) jest pomocą w kształtowaniu postawy patriotycznej,
- g) umożliwi wprowadzenie uczniów w mechanizmy odbioru dzieła literackiego, o czym świadczą

<sup>12</sup>A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 38.

<sup>13</sup>*Programy Nauczania dla Polskich Szkół Sobotnich w Stanach Zjednoczonych. Kl. I – VIII, Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce, Chicago 1984.*



## Zestawienie nr 1

Kl. I					
Miesiąc	Tematyka	Mówienie	Czytanie	Pisanie	Praca domowa
X 3	Zwierzęta domowe. Kot. Wygłoszenie wiersza <i>Kotek Tu- wima</i> przez naucz. Na pamięć wiersz.	Rozmowa o zwierzętach domowych. Omówienie kota. Wypowiadanie się dz. w związku z wierszem	Wyraz <i>kot</i> . Analiza i synteza wyrazu. No- we litery <i>k</i> i <i>t</i> . Wyr- azy z literą <i>t</i> i z literą <i>k</i> .	Wyrazy z lite- rą <i>k</i> lub <i>t</i> . Pisa- nie na tablicy i w zeszy- tach wyrazów ze znanymi literami.	Literki <i>k K</i> <i>t T</i> nauczyć się czytać
Kl. II					
I 4 soboty	Nowy rok. Nazwy mie- sięcy (mała litera na początku wyrazu). Jak to bywa w zimie, zabawy zimowe, kolędy i pastorałki.	Czyt. jednostkowe i zbiorowe, głośne i ciche z podziałem na ro- le. Czyt. <i>Zima, Staru- szek czas i ptaki,</i> <i>Na saneczkach, Na sa- sanki, Na lodzie.</i> Wiersz <i>Ślizgawka</i>	Inscenizowanie czyt. i wierszy. Rozmowa na temat opr. czyt. i prze- żyć dzieci. Wyjaśnianie niezro- zumiałych wyrazów i zwrotów. Wiersze na pamięć.	Zdanie proste. Układanie zdań. Rozwijanie zdań. Wyrazy z ó wymiennym <i>Na sanki</i> <i>Na łyżwy</i>	Wypisywanie zdań. Przepisywanie wyrazów z czytanki lub ćwiczeń. Pisanie z pamięci i ze słuchu. Pisanie z pamięci i ze słuchu łatwych zdań.
Kl. III					
IX	Odlatują od nas ptaki na zimę	Pogadanka lub rozmowa o ptakach odlatujących i pozostających na zimę Nauczyć się wiersza na pamięć w dwu grupach po 2 zwrotki. Wzbogaca- nie słownika dzieci.	Wiersz <i>Do skowron- ka</i> – opracować, obja- śnić. Czytać z logiczną intonacją z uwagą na znaki pisarskie.	Wyrazy z ó wy- ymiennym i nie- ymiennym.	Napisz, jakie ptaki od nas odlatują na zimę i dlaczego. Napisz 2 zwrotki wiersza z pamięci, sprawdź.
Kl. IV					
Listopad					
Tematyka: Hymn narodowy polski					
Mówienie: Powstanie hymnu w samodzielnych wypowiedziach dzieci na podstawię wiadomości z klasy 2 i 3. Nauczyć się na pamięć					
Czytanie: Opracowanie <i>Mazurka Dąbrowskiego</i> . Śpiewanie <i>Mazurka Dąbrowskiego</i>					
Gramatyka i ortografia: Czwarty przypadek-biernik. Kogo, co? Liczba pojedyncza i mnoga <sup>14</sup> .					

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 43.



zalecenia wygłaszania utworów, czytania głośnego, z podziałem na role, czytania z logiczną intonacją, uczenia się na pamięć itp.

Najistotniejszy wniosek w interesującej nas kwestii dotyczy relacji między celami nauczania a poszczególnymi funkcjami tekstu literackiego. Dominacja celów kształcących na etapie kl. I–IV decyduje o wyeksponowaniu funkcji poznawczej i fatycznej wśród innych funkcji tekstu literackiego. W klasach starszych natomiast na plan pierwszy wysuwa się funkcja poetycka, która zwraca uwagę uczniów na wybór i organizację elementów świata przedstawionego, na język tekstu i jego znaki.

#### B. Tekst literacki a metody nauczania

Dobór tekstów literackich uzależniony jest również od stałych świadomych sposobów pracy nauczyciela z uczniami. Zależność tę można prześledzić, analizując m.in. pozycję tekstów literackich w nauczaniu języków obcych.

Metoda audiolingwalna eksponująca przekonanie, iż język jest zespołem nawyków, wyeliminowała niemalże całkowicie tekst literacki z materiałów nauczania, ponieważ nie dawał wystarczających możliwości wprowadzania struktur zdaniowych ćwiczonych przez naśladowanie, powtarzanie oraz wdrażanie. Twórcy metody audiolingwalnej wychodzący z założenia, że język obcy przyswaja się najszybciej w sposób arefleksyjny, podkreślali znaczenie automatyzacji struktur językowych w podświadomości uczącego się. Dlatego podstawową techniką nauczania stały się tzw. dryle preferujące język kolokwialny ze średniej odmiany stylów mówionych, w których nie mogło być miejsca na elementy języka inaczej zorganizowanego.

Pozycję tekstu literackiego znacznie dowartościowała metoda kognitywna, zrywająca z przekonaniem, że uczenie się obcego języka przez powtórzenia daje pożądane efekty. Uczeń powinien, w myśl założeń kognitywnych, dążyć do przyswojenia reguł umożliwiających tworzenie dowolnej liczby poprawnych zdań uwarunkowanych społecznym kontekstem użycia języka. Kompetencję komunikacyjną wyznaczają więc kompetencje: językowa i społeczno-kulturowa.

W procesie nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych zakres kompetencji społeczno-kulturowej powinien być znacznie szerszy niż w wypadku nauczania języka obcego, od którego nikt nie oczekuje kształtowania postaw patriotycznych.

Jak można poszerzyć kompetencję społeczno-kulturową, od której zakresu i zasięgu uzależnione są więzi patriotyczne i narodowe?

Niewątpliwie ogromną rolę może tu odegrać preferowanie takich metod nauczania, jak wygłaszanie i analiza recytacyjna tekstów literackich, przekładania intersemiotyczne obrazujące relacje różnych systemów znaków kulturowych: inscenizacje, ilustracje, montaż słowno-muzyczny, a więc metody oparte na ekspresji twórczej, wiążące słowo z muzyką, oraz metody socjokulturowe, rozumiane jako udział uczniów w organizacji wieczornic polonijnych, spotkań z ciekawymi Polakami, w tworzeniu izb pamięci, obchodów patrona szkoły polonijnej itp.

Metody aktywne, oparte na ekspresji twórczej, wymagają tekstów literackich o konkretnych właściwościach, tekstów, które można: wygłaszać, inscenizować, namalować, wybrać do nich muzykę, zestawiać z innymi tekstami, opowiadać, opisywać itd.

Pamiętając o właściwościach pamięci trwałej, pierwszeństwo należy tu dać tekstom „stanowiącym zwartą strukturę, charakteryzującą się powiązaniem logicznymi. Pamiętane są one dłużej w porównaniu z sumą luźnych informacji o podobnej objętości. [...] Dzieci, podobnie jak i osoby starsze, zapamiętują i długo przechowują w pamięci rytmiczne teksty rymowane. Dlatego też, tam gdzie jest to możliwe, wskazane jest nauczanie krótkich wierszyków, tekstów piosenek, przysłów itp. oraz ciągłe powracanie do ich treści”<sup>15</sup>.

Z analizy wzajemnych relacji między tekstami literackimi a metodami nauczania można wysunąć następujące wnioski:

a) zastosowanie tekstu literackiego jest uzależnione od celu kształcenia i preferowanych metod nauczania,

b) poszerzenie kompetencji społeczno-kulturowej uczniów można uzyskać poprzez stosowanie metod nauczania aktywnych, twórczych,

<sup>15</sup> J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s. 98.



## Zestawienie nr 2

Kl. III<sup>16</sup>

Tematyka	Mówienie	Czytanie	Gramatyka i ortografia	Pisanie
Jesień bogata w plony. Krajobraz jesienny.	Wyglaszanie wiersza <i>Jesień</i> . Piosenka w czytance, urywki mówiące o kolorach jesieni. Opis obrazków i szukanie w czytance odpowiednich urywków. Piosenka <i>Czas, do do-mu czas</i> .	Czytanka <i>Na grzyby</i> . Czytanie ciche ze zwróceniem uwagi kto występuje w czytance i co wi-dzi. Wprawa w czytaniu logicznym z odpowiednim akcentem i intonacją. Wyodrębnienie obrazków w czytance, tytuły.	Rzeczownik – nazwy grzybów, drzew. Czasownik – nazwa czynności. Co dzieci robią w czytance <i>Na grzyby</i> .	Układanie zdań o jesieni – opis Wypisz z czytanki rzeczowniki nazwy drzew i grzybów. Wyszukaj z czytanki wyrazy oznaczające nazwy czynności dzieci.

## Kl. IV

Adam Mickiewicz, wielki poeta polski. Bajka, ro-dzaj utworu literackiego. Podkreślić moral.	Rozmowa o przyjacieli. Kilka zdań o A. Mickiewiczu. Objas-nienie niezrozumiałych wyrazów z bajki <i>Przyjaciele</i> . Wykorzystać objaśnienia w podręczniku.	Wiersz <i>Przyjaciele</i> . Czytanie ciche. Odpo-tywanie – czego się do-wiedział z bajki. Czytanie nauczyciela i rozmowa na temat wiersza.		Wyjaśnij na podstawie wiersza <i>Przy-jaciele</i> znaczenie ostatnich słów wiersza. Dyktando.
---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>16</sup> Programy ..., s. 25.



c) w treściach nauczania powinny znaleźć się takie teksty, których właściwości umożliwiają zastosowanie metod przekładu intersemiotycznego.

### C. Tekst literacki a inne środki dydaktyczne

Tekst literacki jest jednym, ale nie jedynym środkiem dydaktycznym w nauczaniu języka. W zależności od założonych celów ogólnych i szczegółowych, jednostkowych celów lekcyjnych, od zastosowanych metod nauczania, będzie odgrywał rolę środka głównego lub pomocniczego.

Jako środek główny może być zastosowany, gdy:

- poznanie konkretnego tekstu literackiego stanowi główny cel lekcji,
- ilustruje twórczość konkretnego autora,
- stanowi podstawę do działań intersemiotycznych,
- jest punktem wyjścia dla sytuacji komunikacyjnej.

Jako środek pomocniczy może być użyty do uzupełniania tekstów informacyjnych, jako komentarz do różnych sytuacji lekcyjnych, do poszerzenia interpretacji jakiegoś zagadnienia na lekcji, jako kontekst sytuacji, przy ilustrowaniu znaczeń wyrazów, ich synonimów, antonimów itp.

Wzajemne relacje między tekstem literackim a innymi środkami dydaktycznymi można pokazać na wybranych fragmentach programów nauczania polskich szkół sobotnich w USA. Obrazuje je zestawienie nr 2.

W pierwszym przytoczonym fragmencie tekst literacki pełni funkcję środka pomocniczego obok innych pomocy dydaktycznych, takich jak: tekst piosenki, obrazki, tekst czytanki. W drugim fragmencie tekst literacki jest głównym środkiem dydaktycznym służącym realizacji celów kształcenia literackiego.

Warto zauważyć, że na tle różnych możliwych do użycia środków dydaktycznych, takich jak nagrania, wystawki, portrety, słowniki itd., teksty literackie mogą pełnić istotną funkcję wartościującą i motywacyjną, której występowanie przy innych pomocach jest ograniczone.

### D. Tekst literacki a formy nauczania

Możliwości zastosowania tekstów literackich w nauczaniu języka polskiego w środowiskach polonijnych są uzależnione od istniejących form nauczania, ponieważ „szkolnictwo polonijne jest tworem bardzo skomplikowanym i obejmuje różnorodne formy nauki języka polskiego, tzw. przedmiotów ojczyстых, śpiewu oraz tańców narodowych. W każdym kraju osiedlenia jego funkcjonowanie opiera się na nieco innych zasadach...”<sup>17</sup>

W obrazie oświaty polonijnej można byłoby wyodrębnić kilka modelowych form nauczania od regularnych ośmioklasowych szkół sobotnich (np. USA), poprzez szkoły polonijne, kursy języka polskiego (np. RFN), klasy języka polskiego (np. Francja) czy też, grupy języka polskiego (Dania). Szkoły sobotnie oraz klasy z językiem polskim skupiają na zajęciach uczniów z tej samej grupy wiekowej, dysponują też w miarę konsekwentnym programem nauczania, którego realizacja pozwala uczniom na stopniowe poznawanie języka i literatury polskiej. W tych formach nauczania tekst literacki funkcjonuje poprzez realizację wszystkich swoich zadań, a jednolitość wiekowa grup uczniowskich umożliwia naturalny przebieg procesów wchodzenia w kulturę.

Zupełnie inaczej kształtuje się sytuacja na pozostałych formach nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych, gdzie nie funkcjonuje podział na grupy według kryterium wiekowego czy kryterium stopnia znajomości języka. Właśnie na zajęciach tego typu istnieją największe trudności i ograniczenia w doborze tekstów literackich. Nauczyciele prowadzący zajęcia najczęściej nie dysponują programem nauczania, który uwzględniałby wielopoziomowość treści nauczania i dlatego są skazani na własne doświadczenie i intuicję w przybliżaniu swym uczniom tekstów literackich.

Ponieważ stopień zaawansowania językowego i kulturowego uczniów szkółek polonijnych i kursów uniemożliwia historycznoliteracką płaszczyznę poznawania tekstów literackich, jedyną sensowną propozycją wydaje się poznawanie literatury poprzez zestaw tekstów współczesnych o nieskomplikowanej metaforyce, unikających zbytnej deformacji świata przedstawionego, dysponujących właściwościami, które umożliwiają intersemiotyczny przekład.

<sup>17</sup>R. Kucha, *Stan aktualny i główne kierunki badań nad oświatą polonijną*, [w:] *Szkolnictwo polonijne...*, s. 26.



## Wnioski

1. Metodyka tekstu literackiego w dydaktyce polonijnej, tak jak i wiele innych zagadnień tej dydaktyki, nie da się sprowadzić do prostego przetransponowania reguł glottodydaktycznych. Wymaga ona uwzględnienia wielu specyficznych uwarunkowań oświaty polonijnej, których obecność jest dostrzegana w rozważaniach naukowych, chociaż nie doczekały się one jeszcze pogłębionych analiz.

2. Tekst literacki może pełnić w dydaktyce polonijnej dodatkowe istotne funkcje tworzenia i rozbudzania poczucia więzi narodowej.

3. Utwory literackie powinny towarzyszyć uczniom poznającym swój język narodowy już od początkowego etapu nauki. Wczesny kontakt ucznia z literaturą umożliwi jego stopniowe obcowanie z kulturą narodową.

4. Nauczyciel polonijny wprowadzający polskie teksty literackie w treści nauczania języka ojczystego musi uwzględniać dydaktyczne kryteria ich doboru.

5. Niezbędną pomocą dydaktyczną dla szkolnictwa polonijnego winny stać się antologie tekstów, których wyróżnikom literackim towarzyszyć będą komentarze uwzględniające różnorodność uwarunkowań polonijnego procesu dydaktycznego.

*Maria Olszewska*



THEORIE UND PRAXIS DER DEUTSCH-POLNISCHEN KONFRONTATION UND TRANSLATION. FEST-SCHRIFT FÜR PROF. DR. HABIL. ANDRZEJ ZDZISŁAW BZDĘGA ZUM 60. GEBURTSTAG. MATERIALIEN Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI ODBYTEJ W WYŻSZEJ SZKOLE PEDAGOGICZNEJ W RZESZOWIE W DNIACH 3–5. 06. 1985 r. n.t. *TEORIA I PRAKTYKA TRANSLACJI I KONFRONTACJI POLSKO-NIEMIECKIEJ*. REDAKTOR NAUKOWY ANDRZEJ KĄTNY, WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W RZESZOWIE, RZESZÓW 1989, 198 S.

Bardzo prężna Katedra Germanistyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie organizuje w trzyletnich odstępach międzynarodowe konferencje poświęcone problematyce konfrontatywnej i translacyjnej języków niemieckiego i polskiego. Tom niniejszy, poświęcony Profesorowi Andrzejowi Zdzisławowi Bzdędze, zawiera głównie referaty wygłoszone na międzynarodowej konferencji 1985 r. W artykule wstępnym *Professor Andrzej Zdzisław Bzdęga zum 60. Geburtstag* A. Kątny i Z. Wawrzyniak przedstawiają sylwetkę Jubilata, Jego działalność i dorobek naukowy oraz wskazują na główne dziedziny Jego zainteresowań naukowych: fonologię i morfologię, słowotwórstwo, leksykologię i leksykografię, składnię, lingwistykę konfrontatywną.

Następną pozycją w tomie jest bibliografia prac Profesora: *Verzeichnis der Veröffentlichungen von Prof. Dr. habil. Andrzej Bzdęga* za lata 1956–1989. Omawiany tom zawiera dalej 20 rozpraw, w tym 19 z dziedziny lingwistyki konfrontatywnej i translatoryki oraz jedną z dziedziny psychologii.

Większość prac poświęcona jest zagadnieniom semantyki w ujęciu konfrontatywnym. Semantyki przyimków w języku niemieckim i polskim dotyczy artykuł A. Bzdęgi *Zur Semantik der Präpositionen im Deutschen und Polnischen*. Ujmując funkcje znaczeniowe przyimków w kategoriach semantyki referencyjnej, autor proponuje klasyfikację obejmującą 86 typów referencji, z podziałem na przestrzenno-czasowe, przyczynowe oraz pozostałe. Klasyfikacja ta, o charakterze całkowicie nowatorskim, znakomicie ułatwia zrozumienie znaczenia, rozróżnianie i zastosowanie przyimków obu języków.

J. Grabarek analizuje struktury powierzchniowe skonwencjonalizowane jako nazwy w języku niemieckim i polskim: *Zu einigen strukturesemantischen Regularitäten bei der Wiedergabe deutscher Nominalkomposita mit Verbalstamm als erste unmittelbare Konstituente im Polnischen*. Oba te języki różnią się zasadniczo, jeśli chodzi o struktury powierzchniowe (złożeniom języka niemieckiego odpowiadają grupy nominalne lub derywaty w języku polskim), struktury głębokie natomiast w większości wypadków są zbliżone. J. Schröder w analizie niemieckich wyrażeń instrumentalnych z *mit* oraz ich polskich odpowiedników: *Mit-Phrasen im Deutschen und Polnischen – Versuch einer ebenspezifischen Analyse* stwierdza, iż w wyrażeniach przyimkowych z *mit* instrument występuje w strukturze powierzchniowej wtedy, kiedy jego inkorporacja w czasowniku w konkretnym użyciu jest semantycznie słabiej nacechowana niż instrument wyrażony przez rzeczownik. Nieporozumieniem jest przykład (18) *Inge stand mit rotem Kopf auf dem Markt – Inge stała z czerwoną głową na rynku* (s. 38), w którym autor dopatruje się relacji pertynencji; chodzi tu o okolicznik wyrażony zmetaforyzowanym, niepodzielnym znaczeniowo frazeologizmem niem. *mit rotem Kopf* = pol. *spiec raka*.

Próba zestawienia i scharakteryzowania środków wyrażania kontynuatywności w języku niemieckim i polskim jest praca A. Czarneckiego *Die Ausdrucksmittel der Kontinuität im Deutschen und Polnischen*. Stanowią je – według autora – środki czasownika (słowotwórstwo, czasowniki posiłkowe, funkcjonalne i pełnoznanne) oraz środki leksykalne (przysłówki, przymiotniki, rzeczowniki). Praca, bogato ilustrowana przykładami, zawiera szereg konstrukcji jedynie teoretycznie możliwych (np. *fortgehen + Gehalt; fortlaufen + Sold* i in., s. 114 nn.). D. Müller w referacie *Grammatische Bedeutung und übersetzungswissenschaftlicher Sprachvergleich* przedstawia koncepcję kompleksowego uwzględniania znaczeń gramatycznych w opisie semantycznym oraz omawia podstawowe zagadnienia z tym opisem związane, ilustrując je przykładami z zakresu morfologii kategorii osoby.

Autorzy części prac poświęconych semantyce rozpatrują znaczenie czasowników. Według B. Niemietz (*Zur Semantik deutscher und polnischer sehen-Verben*) czasownik niem. *sehen* ma dwa znaczenia



podstawowe: nieagentywne *sehen*, którego polskim odpowiednikiem jest *widzieć* ndk. z supletywnym *zobaczyć* dk. (czego, jak słusznie zauważa autorka, nie notują słowniki) oraz agentywne *sehen*<sub>3</sub> – pol. *patrzyć* ndk., *popatrzeć* dk. (Tu należałoby zauważyć, iż trudno opierać tezę tego rodzaju na niezbyt ścisłych tłumaczeniach przykładów niemieckich na język polski). Jako trzecie znaczenie występuje *sehen*<sub>1</sub> – *widzieć*<sub>1</sub>, „mieć możliwość spostrzegania wzrokiem, nie być niewidomym”. Przykłady na s. 76 podane dla zilustrowania tej treści budzą jednak wątpliwości co do swego uzualnego charakteru. W bardzo wnikliwym studium *Zu ausgewählten Aktionsarten im Polnischen und deren Wiedergabemöglichkeiten im Deutschen* A. Kątny bada środki współczesnego języka niemieckiego służące wyrażaniu wybranych rodzajów akcji czasowników polskich, przez rodzaj akcji rozumiejąc fakultatywne modyfikacje znaczenia czasowników podstawowych. Z analizy ingresywnego, ewolutywnego, dystrybucyjnego i akumulatywnego rodzaju akcji wynika, że modyfikacje te język niemiecki wyraża przede wszystkim środkami leksykalno-gramatycznymi, w określonych wypadkach także słowotwórczymi. W. Birkenmaier w artykule *Denominale Verben mit instrumentaler Bedeutung im Deutschen, Polnischen und Russischen* porównuje czasowniki denominalne o znaczeniu instrumentalnym w języku niemieckim, polskim i rosyjskim. Zarówno język polski, jak i niemiecki oraz rosyjski mają systemową możliwość derywacji tych czasowników, ale realizują ją odmiennie: najbardziej produktywny jest język niemiecki, najmniej – rosyjski; miejsce pośrednie między nimi zajmuje język polski. W rozprawie *Die Motivation der Bedeutung am Beispiel der von Tiernamen abgeleiteten Verben im Deutschen und Polnischen* T. Zuchewicz analizuje motywację czasowników – utworzonych od nazw zwierząt – służących do oznaczania czynności i zachowań ludzkich. Większość zbadanych 37 niemieckich i 21 polskich czasowników tego rodzaju jest motywowana przez cechy uważane za charakterystyczne dla tych właśnie zwierząt; dobór motywów zależy głównie od subiektywnego punktu widzenia danej społeczności językowej.

Kilka prac rozpatruje zagadnienia składni z punktu widzenia porównawczego. W cennym studium *Zu einigen Problemen polnischer *žeby*-Sätze im Vergleich mit dem Deutschen* G. Faulstich analizuje zdania podrzędne dopełnieniowe ze spójnikiem *žeby* w języku polskim w porównaniu z niemieckim. Autorka prezentuje wypadki, w których odpowiednikami takich zdań są zdania podrzędne dopełnieniowe z *da*; stwierdza także, iż polskie zdania ze spójnikami *że* i *żeby* nie wykazują ekwiwalencji, co ma duże znaczenie dla ich przekładu na język niemiecki. Najciekawszą jednak propozycją autorki jest traktowanie połączeń „*žeby* + forma na *l'*” jako należących do odrębnego trybu, który autorka nazywa terminem „*potentialis*” i któremu przypisuje kategoriale znaczenie (sygnalizowania realnej możliwości). Ch. Schatte rozważa konwersje w stronie biernej zdań kauzatywnych w pracy *Eine Konfrontation der Passivkonversen zu kausativen Sätzen im Deutschen und Polnischen*. Według autora w obu językach występują zdania mogące się odnosić zarówno do kauzacji, jak i do stanu. Ich konwersje w stronie biernej różnią się od siebie w obu językach zależnie od swego znaczenia. Język niemiecki znaczenie kauzatywne w konwersji wyraża czasownikiem posiłkowym *werden*, kursywne – czasownikiem posiłkowym *sein*. Język polski natomiast posługuje się opozycją czasowników posiłkowych *zostać* i *być* w czasie przeszłym, opozycją aspektów w czasie teraźniejszym. U. Drechsel w artykule *Zur Abgrenzung von einfachem und zusammengesetztem Satz im Polnischen und im Deutschen* stara się znaleźć kryteria pozwalające na odgraniczenie od siebie w obu językach zdań pojedynczych od złożonych.

Sporo miejsca w tomie zajmują zagadnienia dotyczące bezpośrednio translacji. Rozprawa J. Żmudzkiego *Zur propositionalen vs. kommunikativ-pragmatischen Äquivalenzauffassung* rozszerza pojęcie ekwiwalencji o aspekt komunikatywno-pragmatyczny, traktując to zjawisko jako interlingwalną ramę, dzięki której w języku docelowym zachowana jest identyczność illokucyjna tekstu wyjściowego. Z. Wawrzyniak w pracy *Supraindividuelles und individuelles in der Translation* wskazuje na fakt, iż w wypadku braku ekwiwalentu danej struktury lub elementu tekstu tłumacz wytwarza odpowiedniki własne. Stąd propozycja rozróżniania odpowiedników ponadindywidualnych i indywidualnych. Tłumaczenie składające się z pierwszych, autor nazywa „komunikatywnym” (nadaje się ono dla tekstów fachowych i specjalistycznych), tłumaczenie z użyciem drugich – „semantycznym” (nadaje się ono dla przekładów literackich). H. Biaduń-Grabarek w głęboko przemyślanej rozprawie *Die sprachlichen Operationen im Translationsprozeß anhand der Translation Deutsch-Polnisch* prezentuje operacje językowe zachodzące w procesie translacji: semantyczne (równoważność informacyjna, utrata informacji, jej rozszerzenie, częściowa utrata informacji połączona z jej częściowym rozszerzeniem) oraz formalne (morfematyczne, syntaktyczne, leksykalne, leksykalno-semantyczne); oba rodzaje zabiegów mogą mieć charakter obli-



toryjny lub fakultatywny. Operacje te występują z reguły w powiązaniu z innym typem lub innymi typami operacji. Cz. Schatte w referacie *Probleme der Übersetzbarkeit polnischer Fügungen mit Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit ins Deutsche* analizuje możliwości tłumaczenia polskich konstrukcji z imiesłowem przysłówkowym współczesnym na język niemiecki, stwierdzając, że im bardziej zróżnicowana jest relacja semantyczna między konstrukcją imiesłowową a zawierającym ją zdaniem, tym mniejsze istnieją możliwości tłumaczenia w języku niemieckim przez konstrukcję imiesłowową. R. Lipczuk w *Zum Problem der „falschen Freunde“ des Übersetzers* rozważa dotychczasowe propozycje terminologiczne dotyczące leksemów dwu lub więcej języków, mających podobną formę, lecz różniących się znaczeniem („falsche Freunde des Übersetzers”, „falsiekwiwalencja językowa”) oraz proponuje własny termin „tautonim”.

Poza zakreślone wyżej ramy tematyczne wykraczają prace A. Tarantowicza, I. Prokop oraz M. A. Naziemkowskiej-Kątny. W artykule *Die Vokalphoneme in konfrontativer Sicht* A. Tarantowicz stwierdza, że z czterech opozycji cechujących fonemy wokaliczne języka niemieckiego (1. długie – krótkie, 2. labialne – nielabialne, 3. przednie – tylne, 4. wysokie – niskie) język polski dysponuje tylko dwiema (2. oraz 3.). Poza tym język niemiecki jest bogatszy w alternacje wokaliczne, polski natomiast w konsonantyczne. Artykuł ten ma duże znaczenie dla nauki obu języków i dla tłumaczy. I. Prokop w referacie o sprawozdawczym charakterze: *Zur Konzeption eines zweisprachigen deutsch-polnischen Textkorpus* przedstawia koncepcje korpusu tekstowego, opracowywanego aktualnie w Katedrze Germanistyki UAM w Poznaniu. Będzie się on składał z trzech części: polsko-niemieckiej, niemieckojęzycznej, polskojęzycznej. Planowane jest zbieranie tekstów nie tylko języka pisanego, lecz także mówionego. M. A. Naziemkowska-Kątny w pracy *Subjektsbezogene Determinanten der Translation im Lichte der psychologischen Differenzierungstheorie von H. Witkin* referuje model psychologicznego zróżnicowania H. Witkina z punktu widzenia psychologii tłumacza oraz proponuje uporządkowanie wiedzy na temat relacji „tłumacz-materiał”, aby umożliwić postawienie pytań i wysunięcie hipotez, inspirujących dalsze badania w konkretnej sytuacji translacyjnej.

Jak wynika z dokonanego przeglądu, tom ze względu na różnorodność i aktualność tematyki, a także ze względu na nowatorski charakter wielu prac w nim zawartych stanowi cenną pozycję lingwistyki konfrontatywnej i translatoryki oraz nauczania języka niemieckiego albo polskiego jako obcego. Uznanie należy się autorom rozpraw za podjęcie badań częstokroć pionierskich, trudnych a bardzo potrzebnych, oraz redaktorowi tomu, który trudny, wielojęzyczny tekst w sposób wzorowy opracował do druku.

Eugenia Rechtsiegel



## PRZYSŁOWIE – PRZYSŁOWIOWY

Jedną z przyczyn popełniania błędów językowych, na co zwracaliśmy już wielokrotnie uwagę, jest nieodróżnianie tego, co w języku tylko z pozoru wydaje się takie same. I tak wiele osób nie zauważa różnicy między przysłowiem a frazeologizmem, co w rezultacie prowadzi do nadużywania przymiotnika *przysłowiowy*.

*Przysłowie* to 'krótkie zdanie (lub zdania), często w formie wierszowanej, tradycyjnie powtarzane, wyrażające jakąś sentencję, jakąś myśl ogólną, pochodząca ze źródeł literackich lub ludowych' SJP Dor.

*Frazeologizm* albo *idiom* to 'dwu- lub kilkuwyrazowa ustalona konstrukcja językowa, której znaczenia nie da się wyprowadzić ze znaczenia poszczególnych wyrazów składających się na tę konstrukcję' Enc. jęz. Terminu *frazeologizm* używa się na ogół dla wszystkich związków wyrazowych zawierających przynajmniej jeden wyraz w znaczeniu dla siebie nietypowym (*atrament sympatyczny*), natomiast *idiom* to utarte połączenie wyrazowe, którego znaczenie ma charakter w całości przenośny (*lisia czapa*).

Ponieważ przymiotnik *przysłowiowy* jest niewątpliwie utworzony od rzeczownika *przysłowie*, zatrzymajmy się więc najpierw nad przysłowiem i jego funkcjonowaniem w języku.

„W miarę wdzierania się cywilizacji w naturę dla nazwania nowo odkrywanych zjawisk wymyślano nowe wyrazy. Podobnie charakterystyczne sytuacje życiowe stawały się fundamentem przysłów. By określić rodzaj badań nad tą sferą języka, przyjęto mało jeszcze popularne terminy *paremiologia* i *paremiografia*. Wśród językoznawców interesujących się tymi zagadnieniami jedni zajęli się sporządzaniem spisów przysłów, inni zaś ich objaśnianiem i rodowodem. Pierwsi to *paremiografowie*, drudzy – *paremiolodzy*. I tak jak w słownikach dopełnieniem hasła jest artykuł hasłowy objaśniający jego znaczenie, tak w księdze przysłów dopełniać się będą osiągnięcia paremiografii i paremiologii. Już w pierwszej połowie wieku XVII słownikarz Grzegorz Cnapius (zwany często Knapskim) po przysłowiu: *I w nierządzie jakiś rząd być musi* dał objaśnienie: »rozbójnicy niesprawiedliwie wdzierają, a sprawiedliwie się dzielą«. Tak wyjaśniając sens przysłowia określił krąg społeczny, w którym ono powstało i wytyczył kierunek działań przysłowioznawstwa”<sup>1</sup>.

„Powiada się – pisze C. Kojro-Chodkowska – że przysłowia są mądrością narodu. Wiele w tym prawdy, bo te krótkie zazwyczaj zdania zawierają trafne spostrzeżenia obyczajowe i psychologiczne. Toteż chętnie do tej skarbnicy wiedzy

<sup>1</sup> BIM, *Paremiologia i paremiografia*, „Gazeta Lubuska”, nr 98, 26–27 IV 1986.



sięgamy. Chce nam na przykład ktoś pokrzyżować plany, intryguje, donosi, przygotowuje pułapkę, a wreszcie nieoczekiwanie sam w nią wpada. I dobrze mu tak. Z satysfakcją możemy wtedy stwierdzić: *Kto pod kim dolki kopie, sam w nie wpada*. Nie układa się komuś w życiu, więc chce taki pechowiec swą dolę odmienić. Zmienił pracę, a tu nowy szef gorszy od poprzedniego. Doskwierała mu mocno połowica, ale nowa małżonka jeszcze gorsza jęzda. Ci, którzy pozostali przy dawnym szefie i żonie, prawie zazdrościli już koledze rzutkości. Kiedy mu się jednak biedakowi nie poszczęściło, współczują mu szczerze, ale cóż, sam jest winien: *Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz* albo: *Wpadł z deszczu pod rynnę*.

Jedne przysłowia są bardziej popularne i chętniej używane, inne mniej. Powszechnie znane jest powiedzonko, że *bez pracy nie ma kołaczy*, ale buntujemy się: np. taki Kowalski się nie napracuje, a kołacze zajada, kiedy nam trudno związać koniec z końcem. Ogólnie jednak trzeba stwierdzić, że przysłowiami lubimy się posługiwać, a nawet znacznie w tym zakresie język wzbogacamy<sup>2</sup>.

„Pamiętać jednak należy o takim doborze przysłów, żeby były one nie tylko ciekawe, ale także celne i jednoznacznie rozumiane. By uniknąć sztampowości, sięgnijmy do tych znanych, ale mniej popularnych. Potrudźmy się nieco i choćby zamiast uparcie wyzyskiwać powiedzenie *Starość nie radość* spróbujmy zastąpić je innymi, na przykład *Lepsze dwie nogi w młodości, aniżeli trzy w starości*. Przysłowie to jest aluzją do jednej ze słynnych opowieści starogreckich, a dotyczy tak zwanej zagadki Edypa. Młodzieniec, wracając do nieznannej ojczyzny, w przesmyku górskim spotyka przeszkodę – potwora Sfinksa, z którym musi stoczyć walkę. Orężem ma być bystrość umysłu. Potwór zadaje Edypowi zagadkę: co to za stworzenie, które rano chodzi na czterech nogach, w południe na dwu, wieczorem na trzech? Młodzieniec przy pomocy Apollina rozwiązuje ją: tym stworzeniem jest człowiek, w niemowlęctwie poruszający się na czworakach, w sile wieku na dwu nogach, na starość podpierający się laską. Trafna odpowiedź nie tylko otworzyła Edypowi drogę, ale i umożliwiła objęcie władzy w Tebach.

Bogatą treść oraz bardzo długą i piękną tradycję literacką ma niezbyt popularne dziś przysłowie *Nieźwiedź lapę tylko ssie, a całą zimę syt bywa*. Sens tego powiedzenia jest oczywisty – zimowy pokarm misia jest symbolem rezygnacji, minimalizmu życiowego, poprzestania na tym, na co sobie pozwolić można. Tak rozumiany symbol nieźwiedzia funkcjonuje już u M. Reja, a rozgłos zawdzięcza J. Kochanowskiemu, za którego czasów obraz utrwalony w przysłowiu był oczywisty i pospolity, miał znaczenie konwencjonalne na tyle, że można było odwołaniem się do niego zakończyć jeden z erotyków:

*Ja sobie tak dobrych lat doczekać nie tuszę,  
podobno jako nieźwiedź lapę lizać muszę.*

Do treści omawianego powiedzenia o zimowym śnie nieźwiedzia wrócił A. Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*: *Siedział w domu jak nieźwiedź, gdy ssie lapę w borze*<sup>3</sup>.

<sup>2</sup>C. Kojro-Chodkowska, *Nowa księga przysłów polskich*, „Gazeta Olsztyńska”, nr 20, 24 I 1985.

<sup>3</sup>BIM, *Ożywić mowę*, „Gazeta Lubuska”, nr 115, 17–18 V 1986; por. także: J. Miodek, *Póki żyta, póty byta*, „Słowo Polskie”, nr 118, 6–8 VIII 1982; DW, *Kłopoty z językiem*, „Dziennik Polski”, nr 101, 2 V 1986.



„Rozmawiając czy pisząc wszyscy używamy tradycyjnych wyrażen i zwrotów, które na stałe weszły do polszczyzny. Mogą to być przysłowia, ilustrujące lub syntetyzujące naszą wypowiedź, np. *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie, Nie rób drugiemu co tobie niemiłe*, mogą być związki frazeologiczne, np. *sypać jak z rękawa, być oczkiem w głowie, wtrącać swoje trzy grosze* itp. Umiejętne posługiwanie się związkami frazeologicznymi sprawia, że wypowiedź jest barwniejsza, żywsza, jednym słowem niepospolita. Świadczy również o wiedzy, odczuciu i kulturze człowieka.

Bywa jednak i to dość często, że posługując się związkami frazeologicznymi nie do końca jesteśmy przekonani, czy będziemy właściwie zrozumiani. Obawa ta powoduje niepotrzebną asekurację w postaci rozbijania związku frazeologicznego określeniami, które do niego nie należą. Określenia te to zazwyczaj przymiotnik przysłowiowy albo wyrażenia *tak zwane, jak to się mówi* itp. Na przykład: *Był biedny jak przysłowiowa mysz kościelna, Nie ma gdzie przysłowiowej szpilki wetknąć, Czas wypłynąć na tak zwane szerokie wody, Nasz bohater zaczął wyrzucać pieniądze, jak to się mówi, w błoto, Nie kupujcie, jak to zwykle się mówi, kota w worku*<sup>4</sup>.

Nas interesuje tu szczególnie przymiotnik *przysłowiowy*. Czy można go używać w przytoczonych wyżej zdaniach? Sięgnijmy jeszcze raz do słowników.

*Przysłowiowy* to według SJP Dor. 'zawarty w przysłowiu, wzięty z przysłowia, będący przysłowiem; znany tak powszechnie jak przysłowie'. Natomiast SJP Sz. definiuje ten sam wyraz nieco inaczej: 'zawarty w przysłowiu, wzięty z przysłowia, będący przysłowiem, powszechnie znany (jako przysłowie)'.  
Różnica jest w końcowej części obu definicji. W pierwszym wypadku *przysłowiowy* to powszechnie, ogólnie znany, tak jak ogólnie znane są przysłowia, ale niekoniecznie mający swoje źródło w przysłowiu. W drugim wypadku *przysłowiowy* to powszechnie znany dzięki odpowiedniemu przysłowiu.

W SJP Dor. omawiane hasło zilustrowane jest następującym cytatem: *Widziały w czasie tej wojny spaloną ziemię w miejscu, gdzie stały miasta. W wielu miastach nie został nawet przysłowiowy kamień na kamieniu*. Róż. Kart. 23. Aby sprawdzić, w jakim znaczeniu użyty tu został omawiany przymiotnik, sięgamy do *Nowej księgi przysłów polskich*. Jest tam pod hasłem *kamień* fraza: *Kamień na kamieniu nie zostanie*, mająca swoje źródło w Biblii: *Zaprawdę powiadam wam, nie zostanie tu kamień na kamieniu, który by nie był zepsowany*. Mat. XXIV, 2. Ale czy na pewno możemy to uznać za przysłowie?

Wynika stąd, że wyraz *przysłowiowy* może być interpretowany w rozmaity sposób: 1. 'związany z przysłowiem, sentencją'; 2. 'związany z powszechnie znanym powiedzeniem, ale nie sentencją'; 3. 'ogólnie znany'.

Czytelnicy czasopism i językoznawcy wyjaśniający ich wątpliwości na ogół opowiadają się za pierwszym rozumieniem tego przymiotnika.

„Od dłuższego już czasu — pisze Mikron — czuję się upokarzająco niedokształcona. Między innymi w zakresie znajomości przysłów, głównie polskich. Świadomość tego niedostatku trapi mnie zawsze, ile razy napotykam w słowie pisanym »odsylacz« typu: *istne przysłowiowe uszy króla Midasa*. W pamięci

<sup>4</sup>cel., *Pokazywanie języka*, „Wieczór Wybrzeża”, nr 212, 28 X—1 XI 1988.



kończą się jakieś szczątki szkolnych wiadomości – Midas, starożytny władca Frygii, obdarzony przez Dionizosa darem przemieniania w złoto wszystkiego, czego tylko dotknął. A że bogowie równie łatwo karali, jak obdarowywali, przeto rozeźlony Apollo (za krytykę jego gry na cytrze) przyprowadził Midasowi ośle uszy... Jest jeszcze związana z tym historia, jak to królewski fryzjer, jedyny powiernik skandalicznej tajemnicy, nie mogąc dłużej zmieścić się z nią w skórze, wykopał nad rzeką dołek i krzyknął weń: Król Midas ma ośle uszy! Ulżyło mu chwilowo, ale ponieważ z dołka wyrosły trzciny i rozszumiały hańbiony sekret, balwierz zapłacił głową za brak koniecznej dyskrecji. Tyle powszechnie wiadomo o frygijskim królu, jego złotodajnych umiejętnościach i owych nieszczęsnych uszach. Legenda, mit. Ale kto zna jeszcze jakieś »odnośne« przysłowie? Może jest gdzieś jakieś choćby aluzyjne? Na przykład: *Nie przykryjesz czapką oślich uszu, choćbyś był i królem*. Albo: *Nie dotykaj ręką g..., nie zamienisz go w złoto*. Oczywiście zmyślam te »mądrości«, nie krążą nigdzie po świecie jako utarte złote myśli. Skąd więc przysłowiowe uszy? A nie *legendarne* czy *mityczne*”<sup>5</sup>.

„Pani Anna Z. z Krakowa zapytuje, czy to jest w porządku, gdy ktoś mówi o przysłowiowej walce z wiatrakami. Można dziś spotkać przykłady bezmyślnego używania (i nadużywania) wyrazu przysłowiowy ‘mający związek z jakimś przysłowiem’. W słowie drukowanym przeczytaliśmy nawet kiedyś ze zdumieniem o przysłowiowym trójkacie małżeńskim, aczkolwiek, jako żywo, żadne przysłowie o tym trójkacie nie mówi. Trzeba odróżnić przysłowia, tę »mądrość narodu« czy raczej ludu od innych związków wyrazowych (frazologicznych). Związki frazeologiczne konwencjonalne, związane z rozwojem kultury duchowej i materialnej człowieka, a więc ze swoistymi warunkami rozwoju narodu, z jego warunkami bytu, z zajęciami, obyczajami i wierzeniami – pochodzą z różnych źródeł [...] między innymi z europejskiej literatury klasycznej, np. *walczyć z wiatrakami* ‘toczyć bój z urojonymi przeciwnikami lub przeciwnościami’”<sup>6</sup>.

„Niedawno spotkaliśmy się – pisze B. R. – z odkładaniem czegoś na przysłowiową ostatnią chwilę. Kiedyśmy się autora spytali, jakie przysłowie miał na myśli, odparł, że żadnego takiego nie zna i że mu się tylko jakoś tak powiedziało. Wcześniej natomiast w głównym dzienniku TV, podając informację o przebiegu uroczystości Dnia Zwycięstwa, spiker oznajmił że *była to 41 rocznica przysłowiowego aktu dziejowej sprawiedliwości*. Szkoda, że nie podał, w jakim to przysłowiu jest mowa o dziejowej sprawiedliwości. Ośmielamy się przypuszczać, że nawet Fredrowski Pan Jowialski by w swoim magazynie przysłów nie znalazł takiego, które sensownie by odpowiadało takiemu aktowi nie obniżając podniosłości tego wyrażenia”<sup>7</sup>.

Czy można powiedzieć: *On dopomina się o swoje sprawy jak przysłowiowy krzyżący na pustyni?* – zapytała mnie znajoma. Mówić można wszystko – wyjaśnia sad – choć najpierw należałoby się może zastanowić, co się mówi i z jakich wzorców chce się korzystać. W zacytowanym przez znajomą zdaniu dokonano

<sup>5</sup> Mikron, *Tak sobie myślę...*, „Sztandar Ludu”, nr 57, 8 III 1989.

<sup>6</sup> DW, *Kłopoty z językiem*, „Dziennik Polski”, nr 124, 30 V 1986.

<sup>7</sup> B. R., *Przysłowiowy*, „Express Wieczorny”, nr 103, 28–29 V 1986.



rażących przeinaczeń znanego wyrażenia *głos wołającego na puszczy* – *vox clamantis in deserto*, tak brzmi tłumaczenie łacińskiej konstrukcji, która pochodzi z *Proroctwa Izajasza* i *Ewangelii*, a utrwała się w polszczyźnie jeszcze wtedy, gdy puszcza znaczyła tyle samo co 'bezludna przestrzeń, miejsce puste'. Nie możemy więc mówić o *głosie wołającego na pustyni*<sup>8</sup>. No i nie ma tu potrzeby dodawania wyrazu *przysłowiowy*, który tak często pojawia się ostatnio w naszych wypowiedziach.

Stanisław Bąba w książce *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej* wyjaśnia, że „dzieje się tak dlatego, iż zbyt często ulegamy błędnemu złudzeniu, że w każdej sytuacji jesteśmy w stanie swój sąd poprzeć przysłowiem. Zamiast przysłowia przytaczamy jednak efektowne zwroty i wyrażenia, przywołujemy znane postacie literackie. Najgorsze jest jednak przekonanie, że to wszystko przysłowia i zupełnie niepotrzebnie dodajemy przymiotnik *przysłowiowy*. Nie powoduje to wprawdzie nieporozumień, ale jest uznawane za błąd językowy”<sup>9</sup>.

Również „nieoceniony Ibis z *Byków* i *byczków* wyjaśniał wielokrotnie, iż nonsensem jest używanie wyrazu *przysłowiowy*, gdy nie ma żadnego przysłowia, które by w danej sytuacji można przywołać”<sup>10</sup>.

Tymczasem „w telewizyjnych *Rozmaitościach* usłyszeliśmy że ludzie, którzy przyszli do kiosków po sobotnie wydania gazet wrocławskich, z powodu strajku drukarzy *odchodzili z przysłowiowym kwitkiem*. Ciekaw jestem – pisze T. Lutogńiewski – jakie to przysłowie mówi cokolwiek o kwitku”<sup>11</sup>.

Takich przykładów można przytoczyć jeszcze wiele:

„Stanowczo jest za dużo jeszcze *przysłowiowych białych plam* na turystycznej mapie Polski. Na dole w Zakopanem, *na przysłowiowych Krupówkach*, mówi się już tylko o Sylwestrze. Jak wygląda miasto *na przysłowiowe dwa tygodnie* przed festiwalem? Druga połowa meczu to *przysłowiowe gryzienie trawy*. Pozostawiony *pod przysłowiowym fabrycznym dachem*... Nie każdy może wykręcić *przysłowiowe 28-03-28*. Dziękuję panu za *przysłowiową garść informacji*.

Słyszeliśmy – stwierdza A. Czarnecka – również o *przysłowiowej kopalni tematów* na tzw. godziny wychowawcze, o *przysłowiowych ciepłych buleczkach*, o *przysłowiowej wieży nauki* i o *przysłowiowej pomocnej ręce*”<sup>12</sup>.

Podane wyżej cytaty świadczą o tym, że przymiotnik *przysłowiowy* jest obecnie bardzo modny i że ludzie, którzy go używają, nie dostrzegają różnicy między przysłowiem a utartym wyrażeniem lub zwrotem. Są też sygnałem zacierania się związku znaczeniowego między *przysłowiem* w ścisłym rozumieniu tego słowa a utworzonym od niego derywatem, który zaczyna żyć własnym życiem i znaczy coraz częściej tyle co 'ogólnie znany'.

R. S.

<sup>8</sup>sad., *Głos wołającego na puszczy*, „Gazeta Lubuska”, nr 98, 26–27 VIII 1988.

<sup>9</sup>E. Piotrowska, *Przymiotnik przysłowiowy*, „Sztandar Młodych”, nr 107, 15 VI 1987.

<sup>10</sup>A. J. Wiczorkowski, *Przysłowioi pasjonaci*, „Radar”, nr 19, 7 V 1987.

<sup>11</sup>T. Lutogńiewski, *Lege artis*, „Sprawy i Ludzie”, nr 25, 26 VI 1989.

<sup>12</sup>A. Czarnecka, *Dziś: przysłowiowy*, „Antena”, nr 32, 3 VIII 1983; por. także: PAP, *Język prasy – nadal językiem „niby-polskim”*, „Trybuna Ludu”, nr 305, 27 XII 1982; Ibis, *Cisza*, „Życie Warszawy”, nr 186, 21–22 VIII 1982.



## WAHANIA FORMY WYRAZÓW ZAPOŻYCZONYCH I ICH DERYWATÓW

Poruszymy tu sprawę z pozoru szczegółową i marginalną, w istocie zaś ważną, bo przysparzającą wielu kłopotów normatywnym użytkownikom terminów technicznych i naukowych, a ogólniej – tym wszystkim, którzy się posługują słownictwem książkowym, erudycyjnym. Chodzi mianowicie o chwiejność postaci słowotwórczej niektórych pożyczek (zwłaszcza sztucznych, utworzonych z pierwiastków greckolacińskich) oraz słów od nich pochodnych, powstałych już na gruncie polskim (np. *milenijny/mileniowy* ‘związany z tysiącleciem czego’). Granica między tymi dwiema kategoriami jednostek jest zresztą niewyrazista; spotykając w tekście jakąś nową nazwę o źródłosłowie łacińskim, na ogół nie możemy stwierdzić z całą pewnością, czy jest to internacjonalizm przejęty za pośrednictwem któregoś z języków europejskich i tylko słowotwórczo zaadaptowany do systemu polszczyzny, czy też wynik rodzimych procesów derywacyjnych. Dobry przykład stanowi rzeczownik *humanizacja*, który zaczął się szerzyć w połowie lat sześćdziesiątych (por. „Humanizacja pracy pozwala podejmować decyzje gospodarcze z uwzględnieniem możliwości, potrzeb i reakcji człowieka”. „Polityka” 1965; „humanizacja wyższych studiów technicznych w Polsce” „Express Wieczorny” 1966, Supl. SJP Dor.). Można w nim upatrywać albo bezpośrednią pożyczkę francuskiego wyrazu *humanisation*, albo derywat od zapożyczonego czasownika *humanizować* (por. niem. *humanisieren*), albo wreszcie słowo powstałe w polszczyźnie wprost od łacińskiej podstawy *humanus* ‘ludzki’, na wzór takich struktur, jak *melioracja*, *stabilizacja* itp. Tego rodzaju subtelne i trudne problemy etymologiczne pozostawimy całkowicie na uboczu, natomiast będzie nas interesować występowanie takich wyrazów w dwóch lub nawet kilku wariantach formalnych, np. *parodystyczny* – *parodyjny* – *parodiowy*. Żeby jednak skończyć z rozważaniami genetycznymi, napomknijmy tylko, że również owe warianty mogą być różnego pochodzenia. Duża ich część to świadectwo odmiennej historii formacji równoważnych, np. *syntetyzować* jest bezpośrednią pożyczką francuskiego *synthétiser*, a *syntezować* – rodzimym derywatem od podstawy *synteza* (OKS II, 425). Inne pary wariantów składają się z formacji utworzonych wspólnofunkcyjnymi środkami słowotwórczymi rywalizującymi ze sobą, tak jak przyrostki *-alny*, *-yjny*, *-owy* (por. *akwaryjna* lub *akwariowa hodowla ryb*; *budynek wielokondygnacyjny* lub *wielokondygnacyjny* itp.).

Relacje strukturalno-znaczeniowe w tak ukształtowanych parach i zespołach wariantów są bardzo skomplikowane; znacznie rzecz upraszczając, można je sprowadzić do kilku typów. Pierwszy można byłoby nazwać wariantowością pozorną. Reprezentują ją na przykład opozycje *kolonijny* – *kolonialny*, *harmonijny* – *harmoniczny*. Formacje te nie spełniają podstawowego warunku wariacji, to jest



wymiennosci wzajemnej w dowolnym kontekście (tak jak chociażby wspomniane już przymiotniki z serii *parodystyczny, parodyjny, parodiowy*; por. *parodystyczne/parodyjne/parodiowe ujęcie tematu*). Nawiązują bowiem do tej samej podstawy (*kolonia* bądź *kolonie, harmonia*), ale użytej w różnych znaczeniach: *kolonijny* wyraża treść 'związany z kolonią (koloniami) – dziecięcym obozem wypoczynkowym', *kolonialny* zaś – odcień 'związany z kolonią (koloniami) – terytorium podbitym przez jakieś państwo i podlegającym jego eksploatacji, zwykle zamorskim'. *Harmonijny* odwołuje się do ogólnonarodowego znaczenia rzeczownika *harmonia* 'ład, porządek, zgodne współzycie lub współdziałanie'; *harmoniczny* nawiązuje do jego treści specjalnej, muzycznej. Zróżnicowaniu wyrazów pochodnych odpowiada tu więc wyraźna odrębność ich treści, czyniąca z nich samodzielne jednostki semantyczne.

Na przeciwnym krańcu należałoby umieścić przykłady dubletów, tj. struktur zróżnicowanych formalnie, ale motywowanych przez tę samą podstawę i kontynuujących jednolitą jej treść, np. *fototypiczne/fototypowe wydanie książki* (<*fototyp*). Między tymi układami skrajnymi zawiera się cała gama połowicznych różnic bądź połowicznych zbieżności między jednostkami uchodzącymi za warianty – i to są właśnie fakty językowe najtrudniejsze do interpretacji. Dodajmy jeszcze, że na analizę strukturalno-semantyczną wariantów o źródłosłowie obcym nakłada się jeszcze ich ocena poprawnościowa<sup>1</sup> (nie wszystkie bowiem zostały zaadaptowane bądź utworzone zgodnie z polską normą słowotwórczą), a będziemy mieli obraz komplikacji towarzyszących wartościowaniu środków współnofunkcyjnych tego typu.

W grupie wspomnianych już połowicznych zbieżności (lub zróżnicowań) wariantów najczęściej powtarza się wypadek, kiedy opozycja między nimi zaczyna się dopiero zarysowywać i przeciętny użytkownik języka, a niekiedy nawet językoznawca, nie bardzo umie sformułować zasady ich dystrybucji (rozdziału) w tekstach. Tak jest np. z parą *epiczny – epicki*, której człony SJPSzym. traktuje jako dublety; tymczasem *epiczny* wydaje się bardziej sterminologizowany, występuje np. regularnie w triadzie *liryczny – dramatyczny – epiczny*, natomiast znacznie rzadziej pojawia się w połączeniach swobodnych, indywidualnych, na pograniczu przenośności, por. *epicka rozlewność tekstu*, nie *epiczna rozlewność*. Jest to jednak zaledwie – jeśli tak można powiedzieć – „cień” tendencji repartycyjnej i przekroczenie wspomnianych rygorów odbiorca tekstu odczuje jako użycie konstrukcji rzadszej, a nie jako naruszenie normy leksykalno-semantycznej.

I odwrotnie – czasem kierunek ewolucji dwóch elementów zmierza wyraźnie ku ich semantycznemu zbliżeniu, mimo nadal wyczuwalnej odmiennej ich genezy: *inżynierski* i *inżynieryjny* w większości kontekstów znaczą to samo (*studia inżynierskie – inżynieryjne, wiedza inżynierska – inżynieryjna*), mianowicie 'związany z inżynierem (inżynierami)', chociaż *inżynieryjny* kojarzy się strukturalnie raczej z rzeczownikiem *inżynieria*.

Z dotychczasowych rozważań wynika pewien ogólniejszy wniosek: stosunki formalno-znaczeniowe w każdej parze czy grupie wariantów kształtują się swoiście,

<sup>1</sup> Np. według SPP PWN: *agonalny*, nie *agonalny* czy *agonijny*.



podobnie ocena normatywna takiego układu ma charakter indywidualny, odwołuje się do różnorodnych kryteriów. Nie kusząc się więc o dalsze „szufladkowanie” licznych przykładów tego rodzaju, o które pytają nasi czytelnicy, słuchacze audycji radiowych i rozmówcy z poradni telefonicznych, rozpatrzmy kilka spośród nich, podkreślając szczególnie okoliczności, które skłaniają do podjęcia ich takiej, a nie innej oceny poprawnościowej. Niektóre z takich wątpliwości już rozstrzygnął powszechny zwyczaj językowy; on to zadecydował o tym, że z pary typowych powojennych równoważników: *dokumentarny* i *dokumentalny* zwyciężył już chyba ostatecznie drugi. Aby się o tym przekonać, wystarczy przejrzeć codzienne programy telewizyjne, sprawozdania z festiwali filmowych itp. Stało się to nawet wbrew stanowisku wybitnych autorytetów poprawnościowych („Z dwóch form *dokumentalny* – *dokumentarny* osobiście używam tej drugiej” – pisał np. Witold Doroszewski, OKS II, 359), a przyczyną większej „siły żywotnej” tej formacji była zapewne liczna grupa wspierających ją niejako wyrazów pokrewnych (*dokumentalistyka*, *dokumentalizm* itp), zwłaszcza powszechne stosowanie postaci *dokumentalista*, który bardzo szybko wyparł z obiegu *dokumentarzystę*. W ciągu powojennego czterdziestopięcioletnia rozstrzygnęły się też losy pary *specjalny* – *specjalistyczny*, której człon drugi uważał Witold Doroszewski za „formę, która się szerzy siłą rozpędu, żywiołowo, a nie dlatego, że ma wyrażać pewien odcień znaczeniowy” (OKS III, 247). Dziś właśnie takie zróżnicowanie treści dwu pierwotnych wariantów konsekwentnie się dokonało: *apteka specjalistyczna*, *lek specjalistyczny* to nie to samo, co *apteka specjalna* (np. „za żółtymi firankami”), *lek specjalny* (np. wywodzący się z medycyny tybetańskiej); nie śmieszają nas nawet i nie oburzają „specjalistyczne buty robocze” (OKS III, 247), bo rozumiemy intencję osoby, która się posłużyła tą nazwą: są to buty dla specjalistów, np. elektryków wspinających się na słupy, a nie buty robocze specjalne, tj. wykonane inaczej niż typowe buty robocze pewnego rodzaju, będące chociażby nowinką produkcyjną. Nie znaczy to oczywiście, że w każdym wypadku należy się usilnie doszukiwać motywacji istnienia dwóch przymiotników o tej samej podstawie, lecz różnych formantach, z których jeden jest podstawowy (-ny), a drugi – rozszerzony (-istyczny). Rzeczywiście – niektóre struktury drugiego typu powstają w sposób inercyjny, nie są – mówiąc słowami Witolda Doroszewskiego – „wywołane potrzebą treści, ale [bywają] tylko echem, wspomnieniem jakiejś formy podobnie brzmiącej i w pewnej sytuacji niespodziewanie ożywiającej w pamięci” (jw.). Takie mechaniczne, niefunkcjonalne rozszerzenia można wskazać w formacjach *perspektywistyczny* (zamiast *perspektywiczny*), *ewolucjonistyczny*, *egzystencjonalny* (zamiast *ewolucyjny*, *egzystencjalny*) itp.

Zasadniczym kryterium, uzasadniającym celowość pojawienia się obok wyrazu już używanego – jego równoważnika o tym samym źródłosłowie, powinna być konstatacja, w jakiej mierze może on posłużyć do wyrażenia jakiejś dodatkowej, uzupełniającej treści albo przeciwnie – do zredukowania pewnych cech znaczeniowych swego starszego „konkurenta”. Pojawienie się – oprócz przymiotników *provincialny*, *ekspansywny* – ich nowszych ekwiwalentów: *provincialny*, *ekspansyjny* uzasadnione jest tym, że tylko one mogą wyrazić czyste znaczenie relacyjne ‘związany z prowincją’ (*władze provincialne Kanady*), ‘związany z ekspansją’ (*polityka*



*ekspansyjna*), podczas gdy *provincjonalny* i *ekspansywny* zyskały odcienie jakościowe: 'taki jak na prowincji', a więc 'zacořany, ograniczony, prymitywny' (*provincjonalna gęska, prowincjonalny gust*), i 'zdolny, skłonny do ekspansji', a zatem 'niepohamowany, zaborczy' (*osoba nadmiernie ekspansywna w towarzystwie; biol. rośliny ekspansywne*). Podobnie coraz silniejsze „nasiąkanie” przymiotnika *konwencjonalny* znaczeniem jakościowym 'odpowiadający konwenansowi, pozbawiony głębszej treści, formalny' (*konwencjonalna uprzejmość, konwencjonalne powitanie*) sprzyja użyciom nowego określenia *konwencyjny* (por. *kara konwencyjna* 'zgodna z konwencją', *obrad konwencyjne*, np. w Stanach Zjednoczonych 'obrad konwencji partyjnych') itp.

Kolejny bodziec powstawania dubletów, a zarazem kryterium ich przydatności – to tendencja do ekonomii kształtu środków słownych. Wydaje się, że warto popierać te spośród formacji obocznych, które są krótsze od swych „konkurentów”, a w najmniejszym stopniu nie zubażają ich treści. Przytoczmy przykłady. Stosunkowo niedawno w transporcie fabrycznym morskim i kolejowym zastosowano tzw. palety, tj. płaskie podstawy pod przewożone przedmioty umożliwiające ich łączne przemieszczanie za pomocą wózków. Czynność kompletowania takiego ładunku określano mianem jego *paletyzowania*. Obok jednak czasownika *paletyzować* pojawił się niebawem krótszy o sylabę, a równie poprawny i precyzyjny czasownik *paletować*. Podobny stosunek łączy pary *archiwalizować* i *archiwizować* 'włączać do archiwum', *ewidencjonować* i nowsze, ale już notowane w SJPSzym. *ewidencjować*. W wypadku pary *akumulatornia* – *akumulatorownia* działa – poza redukcją pierwszej nazwy o jedną sylabę – jeszcze inny wzgląd – większa typowość jej budowy. Formant *-nia* to typowy środek tworzenia nazw miejsc od podstaw rzeczownikowych (*akumulator* → *akumulatornia*), podczas gdy przyrostek *-ownia* rozwija pnie czasownikowe (*lakierownia* ← *lakierować*, *fermentownia* ← *fermentować*) albo uniwerbizuje tradycyjne nazwy złożone (*montażownia* ← *hala montażowa*, *wysyłkownia* ← *dział wysyłkowy*)<sup>2</sup>, a żadna z tych możliwości nie wchodzi w grę w wypadku formacji *akumulatorownia* (brak jest czasownika *akumulatorować* i wyrażenia *hala akumulatorowa*).

Ten właśnie czynnik – typowość, seryjność budowy – okazuje się rozstrzygający wówczas, gdy zawodzą kryteria funkcjonalne i statystyczne (stopień rozpowszechnienia rywalizujących dubletów). Na pytanie, którą ze struktur warto popierać – *audytoryjny* czy *audytorialny* (np. *zajęcia audytoryjne/audytorialne*) można odpowiedzieć wówczas, gdy się ustali, jak w polszczyźnie tworzą się przymiotniki od nazw miejsc zakończonych na *-um*. Okazuje się, że zarówno *audytoryjny*, jak *audytorialny* stanowią przedłużenie pewnych serii (*kolegium* – *kolegialny*, *prezydium* – *prezydialny*, *terytorium* – *terytorialny*, *prezbiterium* – *prezbiterialny*; *studium* – *studyjny*, *sanktuarium* – *sanktuaryjny*, *krematorium* – *krematoryjny*, *sanatorium* – *sanatoryjny*, *laboratorium* – *laboratoryjny*, *obserwatorium* – *obserwatoryjny*, *prewentorium* – *prewentoryjny* itp.). Oba więc wyrazy mają za sobą sankcję normy, ale preferencje należą się jednak strukturze *audytoryjny*, mającej o

<sup>2</sup>Por. H. Satkiewicz. *Produktywne typy słowotwórcze współczesnego języka ogólnopolskiego*. Warszawa 1967.



wiele więcej odpowiedników formalnych, a przede wszystkim – nowszej. Można byłoby co prawda powiedzieć, że przedwczesne jest takie faworyzowanie jednej z formacji, skoro obie są poprawne. Nie zawsze jednak *varietas delectat* – zwłaszcza w języku, zawierającym tak ogromną i trudną do zapamiętania liczbę środków niezbędnych, że byłoby rozrzutnością utrzymywanie w obiegu elementów niczym się – poza niuansami formy – nie różniących.

D. B.





**Państwowe Wydawnictwo Naukowe  
Oddział w Łodzi 1990**

Wydanie I. Nakład 1276 + 114 egz. Ark. wyd. 7,00. Ark. druk. 5,00.  
Papier offset. kl. III, 80 g, 70 × 100. Oddano do składania w marcu 1990 r.  
Podpisano do druku w lipcu 1990 r. Druk ukończono w sierpniu 1990 r.  
Zam. 0249

**Zakład Graficzny Wydawnictw Naukowych  
Łódź, ul. Żwirki 2**



## **INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”**

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

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (format A4, 30 wierszy na stronie po około 60 miejsc znakowych w wierszu, margines z lewej strony – 3,5 cm), objętość recenzji zaś – stron 8.
- Przypisy należy podawać po artykule, na osobnych stronach maszynopisu.
- Tablice i wszelkie wykresy, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, również powinny być dołączone na końcu artykułu na oddzielnych kartkach.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą (w maszynopisie podkreślenie linią falistą) wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony – w maszynopisie podkreślenie linią przerywaną).
- Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ’
- Do adiuścacji tekstu używamy czarnego ołówka.
- Prace należy dostarczać w trzech egzemplarzach maszynopisu; autorów przysyłających po raz pierwszy swoje prace prosimy o dokładne podawanie imion, nazwisk, tytułów zawodowych lub naukowych, nazw miejscowości, adresów prywatnych i ewentualnie numerów kont PKO i telefonów.



Cena w prenumeracie zł 260, –  
Cena w wolnej sprzedaży zł 1.500, –

Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są tylko na okresy kwartalne. Informacji o cenach udzielają urzędy pocztowe oraz oddziały kolportażowe w miastach.

Prenumeratę przyjmują:

- oddziały kolportażowe właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora – odbioru zamówionych egzemplarzy dokonuje prenumerator w wyznaczonych punktach sprzedaży lub w inny, uzgodniony sposób,
- urzędy pocztowe i listonosze – od prenumeratorów z terenów wiejskich lub innych miejscowości, w których nie ma oddziałów kolportażowych, a w miastach tylko od osób niepełnosprawnych – poczta zapewnia dostawę zamówionych egzemplarzy pod wskazany adres pod warunkiem uiszczenia dodatkowej opłaty za każdy doręczony egzemplarz. Wysokość opłat za każdy kwartał ustala poczta.
- Centrala kolportażu Prasy i Wydawnictw, 00-958 Warszawa, konto PBK XIII Oddział Warszawa 370044-1195-139-11 – tylko od prenumeratorów zlecających dostawę za granicę.

Prenumerata ze zleceniem dostawy za granicę jest o 100% wyższa; w przypadku zlecenia dostawy drogą lotniczą – koszt dostawy lotniczej w pełni pokrywa prenumerator.

Terminy przyjmowania prenumeraty:

- na kraj i za granicę – do 20.XI. na I kw. roku następnego  
do 20.II. na II kw.  
do 20.V. na III kw.  
do 20.VIII. na IV kw.

Bieżące i wcześniejsze numery można nabyć w Księgarni Państwowego Wydawnictwa Naukowego, ul. Miodowa 10, Warszawa. Również można je nabyć, a także zamówić (przesyłka za zaliczeniem pocztowym) we Wzorcowni Ośrodka Rozpowszechniania Wydawnictw Naukowych PAN, Pałac Kultury i Nauki, 00-901 Warszawa.

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

ARS POLONA,

00-068 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7, Poland

Our bankers:

BANK HANDLOWY S.A. 20 1061-710-15107-787

Por. Jęz. 4(473) s. 237–316 Warszawa–Łódź 1990

Indeks 369616