PORADNIK JĘZYKOWY

INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA DOM WYDAWNICZY **ELIPSA** WARSZAWA 2014

PORADNIK

JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Zarząd Główny

ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa Wydział Polonistyki - Uniwersytet Warszawski http: //[www.tkj.uw.edu.pl](http://www.tkj.uw.edu.pl)

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA DOM WYDAWNICZY **ELIPSA** WARSZAWA 2014

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof, dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny),
dr hab. Jolanta Chojak, dr hab. Wanda Decyk-Zięba (sekretarz redakcji),
prof, dr hab. Elżbieta Sękowska

RADA REDAKCYJNA

prof, dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno - Litwa), prof, dr hab. Andrzej Markowski
(Warszawa), prof, dr hab. Alicja Nagórko (Berlin - Niemcy),
prof, dr Marta Pančikova (Bratysława - Słowacja),
prof, dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof, dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk - Niemcy),
prof, dr hab. Teresa Skubalanka (Lublin), prof, dr Olga Šapkina
(Moskwa - Rosja), prof, dr hab. Hélene Włodarczyk (Paryż - Francja)

Redaktor naukowy zeszytu

dr hab. Wanda Decyk-Zięba

Recenzent

dr hab. Dorota Zdunkiewicz-Jedynak

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

http: / /[www.wuw.pl](http://www.wuw.pl); e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail:sklep@elipsa.pl
Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo zarejestrowane w European Reference Index for the Humanities (ERIH)

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
Decyzja nr 601/P-DUN/2014

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

O Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,6. Ark. druk. 7,25. Papier offsetowy 80 g/m2

2014

kwiecień

zeszyt 4

W ZESZYCIE

* W procesie przyswajania języka dzieci stosują zarówno strategie poznawcze (nasta­wione na opanowanie wiedzy), jak i komunikacyjne (zorientowane na proces porozumie­wania się). Repertuar strategii zmienia się w trakcie nabywania przez dzieci kompetencji komunikacyjnych. Przyjęta perspektywa badawcza znajduje podstawy w teorii glottodydaktycznej.
* Wyrażanie różnych intencji komunikacyjnych przez dzieci dokonuje się poprzez pośrednie i bezpośrednie akty mowy. Te pierwsze w większym stopniu niż drugie kształ­tują mowę dzieci, co prowadzi do uczenia dzieci zarówno efektywnego, jak i równocześnie uprzejmego mówienia.
* W badaniu werbalnych sposobów wyrażania grzeczności/niegrzeczności przez dzieci w wieku przedszkolnym konieczne jest ujęcie zintegrowane, uwzględniające aspekt lingwistyczny, psychologiczny i socjologiczny. Podstawę badań stanowi korpus autentycz­nych wypowiedzi dzieci.
* Nowym narzędziem służącym ocenie zasobu słownictwa polskich dzieci jest Obraz­kowy test słownikowy - Rozumienie. Wiedza o tym, jak wiele słów zna dziecko, może być spożytkowana do diagnozowania poziomu jego rozwoju językowego. Podstawę diagnostyki stanowi znormalizowana norma opisowa.
* Poziom opanowania sprawności pisania po polsku przez dzieci polskiego pochodze­nia w Wielkiej Brytanii zależy od takich czynników, jak: liczba lat spędzonych poza Pol­ską, język używany w domu, częstość pobytów w Polsce, sposób kształcenia w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii, motywacja uczenia się języka polskiego.
* Emisja głosu na kierunkach studiów o profilu nauczycielskim jest przedmiotem obowiązkowym. Słuchacz uzyskuje wiedzę o funkcjonowaniu narządów mowy i uczy się ekonomicznej emisji głosu. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów mogą sta­nowić wskazówki dla wykładowców tego przedmiotu.

\*\*\*

Rozwój mowy dziecka - pragmatyka lingwistyczna - psycholingwistyka - socjolingwistyka - dydaktyka języka - akty mowy - grzeczność językowa - słownik umysłowy - kształ­cenie językowe - pisanie - emisja głosu.

Red.

2014 kwiecień zeszyt 4

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Anna Żurek: Nie ma ijo haka, czyli o strategicznych zachowaniach mownych

dzieci 7

[Barbara Boniecka: Dziecięce pośrednie i bezpośrednie akty mowy 21](#bookmark7)

Halina Zgółkowa: W przedszkolu jestem trochę grzeczny, a trochę niegrzeczny -

czyli o etykiecie językowej dzieci w wieku przedszkolnym 29

Ewa Haman, Krzysztof Fronczyk, Magdalena Łuniewska: Wykorzystanie pojęcia

[normy w badaniach ilościowych nad rozwojem słownika umysłowego 39](#bookmark8)

Anna Czeniek: Jedna szkoła, jedna klasa, ale czy ten sam język polski? -

o zróżnicowanym poziomie opanowania języka polskiego wśród dzieci polskiego pochodzenia na przykładzie prac dzieci mieszkających

w Wielkiej Brytanii 54

Kinga Banderowicz: Przepona nadaje mocy słowom (...) - wiedza studentów

[polonistyki z zakresu emisji głosu (rekonesans) 69](#bookmark27)

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

[Agnieszka Piela: Hipsterscy hipsterzy w hipsterskich ciuchach się hipsterzą 81](#bookmark31)

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

Mirosław Bańko: Samuel Bogumił Linde, Słownik języka polskiego, Warszawa

1807-1814 86

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Wanda Decyk-Zięba: Z dziejów gramatyk 93

[Grzegorz Seroczyński: Jakuba Parkosza Traktat o ortografii polskiej 97](#bookmark38)

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

Aleksandra Kalisz, Ewelina Tyc: Dwujęzyczność, wielojęzyczność

i wielokulturowość - szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia 104

RECENZJE

Przemysław Wiatrowski: Ewa Binkuńska, Higiena i emisja głosu mówionego,

Bydgoszcz 2012 108

SŁOWA I SŁÓWKA

S. D.: Degradacja bydła

113

2014

kwiecień

*zeszyt* 4

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

Anna Żurek: Nie ma ijo haka or about language strategies in children’s speech 7

Barbara Boniecka: Children’s indirect and direct speech acts 21

Halina Zgółkowa: W przedszkolu jestem trochę grzeczny, a trochę niegrzeczny (I am a bit good and a bit bad at pre-school) - about pre-school children’s linguistic etiquette 29

Ewa Haman, Krzysztof Fronczyk, Magdalena Łuniewska: Applying the notion

of a norm to quantitative research on mental lexicon development 39

Anna Czeniek: The same school, the same class, but is the Polish language the same? - about diverse levels of acquisition of Polish among children of Polish descent on the example of essays written by children living in Great Britain 54

Kinga Banderowicz: Przepona nadaje mocy słowom (...) (The diaphragm gives power to words...) - the knowledge of voice production among students of Polish studies (reconnaissance) 69

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

Agnieszka Piela: Hipsterscy hipsterzy w hipsterskich ciuchach się hipsterzą

(Hipster hipsters hipster in hipster clothes) 81

OLD AND CONTEMPORARY DICTIONARIES

Mirosław Bańko: Samuel Bogumił Linde, Słownik języka polskiego (Dictionary

of Polish), Warsaw 1807-1814 86

POLISH GRAMMAR

Wanda Decyk-Zięba: From the history of grammars 93

Grzegorz Seroczyński: Jakuba Parkosza Traktat o ortografii polskiej (The treatise

on Polish orthography by Jakub Parkosz) 97

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

Aleksandra Kalisz, Ewelina Tyc: Bilingualism, multilingualism and

multiculturalism - opportunities and threats on the way to communication .... 104

REVIEWS

Przemysław Wiatrowski: Ewa Binkuńska, Higiena i emisja głosu mówionego

(Spoken voice hygiene and production), Bydgoszcz 2012 108

WORDS AND EXPRESSIONS

S. D. : Degradation of the word bydło

113

ARTYKUŁY

I

ROZPRAWY

Anna Żurek (Uniwersytet Wrocławski)

**NIE MA IJO HAKA,** CZYLI O STRATEGICZNYCH
ZACHOWANIACH MOWNYCH DZIECI

Jak wyrazić w mowie dziecka, że śmigłowiec ratowniczy nie ma wy­ciągarki? Nie ma ijo haka to jedna z takich prób.1 Ze względu na nie­pełny rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecko próbuje na różne sposoby przekazać swojemu rozmówcy istotne dla niego tre­ści. Stosuje wówczas strategiczne zachowania werbalne i niewerbalne, określane mianem strategii kognitywnych i komunika­cyjnych, które wpływają na skuteczność procesu przyswajania języka i porozumiewania się oraz osiąganie zamierzonych celów przy znacznym deficycie środków.

W literaturze polskiej nie poruszano dotąd szczegółowo zagadnień związanych z użyciem przez dzieci strategii językowych i pozajęzykowych. Koncentrowano się raczej na wyróżnianiu faz rozwojowych mowy i my­ślenia u dzieci [np. Kowalski 1962], przyswajaniu przez nie podstaw sys­temu językowego, m.in. fonologicznego, morfologicznego, składniowego [por. Smoczyński 1955; Przetacznik-Gierowska 1994; Łobacz 1996; Li­powska 2001], rozwoju semantycznym języka [Zarębina 1994], analizie umiejętności komunikacyjnych i językowych dzieci w wieku przedszkol­nym [por. Porayski-Pomsta 1994], pragmatycznych i dyskursywnych aspektach wypowiedzi dziecięcych [Bokus 1991; Boniecka 1995], jak również błędach językowych popełnianych we wczesnym stadium przy­swajania mowy i wszelkich zaburzeniach w zakresie jej opanowywania [np. Stecko 1996; Grabias 2001; Porayski-Pomsta 2002].

Strategiczne zachowania językowe najczęściej analizowano w odnie­sieniu do dyskursu publicznego, a mianowicie języka polityki [np. Załazińska 2005; Małyska 2012], języka prasy w różnych jego odmianach [Kajtoch 2008] czy retoryki [zob. strategie argumentacyjne - Lewiński

1 Większość wypowiedzi cytowanych w pracy pochodzi z rozmów autorki pracy z własnymi dziećmi (trzylatkiem i siedmiolatkiem) oraz dialogów zasłysza­nych w spontanicznych, niekontrolowanych sytuacjach między rodzicami a ich pociechami. Dane zbierano we Wrocławiu w roku 2013. Niektóre przykłady za­czerpnięto z Wypisów z mowy dziecięcej B. Bonieckiej, które zawierają teksty rozmów osób dorosłych z dziećmi w wieku od 2,6 do 6,0 lat [zob. Boniecka 1997].

8

ANNA ŻUREK

2012, 286, 306]. Przykładowo w tym kontekście strategie komunikacyjne oznaczają zaplanowany i w pełni kontrolowany sposób działania roz­mówcy, umożliwiający mu wykonanie zamierzonego zadania. To „świa­domie kierowany przez nadawcę i interpretowany przez odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą których dążą oni do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego” [Awdiejew, Habrajska 2006, 55]. Strategiczne zachowanie tłumaczy się rozmaitymi uwarunkowaniami psychicznymi, społecznymi, pragmatycznymi czy też retorycznymi.

Przyjęta w pracy perspektywa badawcza wywodzi się z teorii na­uczania i uczenia się języka obcego (N/U J2), w której żywo dyskutuje się na temat roli strategii w procesie porozumiewania się rodzimych użytkowników języka z uczącymi się danej mowy oraz ich klasyfikacji. Podziału na strategie uczenia się (learning strategies) i strategie komunikacyjne (communication strategies) dokonał Larry Selinker w pracy na temat języka pośredniego, czyli interjęzyka [Selinker 1972]. Zaadaptowanie tej teorii w badaniach nad przyswajaniem języka pierwszego jako rodzimego (J1) wydaje się ciekawe i nowatorskie.2 Mowa dziecka na pewnym etapie rozwoju wykazuje również przejściowy i zmienny charakter; dziecko przyswaja język na zasadzie kół koncen­trycznych, opanowując tzw. dialekty (systemy), które stopniowo zaczy­nają przypominać język dorosłych:

Tymczasem dziecko, przyswajając sobie język ojczysty, konstruuje i obala lub mody­fikuje cały szereg systemów gramatyczno-leksykalnych, użyjmy znów porównania: stawia, niszczy i wznosi coraz większe namioty. A więc język ojczysty opanowywany jest dzięki stałemu rozwijaniu, obalaniu i wzbogacaniu założeń hipotetycznych (...) [Brzeziński 1987, 35].

Celem niniejszej publikacji jest przeanalizowanie sposobów strate­gicznych zachowań mownych dzieci w wieku od 3 do 7 lat oraz próba klasyfikacji i opisu zaobserwowanych strategii.3 Etap ten wydaje się nie­zwykle interesujący dla badacza. Jest to okres swoistej mowy dziecięcej, w którym obserwuje się intensywny przyrost poszczegól­nych elementów wiedzy językowej (począwszy od aspektu fonologicznego, morfologicznego i syntaktycznego po leksykalno-semantyczny, pragma­tyczny i socjokulturowy). Uwzględniając rozwój dziecięcej świadomości językowej i komunikacyjnej, J. Porayski-Pomsta zalicza to stadium do tzw. komunikacji przedszkolnej, w której obserwuje się pier­wotne formy konwersacji i narracji w mowie dzieci (między 3. a 5. rokiem życia) oraz konwersacji zdecentrowanej, polegającej na umiejętności

2 Zob. pracę na temat strategii komunikacyjnych dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego [Żurek, Molik-Kubak 2013, 501-515].

3 Cenne źródło informacji dla badacza stanowią również - dla celów porów­nawczych - bazy danych CHILDES i TalkBank, zawierające przykłady wypowie­dzi dziecięcych w różnych językach [zob. <http://childes.psy.cmu.edu>, http:// [www.talkbank.org](http://www.talkbank.org)].

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH...

9

przyjmowania odmiennego punktu widzenia przez dzieci (6-8 lat) [zob. Porayski-Pomsta 2007, 7-8].

Już od 2. roku życia dzieci dążą do osiągnięcia praktycznego sukcesu w ramach konkretnych czynności. Zgodnie z teorią rozwoju poznawczego rozpoczyna się wtedy stadium przedoperacyjne [Piaget 1992], w któ­rym dziecko nie potrafi jeszcze dokonywać operacji logicznych, jeden wyraz służy do określania różnych zjawisk i przedmiotów, często dobie­ranych na zasadzie podobieństwa, proces nominacji zaś polega na nad­miernym uogólnianiu lub zawężaniu znaczenia słów.

Zachowanie strategiczne przejawia się przede wszystkim wówczas, gdy zachodzi dysproporcja między wiedzą językową rozmówcy i jego słu­chacza. Szczególnie jest to widoczne w rozmowach dziecka z osobą doro­słą, dlatego też cytowane w pracy przykłady dotyczą wyłącznie tego typu interakcji. Przytoczmy dialog trzyletniego dziecka z matką:

Matka: Co ci kupić?

Dziecko: Du auto.

Matka: Co to jest du auto?

Dziecko: Dzipy.

Matka: [powtarza, nie rozumiejąc]: Dzipy?

Dziecko: Dzipy! [mówi z przekonaniem i pokazuje samochód terenowy]

Matka: Aaa! Dżipa [śmieje się ze zrozumieniem].

Dziecko: No [potakuje główką].

Strategie użyte w rozmowie przez dziecko to powtórzenie nie­zrozumiałej struktury (w tym wypadku wyrazu) oraz uzupełnienie przekazu słownego gestem (użycie środków niewerbalnych). Zachowanie strategiczne pojawia się w momencie, gdy dziecko zauważa, że jest nierozumiane przez dorosłego rozmówcę lub jego wypowiedź zo­stała błędnie zinterpretowana.

Zachowania mowne dziecka pełnią dwie podstawowe funkcje: z jed­nej strony wspierają proces przyswajania języka, z drugiej zaś służą komunikacji międzyludzkiej. Język stanowi zarówno narzędzie pozna­wania świata zewnętrznego, jak i narzędzie komunikacji [por. podział na funkcję reprezentatywną i komunikacyjną języka; Kurcz 2005, 22-37]. Przyjmując taką perspektywę za punkt wyjścia moich rozważań, wyod­rębniłam następujące grupy strategii stosowanych przez dzieci: 1 2 \*

1. Strategie poznawcze (kognitywne), nastawione bezpośred­nio na proces przyswajania wiedzy językowej, jej zapamiętywania czy kategoryzowania, w mniejszym stopniu na samą komunikację inter­personalną.

2. Strategie komunikacyjne, zorientowane na proces porozu­miewania się poprzez podejmowanie próby interakcji mimo języko­

wych braków (strategie ryzyka) bądź - w sytuacji zbyt wielkiego zagrożenia twarzy - umiejętną zmianę tematu lub przerwanie nieefek­tywnej rozmowy (strategie unikania).

10

ANNA ŻUREK

Oba typy strategii są ze sobą ściśle związane i wspierają kształtowa­nie się wiedzy językowej u dziecka. Strategie kognitywne umożliwiają testowanie hipotez na temat przyswajanej mowy i odnoszą się bezpo­średnio do procesu uczenia się języka. Strategie komunikacyjne zaś dają dziecku szansę na pozostanie aktywnym uczestnikiem dialogu pomimo językowych niedostatków.

Poznawanie świata przez dziecko odbywa się poprzez jego nazywa­nie, opisywanie, definiowanie, klasyfikowanie etc. Strategie kognitywne świadczą o kształtowaniu się u dzieci świadomości językowej, co przeja­wia się w częstym zadawaniu przez nie pytań typu Co to jest?, Jak to się nazywa? [więcej na ten temat zob. Porayski-Pomsta 2002, 204-208]. Roz­wój mowy dziecka jest ściśle związany z procesami poznawczymi, okre­ślanymi jako adaptacja wiedzy językowej [por. Piaget 1992]. Dziecko - po pierwsze - definiuje nowe pojęcia czy zjawiska za pomocą znanych nazw lub gotowych schematów, co określa się mianem asymi­lacji. Natomiast akomodacja umożliwia modyfikację istniejących pojęć odpowiednio do nowej sytuacji. Dziecko przekształca poznane schematy albo tworzy w ich miejsce nowe wzorce i słowa. Wymienione procesy po­znawcze leżą u podstaw zachowań strategicznych. Należy zaliczyć do nich następujące zjawiska: uogólnianie, używanie półgotowych (prefabryko­wanych) wzorców językowych, zastępowanie jednej struktury językowej inną (substytucja leksykalno-semantyczna), omówienia (parafrazo­wanie), wielokrotne powtarzanie, tworzenie nowych form językowych.

Jednym z częstych sposobów radzenia sobie z niepełną wiedzą ję­zykową jest uogólnianie (generalizacja) znaczeń słów lub konstrukcji językowych, umożliwia bowiem przyporządkowanie nowych przedmiotów lub czynności do przyswojonych już środków leksykalnych i gramatycznych.4 W mowie trzylatka kula oznacza wszystko, co ma kształt okrągły, np. kulę śnieżną, ale i koło samochodowe, piłkę czy też okrągłe snopki siana na polach; lula to nie tylko rura, ale też słomka do picia; hacek (haczek) - mały hak, dźwig, wyciągarka, każde auto z hakiem. Co ciekawe, dzieci mają tendencję do kojarzenia słów „podobnych” ze względu na fi­zyczne cechy ich desygnatów (także ich zastosowania, funkcje), natomiast - według badań psycholingwistycznych - osoby dorosłe kierują się kryterium semantycznym, mają bowiem już rozwinięty słownik umysłowy, tj. intu­icyjną wiedzę na temat wyrazów danego języka [por. Kurcz 2005, 119-143).

Proces generalizacji odbywa się na różnych poziomach języka (np. poprzez uogólnianie funkcji poszczególnych przypadków czy schema­tów składniowych).5 Najłatwiej opisać to zjawisko na przykładzie leksyki

4 Por. dyskusję na temat tworzenia przez dzieci abstrakcyjnych konstruk­cji językowych bazujących na analogii i odwzorowywaniu struktury [Tomasello 2003, 200-205].

5 Na poziomie leksykalno-semantycznym zjawisko to tłumaczone jest swo­istą rozciągliwością znaczeń pierwszych opanowanych przez dziecko wyra­

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH...

11

lub utartych formuł językowych. Dzieci bardzo często używają tzw. pre­fabrykowanych (półgotowych) wzorców językowych (przypomi­nających klisze językowe) w celu wyrażenia wielu treści, niekoniecznie kompletnych czy poprawnych pod względem gramatycznym. Przyjrzyjmy się rozmowie trzylatka z matką:

Matka: Ułożysz puzzle?

Dziecko: Nie dady.

Matka: To może narysujesz mi autko?

Dziecko: Nie dady.

Matka: To podaj mi kredki, ja ci coś narysuję.

Dziecko: Nie dady.

Wyrażenie nie dady stanowi uniwersalny klucz do zakomunikowa­nia rozmówcy o niemożliwości zrobienia czegoś; w zależności od kontek­stu jest ono nośnikiem następujących treści: ‘nie dam rady’, ‘nie mogę’, ‘nie umiem’, ‘nie jestem w stanie tego zrobić, dosięgnąć, namalować, wejść po schodach’ etc. Wywodzi się z często słyszanego zwrotu nie dam rady, stanowi więc jego dziecięcy odpowiednik semantyczny. Dziecko na etapie komunikacji przedszkolnej wybiera sobie skonwencjonalizowane zwroty i dostosowuje do własnych możliwości językowych. Każde ma swoje ulubione formuły klucze. Przykładowo, trzylatek większość pytań rozpoczyna zaimkiem Czemu? I tak: Czemu tata? oznacza ‘Co robi tata?’, Czemu będziemy u babci? ‘Kiedy będziemy u babci?’, Czemu idziemy? ‘Dokąd idziemy’, Czemu my idziemy rowelek? ‘Dlaczego nie idziemy na rowerek?’, Czemu klepu? ‘Dlaczego idziemy do sklepu?’ etc. Interpretacja wypowiedzi jest więc ściśle uzależniona od kontekstu i sytuacji komu­nikacyjnej.

Kolejnym sposobem radzenia sobie z niedoborem językowym jest za­stępowanie słów, form fleksyjnych czy struktur składniowych innymi, aktualnie dostępnymi (substytucja leksykalno-semantyczna). Zamiana jednej struktury językowej na inną występuje naj­częściej w sytuacji, gdy dziecko nie może przypomnieć sobie danej formy, jeszcze jej nie poznało albo też inna wydaje mu się prostsza pod wzglę­dem artykulacyjnym (na widok karetki pogotowia dziecko mówi policja, pasąca się na polu krowa to żyrafa; tutaj mierzy się oznacza ‘tu się waży’; zaraz mniej to ‘coraz mniej’; jeszcze w znaczeniu ‘już’, nie mogę poszukać ‘nie mogę znaleźć’).6 Popatrzmy na poniższe dwa dialogi:

zów i słabością uogólniania u małych dzieci, polegającą na łączeniu różnych przedmiotów nie tylko na zasadzie podobieństwa zewnętrznego, lecz również ze względu na walory słuchowe, zbieżność miejsca, cechę funkcjonalną etc. [zob. Jurkowski 1975, 89-90].

6 Na zjawisko substytucji semantycznej zwróciła uwagę Maria Zarębina w pracy Język polski w rozwoju jednostki, podając wiele dziecięcych przykładów przesunięcia znaczenia na zasadzie styczności w obrębie odpowiedniego pola semantycznego [zob. Zarębina 1994].

12

ANNA ŻUREK

Dziecko 1: Mama, nie mogę to odkleić.

Matka: Odkleić?

Dziecko 1: Odkleić, o tak, tak, plll [pokazuje, że chce otworzyć pudełko]

Matka: Otworzyć?

Dziecko 1: Tak, oporzyć.

Matka: Dobre buty?

Dziecko 2: Dobre, wczoraj je obetnąłem.

Matka: Co zrobiłeś?

Dziecko 2: Obetnąłem.

Matka: Co to znaczy obetnąłem?

Dziecko 2: Hmmm..., rozbiłem.

Matka: Aaaa, rozbiłeś.

W obu rozmowach dzieci mają trudności z przypomnieniem sobie właściwego słowa, więc używają innego. Trzylatek z pierwszego dialogu widząc, że matka go nie rozumie, sięga po środki niewerbalne i pokazuje, co chce zrobić. Natomiast siedmioletni chłopiec stosuje już strategię wy­miany słowa na inne, w tym kontekście właściwe.

Na poziomie leksykalnym ważną rolę odgrywają relacje znaczeniowe wyrażające nadrzędność, podrzędność i współrzędność. Dziecko zamiast nazwy właściwej posługuje się hiperonimem (kwiatek to ‘róża’), hiponimem (piesek to "każde zwierzę’) lub kohiponimem (koń to "osioł’, kaczka to "gęś’). Przykładowo:

Tata: Co to jest? Piesek?

Dziecko: To nie jest piesek, to klokodylek.

Tata: To nie jest krokodylek!

Dziecko: To nanozaur? (‘dinozaur’)

Tata: Brawo synku, to dinozaur!

Stosowanie omówienia (parafrazowanie) polega na wy­rażaniu tej samej treści innymi - dostępnymi dziecku - środkami języ­kowymi (np. To auto lobi ijo ijo "karetka pogotowia’; Daj mi moją cieplutką kurteczkę "szlafrok’, duże auto "tir’, poobgryzane jabłko "ogryzek’, ta czarna kasza "kasza gryczana’). W jaki sposób trzyletnie dziecko może powiedzieć, że widzi butlę do nurkowania? Oto przykład:

Dziecko 1: Gablyś, czemu pan na pleckach? (‘Co pan ma na pleckach? ^

Dziecko 2: Nie wiem. Butlę?

Dziecko 1: To dzienku?

Dziecko 2: Dzienku?

Dziecko 1: Nie dzienku. Lula, oddycha, [pokazuje, jak się oddycha] Pływają bąbelki.

Podobnie nie radzą sobie z nieznanymi słowami dzieci starsze, o czym świadczy dialog sześcioletniej dziewczynki z osobą dorosłą:

M: Byłaś kiedyś w kinie?

J: Nie.

M: Nie byłaś? [ze zdziwieniem]

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH...

13

J: W „Kosmosie” [nazwa kina w Lublinie] tylko byłam jeden raz.

M: I jak było?

J: Fajnie, bo tam jest takie duże siedzenie [mowa o fotelu z ruchomym siedziskiem], tak się wywraca. Jak ktoś tam kucnie na to siedzenie, to się wywraca i się obkręca do tyłu. I to ja kiedyś już tak miałam. Siadałam dalej [głębiej] i to się obkręciło tak do tyłu i się złoży... i się składa tak i... to siedzonko [Boniecka 1997, 301].

Kolejnym sposobem na przekazanie zamierzonej treści jest tworze­nie nowych form językowych na określenie danych przedmiotów, zjawisk czy czynności. Twórczość neologiczna dzieci młodszych (trzy- i czteroletnich) obejmuje zwykle pojedyncze wyrazy (por. blumblumek ‘autko’, bimbamek ‘kościoł’, zaćhłod ‘przeciąg’). Mowa starszych dzieci (od 5 do 7 lat) obfituje nie tylko w neologizmy typu futraczek ‘szlafroczek’, wariatny ‘szalony’, kopalnik ‘górnik’, lecz również obejmuje całe związki wyrazowe w rodzaju zaopatrzyć ranę ‘opatrzyć ranę’, widać wszystko jak na oku zamiast ‘jak na dłoni’, zrobić kogoś w kózkę ‘zapędzić kogoś w kozi róg’, laska do butów ‘łyżka do butów’, pochwa na gitarę ‘pokro­wiec na gitarę’. Dzieci tworzą własne słowa, modyfikują związki frazeolo­giczne lub je wymyślają w sytuacji, gdy ich nie znają lub nie mogą sobie ich przypomnieć, np.:

Mama: Co dziewczynka ma na głowie? [pokazuje rysunek z dziewczynką]

Dziecko: Wosy [włosy].

Mama: A tutaj?

Dziecko: [zastanawia się] Yyy...

Mama: No, co to?

Dziecko: Otolek.

Mama: Co to jest otolek?

Dziecko: Yyy... [bierze długopis i przystawia go do włosów, tak jakby to była opaska] O, to!

Mama: [śmieje się] Co to takiego? Opaska?

Dziecko: O, tak, opaka! [uradowane]

Rozmowa dziecka siedmioletniego z matką ukazuje, w jaki sposób można uruchomić ciąg zachowań strategicznych, wspierając proces neologizacji parafrazowaniem niezrozumiałego wyrazu:

Matka: Kto to jest?

Dziecko: Kopalnik.

Matka: Kto taki?

Dziecko: Jest to pan z taką wielką czapką.

Matka: Nie rozumiem.

Dziecko: No, kopalnik kopie w ziemi i odkrywa węgielek, czyli czarne złoto.

Omówione strategie kognitywne wspierają proces organizacji wiedzy językowej i pozajęzykowej u dzieci. Strategie komunikacyjne zaś - jak już wspomniano - nastawione są przede wszystkim na rozwój sprawności komunikacyjnych w zakresie prowadzenia rozmowy (umie­jętności interakcyjne), wyrażania własnych intencji (umiejętności prag­matyczne) zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi (kompetencja

14

ANNA ŻUREK

socjolingwistyczna i socjokulturowa). Ich głównym celem jest zastosowa­nie nabytej wiedzy językowej w praktyce. Tak rozumiane noszą również nazwę strategii użycia języka [language use strategy, por. Cohen 2010].

Biorąc pod uwagę proces przyswajania języka, strategie komunika­cyjne są niezwykle ważne z punktu widzenia dziecka, które chce pozostać czynnym uczestnikiem komunikacji pomimo językowych niedostatków. Badacze zorientowani psycholingwistycznie uznają strategie komuni­kacyjne za potencjalnie świadomie zaplanowany i kontrolowany system działań, mający na celu osiągnięcie w stopniu maksymalnym postawio­nego celu w kontaktach językowych [Fearch, Kasper 1983].7 Zwolennicy podejścia socjolingwistycznego postrzegają strategie komunikacyjne jako wzajemną próbę negocjowania przekazywanych znaczeń przez obu roz­mówców w sytuacji, gdy nie dzielą oni wspólnej wiedzy o języku [Tarone 1980, 420]. Druga definicja wydaje się pomocna dla dalszych rozważań, gdyż podkreśla interakcyjny charakter strategii komunikacyjnych oraz ich dynamiczną naturę.

Strategie komunikacyjne można podzielić na strategie ryzyka (zorientowane na powodzenie komunikacyjne) oraz strategie uni­kania (prowadzące do zmiany tematu lub zaprzestania procesu poro­zumiewania się).8 Do tych pierwszych zaliczam: wielokrotne powtarzanie, zwracanie się do drugiej osoby z prośbą o pomoc, autokorektę oraz sto­sowanie sygnałów niewerbalnych. Wymienione sposoby strategicznego radzenia sobie w sytuacji niedoboru językowego mają silnie kompensa­cyjny charakter, wszelkie braki językowe bowiem zostają zastąpione in­nymi środkami i prowadzą do efektywnej komunikacji.

Wielokrotne powtarzanie nierozumianego przez odbiorcę przekazu to jedna z najczęstszych strategii dziecięcych, por.:

Dziecko: To myta.

Mama: Co to?

Dziecko: Myta.

Mama: Miś?

Dziecko: Nie! Myta.

Mama: Co to myta? Chcesz misia?

Dziecko: Tak.

Wynika ona z mowy egocentrycznej i nierozwiniętej jeszcze zdolno­ści do decentracji, czyli przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby. Dziecko nie rozumie, że matka nie może zdekodować znaczenia słowa myta, które z jego perspektywy wydaje się oczywiste.

7 O tym, czy dzieci mają świadomość językową pisał J. Porayski-Pomsta, por. <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art02.htm>

8 Por. podział na strategie osiągnięć i strategie redukcji [Fearch, Kasper 1983].

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH...

15

Kolejna grupa strategii komunikacyjnych to zwracanie się z prośbą o pomoc w podaniu właściwej formy językowej (Mamo, jak to się nazywa?, Powiedz mi, co to jest?).

Ciekawym przykładem prośby o pomoc jest rozmowa między matką a dwoma synami, z których jeden ma trzy lata (dziecko 1 w dialogu), drugi siedem (dziecko 2).

Dziecko 1: Wcinam flytki.

Matka: Co wcinasz? Frytki?

Dziecko 2: Nie, nie, nie. Paflu..., pafluka.

Matka: Co? Jak to się nazywa?

Dziecko 1: Hmmm..., nazywa się... Gablyś, czemu nazywa się?

Dziecko 2: Paluszki.

Dziecko 1: Paluski.

Młodszy syn podczas jedzenia paluszków rozpoczął dość niefortunnie konwersację, stwierdzając, że je frytki. Na to jego matka wyraziła zdzi­wienie, sygnalizując, że wyraziło się ono niejasno. Zaistniałe nieporo­zumienie (problem komunikacyjny) uruchomiło następującą sekwencję zachowań strategicznych dziecka (por. rys. 1):

Rys. 1. Przykład strategicznego zachowania językowego dziecka

Nieporozumienie

(frytki w znaczeniu “paluszki j

I

Utworzenie nowego słowa

(pafluka)

i

Prośba o pomoc

(Gablyś, czemu nazywa się?)

\

Podanie właściwej nazwy

(paluski)

Kiedy konwersacja nie przebiega właściwie, dzieci stosują autokorektę wypowiedzi w celu wynegocjowania wspólnego znaczenia dla nie­zrozumiałej struktury językowej, np.:

Matka: Co to jest?

Dziecko: Kule.

16

ANNA ŻUREK

Matka: To są kule?

Dziecko: Nie.

Matka: A co?

Dziecko: Koła.

Matka: Aha, koła.

Ostatnia grupa zaliczana do strategii ryzyka to stosowanie sy­gnałów niewerbalnych, które u dzieci młodszych częściej za­stępują kod językowy, u starszych zaś są uzupełnieniem ustnego komunikowania werbalnego. Nośnikiem znaczeń jest przede wszystkim mowa ciała, tj. mimika, gestykulacja, ruchy ciała, spojrzenie oraz przyj­mowane przez dziecko pozy, np.:

Dziecko: Mamo, ce pić.

Mama: Chcesz piciu?

Dziecko: Nie, ce [wkłada złożone rączki pod główkę i pokazuje, że chce

spać]

Mama: Spać chcesz?

Dziecko: Tak.

Najczęstsze strategie komunikacyjne dla małych dzieci (od 3 do 5 lat) to wielokrotne powtarzanie nierozumianej przez odbiorcę wypowiedzi oraz sięganie po niewerbalne środki komunikacji. Te ostatnie - jak choćby charakterystyczny ruch głową czy ręką - zwykle pełnią funkcję ilustrato­rów, uzupełniają bowiem komunikat słowny i go uściślają. Stanowią formę wizualizacji zjawisk czy przedmiotów, o których jest mowa. Pod koniec okresu kształtowania się swoistej mowy dziecięcej (tj. między 6. a 7. ro­kiem życia) dzieci mają znacznie bogatszy i bardziej zróżnicowany reper­tuar strategii językowych ze względu na pełniejszy rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej, coraz większą wiedzę o świecie oraz czę­ściowo już rozwinięte umiejętności socjolingwistyczne i socjokulturowe. Strategie dotyczą zarówno ich zachowań werbalnych, jak i wszelkiej działalności pozasłownej, sygnalizującej chęć nawiązania, podtrzyma­nia bądź unikania kontaktu z rówieśnikami lub osobami dorosłymi.

Zachowanie pozajęzykowe dziecka jest uwarunkowane kulturowo, co zaobserwowano podczas badań strategii komunikacyjnych u dzieci pochodzenia azjatyckiego uczących się języka angielskiego jako ob­cego [por. Żurek, Molik-Kubak 2013]. Wyróżniono specyficzne kul­turowo gesty i mimikę, np. japońskie dziecko kiwało głową na znak, że słucha, co jednak znaczyło, że niczego nie rozumie; wieloznaczny uśmiech na twarzy oznaczał chęć uniknięcia jakiegokolwiek kontaktu, a nie - jak w kulturze polskiej - życzliwość i zachętę do prowadzenia konwersacji.

Grupa strategii komunikacyjnych, która pomaga w zachowaniu twa­rzy podczas trudności z przekazaniem czy przeformułowaniem określo­nej informacji, to strategie unikania. Polegają one na unikaniu przez dziecko trudnych słów, fraz czy tematów (To jest eee nie wiem,

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH...

17

jak to powiedzieć, Nie umiem to powiedzieć, Hmmm...), zmianie tematu rozmowy, gdy okazuje się dla dziecka za trudny, oraz zakończeniu pro­wadzonej konwersacji. Pierwszy rodzaj unikania to tzw. unik fono­logiczny. Dziecko unika częściowo lub całkowicie słów, sprawiających mu trudności natury artykulacyjnej, mówi inny wyraz niż zamierzało, np. eee bardzo cie... ie... duża książka (zamiast ciężka).

Kolejny rodzaj uniku ma charakter leksykalno-semantyczny. Dziecko nie może przypomnieć sobie konkretnego słowa, szuka więc roz­wiązań, stosując strategie ryzyka (pyta o daną formę wyrazu lub stosuje środki niewerbalne), albo sięga po strategie kognitywne (wymienia pro­blematyczny wyraz na inny, parafrazuje go, podaje synonim etc.), albo po prostu porzuca temat i zmienia kierunek rozmowy (np. - No, taki samochód z eee... hmmm... Nie wiem. (zmiana tematu) A widziałaś już bajkę o samolotach?). Przykładowo:

Dziecko: Cę tlabanek.

Tata: Co chcesz?

Dziecko: Tlabanek.

Tata: Co to jest tlabanek?

Dziecko: [zmienia temat na inny] Tato, zlobimy pociąga?

Tata: Jakiego pociąga?

Dziecko: No innego, mojego.

Innym sposobem na rozwiązanie sytuacji problemowej jest prze­rwanie interakcji, zanim zostanie osiągnięty cel komunikacyjny:

Dziecko: Cę guzika pociągu.

Mama: Guzika pociągu?

Dziecko: Guzicek pociągu, guzicek.

Mama: Co guziczek robi?

Dziecko: [udaje, że nie słyszy pytania i nie podejmuje dalszej konwer­sacji].

Efektywne stosowanie strategii komunikacyjnych wpływa bez wątpie­nia na ogólny rozwój dziecka, zarówno fizyczny, umysłowy, emocjonalny, jak i społeczny. Służą one porozumiewaniu się z innymi i stymulują pro­ces uczenia się języka oraz kreatywność werbalną dziecka.

Warto podkreślić, że stosowanie strategii komunikacyjnych uwarun­kowane jest nie tylko rozwojem systemu językowego i słownika umy­słowego dzieci, lecz również rozwojem aspektu pragmatycznego wiedzy językowej. Z punktu widzenia badań nad strategiami komunikacyjnymi istotne dla okresu przedszkolnego wydaje się stopniowe rozwijanie u dzieci zdolności społecznych ułatwiających skuteczne porozumiewanie się, moż­liwe dzięki umiejętności czytania w umyśle innej osoby, przyjmowania odmiennej perspektywy oraz właściwej interpretacji wyrażanych przez rozmówcę intencji i pragnień [zob. teoria umysłu, Haman 1992; Kurcz 2005, 51-53]. Odchodzenie od dziecięcego egocentryzmu i centracji leży u podstaw funkcjonowania strategicznych zachowań mownych dziecka.

18

ANNA ŻUREK

Poniższa tabela zestawia omówione w artykule strategie stosowane przez dzieci.

Tabela 2. Strategie używane przez dzieci przedszkolne

|  |  |
| --- | --- |
|  STRATEGIE KOGNITYWNE | uogólnianie znaczeń form językowych |
| używanie półgotowych (prefabrykowanych) wzorców językowych |
| zastępowanie jednej struktury inną |
| parafrazowanie (omówienia) |
| tworzenie nowych form językowych |
| STRATEGIEKOMUNIKACYJNE | strategieryzyka | wielokrotne powtarzanie |
| zwracanie się z prośbą o pomoc (porada językowa) |
| autokorekta |
| komunikacja niewerbalna |
| strategieuniku | unik fonologiczny |
| unik leksykalno-semantyczny |
| zmiana tematu |
| unik konwersacyjny |

Należy zaznaczyć, że strategiczne zachowania językowe i niejęzykowe mają naturę interaktywną, dziecko rozpoznaje bowiem, kiedy jego przekaz nie został odpowiednio zrozumiany i szuka sposobów porozu­mienia się mimo językowych braków [por. Wenden, Rubin 1987, 26]. Ich dynamiczny charakter sprawia, że w miarę nabywania przez dzieci kompetencji językowej i komunikacyjnej repertuar stosowanych strategii ulega zmianom.

Omówione strategie mają za zadanie usprawniać proces przyswa­jania języka rodzimego oraz porozumiewania się z innymi, są bowiem przejawem kompetencji strategicznej dziecka. Świadczą nie tylko o rozwoju jego kompetencji językowej, lecz również komunikacyjnej i kulturowej.

Zaprezentowane badania mogą stanowić punkt wyjścia do analiz po­równawczych strategii dzieci przyswajających język rodzimy i uczących się języka obcego. Jak wykazują wstępne badania empiryczne, przepro­wadzone wśród dzieci przedszkolnych o pochodzeniu azjatyckim uczą­cych się języka angielskiego jako drugiego/kolejnego, da się zauważyć pewne podobieństwa i różnice w doborze strategii [por. Żurek, Molik-Kubak 2013, 501-515]. Większość używanych strategii ma charakter rozwojowy, związany z ontogenezą mowy i myślenia u dzieci, niektóre

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH...

19

zaś są wynikiem rozwijającego się u dzieci interjęzyka (jak np. transfer zewnątrzjęzykowy, czyli wpływ języka pierwszego na drugi). Strategie ko­gnitywne i komunikacyjne stanowią współcześnie atrakcyjne pole ba­dawcze nie tylko dla językoznawców, lecz również dla psychologów czy socjologów, którzy zajmują się badaniem mowy dziecka i jej uwarunko­waniami.

Bibliografia

1. Awdiejew, G. Habrajska, 2006, Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej,

t. 2, Łask.

1. Bokus, 1991, Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji, Kielce. B. Boniecka, 1995, Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych, Lublin.
2. Boniecka, 1997, Kształt dziecięcego słowa. Komunikacja językowa i jej zabu­

rzenia, t. 11, red. S. Grabias, Lublin.

J. Brzeziński, 1987, Nauczanie języków obcych dzieci, Warszawa.

A. D. Cohen, 2010, Strategie in Learning and Using a Second Language, wyd. II, Harlow, Essex, UK.

1. Faerch, G. Kasper (red.), 1983, Strategies in Interlanguage Communication, London-New York.

S. Grabias (red.), 2001, Zaburzenia mowy, Lublin.

M. Haman, 1992, Dziecięca „teoria umysłu" a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym [w:] M. Bokus, M. Haman (red.), Z badań nad kompetencją komunikacyjną, Warszawa.

A. Jurkowski, 1975, Ontogeneza mowy i myślenia, Warszawa.

W. Kajtoch, 2008, Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej, t. 1-2, Kraków.

S. Kowalski, 1962, Rozwój mowy i myślenia dziecka, Warszawa.

1. Kurcz, 2005, Psychologia języka i komunikacji, Warszawa.

P. H. Lewiński, 2012, Neosofistyka. Argumentacja retoryczna w komunikacji po­tocznej, Wrocław.

P. Łobacz, 1996, Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne, War­szawa.

M. Lipowska, 2001, Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym, Kraków.

A. Małyska, 2012, Strategie komunikacyjne we współczesnym dyskursie poli­tycznym, Lublin.

J. Piaget, 1992, Mowa i myślenie u dziecka, Warszawa.

J. Porayski-Pomsta, 1994, Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne, Warszawa.

J. Porayski-Pomsta, 2002, Czy dzieci mają świadomość językową?, „Wychowa­nie w Przedszkolu” nr 4, s. 204-208.

J. Porayski-Pomsta, 2007, „Mowa dziecka” jako przedmiot badań, „Poradnik Ję­zykowy” z. 7, s. 3-29.

M. Przetacznik-Gierowska, 1994, Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka, Warszawa.

L. Selinker, 1972, Interlanguage, „International Review of Applied Linguistics” 10(3), s. 209-231.

20

ANNA ŻUREK

E. Stecko, 1996, Zaburzenia mowy u dzieci - wczesne rozpoznanie i postępowa­nie *logopedyczne, wyd. III bez zmian,* Warszawa.

P. Smoczyński, 1955, Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego, Łódź-Wrocław.

M. Tomasello, 2003, Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób do­rosłych? [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego, Kraków.

A. Wenden, J. Rubin (red.), 1987, Learner Strategies in Language Learning, Cam­bridge.

M. Zarębina, 1994, Język polski w rozwoju jednostki Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego, wyd. II zmienione i poprawione, Gdańsk.

A. Żurek, G. Molik-Kubak, 2013, Strategie komunikacyjne *dzieci* uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej, tom jubi­leuszowy z okazji 60. urodzin prof. Anny Dąbrowskiej, Wrocław, s. 501-515.

**Nie ma ijo haka** or about language strategies in children’s speech

Summary

The research perspective assumed in this study is derived from the theory of second language teaching and learning (L2 T/L), in which the dichotomy between learning strategies (including but not limited to cognitive strategies) and communicative strategies is an object of a heated debate. The notion of interlanguage introduced by Selinker [1972] was used for the purpose of research on first language acquisition. Two types of strategies applied by pre­school children are described in this study on the basis of the collected empirical data. These are cognitive and communicative strategies. The former group of strategies is oriented directly towards the linguistic knowledge acquisition process and comprises the following phenomena: overgeneralisation, application of prefabricated linguistic patterns, replacement of one linguistic structure with another, paraphrase, multiple repetition, formation of new words and structures. The latter, in turn, supports interpersonal communication through making attempts to interact despite linguistic deficits. They were divided into risk strategies (i.e. multiple repetition, asking another person for help, self-correction, and non-verbal communication) and avoidance strategies (phonological, lexical and semantic avoidance, change of subject and conversational avoidance). Adapting the theory of language learning and communication strategies to the research on child speech seems interesting and innovative since no systematic studies have occurred in Polish literature to date.

Trans. Monika Czarnecka

Barbara Boniecka

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

DZIECIĘCE POŚREDNIE I BEZPOŚREDNIE
AKTY MOWY

Rozróżnienie aktów mowy na pośrednie i bezpośrednie pochodzi od J. Searle’a [Searle 1975] i jest jednym z ważniejszych ustaleń pragmatyki językoznawczej [Sadock 1974]. Mówi się, że część informacji jest prze­kazywana odbiorcy za pomocą systemu, czyli kodu językowego, część natomiast - pragmatycznie, czyli niekonwencjonalnie, a więc informacja jest odczytywana na podstawie czyjejś wiedzy o świecie oraz kontekstu i sytuacji, w jakiej dany komunikat powstał. Tyle wiadomości podręczni­kowych [Zdunkiewicz 1993].

Wydawałoby się, że formułowanie myśli wprost jest łatwiejsze niż komunikowanie ich w sposób niekonwencjonalny i że tych bezpośred­nich aktów jest więcej niż wyrażanych pośrednio. A - jak można sądzić - jest odwrotnie. Podobna sugestia wypływa z prac K. Pisarkowej [1991]. Uczeni wybierają do analizy akty mowy pośrednie dorosłych użytkowni­ków języka, a długie listy tych aktów bez wątpienia stanowią przedmiot głębokiego ich naukowego zainteresowania [Ohmann 1977; 1980].

Chcę się teraz zająć dziecięcymi wypowiedziami pod tym właśnie kątem, czyli zbadać, w jakim stopniu dzieci wyrażają swoje myśli po­średnio, w jakim zaś bezpośrednio i w jakich okolicznościach to czynią.

Użycie pośrednich aktów mowy wiąże się ponad wszystko z rozwi­janiem kompetencji komunikacyjnej. Dziecko zdobywa ją (nawiasem mówiąc, często jest ona przyswajana nieświadomie) w sytuacjach co­dziennego dialogu/polilogu z otoczeniem i jest ona niezbędna do pra­widłowego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie [Porayski-Pomsta 1993, 8-19; 1994, 42-46]. Mały użytkownik o takiej kompetencji dosto­sowuje się głównie do odbiorcy. On wie również, że w swojej wypowiedzi powinien się liczyć nie tylko z rozmówcą, ale i sytuacją, w której dochodzi do kontaktu osób, wreszcie z celem, w którym się wypowiada. Dziecku chodzi w równej mierze o celowość wypowiedzi i o jej skuteczność [Bo­niecka 2010, 9]. Według S. Grabiasa [1994, 283], sprawność pragma­tyczną malec opanowuje najwcześniej, już niemowlę - pisze badacz - komunikuje przecież otoczeniu swoje potrzeby i stany emocjonalne. Czyni to najpierw za pomocą symptomów niejęzykowych, a później za pomocą swoistych wypowiedzi w miarę rozwoju systemu językowego.

22

BARBARA BONIECKA

Pragnę pokazać, że akty mowy pośrednie (świadczące o zdobywa­niu kompetencji komunikacyjnej) w większym stopniu niż bezpośrednie uczestniczą w kształtowaniu mowy dzieci od najmłodszych ich lat i że może być to oznaką uczenia się przez dzieci efektywnego i równocześnie uprzejmego mówienia.1

K: Jutro każę babci, żeby mi przyniosła te słodycze, co mi ciocia Lidzia przy­wiozła z Krakowa.

M: Możesz babcię poprosić, a nie kazać jej.

K: No to ją poproszę. [K 4,6]

Właśnie w ten sposób rozsądna matka tłumaczy dziecku różnicę mię­dzy kazać a prosić. Kazać z pewnością mogłaby osoba wyższa rangą spo­łeczną i wiekiem niż chłopczyk. Zresztą zależności jest więcej, chodzi przecież o stosunek emocjonalny osób, także stopień ich spoufalenia. Babce, która niewątpliwie jest z chłopcem związana uczuciowo i może nawet nie raz odgrywa rolę rówieśnicy względem malca (np. w zabawie), nie można niczego nakazywać itp.

K: Mamo, jeść!

M: Co to znaczy „mamo, jeść”? [z udawaną ciekawością]

K: Mamusiu, proszę mi zrobić coś do jedzenia. [K 4,6]

Oto dziecko bezpośrednio wyraziło polecenie i skierowało je do matki. Użyło w tym celu założonego systemowo imperatywnego równoważnika zdania. Akt ten (niewątpliwie pod wpływem matki) prędko przerodził się u syna w prośbę. Inne z kolei zdanie wypowiedziane przez Kamila [4,6]:

K: Mamo, ja nie chciałbym mieć młodszego brata.

H: Powiedz, nie chciałbyś mieć braciszka albo siostrzyczki?

K: Nie, po co mi. [wzruszając ramionami]

H: No jak to, tak sam będziesz?

K: Nie jestem sam. Mam mamę i tatę.

zdaje się brzmieć jednoznacznie (przez użycie trybu przypuszczającego), ono informuje, obwieszcza, powiadamia o dziecięcej chęci nieposiadania krewnego i nic więcej. Conditionalis z modalnością deontyczną użyty w mowie umożliwia otwarcie drogi do innych interpretacji. To nie od chłopca zależy przecież powołanie do życia brata czy siostry, nie on więc będzie decydował w tej sprawie, chociaż Kamil uważa za potrzebne wyjść

1 Pod kątem postawionych celów przeanalizowałam ok. trzystu prac ma­gisterskich gromadzących teksty dzieci w wieku przedszkolnym pisanych pod moim kierunkiem, ale w tym artykule w swych rozważaniach opieram się głów­nie na przykładach z mowy Kamila. Dziecko było nagrywane między pierw­szym a siódmym miesiącem czwartego roku życia [por. Beata Policht, Sposoby wyrażania intencji komunikacyjnych na przykładach wypowiedzi mojego czte­roletniego syna, Lublin 1998, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof, dr hab. Barbary Bonieckiej].

DZIECIĘCE POŚREDNIE I BEZPOŚREDNIE AKTY MOWY

23

z jakąś sugestią wobec rodziców; na dodatek ma argumenty w obronie swego stanowiska - nie boi się samotności, bo ma opiekunów; drugie uzasadnienie to przypuszczalnie argument materialny - nie będzie ro­dzeństwa, nie będzie potrzeby dzielenia się z kimś „dobrami”. I w ten właśnie sposób powstaje akt perswazji, pomijając, że wywodzi się on z powiadomienia - aktu mowy bezpośredniego.

Równie łatwo dzieciom przychodzą pytania, tym bardziej, że dzieci są w okresie wzmożonej aktywności poznawczej.

K: A co to jest? [na widok niewykończonej jeszcze plebanii przy kościele]

B: To jest plebania, będą tu mieszkać księża.

K: Księża? A co to jest „księża”?

B: No, jeden ksiądz - dwaj księża, rozumiesz?

К: Tak. [K 4,5]

Wyodrębnione struktury są pytaniami i niczym więcej. Poświadcza to ich budowa: oba mają odpowiednie operatory pytajne i oba też mają in­tonację interrogatywną, przede wszystkim zaś mają wyraźną intencję py­tania. Wypowiedzenie Księża?, zgodnie z postulatem J. Pilicha [1953, 2, 14-17] traktowania niemal każdego wyrazu z intonacją pytajną jako pytajnego równoważnika zdania, jest także pytaniem, ale w tym wypadku zależnym jedynie formalnie od kontekstu.

Wypowiedzi dziecięce są intencjonalnie wyjątkowo wyraźne, a chyba formą illokucyjną najczęściej komunikowaną przez małoletnich rozmów­ców jest prośba.

Tata, powiesisz mi te karteczki jako kalendarz? [K 4,6]

Dziadziu, zagramy sobie w kości? [K 4,6]

Mamo, zrobisz mi dzisiaj omlet na kolację? [K 4,5]

Ciociu, zabawimy się w chowanego? [K 4,5]

Mateusz, zbudujesz mi taki karabin? [K 4,5]

Mamo, dasz mi kremu na łyżeczce? [K 4,4]

Tatuś, a kupisz mi coś? [K 4,3]

Babciu, pocukrzysz mi? [K 4,3]

Wymienione przykłady analizowane są tu jako bezpośrednie akty mowy, oprócz określonej (podwyższonej) intonacji mają inicjalny szyk czasownika jako rematu całej struktury. Prośba wyraża się w tych wy­powiedzeniach najdobitniej, nadawca uważa za oczywiste podjęcie dzia­łania przez odbiorcę.

Ale tę samą treść, tzn. treść pytajną, wnoszą także wypowiedzenia w rodzaju:

Dziadziu, możesz teraz zagrać ze mną w chińczyka? [4,6]

Mogę dzisiaj spać u babci Halinki? [K 4,6]

Tato, czy mogę iść jutro z tobą do pracy? [K 4,6]

Mamo, czy możesz mi dać rzeczy do ubrania? [K 4,5]

Babciu, mogę iść z tobą do Maćka? [K 4,5]

Mamo, mogę sobie wziąć te karteczki? [K 4,5]

24

BARBARA BONIECKA

Czy ja mogę prosić, żebyście już wyłączyli ten telewizor? [K 4,4]

Mamo, czy możesz mi zrobić coś do jedzenia? [K 4,4]

Możesz mi pomóc z tymi klockami? [K 4,3]

Mamo, możesz mi to połączyć? [K 4,3]

Mogę się napić twojej herbaty? [K 4,3]

Możesz mi pościelić łóżko? [K 4,1]

Kwalifikuję je jako wypowiedzenia pośrednio wyrażające illokucję pro­szącą. O tym, że nie są to akty mowy bezpośrednie, świadczą możliwe odpowiedzi o schemacie możesz, ale (się) nie... [+ czasownik], np. mogę pościelić łóżko, ale nie pościelę. Niektórzy użytkownicy języka wyzyskują w praktyce tę właśnie możliwość reagowania, odpowiadają na pytanie, nie zaś na prośbę zawartą w tych pytaniach (czynią to czasami dla buntu lub humoru), a prośbę wyraża się tu poprzez kompozycjonalne orzecze­nia z członem modalnym i bezokolicznikiem niosącym odpowiednią treść [Boniecka 1998, 30-32].

A teraz o wypowiedzeniach rozkazujących, czyli takich, jak:

Mamo, powiedz tej dziewczynce... tej, co nosi okulary, żeby nas nie przezywała, mnie i Anki. [K 4,6]

Mamo, zadzwoń do babci Halinki i spytaj się, czy mogę iść dzisiaj do niej na noc. [K 4,6]

Tatuś, przyjdź dzisiaj szybko, żebyśmy mogli jeszcze sobie zagrać. [K 4,6]

Mamo, daj mi dzisiaj koszulkę i spodenki szikago buls. [chodzi o strój z nadrukiem nazwy amerykańskiej drużyny koszykówki Chicago Bulls] [К 4,6]

Mamo, powiedz Jaśkowi, żeby nam nie zabierał klocków. [K 4,5]

Mamo, rozwiąż mi te guzły, co mi narobiłaś. [K 4,4]

Mateusz, posuń się trochę. [K 4,4]

Aniu, narysuj mi takie samo. [K 4,3]

Wszystkie te wypowiedzenia mają formalne wykładniki imperatywności. Są nimi formy 2. osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego, co by świadczyło o przynależności tych wypowiedzeń do bezpośrednich aktów mowy. Nie mają natomiast typowej dla rozkazu czy polecenia in­tonacji rosnąco-opadającej. Wyróżnia je intonacja opadająca z akcentem wartościującym (różnicującym) położonym na imperatywnej formie cza­sownika, przez co opisywane akty można nazwać aktami pośrednio wy­rażającymi prośbę, nie zaś polecenie czy rozkaz.

Dzieci w wieku przedszkolnym zasadniczo posługują się pośrednimi aktami mowy; powiadamiają, co czują, czego chcą, jak myślą, o co tak naprawdę im chodzi i czynią to bez użycia bezpośrednich aktów mowy. Oto jak sytuacja pomaga odczytać intencje dziecka, nie jest tu wymagane uciekanie ponad miarę w sferę wyobraźni.

K: Tatusiu, kupić ci coś?

T: Nie, nic mi nie trzeba.

K: Szkoooda. [Kamil 4,6]

Proste na ogół pytanie ma w rzeczywistości głębszy sens. Niejedno­krotnie w trakcie odwiedzin w gabinecie (lekarskim) taty Kamil dostaje

DZIECIĘCE POŚREDNIE I BEZPOŚREDNIE AKTY MOWY

25

drobne pieniądze na samodzielne zakupy w pobliskim sklepie (najczę­ściej są to chipsy lub guma do żucia). Czasem też i tacie kupuje coś do je­dzenia, gdy ten o to poprosi, co zwykle czyni słowami: Idź do sklepu i kup mi sok pomarańczowy, a za resztę możesz sobie coś kupić. W omawianym przykładzie Kamil nie chciał zabiegać o pieniądze dla siebie bezpośred­nio, licząc na to, że przy okazji zakupów dla ojca sam też skorzysta. Nie­stety, chociaż intencje jego zostały właściwie odczytane, to nie wywołały pożądanego rezultatu. Owo Szkoooda wyrażające żal oczywiście może śmieszyć, śmieszyć przede wszystkim dorosłego obserwatora zdarzenia, bo to on najsprawniej wychwytuje strategię zastosowaną przez chłopca.

Szkoda, że nie mogę już więcej czekolady. [K 4,3]

Szkoda, że nie kupisz mi dzisiaj loda... [K 4,5]

Szkoda, że nie pójdziemy dzisiaj na podwórko... [K 4,5]

Zdania te są do siebie bardzo podobne. Pozorna zgoda na istniejący stan rzeczy (ograniczenie czekolady, brak widoków na kupienie loda czy na wyjście na plac zabaw) i wyrażenie żalu mają w rzeczywistości dać do zrozumienia odbiorcy, że dobrze by było, gdyby ten stan rzeczy zmie­nił i że nadawca na to liczy. Powodzenie tego aktu nie zawsze zależy od użytej dla niego formy, lecz od czynników pozajęzykowych oraz od dobrej woli odbiorcy, który - gdy odczyta właściwe intencje - może się z nadawcą zgodzić lub nie.

Z przykładów widać, że już czterolatek skłania się do podstępu, aby osiągnąć korzystny dla siebie rezultat, choć trzeba przyznać, że odbiorcy przytoczonych wypowiedzi nie sprawiło trudności rozszyfrowanie właści­wych intencji. Z pewnością dlatego, że jeśli się kogoś wychowuje, łatwo odgadnąć tok jego rozumowania.

K: Tatuś, a w „Stokrotce” [nazwa sklepu] są takie dropsy, wiesz?

T: Jakie?

K: Nooo, takie... takie kwadratowe albo trójkątne. [K 4,5]

Oczywiście chłopcu nie chodziło o wzbogacenie wiedzy ojca na temat asortymentu słodyczy w sklepie, powinien się on raczej domyślić tego, że o takich dropsach syn po prostu marzy, z powodzeniem zatem zo­stał tu spełniony akt zachęty - ojciec kupił synowi wspomniane dropsy. Wszyscy wiemy doskonale, że dzieci są łasuchami, „żyją tym”, by zdobyć słodycze, a sposobem na to, by „naciągnąć” dorosłych na kupienie pożą­danej rzeczy, są pośrednio wyrażane żądania, grzeczne żądania.

K: Ja uwielbiam lody, wiesz mama?

B: Ja też.

K: To może pójdziemy dzisiaj [do sklepu] i kupimy sobie? [K 4,6]

Wypowiedź Kamila inicjująca dialog niewątpliwie jest badaniem moż­liwości otrzymania lodów. Skoro się spotkała z przyznaniem się matki

26

BARBARA BONIECKA

do podobnej słabości, stała się propozycją określonego działania, wyra­żonego już w następnym zdaniu. Do jej sformalizowania chłopiec użył orzeczenia z członem modalnym może pójdziemy i kupimy i intonacji py­tającej z ogólną funkcją przypuszczenia.

A teraz o tym, jak chłopiec swoimi wielokrotnymi replikami w dialogu z matką potrafi ją przekonywać do powzięcia właściwych (właściwych dla niego) decyzji:

K: Mamo, a mogę zostać u babci Halinki do poniedziałku?

B: Nie możesz.

К: Tak bym sobie z babcią spędził czas miło, bawił się grzecznie. A ty byś po mnie przyszła w poniedziałek.

B: Nie możesz, bo babcia idzie w poniedziałek do pracy, [z naciskiem]

K: A może ciocia Lidzia przyjedzie? To bym się z nią bawił tak miło i przyjem­nie. [przymilnym głosem]

B: Dziecko, czy ty nie rozumiesz, że nie możesz tak długo zostać u babci? [z irytacją]

K: Łeee! [udając płacz] [K 4,4]

Wyróżnione zdania oznajmujące w formie trybu przypuszczającego pochodzące od chłopca nie służą tu bynajmniej oznajmieniu możliwego stanu rzeczy, poprzez nie dziecko chce przekonać matkę co do swojego pobytu u babci, gwarantuje przy tym, że będzie grzeczne i że zabawa upłynie mu miło. Niestety przywiedzione argumenty, chociaż ważne, to jednak nie przekonują matki, która nie decyduje się na kilkudniowe po­zostawienie syna pod opieką krewnych.

W następnym dialogu Kamila z matką chłopiec wyraża emocje wywo­łane pobytem w Krakowie u ciotki i wuja, w szczególności takimi atrak­cjami, jak zetknięcie się z automatyczną myjnią samochodową. Ponieważ w owym czasie w rodzinnym mieście chłopca nie było podobnych urzą­dzeń, jego wielkie podniecenie wydaje się uzasadnione.

K: Ty wiesz, mamo, gdzie myśmy byli z wujkiem Pawłem?! [z podnieceniem, ge­stykulując]

B: No gdzie?

K: W myjni!

B: W myjni?

K: No! W myjni dla aut! Wujek mi pozwolił, żebym siedział w środku, w tojocie! [toyocie]

В: I nie bałeś się?

K: Coś ty! Ale super! Tak się wjeżdża i staje się o tak, na takim tym... takim pasie i ten się o tak... powolutku [opowiadaniu towarzyszy bogata gestykulacja] i wtedy szszsz - tak leci woda i dalej są takie te... no takie dwie te...

B: Szczoty?

K: No, szczoty. I one są tak żżżż [machanie rękami], tak się kręcą i robią taką pianę, że coś!

В: I co dalej z tą pianą?

К: I dalej z tą pianą leci woda i już!

B: Co już?

K: Wszystko czyste! I wujek gaz do dechy! [K 4,7]

DZIECIĘCE POŚREDNIE I BEZPOŚREDNIE AKTY MOWY

27

Wypowiedzenie zdania Ty wiesz, mamo, gdzie myśmy byli z wujkiem Pawłem?!, chociaż formalnie pytajnego, spełnia w tym dialogu funkcję niezwykle ekspresywnego „zapowiadacza” niebywałych wrażeń z pobytu w myjni. Niemal wszystkie repliki pochodzące od chłopca wyartykuło­wane są z intonacją wykrzyknikową, na dodatek są jeszcze takie opera­tory/wykładniki emocji, jak No!, Coś ty!, Ale super, szsszsz, żżżż, ..., ... że coś!, i już!, gaz do dechy! itp. Wszystkie te znaki poświadczają zachwyt chłopca całym zdarzeniem.

A oto jeszcze jeden przykład, tym razem pośrednio realizowanego oburzenia. Przybiera on w wypowiedzi formę pytania, ale to pytanie nie wymaga odpowiedzi, dodatkowo jest zaopatrzone w intonację na poły pytajną, na poły orzekającą, przez nią właśnie przemycana jest wartość ekspresywnego aktu oburzenia. Znakiem oburzenia jest też ostatnie zda­nie z tego dialogu, chociaż w rezultacie formalnie jest tylko negacją orze­kania.

K: Ty wiesz, mamo, jaki ten Piotrek jest(?)

B: Jaki?

K: Ja mu nic nie zrobiłem, a on mnie kopnął.

B: Jak to cię kopnął?

K: No kopnął. Kopnął i już. O tak. [demonstruje kopnięcie]

B: To trzeba było powiedzieć pani.

K: Ale pani mówiła, że nie wolno skarżyć, o!

B: No to trzeba mu było oddać, wtedy więcej by cię nie bił.

K: No [= ale wymyśliłaś], ale bić się też nie wolno! [K 4,3]

Przytoczone przykładowe wypowiedzi Kamila dowodzą, że wyrażanie różnych intencji komunikacyjnych nie sprawia chłopcu trudności. Nie sprawia trudności również nadawanie tym intencjom formy pośredniej, ona - mówiąc wprost - zaczyna dominować w mowie dziecka. Jej zrozu­miałość możliwa jest dzięki sytuacyjnemu osadzeniu tej mowy i szero­kiemu spojrzeniu na świat, czego niewątpliwie dziecko się uczy wraz ze stawianiem pierwszych kroków w życiu.

Bibliografia

B. Boniecka, 1998, Składnia współczesnego języka polskiego, Lublin.

B. Boniecka, 2010, Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów, Lublin.

S. Grabias, 1994, Język w zachowaniach społecznych, Lublin.

R. Ohmann, 1980, Literatura jako akt, „Pamiętnik Literacki” LXXI, z. 2, s. 269-286.

R. Ohmann, 1977, Mowa, działanie, styl [w:] Znak, styl, konwencja, Warszawa, s. 122-145.

J. Pilich, 1953, O równoważnikach zdań, „Poradnik Językowy” z. 2, s. 14-17.

K. Pisarkowa, 1975, Pragmatyczny składnik kompetencji językowej, „Polonica”,

z. 1, s. 7-18.

28

BARBARA BONIECKA

К. Pisarkowa, 1991, Bezpośrednie akty mowy [w:] M. Grochowski, D. Weiss (red.), Words are Physicians for an ailing mind, Monachium, s. 329-336.

B. Policht, 1998, Sposoby wyrażania intencji komunikacyjnych na przykładach wypowiedzi mojego czteroletniego syna, praca magisterska napisana pod kierunkiem Barbary Bonieckiej, Lublin.

J. Porayski-Pomsta, 1993, Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym, Warszawa.

J. Porayski-Pomsta, 1994, Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przed­szkolnym. Studium psycholingwistyczne, Warszawa.

J. Sadock, 1974, Towards a Linguistic Theory of Speech Acts, New York.

J. Searle, 1975, Indirect Speech Acts [w:] P. Cole, J. L. Morgan (red.), Syntax and Semantics, t. 3, s. 59-82.

D. Zdunkiewicz, 1993, Akty mowy [w:] J. Bartmiński (red.), Współczesny język polski, Wrocław, s. 259-270.

Children’s direct and indirect speech acts

Summary

The author wishes to address children’s utterances and examine the extent to which children express their thoughts indirectly and directly, and under what circumstances they do so.

She wants to show that indirect speech acts (proving the acquisition of communication competence) are involved in shaping child speech from the earliest years to a greater extent than direct ones, and that it can be a sign of children’s learning effective and polite speech at the same time.

Adj. Monika Czarnecka

Halina Zgółkowa

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

W PRZEDSZKOLU JESTEM TROCHĘ GRZECZNY,
A TROCHĘ NIEGRZECZNY
- **CZYLI O ETYKIECIE JĘZYKOWEJ DZIECI
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM**1

Mielibyśmy dobrze wychowane dzieci, gdyby rodzice byli dobrze wychowani.

[Johann Wolfgang von Goethe]

Zainteresowanie badawcze dla języka dzieci - zwłaszcza na początku rozwoju ich kompetencji językowej - koncentruje się na kilku szczegóło­wych obszarach, wśród których niewątpliwie dominuje leksyka. Ma ona zasadnicze znaczenie dla rozwoju poznawczej sfery dziecięcej psychiki. Rzadziej zwraca się uwagę na sferę emocjonalną, w której miejsce szcze­gólne zajmuje to, co określa się mianem grzeczności (oczywiście ściśle powiązanej z niegrzecznością).

Inspiracją dla przeprowadzenia eksploracji tego właśnie obszaru dziecięcego języka, komunikacji językowej, zachowań werbalnych i nie­werbalnych jest sugestia wyrażona przez J. Porayskiego-Pomstę.1 2 Z do­konanego przezeń przeglądu stanowisk reprezentowanych przez badaczy leksyki i semantyki języka przedszkolaków autor wyprowadza wniosek, zgodnie z którym na plan pierwszy wysuwa się konstatacja dotycząca tego, że to „(...) właśnie słownictwo jest szczególnie podatne na oddzia­ływanie środowiska”.3 Dotyczy to zarówno intensywnego rozwoju słow­nictwa użytecznego, jak i tzw. słownictwa specjalnego.4 W tym drugim zakresie znajduje się m.in. „słownik grzecznościowy - w jego skład wcho­dzą takie słowa, jak: proszę, dziękuję”.5

Warto odnotować, że to słownictwo etykietalne badacz wymienia na pierwszym miejscu. Skłania to do głębszej refleksji nad leksykalną reali­zacją grzeczności/niegrzeczności językowej. W szczególności warto poszu­kać hipotez na temat świadomościowego kontekstu, w którym słownictwo

1 W tytule zacytowałam autentyczną wypowiedź Pawła lat 5.

2 J. Porayski-Pomsta, Rozwój zasobu słownikowego dzieci w wieku przed­szkolnym. Przegląd stanowisk, „Poradnik Językowy” 2011, z. 9, s. 10-21.

3 Ibidem, s. 18.

4 Ibidem, s. 14-15.

5 Ibidem, s. 15.

30

HALINA ZGÓŁKOWA

etykietalne jest stosowane przez dzieci. Grzeczność/niegrzeczność ujawnia się bowiem w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych: w kontaktach z rówieśnikami, z dorosłymi członkami rodziny, z osobami postronnymi, personelem przedszkolnym itp. Wyznacza to szczególne miejsce tego wła­śnie komponentu leksykalnego w rozwoju repertuaru słownikowego. Pozostałe warstwy słownictwa mają charakter raczej uniwersalny, słu­żący nazywaniu świata. Natomiast zasady grzeczności wymagają z jed­nej strony dostosowania do potrzeb sytuacyjnych, z drugiej zaś podlegają presji środowisk otaczających dziecko. Dlatego w badaniach nad leksy­kalnymi wyznacznikami dziecięcej grzeczności/niegrzeczności konieczna jest integracja podejścia językoznawczego, psycho- i socjolingwistycznego.6

Badania nad słownictwem „grzecznościowym” przedszkolaków opar­łam na obszernym, liczącym ponad 100 000 słowoform, korpusie au­tentycznych tekstów mówionych, realizowanych przez dzieci w wieku przedszkolnym.7 Korpus ten jest nadal kompletowany i przeznaczony do kompleksowych badań (w tym także frekwencyjnych i porównawczych z materiałami podobnego rodzaju zgromadzonymi uprzednio, 30 lat temu) nie tylko lingwistycznych. Autentyczna baza leksykalna to ma­teriał dla psychologów, socjologów, pedagogów. Przydatność badań do­strzegają autorzy podręczników dla dzieci z klas początkowych szkoły podstawowej, autorzy literatury pięknej dla dzieci w tym wieku i inni. Najbardziej wskazane byłoby interdyscyplinarne opracowanie tego ma­teriału postrzeganego równocześnie z kilku różnych punktów widzenia.

Badań nad grzecznością/niegrzecznością dziecięcą nie można oczywi­ście ograniczyć do sfery leksyki. Konieczne jest umieszczenie tego zjawiska w perspektywie komunikacji interpersonalnej pojmowanej jako całokształt zjawisk werbalnych i niewerbalnych występujących w tej komunikacji. Dzieci zresztą znakomicie rozpoznają grzeczność/niegrzeczność werbalną i odróżniają ją od wymiaru niewerbalnego (niegrzeczne jest bicie kolegów/ /koleżanek, pokazywanie języka itp.). Zadziwiająco precyzyjnie dzieci od­różniają słowa i zachowania grzeczne od niegrzecznych. Natomiast py­tanie, na które należy szukać odpowiedzi, odnosi się do źródeł takich rozróżnień: na ile są one wynikiem własnych rozpoznań, a na ile zostały narzucone przez otoczenie. Zacytowana w tytule tego tekstu wypowiedź

6 Zob. H. Zgółkowa, Słownictwo dziecięce - perspektywa językoznawcza [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement, Warszawa 2010, s. 459-467. Tam też bogata literatura na ten temat.

7 Korpus ten został zgromadzony w latach 2010-2013 i jest nadal uzupeł­niany. W latach 1980-1983, czyli 30 lat temu, zgromadzono analogiczny mate­riał pochodzący od przedstawicieli pokolenia rodziców obecnie badanych dzieci. Na podstawie wówczas zgromadzonego materiału leksykalnego powstało opraco­wanie H. Zgółkowej i K. Bułczyńskiej Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne, Poznań 1987. Materiał leksykalny tam zawarty posłużył do powstania wielu dalszych opracowań; zob. H. Zgółkowa, Słownictwo dziecięce - perspektywa językoznawcza, op. cit., s. 467.

*W PRZEDSZKOLU JESTEM TROCHĘ GRZECZNY*, *A TROCHĘ...*

31

Pawła może świadczyć raczej o własnym uporządkowaniu wartości etykietalnych. Jeśli tak jest, to można uznać, że dzieci, które w zasadzie nie piszą, nie czytają samodzielnie, uczestniczą w komunikacji interpersonal­nej z pełną świadomością wyznaczników etycznych (zwłaszcza w zakresie etyki słowa). Na pewne uzasadnienia ukryte za przestrzeganiem zasad grzeczności/niegrzeczności zwraca uwagę M. Przetacznik-Gierowska:

Dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się właściwie na poziomie przedmoralnym (premoral level), nastawione jest na unikanie kar, podporządkowując się normom moralnym na zasadzie posłuszeństwa lub - nieco później - nastawione jest instru­mentalnie, tj. uważa, iż przestrzeganie norm „opłaca się” jemu samemu i innym. Dostosowuje się do reguł zachowania, gdy znajduje się pod kontrolą. Nie ma jeszcze poczucia winy, lecz raczej przykrości, zawodu i niepowodzenia, gdy zostaje ukarane.8

Zacytowana wypowiedź zawiera sugestię, zgodnie z którą prawo­dawcą moralnym (sumieniem) dziecka w wieku przedszkolnym są doro­śli. Realizuje się ta podległość na zasadzie zagrożenia ze strony dorosłych członków rodziny, personelu przedszkolnego, ale także obcych osób przy­godnie spotykanych przez dziecko. Jednak materiał, na którym opieram swoje spostrzeżenia, niecałkowicie potwierdzają diagnozy psychologów. Dzieci zachowują się (mówią) spontanicznie, niejednokrotnie lekceważąc ewentualne zagrożenia ze strony dorosłych. Przykłady podaję poniżej.

Dzieci w zasadzie nie mają kłopotów z kategoryzacją i odróżnianiem słów i zachowań uważanych (nie tylko przez dorosłych) za grzeczne i tych, które same dzieci uważają za niegrzeczne. W ich repertuarze znajdują się wypowiedzi wyraźnie piętnujące osoby (tyleż dzieci, co i dorosłych) nie­grzeczne. Trudniej przychodzi im równie precyzyjne wskazanie grzecz­nych. Ale bez kłopotów cytują słowa i wypowiedzi - kierowane zarówno do rówieśników, jak i dorosłych - niegrzeczne, grzeczne i niegrzeczne zwroty adresatywne (powitania, pożegnania), prośby, podziękowania, przeprosiny. Dzieci chętnie występują w roli swoistych ekspertów oce­niających zasady etykiety komunikacyjnej. W dalszym ciągu będę z całą powagą traktowała takie ekspertyzy.

Oczywiście wypada zacząć od grzeczności. Zebrałam sporo sponta­nicznych odpowiedzi na pytania typu: Co to znaczy być grzecznym? Kto to jest człowiek grzeczny? Po czym poznać człowieka grzecznego? Oto garść takich wypowiedzi:

1. Po prostu nic nie robić, tylko słuchać (ch. 6,5)9
2. Być grzecznym, to znaczy, żeby mieć dobre maniery i używać magicz­nych słów, jak: przepraszam, dziękuję, proszę uprzejmie, i wzajem­nie, dobranoc i dużo innych ładnych słów (ch. 5,1)

8 M. Przetacznik-Gierowska, Jak dzieci ujmują społeczną kontrolę swego za­chowania się przez dorosłych [w:] I. Kurcz, G. W. Shugar, B. Bokus (red.), Wie­dza a język, t. 2: Język dziecka, Wrocław 1987, s. 269.

9 W nawiasach podaję płeć i wiek dziecka, a pisownia oddaje niektóre cechy specyficzne dziecięcej wymowy.

32

HALINA ZGÓŁKOWA

1. Jestem chłopcem o dobrych manierach [pytanie dodatkowe: A co to są dobre maniery?] To znaczy być grzecznym, dobrze się zachowy­wać, być miłym dla innych, nie mówić brzydkich słów (ch. 6,1)
2. To jest uczynek dobrego obywatela (dz. 5,1)
3. (...) trzeba być grzecznym na zawsze (...) w przedszkolu, w sklepach, nigdzie nie wolno broić (ch. 5,0)
4. (...) jestem grzeczna; czasem krzyczę i płaczę, ale i tak jestem grzeczna (dz. 4,11)
5. (...) trzeba mówić ładnie, bo to świadczy o człowieku, jak się mówi (ch. 5,2)
6. (...) żeby nie psuć mamie rzeczy i nie przeszkadzać pani (ch. 5,5)
7. (...) nie wolno mamie zabierać z portfela pieniędzy (dz. 4,11)
8. Nie wolno biegać, jak szalony w domu i przedszkolu (ch. 5,1)
9. (...) to znaczy, że ktoś pomaga innym, ustępuje miejsca w autobusie; ja jestem grzeczna, jak sprzątam zabawki, jak zjem obiad cały (dz. 6,1)
10. [wypowiedź do mamy] (...) ja cię strasznie mocno kocham i że już będę sprzątać w pokoju i będę grzeczna (dz. 4,5)
11. (...) żeby nie bić, żeby nie używać brzydkich słów, żeby nie kopać i żeby nie odrzucać innych z zabawy (ch. 5,2)
12. Chcę ten rysunek dać mamie i musi być ładny, bo, jak zobaczy, to powie, że jestem grzeczna i pójdzie ze mną na pewno na koc i słody­cze (dz. 5,2)

W przytoczonych dziecięcych wypowiedziach grzeczność jawi się jako swoista odpowiedź na oczekiwania świata dorosłych (rodziców i opiekunów przedszkolnych). Pobrzmiewa to w słowach o dobrych manierach, o zacho­waniu w domu (sprzątanie zabawek, nieprzeszkadzanie mamie), przedszkolu i w miejscach publicznych (np. w autobusie), a nawet o postawie obywa­telskiej. Grzeczność wobec środowiska rówieśniczego to przede wszystkim unikanie agresji. Na uwagę szczególną zasługuje werbalny wymiar grzecz­ności. Tu zaprezentowałam tylko jeden przykład [7], ale w zgromadzonym materiale znajduje się takich wypowiedzi znacznie więcej. Ponadto warto od­notować swoisty sposób określania grzeczności poprzez negację zachowań uznawanych za niegrzeczne (nie bić, nie kopać, nie przeszkadzać mamie). Grzeczność jest często zsubiektywizowana (ja jestem grzeczna/y), sprowa­dzona do odpowiedzi na pytanie o to, kiedy inni (dorośli) oceniają mnie jako grzeczne dziecko i co powinienem/powinnam zrobić, aby mnie tak oce­niano. Tu pojawia się wspomniana wcześniej interesowność dziecięca wyra­żana oczekiwaniem nagrody za grzeczność (np. w przykładzie [14]).

Interesowność to także postawa przypochlebiania się dorosłym na przykład za pomocą swoistych komplementów,10 często dziwnie przypo­minających słowa „dorosłe”. Oto kilka przykładów:

10 Zob. m.in. A. Stengel, Dzieje pochlebstwa, czyli komplementy na sprzedaż, Warszawa 2002; M. Kita, Językowe sygnały grzecznościowe, Katowice 2005,

*W PRZEDSZKOLU JESTEM TROCHĘ GRZECZNY, A TROCHĘ*...

33

1. Babciu, ty jesteś superkucharka (dz. 2,8)
2. Babciu, fajna jesteś dziewczyna (dz. 2,9)
3. (...) ciociu, fajna z ciebie babka; masz takie gładkie nogi i samochód (ch. 4,1)
4. (...) zawsze mówię, że [jedzenie] było pyszne i mamie jest miło (dz. 5,2)
5. (...) powiedziałam pani, że wygląda prześlicznie [w nowej bluzce] (dz. 4,9)

Grzeczność/niegrzeczność praktyczna - a nie tylko deklarowana - ujawnia się bodaj najwyraziściej w dwu bliźniaczych formułach: proszę/ /żądam (rozkazuję). Interesowność wyraża się oczywiście przede wszyst­kim w prośbach. Oto więc najpierw prośby:

1. [do mamy] No proszę, kup mi (dz. 5,1)
2. [do koleżanki] (...) proszę, przyjdź (dz. 5,3)
3. [do koleżanki] Pliska, Wiki, zejdź już (dz. 4,9)
4. (...) proszę mamusiu, kup mi; będę grzeczna (dz. 6, 1)
5. [do cioci] No, pliska, pliska, pliska (dz. 5,0)
6. [do dziadków] Proszę, nie idźcie do domu, jeszcze jeden berek (dz. 4,5)

Ale bywają „prośby” znacznie bardziej kategoryczne, czyli po prostu niegrzeczne:

1. [do mamy] ja chcę jeść; zrób mi jedzenie! (ch. 5,2)
2. No mama, kup mi, ja chcę taką lalkę (dz. 6,1)
3. Dawaj mi teczkę mama, dawaj mi (dz. 6,5)
4. Jak mama nie chce coś dać, to mówię: daj! (dz. 5,9).

Zwracam uwagę na ostatni przykład świadczący o metajęzykowej świadomości odniesionej do „magicznego” słowa daj.

Pewnym rodzajem reakcji na grzeczne/niegrzeczne prośby i „prośby” są podziękowania, czyli formy wyrażania wdzięczności. Oto przykłady:

1. I skaczemy z radości (dz.6,4)
2. Jak dostanę coś fajnego, to wtedy przytulam ciocię i całuję (ch. 4,7)
3. [ciocia podziwia dziecięcą sukienkę] Dzięki (dz. 5,1)
4. Dzięks (dz. 6,5)
5. Mówię, ale super, fajne (ch. 4,8)

Widać, że na pytanie o to, jak się dziękuje, pojawiają się zarówno reakcje werbalne, jak i niewerbalne. Znów widać tu echa polszczyzny dorosłych: dzięki, dzięks. Ale zdarzyło się usłyszeć osobie prowadzącej rozmowę z dzieckiem pytanie:

s. 156-170; B. Drabik, Komplement i komplementowanie jako akt mowy i strate­gia komunikacyjna, Kraków 2004; H. Zgółkowa, Strategie komunikacyjne w roz­mowach przedstawicieli handlowych z klientami [w:] M. Kraus, K. Ożóg, Kultura zachowań językowych Polaków, Rzeszów 2013, s. 158-163.

34

HALINA ZGÓŁKOWA

1. [rozmawiająca dziękuje dziecku za rozmowę] Dlaczego mi dzięku­jesz? (ch. 4,5).

I kolejna sytuacja ujawniająca rodzaj grzeczności - o tyle swoista, że niegrzeczność była uprzednio. Chodzi o przepraszanie za ową uprzednią niegrzeczność. Tu inwencji specyficznie dziecięcej jest więcej niż w proś­bach i podziękowaniach. Oto przykłady:

1. Okej, (...) przepraszam moją głupią siostrę. No, przepraszam; już nie będę tak mówił (ch. 6,3)
2. [do mamy] (...) już się nie złość, już będę grzeczna (dz. 5,8)
3. [po uderzeniu siostry; pocałunek w policzek] Przepraszam i już wię­cej nie będę (ch. 5,2)
4. „Przepraszam” trzeba powiedzieć, przytulić się i dać buzi i obiecać, że będziemy mamie pomagać (dz. 6,5)
5. I potem się przytulamy i już się nie kłócimy i nie bijemy (dz. 6,1) Warto zwrócić uwagę na dwa ciekawe zjawiska. Pierwsze z nich odnosi

się do rozumienia powodów, dla których należy przepraszać. W jednej z wypowiedzi pojawia się - niekoniecznie fortunnie - słowo głupia wypo­wiedziane uprzednio i będące powodem do przepraszania. Ponadto prze­praszać należy - ogólnie rzecz ujmując - za złe zachowanie, np. kłótnie, bijatykę. Drugie zjawisko to przepraszanie niewerbalne, opowiedziane przez dzieci: przytulenie, pocałunek. Zachowania werbalne i niewerbalne są albo komplementarne, albo traktowane równorzędnie. Tu w zacho­waniach niewerbalnych da się zauważyć pewną różnicę między przepra­szaniem skrajnie skonwencjonalizowanym („dorosłym”) a spontanicznie dziecięcym. Dzieci nie poprzestają na izolowanej formule przepraszam, uzupełniając ją o „postanowienie poprawy” oraz o gest.

Etykieta rozumiana jest jednak przede wszystkim jako repertuar zwrotów powitalnych i pożegnalnych. W zgromadzonym materiale te for­muły są najszerzej reprezentowane. Oto wybrane z tego materiału przy­kłady odpowiedzi na pytanie o sposoby powitań i pożegnań:

1. [do kolegi] Powiedziałbym mu „piątka”, bo to takie nasze powitanie w przedszkolu jest i zawsze się tak witamy (ch. 5,4)
2. [do koleżanek] Cześć Julka, cześć Aga, wesoła rodzinko cześć (dz. 6,1)
3. [do kolegi] Cześć, fajny komp komputer' (ch. 4,3)
4. „Cześć” i podaję im ręce; z ulubionymi koleżankami się przytulam (dz. 5,8)
5. Do kolegów można powiedzieć „siema”; niektórzy mówią do mnie „siema", ale ja mówię do nich „cześć” (ch. 6,4)
6. Cześć (ch. 6,4)
7. Cześć, jestem Kinga, a ty? (dz. 5,1)
8. [przez telefon] Cześć babciu, miło cię usłyszeć (dz. 5,2)
9. [do opiekunki] Cześć Daria, przepraszam, dzień dobry pani Dario (ch. 5,1)
10. [przez telefon] Dzień dobry babciu/Cześć babciu Halusiu (dz. 2,5)
11. Dzień dobry; wszystko w porządku? (ch. 6,3)

*W PRZEDSZKOLU JESTEM TROCHĘ GRZECZNY, A TROCHĘ...*

35

1. [do księdza] Szczęść Boże / Dzień dobry (dz. 5,2)
2. [do opiekunki domowej] Witaj Iwonka i wskazuję na nią (ch. 4,5] Widać w tej różnorodności kilka zjawisk charakterystycznych. Znów

pojawiają się sytuacje, w których komplementarnie występują formuły werbalne i niewerbalne: przytulanie się (do ulubionych koleżanek, choć chyba nie kolegów?), gest „piątki” / przybij piątkę (tu opowiedziany przez chłopca, ale dziewczynki też witają się w ten sposób). Dzieci mają kłopoty z formułami oficjalnymi (per pani do dorosłych, per ty do rówieśników), czasem zamieniając (spontanicznie?) sytuacje. Charakterystyczny pod tym względem jest przykład z księdzem, do którego można kierować powitanie specyficzne lub zwykłe („świeckie”). Dominuje jednak wśród dzieci niespontaniczna („dorosła”) konwencja (cześć, dzień dobry, szczęść Boże).

Z pożegnaniami jest oczywiście podobnie:

1. Na razie (ch. 5,2)
2. Cześć (ch. 4,3)
3. [do babci po rozmowie telefonicznej] Pa, pa (dz. 5,8)
4. [do koleżanki] Papaj (dz. 4,1)
5. Do zobaczenia (dz. 4,8)
6. Do widzenia; i już nie przyjdziemy (ch. 3,2)
7. Do widzenia ślepa Genia (ch. 4,2)
8. [pożegnanie cioci i kuzyna] Dziękuję za wizytę; było bardzo miło; za­praszam znowu (dz. 4,11)
9. [do znajomej w tramwaju] Do widzenia, życzę miłego dnia (dz. 4,5)
10. [pożegnanie kelnerki w kawiarni] Dziękuję bardzo, lody były smaczne; do widzenia (dz.5,5)

Na szczególną uwagę zasługują tu zwłaszcza trzy ostatnie przykłady, w których pierwiastek dziecięcy jest bardzo specyficzny. Polega na zasto­sowaniu bardzo wyszukanej, więcej niż „dorosłej”, etykiety. Można odnieść wrażenie, że spontaniczność - rozumiana jako odstępstwo od „dorosłych” reguł dobrego zachowania - jest tu zminimalizowana. Nawet zwrot pa, pa, ongiś zarezerwowany dla kontaktów z dziećmi i między dziećmi, został ostatnio zawłaszczony przez dorosłych, a dzieci naśladują ich dość wiernie (łącznie ze ślepą Genią i niemal dyplomatycznym savoir vivrem).

Rozpoczęłam ten tekst od próby znalezienia dziecięcego obrazu (rozu­mienia) grzeczności. Siłą rzeczy pojawiała się tam jednocześnie opozycja do niegrzeczności. Teraz proponuję zamysł niejako odwrotny: zapytajmy dzieci, co to znaczy być niegrzecznym - oczywiście znowu w opozycji: do grzeczności. Spróbujmy w tej konfrontacji stwierdzić, co dzieciom w wieku przedszkolnym przychodzi łatwiej: określenie grzeczności czy niegrzeczności. I poszukajmy śladów dorosłości. Oto przykłady odpowie­dzi na pytanie: Kto jest niegrzeczny >.

1. Kacper (...) był niegrzeczny, kiedyś pluł i uderzał; a jak go ktoś ude­rzy, to on bije (ch. 5,7)
2. Gracjan jeszcze cieszy się z uwag i jest bardzo niegrzeczny, nie prze­prasza, chce bić i nie słucha nikogo (dz. 6,3)

36

HALINA ZGÓŁKOWA

1. (...) ale czasem, jak ja krzyczę, to ona [mama] też krzyczy, to, jak ona może, to ja też, to obie jesteśmy niegrzeczne (dz. 5,2)
2. Raz zdarzyło się, że ktoś do mnie przeklnął: zabiję cię (ch. 5,8)
3. (...) jak się kłamie, to się jest niegrzecznym (dz. 3,11)
4. Chłopcy są gorsi od dziewczynek, źle wychowani (...) niektóre dzieci kłócą się z panią i pani nie ma na to wpływu (dz. 6,1)
5. (...) to wina rodziców, że dzieci są niegrzeczne, trochę też (ch. 5,8)

W ostatnim z zacytowanych przykładów słychać echo słów przytoczo­nych jako motto do tego tekstu. Niegrzeczność, to - zdaniem badanych przedszkolaków - naruszenie kilku zasad etycznych obowiązujących tyleż dorosłych, co i dzieci (jak mama może, to i ja). W zasadzie należy naślado­wać (ale też słuchać) dorosłych. Echami dekalogu są „nie zabijaj” (choć tu obecne tylko w postaci słownej groźby), „nie kłam” oraz „szanuj bliźniego swego (zwłaszcza dorosłego)”. Poza tym jest niegrzeczność werbalna (ko­munikacyjna): brak posłuszeństwa, krzyczenie, kłócenie się (z panią).

A teraz przykłady niegrzeczności na co dzień. Jak widać z przytoczo­nych wyżej przykładów, dzieci potrafią w zasadzie nazwać niegrzeczność i ją napiętnować. Charakterystyczny jest zwłaszcza seksistowski przy­kład piętnujący chłopców. Ale potrafią także o grzeczności zapomnieć lub ją zlekceważyć. Oto przykłady bardziej lub mniej wyraziste:

1. [do dziadka w tramwaju] Dziadek wypierdol tą panią z fotela, bo mnie bolą nogi i chcę usiąść (ch. 5,5)
2. [podczas zapisywania dziecka do przedszkola odpowiedź na prośbę

o powtórzenie imienia]... O raz już mówiłem i więcej, stara dupo, razy nie powiem (ch. 2,11)

1. [do matki karcącej dziecko w obecności dyrektorki przedszkola] (...)

i tak zapomnisz, a dziadek mówił, że jak pójdę do przedszkola, to będę miał młodą loszkę, a nie wielką i starą babę (ch. 4,0)

1. [do babci wybierającej strój na wesele po powrocie od fryzjerki] Babka, odjebałaś się, jak traktor na rejestrację (ch. 5,1)
2. [do wujka z żądaniem tabletu] Ale suchar! Ja chcę teraz (dz. 6,1)
3. [do studenta prowadzącego rozmowę w przedszkolu] A to pan już jest stary (ch. 6,1)
4. Tatusiu, ty się starzejesz; masz już siwe włosy (dz. 5,2)
5. [podczas zabawy w ogródku; do starszej kobiety siedzącej obok z ró­żańcem w dłoniach] Niech się pani modli; nie przeszkadza nam pani (dz. 5,3)

Stopień niegrzeczności pojawiającej się w zacytowanych dziecięcych wypowiedziach jest bardzo różny. I różne reakcje dorosłych może budzić. Dziadek może (tak się stało w rzeczywistości) pochwalić wnuka za przy­równanie babci do ciągnika (przykład [74]), zapewne tatuś, który obiecał dziecku pochwalić przedszkolankę młodą i atrakcyjną, uśmiechnąłby się podczas upublicznienia tej edukacji. Komentarze na temat starości są niegrzeczne tylko w wymiarze ewentualnej przykrości sprawianej osobom starszym lub starzejącym się. Czasem niegrzeczność bywa interpreto­

*W PRZEDSZKOLU JESTEM TROCHĘ GRZECZNY*, *A TROCHĘ*...

37

wana przez dorosłych jako niestosowność (choć może i zabawność) słów, a czasem są to po prostu brzydkie słowa, czyli wulgaryzmy.

Badania nad dziecięcą grzecznością/niegrzecznością wymagają - jak sugerowałam na wstępie - podejścia interdyscyplinarnego. Wszakże wy­słuchanie wypowiedzi na ten temat jest znakomitym punktem wyjścia do takiego zintegrowanego spojrzenia na całość zagadnienia. Przytoczone wyżej przykłady ilustrują znakomicie - moim zdaniem - wystarczająco precyzyjne rozumienie samej kategorii grzeczność. Pasjonujące pyta­nie możliwe do postawienia w tym kontekście dotyczy proporcji między spontanicznością a konwencjonalnością tego rozumienia. Dysponujemy mnóstwem opracowań, zwłaszcza językoznawczych, na temat grzeczności i etykiety językowej obowiązującej w świecie dorosłych. Jest rzeczą oczy­wistą, że te konwencjonalne zasady są narzucane dzieciom i są przez nie przejmowane. Ale - jak pokazują zwłaszcza przykłady zachowań grzeczno­ściowych od [71] do [78] - konwencja nie zawsze przykrywa dziecięcą spon­taniczność, którą dorośli byliby skłonni interpretować najprościej - jako niegrzeczność. I tu wypada postawić pytanie kolejne: czy dobrze jest całko­wicie zagłuszyć spontaniczność dziecięcą i przykryć ją dorosłą konwencją?

Rozbieżność między deklarowanym sposobem pojmowania grzecz­ności a grzecznością - zwłaszcza komunikacyjną, w tym werbalną - praktyczną - jest przejawem konfliktu między sferą wychowania a sferą potrzeb emocjonalnych. Czy - inaczej mówiąc - dzieci w rozmowie kie­rowanej, prowadzonej przez osobę dorosłą, manifestują swoją wiedzę na pokaz, a w sytuacjach pozostałych przygotowują się do dorosłości? Dziecko zapytane o to, czy zna brzydkie słowa i czy ich używa potrafi po­wiedzieć, że tak, ale wypowiada je tylko w tajemnicy przed otoczeniem po to, aby je zapamiętać i uruchomić publicznie, kiedy sięgnie dorosłości.

Wreszcie pytanie bodaj najważniejsze: o to, czy zasady grzeczności, etykiety językowej i etyki słowa, tak dobrze znane z badań nad polszczy­zną dorosłych, można / trzeba przenosić w całości do świata dziecięcego. To pytanie jest w oczywisty sposób skorelowane z konfliktem między konwencją (konwenansem) a spontanicznością. Czy dorośli zachwyca­jący się dorosłością dzieci pokazywanych w programach radiowych lub telewizyjnych zdają sobie sprawę z groźby mówienia na pokaz, czyli tak, jak tego oczekują od nich dorośli? A z drugiej strony: czy rubaszny tatuś obiecujący kandydatowi na przedszkolaka atrakcyjną loszkę ma świado­mość zabijania spontaniczności swoim rechotem?

Badania nad dziecięcą grzecznością/niegrzecznością językową mają - jak starałam się to pokazać - walor fundamentalny. Pod warunkiem, że będą oparte na możliwie autentycznym materiale empirycznym i nie będą się opierać na z góry przyjętym założeniu, że dzieci mają bezwzględ­nie przestrzegać zasad etykiety językowej dorosłych.11

11 Owa etykieta dorosłych może być „toksyczna” - jak zauważa M. Kita; zob. M. Kita, Toksyczna grzeczność. Funkcje grzeczności i jej braku [w:] J. Tambor,

38

HALINA ZGÓŁKOWA

1. **am a bit good and a bit bad at pre-school -** about pre-school children’s linguistic etiquette

Summary

This paper is dedicated to verbal manners of expressing politeness/ /impoliteness by pre-school children. The research is based on the collected corpus of authentic spontaneous utterances obtained from children. A specific correlation between speech (verbal) acts and emotional needs as well as relations between the child and the adult community is noticed. The impact of educational efforts (or the lack thereof) on manifesting politeness/impoliteness is also visible. A highly probable hypothesis about clear generational relativisation manifested by differences in children’s speech acts (including with respect to politeness/ /impoliteness) can be formulated. This is related to the need to collect as extensive corpuses of utterances of children representing different generations as possible and to cany out insightful comparative studies with the application of such corpora.

Trans. Monika Czarnecka

A. Achtelik (red.), Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego, Katowice 2013, s. 66-77.

Ewa Haman (Uniwersytet Warszawski),

Krzysztof Fronczyk

(Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie), Magdalena Łuniewska (Uniwersytet Warszawski)

**WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY
W BADANIACH ILOŚCIOWYCH
NAD ROZWOJEM SŁOWNIKA UMYSŁOWEGO**1

METODOLOGIA I PRZEDMIOT BADAŃ PSYCHOLINGWISTYKI

Psycholingwistyka to stosunkowo młoda dziedzina nauki. Można jed­noznacznie wskazać moment jej oficjalnego zadekretowania w 1951 roku w trakcie interdyscyplinarnego seminarium, będącego spotkaniem psycho­logów i językoznawców, które odbyło się na Uniwersytecie Cornelia [Altmann 2006; Kurcz 2005; Levelt 2012]. Oczywiście, powstanie samego terminu nie oznacza, że wcześniej nie prowadzono empirycznych badań nad proce­sami językowymi zachodzącymi w umysłach użytkowników języka. Badania takie, dotyczące m.in. rozumienia i wytwarzania wypowiedzi, kompeten­cji językowej i przyswajania języka, z natury swej miały interdyscyplinarny charakter [Altmann 2006; Levelt 2012]. Jednakże dopiero od momentu pierwszego oficjalnego użycia terminu psycholingwistyka w systematyczny sposób zaczęto pracować nad autentycznym łączeniem metodologii oraz osiągnięć psychologa i językoznawstwa. Co prawda, obecnie powszechnie określa się psycholingwistykę jako ‘psychologię języka’ [Gleason, Ratner 2005; Levelt 2012], co wskazuje na przyjęcie prymatu psychologii (a właści­wie jej metod badawczych) w tej dziedzinie, jednak we współczesnym świę­cie naukowym psycholingwistyką zajmują się zarówno językoznawcy, jak i psychologowie. Mimo ogromnego rozkwitu badań psycholingwistycznych po ponad 60 latach od oficjalnego zaistnienia terminu psycholingwistyka ciągle istnieje potrzeba zastanawiania się nad tym, w jaki sposób konkretnie psychologia i językoznawstwo mogą łączyć się we wspólnym celu badania i wyjaśniania procesów związanych z przyswajaniem i używaniem języka naturalnego. W szczególności potrzeba taka istnieje na gruncie badań nad rozwojem języka dziecka, w którym to zakresie badania podstawowe nie

1 Przygotowanie tej publikacji było możliwe dzięki realizacji projektu badaw­czego „Badania nad rozwojem słownika umysłowego u dzieci w wieku 2-6 lat (etap 2.)”, finansowanego przez NCN (nr projektu N N106 051436; 2009-2012). Projekt był realizowany na Wydziale Psychologii UW pod kierownictwem pierw­szej autorki artykułu.

40

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

dość ściśle łączą się z praktyką, związaną najczęściej z pomocą dzieciom zagrożonym zaburzeniami rozwoju językowego.

W psycholingwistyce rozwojowej jako nauce podstawowej badacze wy­chodzą z założenia, że dzieci, wzrastając w naturalnym środowisku społecz­nym, przyswajają język ojczysty (lub języki ojczyste) w sposób mimowolny i w efekcie końcowym mogą osiągać pełną kompetencję językową bez celo­wych ingerencji w proces uczenia się ze strony otoczenia [Gleason, Ratner 2005]. Fenomen szybkiego tempa rozwoju językowego, gdy dziecko przecho­dzi w ciągu kilku pierwszych lat życia od pozajęzykowych sposobów komuni­kowania się (jako noworodek, a potem niemowlę) do sprawnego posługiwania się dłuższymi wypowiedziami, umożliwiającego realizację złożonych celów komunikacyjnych (jako dziecko kilkuletnie), był i często jest wykorzysty­wany jako argument na rzecz wrodzoności języka [Chomsky 1959; Pinker 2000]. Oczywiście, istnieje całkowicie odmienny pogląd stanowiący, że efek­tywnego użycia języka można się nauczyć dzięki ogólnym zdolnościom po­znawczym i społecznym, opierając się w całości na danych pochodzących ze środowiska [Bruner 1983; Tomasello 2005; 2009]. Bez względu na zaj­mowane stanowisko w debacie nad rolą wrodzoności i środowiska w przy­swajaniu języka to podstawowe założenie o naturalnej zdolności dzieci do opanowania języka sprawia, że psycholingwiści w swoich badaniach sta­rają się po prostu odkrywać, jak i dzięki jakim mechanizmom dzieci uczą się języka. Nie starają się natomiast ingerować i „naprawiać” tego procesu, chociaż potrafią wskazywać okoliczności mniej lub bardziej sprzyjające efek­tywnemu uczeniu się języka ojczystego. Jest bowiem oczywiste, że dzieci różnią się między sobą poziomem opanowania umiejętności językowych, a różnice te zależą od wielu czynników, zarówno biologicznych, psychologicz­nych, jak i środowiskowych [Bates, Dale, Thal 1995; Goldfield, Snow 1997].

ZASÓB SŁÓW A ROZWÓJ JĘZYKOWY
I INNE ZDOLNOŚCI POZNAWCZE

W psycholingwistyce nie zawsze doceniano znaczenie i rolę badań nad słownikiem umysłowym w wyjaśnianiu rozwoju językowego. Początkowa dominacja koncepcji gramatyki generatywnej (w latach 60. i wczesnych 70. XX wieku) skupiała uwagę badaczy na przyswajaniu reguł grama­tycznych, traktując słownik jako zbiór koniecznego budulca do tworze­nia zdań [Porayski-Pomsta 2007; Shugar, Smoczyńska 1980]. Jeszcze w 1994 roku autorki (i zarazem redaktorki) jednej z ważnych książek o rozwoju słownika pisały o tym, że przez lata słownik dziecka trakto­wany był w badaniach psycholingwistycznych po macoszemu [Gleitman, Landau 1994]. Lata 90. XX w. i pierwsze dziesięciolecie XXI w. przyniosły jednak rozkwit badań na ten temat, jednoznacznie pokazując, że mecha­nizmy uczenia się słów i powiększanie zasobu słownika to kwestie, które mogą decydować o powodzeniu w przyswajaniu języka w ogóle.

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

41

Jednym z ważnych nurtów badań nad przyswajaniem słownictwa jest analizowanie ilościowego aspektu rozwoju leksykalnego. To, w jakim wieku, jak wiele słów znają dzieci, jest ważnym wskaźnikiem nie tylko rozwoju słownika [Fenson i in. 2006], ale wpływa także na ogólny roz­wój językowy, w tym rozwój gramatyki [Bates, Goodman 1999; Christo­phe, Millotte, Bemal, Lidz 2008; Dale, Dionne, Eley, Plomin 2000]. Jest także związane z rozwojem zdolności poznawczych, takich jak kategory­zacja [Gopnik, Choi, Baumberger 1996] i teoria umysłu [Białecka-Pikul 2012; Milligan, Astington, Dack 2007; Watson, Painter, Bomstein 2001] czy w wieku późnoprzedszkolnym i wczesnoszkolnym czytanie ze zrozu­mieniem [Biemiller 2007; Ouellette 2006; Snow, Griffin, Bums 2005]. Dlatego też możliwość oceny tego, jak wiele słów zna dziecko, może mieć znaczenie dla diagnozowania jego poziomu rozwoju językowego w ogóle oraz dla przewidywania jego kariery szkolnej.

METODY OCENY ZASOBU SŁOWNICTWA U DZIECI

Diagnozowanie rozwoju językowego za pomocą znormalizowanych te­stów jest możliwe już od momentu, gdy dziecko zaczyna mówić. Jedną z popularniejszych metod do tego służących jest kwestionariusz MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (MB CDI) [Fenson i in. 2006], dostępny już w 61 językach [Dale, Penfold 2011], w tym w ję­zyku polskim [Smoczyńska 1999]. Kwestionariusz ten jest wypełniany przez rodziców, którzy na liście słów zaznaczają, które z nich ich dziecko już wypowiada. Zastosowanie tej metody jest możliwe do momentu, gdy dziecko zna jeszcze stosunkowo niewiele słów (lista słów w MB CDI za­wiera ok. 650 pozycji), a więc co najwyżej do wieku 35 miesięcy.

W starszym wieku trudno już polegać na wiedzy rodziców o słownic­twie ich dzieci, dlatego często używa się testów obrazkowych, umożliwia­jących pomiar zasobu słownictwa w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem. Zadaniem dziecka w takich testach jest albo wybór obrazka odpowiada­jącego słyszanemu słowu kluczowemu, co sprawdza rozumienie poje­dynczych słów - bierną wiedzę leksykalną [Dunn, Dunn, Styles, Sewell 2009; Dunn, Dunn 1997; Haman, Fronczyk 2012], albo też nazywanie obrazków, co sprawdza produkcję słowną - czynną wiedzę leksykalną [Biran, Friedmann 2004; Gardner 1979; Williams 2006].

RÓŻNICE INTERPERSONALNE
W ZAKRESIE POSŁUGIWANIA SIĘ JĘZYKIEM

Osoby dorosłe, podobnie jak dzieci, różnią się między sobą pod wzglę­dem poziomu sprawności posługiwania się językiem [Fillmore i in. 1979; Goldfield, Snow 1997]. Stwierdzenie istnienia różnic między ludźmi wydaje

42

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

się sprawą banalną, jednak przestaje nią być, jeśli próbuje się opisać spo­sób, w jaki ludzie różnią się ze względu na rozpatrywaną właściwość. Co to znaczy, że ludzie różnią się pod względem poziomu zdolności werbalnych? Z wielu badań psychologicznych prowadzonych na całym świecie od ponad stu lat wynika, że można wyróżnić różne aspekty zdolności językowych, takie jak na przykład rozumienie słów, płynność słowna, rozumienie zna­czeń przenośnych czy sprawność posługiwania się regułami gramatycznymi [np. Carroll 1941; Matczak 1994]. Badając te zdolności, można pokazać, że dorośli rodowici użytkownicy języka różnią się stopniem ich opanowania. Dotyczy to również dzieci przyswajających język ojczysty [Clark 2009].

Wszystkie wymienione powyżej zdolności (czy też właściwości) rozumiane są jako kontinuum - właściwości ciągłe - co oznacza, że każdy człowiek charakteryzuje się ich pewnym stopniem nasilenia. Wśród ludzi wyróżnić można osoby o bardzo różnym nasileniu danej cechy, począwszy od bardzo niskiego, przez umiarkowane i skończywszy na bardzo wysokim jej natęże­niu. Natomiast właściwością o odmiennym charakterze jest np. grupa krwi. Jest to przykład właściwości nieciągłej. Człowiek może mieć grupę krwi „A” albo „B”, albo „AB”, albo „0”, nie może za to w pewnym stopniu mieć grupy krwi „A”, a w pewnym „0”. Inaczej jest w wypadku cech intelektu - w od­niesieniu do nich da się ocenić, w jakim stopniu wybrana właściwość (np. zasób słownictwa) cechuje danego człowieka. Poszczególnych ludzi można uszeregować od osoby o bardzo niskim poziomie danej zdolności do osoby o bardzo wysokim jej poziomie. Z badań dotyczących wielu różnych zdolno­ści wiadomo, że najwięcej jest osób o przeciętnym poziomie większości tych cech [Strelau 2002]. Osoby wybitne (np. mające wyjątkowo szeroki zasób słownictwa biernego) spotyka się stosunkowo rzadko, podobnie jak osoby ze znacznymi deficytami w obrębie danej cechy.

RÓŻNICE INDYWIDUALNE A PRAWIDŁOWOŚCI
W ROZWOJU JĘZYKOWYM

Jak już wspomniano, w psycholingwistyce, a także ogólnie w psy­chologii, mamy do czynienia z dwiema, na pozór sprzecznymi, perspek­tywami badawczymi. Z jednej strony istnieje nurt badań wskazujący na pewne prawidłowości istniejące w rozwoju językowym człowieka, z dru­giej zaś - znane są badania podkreślające zróżnicowanie ludzi między sobą. Żeby wyjaśnić pozorność tej sprzeczności, posłużymy się przykła­dem zaczerpniętym z badań przeprowadzonych podczas opracowywania Obrazkowego Testu Słownikowego - Rozumienie (OTSR) [Haman, Fronczyk 2012], szerzej opisanego w dalszej części niniejszego tekstu. Rozwi­jające się dzieci uczą się słów, więc słownictwo dzieci z kolejnych grup wieku jest coraz bogatsze. Nie oznacza to jednak, że wyniki w obrębie jednej grupy wiekowej nie są zróżnicowane. Co więcej, może zdarzyć się tak, że niektóre dzieci młodsze znają więcej słów niż część dzieci star­

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

43

szych. Z taką sytuacją mamy do czynienia w wypadku OTSR. Niektóre badane czterolatki charakteryzowały się bogatszym zasobem słownictwa mierzonym tym testem niż wybrane dzieci sześcioletnie.

„NORMA” W PSYCHOLINGWISTYCE ROZWOJOWEJ
I W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM

Mimo że definiowanie zaburzeń możliwe jest właściwie wyłącznie w stosunku do normy, nie jest oczywiste, co miałoby być tą normą w od­niesieniu do rozwijającej się kompetencji językowej dziecka. Praktycy mający przede wszystkim do czynienia z dziećmi, które w rozwoju języ­kowym napotkały jakieś przeszkody, często patrzą na rozwój językowy przez pryzmat opóźnień, zaburzeń, możliwych niedociągnięć językowych [Emiluta-Rozya 2007] oraz skutecznych sposobów interwencji [Law 2004; Ratner 2006]. To, czy dane dziecko zostanie zdiagnozowane jako rozwijające się typowo lub w sposób zaburzony, może zależeć od tego, co diagnosta określa jako typowe bądź zgodne z normą. Stąd wynika potrzeba przyjrzenia się temu, co różne dyscypliny nauki zajmujące się rozwojem językowym rozumieją przez normę.

Językoznawcy często rozumieją normę językową jako skodyfikowany system wzorców, który pozwala odpowiedzieć na pytanie jak powinno być? Jest to tzw. norma wzorcowa (idealna) czy też postulatywna. Są także świadomi, że uzus językowy może przeczyć normie wzorcowej, sta­nowiąc odmienną od niej normę opisową (użytkową), dającą odpowiedź na pytanie jak jest? Norma opisowa przedstawia więc stan faktyczny (jak dzieci mówią), norma postulatywna natomiast wyznacza cel rozwoju [Krajna 2005]. Normy opracowane dla OTSR, o których piszemy poniżej, są normami opisowymi, które ze względu na sposób pozyskania danych (poprzez badania empiryczne) będziemy także nazywali normami empi­rycznymi.

Norma językowa dotycząca konkretnego zjawiska językowego może też zależeć od kontekstu i sytuacji, w jakiej zjawisko występuje [Bańko 2008]. Jeśli będziemy próbować interpretować wypowiedzi dziecka je­dynie w odniesieniu do języka dorosłych, napotkamy wiele przykładów, które będzie można uznać za błędy językowe czy wypowiedzi odbiegające od normy. Tak może się stać, jeśli kryterium oceny będzie poprawność semantyczna i składniowa wypowiedzi w rozumieniu normy wzorcowej tworzonej na podstawie języka dorosłych [Smoczyńska 1987]. Tymcza­sem pozostając przy założeniu, że dzieci generalnie uczą się z powodze­niem języka ojczystego mimowolnie i bez świadomej ingerencji z zewnątrz, możemy uznać, że rozwojową opisową normę językową może stanowić to, jak szybko i w jakim zakresie zdecydowana większość dzieci w danym wieku przyswaja określone umiejętności związane z rozumieniem języka i tworzeniem wypowiedzi. Przy takim stanowisku umiejętności językowe

44

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

dzieci nie powinny być odnoszone do języka dorosłych (jako kompeten­cji docelowej), ale do umiejętności innych dzieci znajdujących się w po­dobnym momencie rozwojowym (a więc przede wszystkim w tym samym wieku). Należy więc odróżnić normę opisową (użytkową) [Gathercole, Thomas, Hughes 2008] od normy wzorcowej (idealnej), która jest two­rzona na podstawie z góry określonych kryteriów [Brown i Hudson 2002]. W psycholingwistyce rozwojowej norma opisowa stosowana jest w odnie­sieniu do badań nad przyswajaniem języka ojczystego, np. do określania poziomu rozwoju kompetencji językowej danego dziecka. Norma wzor­cowa może natomiast stanowić punkt odniesienia na przykład w ocenie postępów w zinstytucjonalizowanym uczeniu się języka obcego, w wy­padku którego można określić zakres materiału, który uczeń powinien sobie przyswoić w określonym czasie. Norma opisowa, odnosząca się do tego, jak większość dzieci przyswaja język ojczysty, ma więc charakter statystyczny i pokrywa się z psychometrycznym rozumieniem pojęcia normy. Tak rozumiana norma dotyczy typowego (wyznaczonego zwy­kle na podstawie średniej) wyniku w teście otrzymanego dla określonej grupy osób. Norma taka nie oznacza więc dobrego wykonania testu, a je­dynie przeciętny sposób wykonania testu przez osoby należące do danej grupy. Porównanie zatem wyniku indywidualnego z normą opisową daje informację o tym, jak bardzo podobny (bądź niepodobny) do wyników in­nych osób jest rozpatrywany wynik [Homowska 2009].

POJĘCIE NORMY A DIAGNOZA

W kontekście stanowiska psycholingwistyki rozwojowej wobec możli­wości rozwojowych dzieci praktycy zajmujący się zaburzeniami rozwoju językowego powinni w procesie diagnozy odnosić konkretne umiejętności danego dziecka do przeciętnych umiejętności dzieci o zbliżonej (a właści­wie takiej samej) charakterystyce pod względem właściwości, o których wiadomo, że powiązane są z rozwojem językowym. Innymi słowy, diagno­zując dziecko, specjaliści powinni umiejętności danego dziecka porówny­wać z tym, co przeciętnie umieją inne dzieci, podobne do diagnozowanego pod względem wieku i płci, gdyż są to właściwości dość istotnie powią­zane z rozwojem językowym. Jednak programy zinstytucjonalizowanego nauczania w ramach systemu edukacji, które z oczywistych powodów oparte są w przeważającej mierze na przekazie werbalnym, powinny także uwzględniać rozwojową normę opisową dla danej grupy dzieci. Umożliwia to właściwy dobór przekazu, którego forma i treści nie są ani zbyt trudne, ani zbyt łatwe dla nauczanych dzieci. Jeżeli proporcja dzieci, które nie spełniają normy (rozumianej jako norma wzorcowa) w odniesieniu do wy­magań związanych z podjęciem nauki szkolnej, bywa szacowana na po­ziomie ok. 30% [Porayski-Pomsta, Kurowska, Wolańska 2012], oznacza to tylko tyle, że oczekiwania formułowane przez szkołę na progu edukacji są

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

45

niezgodne z normą opisową, a więc nierealistyczne, i zapewne skazują na porażkę zarówno dzieci, jak i system. Stawianie przed dziećmi zbyt trud­nych zadań w sytuacji szkolnej i oczekiwanie, że uczniowie im sprostają stoi w sprzeczności z psychologiczną wiedzą na temat rozwoju, podobnie jak stawianie zadań zbyt prostych [Wygotski 1971; 1989].

OPRACOWYWANIE NORMY OPISOWEJ

Opracowanie normy wzorcowej (idealnej) jest możliwe na podstawie metod przyjętych w językoznawstwie, a więc niekoniecznie jest oparte na rzeczywistych zachowaniach językowych i częstości ich występowa­nia, ale raczej na uznanym wzorcu poprawnościowym [Żydek-Bednarczuk 2007]. W odróżnieniu od normy wzorcowej opracowanie normy opisowej wymaga bezpośredniego odniesienia do stanu faktycznego, rze­czywistych zachowań językowych. Aby norma opisowa miała charak­ter empiryczny, należy przeprowadzić badania, które swoim zakresem obejmują reprezentatywną próbę osób, dla których norma ma zostać określona. W dalszej części artykułu skupiamy się na kwestii rozwoju zasobu słów u dzieci przyswajających język ojczysty i wskazujemy na potrzebę wykorzystywania w ocenie tego zasobu, zarówno w celach ba­dawczych, jak i diagnostycznych, narzędzi znormalizowanych, korzysta­jących z normy opisowej empirycznej.

OBRAZKOWY TEST SŁOWNIKOWY **-** ROZUMIENIE **(OTSR):**

KONSTRUOWANIE TESTU, TRUDNOŚĆ POZYCJI TESTOWYCH
I INTERPRETACJA WYNIKÓW

OTSR składa się z zadań polegających na wskazywaniu na planszach testowych obrazka (jednego spośród czterech) ilustrującego podane słowo. Na planszach prezentowane są przedmioty, czynności lub cechy odpowiadające rzeczownikom, czasownikom i przymiotnikom. Test ma dwie wersje, z których każda zawiera 88 plansz. W testach zwykle obli­cza się wynik ogólny przez zsumowanie wyników odpowiedzi na poszcze­gólne pytania, przy czym za odpowiedź prawidłową zwykle przyznawany jest 1 pkt, a za odpowiedź błędną - 0 pkt. Tak też jest w wypadku OTSR, w którym maksymalny wynik (dla każdej z wersji) wynosi 88 punktów.

Obliczenie jednak takiego wyniku (sumy wszystkich poprawnych od­powiedzi) jest niewystarczające samo w sobie. Konieczna jest jego in­terpretacja merytoryczna. Jak określić, co jest wynikiem wysokim, a co niskim w takim teście? Jaki wynik świadczy o tym, że dziecko nabyło wystarczające kompetencje językowe dla swojego wieku? Czy na przy­kład udzielenie mniej niż 50% prawidłowych odpowiedzi oznacza, że roz­wój językowy dziecka jest opóźniony? A może wystarczyłby próg 40%?

46

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

W naturalny sposób nasuwa się myśl, że udzielenie odpowiedzi na te pytania zależy od poziomu trudności słów użytych w teście. Jeśli słowa składające się na test są łatwe, to i cały test jest łatwy, a więc np. próg świadczący o posiadaniu odpowiedniego poziomu kompetencji może być wyższy. Odwrotnie jest oczywiście w wypadku słów trudnych. Czym innym jest bowiem znajomość słowa pies, a czym innym - słowa ante­nat Intuicyjnie można wyczuć, że to pierwsze słowo jest znacznie ła­twiejsze w rozumieniu i pojawia się prawdopodobnie w słowniku dziecka znacznie wcześniej niż drugie. Jednak w praktyce rzadko kiedy wystę­pują słowa, których stopnia trudności można tak łatwo się domyślać. Co więcej, mimo że w wypadku podanej pary słów można określić, które z nich pojawia się wcześniej w rozwoju dziecka, a które później, to nadal nie wiadomo, ile wynosi przeciętna różnica w wieku, w którym dziecko opanowuje dane słowo. Teoretycznie w ocenie takiej można próbować odwołać się do opinii ekspertów. Jednak w takiej sytuacji należy oczeki­wać dość dużej rozbieżności oszacowań dokonanych przez poszczególne osoby.

Widać więc z powyższego przykładu, że ocena trudności słów nie jest możliwa w prosty sposób, nie wiadomo zatem, jak wyodrębnić dzieci o zadanym poziomie kompetencji. Czy istnieje inna droga rozwiązania tego problemu? Otóż, konieczne jest przeprowadzenie badań empirycz­nych z udziałem dzieci w celu określenia trudności poszczególnych słów. Pierwszy etap badań można nazwać badaniem wstępnym, ponieważ na jego podstawie opracowuje się narzędzie, a nie same normy. W badaniu takim dobiera się dzieci z poszczególnych grup wieku i sprawdza się ich znajomość zadanych słów, stosując próbną wersję testu. Istotne jest, aby wszystkie dzieci badane były jednakową wersją testu przy zastoso­waniu tej samej instrukcji i procedury badania. Trudność zrozumienia słowa nie zależy bowiem jedynie od niego samego, ale także od innych czynników: kontekstu zdaniowego czy jakości materiałów pomocniczych użytych w badaniu (np. obrazków, na których dziecko ma wskazywać przedmioty odpowiadające zadanym słowom). Ponieważ na test skła­dają się nie tylko poszczególne słowa, ale także dodatkowe materiały (rysunki, arkusze, instrukcja itd.), należałoby więc mówić nie tyle o trud­ności słowa, ile o trudności zadania zawierającego dane słowo. Takie zadanie zwykle nazywane jest pozycją testową. W OTSR każda z pozy­cji testowych składa się z planszy zawierającej 4 obrazki oraz odpowied­niego pytania, np. Gdzie jest telefon? czy też Kto pierze?

Po wykonaniu badania wstępnego można określić, jaki odsetek bada­nych dzieci w każdym z wyróżnionych poziomów wieku zna dane słowo. Tym samym można określić trudność każdego ze słów w poszczególnych grupach wieku (im więcej dzieci zna dane słowo, tym jest ono łatwiejsze). W opisywanym badaniu sprawdza się także jakość zastosowanych mate­riałów testowych, np. obrazków, arkuszy testowych oraz samej procedury badania. Jeśli okaże się, że któryś z elementów testu jest opracowany

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

47

niewłaściwie (np. rysunek na obrazku nie jest prawidłowo rozpoznawany przez większość dzieci), to element taki jest usuwany lub modyfikowany. Następnie przeprowadzane jest kolejne badanie z użyciem zmodyfikowa­nej wersji testu. Ponieważ ta poprawiona wersja może również zawierać błędy, zwykle w praktyce konieczne jest kilkakrotne powtarzanie bada­nia z udziałem różnych grup dzieci. Dopiero wyniki ostatecznej wersji testu, zebrane w badaniach z udziałem reprezentatywnej grupy dzieci, dostarczają precyzyjnej informacji o trudności poszczególnych słów. To ostateczne badanie zwane jest badaniem normalizacyjnym, gdyż po­zwala ono na określenie norm empirycznych dla testu. Przez te wszystkie etapy badań przechodziliśmy, tworząc OTSR, co szczegółowo opisane jest w podręczniku do testu [Haman, Fronczyk, Łuniewska 2012].

CHARAKTERYSTYKA NORMY OPISOWEJ I INTERPRETACJA
WYNIKÓW ZNORMALIZOWANEGO TESTU

Przeprowadzenie badania normalizacyjnego umożliwia również okre­ślenie średniego wyniku ogólnego w każdej z grup wiekowych, a także od­rębnie dla chłopców i dziewcząt. Odrębne wyznaczanie norm w grupach wyróżnionych ze względu na wiek jest zrozumiałe, gdyż zasób słownictwa wzrasta wraz z wiekiem. Uwzględnienie płci jest dodatkowo wskazane z powodu różnego przebiegu rozwoju językowego chłopców i dziewcząt. Przeciętnie u dziewcząt szybciej niż u chłopców rozwijają się zdolności werbalne oraz stwierdza się w dorosłości wyższy ich poziom [Ciarkowska 1998]. W OTSR wyznaczono normy na podstawie badań ogólnopolskiej próby ponad 1900 dzieci w wieku 2,0-6,11 lat. Wyróżniono dziesięć pół­rocznych przedziałów wieku (np. 2,0-2,5; 2,6-2,11 lat itd.), w których wyznaczono oddzielne normy dla każdej płci. Co istotne, założono, że normy powinny być wyznaczone dla jednorodnej grupy dzieci, a zatem do badania normalizacyjnego rekrutowano wyłącznie dzieci, u których wcześniej nie stwierdzono żadnych zaburzeń rozwojowych (czyli dzieci o typowym rozwoju). Ponieważ wiadomo, że zasoby słownictwa dzieci jednojęzycznych i dwu- lub wielojęzycznych istotnie różnią się między sobą [Białystok, Luk, Peets, Yang 2010], z próby normalizacyjnej wykluczono dzieci przyswajające poza językiem polskim inny język w warunkach na­turalnych (domowych).

Średni wynik w każdej z grup wiekowych jest bardzo ważny, ponie­waż jest punktem odniesienia w ocenie wyników indywidualnych po­szczególnych dzieci. Oczywiście nie oznacza to, że należy oczekiwać, że wynik każdego dziecka będzie równał się wynikowi średniemu. Część dzieci uzyskuje wyniki poniżej średniej, a część powyżej, a ich wyniki odbiegają od średniej w różnym stopniu. Jednak w każdym indywidual­nym przypadku można określić, czy wynik danego dziecka jest powyżej średniej czy poniżej oraz jak bardzo od niej odbiega. W celu określenia

48

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

odległości od średniej wyniku indywidualnego wykorzystuje się miarę statystyczną, obliczaną na podstawie rezultatów wszystkich dzieci bio­rących udział w badaniu normalizacyjnym zwaną odchyleniem stan­dardowym. Wskazuje ono, jak szeroko wartości jakiejś wielkości (np. wyników testu) są rozrzucone wokół wartości średniej. Im mniejsza war­tość odchylenia standardowego, tym obserwacje (na przykład wyniki po­szczególnych dzieci) są bardziej skupione wokół średniej.

Wyniki uzyskiwane przez grupę dzieci można przedstawić na wykre­sie. Wykres 1. prezentuje wyniki uzyskiwane przez dzieci pięcioletnie, które wzięły udział w badaniu normalizacyjnym OTSR [Haman, Fronczyk, Łuniewska 2012]. Na osi poziomej zaznaczono kolejne możliwe do uzyskania wyniki tego testu (tj. możliwe do uzyskania łączne wyniki obu wersji testu: od 0 do 176 punktów, gdyż w badaniu normalizacyj­nym wszystkie dzieci były badane oboma wersjami OTSR). Oś pionowa odpowiada liczbie dzieci pięcioletnich uzyskujących dany rezultat w te­ście. Rozkład wyników przedstawiony na wykresie 1. przypomina roz­kład często spotykany w naukach społecznych, nazywany rozkładem normalnym. Choć w naukach społecznych wiele zmiennych ma rozkład zbliżony do rozkładu normalnego, idealny rozkład normalny, którego właściwości opisujemy w kolejnym akapicie, nigdy nie występuje w prak­tyce, ze względu na różne wahania losowe (np. niedoskonałość doboru badanych do próby czy błąd pomiaru). Dlatego też rozkład na wykresie

1. ma kształt jakby poszarpany i nie jest idealnie gładki. W psychometrii zakłada się jednak, że gdyby nie wspomniane błędy, to rozkład miałby idealnie normalny kształt [Magnusson 1991]. Z tego powodu posługu­jemy się nim także i w naszym badaniu.

Wykres 1. Wyniki uzyskane w badaniu normalizacyjnym OTSR przez grupę pięciolatków

Wynik łączny w OTSR

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

49

Rozkład normalny charakteryzuje się specyficznymi właściwościami; między innymi, w obszarze wyznaczonym przez wartość średnią po­mniejszoną o jedno odchylenie standardowe oraz przez wartość średnią powiększoną o jedno odchylenie standardowe (obszar pomiędzy prze­rywanymi liniami na wykresie 1.), z 68-procentowym prawdopodobień­stwem będzie można znaleźć wartość wyniku dowolnej osoby badanej. Jeżeli do wartości średniej doda się dwa odchylenia standardowe oraz odejmie dwa odchylenia standardowe, to w przedziale wyznaczonym przez te dwie liczby (obszar pomiędzy liniami ciągłymi na wykresie 1.) znajdzie się już 95% wszystkich wyników. Dlatego też często przyjmuje się, że wyniki osób, lokujące się poniżej lub powyżej granicy dwóch od­chyleń standardowych od średniej, można uznać za istotnie odbiegające od wyniku przeciętnego [Magnusson 1991].

Jednakże decyzja, jaki wynik należy uznać za nietypowy, ma zawsze charakter arbitralny. Można przecież jako granicę potraktować odległość jednego lub półtora odchylenia standardowego bądź dowolną inną jego wielokrotność. Przyjęte rozwiązanie pociąga za sobą uznanie (bądź nieuznanie) danego wyniku indywidualnego za typowy (bądź nietypowy), co zwykle wiąże się z konsekwencjami takiej decyzji. Jeżeli z jakichś względów istotne jest wytypowanie osób o skrajnym nasileniu danej cechy, można posłużyć się odległością nawet większą niż dwa odchyle­nia standardowe. Najważniejsze jest jednak to, że każdy wynik indywi­dualny może być wyrażony w jednostkach odchylenia standardowego. Oczywiście wynik wyrażony w tych jednostkach (odległości od średniej) wynoszący 0,33 jest znacznie bliższy średniej niż 1,25 odchylenia stan­dardowego. Możliwość interpretacji wyników indywidualnych w odnie­sieniu do wyniku średniego jest szczególnie istotną właściwością normy opisowej. W przeciwieństwie do normy wzorcowej, norma opisowa jest całym układem odniesienia, a nie tylko jednym punktem określają­cym, co jest „w normie”, a co poza nią. Norma opisowa umożliwia więc nie tylko określenie, który wynik jest typowy, ale również stwierdzenie, jak bardzo typowy jest dany wynik, w znaczeniu podobieństwa (odległo­ści) do średniej. Dzięki temu możliwe jest określenie, jak bardzo dana osoba podobna jest pod względem badanej właściwości do innych ludzi.

Przy konstruowaniu norm dla OTSR posłużono się dwoma skalami standardowymi, na które przekształcane były wyniki surowe dzieci uczestniczących w badaniu normalizacyjnym: skalą stenową (dziesięciopunktową) i skalą centylową (stupunktową). W podręczniku do testu podawana jest szczegółowa interpretacja wyników na tych skalach. Na przykład wynik na skali stenowej równy 1 interpretowany jest jako bar­dzo niski, wyniki 2-3 jako niższe niż przeciętne, wyniki 4-7 jako prze­ciętne, wyniki 8-9 jako wyższe niż przeciętne, a wynik 10 jako bardzo wysoki. Celowo nie interpretujemy żadnych wyników jako odbiegających od normy, a jedynie posługujemy się sformułowaniami podanymi po­wyżej, ponieważ opisową normę empiryczną traktujemy tutaj jako cały

50

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

układ odniesienia, nie jedynie jako konkretny punkt na skali lub jakiś jej przedział.

O tym, jakie konsekwencje taka interpretacja (nieklasyfikująca żad­nych wyników jako odbiegających od normy) może mieć dla diagnozy psychologicznej lub logopedycznej, traktował będzie między innymi ko­lejny artykuł. Tutaj zwracamy jedynie uwagę na to, że aby móc uznać, że uzyskanie w teście wyniku niższego niż przeciętny lub bardzo niskiego faktycznie niesie ze sobą zagrożenie wystąpienia jakichś zaburzeń (na przykład zaburzeń w rozwoju językowym), konieczne są dalsze badania z wykorzystaniem OTSR. Nawet najstaranniej opracowany wystandaryzowany test, dla którego zostały opracowane normy opisowe (na przy­kład normy dla poszczególnych przedziałów wieku i dla dwóch płci, jak w wypadku OTSR), nie może być traktowany jako narzędzie jednoznacz­nie wskazujące na występowanie zaburzenia lub jego brak, dopóki nie zostaną przebadane grupy kliniczne (np. dzieci z już zdiagnozowanymi zaburzeniami językowymi). Zatem obecnie wynik OTSR interpretowany jako bardzo niski lub niższy niż przeciętny może być traktowany jedynie jako sygnał ostrzegawczy, mogący sugerować potrzebę pogłębionej dia­gnozy. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, że normy opisowe opra­cowane dla OTSR pozwalają jedynie na oszacowanie względnego zasobu słownictwa. Nie dają natomiast możliwości odpowiedzi na pytanie, ile w ogóle słów powinno znać (rozumieć) dziecko w danym wieku. Na pod­stawie tych norm można jedynie powiedzieć, ile słów użytych w teście za­zwyczaj znają dzieci, a następnie domniemywać, że taki względny zasób słownictwa jest wystarczający do tego, by efektywnie uczyć się języka (skoro większość dzieci tak właśnie robi bez żadnej szczególnej ingeren­cji ze strony dorosłych). Nie można też interpretować norm opisowych, opracowanych dla OTSR, jako norm wzorcowych, a więc odpowiadają­cych na pytanie, jaki wynik dzieci powinny uzyskać. Taka interpretacja oznaczałaby, że wynik dobry to wynik przeciętny w danej grupie wieku. Trudno też uznać, że dziecko, które uzyskuje wynik powyżej przeciętnego to dziecko rozwijające się nieprawidłowo. Podobnie nie każdy wynik niski oznacza nieprawidłowości w rozwoju. Bez uwzględnienia innych kryte­riów (np. sprawności komunikacji) można w tym wypadku mówić jedynie o małym podobieństwie do wyniku typowego.

PODSUMOWANIE

W artykule tym staraliśmy się pokazać, w jaki sposób można inter­pretować pojęcie normy w psychologii i językoznawstwie oraz w psycho- lingwistyce, która łączy te dwie dziedziny nauki. Wskazaliśmy, że norma opisowa może być pojęciem przydatnym w tworzeniu teorii psycholin- gwistycznej, odnoszącej się do rozwoju językowego, oraz może służyć jako punkt odniesienia w praktyce logopedycznej. Na przykładzie Ob­

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

51

razkowego Testu Słownikowego - Rozumienie staraliśmy się pokazać, jak wygląda proces tworzenia norm empirycznych dla narzędzia, które może pomóc oceniać względny zasób słownictwa dzieci. Zarysowaliśmy też ograniczenia, które wiążą się z interpretacją wyników uzyskiwanych przez osoby badane testem. Czytelników zainteresowanych bardziej szczegółowym opisem procesu tworzenia OTSR oraz wyczerpującą in­formacją dotyczącą interpretacji jego wyników odsyłamy do podręcznika do testu.

Bibliografia

G. T. M. Altmann, 2006, History of psycholinguistics [w:] К. Brown (red.), The Encyclopedia of Language and Linguistics, Oxford, 257-265.

M. Bańko, 2008, O normie i błędzie, „Poradnik Językowy” z. 5, s. 3-17.

E. Bates, P. S. Dale, D. Thal, 1995, Individual differences and their implications for theories of language development [w:] P. Fletcher, B. MacWhinney (red.), The handbook of child language, Oxford, s. 96-151.

E. Bates, J. C. Goodman, 1999, On the emergence of grammar from the lexi­con [w:] B. MacWhinney (red.), The emergence of language, Mahwah, NJ, s. 29-79.

E. Białystok, G. Luk, K. F. Peets, S. Yang, 2010, Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children, „Bilingualism: Language and Cogni­tion” 13(04), s. 525-531.

M. Białecka-Pikul, 2012, Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem, Kraków.

1. Biemiller, 2007, The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition [w:] Encyclopedia of Language and Literacy Development, London, ON.

M. Biran, N. Friedmann, 2004, SHEMESH: Naming a Hundred Objects, Tel Aviv.

J. D. Brown, T. Hudson, 2002, Criterion-referenced language testing, Cambridge.

J. Bruner, 1983, Child's Talk - Learning to Use Language, wyd. 1, Nowy Jork.

J. В. Carroll, 1941, A factor analysis of verbal abilities, „Psychometrika” 6(5),

s. 279-307.

N. Chomsky, 1959, A review of BF Skinner's Verbal Behavior, „Language” 35(1),

s. 26-58.

A. Christophe, S. Millotte, S. Bernal, J. Lidz, 2008, Bootstrapping lexical and syntactic acquisition, „Language and Speech” 51(1-2), s. 61.

W. Ciarkowska, 1998, Płeć a zdolności werbalne i przestrzenne.Funkcjonowanie poznawcze człowieka, „Psychologia Wychowawcza” 41, s. 97-113.

P. S. Dale, G. Dionne, T. C. Eley, R. Plomin, 2000, Lexical and grammatical de­velopment: A behavioural genetic perspective, „Journal of Child Language” 27(03), s. 619-642.

P. S. Dale, M. Penfold, 2011, Adaptations of the MacArthur-Bates CDI Into Non-U.S. English Languages, [http://www.sci.sdsu.edu/cdi/documents/AdaptationsSurvey7-5-l](http://www.sci.sdsu.edu/cdi/documents/Adapta-tionsSurvey7-5-l) lWeb.pdf [dostęp 20.04.2013].

L. M. Dunn, D. M. Dunn, B. Styles, J. Sewell, 2009, British Picture Vocabulary Scale, wyd. III, Londyn.

L. M. Dunn, D. M. Dunn, 1997, PPVT-III: Peabody Picture Vocabulary Test, Min­neapolis, MN.

52

EWA HAMAN, KRZYSZTOF FRONCZYK, MAGDALENA ŁUNIEWSKA

1. Emiluta-Rozya, 2007, Opóźniony rozwój mowy a opóźnienie rozwoju mowy, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 54-65.
2. Fenson i in., 2006, The MacArthur-Bates Communicative Development Inven­

tories User's Guide and Technical Manual (paperback), wyd. II, Baltimore.

1. J. Fillmore i in. (red.), 1979, Individual Differences in Language Ability and

Language Behaviour, Nowy Jork.

M. F. Gardner, 1979, Expressive one-word picture vocabulary test, Novato, CA.

1. C. Gathercole, E. M. Thomas, E. Hughes, 2008, Designing a normed receptive

vocabulary test for bilingual populations: A model from Welsh, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 11(6), s. 678-720.

J. B. Gleason, N. B. Ratner, 2005, Psycholingwistyka, Gdańsk.

L. R. Gleitman, B. Landau (red.), 1994, The acquisition of the lexicon, Cambridge, MA.

1. Goldfield, C. Snow, 1997, Individual differences: Implications for the study of language acquisition [w:] J. B. Gleason, The development of language, wyd. IV, Boston, MA, s. 317-347.

A. Gopnik, S. Choi, T. Baumberger, 1996, Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development, „Cognitive Development” 11(2), s. 197-227.

1. Haman, К. Fronczyk, 2012, Obrazkowy Test Słownikowy - Rozumienie (OTSR), Gdańsk.

E. Haman, K. Fronczyk, M. Łuniewska, 2012, Obrazkowy Test Słownikowy - Ro­zumienie (OTSR). Podręcznik, Gdańsk.

E. Homowska, 2009, Testy psychologiczne: teoria i praktyka, Warszawa.

E. Krajna, 2005, Rozwojowa norma fonetyczna - oczekiwania i fakty, „Logope­dia” 1(1), s. 33-46.

1. Kurcz, 2005, Psychologia języka i komunikacji, wyd. II, Warszawa.

J. Law, 2004, The implications of different approaches to evaluating intervention:

evidence from the study of language delay/disorder, „Folia Phoniatrica et Logopaedica” 56(4), s. 199-219.

W. Levelt, 2012, A History of Psycholinguistics: The Pre-Chomskyan Era, Oxford.

1. Magnusson, 1991, Wprowadzenie do teorii testów, Warszawa.

K. Milligan, J. W. Astington, L. A. Dack, 2007, Language and Theory of Mind:

Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Un­derstanding, „Child Development” 78(2), s. 622-646.

G. P. Ouellette, 2006, Whaťs meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension, „Journal of Educational Psy­chology” 98(3), s. 554-566.

S. Pinker, 2000, The language instinct: How the mind creates language, Nowy Jork.

J. Porayski-Pomsta, 2007, „Mowa dziecka" jako przedmiot badań, „Poradnik Ję­zykowy” z. 8, s. 3-21.

J. Porayski-Pomsta, M. Kurowska, E. Wolańska, 2012, Logopedia: wychowa­nie językowe - zaburzenia mowy - opieka logopedyczna, wystąpienie pre­zentowane podczas VIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży”, Warszawa, 22-23 października.

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH...

53

N. B. Ratner, 2006, Evidence-based practice: An examination of its ramifications for the practice of speech-language pathology, „Language, Speech, and He­aring Services in Schools” 37(4), s. 257-267.

G. W. Shugar, M. Smoczyńska, 1980, Badania nad rozwojem języka dziecka, Warszawa.

M. Smoczyńska, 1987, Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci [w:] I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądzielawa (red.), Wiedza a język, tom 2, Wrocław, s. 95-116.

M. Smoczyńska, 1999, Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji, Kraków.

1. E. Snow, P. Griffin, M. S. Burns, 2005, Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world, San Francisco.

J. Strelau, 2002, Psychologia różnic indywidualnych, Warszawa.

M. Tomasello, 2005, Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Langu­age Acquisition, Harvard.

M. Tomasello, 2009, Universal Grammar Is Dead, „Behavioral and Brain Scien­ces” 32(05), s. 470-471.

A. C. Watson, К. M. Painter, M. H. Bomstein, 2001, Longitudinal Relations Be­tween 2-Year-Olds’ Language and 4-Year-Olds’ Theory of Mind, „Journal of Cognition and Development” 2(4), s. 449-457.

K. T. Williams, 2006, Expressive Vocabulary Test, Circle Pines, MN.

1. S. Wygotski, 1971, Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym, [w:] Wybrane

prace psychologiczne, s. 517-530.

1. S. Wygotski, 1989, Myślenie i mowa, Warszawa.

U. Żydek-Bednarczuk, 2007, Społeczeństwo informacyjne a problemy normy ję­zykowej, „Poradnik Językowy” z. 10, s. 23-33.

Applying the notion of a norm to quantitative research
on mental lexicon development

Summary

This paper presents an interpretation of the notion of a norm in interdisciplinary research verging on the domains of psychology (including psychometrics), psycholinguistics and applied linguistics. The empirical descriptive norm is contrasted with the prescriptive norm, also called the postulative norm. The authors point to the need to elaborate empirical descriptive developmental norms for tests designed for the purpose of diagnosing linguistic competence in children and describe the recommended elaboration methods. The discussed issues are illustrated with examples derived from Obrazkowy Test Słownikowy - Rozumienie (Picture Vocabulary Test: Comprehension) (OTSR, Haman & Fronczyk, 2012). This test is a standardised psychometric test for assessing the passive vocabulary size in children aged 2-6. It can be useful as a component of a child’s overall language development assessment.

Adj. Monika Czarnecka

Anna Czeniek

(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA,

ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?

- O ZRÓŻNICOWANYM POZIOMIE OPANOWANIA
JĘZYKA POLSKIEGO WŚRÓD DZIECI
POLSKIEGO POCHODZENIA NA PRZYKŁADZIE PRAC
DZIECI MIESZKAJĄCYCH W WIELKIEJ BRYTANII

CEL I METODY ANALIZY IDIOLEKTÓW

Źródłami wiedzy o języku mogą być zarówno wypowiedzi i teksty wytworzone przez ludzi, jak też i oni sami. Jak podkreśla K. Korżyk [1999,15], powołując się na badania V. H. Yngvego, poszerzenie badanego materiału o jego komunikacyjno-pragmatyczny kontekst znacznie wzbogaca ujęcie danego problemu. W centrum zainteresowań badacza powinien znaleźć się konkretny człowiek wchodzący w różnorodne werbalne i niewerbalne interakcje z innymi ludźmi, które prowadzić mogą do zmiany jego zacho­wania. Owo zwrócenie uwagi na indywidualne właściwości każdego czło­wieka i budowanie hipotez badawczych na podstawie cech jednostkowych nazywane bywa w polskim językoznawstwie lingwistyką humanistyczną [Lewicki 2001; Miodunka 2003]. Badacze zajmujący się zjawiskiem dwujęzyczności oraz dwukulturowości często stoją przed dylematem, czy le­piej na podstawie danych jednostkowych stworzyć możliwie ogólny opis języka danej społeczności, czy też skoncentrować się na analizie pojedyn­czych przypadków. Analiza ilościowa sprawia, że wszyscy badani zostają ,,uśrednieni”, co z jednej strony ułatwia zbadanie i opisanie ogólnych pra­widłowości, z drugiej jednak trochę zniekształca obraz badanych, gdyż, jak wiadomo, w analizie statystycznej giną osoby wybitne oraz najsłabsze. Analiza konkretnych idiolektów pozwala z kolei na uchwycenie tych zja­wisk językowych, które przy większej liczbie badanych umykają uwadze badacza bądź też w danym momencie analizy wydają się mało istotne. Umożliwiają bliższe przyjrzenie się samej osobie badanego: jego rodzinie, biografii językowej, stosunkowi i motywacji do nauki języka etnicznego, dzięki czemu dostarczają wielu cennych informacji i tym samym znacz­nie wzbogacają naszą wiedzę o dwujęzyczności. Dany język etniczny może być opanowany w różnym stopniu i właśnie tę możliwą różnorodność po­ziomów językowych chciano zaprezentować w artykule na przykładzie po­ziomu opanowania sprawności pisania przez dzieci polonijne uczące się w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii.

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?...

55

Do analizy wybrano 4 idiolekty, za pomocą których chciano pokazać, w jaki sposób pod wpływem różnych czynników, takich jak: liczba lat spędzonych poza granicami Polski, pochodzenie rodziców, język domi­nujący w domu, częstotliwość wizyt w Polsce oraz zwyczaj czytania i pi­sania po polsku, zmienia się poziom opanowania języka polskiego przez dzieci. Oprócz wypracowań,1 stanowiących główne źródło wiedzy o ję­zyku dzieci, zebranych w roku szkolnym 2009/2010, wzięto także pod uwagę ankiety wypełnione przez uczniów oraz napisane przez nich testy gramatyczno-składniowe. W razie wątpliwości konsultowano się również z nauczycielami, a czasem z samymi badanymi. Spośród wszystkich prac każdego dziecka wybrano pięć najbardziej interesujących pod względem językowym, starając się, aby tematy wybranych prac oraz ich długość u wszystkich dzieci były podobne, a w wypadku uczniów uczęszczających do tej samej klasy - takie same. Uznano, iż dzięki zbliżonym tematom w otrzymanych pracach dysponować będziemy podobnym słownictwem i strukturami gramatycznymi, co z kolei ułatwi ich porównanie. Napisa­nie wszystkich objętych analizą prac poprzedziło odpowiednie przygo­towanie do pisania, to znaczy temat był związany z wcześniejszą lekcją, a dzieci zostały zapoznane z niezbędnym słownictwem, formą wypowie­dzi i jej wymaganiami oraz niezbędnymi wyrażeniami. Oznacza to, że uczniowie znali cel pisania i zostali wyposażeni w odpowiednie narzędzia do utworzenia oczekiwanego od nich tekstu. Starano się także, aby prace pochodziły z różnych okresów roku szkolnego, pozwalało to bowiem mieć nadzieję, iż dzięki temu zauważalne będą postępy w nauce. Tymczasem różnice między pierwszą a ostatnią pracą ucznia, jeśli się pojawiały, do­tyczyły najczęściej bardziej kwestii kompozycyjnych i organizacyjnych tekstu niż jego sfery językowej. Oznaczać to może, iż badane dzieci, po­mimo uczęszczania do szkoły sobotniej, ciągle znajdują się na podobnym poziomie językowym. Być może w wypadku badanych dzieci mamy do czynienia ze zjawiskiem fosylizacji, czyli zatrzymaniem się rozwoju języ­kowego na pewnym poziomie pomimo kontynuowania nauki i istnienia obiektywnie korzystnych warunków do rozwijania kompetencji języko­wej [Selinker 1972; 1978]. Wydaje się, że u badanych dzieci polonijnych można mówić o dwóch głównych przyczynach fosylizacji, chociaż z pew­nością istnieje ich więcej. Pierwsza powstaje na skutek zaniechania - niektóre dzieci, choć są świadome swej niskiej kompetencji językowej, nie podejmują wystarczającego wysiłku, aby ten stan rzeczy zmienić, po­nieważ język, którym się posługują, pozwala im na podstawową komuni­kację z innymi. Druga przyczyna tkwi w sposobie organizacji kształcenia w szkołach sobotnich. Umieszczanie dzieci z Polski i dzieci z Wielkiej Bry­tanii w jednej klasie, ograniczona liczba godzin oraz brak odpowiedniego

1 Wypracowania jako źródło danych o poziomie zaawansowania językowego uczącego się wykorzystał m.in. W. Miodunka w artykule Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców [2013].

56

ANNA CZENIEK

kształcenia językowego powodują, że nawet dzieciom zmotywowanym do nauki trudniej dokonać znaczących postępów.

Wybrane osoby reprezentują bardzo różny poziom opanowania ję­zyka. Jako pierwszy przedstawiony zostanie idiolekt dziewczynki przeby­wającej poza granicami kraju cztery lata, reprezentującej wysoki poziom opanowania języka, ponieważ - jak wynika z przeprowadzonych badań - uczniowie przebywający w Wielkiej Brytanii krócej niż sześć lat stano­wią połowę uczniów w szkołach sobotnich. Następnie omówiony zosta­nie idiolekt dziewczynki urodzonej co prawda w Polsce, ale mieszkającej w Wielkiej Brytanii od sześciu lat, u której widoczne są już interferen­cje z języka angielskiego oraz częściowy regres kompetencji gramatycz­nej. Następnie przedstawione zostaną idiolekty dziewczynek urodzonych i wychowanych w Wielkiej Brytanii, z których jedna pochodzi z całkowi­cie polskiej rodziny, druga zaś z rodziny mieszanej, w której ojciec jest Brytyjczykiem, a matka Polką. Decydując się na wybór tych uczennic, chciano pokazać, jak głębokie mogą być różnice w opanowaniu języka polskiego między uczniami w obrębie jednej klasy i jak wielka istnieje potrzeba wprowadzenia podziału klas na bardziej i mniej zaawansowane językowo, nawet jeśli pomysł ten nie spotyka się z entuzjazmem ze strony rodziców.

N., CZYLI DZIECKO POLSKIE W WIELKIEJ BRYTANII

N. w Wielkiej Brytanii mieszka od czterech lat. Swoją edukację w Pol­sce zakończyła na nauczaniu początkowym, czyli na klasie trzeciej. Jej rodzice są Polakami rozmawiającymi w domu wyłącznie w języku pol­skim. Z uwagi na stosunkowo krótki czas pobytu w Wielkiej Brytanii więzi z rodziną i znajomymi w kraju są intensywnie podtrzymywane - N. przylatuje do Polski co najmniej kilka razy w roku, często czyta i pisze po polsku. Co więcej, jak wynika z prac N., dziewczynka bardzo lubi cho­dzić do szkoły sobotniej i ma tam wielu znajomych, co dodatkowo po­winno motywować ją do nauki polskiego. Wydawać by się zatem mogło, że język polski jest dla N. językiem funkcjonalnie pierwszym. Tymcza­sem okazuje się, że pomimo braku trudności w pisaniu po polsku oraz postrzegania tej umiejętności jako przydatnej (głównie z powodu możli­wego powrotu do Polski), N. niezbyt lubi pisać w swoim ojczystym języku. Wpływ na taki stan rzeczy może mieć kilka czynników. Przede wszyst­kim fakt, iż N. na co dzień przebywa w środowisku angielskojęzycznym, w związku z czym to właśnie w tym języku, częściej niż w języku polskim, się komunikuje, również w formie pisemnej. Cztery lata na emigracji wydają się w wypadku dziecka w wieku szkolnym wystarczające, by do­brze opanować pisanie w języku kraju osiedlenia. Pisanie po angielsku jest zatem dla N. bardzo naturalne, a w wypadku niektórych gatun­ków pisemnych, za sprawą angielskiej edukacji przykładającej ogromną

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?...

57

wagę do rozwoju sprawności pisania, łatwiejsze niż w języku polskim. W związku z tym nic dziwnego, iż to właśnie w języku angielskim dziew­czynka woli się komunikować.

PRZYKŁAD PRACY N.

Charakterystyka Zenka

[1] Zenek to 16-letni chłopiec, który uciekł z domu, trafiając na wyspę poznaje przyjaciół... [2] Chłopiec ma brązowe włosy, jest wysoki i ma pogodną twarz, wytarte ubrania i skaleczoną stopę. [3] Zenek jest niewątpliwie bohaterem gdyż wykazuje niezwykłą odwagę w incydencie przed sklepem. [4] Nie jesteśmy do końca przekonani dobrocią Zenka, ponieważ zostaje przyłapany w kradzieży jabłek. [5] W tym sensie chłopiec jest tajemniczą osobą którą bardziej oraz głębiej poznajemy dalej w książce. [6] Być może Zenek się staje takim człowiek przez brak opiekuńczej osoby. [7] Gdyż Matka Zenka nieżyje a Ojciec jest alkoholikiem, więc chłopiec szuka tego w wójku.

Stopień opanowania przez N. języka polskiego jest wysoki. Zdarzają się co prawda drobne usterki językowe, takie jak na przykład: Piurnik jest w kształcie prostokątnym (...) lub sporadyczne błędy gramatyczne, przede wszystkim związane z nieprawidłowym wyborem przyimka, jak: Piurnik ten służy na przechowywanie wszystkich potrzebnych przyborów pisemnych w szkole., czy też w zdaniu nr 4 w podanym powyżej przykła­dzie: Nie jesteśmy do końca przekonani dobrocią Zenka, ponieważ zostaje przyłapany w kradzieży jabłek. Jednak nie są to błędy, które zakłócałyby jasność wypowiedzi. Również test gramatyczny N. wykonała praktycznie bezbłędnie. Jedynie zadania sprawdzające umiejętność odróżniania kon­strukcji wymagających użycia trybu przypuszczającego od konstrukcji oczekujących połączeń ze spójnikiem żeby zostały wykonane błędnie, co wynikać może z niedostatecznego opanowania zasad tworzenia tego typu konstrukcji w języku polskim.

Patrząc na przykładową pracę, można dostrzec, że jest ona, podobnie jak pozostałe wypracowania dziewczynki, wypowiedzią bardzo krótką, jakby napisaną w pośpiechu. Brak w niej tak naprawdę widocznego rozpoczęcia czy zakończenia tekstu. Oznaczać to może, iż N., wiedząc o swojej bardzo dobrej znajomości języka, nie przykłada się do zadań pisemnych, co może odbić się na późniejszych rezultatach jej egzaminu gimnazjalnego.

K., POCZĄTEK PROBLEMÓW

Trzynastoletnia K. w Anglii mieszka od 6 lat. Podobnie jak N. pocho­dzi z polskiej rodziny, w której mówi się po polsku. Okazuje się jednak, iż w Polsce dziewczynka bywa rzadko - rzadziej niż raz w roku. Nic zatem dziwnego, że w przeciwieństwie do N. nie odczuwa potrzeby posługiwania

58

ANNA CZENIEK

się pisaną odmianą języka polskiego, w ankiecie zaznaczając, że rzadko czyta i pisze po polsku. Co więcej - K. nie lubi pisać po polsku, gdyż pi­sanie w tym języku przychodzi jej z trudnością, co również nie zaskakuje, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że dziewczynka niemal połowę swojego życia spędziła na emigracji. Tradycyjnie, jako najtrudniejsze aspekty pi­sania, K. wymienia ortografię i gramatykę. Jednak, pomimo negatywnego stosunku do sprawności pisania, K. uważa, że umiejętność ta jest przy­datna, chociażby na zbliżającym się egzaminie GCSE.

PRZYKŁAD PRACY K.

[1] Muj ulubiony charakter z bajek to Bart Simpson. [2] Bart ma 8 lat i jest z bajki The Simpsons. [3] Jego wygląd to: [4] On jest zuty i ma postawione na jerzyka włosy, nośi czerwoną bluzkę i niebieskie spodnie. [5] On ma bardzo duży nos i duże oczy. [6] Zawsze chodzi uśmiechnienty. [7] On tesz zawsze nosi tanisuwki i białe skarpetki. [8] Bart jest chudy i niski. [9] Barta charakter jest: śmieszny on lubi robić kawały najbardziej dla taty. [10] Lubi się śmiac zy ludzi i nienawidzi szkoły.

[ 11] Bart nie lubi się myc i nie lubi uprawiać sport i jest dobry w rużnych sportach. [12] Bart zawsze jest duszony pszez jego tatę i mu zawsze odbiera piniądze. [ 13] Bart nie lubi zdrowych zielonych i swierzych ważyw ale uwielbia burgery, frytki, chipsy, słodyche, cole, gazowane picia. [14] Bart zbiera dużo komiksuw i lubi supermana.

[15] Bart bardzo lubi klałna ktury się nazywa Krusty. [16] Bart oszukuje dużo w szkole i na testach i dużo kłamie dla rodzicuw. [17] Bart ma psa i kota, dwie siostry, tatę i marne.

[18] Bart lubi chodzie na ryby i lubi stszelać z pioć. [19] Bart jest bardzo niemondry i nigdy nie ma dużo pomysłów.

[20] Bart zawsze bije wszystkich i uwielbia jerzdic na deskorolce. [21] Do szkoły i wszendzie jeździ na deskeolce do parku i na plac zabaw. [22] Oto jest opis Barta Simpsona z The Simpson otym tesz jest film. [23] To jest animowana osoba.

Niedostatecznie częste czytanie w języku polskim stało się przyczyną licznych błędów ortograficznych w pracach K. Pisze ona tak, jak sły­szy, co sprawia, iż wypracowania na pierwszy rzut oka zawierają więcej błędów, niż mają ich w istocie. Tymczasem, jeśli chodzi o błędy grama­tyczne, nie ma ich wiele. Incydentalnie pojawiają się pomyłki z zakresu błędnie wybranej formy zaimka czy właściwego przyimka: kłamie dla rodziców (por. zdanie nr 16). Wyniki testu gramatycznego potwierdzają brak poważniejszych problemów z gramatyką, choć można powiedzieć, że standardowo pojawiły się błędy w zdaniach wymagających użycia orzeczenia imiennego bądź rzeczownika w mianowniku oraz w zdaniach sprawdzających znajomość zasad tworzenia trybu przypuszczającego.

Problemy pojawiają się natomiast na poziomie budowy zdania. W pra­cach K. widoczne są przede wszystkim kalki składniowe z angielskiego, niektóre ich typy powtarzają się w kilku pracach, jak na przykład kon­strukcja podmiot - przydawka charakteryzująca - orzeczenie obecna w zdaniu nr 9 pracy: Barta charakter jest: śmieszny on lubi robić kawały

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?...

59

najbardziej dla taty lub też w pozostałych wypracowaniach: Grzegorza harakterystyka jest rze ma mundurek nie granatowy ale jakiś liliowy i koł­nierz krutki. / Grzegorz pismo jest bardzo proste i jego zeszyt jest bardzo dobrze zorgizwany. Wyniki testu ujawniły, iż K. wykazuje poważne trud­ności w ustaleniu poprawnego szyku składników zdaniowych - zadanie badające tę umiejętność dziewczynka wykonała prawie w całości błędnie, co potwierdza tezę o nieopanowaniu przez K. zasad konotacji i akomodacji w języku polskim. Również zachowanie łączności międzyzdaniowej sprawia K. trudność. W pierwszym z wypracowań K. w żaden sposób nie wiąże następujących po sobie wypowiedzeń, w związku z czym praca ta bardziej przypomina szybko stworzoną listę skojarzeń niż charakte­rystykę. Z kolei próby połączenia ze sobą następujących po sobie zdań również nie kończą się powodzeniem, co widoczne jest chociażby we frag­mencie jednej z prac dziewczynki: [3] Ja misie na pszeszczępy i robienie narządów jest dobre bo niekturzy ich bardzo potszebują. [4] Nie kturzy ludzi nie mają skury wien ją potrzebują. [5] Ale klonowanie morze być dobre bo jak umrze dobry piosenkasz jak był młody. Można zauważyć, że spójnik ale w pracach K. nie tyle pełni funkcję łączenia ze sobą zdań przeciwstawnych, ile stanowi sposób zainicjowania nowej myśli, co, po­dobnie jak występowanie w tej funkcji spójnika i, jest zjawiskiem charak­terystycznym dla badanych uczniów tworzących teksty pisane na wzór tekstów mówionych.

Brak spójności międzyzdaniowej przekłada się oczywiście na kon­strukcję prac. W pracach K. dostrzec można jedynie pewne zarysowanie tematu i celu pracy w początkowych zdaniach, zakończenia zaś, jeśli w ogóle się pojawiają, zarysowane są bardzo nieudolnie. Wpływ na tak ograniczoną organizację tekstu ma zapewne fakt rzadkiego pisania przez K. w języku polskim, a co z tym związane, tworzenie wypowiedzi pisem­nych na wzór mówionej odmiany języka.

V., DZIECKO POLSKIE URODZONE ZA GRANICĄ

V. to piętnastoletnia dziewczynka od zawsze mieszkająca w Wiel­kiej Brytanii, jej rodzice, podobnie jak rodzice pozostałych dziewczynek, są Polakami. Warto podkreślić, iż rodzice V. kładą nacisk na mówienie w domu po polsku, co odgrywa trudną do przecenienia rolę w utrzyma­niu znajomości języka polskiego, a także dokładają starań, aby wraz z V. kilka razy w roku odwiedzić rodzinę w Polsce. Niestety, regularne wizyty nie zdołały zachęcić dziewczynki ani do czytania, ani do pisania po polsku - w ankiecie zaznaczyła, że bardzo rzadko czyta i pisze w tym języku. Powodem takiego stanu rzeczy, podobnie jak u poprzednio opi­sywanej K., jest oczywiście edukacja w języku angielskim, która spowo­dowała, iż to właśnie ten język stał się dla V. funkcjonalnie pierwszym, w którym woli czytać i pisać, język polski zaś to dla dziewczynki język

60

ANNA CZENIEK

domowy, w którym komunikuje się z najbliższymi. Warto jednak pod­kreślić, iż V. lubi pisać po polsku i subiektywnie uważa, iż z pisaniem po polsku nie ma większych trudności, choć jak przyznaje - gramatyka sprawia jej pewne problemy. Co więcej, V. postrzega pisanie jako spraw­ność przydatną i to motywuje ją do nauki.

PRZYKŁAD PRACY V.

[1] Od dawna chciałam zostać aktorkę w scenie bo to mi bardzo się interesowało od dawna. [2] To jest moja najważniejsza praca, bo też jest łatwe i czuje bardzo dobrze jak robie przedstawienie nawet w szkole i też byłam bardzo dobra na moją rolę w przedstawieniu.

1. Przedtem chciałam być stewardesem, ale myślałam ze będzie nie takie łatwe bo bym musiała dużo języków nauczyć i myślę że to jest jusz za pojzno noto jusz chciałam zostać zęby grać w scenie ale w teatrze bo w filmach nie jest takie łatwe troszeczkę trudne bo tam bym musiała znajszć jakąś agencje i dokładnie niebym wiedziała nawet gdzie ta agencja by była.
2. Te miejsce na aktorka jest w teatrze bo mój przedmiot Performing Arts jest aktować w teatrze by my raz miałyśmy lekcje o teatr i poszliśmy też na wycieczkę do teatru gdzie było w Richmond nie jest taki duży teatr jak globe teatr czy teatry w Londynie bo są tam dużo teatrów w Londynie. [5] I też bym zarobiła pieniędzy żeby mieć troszeczkę dużo i w teatrze mogę dużo wyrobić.
3. Ja bym chciała zostać bardzo długo w teatrze zęby tam grać bo mi to się bardzo interesuje i też mogę zrobić dobrą prace tam ale też bym musiała uczyć i wiedzieć moje linii w script bo to jest troszeczkę łatwo bo tam może być bardzo dużo i niewiem ile linii by starczyć ale to i też będzie bardzo fajnie i też bym nie chciała zmienić prace na to bo bym załuwała że zmieniłam.
4. Ja będę kontinuować na tą karier bo ja to bardzo bym nie chciała przestać i ja też będę brała Performing Arts przedmiot na A-levels bo będzie mi dużo praktyki na przyszły świat i potem będzie mi łatwiej.

Pomimo pozytywnego stosunku dziewczynki do języka polskiego i do sprawności pisania poziom opanowania przez nią języka nie jest zbyt wysoki, a w wypracowaniach pojawiają się liczne interferencje, takie jak kalki składniowe z języka angielskiego, na przykład: Co ważne dla mnie, jest ubierania co pasuje do mnie jak dżinsy... dużo ludzie ubierają się na dżinsy... Ale moją opinią o modach jest że bardzo ładne jest żeby ubie­rać się na nowych ubraniach... czy też błędy w produkcji objawiające się zastępowaniem wyrazów polskich angielskimi, np. aktować w teatrze zamiast grać w teatrze, wiedzieć moje linii w script zamiast znać moje li­nijki w scenariuszu. W pracach V. daje się przede wszystkim zauważyć rozchwianie kategorii rodzaju oraz przypadka, co jest już widoczne na poziomie grupy nominalnej, na przykład: na całej świecie / w każdej czasie / łatwe praca / twarz biały /, a także pomiędzy grupą nominalną a odpowiednikami zespolenia, takie jak w następującym przykładzie: (...) ja bym chciała podziękować za Twój list które mi wysłałaś / (...) bo są bogatych ludzi, które tam mieszkają / Jabłko, która była z trucizną brała te jabłko do ręki i ugryzła go. Rozchwianie kategorii rodzaju i przypadka

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY ТАЮ SAM JĘZYK POLSKI?...

61

niesie ze sobą kolejne konsekwencje; jedną z nich jest niespełnienie ocze­kiwań akomodacyjnych czasownika przez grupę rzeczownikową i przy­jęcie przez tę ostatnią nieodpowiedniej formy przypadkowej: chciałam zostać aktorkę / kontinuować karier/ wiedzieć moje linii w script / ile linii by starczyć / kontinuować na tą karier / zarobiła pieniędzy / nie lubiała królewnej Śnieżki / miała czarodziejską lusterko / ta bajka jest bardzo dobra bajka. Podobną niezgodność możemy zaobserwować w relacjach podmiotu z orzeczeniem, pomiędzy którymi zachodzi akomodacja obu­stronna. Tymczasem w badanych pracach V. często spotykanym błędem jest właśnie niezgodność rodzajowa pomiędzy podmiotem a orzeczeniem, szczególnie w liczbie mnogiej, tak jak ma to miejsce w następujących przykładach: kobiety tylko nosili sukienki / dzieci powinien miać komórki / Potem jak krasnoludki już wrócili z pracy, widziały królewnej śnieszki w podłodze i zapłakali się (...)/ Królewna Śnieszka zrobili krasnoludki jeść a potem tańcowali i miały fajny czas, zatem odróżnienie rodzaju męskoosobowego od niemęskoosobowego stanowi dla dziewczynki poważny problem, podobnie jak dla większości dzieci wychowanych w Wielkiej Brytanii. Źródłem problemów jest tutaj prawdopodobnie język angielski, w którym brak podziału kategorii rodzaju na męsko- i niemęskoosobowy. W pracach V. dają się także zauważyć problemy z wybraniem odpowied­niej formy zaimka, na przykład mi interesowało / mama mi odebrała ze szkoły / zabrać od niej komórkę /, choć nie są to błędy bardzo częste.

Kolejny bardzo poważny obszar trudności, również typowy dla dzieci polonijnych, stanowią tak zwane wyrażenia przyimkowe. W wypracowaniach V. w zasadzie trudno odnaleźć przyimki wybrane zgodnie z ocze­kiwaniami rzeczownika bądź czasownika. Co więcej, w sporej liczbie wypadków rzeczownik występujący po poprawnie wybranym przyimku umieszczony zostaje w nieprawidłowym przypadku, tak jak ma to miej­sce w następujących przykładach: lekcję o teatr / byłam na sytuacje / /ubierać się na coś nowego / zmieniać do coś nowego / ja lubię mój pokój na takim kolorze / spadła do podłogi / wziął na konik, co tylko potwier­dza obserwacje o niedostatecznym opanowaniu przez dziewczynkę pol­skich zasad składniowych.

V. wykazuje się także nieznajomością zasady, iż w konstrukcjach z przysłówkiem określającym ilość czasownik powinien wystąpić w liczbie pojedynczej. Dziewczynka konsekwentnie umieszcza go w liczbie mno­giej: są dużo mody / dużo ludzie ubieraj / są dużo teatrów, co, podobnie jak poprzednio opisywane błędy, jest zjawiskiem typowym wśród dzieci z Wielkiej Brytanii, u których umieszczenie czasownika w liczbie mnogiej zamiast w liczbie pojedynczej ma miejsce w wyniku interferencji z języka angielskiego, w którym bez względu na obecność przysłówka liczba rze­czownika i czasownika jest taka sama, np. There are many people.

Jedną z cech idiolektu V., również charakterystyczną dla wielu dzieci polonijnych, jest konsekwentne umieszczanie morfemu -by, budującego tryb przypuszczający, w prepozycji do czasownika (por. zdania 4-6), co

62

ANNA CZENIEK

wraz z negatywnymi wynikami testu sprawdzającego opanowanie trybu przypuszczającego pokazuje, że jest to jeden z najpoważniej szych proble­mów wśród dzieci polonijnych.

W pracach V. zwraca również uwagę obecność zaimka zwrotnego się w miejscach, w których nie jest konotowany przez żaden składnik zdania. Wydaje się, iż ten dość często powtarzający się błąd u badanej dziewczynki wynika z braku znajomości funkcji tego zaimka zwrotnego. W wypracowaniach V. widoczne są także interferencje leksykalne z ję­zyka angielskiego, pełne angielskich zapożyczeń oraz adaptacji, takie jak na przykład; aktować w teatrze / wiedzieć linii w script / brała Perfor­ming Arts przedmiot na А-level / kontaktować kogoś na coś ważnego [sze­rzej o adaptacjach por. Sękowska 1991, 1994].

Uwagę zwraca również interesująca skłonność V. do budowania bar­dzo długich wypowiedzeń, będących w istocie luźnymi zestawieniami, których zrozumienie dodatkowo utrudnia bardzo skromna interpunk­cja. Większość wypowiedzeń w pracach dziewczynki stanowią w zasadzie potoki składniowe, co jest doskonałym przykładem tego, czym skutko­wać może obecność potocznej mówionej odmiany języka i jego zasad kompozycyjnych w tekście pisanym. Podczas ustnego opowiadania bez większych problemów i bez szkody dla jasności tekstu płynnie można przeskakiwać z tematu na temat, przechodzić od teraźniejszości do prze­szłości i z powrotem. Niestety, zastosowanie tych działań w tekście pi­sanym powoduje, że przy takim nagromadzeniu błędów gramatycznych, braku odpowiedniej interpunkcji i wyrazów łączących poszczególne ele­menty składniowe tekst zlewa się w jeden, trudny do zrozumienia przez czytelnika potok słów. Widać wyraźnie, iż V. brak dyscypliny składnio­wej - umiejętności niezbędnej zwłaszcza w wypadku niezbyt wysokiej kompetencji językowej. Wydaje się także, że dziewczynka, mimo stoso­wania pewnych zabiegów kompozycyjnych, nie zdaje sobie sprawy z za­sadniczych różnic pomiędzy wypowiedzią ustną a pisemną, na przykład z konieczności wcześniejszego przemyślenia tematu i napisania tekstu zgodnie z ustalonym planem, czy też z konieczności spójnego i logicznego połączenia ze sobą następujących po sobie tematów.

Z., PÓŁ BRYTYJKA, PÓŁ POLKA

Z., podobnie jak V., przez całe swoje czternastoletnie życie mieszkała w Wielkiej Brytanii. Jednak, w przeciwieństwie do V., Z. pochodzi z ro­dziny mieszanej, co oznacza, że jej mama jest z pochodzenia Polką, ojciec - Brytyjczykiem. Nie dziwi zatem, iż w domu Z. w większości mówi się po angielsku, a wizyty w Polsce ograniczają się do jednej w roku. Dla Z., po­dobnie jak dla V., język polski jest językiem etnicznym, a zatem bardzo rzadko w nim czyta i pisze. Pisanie po polsku dziewczynka postrzega jako czynność trudną, niezbyt lubianą, niespecjalnie przydatną, w której naj­

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?...

63

trudniejszy element stanowi gramatyka. Okazuje się jednak, że niezbyt pozytywny stosunek do sprawności pisania oraz znacznie rzadsze niż w wypadku uprzednio badanych dziewczynek posługiwanie się językiem polskim w domu, jak również pochodzenie z rodziny mieszanej, nie musi wcale oznaczać, iż język polski zostanie gorzej opanowany niż u uczennic mających bardziej intensywne kontakty z językiem polskim. Jak poka­żemy na przykładzie Z., może być wręcz odwrotnie! Okazuje się, że uczeń zdający sobie sprawę ze swej ograniczonej kompetencji w języku polskim bardziej niż pozostali rówieśnicy przykłada się do nauki i zwraca szcze­gólną uwagę na te aspekty języka, o których wie, że ma z nimi problemy.

PRZYKŁAD PRACY Z.

Cześć Melissa!

[1] Jak się masz? U mnie wszystko dobrze jest. [2] W poprzednim listu, zapytałaś mnie o mój dom.

[3] Mój dom jest nie duży ale nie mały i leży w Wimbledon, w Londynie. [4] Mój dom ma 9 pokój i ogród mały. [5] Nie mamy dużo zmianów w mójej domie, ale ostatni zmian który było to był w ogrodzie. [6] Mama poruszyła wszystko do innych miejsce, i teraz ogród wygląda większa.

[7] Mam swój pokój w mojego domu. [8] Myślę że jest dobrze miać pokój dla tobie ponieważ masz miejsce tylko dla sobie i też nie musisz podzielić wszystko z siostrem albo bratem. [9] Według mnie, nie ma nic złe o mieć pokój tylko sobie. [10] Dzielnica gdzie ja mieszkam jest cichy ale blisko sklepów i blisko transport do Londynu. [11] W Wimbledonie są dużo rzeczy na zrobienie na przykład możesz iść po sklepach, możesz iść do kina i możesz iść do jednych z wielów parków w Wimbledonie.

1. Myślę że nie jest dużo co należałoby robić aby mieszkańcom żyło się lepiej.
2. W przyszłości chciałabym mieszkać w dużym domku, albo w Zakopanie, albo w Wimbledonie gdzie mieszkam teraz to chciałabym mieszkać z koleżankami i z David Tennant.
3. A ty? [15] Opis swój dom. [16] Chciałabym wiedzie jak twój dom wygląda teraz, bo nie widziałam na tak długo. Uciski, Z.

W przeciwieństwie do V. u Z. sporadyczne błędy z zakresu braku zgodności pod względem rodzaju wewnątrz grup nie pozwalają na stwier­dzenie procesu rozpadu tej kategorii. Owszem, zdarza się, iż dziewczynka błędnie określa rodzaj rzeczownika, lecz jest to zjawisko pojawiające się w pracach sporadycznie. Równie rzadko pojawiają się niezgodności w re­lacjach podmiot - orzeczenie, jeśli już występują, to najczęściej w liczbie mnogiej, na przykład: dzieci powinni mieć komórki czy Mam kilka marki, ale to jest tylko bo podobało mi się wygląd ubrania, i nie że byli marki ważne. Również w teście dziewczynka wybierała formy męskoosobowe zamiast niemęskoosobowych i na odwrót. Jednak można powiedzieć, że Z. dość dobrze sobie radzi z podstawowymi konstrukcjami składniowymi. Niestety, znacznie gorzej jest z wypadkami, w których zachodzi koniecz­ność wypełnienia oczekiwań akomodacyjnych czasownika lub innych elementów nadrzędnych, takich jak liczebnik, przez pozostałe składniki

64

ANNA CZENIEK

w zdaniu: nie obchodzi mnie inne marki / nikt nie ma lepsze ubrania / boi się wszystko / wyrazić sobie / prowadzić autem / Chciałabysz wiedzieć, co myślę o twój problem? / mam 9 pokój / mam kilka marki. Jak widać z zamieszczonych przykładów, dziewczynka nie zna rekcji używanych przez siebie czasowników i umieszcza grupę adwerbialną w zupełnie do­wolnych formach, wśród których dominują formy mianownikowe. Może to oznaczać, iż pod wpływem języka angielskiego w idiolekcie dziewczynki dochodzi do stopniowego zaniku kategorii przypadka.

Podobnie jak u V., w pracach oraz teście gramatycznym Z. zauwa­żalne są błędy w wyborze odpowiedniego przyimka, na przykład: o wy­rażenia własnym stylu / wypadek z samochodem / zadzwonić na taxi / / zapłacić dla komórki. Wyniki testu sugerują, że Z. ma trudności w do­borze przyimka ruchu i lokalizacji, albowiem w obu zadaniach w teście popełniła wiele błędów. Oprócz kłopotów z wyborem odpowiedniego przy­imka Z. ma też problemy z umieszczeniem następującej po przyimku grupy rzeczownikowej w odpowiednim przypadku, na przykład: moja mama jest w średnim wzrost / przeczytać o Twój problem / jeździć na konie / iść na zakupach / miać pokój dla tobie/ w mojego domu / z marki lub bez, co potwierdza tezę o trudnościach Z. w wyborze odpowiedniego przypadka, a potem właściwych końcówek w akomodowanej grupie.

W pracach Z. daje się także zauważyć problem z właściwą odmianą zaimka osobowego ty oraz zaimka zwrotnego się w pierwszej i drugiej osobie liczby pojedynczej (por. zdania 8-9). Co ciekawe, zadanie V w te­ście Z. wykonała bezbłędnie, co może z jednej strony oznaczać, że bierna znajomość fleksji zaimków jest u niej lepsza niż czynna, z drugiej zaś bardzo prawdopodobne, iż test, badający wybiórczo pewne zagadnienia, nie uchwycił charakterystycznych dla tej dziewczynki trudności.

W pracach Z. zdarzają się co prawda wykolejenia składniowe, takie jak na przykład: Dzieci powinni mieć komórki, bo rodzice zawsze będą martwić, ale z komórką one mogą sprawdzić że nic się nie stało, oraz kiedy dzieci będą w domu, lecz generalnie występują one w pracach rzadko. Dzieje się tak dzięki większej niż u V. dyscyplinie w budowaniu spójnego tekstu, co objawia się przewagą zdań dwu- i trzykrotnie zło­żonych oraz interpunkcją dużo sprawniej stosowaną, choć oczywiście daleką od tego, by uznać ją za w pełni poprawną. Częściej niż wykole­jenia pojawiają się za to pewne, nazwijmy to, niezręczności składniowe, takie jak na przykład w zdaniu: Na ważną okazję wystroję się, czy kiedy spotkam z znajomich myśle o czym mam na sobie, ale nie obchodzi mnie marki. Zdania takie, z powodu błędów gramatycznych nie brzmią zbyt dobrze, ale po wprowadzeniu odpowiednich poprawek, przede wszystkim po poprawieniu spójności między poszczególnymi grupami, z powodze­niem tworzyłyby logicznie zbudowane zdania. Warto również zauważyć, że wszystkie teksty dziewczynki zostały zbudowane zgodnie z wyznacz­nikami gatunków, mają odpowiedni wstęp, rozwinięcie i zakończenie, a nowe myśli oddzielone są za pomocą osobnych akapitów.

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?...

65

Na zakończenie trzeba jeszcze podkreślić, iż we wszystkich pracach Z., mimo znacznie mniej intensywnego kontaktu z językiem polskim, bardzo niewiele odnaleźć można interferencji leksykalnych. Fakt ten oraz omó­wione prace dziewczynki dowodzą, że częstotliwość kontaktu z danym językiem wcale nie musi w wypadku dzieci polonijnych przesądzać o stopniu znajomości języka. W wypadku Z. wystarczyła pilność, dokład­ność w wykonywaniu polecenia oraz świadoma praca nad językiem. Co więcej, jak pokazały prace Z., dobra organizacja tekstu może sprawić, iż usterki językowe staną się mniej widoczne.

**SZANSE NA UTRZYMANIE I ROZWÓJ SPRAWNOŚCI PISANIA**

Wydaje się, że wybrane idiolekty pokazały, jak różny może być sto­pień opanowania języka wśród dzieci, będących w podobnym wieku i nieraz uczęszczających do tej samej klasy. W wypadku dzieci dwuję­zycznych często podkreśla się, iż bardzo istotny w procesie opanowania języka etnicznego jest dom rodzinny, w którym rodzice konsekwentnie mówią wyłącznie w języku polskim. Tymczasem okazało się, iż posłu­giwanie się w domu przez rodziców językiem angielskim w żaden spo­sób nie przesądza o słabym opanowaniu języka polskiego, a zwłaszcza sprawności pisania. Jak pokazał przykład Z., przy odpowiedniej mo­tywacji dzieci pochodzące z rodzin mieszanych mogą opanować nie­które aspekty sprawności pisania w podobnym, a nawet pod pewnymi względami lepszym stopniu niż dzieci rozmawiające z rodzicami wy­łącznie w języku polskim. Aby dobrze pisać po polsku, nie wystar­czy dobrze znać język (choć oczywiście jest to najważniejszy element), trzeba także mieć wiedzę z zakresu kompozycji i redakcji tekstu, do której dzieci z Polski zdają się nie przywiązywać większej wagi. Na przykładzie prac Z. widać, jak wiele może dać pracy jej zaplanowanie, właściwa kompozycja oraz dyscyplina składniowa, polegająca między innymi na unikaniu wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, w których najłatwiej popełnić błąd.

Dzieci niedawno przybyłe z Polski na tle swoich wychowanych w Wielkiej Brytanii kolegów i koleżanek na pierwszy rzut oka wypadają świetnie, z czego prawdopodobnie same zdają sobie sprawę. Niestety, samozadowolenie to sprawia, że nie są chętne do wkładania większego wysiłku w naukę języka polskiego niż to konieczne. Brak odpowiedniej motywacji do nauki sprawił, że w niektórych badanych wypadkach roz­wój sprawności pisania stanął w miejscu. Istnieje całkiem spore praw­dopodobieństwo, iż brak odpowiednich ćwiczeń pisemnych przyczyni się do tego, że nawet pierwsza z badanych dziewczynek, której poziom zna­jomości języka niewiele odbiega od poziomu językowego osób z Polski, może z biegiem lat spędzonych na emigracji mieć problemy z prawidło­wym napisaniem tekstu w języku polskim.

66

ANNA CZENIEK

Analiza idiolektów pokazała również, jak zmieniać się może poziom opanowania języka etnicznego pod wpływem różnych czynników, ta­kich jak na przykład liczba lat spędzonych poza Polską, język używany w domu, częstotliwość i jakość kontaktów z językiem polskim czy mo­tywacja do nauki. Najważniejszym z nich w wypadku badanych dzieci wydaje się czas. Okazało się, iż 6 lat przebywania na emigracji stanowi pewnego rodzaju granicę. To właśnie bowiem od tego momentu dzieci zaczynają mieć znaczące problemy z językiem polskim, choć oczywiście zdarzają się wyjątki. Wydawać by się mogło, iż sześcioletnia emigracja nie powinna doprowadzić do znacznego ograniczenia kompetencji ko­munikacyjnej w danym języku, zwłaszcza że badane dzieci opuszczały Polskę w wieku 6-7 lat, a więc z opanowanym systemem gramatycznym języka polskiego [Shugar, Smoczyńska 1980; Łuczyński 2004]. Jednak opanowania gramatyki danego języka nie należy mylić z opanowaniem całej składni, która jest pojęciem bardzo szerokim. Niektóre zagadnie­nia składniowe wymagają dalszego doskonalenia, co pokazuje chociażby Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole pod­stawowej, gimnazjum i liceum. Porównując wymagania dotyczące kształ­cenia językowego w szkole podstawowej i gimnazjum, można stwierdzić wyraźnie, iż takie umiejętności jak swobodne stosowanie różnorodnych schematów składniowych oraz poprawnych związków składniowych, za­miany mowy zależnej na niezależną lub konstrukcji biernej na czynną, a także prawidłowe operowanie szykiem wyrazów, podlegają kształceniu również u starszych uczniów. Jeśli zaś uczniowie w Polsce wymagają dalszego kształcenia językowego, to tym bardziej potrzebują go polscy uczniowie za granicą.

Tymczasem składnia badanych dzieci, czy to niedawno przybyłych z Polski, czy to wychowanych w Wielkiej Brytanii, jest uboga, ponieważ w wielu wypadkach dochodzi do zatrzymania jej rozwoju lub też, w wy­padku dzieci niedawno przybyłych z Polski, do jej regresu. Dzieje się tak głównie za sprawą edukacji w języku angielskim, a co z tym związane, rzadszego kontaktu z pisaną, standardową odmianą języka polskiego. Jeśli zaś dzieci nie piszą po polsku, ich znajomość składni ogranicza się do tej używanej w potocznej, mówionej odmianie języka, która, jak wia­domo, znacznie się różni od składni tekstów pisanych. Błędne jest zatem założenie, że w rodzinach, w których mówi się wyłącznie w języku pol­skim, dzieci dobrze opanują język polski. Dobrze opanować mogą jedynie jego odmianę mówioną. Tymczasem opanowanie pisanej odmiany języka wymaga podjęcia dodatkowego wysiłku. Co więcej, sprawność pisania jest tą sprawnością, którą, jak się okazuje, opanować jest najtrudniej. Jak zwraca uwagę W. Miodunka [2013], sprawność pisania jest wśród osób zdających państwowy egzamin certyfikatowy z języka polskiego (do którego przystępują nie tylko obcokrajowcy, ale też osoby polskiego po­chodzenia) sprawnością najgorzej opanowaną. Choć autor nie wskazuje przyczyny tego zjawiska, domyślać się można, iż najpoważniejszą z nich

JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA, ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?...

67

jest po prostu brak należytego nauczania tej sprawności. Dlatego tak ważne jest, aby zarówno w wypadku dzieci polonijnych, jak i w wypadku obcokrajowców sprawności tej nauczać.

**Bibliografia**

B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, 1999, Język na co dzień [w:] W. Pisarek (red.), Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci, Kra­ków, s. 227-247.

K. Korżyk, 1999, Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu” [w:] A. Awdiejew (red.), Gramatyka komunikacyjna, Kraków, s. 9-33.

A. M. Lewicki, 2001, Językoznawstwo polskie w XX wieku [w:] J. Bartmiński (red.), Współczesny język polski, Lublin, s. 589-624.

E. Łuczyński, 2004, Kategoria przypadka w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną, Gdańsk.

W. Miodunka, 2003, Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii: w stronę lingwi­styki humanistycznej, Kraków.

W. Miodunka, 2013, Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców, „Porad­nik Językowy” z. 1, s. 53-69.

Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) [dostęp 12.01.2012].

Z. Saloni, M. Świdziński, 2001, Składnia współczesnego języka polskiego, War­szawa.

1. Selinker, 1972, Interlanguage, IRAL 10(3), s. 209-231.

L. Selinker, J. T. Lamendella, 1978, Two perspectives on fossilization in inter­language learning [w:] Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht, s. 143-190.

E. Sękowska (red.), 1991, Słownictwo anglopolskie. Zakres i zasady opracowania leksykograficznego, Warszawa.

E. Sękowska, 1994, Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słowotwórcze, Warszawa.

G. Wales Shugar, M. Smoczyńska (red.), 1980, Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac, Warszawa.

The same school, the same class, but is the Polish language the same?
**-** about diverse levels of acquisition of Polish among children
of Polish descent on the example of essays written by children
living in Great Britain

Summary

Children of Polish descent living outside Poland acquire the Polish language to varying degrees, which results from diverse family circumstances, the number of years spent abroad, and motivation to learn the language, as well as individual learning capabilities. The author intended to demonstrate how considerable the differences among children who not infrequently go to the same class in the Saturday school might be by analysing four selected idiolects. In order to obtain

68

ANNA CZENIEK

as complete information about the examined persons as possible, the author decided to apply several different research techniques, such as analysis of five essays written by each student, a survey questionnaire which they completed, and a grammatical and syntactic test which they took. The results of the conducted analysis confirmed significant differences as to use of syntax between children bom in England and those who have immigrated there recently. On the other hand, the examinations showed that the syntax of both groups of children was poor because the majority of them did not acquire the written variety of the language well. Moreover, in the case of the children who have recently come to the British Isles, gradual regression of competence in Polish is expected due to limited contact with the language.

Trans. Monika Czarnecka

Kinga Banderowicz

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...)

- WIEDZA STUDENTÓW POLONISTYKI
Z ZAKRESU EMISJI GŁOSU (REKONESANS)

Emisja głosu zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnic­twa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela jest na studiach przedmiotem obowiązkowymi dla osób ubiegających się o uprawnienia dydaktyczne. Po zakończeniu kształcenia przygotowują­cego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent dysponuje w zakre­sie emisji głosu podstawową wiedzą o funkcjonowaniu narządów mowy. Ma również umiejętności ekonomicznego emitowania głosu.

Gros uczelni wyższych w Polsce zajęcia z emisji głosu proponuje także - w ramach przedmiotów fakultatywnych realizowanych na studiach li­cencjackich lub magisterskich czy specjalnościach logopedycznych - po­zostałym swoim studentom. Ponadto obserwuje się obecnie tendencję do dbałości o własny wizerunek jako mówcy. W związku z tym wiele ośrod­ków i firm szkoleniowych prowadzi zajęcia z autoprezentacji, stylistyki, retoryki praktycznej, emisji głosu, impostacji, dykcji czy artykulacji. Sto­sowne kursy najczęściej adresowane są do osób, które na co dzień pra­cują głosem lub planują w przyszłości wykonywanie takiego zawodu. Dodatkowo tworzone są liczne strony internetowe,1 poprzez które adepci emisji głosu mogą weryfikować zakres swojej wiedzy.

Osoby rozpoczynające studia mają oczywiście podstawowy zasób in­formacji wynikający z podstaw programowych obowiązujących we wcze­śniejszych etapach kształcenia. Absolwenci szkół średnich egzaminem dojrzałości legitymizują swoje wykształcenie. Stąd też można się spodzie­wać, że kandydaci na studia na kierunku filologia polska mają wiedzę (zazwyczaj w stopniu rozszerzonym) w zakresie treści polonistycznych.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza anonimowych ankiet1 2 przeprowadzonych na początku października 2012 roku na reprezenta­tywnej próbie (blisko 200) studentów studiów dziennych I roku filologii

1 Porównaj np. <http://www.easyvoice.pl> czy [http://emisjaglosudlanauczycieli.pl](http://emisjaglosudlanauczy-cieli.pl) [dostęp 15.01.2013].

2 Do ankiety mogły przystąpić osoby mające wykształcenie muzyczne, a także śpiewające w chórach lub zespołach muzycznych.

70

KINGA BANDEROWICZ

polskiej na poznańskim uniwersytecie. Celem badań była weryfikacja stanu wiedzy z zakresu podstawowych zagadnień emisji głosu wśród osób, które takiego kursu jeszcze nie ukończyły i nie uczestniczyły w za­jęciach z fonetyki, fonologii i morfonologii. Przedstawione w artykule wyniki analizy wypowiedzi studentów można uznać za interesujące z do­kumentacyjnego punktu widzenia i szczególnie cenne z tego powodu, iż pokazują, jak niezmiernie ważna jest precyzja (przy zachowaniu obra­zowości) w tłumaczeniu rudymentarnych pojęć dyscypliny. Mogą one posłużyć także wykładowcom tego przedmiotu, którzy wiedzę z zakresu emitowania głosu i teorii fonetyki będą ugruntowywać, a nierzadko i od­woływać się do niej.

Ankieta zawierała wyłącznie następujące pytania otwarte:

1. W jaki sposób powstaje głos?
2. Co to jest przepona? Jaką pełni ona funkcję w emisji głosu (mówio­nego / śpiewanego) ?
3. Proszę podać definicję emisji głosu. Czym zajmuje się ta dyscyplina?
4. Jak rozumiesz terminy dykcja i artykulacja?
5. Proszę podać cechy dobrze emitowanego głosu.

Na pytanie pierwsze odpowiedziała znakomita większość ankietowa­nych osób. Zazwyczaj były to odpowiedzi poprawne, najbardziej typowe i przewidywalne. Według studentów głos powstaje:

* poprzez wprawienie w drganie strun głosowych pobudzonych strumie­niem powietrza;3
* przy wydychanym powietrzu przedostającym się przez struny gło­sowe;
* w wyniku drgania strun głosowych na odpowiednich częstotliwo­ściach.

Pojedyncze osoby nie zawsze precyzyjnie konstatowały, że głos:

* powstaje w krtani z udziałem języka, podniebienia twardego, ję­zyczka, zębów, dziąseł;
* tworzy się, gdy powietrze z płuc przechodzi przez krtań i wprawia w wibracje struny głosowe, następnie przechodzi przez gardło oraz jamę ustną w postaci dźwięku;
* jest wynikiem wydychanego powietrza przez kolejne elementy układu. Powietrze z płuc przemieszcza się m.in. przez struny głosowe i w za­leżności od stopnia ich napięcia, odległości od siebie itp., a następnie uwarunkowań narządu mowy, tj. położenie języka, ułożenie warg, kształtuje się dźwięk.

Wśród ankietowanych były osoby, które znały rolę podparcia prze­ponowego (appoggio) w poprawnym emitowaniu dźwięków, jednak ich wiedza okazała się fałszywa lub niepełna. Można to interpretować jako

3 Wszystkie cytowane w artykule fragmenty wypowiedzi ankietowanych re­spondentów przytaczam w oryginalnej formie.

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...) - WIEDZA STUDENTÓW...

71

wynik rutynizowania sposobu przekazywania pojęć i posługiwania się przez emisjologów utartymi, obrazowymi, skrótowymi, ale potocznymi, czyli dalekimi od naukowości wyrażeniami, które przez laików przyjmo­wane są zbyt dosłownie i nieświadomie przekazywane dalej (por. śpiewaj na przeponie, mów na oddechowym podparciu, podeprzyj się na szma­cie). W związku z powyższym studenci udzielali niekiedy fałszywych od­powiedzi typu:

* Głos powstaje przez przekazanie bodźców od mózgu i wy*dobycie go przez przeponę* [tu i dalej podkreślenia moje: K. B.];
* *Powietrze, które „wуchodzi” z przepony* napotyka struny głosowe i wprawiając je w drganie, „tworzy” głos;
* Głos wydobywa się z (krtani i) przepony. W zależności jak jest ona wy­ćwiczona może być on bardziej, bądź mniej czysty. Porównanie - śpie­waczka operowa, a np. pracownica banku, która przepony nie ćwiczy.

Jedna z osób słusznie poruszyła aspekt wysokości głosu, który jest pochodną masy wiązadeł głosowych (czyli ich grubości, szerokości i dłu­gości), jednak w wyniku niefortunnego sformułowania zaprzeczyła pod­stawowym ustaleniom dyscypliny: Głos powstaje, gdy powietrze, które pochodzi z płuc dostaje się do strun głosowych i je porusza. Wówczas tworzą się dźwięki wysokie, niskie, w zależności od tego, jakie struny głosowe są poruszane (...).

Kilkoro studentów udzieliło błędnej odpowiedzi: głos powstaje w wy­niku przepływu powietrza *poprzez nagłośnię;* z pomocą *strun dźwiękowych* (sic!); gdy powietrze przechodzi z płuc, *dzięki od­powiednim ruchom strun formułowane są słowa.*

Na pytanie o powstawanie głosu można udzielić kilku prawidłowych odpowiedzi. W zależności od wykształcenia podstawowego osoby prowa­dzącej kurs emisji głosu na plan pierwszy wysuwane mogą być rozmaite aspekty zagadnienia, które faworyzują definicje medyczne, ujęcia lingwi­styczne bądź pragmatyczne. Fonetycy rozkładają proces powstawania głosu na pięć jednakowo ważnych, niezbędnych faz. Najpierw w mózgo­wym ośrodku ruchowym mowy powstaje wyobrażenie, impuls, który po­rusza organy głosowo-artykulacyjne. Potem ruchy wiązadeł głosowych (pobudzone ciśnieniem podgłośniowym) w krtani wywołują wibrację fal powietrznych. Do fazy fonacyjnej dołącza wówczas aparat artykulacyjny. Powstały w ten sposób dźwięk zwielokrotniony w przestrzeniach rezonacyjnych jest transmitowany drogą przewodnictwa powietrznego i kost­nego. Zachodzi wówczas zjawisko propagacji dźwięku. Rozchodzi się on między innymi do ośrodka audialnego, narządu słuchu, czyli ucha. Wreszcie za pomocą odpowiednich dróg nerwowych dźwięk trafia do mózgu, gdzie znajduje się czuciowy, odbiorczy ośrodek mówienia, w któ­rym powstaje wyobrażenie wypowiadanego dźwięku. Schematyczny opis etapów powstawania głosu przedstawia poniższa tabela.

72

KINGA BANDEROWICZ

Tabela 1. Proces powstawania głoski4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| I FAZA | impuls nadawczy | stadium nadawcze | zjawisko psychiczne |
| II FAZA | wymówienie głoski | stadiumartykulacyjne | zjawisko fizjologiczne |
| III FAZA | rozchodzenie się głosu | stadium transmisji | zjawisko fizyczne |
| IV FAZA | odbiór bodźca akustycznego | stadium odbiorcze | zjawisko fizjologiczne |
| V FAZA | usłyszenie i kontrola głoski | stadium odbiorcze i kontrolne głoski | zjawisko psychiczne |

Podobnie konstatuje Witold Doroszewski:

(...) dialog przebiega w pięciu etapach. Moment pierwszy, w którym się zjawia impuls w ośrodku mózgowym, jest momentem centralno-fizjologicznym (psychicznym), mo­ment drugi stanowi realizację peryferyczno-fizjologiczną tego impulsu, moment trzeci składa się z procesów obiektywnych, fizycznych, w momencie czwartym dokonywają się procesy fizjologiczne zaczynające się na peryferiach narządów zmysłowych, a zmie­rzające ku ich ośrodkom, w momencie piątym mamy do czynienia z faktem ośrodko­wym (psychicznym) [Doroszewski 1963, 35-36].

Wśród innych teorii powstawania głosu warto przywołać koncep­cję mioelastyczną, według której najistotniejsze w wytwarzaniu głosu są mięśnie oddechowe i krtaniowe (wewnętrzne i zewnętrzne). Źródłem dźwięku są struny głosowe wprowadzone w drgania o odpowiedniej czę­stotliwości przez słup wydychanego powietrza. Zmodyfikowane poglądy, które stanowią podstawę współczesnej wiedzy o tworzeniu głosu, na­zwano koncepcją kloniczną (neurochronaksyjną) lub teorią Raoula Hus- sona z 1950 r. Podkreśla ona aspekt neurofizjologiczny głosu ludzkiego:

(...) drgania strun głosowych wywoływane są przez impulsy nerwowe wysyłane przez ośrodkowy układ nerwowy. Impuls nerwowy dochodzący do krtani powoduje skurcz, który otwiera szparę głośni, rozkurcz powoduje natomiast jej zamknięcie. Częstotli­wość drgań strun głosowych odpowiada częstotliwości impulsów nerwowych. Powie­trze wydechowe stanowi jedynie ośrodek rozchodzenia się fali dźwiękowej [Tarasiewicz 2006, 65].

Najnowszą teorią, łączącą oba spojrzenia, jest koncepcja aerodyna­miczna (mioelastyczno-aerodynamiczna). Zgodnie z tą hipotezą w po­wstawaniu tonu krtaniowego uczestniczą dwie nieantagonistyczne, harmonijnie działające ze sobą siły, tj. wibrujące struny głosowe oraz mięśnie sterowane przez ośrodkowy układ nerwowy.

Pytanie drugie było dwudzielne. Respondenci najczęściej opisywali, czym jest przepona (łac. diaphragma), rzadziej formułowali odpowiedź na temat pełnionych przez nią funkcji. Sporadycznie odpowiadali na 4

4 Koncepcję L. Roudeta opublikowaną w dziele Elements de phonétique generale (Zasady fonetyki ogólnej), Paryż 1910, w formie zestawienia tabelarycz­nego przytaczam za H. Sobierajską [Sobierajska 1972, 10].

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...) - WIEDZA STUDENTÓW...

73

oba pytania. Według ankietowanych przepona5 to specyficzny mięsień/ /narząd: gładki, poprzeczny. Jest umieszczony w ciele człowieka. Może znajdować się: w podbrzuszu; pod płucami; pod żebrami; w klatce pier­siowej; poniżej żołądka. Zgodnie z wiedzą anatomiczną i histologiczną przepona jest mięśniem poprzecznie prążkowanym płaskim, który od­dziela jamę brzuszną od jamy klatki piersiowej, dla której stanowi ścianę dolną. Przepona składa się z dwóch kopuł (prawej oraz lewej: położonej nieco niżej - na wysokości piątej chrząstki żebrowej). Jest słabo uner­wiona, dlatego jej automatyczne działanie odbywa się poza świadomo­ścią człowieka.

W publikacjach z zakresu emisji głosu o przeponie pisze się bardzo często, ale z różnym stopniem dokładności:

Dolną ścianę klatki piersiowej, jakby ruchome jej dno, stanowi przepona, która od­dziela klatkę piersiową od jamy brzusznej. Przepona jest najsilniejszym mięśniem oddechowym. (...) ma kształt dwóch kopuł zwróconych sklepieniem ku górze. Jedna z nich, większa, znajduje się nad wątrobą, druga, mniejsza, nad żołądkiem. Przepona graniczy od strony klatki piersiowej z opłucną, od strony jamy brzusznej z otrzewną [Sobierajska 1972, 12].

(...) przepona jest mięśniem w kształcie kopuły ułożonym poprzecznie (...) i oddziela­jącym klatkę piersiową od jamy brzusznej. Nie posiada ona czucia mięśniowego i dla­tego jej ruchów nie odczuwamy, a więc i na jej funkcję nie możemy wywierać wpływu bezpośredniego. Słyszane czasem wyrażenie o „śpiewaniu z przepony” jest więc wy­rażeniem błędnym. Wdech przeponę automatycznie obniża, tak że jej kopuła kurczy się i naciska na wnętrzności, co z kolei powoduje wysunięcie się ku przodowi ściany brzusznej (zwanej też powłoką brzuszną). Wydech przeponę automatycznie podnosi, powoduje jej rozkurcz i cofnięcie się ściany brzusznej [Zielińska 2002, 29].

Przepona oddziela jamę piersiową od jamy brzusznej. Jest płaskim, błoniastym mię­śniem w kształcie kopuły czy dzwonu, tworzącym wysklepienie wciśnięte w obręb klatki piersiowej. Dolny brzeg przepony jest przyczepiony do mostka, żeber i kręgo­słupa. Przez otwory w przeponie przechodzą naczynia krwionośne, nerwy oraz przełyk. (...) Praca przepony jest niezależna od naszej woli i nie jest kierowana świadomością. Jej ruchów nie odczuwamy, możemy jednak świadomie wpływać na pogłębienie, zwol­nienie lub przyspieszenie oddychania, ponieważ praca przepony uzależniona jest od ruchów żeber i mięśni brzucha [Oczkoś 2007, 25, 26].

Przemieszczanie się przepony w dół pozwala na swobodne rozciągnięcie się żeber na boki i wykorzystanie uzyskanej przestrzeni przez wydymające się powietrzem płuca [Toczyska 2007, 55].

W stanie spoczynku przepona ma kształt czaszy. Ten największy pojedynczy mięsień w ciele jest przyczepiony po obwodzie do dolnych żeber klatki piersiowej, od mostka i ściany brzucha z przodu oraz do kręgosłupa z tyłu. Dzieli horyzontalnie ciało na dwie części. Kiedy oddech wpływa, przepona, spłaszczając się, przemieszcza się w dół. Kiedy oddech wypływa, przepona podnosi się w górę i nabiera kształtu stożkowatego. (...) Do tej pory przepona była przedstawiana jako główny mięsień oddechowy. Pod

5 Studenci zawsze odnosili się wyłącznie do przepony zlokalizowanej w są­siedztwie tłoczni brzusznej, żaden z badanych nie odwołał się do wiedzy o przepo­nie miednicowej (mięśnie dna miednicy). Więcej informacji na temat energetyki przepony miednicy odnaleźć można w książce Śpiewam solo i w zespole. Psycho­fizjologia śpiewu dla każdego [Gałęska-Tritt 2009].

74

KINGA BANDEROWICZ

przeponą nie ma dla niej zbyt wiele swobodnej przestrzeni, więc kiedy wdychasz po­wietrze i przepona się obniża, żołądek zostaje zepchnięty w dół, a reszta wnętrzności zostaje przesunięta, aby zrobić płucom więcej miejsca [Linklater 2012, 71, 106, 197].

Jeżeli chodzi o funkcje przypisywane diafragmie, to są one (według studentów) przede wszystkim powiązane z oddychaniem i wydobywa­niem przez człowieka dźwięków (jest to mięsień pod płucami i nad żołąd­kiem, jest potrzebny do tego, aby odpowiednio dysponować powietrzem, żeby podczas mówienia czy śpiewania nie stracić tchu; umożliwia od­dychanie głębiej; pozwala przedłużyć emisję bądź ją skraca). Niektórzy ankietowani znali ponadto i potrafili skrótowo odtworzyć sposób dzia­łania przepony: podczas wdechu zmienia ona swoje położenie; z chwilą wydechu przesuwa się ku górze, natomiast przy wdechu znajduje się na dole; przepona jest mięśniem, który unosi się w trakcie wydechu i opada w trakcie wdechu. Jednak w szczegółowym opisie respondenci wykazują się wiedzą daleką od stanu faktycznego. Zazwyczaj są to informacje jedynie w części poprawne, np.:

* mit, że przepona to narząd oddechowy, tak jak płuca:
* to organ odpowiedzialny za miarowe oddychanie; służy do wdechów i wydechów. Z jej pomocą możemy wydobyć z siebie czystedźwięki;
* pełni funkcje skurczu i rozkurczu, odpowiednie opanowanie przepony daje możliwość dłuższego bądź krótszego wymawiania / śpie­wania;
* to narząd, przez który przechodzi powietrze, kiedy chcemy wydobyć z siebie głos;
* jest to część układu oddechowego; jej używanie (zwrot mówić czy śpiewać przeponą) gwarantuje natężenie, dobrą słyszalność wydo­bywanych dźwięków;
* przekonanie, że przepona to również aparat artykulacyjny:
* przy śpiewaniu często robi się taki błąd, że zamiast głosem śpie­wamy przeponą. Dzięki przeponie możemy mówić;
* to narząd, poprzez który można wydobyć dźwięki. Stosuje się ją do mówienia przeponowego, często występuje taka sytuacja w kaba­retach;
* sąd, że rolą przepony jest tylko rozdział wewnętrznych narządów ciała człowieka na dwa obszary:
* przepona jest mięśniem oddzielającym brzuch od klatki piersiowej;
* przekonanie, że jest niezbędna wybranym głosom śpiewaczym:
* jest przydatna ludziom śpiewającym basem;
* męski śpiew jest śpiewaniem przeponowym.

Część uzyskanych odpowiedzi można by uznać pod pewnymi wzglę­dami za poprawne merytorycznie, jednak wymagają one dopowiedzenia, uściślenia, które w ankietach jednak nie padło. Przypuszczam jedynie wobec tego, że tok rozumowania doprowadziłby do poprawnych konsta­tacji, por.:

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...)- WIEDZA STUDENTÓW...

75

* UŻYCIE PODPARCIA PRZEPONOWEGO = SILNIEJSZY GŁOS
* przepona modyfikuje głos, sprawia, że jest on mocniejszy; trwa to dłużej niż na normalnym wydechu;
* podtrzymuje oddech; pozwala uniknąć wykonywania partii wokal­nych przy pomocy tzw. „głosu gardłowego”;
* w emisji głosu pełni funkcję „odskoczni”? Napędza wydychane po­wietrze;
* mówi się, że uaktywnienie przepony uruchamia prawdziwy, głęboki głos;
* czyni głos pełniejszym i pozwala mówić swobodniej, płynniej;
* UŻYWANIE PRZEPONY GWARANTUJE „NIEMĘCZLIWY” GŁOS
* głos «na przeponie» może być głośniejszy, nie obciąża aż tak strun głosowych;
* dzięki przeponie człowiek nie będzie mówił / śpiewał wysiłkowo, nie będzie się męczyć, nie będzie go boleć gardło;
* sprawia, że głos brzmi lepiej, czyściej oraz nie męczy tak mocno krtani;
* PRACA PRZEPONY WPŁYWA NA ODPOWIEDNIE UŻYTKOWANIE PO­WIETRZA
* kontroluje przepływ powietrza z płuc;
* przepona uczestniczy w procesie oddychania, od niej w dużym stop­niu zależy przepływ powietrza, które potrzebne jest do produkcji dźwięku;
* DŁUŻSZA FAZA WYDECHOWA = DŁUŻSZY POTOK MOWY LUB FRAZA ŚPIEWACZA
* często śpiewacy oraz aktorzy uczą się oddychać przeponą, aby wy­śpiewać, wymówić więcej treści na jednym wdechu (sic!).

Przyszli filolodzy błędnie przypisują przeponie wiele wartości czy spo­sobów wykorzystania, których ten narząd nie ma, np.:

* pełni funkcję tonalną i reguluje głos;
* używając przepony nasz głos może stawać się grubszy;
* ma znaczenie przy wstrzymywaniu powietrza, a więc i wyciąganiu wysokich dźwięków;
* nadaje mocy słowom wymawianym. Ma duży wpływ na przejrzyste artykułowanie głosek;
* pomaga przy podtrzymywaniu wdechu;
* wpływa na intonację naszego głosu; dźwięk wydobywany z niej jest czysty;
* pozwala mówić dźwięczniej;
* jest narządem wewnętrznym organizmu ludzkiego i rozpoczyna two­rzenie głosu.

W kolejnym, trzecim, etapie przeprowadzonej sondy studenci byli proszeni o sformułowanie definicji emisji głosu. Na pytanie nie udzieliły odpowiedzi trzy osoby. Wypowiedzi respondentów były bardzo uprosz-

76

KINGA BANDEROWICZ

czone, naiwne, rażące schematyzmem, powielające obiegowe sądy i su­gerowane pozostałymi pytaniami ankiety.

W literaturze przedmiotu emisję głosu definiuje się jako:

(...) skoordynowany zespół czynności oddychania, fonacji, artykulacji oraz powstają­cego przy tym rezonansu [Sobierajska 1972, 37].

Wyrażenie „emisja” pochodzi od łacińskiego słowa „emitto”, co znaczy wysyłam, pusz­czam wolno, wydaję; „emissio” znaczy wypuszczanie. A więc emisja głosu to wydawa­nie, wysyłanie dźwięków, zaś dokładniej rzec biorąc, nie tylko samo wydawanie, lecz też sposób owego wysyłania, który może być różny, przede wszystkim korzystny dla zdrowia organu głosowego, swobodny, a więc prawidłowy, lub niekorzystny, nieswobodny, nawet męczący, a tym samym wadliwy. Do tego dochodzi jeszcze zagadnienie kształtowania głosu, dokładnie mówiąc, odpowiednie kształtowanie głosek [Zielińska 2002, 13].

Dziedzinę emisji głosu rozumieć należy jako zintegrowany układ elementów. Składa się on z fonacji, artykulacji i oddychania, łącznie ze zjawiskiem rezonansu w przestrze­niach rezonacyjnych ciała z uwzględnieniem układu nerwowego. Realizacja emisji głosu w praktyce jest zatem uwarunkowana sprawnością kilku narządów, a mianowi­cie narządu głosowego, oddechowego, artykulacyjnego, rezonansowego, słuchowego, z włączeniem sfery emocjonalnej [Łabuś 2011, 9].

Według respondentów ta dyscyplina ma wąskie zastosowanie, przede wszystkim praktyczne, ogranicza się do wykonywania ćwiczeń artykulacyjnych, dykcyjnych i zajmuje się zwłaszcza:

* poprawnym wymawianiem słów pod względem akcentu;
* prawidłowym artykułowaniem dźwięku. Ta dziedzina związana jest również z pracą nad dykcją, intonacją; pracą nad głośnością;
* ćwiczeniami dotyczącymi większej dbałości o swój głos - lepszej dyk­cji i artykulacji;
* poznawaniem jak powstaje głos, szybkością mówienia.

Pozostali studenci koncentrowali się na budowaniu definicji zgodnej z etymologią analizowanego słowa:

* emisja głosu, czyli rozpowszechnianie głosu. Myślę, że dyscyplina ta zajmuje się poprawną tonacją, akcentowaniem;
* zajmuje się wydobyciem, poprawnym mówieniem (wyraźnym) oraz estetyką dźwięku;
* nauka o sposobie wydobywania głosu, błędach w wymowie, sposo­bach ich eliminacji.

Kilka osób zaznaczyło, że emisja głosu to dyscyplina również teore­tyczna, która jest zorganizowaną działalnością badawczą, rządzącą się wewnętrznymi uwarunkowaniami, mającą zbiór tez ułatwiających prak­tyczne posługiwanie się głosem:

* zajmuje się historią, procesem, uwarunkowaniami i praktyką prawi­dłowego pod względem technicznym mówienia;
* jest nauką poprawnego wydobywania dźwięku tak, aby był on przy­jemny w odbiorze, a przy tym nie wpływający na zdrowie osoby mó­wiącej;

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...) - WIEDZA STUDENTÓW...

77

* zajmuje się ona nauką świadomego mówienia, w sensie natężenia, tego w jaki sposób i jak głośno mówimy.

Wielu respondentów skupiło się na wskazaniu, znów wybiórczo, że emisja głosu jest tożsama z higienicznym używaniem aparatu mowy:

* dyscyplina ta zajmuje się poprawnym prowadzeniem głosu, wypowia­daniem się w taki sposób, żeby struny głosowe się nie męczyły;
* nauka zajmuje się ćwiczeniem tego jak mówić, aby było to wyraźne, zrozumiałe i mniej obciążające dla krtani; budowa narządu głosu, omawianie ich funkcji oraz dbanie o nie;
* zajmuje się sposobem powstawania dźwięków emitowanych przez człowieka, uwzględniając warunki biologiczne, a także okoliczności zaistnienia głosu.

Pozostałe stwierdzenia pojawiały się jako pojedyncze odpowiedzi i roz­maicie, najczęściej bardzo szeroko, definiowały zakres dyscypliny. We­dług ankietowanych emisja głosu nie ogranicza się tylko do śpiewanej produkcji głosowej; pozwala kontrolować głos, ale respondenci nie pre­cyzują, w jaki sposób może do tego prowadzić; jest równoznaczna z roz­śpiewaniem głosu i wprawkami głosowymi, by śpiewać bez dysharmonii; może być przydatna dla określonych grup zawodowych (nie pada tu jed­nak opozycja mowa potoczna : mowa zawodowa) i pozwala diagnozować sposób mówienia:

* (...) zajmuje się nauką poprawnej emisji głosu nie tylko przy śpiewie, ale i w mowie. Uczy jak poprawnie i zrozumiale się wysławiać;
* to umiejętność kontrolowania swojego głosu; to sposób w jaki człowiek prowadzi dźwięki towarzyszące mowie (sic!);
* uczy ludzi (zwłaszcza nauczycieli i osoby występujące publicznie) po­prawnej wymowy i oddychania, tak, aby mówili wyraźnie, aby chciało się ich słuchać;
* bada w jaki sposób mówimy, jakie popełniamy błędy itp.

Czwarte zadanie polegało na porównaniu dwóch terminów: artyku­lacja i dykcja. W całej ankiecie było to pytanie, na które najczęściej od­powiadano, tylko jedna osoba nie podjęła się ich porównania. Miało dać odpowiedź na pytanie, czy studenci znają zakresy definicyjne, potrafią te pojęcia wytłumaczyć i wskazać różnice między nimi. Niestety, niemal wszyscy respondenci pomylili ze sobą oba terminy, wobec czego formuły wyjaśniające krzyżowały się i przeczyły stanowi faktycznemu:6

6 Dla utrzymania porządku wywodu przypominam, że artykulacja to ruchy narządów nasady kształtujące ostatecznie falę głosową. Nieprecyzyjna lub błędna artykulacja utrudnia identyfikację głosek, a w konsekwencji zrozumienie wyma­wianych słów. Natomiast dykcja, czyli wymowa, jest łączeniem poszczególnych głosek w słowa i zdania wraz z poprawnym akcentowaniem.

78

KINGA BANDEROWICZ

|  |  |
| --- | --- |
| DYKCJA | ARTYKULACJA |
| * wyraźne artykułowanie słów;
* poprawny sposób mówienia dźwięków;
* dokładne wymawianie poszczególnych wyrazów;
* komunikatywne wygłaszanie zespołów treściowych (zdań i zespołów zdań);
* to poprawna, wyraźna emisja głosu;
* sposób wydawania dźwięków.

Zajmuje się ona nauką w jaki sposób wydawać dźwięki, aby nie zaszkodzić swemu zdrowiu, aby głos służył nam jak najlepiej, był dobrze zrozumiałyi wykorzystany;* ogólna sprawność werbalna dotycząca poprawnego i wyraźnego mówienia;
* umiejętność poprawnego wymawiania, połączeń składniowych między głoskami (sic!).
 | * to wypowiadanie słów w odpowiedni sposób dla danej sytuacji, np. inaczej w teatrze, inaczej w zwykłej rozmowie;
* barwa głosu, ton;
* umiejętność prawidłowego wymawiania dłuższych wypowiedzi poprzez odpowiednie akcentowanie sylab, słów, znaków interpunkcyjnych itp.;
* akcentowanie?;
* artykulacja to umiejętność wskazywania w zdaniu elementów najistotniejszych;
* poprawne wymawianie tonów itp.;
* to podkreślanie jakiegoś wyrazu, aby go wyróżnić;
* to intonowanie wyrazów;
* podkreślanie, uwypuklanie części słów, wyrazów w zależności od znaczenia;
* składne układanie wypowiedzi.
 |
| DYKCJA VS. ARTYKULACJA |
| * Są to pojęcia dotyczące wymowy, płynności wymowy, odpowiedniego natężenia głosu w wymowie.
* Są związane z prawidłową emisją głosu?
* Sądzę, że są to podobne terminy, chodzi o staranne i dokładne wymawianie słów, odpowiednie akcenty, zaznaczanie nacisku na daną sylabę.
* Dykcja to wyraźne mówienie, artykulacja - to samo?
 |

Kilka osób próbowało jednoznacznie ustalić treść obu pojęć, lecz ocena zjawisk była wybiórcza, ograniczona do pewnych składowych je konstytuujących (niemal bezwyjątkowo dykcja kojarzy się z wyraźnym mówieniem, starannością, płynnością, dostosowywaniem tempa mowy, rytmicznością, artykulacja zaś z użyciem artykulatorów do tworze­nia dźwięków mowy). Nie pojawiło się żadne ujęcie holistyczne (łączące wyżej wymienione cechy bądź spajające dykcję i artykulację mowną ze śpiewną), ale studenci nawiązywali do kategorii wad i błędów wymowy:

**DYKCJA:**

* dobra cechuje się wyraźnym mówieniem, bez błędów typu seplenie­nie, czy „zjadanie39 głosek;
* odnosi się do poprawnego wymawiania słów, w sposób wyraźny;
* sposób wymawiania dźwięków, z odpowiednią intonacją, jakością dźwięków, akcentem wymawianiowym;
* to sposób wypowiadania danych słów. Wpływa na rozumienie słysza­nego tekstu;

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...) - WIEDZA STUDENTÓW...

79

* prawidłowa wymowa; staranność wymawiania słów; płynne wypo­wiadanie się; poprawna szybkość wymowy; sposób wypowiadania się z podkreśleniem dobrej i wyraźnej wymowy.

**ARTYKULACJA:**

* kojarzy mi się z funkcją jaką pełnią organy mowy, artykulatory, z tym gdzie dane dźwięki powstają;
* produkowanie dźwięków, tworzenie się głosek;
* poprawne ułożenie ust przy wymawianiu poszczególnych dźwięków;
* to modelowanie słów za pomocą języka i warg;
* korzystanie z danych narządów mowy w celu uzyskania właściwie brzmiących głosek;
* poprawne wymawianie głosek i samogłosek (sic!), ich zespołów w ra­mach wyrazu;
* sposób, w jaki wypowiadamy poszczególne głoski.

Osoby biorące udział w ankiecie (tylko trzej respondenci nie udzielili odpowiedzi) poprawnie wskazywały przymioty właściwie używanego głosu (pytanie piąte), za wyznaczniki uznając: donośność (głos dostosowany do wielkości pomieszczenia i odległości od odbiorców), głośność, dobre gospodarowanie powietrzem (emitowany na przeponie, niegardłowy; po­zbawiony chrypy, piskliwości), używanie rezonatorów (barwa głosu), ton (przyjemny; adekwatny do wypowiadanej treści), siłę, czystość, dźwięcz­ność, słyszalność (wielu ludzi ma w zwyczaju mówić prawie szeptem lub wręcz przeciwnie - wrzeszczy), odpowiednie tempo, stosowanie pauz (pauzy między słowami, dłuższe pauzy po zakończeniu zdania), wyrazi­stość (szeroko otwarte usta, a nie mruczenie pod nosem), poprawne fra­zowanie (podczas wypowiedzi oddech brany po „ kropce”, a nie w środku zdania), płynność, nieobecność wad wymowy (bez seplenienia), dobrą dykcję, a więc i artykulację, oraz zrozumiałość (brak jęków namysłu).

Według ankietowanych dobrze emitowany głos to wyraźne dźwięki, odpowiednia głośność. To również dobrze wypowiadane końcówki wyra­zów. Jeden z respondentów zauważył ponadto, że właściwością dobrze emitowanego głosu jest perswazyjność: Osoba posiadająca dobrą emisję głosu może zostać dobrym mówcą, a co za tym idzie: przekonywać innych do swoich racji. Emisja głosu wpływa też często na charakter rozmowy, jeżeli np. ktoś ma przyjemny głos, chętniej z nim rozmawiamy.

Przedstawione powyżej wyniki badań nad poziomem i jakością wie­dzy o emisji głosu to jedynie wstępna i niewiążąca próba opisu zjawi­ska. Charakterystyka ma ograniczony zasięg, gdyż podobnych prób (na większą skalę) nie podejmowano dotąd w innych ośrodkach. W obec­nej sytuacji niniejszy artykuł traktować należy jako wskazanie pewnych upowszechniających się tendencji przekazywania i kodowania wiedzy na temat emisji głosu niż rozstrzygające ustalenia, które popularyzują (po­wstające obecnie) liczne prace z tej dziedziny.

80

KINGA BANDEROWICZ

**Bibliografia**

W. Doroszewski, 1963, Podstawy gramatyki polskiej, cz. 1, Warszawa.

J. Gałęska-Tritt, 2009, Śpiewam solo i w zespole. Psychofizjologia śpiewu dla

każdego, Poznań.

K. Linklater, 2012, Uwolnij swój głos, tworzenie obrazów w pracy nad głosem

i mową, tłum. A. Trzewiczek, Kraków.

K. Łabuś, 2011, Autoprezentacja w zakresie pracy głosem, Warszawa.

M. Oczkoś, 2007, Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu, Warszawa.

H. Sobierajska, 1972, Uczymy się śpiewać. Poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego, instruktorów amatorskich zespołów wokalnych oraz piosenka­rzy, Warszawa.

B. Tarasiewicz, 2006, Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu, Kraków.

B. Toczyska, 2007, Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia, Gdańsk.

H. Zielińska, 2002, Kształcenie głosu, Lublin.

**The diaphragm gives power to words...**

**-** the knowledge of voice production among students
of Polish studies (reconnaissance)

Summary

Voice production is an obligatory subject for those philology students who
wish to obtain teaching qualifications. The level of rudimental knowledge with
this respect among students beginning their university education is the object
of this paper. What became the point of departure was the questionnaire survey
conducted among the respondents who did not attend phonetics and phonology
classes. The survey questionnaire comprised 5 questions: How is voice produced?;
What is diaphragm? What function does it fulfil in (spoken/ sung) voice production?;
Define voice production. What is this discipline concerned with?; How do you
 understand the terms ‘diction’ and \*articulation’?; Enumerate characteristics of

 a well-produced voice. The knowledge of the respondents proved to be wrong

 or incomplete, it reinforced common perceptions, it was simplified and grossly

schematic. The results of the analysis of student statements presented in this
 paper can be considered interesting from the documentation point of view and

valuable because they show the extreme significance of precision in explaining
notions from the primary discipline. They can also serve teachers of this subject,
who will work on establishing the knowledge of voice production and theory of

 phonetics.

Trans. Monika Czarnecka

**OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW**

HIPSTERSCY HIPSTERZY
W HIPSTERSKICH CIUCHACH SIĘ HIPSTERZĄ1

Wśród młodego pokolenia Polaków panuje moda na słowo hipster. Trudno jednak znaleźć jego definicję w najnowszych ogólnych słowni­kach współczesnej polszczyzny. S. Dubisz pisał, że:

(...) zmian w słownictwie języka polskiego ostatniego 10-lecia dokonało się co najmniej kilka tysięcy, ale słowniki ich nie rejestrują, ponieważ nie ma nowych słowników (...). Niezależnie od tego, że słowniki rejestrują zawsze stan po zmianach (expost), trzeba podkreślić, iż - niestety - zaczynają one bardziej przypominać archiwum niż obser­watorium językowe [Dubisz 2013, 115].

Nic zatem dziwnego, że większość współczesnych leksykonów nie re­jestruje rzeczownika hipster i słów od niego pochodnych (por.: hipsterski, hipsterstwo, hipsterzyć się). Dokumentuje go jedynie niezbyt już nowy Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny pod red. H. Zgółkowej, por.:

hipster//hepster (z angielskiego hipster) ‘osoba wykazująca szczególną wiedzę i za­interesowanie nowymi i niekonwencjonalnymi wzorcami zachowań, takimi jak: jazz, środki stymulujące, np. narkotyki, egzotyczne religie itp.: Po roku 1966 słowo hipster wyszło z mody, wyparte, podobnie jak samo zjawisko, przez o wiele szerszy ruch hipi­sów. Hipsterzy to amerykański fenomen lat pięćdziesiątych, zrodzony w środowisku czarnych jazzmanów uprawiających w latach czterdziestych bebop52 [PSWP].

Poza tym omawiany wyraz występuje w leksykonach mieszczących słownictwo o obcej proweniencji, trzeba jednak dodać, że te poświad­czenia również są marginalne. Hipstera rejestruje Wielki słownik wy­razów obcych PWN w znaczeniu: ‘przedstawiciel subkultury miejskiej, powstałej w latach czterdziestych XX w. w Stanach Zjednoczonych, zwią­zanej z fascynacją kulturą murzyńską, egzotycznymi religiami i najnowszymi prądami w muzyce, zwłaszcza jazzem’ [WSWO] oraz W. Kopaliński w Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, por.: hipster, 1 2

1 Podpis pod zdjęciem zamieszczonym w artykule hasłowym hipster na stro­nie internetowej Nonsensopedii [[http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Hip- ster](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Hip-ster)].

2 bebop (ang.-amer. muz.) ‘styl jazzowy powstały na początku lat czterdzie­stych XX w. na wschodnim wybrzeżu Stanów Zjednoczonych, charakteryzujący się m.in. rozszerzoną improwizacją i ekspresją gry; także: muzyka w tym stylu’ [USJP].

82

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

hepster (z kwalifikatorem muzyczny) 'zapalony miłośnik jazzu; osoba za­miłowana w rzeczach modnych i eleganckich, w nowościach’ [SWO].

Przytoczone definicje nie oddają jednak aktualnego znaczenia wyrazu hipster. Charakteryzowany leksem, mimo że wyszedł z mody w połowie lat sześćdziesiątych XX wieku, na powrót jest w użyciu, zwłaszcza w polszczyźnie potocznej, w języku młodzieżowym. Aby dotrzeć do współcze­snego sensu omawianego słowa, trzeba skorzystać z internetowej bazy danych. W zasobach Internetu (teksty, słowniki internetowe) znajdziemy znacznie więcej informacji na temat interesującego wyrazu aniżeli w dru­kowanych słownikach polszczyzny. Trzeba podkreślić, że nie sposób odnieść się do wszystkich tekstów zamieszczonych w sieci o hipsterze, dlatego ograniczę się do kilku wybranych materiałów.

Zacznę od przytoczenia materiału leksykalnego ze słowników in­ternetowych. Charakteryzowany wyraz odnajdziemy m.in. w Miejskim słowniku slangu i mowy potocznej; jego znaczenie mieści się w formule: 'osobnik twierdzący, że jest fajny, alternatywny. Ubiera się w lumpach lub szuka odzienia w koszach na śmieci. Często nosi ze sobą stary, ruski aparat, którym napierdala hipsterskie focie. Jest wrażliwy na otoczenie i nieszczęście zwierząt’ [<http://www.miejski.pl/>]. Znaczenie hipstera wy­jaśnia też zamieszczony w sieci Słownik SJP, którego redakcją „(...) zaj­mują się hobbyści pod okiem Internautów”. Wskazane źródło tłumaczy ów wyraz następująco: 'osoba zamiłowana w rzeczach modnych i ele­ganckich, w nowościach; również: zapalony miłośnik jazzu; hepster’. Co istotne, Słownik SJP przytacza także komentarze osób goszczących na stronie dotyczące znaczeń definiowanych słów. Internauci sami mogą być twórcami artykułów hasłowych. Według niektórych komentarzy hipster to 'osoba żyjąca formą, nie treścią. Pełna szafa ciuchów i płyt, pełne kie­szenie - ale pusto między uszami. Jej opinie to wyłącznie cytaty z mediów. Osoba kompletnie niezdolna do budowania własnych poglądów. Syno­nimy: pozer, papuga’ (~gosc, wpis z dnia 18.10.2012) czy bogaty mało­lat udający kloszarda’ (~gosc, wpis z dnia 27.11.2012) [<http://sjp.pl/>]. Dodać trzeba, że opinii internautów odnośnie do rozumienia wyrazu hip­ster jest w sieci znacznie więcej, można je znaleźć na stronach różnych forów dyskusyjnych.

Hasło hipster poświadczone jest także w internetowych encyklope­diach, tj. w Wikipedii i Nonsensopedii oraz na wielu portalach społecznościowych (np. Polityka.pl), por. fragmenty definicji pochodzących z tych źródeł:

HIPSTER: współczesna subkultura, funkcjonująca zarówno wśród nastolatków, jak i ludzi po 20. i 30. roku życia i starszych. Wyznacznikiem stylu hipsterów jest deklaro­wana niezależność wobec głównego nurtu kultury masowej (tzw. mainstreamu) i iro­niczny stosunek do niego oraz akcentowanie swojej oryginalności i indywidualności. Hipsterzy podkreślają silnie swój wizerunek, rozumiany zarówno poprzez wyrazisty i „artystyczny” strój (m.in. w stylu vintage), jak i poprzez wyjątkowe, nieszablonowe zainteresowania. Pośród hipsterów ceniona jest deklarowana niezależność myślenia, zajmowanie się twórczością artystyczną, zainteresowanie niszowymi formami kultury,

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

83

w tym muzyką, filmem niezależnym itd. (...). Hipsterzy byli nazywani też scenesterami. Pojęcie po raz pierwszy pojawiło się w latach 40. XX wieku, odżyło w latach 90. i używane jest nadal. Według Allena Ginsberga hipster to: bardzo rimbaudowski typ, sam nic nie tworzy, nie pisze, tak naprawdę to nie wie za dużo o literaturze poza tym, co wyczyta w niezależnych magazynach, ale o tym z kolei wie wszystko. Natomiast Krzysztof Varga, parafrazując słowa Ginsberga, przytacza następującą definicję hipstera: zna wszystkich, których znać należy, sam nic nie tworzy, wie tylko to, o czym pisze się w modnych magazynach [za: Wikipedia].

HIPSTER, także hepster (łac. Hipsterus sophisticatus) - odmiana człowieka. Jego cechy charakterystyczne są tak wyrafinowane, że nikt właściwie nie jest pewien, jak wyglądają. Za punkt honoru postawił sobie oryginalność. Tak oryginalny, że w skali oryginalności od 1 do 10 jest siedemnastką, a jego odbicie w lustrze chciałoby wyglą­dać tak jak on (...). Hipster przede wszystkim jest indywidualistą (...). Pierwszym hipsterem był Markiz de Sade, który za swój cel życiowy obrał denerwowanie wszystkich wokół poprzez bycie skrajnym indywidualistą, a także dlatego, że nosił najciaśniejsze kalesony ze wszystkich. No i był postępowy, co jest cechą każdego hipstera (...). Jed­nak kaganek oświaty został zapalony i w XIX wieku hipsterów było wielu. Adam Mic­kiewicz, Juliusz Słowacki, Goethe, wszyscy oni byli artystycznymi indywidualistami i nosili ciasne kalesony. Potem hipsterstwo silnie natężyło się na przełomie wieków, można tu wymienić na przykład Henri Matisse’a, Fryderyka Nietzschego, Leopolda Staffa czy też Paula Gaugina. Po nich wszystko rozwinęło się płynnie i połowę arty­stów XX wieku można nazwać hipsterami (...).

My, Nonsensopedyści, jesteśmy na tyle mili, by wyjaśnić Ci, że hipster to: Pan w wieku >20 lat. Właściciel eleganckiego swetra z dekoltem, eleganckich jaskrawych trampek, równie (jak nie bardziej!) eleganckich damskich spodni (obowiązkowo cia­sne! czasami na tyle, że można je pomylić z kalesonami. Albo może to są kalesony?) i nie mniej eleganckich pięćdziesięciu profili na My Space. Fryzura unika wszelkich standardów. Może to być fryzura na garnek, emo grzywka, włosy krótkie, acz rozsza­lałe, włosy długie i rozszalałe, a ostatnio popularne stało się uczesanie na Sarmatę, z wygolonymi bokami i bujnym czubem. Broda i wąsy mile widziane. Są ironiczne. Jedna z niewielu osób, która nosi okulary, a nie ma wady wzroku. Okulary oczywi­ście muszą być tak wielkie i tak ciężkie, że powodują garbienie się. Do swoich idealnie przylegających spodni często nosi szeroki pasek i/lub szelki (oczywiście na wierzchu). Osobnik znajdujący potrzebę noszenia szalika i/lub czapki latem. Człowiek, który ma iPody, iPhone’y iParę iNnych iRzeczy niezbędnych do lansu. Kozak. Cwaniak. Samo­zwańczy ekspert w każdej dziedzinie. Lepszy od ciebie. On wcale się na ciebie nie gapi dlatego, że mu się podobasz. On cię właśnie mierzy i nie podoba mu się to, co widzi. Wstydź się. Do używek hipstera należą obowiązkowo, umiłowane przez niego, papie­rosy Lucky Strike (lansiarskie), oraz piwo Desperados, koniecznie z limonką w szyjce. Obowiązkowo kwadratowa, materiałowa torba. Żadnych plecaków! Niektórzy mylą ich z komputerem. Hipsterzy mają właściwą sobie logikę, której używają do podkreśla­nia swojej wyższości. Pierwszą rzeczą jest stwierdzenie: „nie jestem hipsterem!”. Tak. Bycie hipsterem nie jest powodem do dumy. Przede wszystkim, jesteś wtedy zaszu­fladkowany. Hipsterzy tego nie lubią. To ty jesteś hipsterem. Drugą rzeczą jest ironia. Ironia jest ważną rzeczą w życiu hipstera. To jego tarcza przeciw normalnemu światu (...). Kolejną rzeczą jest sztuka. Hipsterzy lubią sztukę, zwłaszcza sposób, w jaki na nią patrzą. Życiowym celem każdego hipstera jest polubienie czegoś zanim stało się sławne (...). Muzyka, obok lansu i ubioru jest najważniejsza dla hipsterów (...) naj­popularniejsze wśród hipsterów są zespoły, które nie są popularne (...) [za: Nonsensopedia].

HIPSTERZY: to jedna z najbardziej ulotnych i nieokreślonych subkultur (...). Słowo pochodzi z lat 40. i, oczywiście, jest kilka wersji co do jego genezy. Pierwsza mówi, że wzięło się od okrzyku hep, używanego w środowiskach jazzowych jako wyraz apro-

84

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

baty dla czyichś umiejętności, stylu, wyczucia. Druga, że pochodzi od hop - slango­wego określenia opium. Jest i trzecia, że od hipi, co w afrykańskim narzeczu oznacza: otwierać komuś oczy (...). Według Roberta Lanhama, autora książeczki „The Hipster Handbook”, hipster to ktoś, kto ukończył liberalną artystyczną szkołę, której dru­żyna futbolowa nie wygrała meczu od czasu rządów Ronalda Reagana i ma jednego przyjaciela republikanina. Uwielbia termin postmodernizm, używa słów w znaczeniu ironicznym, spędza wolny czas w barach, ale nigdy w sieciowych, w których kelnerzy mają plakietki z imionami, albo gdzie gra się w rzutki. Bardzo niehipsterskie są m.in. samochody typu suv, przedmieścia, książki z wypukłymi literami na okładce, praca na etacie, bożonarodzeniowe swetry z mikołajem i muzyka, którą można usłyszeć w radiu (...) [za: Joanna Podgórska, Hipstersi, czyli nowa subkultura. Nieuchwytny hipster, Polityka.pl].

Przywołane wyżej aktualne rozumienia wyrazu hipster wyraźnie po­kazują, jaką metamorfozę semantyczną przeszło omawiane słowo na przestrzeni zaledwie kilkudziesięciu lat. Materiał pochodzący z interneto­wych źródeł pokazał, że to modne współcześnie słowo funkcjonuje w polszczyźnie potocznej, ma zasięg środowiskowy, jego użycie ogranicza się do slangu młodzieżowego. Wizerunek osoby będącej przedstawicielem współczesnej hipsterskiej subkultury, który wyłania się z tekstów za­mieszczonych w wirtualnej sieci, jest niezwykle precyzyjny. Wyjaśnienia tu prezentowane są bardzo rozbudowane i koncentrują się głównie na cechach, które ma dzisiejszy hipster. Mamy tu szczegółowy opis jego za­chowań, zainteresowań czy wyglądu (ubiór, fryzura, charakterystyczne gadżety). Co więcej, mamy również opis jego zachowań mownych, por. dialogi chowane z Nonsensopedii:

* Odkryłem nowy zespół!
* Jak się nazywa?
* Nieważne, pewnie nigdy o nich nie słyszałeś.
* Czego słuchasz?
* I tak nie znasz.

Leksem hipster to przykład tzw. leksyki recydywnej („restytutywnej”, nawracającej), która po okresach większego lub mniejszego „uśpienia” odżywa.3 Potwierdza to również rozrost rodziny słowotwórczej wyrazów pozostających w związku semantycznym z leksemem hipster, por. rze­czownik hipsterstwo, przymiotnik hipsterski, czasownik hipsterzyć (się) (słowa nowe, nienotowane w żadnych słownikach drukowanych współ­czesnej polszczyzny). Zazwyczaj leksem „powracający” zyskuje nowy sens, jest rozumiany inaczej niż w przeszłości (proces reaktywacji lek­sykalnej wiąże się ze zmianami semantycznymi). Powracając, trafia na nowy grunt, funkcjonuje w nowych realiach, musi więc odwzorowywać sądy, emocje i poglądy współczesnych Polaków [por. Buttler 1989, 159]. Można sądzić, że z tego właśnie powodu nie odnajdziemy wielu cech

3 W. Chlebda pisał o zjawisku funkcjonowania tzw. frazeologii recydywnej („restytutywnej”, nawracającej) [Chlebda 2001, 160].

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

85

wspólnych między dawnym hipsterem a tym z XXI wieku. Spoiwem jest tu niewątpliwie zamiłowanie do niekonwencjonalnych wzorców zacho­wań, a te z lat 40. i 50. ubiegłego wieku były inne niż obecnie.

Warto jeszcze dodać, że w opozycji do hipsterów pojawili się antyhipsterzy. Mianem tym określa się ‘grupę ludzi uważającą hipsterów za zbiór zblazowanych i nieprzystosowanych do prawdziwego życia dzieci bogatych rodziców, którzy nigdy nic nie zrobili. Twierdzenie to oparte jest na negacji wyjątkowości i wyszukaności oraz przekonaniu o degeneracji tej dekadenckiej subkultury. Antyhipsterzy to nieakceptujący zarówno stylu, jak i fałszywego podejścia do życia hipsterów’ [za: Nonsensopedia].

**Bibliografia**

D. Buttler, Zapomniane frazeologizmy polskie XIX wieku, „Przegląd Humani-
styczny” 1989, nr 8/9, s. 155-161.

W. Chlebda, Frazeologia polska minionego wieku [w:] Polszczyzna XX wieku.

Ewolucja i perspektywy rozwoju, Warszawa 2001, s. 155-165.

S. Dubisz, Archiwum, archiwizacja, archiwizować, „Poradnik Językowy” 2013, z. 7, s. 113-115.

PSWP: H. Zgółkowa (red.), Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny, t. 13, Poznań 1997.

SWO: W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z al­manachem, Warszawa 1994.

USJP: S. Dubisz (red.), Uniwersalny słownik języka polskiego, Warszawa 2003. WSWO: M. Bańko (red.), Wielki słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 2005. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Hipster> http: //nonsensopedia.wikia.com/wiki/Hipster

http: //[www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1506630,1](http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1506630%2C1) ,hipstersi-czyli-nowa-subkultura.read http: / /sjp.pl/hipster http: / / [www.miejski.pl/](http://www.miejski.pl/)

Agnieszka Piela (Uniwersytet Śląski, Katowice)

**SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE**

Mirosław Bańko1 (Uniwersytet Warszawski)

SAMUEL BOGUMIŁ LINDE,

SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO**,**

WARSZAWA 1807-1814

PEŁNY TYTUŁ

Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde, War­szawa 1807-1814. W podtytule poszczególnych woluminów wymienione są ponadto liczne funkcje pełnione przez autora w życiu naukowym i publicznym - od trzech w woluminie pierwszym do przeszło dziesięciu w ostatnim.

JĘZYK / JĘZYKI

Polski, ale z wielką liczbą odpowiedników innojęzycznych, zwłaszcza niemieckich i słowiańskich.

LICZBA HASEŁ

Około 60 000 wyrazów w funkcji haseł i podhaseł.

UKŁAD HASEŁ

Alfabetyczno-gniazdowy: wyrazy hasłowe ułożono alfabetycznie, pod nimi zgrupowano wyrazy pochodne tak, aby nie zakłócić porządku alfa­betycznego. W rezultacie niektóre rodziny wyrazowe zostały podzielone między kilka haseł.

TWÓRCY

Autor, Samuel Bogumił Linde (1771-1847), urodził się w Toruniu w rodzinie mieszczańskiej. Jego ojciec był szwedzkim imigrantem, matka torunianką pochodzenia niemieckiego. Linde studiował teologię i języki klasyczne w Lipsku, następnie pracował na uniwersytecie lipskim jako lektor języka polskiego (mimo że sam - wychowany w środowisku niemieckojęzycznym w Toruniu - nie uważał polszczyzny za swój język oj­czysty). W Lipsku związał się z emigracją polską i w tym czasie powziął zamiar opracowania słownika polsko-niemieckiego i niemiecko-pol-

1 Autor artykułu i współredaktorzy witryny Słowniki dawne i współczesne (<http://www.leksykografia.uw.edu.pl>) dziękują prof. Bożenie Matuszczyk za konsultację.

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

87

skiego. Punktem wyjścia był dlań słownik M. Troca, z którego robił wy­pisy, wzorował się też na niemieckim słowniku J. C. Adelunga. W okresie insurekcji kościuszkowskiej przebywał w Warszawie, gdzie zbierał ma­teriały do słownika w bibliotekach. W latach 1795-1803 pracował jako bibliotekarz w domu J. M. Ossolińskiego w Wiedniu: porządkował i po­większał jego księgozbiór, a z książek korzystał w pracy nad słownikiem, którego zrąb powstał w tym okresie. W dyskusjach z J. M. Ossoliń­skim i z uczonymi slawistami zmieniła się wówczas koncepcja słownika: miejsce słownika przekładowego zajął w planach Lindego słownik naro­dowy, obejmujący trzysta lat mowy polskiej, od XVI po początek XIX w. W 1803 r. przeniósł się Linde do Warszawy, gdzie objął kierownictwo no­wego liceum założonego przez władze pruskie (stanowisko to piastował aż do emerytury). Zasiadał też we władzach innych instytucji oświatowych, łącząc działalność administracyjną i dydaktyczną z pracą leksykograficzną i naukową. Jego główne dzieło, Słownik języka polskiego, spotkało się z wielkim uznaniem i przyniosło autorowi szereg zaszczytów, m.in. okolicznościowy medal, członkostwo honorowe dwóch polskich uniwer­sytetów i kilku zagranicznych towarzystw naukowych, a nawet szlachec­two (Linde otrzymał herb Słownik). Późniejszych ambitnych projektów naukowych, zwłaszcza słownika ogólnosłowiańskiego i wielkiego słow­nika porównawczego rosyjsko-polskiego, nie zdołał jednak Linde zreali­zować.

CHARAKTERYSTYKA

Dzieło Lindego jest pierwszym jednojęzycznym słownikiem polsz­czyzny, opatrującym wyrazy polskie objaśnieniami i cytatami z dzieł polskich autorów. Jest zarazem słownikiem wielojęzycznym, a także historyczno-etymologicznym. Linde oparł się namowom członków Towa­rzystwa Przyjaciół Nauk, aby opracować słownik normatywny, dający jedynie przykłady wzorowego języka, ale ze względu na ograniczoną zna­jomość literackiej polszczyzny [por. Matuszczyk 2006, 67-75] zgodził się, by pewne informacje normatywne zostały wprowadzone do słownika przez korektorów.

Słownik zawiera ok. 60 000 haseł, w tym ok. 2000 nazw własnych i ok. 5000 nazw wymyślonych przez autora (z ich pomocą Linde chciał uzupełnić luki leksykalne w polszczyźnie, mało istotne zresztą, które za­uważył, porównując język polski z innymi językami słowiańskimi). Liczba ekwiwalentów innosłowiańskich wynosi ok. 250 000 (Linde nadmiernie jednak rozdrobnił języki słowiańskie na dialekty). Cytatów, przytoczo­nych ze wskazaniem źródła, jest w słowniku ok. 200 000, autor wybrał je z prawie 850 tekstów ok. 400 autorów.

W zakresie definicji Linde polegał na słownikach Knapiusza i M. Troca, a często wyręczał się cytatem, nie zawsze wskazując źródło. Cytaty, nawet te ze wskazanym źródłem, modyfikował, np. skracał, tak aby lepiej ilu­strowały znaczenie (nad względy filologicznej wierności przedkładał bo-

88

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

wiem ich praktyczną użyteczność). Informacje bibliograficzne nie zawsze podawał dokładne, czasem cytował późniejsze, a więc mniej wiarygodne wydania zamiast pierwszego, popełniał też nieścisłości w materiale porów­nawczym z innych języków słowiańskich (być może obciążają one konto jego doradców, gdyż Linde nie znał innych języków słowiańskich poza pol­skim). Ciężar tych zarzutów jest jednak niewielki w porównaniu z wielko­ścią i rangą słownika.

INNOWACJE WARSZTATOWE

* Linde po raz pierwszy wykorzystał na taką skalę teksty źródłowe - wyrazy i przykłady ich użycia czerpał z druków, rękopisów, a nawet z mowy potocznej, i uwiarygodnił w słowniku przez wskazanie źródła. Są w jego słowniku wyrazy, których nie zdefiniował, lecz zilustrował cyta­tem. Choć jako pół Szwed, pół Niemiec z urodzenia mógł takie postępo­wanie uznać za wygodne (a nawet nieuniknione), uzasadnił je w sposób, który i dziś trzeba ocenić jako nowoczesny - mianowicie autorytetem tekstów, będących pewniejszym źródłem informacji o języku niż intuicja leksykografa. Nie przeszkodziło to Lindemu cytaty skracać i w inny spo­sób modyfikować, traktował je bowiem jako dowód na istnienie słowa, a także jako wygodny sposób objaśniania znaczeń (niektóre jego definicje to w istocie kryptocytaty z tekstów źródłowych), nie zaś jako instrukcję użycia wyrazu.
* Nowością w stosunku do wcześniejszych słowników było także sil­niejsze rozczłonkowanie znaczeń (z jednoczesną dbałością o to, aby nie mylić znaczeń systemowych z przygodnymi kontekstowymi) oraz wydzie­lenie użyć przenośnych i utartych związków wyrazowych.
* Innym novum było konsekwentne stosowanie bezokolicznika jako wyrazu hasłowego dla czasowników zamiast używanej wcześniej 1. osoby czasu teraźniejszego lub przyszłego prostego.

BUDOWA ARTYKUŁU HASŁOWEGO

Po wyrażeniu hasłowym, zapisanym wersalikami, następuje zazwy­czaj informacja gramatyczna (w przykładowym haśle broda końcówka dopełniacza i oznaczenie rodzaju żeńskiego), później definicja i odpowied­niki innojęzyczne (poprzedzone skróconymi nazwami języków), wreszcie cytaty ze wskazaniem źródła. W dłuższych hasłach, podzielonych na zna­czenia, kolejne definicje wprowadzane są za pomocą liczb arabskich lub liter albo poprzedzane znakiem paragrafu bądź poziomej kreski.

Ten sam układ dotyczy podhaseł, ułożonych alfabetycznie, wprowa­dzanych wersalikami i składanych w ciągu, czyli bez złamania wiersza (zob. brodacieć, brodacz i in.). W podhasłach opracowano wyrazy po­chodne, pod warunkiem jednak, że nie prowadziłoby to do zakłócenia porządku alfabetycznego (w przeciwnym razie wyrazy pokrewne, rozdzie­lone alfabetycznie wyrazem spoza ich rodziny, należą do różnych haseł).

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

89

Ogólnie struktura artykułów hasłowych jest mało przejrzysta - przy­jęte rozwiązania typograficzne i decyzja o gniazdowaniu wyrazów pochod­nych oraz przytaczaniu ich w ciągu, bez łamania wierszy, podyktowane były dążeniem do obniżenia kosztów druku. W budowie haseł jest także wiele niekonsekwencji - te same elementy (np. informacje etymologiczne) pojawiają się w różnych miejscach i zapisywane są na wiele sposobów (niekonsekwencje zapisu dotyczą zwłaszcza informacji gramatycznych i kwalifikatorów).

Nieporządek widać też w przykładowym haśle broda. Podhasło brodka (tak zapisane, choć w cytatach jest także bródka) pojawia się dwukrotnie: raz na początku, za drugim razem blisko końca hasła, przy czym raz opatrzone jest skrótem zdbrn., za drugim razem zdrb. (pierw­szy skrót, z przestawką liter, może być jednak błędem zecera). Definicja pojawia się trzykrotnie: na początku hasła w obu znaczeniach (‘część twarzy pod dolną wargą’ i 'włosy na niey porosłe’), a potem w każdym z tych znaczeń osobno, przy czym pierwsze znaczenie jest wprowadzone liczbą 1, a drugie sekwencją myślnika, znaku § i liczby 2. Związek fra­zeologiczny brodą ziemię ryć (któremu odpowiada dzisiejsze gryźć zie­mię), nawiązujący do znaczenia 1., wprowadzono myślnikiem, podczas gdy przysłowie Broda mędrcem nie czyni, nawiązujące do znaczenia 2., pojawiło się tylko w cytacie ze słownika J. Mączyńskiego. Wbrew ogól­nej zasadzie, aby artykuł hasłowy zawierał się w jednym akapicie, hasło broda podzielone zostało na dwa akapity - w miejscu, w którym wyrazy w sposób oczywisty pokrewne brodzie (np. brodaty) ustępują takim, któ­rych pokrewieństwo jest mniej widoczne (np. brodawka). Później jednak powracają wyrazy o bliskim pokrewieństwie (np. bródka), a kolejnego złamania wiersza już nie ma.

Z niekonsekwencjami w budowie haseł musieli się zmierzyć wydawcy drugiej, lwowskiej edycji słownika. Zmieniono w niej m.in. oznaczenia kolejnych definicji na bardziej zrozumiałe.

Stawiając Lindemu zarzut nieporządku w słowniku, trzeba pamiętać, że jego słownik powstawał w ciągu dwudziestu lat, że koncepcja dzieła zmieniała się w tym czasie i wreszcie - że Linde nie dysponował kompu­terem, który dziś pomaga autorom słowników unikać niekonsekwencji (choć pomaga też duplikować błędy).

INNE

Linde był nie tylko autorem, ale i wydawcą słownika. Skutecznie za­biegał o fundusze (otrzymał wsparcie m.in. od księcia A. Czartoryskiego, hrabiego J. M. Ossolińskiego, hrabiego W. Tyszkiewicza, hrabiny M. Worcellowej, ordynata S. Zamoyskiego, a nawet cara Aleksandra I), zajmował się promocją (m.in. przez wydawanie prospektów) i prenumeratą, spro­wadzał z zagranicy papier i czcionki, nawet maszyny drukarskie usta­wił w swoim mieszkaniu w Warszawie, aby nadzorować druk. Następnie osobiście prowadził sprzedaż, gdyż prowizje oczekiwane przez księgarzy

90

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

uważał za zbyt wysokie. Do podjęcia obowiązków wydawniczych zmusiła go konieczność - księgarze polscy (wówczas pełniący funkcję wydawców) nie byli wystarczająco zasobni, aby ryzykować wydanie tak kosztownego dzieła. Nakład wyniósł 1200 egzemplarzy, książka była droga, a sprzedaż mniejsza od oczekiwanej, tak że jeszcze dziesięć lat po ukończeniu edycji miał Linde 100 niesprzedanych kompletów. Wysiłek Lindego wydawcy gorzko podsumował J. Michalski [1961, 35]:

Hojnego wsparcia, życzliwych opiekunów zazdrościli mu inni uczeni, wydanie Słow­nika stawiano, z dużą dozą słuszności, jako przykład mecenatu na dużą skalę. A mimo to znakomity leksykograf, który nie tylko włożył w swe dzieło kolosalny wysi­łek naukowy, ale który również wziął na swe barki cały trud zorganizowania i prowa­dzenia druku i kolportażu, do późnych lat życia zarabiać musiał wyczerpującą energię pracą pedagogiczną i bibliotekarską. Dzięki autorstwu Słownika cieszył się wprawdzie specjalnymi względami i uposażenie jego było stosunkowo wysokie, niemniej stale po­dobno gryzł się, że dzieciom swoim nie potrafił zabezpieczyć podstaw materialnych.

CIEKAWOSTKI

* Jako daty graniczne publikacji przytacza się lata 1807 i 1814, po­nieważ takie figurują na stronach tytułowych. W rzeczywistości ostatni tom słownika został wydrukowany dopiero w lutym 1815 r.
* Skomplikowane oznaczenia woluminów na stronie tytułowej (np. tom 1, część 1) przypominają, że Linde starał się zrealizować deklarację z wydanego w 1804 r. prospektu, w którym zapowiedział słownik czte­rotomowy.
* Jako bibliotekarz J. M. Ossolińskiego Linde podejmował podróże po Galicji, których celem było pozyskiwanie książek. Penetrował biblio­teki klasztorne, kościelne i dworskie, a książki zdobywał nie zawsze le­galnie, wychodząc z założenia, że cel uświęca środki.
* Stosowana przez Lindego zasada alfabetyzacji różni się od współ­czesnej: litery polskie różniące się znakiem diakrytycznym są tu trakto­wane jako warianty jednego znaku, przez co np. hasło ćma znajduje się między hasłami clarz ‘celnik’ a cmentarz. We współczesnych słownikach w taki sposób traktuje się tylko litery obce, np. ü jest wariantem litery u.
* Nie ma pewności, czy rękopis słownika, zachowany we fragmen­tach, jest ostatnią jego wersją rękopiśmienną. W związku z tym nie wiadomo, jaka była rola korektorów i zecerów w zakresie modernizacji pisowni w cytatach. Wiadomo, że od korektorów pochodzą gwiazdki sto­sowane w funkcji kwalifikatora normatywnego: pojedynczą oznaczono wyrazy niemieszczące się w normie ówczesnego języka literackiego, w tym archaizmy i neologizmy Lindego, podwójną - poetyzmy. Możliwe, że nawet skrócenia i modyfikacje cytatów nie były dziełem Lindego, lecz wynajętej przez niego osoby.
* Słownik Lindego był największym, najbardziej kosztownym przed­sięwzięciem wydawniczym na ziemiach polskich w czasach Księstwa

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

91

Warszawskiego. Miał także najwyższą cenę, choć po uwzględnieniu ob­jętości dzieła, mierzonej liczbą znaków, oraz wielości użytych czcionek cenę słownika można uznać za umiarkowaną.

WYDANIA

Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde, t. 1-6, Drukarnia XX. Pijarów, Warszawa 1807-1814.

Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde. Wydanie drugie, poprawione i pomnożone, t. 1-6, Zakład Narodowy im. Ossoliń­skich, Lwów 1854-1860.

Wydania fototypiczne edycji lwowskiej: PIW, Warszawa 1951; Guten­berg Print, Warszawa 1994.

WERSJA ELEKTRONICZNA

Wydanie pierwsze słownika jest dostępne w Kujawsko-Pomorskiej Bi­bliotece Cyfrowej pod adresem: <http://kpbc.umk.pl/publication/8173>

Wydanie drugie - wraz z wyszukiwarką o dużych możliwościach, po­zwalającą m.in. na tworzenie konkordancji - udostępnia Katedra Lin­gwistyki Formalnej UW pod adresem: <http://poliqarp.wbl.klf.uw.edu.pl/>

Oba wydania są dostępne ponadto w witrynie openlibrary.org, można je znaleźć np. poleceniem Linde site:openlibrary.org za pomocą wyszuki­warki Google.

BIBLIOGRAFIA

Z ogromnej literatury na temat Lindego i jego słownika wybrano po­zycje najważniejsze, przeważnie książkowe. Dalsze wskazówki biblio­graficzne można znaleźć w monografii Bożeny Matuszczyk, w pracach Mariana Ptaszyka i in. Lindemu poświęcono ponadto XXX (1981) rocznik „Prac Filologicznych”.

O. Błażejewicz, Samuel Bogumił Linde - bibliotekarz i bibliograf, Osso­lineum, Wrocław 1975.

S. Hrabec, F. Pepłowski, Wiadomości o autorach i dziełach cytowa­nych w Słowniku Lindego, Wiedza Powszechna, Warszawa 1963.

T. Lewaszkiewicz, Panslawistyczne osobliwości leksykalne S. В. Lin­dego i jego projekt stworzenia wspólnego języka słowiańskiego, Ossoli­neum, Wrocław 1980.

S. B. Linde, Samuel Bogumił Linde - autobiografia z 1823 roku, oprac. M. Ptaszyk, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

B. Matuszczyk, Słownik języka polskiego S. B. Lindego. Warsztat lek­sykografa, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.

J. Michalski, Dzieje wydania Słownika Lindego, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, Historia Nauk Społecznych 1961, nr 4, s. 3-39.

J. Michalski, Linde Samuel Bogumił [w:] Polski słownik biograficzny, t. XVII, Ossolineum, Wrocław 1972, s. 359-364.

92

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

F. Pepłowski, Samuel Bogumił Linde. W dwusetną rocznicę urodzin, „Rocznik Kulturalny Kujaw i Pomorza” 1970, VI.

F. Pepłowski, Słownik języka polskiego Samuela Bogumiła Lindego [w:] Samuel Bogumił Linde - twórca pierwszego słownika języka pol­skiego, Książnica Miejska, Toruń 1977.

M. Ptaszyk, Bibliografia prac Samuela Bogumiła Lindego, Wydawnic­two UMK, Toruń 1990.

M. Ptaszyk, Kalendarz życia i twórczości Samuela Bogumiła Lindego, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.

M. Ptaszyk, Słownik języka polskiego Samuela Bogumiła Lindego. Szkice bibliologiczne, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

**GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO**

Wanda Decyk-Zięba (Uniwersytet Warszawski)

Z DZIEJÓW GRAMATYK

Historia opisu systemu gramatycznego polszczyzny zaczyna się w wieku XV od traktatu ortograficznego (ok. 1440 r.) Jakuba Parkosza. Impuls do jego teoretycznych rozważań dały względy praktyczne, po­trzeba ujednolicenia pisowni. Na początku wieku XVI ukazuje się pierw­sza drukowana ortografia Stanisława Zaborowskiego [Ortographia seu modus recte scribendi et legendi Polonicum idioma quam utilissimus, Kra­ków 1514-15151], potem Jana Seklucjana [w: Catechismus..., Królewiec 1547; 1549] i Stanisława Murzynowskiego [w: Ewangelia... wedle Mate­usza świętego... na polski przełożona, Królewiec 1551]. Elementy opisu gramatycznego polszczyzny znajdują się także w różnego typu podręcz­nikach przeznaczonych do nauki języka polskiego oraz w gramatykach łacińskich.

Autorem pierwszej znanej gramatyki języka polskiego był Piotr Statorius-Stojeński [Polonices grammatices institutio, Kraków 1568], dru­giej zaś - adresowanej do Niemców - Mikołaj Volckmar [Compendium linguae Polonicae in gratiam iuventutis Dantiscanae collectum, Gdańsk 1594]. W wieku XVII i 1. połowie XVIII w. szczególnie dużo tych grama­tyk i podręczników języka ukazało się na Śląsku i Pomorzu; pisane one były nie tylko po łacinie, lecz także w języku niemieckim. Spośród nich warto zwrócić uwagę na gramatyki: Franciszka (Mesgnien) Menińskiego [Grammatica seu institutio Polonicae linguae, Gdańsk 1649], Macieja Gutthaeter-Dobrackiego [Polnische Teutsch erklaerte Sprachkunst... Gra­matyka polska, niemieckim językiem wyłożona, Oleśnica 1669 i Vorbott der polnischen Sprachkunst. Goniec gramatyki polskiej, Oleśnica 1668], Jana Monety (syna) [Enchiridion Polonicum oder polnisches Handbuch, Gdańsk 1720] i Carla Friedricha Müllera [Polnische Grammatica, Króle­wiec 1750]. Niektóre z podręczników zawierały obok gramatyki polskiej

1 Data przyjęta za: K. Piekarski, Pierwsza drukarnia Floriana Unglera 1510-1516, Kraków 1926, s. 28, 72; W. Wydra, W. R. Rzepka, Chrestomatia staropolska. Tek­sty do roku 1543, Wrocław 1984, s. 315; ok. 1513 podaje L. Bernacki [Pierwsza książka polska, Lwów 1918, s. 111-113], 1512-1513 Bibliografia polska Karola i Stanisława Estreicherów [t. 34, Kraków 1951, s. 51].

94

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

również gramatykę języka niemieckiego, ich autorami m.in. byli: Jere­miasz Roter [Schlüssel zur polnischen und teutschen Sprach... Klucz do polskiego i niemieckiego języka, to jest gruntowna nauka, Wrocław 1616] i Johann Christian Krumbholz [Kurzgefasste und deutliche deutsch-po­lnische Grammatik, Wrocław 1775]. W tym czasie ukazują się też pisane po polsku podręczniki do nauki języka włoskiego [Adama Styli, Grammatica Polono-Italica abo sposób łacny nauczenia się włoskiego języka, Kraków 1675] i języka francuskiego [Bartłomieja Kazimierza Malickiego, Klucz do języka francuskiego, to jest gramatyka polsko-francuska, Kra­ków 1700; Stanisława Dąbrowskiego (?), Gramatyka francusko-polska z różnych tak świeżo wydanych jako i dawniejszych zebrana, Warszawa 1750]. Pierwszym Polakiem, który napisał gramatykę języka polskiego,2 był nauczyciel języka łacińskiego i polskiego w Gdańsku - Jan Karol Wojna z Jasienicy [Compendiosa linguae Polonicae institutio in gratiam exterorum... Additum... vocabula Polonica, Gdańsk 1690].

Dla dziejów gramatyk języka polskiego ważny jest rok 1770; w tym roku we Lwowie ukazały się Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest Gramatyka języka polskiego ucząca Walentego Szylarskiego. Była to pierwsza gramatyka napisana po polsku i adresowana do Polaków (młodzi narodowej). Na potrzeby zreformowanych przez Komisję Edukacji Narodowej szkół narodowych nowoczesny - jak na owe czasy - podręcz­nik języka polskiego napisał Onufry Kopczyński [Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I-III, Warszawa 1778-1783]. Autorzy pierwszych pisanych w języku polskim gramatyk przeszczepili na grunt polski idee zachodnioeuropejskich koncepcji lingwistycznych, zrodzonych na pod­łożu racjonalistycznym i empirycznym.

W roku 1794 ukazuje się w Królewcu gramatyka Krzysztofa Cele­styna Mrongoviusa [Polnisches Lesebuch, Lexicon und Sprachlehre... Za­bawki pożyteczne, czyli książka elementarna dla uczących się polskiego lub niemieckiego języka z słownikiem i krótką gramatyką], wówczas na­uczyciela języka polskiego i greckiego w Collegium Fridericianum.

Gramatyki pozostają też głównym gatunkiem w polskim językoznaw­stwie od okresu oświecenia aż do początków XX wieku. W XIX w. domi­nują gramatyki szkolne i popularne, które wydawane były na ziemiach trzech zaborów oraz poza dawnymi granicami Polski (w Paryżu, Berlinie, Odessie), niewielką grupę wśród nich stanowiły podręczniki języka pol-

2 Por. J. Łoś, Gramatyka w dawnej Polsce, „Język Polski” 1913, z. 7, s. 219; Z. Klemensiewicz, Historia języka polskiego, Warszawa 1974, s. 414. Władysław Pniewski zastrzega: „o ile nie była nią nieznana nam książka [Jana] Gulińskiego [lektora języka polskiego w Gdańsku]”, chodzi o: Fundamentum seu Proincipium ad Politico-Polonicum usum recte formandum, exponendum, et loquendum z 1643 r. [por. W. Pniewski, Język polski w dawnych szkołach gdańskich, Gdańsk 1938, s. 70-71, 75, 105]. Pod uwagę można też wziąć gramatykę z 1680 r. (niezachowana), której autorem był - sądząc z nazwiska Polak - Stanisław Jan Malczowski, nauczyciel, tłumacz i rejent w ryskim magistracie.

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

95

skiego dla cudzoziemców, np. Samuela Bandtkiego Polnische Gramma­tik für Deutsche, welche die polnische Sprachegründlich erlernen wollen [Wrocław 1808] czy Tomasza Kurhanowicza Przewodnik do praktycznej nauki języka polskiego dla Rosjan [Warszawa 1865]. Autorami gramatyk byli ludzie różnych profesji, przeważają wśród nich nauczyciele.3 Naj­lepszą gramatykę po O. Kopczyńskim napisał Józef Mroziński [Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego, Warszawa 1822],4 zawodowy woj­skowy, uczestnik kampanii napoleońskiej, w wojsku Królestwa Kongre­sowego dosłużył się stopnia generała.

„Amatorski (pozanaukowy) - jak pisze Mirosław Skarżyński - nurt gramatyczny utrzymywał się jako jedyny właściwie do lat sześćdziesią­tych XIX w., potem zaś, towarzysząc powstającemu i rozwijającemu się językoznawstwu naukowemu, dotrwał do początków XX w.”5 Nową ja­kość, której fundamentem stała się metoda historyczno-porównawcza, wprowadzało dzieło Antoniego Małeckiego [Gramatyka języka polskiego większa, Lwów 1863]. W tym czasie zmieniają się też poglądy na funkcję gramatyki, dostrzega się jej charakter „teoretyczny” (wyjaśnianie „naj­ważniejszych zasad języka polskiego”), a nie tylko praktyczny. Antoni Adam Kryński [Gramatyka języka polskiego, Warszawa 1897] odróżnia gramatykę „praktyczną” (normatywną) od teoretycznej, naukowej, dają­cej interpretację historyczną zjawisk językowych.6

Pełną wiedzę o języku - zgodną ze stanem ówczesnej lingwistyki - dawały ukazujące się w latach 1914-1939 gramatyki, m. in. Stanisława Szobera [Gramatyka języka polskiego, Warszawa 1914-1916; wyd. II zmie­nione i uzupełnione, Warszawa 1923; wyd. III zupełnie zmienione, War­szawa 1931], Jana Łosia [Gramatyka polska, cz. I-III, Lwów 1922-1927] i Zenona Klemensiewicza [Gramatyka współczesnej polszczyzny kultu­ralnej w zarysie, Lwów-Warszawa 1939]. W opisie języka starano się wyraźnie oddzielić diachronię od synchronii. W dwudziestoleciu między­wojennym utrwala się pojmowanie gramatyki jako dyscypliny naukowej.7 Znamiennym przykładem, pokazującym wagę gramatyki w dorobku na­ukowym jej autora, stanowi gramatyka S. Szobera. Wydana pierwotnie jako podręcznik szkolny, została dwukrotnie przez autora przerobiona i zmieniona. Wznowione wydanie z 1923 r. po II wojnie światowej peł­niło do lat 70. funkcję podręcznika akademickiego; zastąpiła ją dopiero gramatyka Witolda Doroszewskiego [Podstawy gramatyki polskiej, cz. 1, Warszawa 1952].

3 Por. M. Skarżyński, W kręgu gramatyk polskich XIX i XX wieku, Kraków 2001, s. 28-30.

4 Por. S. Urbańczyk, Dwieście lat polskiego językoznawstwa (1751-1950), Kraków 1993, s. 31.

5 M. Skarżyński, W kręgu gramatyk..., op. cit., s. 32.

6 Por. tamże, s. 37.

7 Por. tamże, s. 41.

96

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Celem tego skrótowego przeglądu dzieł gramatycznych, nie tylko gra­matyk, lecz także ortografii i podręczników języka polskiego, jest z jednej strony pokazanie, jak zmieniało się rozumienie samej gramatyki i języka, z drugiej zaś zwrócenie uwagi na funkcję kulturotwórczą gramatyk: pi­sane dla osób nieznających (uczących się) języka polskiego, stanowiły pomost (nośnik wartości) pomiędzy kulturą polską a kulturą zachod­nioeuropejską, odpowiadały na określone zapotrzebowanie społeczne, którym była potrzeba mówienia i pisania po polsku przez Niemców, Wło­chów czy Francuzów, pisane dla Polaków - kształtowały świadomość ję­zykową, w okresie rozbiorów stały się „narzędziem dydaktyki narodowej”.

Teksty publikowane w „Poradniku Językowym” powstały w ramach prac nad witryną internetową poświęconą dawnym ortografiom, grama­tykom i podręcznikom języka polskiego. Witryna, podobnie jak istnie­jące już witryny Gwary polskie oraz Słowniki dawne i współczesne, ma charakter edukacyjny. Adresowana jest przede wszystkim do studentów kierunków filologicznych. W doborze dzieł kierowano się opiniami współ­czesnych językoznawców, rolą społeczną gramatyk oraz wkładem auto­rów gramatyk w rozwój językoznawstwa polskiego. Na wstępnym etapie prac zaplanowano opis 28 dzieł, od traktatu ortograficznego J. Parkosza i ortografii S. Zaborowskiego po gramatykę W. Doroszewskiego. Publika­cja ma też charakter okolicznościowy, w roku 2014 mija 500 lat od opu­blikowania pierwszej drukowanej ortografii.

W realizacji projektu uczestniczą pracownicy Instytutu Języka Pol­skiego, Instytutu Germanistyki i Instytutu Filologii Klasycznej Uni­wersytetu Warszawskiego oraz Biblioteki Narodowej. W skład zespołu redakcyjnego wchodzą: Wanda Decyk-Zięba, Alina Kępińska, Monika Kresa, Agnieszka Piotrowska, Izabela Stąpor.

Wszystkie dzieła opisywane są według ustalonego schematu, co umożliwi porównanie gramatyk i projektów ortograficznych, pozwoli na pokazanie istniejących pomiędzy nimi podobieństw i różnic. Ze względu na ograniczenia objętościowe tekstów opis gramatyk jest ogólny.8 Każdo­razowo zawiera jednak uwagi o roli analizowanych dzieł, o ich funkcjo­nowaniu w wymiarze społeczno-kulturowym, wpływie na rozwój wiedzy o języku oraz znaczeniu dla badań nad dawną polszczyzną. Podstawę opisu stanowi zazwyczaj pierwodruk, a jeśli jest on niedostępny - dru­gie lub kolejne wydanie dzieła. Dołączona literatura przedmiotu pozwoli zainteresowanym na dalsze pogłębione studia. Prace nad witryną stano­wią też zaczątek planowanego Słownika historycznego terminologii gra­matycznej (SHTG).

8 Pełne wersje tekstów zostaną zamieszczone na stronie [www.gramatyki](http://www.gramatyki). uw.edu.pl

Grzegorz Seroczyński (Warszawa)

**JAKUBA PARKOSZA**TRAKTAT O ORTOGRAFII POLSKIEJ

AUTOR

Jakub Parkoszowic, inne formy nazwiska: Jakub Parkasz, Jakub Parkosz z Żórawic, Jacobus Parcossi, Parkosch de Żorawicze, Parkossius.

PEŁNY TYTUŁ

Traktat o ortografii polskiej (w rzeczywistości dzieło Jakuba Parkosza nie ma tytułu, a zachowany tekst jest prawdopodobnie kopią z 1460 lub 1470 roku kopii traktatu napisanego przez autora około roku 1440 i sta­nowi fragment rękopisu zbiorowego Biblioteki Jagiellońskiej nr 1961).

FORMAT I LICZBA STRON

Rękopis ten to kodeks papierowy in quarto, obejmujący 824 strony, sporządzony przez dwóch kopistów (jeden ze skrybów przepisał tekst do strony 9., drugi - od 10. do końca) i składający się z różnych tekstów w języku łacińskim. Niektóre pisma opatrzone są polskimi glosami. Trak­tat... znajduje się na stronach od 3. do 16., z tym, że wstęp do traktatu J. Parkosza zaczyna się na stronie 3. rękopisu, sam traktat - na stronie 6. Karty o wymiarach 21,2 x 15,5 cm zapisane są po obu stronach.

JĘZYK/JĘZYKI

Zabytek sporządzony jest w języku łacińskim; wyjątek stanowią pol­skie przykłady w tekście właściwego traktatu oraz wierszowane Obiecado (abecadło).

INFORMACJA O AUTORZE

Jakub Parkoszowic, syn Parkosza, pochodził z rodziny szlacheckiej herbu Godzięba, osiadłej we wsi Żórawice koło Sandomierza. Urodził się prawdopodobnie na początku XV wieku. W 1421 roku zapisano go do Akademii Krakowskiej, w 1422 został bakałarzem, w 1427 zaś - ma­gistrem sztuk wyzwolonych. Przed rokiem 1439 uzyskał stopień dok­tora dekretów (prawa kanonicznego) oraz został proboszczem kościoła pw. św. Stanisława na Skałce. W początkach 1439 roku został wybrany na rektora Akademii Krakowskiej i pełnił tę funkcję, z półroczną przerwą,

98

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

do jesieni 1441 r. Osiem lat później został kanonikiem kapituły krakow­skiej, w której zasiadał prawdopodobnie aż do śmierci około 1452 r.

INNE DZIEŁA AUTORA

Nie są znane.

CHARAKTERYSTYKA DZIEŁA

Jakub z Żórawic był jednym z pierwszych autorów, którzy postawili przed sobą niełatwe zadanie uporządkowania polskiej ortografii. Choć jego dzieło nie odegrało większej roli w rozwoju rodzimej pisowni, było jednak „pierwszą próbą refleksji nad językiem ojczystym”[Rybicka-No- wacka 1990, 23]. Wprawdzie autor nie określił jasno adresata swoich propozycji, jednak domyślić się można, że kierował je do osób na co dzień posługujących się pismem - studentów, profesorów Akademii Krakow­skiej. Świadczyć o tym może kończąca traktat łacińska zachęta do stoso­wania zaproponowanych przez niego zasad ortograficznych.

Tekst dzieli się na dwie części: przedmowę i właściwy traktat. Przedmowa sporządzona została prawdopodobnie przez innego autora - Warzykowskiego - wskazuje na to m.in. fragment: „Quod videns Spectabilissimus Iacobus Parcosii de Zorawicze...” [Kucała 1985, 60; Urbań­czyk 1987, 313], w którym J. Parkosz określony jest jako „znakomity”.1 Ów wstęp, jak zauważa Marian Kucała, „to pierwsze, na ówczesne czasy dość niezwykłe, wystąpienie w obronie języka polskiego, uzasadniające względami zarówno patriotycznymi, jak i użytkowymi potrzebę pisania ważnych pism (...) w języku polskim” [Kucała 1985, 7-8]. Napisany został według stosowanego w XV wieku schematu wstępów do podręczników szkolnych. Na właściwy traktat składa się tekst łaciński z przykładami polskimi, polskie wierszowane abecadło oraz alfabetyczne zestawienie liter [por. poniżej, za: Kucała 1985, 55] i wyrazów (Adam był...).

1 Jasne jest, że w pierwszej połowie XV w. autor traktatu nie mógł w ten spo­sób napisać o sobie. Fragment ten musiał być więc dopisany do wstępu J. Parkosza [Kucała 1985, 7].

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

99

Propozycje J. Parkosza oparte są na powszechnym w Polsce alfabecie łacińskim. Profesor Akademii Krakowskiej zdawał sobie sprawę z tego, że aby dostosować ten alfabet do potrzeb języka polskiego, należy, tak jak to czyniono już wcześniej, użyć kilku liter na oznaczenie jednej głoski lub zmodyfikować kształty poszczególnych liter łacińskich. Mimo że o obu sposobach wypowiadał się krytycznie, to jednak w miarę konsekwentnie stosował oba na oznaczenie zarówno samogłosek, jak i spółgłosek. W pro­pozycjach dotyczących zapisywania samogłosek na pierwszy plan wysuwa się ta, która dotyczy zaznaczania iloczasu (szczególnie wtedy, gdy wyraź­nie wpływa on na różnicę znaczenia [Kucała 1985, 92]). J. Parkosz za­uważa, że „z ich [samogłosek] przedłużania lub skracania różne wypływa znaczenie wyrazów np. wiercimaak, gdzie jeśli się a przedłuża, mamy jeden wyraz, a jeśli się skraca, są dwa wyrazy” [cyt. za: Łoś 1907, 14]. Autor Traktatu... w związku z tym każe podwajać samogłoski długie (np. aa, ее, oo itd.; jedyny wyjątek stanowi długie [i], które ortograf zapisuje jako y, nazywając tę literę duplex у), krótkie zaś oznaczać literami poje­dynczymi. Samogłoskę nosową zapisuje jako przekreślone o - ø, a nad у dodaje dwie kropki- y, czasem dwie ukośne kreseczki. Spółgłoski za­znacza dwiema literami, niekiedy trzema, np. ff, dz, ch, ʃʃz, ʃch, lub za pomocą zmodyfikowanych liter łacińskich. Sposoby modyfikowania liter Parkoszowic zapożyczył z różnych źródeł, np. rozróżnienie b- b p- p, jak sam pisze, przejął od muzyków.

System zaproponowany przez J. Parkosza obrazuje poniższa tabela [por. Kucała 1985, 17-18].

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Głoska | Litera | Przykłady |
| **a** | a | **pi**ʃʃ**as** (pisać) |
| **a** | aa | **kaa**ʃ**aal** (kazał) |
| 4 | a | **y**ø**czi** (jączy jęczy) |
| 4 | 00 | **x**øø**dz** (ksiądz) |
| ě | e | **obecado** (‘abecadło\*) |
| ё | ее | **chmeel** (chmiel) |
| **i** | i | **bith** (bit 'bity') |
| **i** | У | **byl** (bił) |
| **0** | o | **koth** (kot) |
| **Ö** | oo | **roog** (rog) |
| й | u | **umee** (umie) |
| ū | uu | **kuur** (kur) |
| У | i | **bith** (byt) |
| 3 | У | **byl** (był) |

100

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

101

W swoim Traktacie... J. Parkosz zwraca również uwagę na to, że uży­wanie większej liczby znaków tam, gdzie wystarczy ich mniej - jest błę­dem. Zauważa także, że w niektórych wypadkach (np. przy oznaczaniu długich samogłosek) można byłoby zmodyfikować ich kształt.

Gdybyśmy chcieli różnice w wymawianiu długich i krótkich samogłosek wyrażać za pomocą kształtu liter, nie byłoby to zbyt trudne. Grecy bowiem zachowują taki sposób pisania, inaczej pisząc o krótkie, inaczej o długie. My jednak, którzy wszystko (w tym względzie) zapożyczyliśmy od Łacinników, zdecydowaliśmy się poniechać tej niezwy­kłości, bo mogłaby być niektórym niemiła [cyt. za: Kucała 1985, 91-92]).

Jak nietrudno się domyślić, J. Parkosz nie proponuje stosowania np. znaków diakrytycznych z obawy przed posądzeniem go o zależność od propozycji uznanego za heretyka Jana Husa. I choć staral się zacierać ślady wpływów mistrza praskiego, to jednak zależności te widoczne są w różnych punktach, m.in. tak jak Hus na końcu zestawił wyrazy zaczy­nające się na kolejne litery alfabetu, dodał po polsku zachętę do uczenia się jego ortografii (Kto chce pisać doskonale...), wyrazy przykłady łączył dość często w zdania (np. babę byk bodzie; niewiasta nie wie nics itp.) [Kucała 1985, 33].

\*\*\*

Propozycje J. Parkosza okazały się jednak niekonsekwentne i nie­praktyczne. Zgodnie z założeniami ortografa każdej głosce miał odpo­wiadać jeden znak (lub dwuznak) .Tymczasem ta sama głoska mogła być zapisywana w różny sposób, np. [t] jako t lub th, ta sama zaś litera lub dwuznak, np. s, ʃ lub dz, mogła być używana do oznaczenia dwóch różnych głosek (seeη/masal; ʃааm/kааʃааl, dzøøgil/gviʃzdz). W alfabe­cie umieszczono także litery zbędne - q oraz x, a jednocześnie pominięto znaki głosek [ʒ] oraz [ř| (choć w tekście pojawiają się przykłady ich użycia, np. rzøøʃʃa ‘rzęsa’). Być może ze względu na fakt, iż do dnia dzisiejszego zachowała się jedynie kopia kopii Traktatu, dość często pojawiają się od­stępstwa od zaleceń J. Parkosza w samym tekście Traktatu..., również w przykładach ilustrujących dopiero co sformułowane reguły. Najczęściej dotyczy to liter oznaczających miękkie i twarde spółgłoski. I choć orto­grafia pierwszego reformatora polskiej pisowni nie znalazła zastosowania w żadnym z XV-wiecznych ani późniejszych zabytków, to stała się jednak nieocenionym dokumentem rejestrującym system fonologiczny piętnastowiecznej polszczyzny. W swojej pracy J. Parkosz przedstawił typowo fonologiczne podejście do języka. Dążył do tego, by za pomocą różnych znaków przedstawić dźwięki wpływające na znaczenie. Zauważył, że długość sa­mogłosek lub miękkość bądź twardość spółgłosek są cechami dystynktywnymi, dlatego stał na stanowisku, że należy różnicować zapis tych głosek, modyfikując litery łacińskie. Oprócz wymienionego już zróżnicowania pod względem iloczasu, a także różnic w miękkości spółgłosek, znajdziemy w Traktacie... informacje tylko o jednej samogłosce nosowej [ą] (a nosowe).

102

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

RECEPCJA DZIEŁA

Znał Traktat... i korzystał z niego Stanisław Zaborowski, autor pierw­szej drukowanej ortografii polskiej. Traktat pozostał w rękopisie aż do roku 1830, kiedy to Jan Samuel Bandtkie po raz pierwszy - nie unika­jąc błędów - opublikował cały tekst. Kolejne wydanie, nadal zachowujące naukową wartość, pochodzi z 1907 r. [Łoś 1907, 379-425]. Po raz ostatni w całości Traktat ukazał się w opracowaniu Mariana Kucały w 1985 r. Ta edycja, oprócz szczegółowego omówienia zabytku, zawiera fotokopię i odczytanie rękopisu oraz przekład na język polski. Ocena traktatu bar­dzo się zmieniała. Początkowo odmawiano mu wartości dowodowej, np. co do iloczasu (m.in. A. Bruckner). Z czasem wartość dokumentującą zjawiska fonetyczne i fonologiczne piętnastowiecznej polszczyzny dzieła J. Parkosza, za Janem Łosiem i Zdzisławem Stieberem, uznali wszyscy językoznawcy.

Niejako na marginesie warto zauważyć, że niejednoznaczne były także opinie na temat znaczenia wstępu do traktatu: od lekceważących [por. Maciejowski 1851, 337] do pełnych uznania. Aleksander Brückner na przykład uważał, że „kolega czy następca Parkosza dopisał wstęp do traktatu z takim znawstwem przedmiotu, z tak szerokim widnokręgiem, w tak patriotycznej tendencji, że sam ten wstęp zaliczylibyśmy śmiało do tytułów chwały Studium krakowskiego” [Brückner 1974, 107].

CIEKAWOSTKI

W Traktacie... Parkoszowic użył niespełna sześciuset polskich słów, w tym około pięćdziesięciu takich, które nie są notowane w żadnym innym piętnastowiecznym zabytku, np. ciułać (‘zbierać coś’), gad (‘żmija, wąż"), bykać (‘ryczeć’), dumać (‘rozmyślać\*). Kilka z nich jest małopolskimi dialektyzmami, np. cap (‘kozioł’), ciołek (‘byczek;), siutka (‘owieczka’). W omawianym zabytku udokumentowane zostały także pewne fone­tyczne małopolskie cechy dialektalne, np. przejście grupy spółgłoskowej [xv] w [f], czy [xv'] w [f’’], np. fytać (chwytać), fast (chwast), fać (chwiać), choć w tekście wierszowanego Obiecada można znaleźć zapis chwalebne.

WERSJA ELEKTRONICZNA

Polska Biblioteka Internetowa (wydanie krytyczne Jana Łosia z 1907 r.), <http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=40702&s=l>

Staropolska on-line („Obiecado”), [http://staropolska.pl/średniowie­cze](http://staropolska.pl/%C5%9Bredniowiecze) /varia/parkoszowic.html

BIBLIOGRAFIA

J. S. Bandtkie, 1816, Pisownia polska, czyli część gramatyki w zbio­rze Piotrowi z Ukusza r. 1486 darowanej, w bibliotece krakowskiej aka­demii dotąd się znajdującej, „Pamiętnik Warszawski, czyli Dziennik Nauk i Umiejętności” VI, s. 348-352.

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

103

A. Brückner, 1974, Traktat Parkoszów ortograficzny [w:] Początki i rozwój języka polskiego, Warszawa, s. 107-113.

M. Bugajski, 2005, Parkoszowica świadomość lingwistyczna i świa­domość językowa [w:] S. Borawski (red. nauk.), Rozprawy o historii ję­zyka polskiego, Zielona Góra 2005, s. 73-78.

R. Ganszyniec, 1933, O ortografii Jakóba Parkosza, „Sprawozdania Towarzystwa Naukowego we Lwowie” XII, s. 148-151.

Jacobi Parcossii de Żorawice antiqissimus de orthographia Polonica libellus, rogatu et sumptibus Eduardi com. Raczyński, opera et studio Geo­rgii Samuelis Bandtkie editus, 1830, Posnaniae.

Jakóba syna Parkoszowego traktat o ortografii polskiej, 1907, wyd. J. Łoś, Materiały i Prace Komisji Językowej AU II, Kraków, s. 379-425.

Jakuba Parkosza „Traktat o ortografii polskiej”, 1985, oprac. M. Ku­cała, Warszawa.

J. Łoś, 1913, Dawne glosy o języku polskim, „Język Polski” I, s. 51-58.

L. Moszyński, 1971, Traktat ortograficzny Jakuba Parkoszowica a al­fabety słowiańskie, „Język Polski” LI, s. 100-107.

H. Rybicka-Nowacka, 1990, Szkice z dziejów języka literackiego, War­szawa.

G. Seroczyński, 2003, Jakuba Parkoszowica Traktat o ortografii pol­skiej [w:] W. Decyk-Zięba, S. Dubisz (red. nauk.), Teksty staropolskie. Analizy i interpretacje, Warszawa, s. 241-250.

S. Urbańczyk, 1987, Dwa staropolskie traktaty ortograficzne, „Studia Polonistyczne” XIV/XV, s. 313-320.

W. Taszycki, 1965, Co wiemy o Jakubie z Żórawic, synu Parkosza? [w:] Rozprawy i studia polonistyczne, t. 3, Wrocław, s. 331-337.

1

**SPRAWOZDANIA, UWAGI,**

POLEMIKI

DWUJĘZYCZNOŚĆ, WIELOJĘZYCZNOŚĆ
I WIELOKULTUROWOŚĆ

- SZANSE I ZAGROŻENIA NA DRODZE DO POROZUMIENIA

W dniu 9 października 2013 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach odbyło się I Międzynarodowe Seminarium Naukowe za­tytułowane „Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość - szanse i za­grożenia na drodze do porozumienia”. Przedsięwzięcie zostało zorganizowane przez Instytut Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego oraz Koło Naukowe Dok­torantów Językoznawstwa Wydziału Filologicznego.

Część oficjalną rozpoczęła Iwona Loewe - opiekun naukowy całego wydarze­nia, która przywitała prelegentów oraz przybyłych gości. Podziękowała również dwóm osobom, bez których to seminarium by się nie odbyło - Kamili Kuros-Kowalskiej oraz Katarzynie Węsierskiej. Następnie Magdalena Pastuchowa rozpo­częła spotkanie, zwracając uwagę na jego niezwykle prowokacyjną tematykę.

W pierwszej części spotkania referat zatytułowany O komunikacji i porozumie­niu międzykulturowym w kontekście bilingwizmu wygłosiła Henriette W. Langdon z Wydziału Zaburzeń Komunikacji w Kolegium Edukacji na Uniwersytecie Stanowym San Jose w Kalifornii. Referentka w swoim wystąpieniu nie tylko podjęła próbę zdefiniowania pojęcia dwujęzyczności, uwzględniając czynniki pro­mujące to zjawisko, ale również ukazała tak pozytywne, jak i negatywne aspekty bycia osobą bilingwalną. Badaczka, opierając się na własnym doświadczeniu, wskazała na niezwykłe bogactwo kulturowe występujące u osób, które na co dzień posługują się wieloma językami. Autorka obaliła również kilka mitów doty­czących dwujęzyczności, wśród których znalazły się rzekome problemy związane z rozwojem językowym występujące u osób bilingwalnych. H. W. Langdon na zakończenie wystąpienia porównała języki do kwiatów, o które trzeba nieustan­nie dbać, podlewać je, nawozić... Z całą stanowczością stwierdziła, że warto być osobą dwujęzyczną.

Następnie wystąpiła Aneta Nott-Bower, specjalistka od dwujęzyczności, na co dzień współpracująca z Polską Szkołą w Manchesterze. Prelegentka na po­czątku swojego wystąpienia Dwujęzyczność a rozwój poznawczy. Szanse i zagro­żenia wyjaśniła, iż problemy poruszane na tym spotkaniu są dla niej niezwykle ważne z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że od lat zajmuje się tematem bilingwizmu zawodowo, po drugie zaś jest matką dwujęzycznych dzieci, co daje jej możliwość obserwacji dwuję2yczności niejako w praktyce. Następnie doko­nała ciekawego i wnikliwego omówienia teorii progowej Jima Cumminsa, która wyróżnia trzy poziomy bilingwizmu: ograniczony, częściowy, zrównoważony.

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

105

A. Nott-Bower podkreślała, że wedle teorii J. Cumminsa poziom bilingwizmu determinuje jego wpływ na rozwój osoby dwujęzycznej, zatem najlepiej uczyć dzieci obu języków symultanicznie. W ostatniej części wystąpienia prelegentka omówiła istotę teorii współzależności rozwojowej.

Po zakończeniu pierwszej części seminarium odbyła się dyskusja, którą roz­poczęła Magdalena Pastuchowa, dziękując prelegentkom za wątki biograficzne, które nadały niezwykły koloryt ich wystąpieniom. Następnie głos zabrała Joanna Przyklenk, która zapytała o to, w jakim języku mówią dwujęzyczne dzieci, kiedy nie ma w ich otoczeniu dorosłych.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się pierwsza sesja, którą otworzyła Joanna Przyklenk referatem zatytułowanym Więcej niż jeden - to dobrze czy źle? O sto­sunku Polaków do wielojęzyczności w historii polszczyzny. Autorka na podstawie zebranych danych tekstowych i słownikowych wykazała, że zarówno dwu-, jak i wielojęzyczność w historii polszczyzny były zasadniczo wartościowane pozytyw­nie. W znacznym stopniu przyczynił się do tego język łaciński, a dalej szanse, jakie niosła ze sobą znajomość obcego języka. Badaczka wymieniła również sy­tuacje, w których wielojęzyczność spotykała się z pewnego rodzaju dezaprobatą. Wśród wymienionych kontekstów znalazły się: niedoskonałość opanowania ob­cego języka i negowanie języków obcych z powodów estetycznych.

Kolejna prelegentka, Dorota Tutka, wygłosiła referat zatytułowany Wieloję­zyczność edukacyjna. Kompetencje językowe studentów filologii angielskiej. Au­torka przedstawiła i omówiła wyniki badań ankietowych, które przeprowadziła na grupie studentów filologii angielskiej. Z analizy wynikało, że 30 studentów spośród 101 zna dwa języki obce, a zaledwie troje z tej grupy zna trzy języki. Po­nadto studenci mają zastrzeżenia co do skuteczności nauczania języków obcych i autonomii w uczeniu się. Dużym problemem studentów filologii angielskiej był również brak możliwości wyjazdu do państw angielskojęzycznych.

Tuż po wystąpieniu Doroty Tutki miejsce przy mównicy zajęła Domi­nika Dykta, która wygłosiła referat zatytułowany Dwujęzyczność polsko-wło­ska, zjawisko submersji. Omówiwszy pojęcie dwujęzyczności subtraktywnej i addytywnej, a więc zubażającej i wzbogacającej, zaprezentowała badania, przeprowadzone poprzez studium przypadku dwóch rodzin bilingwalnych za­mieszkałych na terenie Polski i Włoch. Z diagnozy wynikało, że mimo czynników sprzyjających wychowaniu dwujęzycznemu pojawiają się jednostki bilingwalne, które nie są w stanie wykorzystać potencjału językowego, który stwarza im sy­tuacja rodzinna. Autorka wykazała, że zjawisko submersji częściej ma miejsce we Włoszech niż w Polsce, do czego przyczynia się w znacznym stopniu polityka edukacyjna kraju. Badaczka zwróciła również uwagę na prestiż, jaki niesie ze sobą lepsza znajomość języka włoskiego niż polskiego.

Po tym wystąpieniu rozpoczęła się bardzo absorbująca dyskusja na temat pozytywnych aspektów wychowywania dzieci w dwujęzyczności, w której jako pierwsza zabrała głos Henriette W. Langdon, a potem kolejno włączały się do dyskusji: Natalia Moćko, Magdalena Pastuchowa, Aneta Nott-Bower. Wśród licz­nych głosów nie zabrakło również takich, które podkreślały ogromny wpływ ro­dziców na proces poznawania języka narodowego i języka danej społeczności przez ich dzieci. Po dyskusji prelegenci i goście wzięli udział w krótkiej sesji posterowej.

106

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

Po przerwie rozpoczęła się druga sesja. Jako pierwsza wystąpiła Anna Szcze­panek, która w temacie swojego referatu zadała nieco przewrotne pytanie Czy niech zawsze niech znaczy? Rzecz dotyczyła wykładników trybu w książkach Paula Coelho. Autorka, zestawiwszy ze sobą tryby występujące w języku pol­skim i portugalskim, nieco szerzej omówiła pojawiający się w języku Paula Co­elho tryb łączący. Badaczka szczególną uwagę zwróciła na partykułę niech, która w polskich tłumaczeniach książek brazylijskiego pisarza nie tylko pełniła funkcję konstrukcji z trybem łączącym w czasie teraźniejszym czy przeszłym, ale także pojawiała się w miejscu, gdzie w oryginale autor zastosował konstrukcje w czasie przeszłym niedokonanym trybu oznajmującego.

Kolejny referat, mimo że silnie nawiązujący do dwóch reakcji chemicznych, z chemią samą w sobie nie miał nic wspólnego. Katarzyna Gaweł w wystąpieniu zatytułowanym Tłumacz - katalizator czy inhibitor w procesie porozumienia mię­dzykulturowego? zaprezentowała. dwa rodzaje tłumaczeń angielskojęzycznych, które w znacznym stopniu definiują osobę samego tłumacza. Wśród podanych przykładów znalazły się takie, które można traktować w kategorii wydarzenia kulturowego, a także takie, których obecność na ekranie nie tylko utrudnia wi­dzowi kontakt z obrazem, ale również wypacza sens oryginalnego przekazu.

Na zakończenie drugiego panelu dyskusyjnego wystąpiła Dagmara Świą­tek, która w wypowiedzi zatytułowanej Wymiana językowa w cyberprzestrzeni na przykładzie memów internetowych zwróciła uwagę na potencjał genotwórczy memów obrazkowych, a więc na ich zdolność dynamicznego rozwoju w sieci. Autorka zauważyła, że rozwój tego zjawiska sprzyja tworzeniu innowacji leksy­kalnych w języku cyberprzestrzeni, a także jest miejscem styku różnych stylów językowych. Referentka przyczyn popularności memów obrazkowych upatruje w ich uniwersalnej tematyce, skoncentrowanej na emocjach, wspólnych do­świadczeniach, a także relacjach międzyludzkich.

Trzeci i zarazem ostatni panel seminarium otworzyło wystąpienie Joanny Grzymały-Moszczyńskiej, zatytułowane Wielokulturowość i wielojęzyczność dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla diagnozy psychologicznej. Referentka, będąca współautorką badań nad funkcjonowaniem poznawczym i językowym dzieci romskich, uczęszczających do szkół specjalnych i masowych, wykazała nieprawidłowości w testach określających stan rozwoju intelektualnego u dzieci bilingwalnych. Wyniki uzyskane Testem matryc Ravena w 50% były zaniżone, ponieważ badanie nie uwzględniało dwujęzyczności i dwukulturowości diagno­zowanych dzieci.

Kolejna prelegentka, Monika Pakura, w referacie Dzień jak co dzień..., czyli o tym, co piszą i jak piszą dzieci romskie w polskiej szkole, zaprezentowała prace pisemne uczniów szkoły podstawowej, by wykazać, że narodowość nie ma wpływu na rozwój języka polskiego u dzieci romskich. Krótkie wypowiedzi pisemne udowodniły, że błędy ortograficzne, interpunkcyjne czy fleksyjne popeł­niają zarówno uczniowie romscy, jak i polscy. Badaczka podkreśliła, że o stopniu poznawczym danego języka (w tym wypadku języka polskiego) decyduje zaanga­żowanie dziecka w naukę.

Spotkanie zamknęło wystąpienie Kamili Kuros-Kowalskiej, która wygłosiła referat zatytułowany Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą. Autorka na podstawie przeprowadzonych badań wykazała,

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

107

że stosowanie wobec dzieci dwóch języków nie powoduje diametralnych zmian w zakresie częstotliwości występowania problemów językowych. Nieoceniony wy­daje się w takiej sytuacji wpływ rodziców dzieci bilingwalnych na przekazywanie im wiedzy językowej, a co za tym idzie, kreowanie ich językowego obrazu świata.

Po ostatnim wystąpieniu odbyła się dyskusja. Najpierw Aneta Nott-Bower odniosła się do referatu Kamili Kuros-Kowalskiej, następnie Henriette W. Langdon, nawiązując do wystąpienia Moniki Раkurу, mówiła o analogicznych pro­blemach z językiem hiszpańskim w Stanach Zjednoczonych. Na koniec Iwona Loewe, odwołując się do wypowiedzi Joanny Grzymały-Moszczyńskiej, zasta­nawiała się, czy możliwe jest opracowanie testów całkowicie obiektywnych kul­turowo. Zwróciła nadto uwagę, że błędy mogą pojawiać się zarówno w testach werbalnych, jak i niewerbalnych.

Na zakończenie seminarium Iwona Loewe podziękowała wszystkim referent­kom, podkreślając raz jeszcze interdyscyplinarny charakter tego spotkania.

Aleksandra Kalisz, Ewelina Tyc (Uniwersytet Śląski, Katowice)

EWA BINKUŃSKA, HIGIENA I EMISJA GŁOSU MÓWIONEGO, Wydawnic­two Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, ss. 193

Recenzowana publikacja pomyślana została jako pomoc dla „osób, które pra­cują nad poprawą jakości swojego głosu pod opieką specjalistów. Ma ona służyć przede wszystkim, [nieuzasadnione użycie przecinka - P. W.] osobom, u których pojawiające się zaburzenia głosu niejako wymogły pracę nad umiejętnym - nie- obciążającym ponad miarę narządu głosowego - posługiwaniem się nim, nad dbałością o jego higienę oraz jakość. Jednocześnie książka ta może okazać się przydatna dla wszystkich, którzy niekoniecznie w wyniku problemów dotyczą­cych głosu, ale w związku z własnymi zainteresowaniami pragną pracować nad walorem estetycznym, zwłaszcza jakością swojego głosu, a także poprawnym jego wydobywaniem” (s. 9).

Książka składa się z dwunastu rozdziałów (s. 13-179) oraz obudowy, którą tworzą: Wstęp (s. 9-12), Zakończenie (s. 181-182), Słowniczek(s. 183-184), Spis skrótów (s. 185), Spis rycin i tabel (s. 186), Bibliografia (s. 187-192) oraz stresz­czenie w języku angielskim (s. 193).

Pierwszy rozdział (s. 13-19) ma charakter propedeutyczny. Autorka wyjaśnia w nim podstawowe pojęcia wyznaczające tematykę pracy. Wskazuje sposób rozu­mienia określenia głos mówiony („Głos mówiony z kolei stanowi sposób realizacji komunikacji ustnej w akcie mowy [brak odpowiedniego znaku interpunkcyjnego - P. W.] jest jednym ze sposobów wykonania mowy ustnej, używanym w proce­sie codziennej komunikacji”, s. 14), który to głos mówiony przeciwstawia głosowi śpiewanemu. Aktowi śpiewu przypisuje takie między innymi cechy, jak: zniesie­nie (odpowiedniejsze byłoby raczej sformułowanie osłabienie) funkcji komunika­tywnej (informacyjnej) języka, brak wymienności ról nadawcy i odbiorcy (autorka dostrzega w tym względzie osobliwość opery i operetki oraz niektórych pieśni lu­dowych), artystyczne operowanie głosem. Odmienności między mową a śpiewem dotyczą poza tym cech akustycznych dźwięku oraz sposobu wykorzystania narzą­dów głosowych. Emisję głosu pojmuje Ewa Binkuńska - w ślad za innymi bada­czami - jako „zespoloną czynność oddychania i fonacji w połączeniu ze zjawiskiem rezonansu w komorach rezonacyjnych klatki piersiowej i nasady utożsamianej z rezonansem głowy” (s. 17). W tym miejscu nasuwa się pytanie o różnice między mową (artykułowaniem dźwięków) a emisją głosu. Eksplikacje obu tych zjawisk są w zasadzie tożsame. Z kolei higienę głosu autorka wiąże z określeniem czynników (zewnętrzno- i wewnętrznoustrojowych), które stanowią zagrożenie dla aparatu głosowego, oraz zapewnieniem odpowiednich warunków pracy narządom mowy.

**RECENZJE**

RECENZJE

109

W rozdziale drugim (s. 20-54) omówione zostały wybrane zagadnienia z za­kresu lingwistycznych podstaw komunikacji. Autorka opisuje tutaj funkcje ję­zyka, warunki zaistnienia aktu komunikacji, uniwersalia językowe, wprowadza pojęcie normy językowej oraz błędu językowego, definiuje język, wskazuje na różnice między językiem mówionym a pisanym, na różne realizacje ustnej od­miany języka oraz różne style i odmiany polszczyzny. Zajmuje się też typologiami wymowy, eksplikuje pojęcia głoski, fonemu, litery, charakteryzuje system fonetyczno-fonologiczny współczesnego ję2yka polskiego, zwracając także uwagę na cechy prozodyczne mowy.

Kolejną część książki (s. 55-69) wypełniają szczegółowe informacje dotyczące anatomii i fizjologii narządu głosu. Ewa Binkuńska najpierw przedstawia wy­brane teorie wyjaśniające powstawanie głosu, po czym prezentuje (także za po­mocą rysunków) anatomię krtani (budowę fałdu głosowego, fizjologię wiązadeł głosowych, przestrzenie rezonacyjne krtani), opisuje mięśnie krtani, jej unerwie­nie, unaczynienie i funkcje oraz analizuje etapy generowania głosu w charakte­ryzowanym narządzie mowy.

Następny rozdział (s. 70-84) poświęcony został funkcji układu oddechowego w emisji i higienie głosu. Autorka przypomina podstawowe sposoby oddycha­nia (spoczynkowe i dynamiczne), poddaje charakterystyce anatomicznej i fizjolo­gicznej górne i dolne drogi oddechowe, zwraca uwagę na ich znaczenie w emisji głosu, ponadto na rodzaje oddychania (przywołuje koncepcje Bogumiły Tarasie­wicz, Ewy Ordyk-Czyżewskiej, Anny Walencik-Topiłko i kilku innych badaczy) oraz zjawisko podparcia oddechowego (appoggio).

W rozdziale piątym (s. 85-97) czytelnik znajduje syntetyczny wykład za­gadnień związanych z rezonatorami subglotalnymi (przestrzeń podgłośniowa, tchawica, oskrzela, klatka piersiowa1) i supraglotalnymi (kieszonka krtaniowa, gardło, jama ustna, jama nosowa, zatoki), rejestrami głosowymi (w zależności od przyjętych kryteriów wyodrębnia się rejestry: głowowy, piersiowy, mieszany, także muzyczne i fizjologiczne), wysokością dźwięku, jego natężeniem, czasem trwania, barwą oraz rodzajami nastawienia głosowego.

W kolejnych częściach opracowania autorka koncentruje się na systema­tyce chorób narządu głosu (s. 98-109), psychologicznych aspektach emisji głosu (s. 110-120), jego higienie w pracy nauczyciela (s. 121-133) oraz krótko omawia rolę głosu w działalności polityków (s. 134-137). Dwa następne rozdziały zawie­rają interesujący i różnorodny materiał ćwiczeniowy służący wypracowaniu od­powiedniego toru oddechowego (s. 138-148) oraz aktywizujący i usprawniający artykulatory (s. 149-172). Książkę wieńczą cenne rozważania na temat codzien­nych sposobów pielęgnowania narządów mowy (s. 173-179).

Niektóre fragmenty książki Ewy Binkuńskiej skłaniają do dyskusji. Przede wszystkim rozdział poświęcony lingwistycznym podstawom komunikacji. W roz­ważaniach na temat systemu fonetycznego i fonologicznego polszczyzny autorka zdaje się mylić oba poziomy, o czym świadczą następujące fragmenty: „Błędy w wymowie - inaczej fonetyczne - mogą odnosić się do różnych jej aspektów, na przykład realizacji poszczególnych głosek (braku zmiękczeń w wyrazach typu rękamy, nogamy), użycia niewłaściwych fonemów (włanczać; nie ma ty

1 Wyrażenie klatka piersiowa należałoby zastąpić określeniem płuca.

110

RECENZJE

dziewczyny, zamiast włączać, nie ma tej dziewczyny)” (s. 27-28); „Najstarsze zachowane komunikaty nie mają nic wspólnego z dzisiejszym pismem, zwłasz­cza z pismem alfabetycznym, czyli takim, w którym litery odnoszą się do fo­nemów (dźwięków mowy)” (s. 31); „Proponowane dla języka polskiego systemy fonetyczne różnią się między sobą zarówno w zakresie wyróżnianych samogło­sek, jak i spółgłosek. (...) Na potrzeby niniejszej pracy (podział za: Dyszak, La­skowska, Święcicka, 1997, s. 139) przyjmuje się, iż do systemu języka polskiego zaliczyć można następujące fonemy (...)” (s. 46). W konsekwencji zamazuje się różnica między głoską a fonemem. Ewa Binkuńska pisze: „Na przykład głoska [t] w wyrazach tam, trzy, tik (przykłady za: Dyszak, Laskowska, Święcicka, 1997, s. 28) bywa realizowana w sposób przedniojęzykowo-zębowy, dziąsłowy bądź spalatalizowany” (s. 44). To nie głoska przecież, lecz fonem /t/, który w pozycji inicjalnej wymienionych leksemów przybiera - odpowiednio - formę alofonów [t], [t] oraz [ť].

Szkoda, że autorka nie wyjaśnia i nie podaje przykładów błędów wymawia­niowych, które określa jako zniesienie akcentu oraz nadakcent (s. 28). Konstruk­cja widzę lewa (zamiast widzę lwa) nie jest błędem słowotwórczym (s. 29), lecz fleksyjnym (polegającym na wyborze niewłaściwej postaci tematu fleksyjnego). Autorka myli spółgłoski miękkie (prepalatalne) ze zmiękczonymi (spalatalizowanymi) i półmiękkimi (semipalatalnymi), o czym świadczy następująca kon­statacja: „(...) brak zmiękczeń tam, gdzie powinny one występować (na przykład czes’c’- zamiast cześć) (...)” (s. 41). Podany przykład obrazować ma współczesne zjawisko zastępowania (przez młodzież licealną i studentów, zwłaszcza kobiety2) spółgłosek prepalatalnych (a nie zmiękczonych) semipalatalnymi spółgłoskami predorsalno-postdentalnymi (czyli również należącymi do grupy miękkich, ale reprezentującymi trzeci - najniższy - stopień miękkości). Podobne uchybienie zauważyć można w podrozdziale opisującym podział spółgłosek ze względu na udział środkowej części języka (s. 49).

Zapis segmentu [r] odsyła do poziomu fonetycznego, nie fonologicznego (s. 44). Nieprecyzyjne jest też stwierdzenie, że „w przypadku niektórych jedno­stek leksykalnych wymawiany jest [fonem [r] - uzup. P. W.] z utratą dźwięczności na przykład w leksemach: Piotr, metr czy teatf (s. 44). Po pierwsze, chodzi o bez­dźwięczną spółgłoskę [r] stanowiącą jeden z alofonów fonemu /r/; po drugie, w podanych przykładach wygłosowa spółgłoska może być realizowana dwojako ze względu na udział wiązadeł głosowych: albo dźwięcznie, albo bezdźwięcznie.

Choć autorka zdaje sobie sprawę z zasadniczych różnic między literą a gło­ską (pisze o tym na stronach 43-46), czasem zapomina o tym podstawowym rozróżnieniu. Na przykład w przypisach 34. i 35. na stronie 45, w których oma­wia zjawiska antycypacji i perseweracji artykulacyjnej, utożsamia głoski z li­terami: „(...) w wyrazie prośba głoska [ś] zyskuje cechę dźwięczność (...)”; „Na przykład w wyrazie krzesło artykulacja pierwszego segmentu pozbawiona jest

2 Zob. P. Nowakowski, P. Wiatrowski, Fonetyka polszczyzny miejskiej Poznania - perspektywy badawcze [w:] M. Święcicka (red.), Miasto - przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie, t. 2, Bydgoszcz 2008, s. 93; M. Rutkiewicz-Hanczewska, Błąd wymowy czy wada wymowy? O nowej artykulacji głosek szeregu ciszącego, „Język Polski” 2009, z. 4-5, s. 353-364.

RECENZJE

111

cechy dźwięczności, artykulatory, trwając w tym stanie, przenoszą bezdźwięcz­ność na sąsiadującą głoskę, która w wyniku tego zjawiska traci właściwą sobie dźwięczność”. W wymowie leksemu prośba nie występuje głoska [ś], lecz [ź]. Głoska [ś] jest z natury głoską bezdźwięczną i nie może zyskać cechy dźwięcz­ności. Podobnie w strukturze fonetycznej jednostki leksykalnej krzesło pojawia się - pod wpływem lewostronnego sąsiedztwa głoskowego - bezdźwięczne [š], nie dźwięczne [ž], które „traci właściwą sobie dźwięczność”.

W polszczyźnie nie ma spółgłosek nosowych, które mogą tracić cechę nosowości (s. 46). Autorka konsekwentnie pomija bezdźwięczne odpowiedniki spółgłosek sonornych. Co prawda nazwa sonorne implikuje dźwięczność tych segmentów, ale na poziomie fonetycznym sprawa jest bardziej skomplikowana. Głoski te mają swoje kontekstowe odpowiedniki bezdźwięczne3 (dlatego na ozna­czenie tych segmentów lepiej stosować nazwy półotwarte lub - to ich dawniejsze określenie - zwarto-otwarte, które nie zawierają informacji o cesze dźwięczno­ści). Nieprawdziwa jest więc konstatacja, że dźwięczne głoski [m], [n], [ń], [1], [r], także niezgłoskotwórcza samogłoska [ṷ], nie mają odpowiedników bezdźwięcz­nych (s. 47). Wbrew twierdzeniu autorki obstruent [x] ma swój dźwięczny odpo­wiednik [γ] (s. 47).

Wątpliwości budzi zaliczanie do spółgłosek segmentów [ṷ] oraz [i̯] (s. 47). Z artykulacyjnego punktu widzenia są to samogłoski (podczas ich generowania powietrze swobodnie przepływa przez ponadkrtaniowe narządy mowy). W tym miejscu trzeba odnotować niekonsekwencję w kwalifikacji głoski [i̯]. Na stro­nie 48, w podrozdziale zatytułowanym Klasyfikacja systemu spółgłoskowego pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy, odnotowuje autorka omawiany segment, ale nazywa go otwartym (czyli samogłoską). Z kolei na stronie 155 gło­ska ta nazwana została półotwartą. Prawidłowym znakiem alfabetu slawistycz­nego odnoszącym się do przedniej samogłoski niesylabicznej jest [i̯], nie [j] (s. 47, 155), z kolei twardą i dźwięczną spółgłoskę wargowo-zębową oznacza litera fone­tyczna [v], nie [w] (s. 47, 48). Spółgłoski szczelinowe [s’], [z'] nie są zmiękczone, lecz półmiękkie (semipalatalne) (s. 48). W zestawie spółgłosek szczelinowych bra­kuje segmentów [γ] oraz [γ'], w grupie zwarto-wybuchowych nie odnotowuje au­torka spółgłosek dziąsłowych [ṭ] oraz [ḍ], a na liście spółgłosek sonornych nie znalazł się dźwięk [n], a także wspomniane wcześniej segmenty bezdźwięczne. Autorka błędnie zapisuje fonetycznie ngę oraz środkowojęzykową spółgłoskę postpalatalną [ŋ] (s. 48). Ze względu na miejsce artykulacji spółgłoski dzieli się m.in. nie na wargowe i wargowo-zębowe (s. 48), lecz na dwuwargowe i wargowo-zębowe. Głoska [ł] nie jest przedniojęzykowo-dziąsłowa, lecz zębowa4 \* \* (s. 48).

W polszczyźnie nie istnieją - jak pisze autorka - trzy rodzaje akcentu: dy­namiczny, iloczasowy oraz tonalny (s. 52). Przyjmuje się na ogół, że w polskim akcencie dają się zauważyć cechy wszystkich wskazanych typów akcentu, przy

3 Zob. M. Steffen-Batóg, On the pronunciation of some Polish consonant clusters containing sonorants [w:] eadem, Phonetic Studies, Poznan 1997, s. 85-109.

4 Omawiany segment (oraz jego bezdźwięczny odpowiednik) nie występuje we

współczesnym systemie fonetycznym polszczyzny literackiej. Pojawia się jedynie

w wymowie scenicznej (najstarsze pokolenie aktorów), Polaków z Kresów Wschodnich

oraz na Podhalu. Takiego uzupełnienia autorka w książce nie zamieściła.

112

RECENZJE

czym dominujące jest zwiększenie siły artykulacji (według Wiktora Jassema na­tomiast akcent ma charakter przede wszystkim melodyczny). Poza akcentem paroksytonicznym, inicjalnym (nieobjętym jednak normą ortofoniczną5 \*), oksytonicznym i proparoksytonicznym (s. 52) istnieje też akcent padający na czwartą sylabę od końca. W ramach akcentu zdaniowego wyróżnia się nie tylko akcent logiczny (s. 53), ale także emfatyczny.

Jedna z teorii powstawania głosu nazywa się teorią neurochronaksyjną (chronaksja to najkrótszy czas działania impulsu elektrycznego o natężeniu dwa razy większym od minimalnej wartości bodźca wywołującego pobudzenie, czyli reobazy, potrzebny do wywołania bodźca), nie neurochronacyjną (s. 56). Nie­ścisłość wkradła się też do fragmentu poświęconego budowie mózgu. Nie ma rdzenia kręgowego pnia mózgu (s. 68) - istnieje rdzeń pnia mózgu (czyli twór siatkowaty). Sprzeczność informacji można zauważyć w następującym cytacie: „Źródłem powstawania dźwięku w krtani nie są drgania fałdów głosowych (...), lecz pewien cykl zwierania i rozwierania wspomnianych fałdów” (s. 68). W ma­teriale ćwiczeniowym na stronach 157-159 (przykłady III, IV i V) nie występuje - jak chce Ewa Binkuńska - spółgłoska [n7].

Wymienione uchybienia i usterki nie rzutują na całościowy odbiór opraco­wania. Stanowi ono cenne kompendium wiedzy na temat higieny i emisji głosu. Autorka stara się przystępnie prezentować skomplikowane niekiedy zagadnie­nia anatomiczne, fizjologiczne czy z zakresu fizyki. Cennym uzupełnieniem wy­wodu są ponadto rysunki (obrazujące wybrane narządy mowy) oraz zestawienia tabelaryczne. Na szczególne podkreślenie zasługuje interesujący zestaw ćwiczeń udoskonalających, usprawniających proces emisji głosu, wpływających także na higienę generowania dźwięków mowy.

Książka Ewy Binkuńskiej stanowić może lekturę uzupełniającą w ramach uniwersyteckiego kursu emisji głosu. Publikacja zainteresuje z pewnością także czytelników operujących - w ramach wykonywanej profesji - głosem (głównie na­uczycieli, ale także dziennikarzy, prawników, telemarketerów i in.) oraz wszyst­kich tych, którzy pragną pracować nad poprawą jakości swojego głosu i nad właściwym jego powstawaniem.

Przemysław Wiatrowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

5 Zob. B. Dunaj, Zasady poprawnej wymowy polskiej, „Język Polski” 2006, z. 3,

s. 161-172.

SŁOWA I

SŁÓWKA

DEGRADACJA **BYDŁA**

Wyraz degradacja (< p.-łac. degradatio) jest wieloznaczny: 1. urz. ‘przeniesie­nie z wyższego stanowiska na niższe’; 2. wojsk, ‘karne przeniesienie do stopnia szeregowca’; 3. książk. ‘ a) ‘obniżenie/-anie (się) wartości czegoś’, b) ‘niszcze­nie środowiska naturalnego’; 4. chem. ‘proces rozpadu związku chemicznego na substancje prostsze’. W obrębie ogólnego znaczenia książkowego mieszczą się m.in. procesy zmian znaczeniowych wyrazów, przebiegających w ciągu ich historycznego rozwoju, które prowadzą do „pogorszenia się” ich znaczeń. Mogą one polegać na zmianach barwy emocjonalnej wyrazu, przesunięciach jego przy­należności stylistycznej lub zmianach treści.

Klasycznym niejako przykładem jest tu historia zmian semantycznych wy­razu dziewka, który w polszczyźnie XVI-wiecznej miał dwa znaczenia - ‘córka’ i ‘młoda dziewczyna’, w XVIII w. oznaczał już tylko służącą, by w XIX w. nabrać znaczenia kobieta lekkich obyczajów’, które - wraz z leksykalizacją e ścieśnio­nego > i - utrwaliło się do dziś w potocznym pospolitym określeniu dziwka. Po­dobną historię przeszedł przymiotnik (pierwotnie - imiesłów) osławiony, który pierwotne pozytywne znaczenie ‘okryty sławą’, notowane w XV w., „zmienił” na znaczenie pejoratywne ‘okryty złą sławą, mający nie najlepszą sławę”, charak­terystyczne już dla XVIII w. Łatwo zauważyć, że w odniesieniu do pierwszego przykładu (dziewka/dziwka) zmianom semantycznym towarzyszyły modyfikacje barwy emocjonalnej i stylistycznej wyrazu, podczas gdy w odniesieniu do przy­kładu drugiego (osławiony) mamy do czynienia jedynie ze zmianami w sferze barwy emocjonalnej jednostki leksykalnej.

Procesy degradacji, a także melioracji („polepszenia”), znaczeń wyrazów są długotrwałe i niejednokrotnie łączą się w ciągu rozwojowym z innymi procesami, takimi jak zwężanie (specjalizacja) znaczeń, rozszerzanie (generalizacja) znaczeń lub przeniesienie nazw. Takiej złożonej ewolucji podlegał i podlega wyraz bydło.

Jest to wyraz rodzimy o genezie prasłowiańskiej: psł. \*by-ti (> pol. być) + psł. \*-dlo (> pol. -dło) > by-dlo > bydło, w tekstach staropolskich notowany od XIV w. Jego pierwotne znaczenie można sprowadzić do parafrazy ‘miejsce pobytu, za­mieszkania’, z którego rozwinęło się znaczenie ‘majątek, posiadłość, podstawa bytu’. Oba te znaczenia znajdują potwierdzenie w notacjach z okresu staropol­skiego, stąd m.in. sformułowanie o Matce Bożej, Marii Pannie: „Tyś rozkosz bydła rajskiego” [por. A. Bańkowski, Etymologiczny słownik języka polskiego]. Od psł. \*bydlo został utworzony czasownik \*bydliti > pol. bydlić ‘żyć, mieszkać,

114

SŁOWA I SŁÓWKA

przebywać’, także ‘postępować z kimś, zachowywać się’ - por. „Dziatki miłe! Nasz Kryst miły jest on swe święte apostoły temu to nauczał był, kakoćby oni na tem to świecie miedzy krześcijany bydlić mieli” [Kazanie gnieźnieńskie VI. O św. Bar­tłomieju - przełom XIV i XV w.]; „Chytrze bydlą z pany kmiecie, / Wiele sie w jich siercu plecie” [Satyra na leniwych chłopów - 2. połowa XV w.].

Już w okresie staropolskim rzeczownik bydło zaczynał zmieniać swoje zna­czenie na zasadzie przeniesienia nazwy, oznaczając ‘to, co żyje; wszelkie stworze­nie’, czego refleksy znajdujemy również w XVI w., np. „Dałeś w moc jego wszytki bydła polne, / Dałeś i leśne zwierzęta swawolne, / On na powietrzu ptastwem, pod wodami / Władnie rybami.” [Jan Kochanowski, Psałterz Dawidów - Psalm VIII, 1579], a nawet na początku XIX w., ponieważ Samuel Bogumił Linde, co prawda wtórnie (bo na zasadzie cytatu), podaje w swym Słowniku języka pol­skiego [1807]: „Bydło morskie zawiera konie morskie i cielęta morskie trichoceus”.

W okresie średniopolskim (XVI-XVIII w.) utrwala się wtórne znaczenie wy­razu bydło, tj. ‘zwierzęta domowe: krowy, cielęta, woły, owce, trzoda chlewna itp.’, w czym można dostrzegać dalsze stadia zawężania znaczenia (‘wszelkie stworzenie’ > ‘zwierzęta domowe’) - por. „Bydło rogate (rogacizna), owczarne, stadne, chlewne” [Haur, Skład abo skarbiec ekonomii, 1693]. Stąd był już tylko krok do znaczenia nowopolskiego (XIX-XX w.) i zarazem współczesnego ‘hodow­lane zwierzęta domowe - krowy, woły, cielęta’, które zamyka ciąg procesów spe­cjalizacji semantycznej tego rzeczownika.

Stabilizacja tych ostatnich znaczeń wiąże się zarazem z początkiem degradacji tego leksemu. Pierwotnie bowiem wyraz bydło i w znaczeniu ‘majątek’, i w zna­czeniu to, co żyje’, i w znaczeniu ‘zwierzęta domowe’ był neutralny pod względem nacechowania emocjonalno-stylistycznego, a jego treść również nie zawierała pe­joratywnych cech semantycznych. Tak się jednak dzieje, że antropocentryczny punkt widzenia świata - który, chcąc nie chcąc, prezentujemy - niejako determi­nuje negatywny osąd wszystkiego, co nie jest człowiekiem, choćby było to czło­wiekowi bliskie, potrzebne i przydatne. Antropocentrycznemu obrazowi świata, zawartemu w języku, należy „zawdzięczać” negatywny stereotyp psa, świni, barana, osła (zawarty m.in. we frazeologizmach, np. łgać jak pies, podkładać komuś świnię, zachowywać się wobec kogoś jak Świnia, uparty jak baran, ośli upór).

W podobny sposób ukształtowało się metaforyczne, negatywne, potoczne pospolite i obraźliwe znaczenie rzeczownika bydło w odniesieniu do grupy osób zachowujących się, postępujących niezgodnie z dobrym obyczajem - por. np. Znowu muszę sprzątać po tym bydle; Gdzie to bydło się pcha. Takie użycia wy­razu bydło podaje już S. B. Linde: „Żyją jak bydło; bydło, zgraja, motłoch, czerń, zbiór ludzi bezrozumnych”. I tak to w wyniku upadku dobrych obyczajów wśród ludzi nastąpiła degradacja bydła.

Nie wiem jednak, gdy przyglądamy się nieobyczajnym zachowaniom różnych grup społecznych - już to podczas różnych demonstracji (np. tzw. marszów nie­podległości, niby-procesji w obronie niepodległości, wieców pseudosakralnych), już to w czasie pochodów różnych organizacji i przemarszów kibolskich - czy używany w takich razach epitet bydło nie jest dla bydła obrażliwy, czy jeszcze człowiek to brzmi dumnie.

S. D.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponie­waż chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redak­cyjnych:

* Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego komputeropisu/maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś - stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
* Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znorma­lizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angiel­ski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
* W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty - jeżeli nie są wy­odrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
* Kursywą 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).
* Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ' \
* Prace należy dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
* Autorów pr2ysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (\*.doc, \*.rtf).
* Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autor­skiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

Cena zł 15,00 **w tym VAT 5%**

**INFORMACJA O PRENUMERACIE**

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2014: prenumerata roczna (10 numerów) - 150,00 zł, prenumerata półroczna (5 numerów) - 75,00 zł, opłata za pojedynczy numer - 15,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: [www.elipsa.pl](http://www.elipsa.pl) lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie RUCH SA, [www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 w godzinach 700-1800. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, [www.kolporter.com.pl](http://www.kolporter.com.pl), e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl tel. 22 837-30-08

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

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa [www.arspolona.com.pl](http://www.arspolona.com.pl), e-mail: arspolona@arspolona.com.pl

IPS Sp. z o.o., ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53 [www.ips.com.pl](http://www.ips.com.pl), e-mail: export@ips.com.pl