

0240

2009.-4

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
NAKLAD 500 egz.

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO
WARSZAWA 2009

ISSN 0551-5343



4

(663)

KOLEGIUM REDAKCYJNE

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

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (przewodnicząca), prof. dr hab. Jan Basara,
dr Jolanta Chojak, doc. dr Wanda Decyk, prof. dr hab. Stanisław Dubisz,
prof. dr hab. Barbara Falińska, dr Magdalena Foland-Kugler,
prof. dr hab. Włodzimierz Gruszczyński, prof. dr hab. Andrzej Markowski,
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta, prof. dr hab. Elżbieta Sękowska,
prof. dr hab. Teresa Skubalanka

Recenzent

dr hab. Radosław Pawelec

Redaktor

Anna Stankiewicz

Korektor

Janina Tyszkiewicz

Adres redakcji

00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4, tel. 55 31 321

<http://www.wuw.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy WUW: tel. (0 48 22) 55 31 333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.wuw.pl/ksiegarnia>

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

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
– decyzja nr 507/DWB/P/2009

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2009

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 5,88. Ark. druk. 6,00. Papier offsetowy 80 g/m²

Druk i oprawa: Nokpol, Kobyłka

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Zarząd Główny, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

<http://www.tkj.uw.edu.pl>



W ZESZYCIE

– Profesor Jan Tokarski był jedną z ważnych postaci warszawskiego środowiska językoznawczego drugiej połowy XX w. Przypomnienie – w stulecie jego urodzin – teorii nauczania gramatyki w szkole, przez niego opracowanej i głoszonej, aktualizuje problem dydaktyki języka polskiego na początku XXI w. w okresie zasadniczych przemian form publicznej komunikacji.

– Poziom wiedzy o języku uzyskany przez uczniów w szkole średniej wpływa na ich sprawność językową w szkole wyższej. Okazuje się, że ich umiejętności w tym zakresie nie są wystarczające, o czym świadczą wyniki przeprowadzonych badań.

– Umiejętności językowe człowieka znajdują podstawy w jego dzieciństwie. Dzieci, poznając świat, konceptualizują jego obraz w swych wypowiedziach. Jedną z istotnych kategorii, podlegających konceptualizacji, jest opozycja *blisko – daleko*.

– Konceptualizacja świata wiąże się z metaforą. To pojęcie znajduje szereg teorii i interpretacji – filozoficznych, antropologicznych, filologicznych (w tym językoznawczych). Jednym z nowszych ujęć metafory jest teoria semantyki intensjonalnej, „zgodnie z którą »związek między znakiem a odniesieniem zachodzi wyłącznie przez pojęcie»”.

– Świat realny i świat fikcyjny to dwa plany, które – choć zwykle wyraźnie rozgraniczone – mogą się utożsamiać w określonych sytuacjach. Tak jest w wypadku gier komputerowych, kiedy to następuje utożsamianie się gracza z postacią ze świata gry. Ta sytuacja wywołuje określone interakcje językowe.

– Przeniesienie rzeczywistości historycznej we współczesność następuje m.in. dzięki frazeologizmom, w których zachowały się dawne wyrazy bądź dawne znaczenia wyrazów. Część z takich frazeologizmów wychodzi z użycia, część pozostaje – powstaje zatem pytanie, jakie są tego przyczyny.

– W życiu wyrazów istotną rolę odgrywa trwanie, lub zanikanie, określonych realiów, których są one nazwami. Jednym z działów słownictwa, którego rozwój jest uzależniony od czynników zewnętrznojęzykowych, jest nazewnictwo dotyczące uzbrojenia.

Dydaktyka języka polskiego – umiejętności językowe – konceptualizacja świata w wypowiedziach – metafora – semantyka intensjonalna – interakcje – frazeologia – paleosemantyzmy – słownictwo staropolskie

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Nauczanie gramatyki w szkole według Jana Tokarskiego	5
<i>Iwona Burkacka</i> : Znajomość wybranych terminów gramatycznych i zakres podstawowych umiejętności studentów rozpoczynających studia na kierunku filologia polska	14
<i>Jolanta Wróblewska</i> : Konceptualizacja przestrzeni w wypowiedziach dziecka przedszkolnego na przykładzie schematu <i>blisko – daleko</i>	29
<i>Aleksander Kiklewicz</i> : Bez metafory. Metafora w świetle semantyki intensjonalnej	41
<i>Kamila Gądek</i> : Metody opisu interakcji: gracz – postać – elementy świata gry w języku graczy komputerowych	52
<i>Agnieszka Jawór</i> : Paleosemantyzmy w związkach frazeologicznych	65
<i>Patrycja Cieśla</i> : Nazewnictwo dotyczące broni i uzbrojenia używane do XV wieku (na podstawie <i>Słownika staropolskiego</i>)	75

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Hanna Jadacka</i> : Dlaczego uzus przedszkolaków nie może mieć wpływu na normę językową	82
<i>Witold Mańczak</i> : Etymologia słowa <i>wiata</i>	89

RECENZJE

<i>Ewa Badyda</i> : Aneta Lewińska, <i>Słownictwo z zakresu dawnej kultury materialnej w „Inwentarzu Ekonomii Malborskiej” z 1745 roku</i> , Gdańsk 2005	90
--	----

SŁOWA I SŁÓWKA

<i>S.D.</i> : Język w sieci	93
-----------------------------------	----

CONTENTS**ARTICLES AND DISSERTATIONS**

<i>Józef Porayski-Pomsta: Teaching Grammar at School According to Jan Tokarski</i>	5
<i>Iwona Burkacka: The Knowledge of Selected Grammatical Terms and the Capacity of Basic Abilities of New Coming Students of Polish Philology</i>	14
<i>Jolanta Wróblewska: Conceptualization of Space in the Utterances of a Kindergarten Child Based on the Near-Far Scheme</i>	29
<i>Aleksander Kiklewicz: Without Metaphor. Metaphor in the Light of Intentional Semantics</i>	41
<i>Kamila Gądek: Methods of Describing Interaction: Player – Character – Elements of the Game World in Computer Players' Jargon</i>	52
<i>Agnieszka Jawór: Paleosemantisms in Phrasal Collocations</i>	65
<i>Patrycja Cieśla: Names of Weapons and Armament Used until the 15th Century (Based on Słownik staropolski (Old Polish Dictionary)</i>	75

REPORTS, NOTICES, POLEMICS

<i>Hanna Jadacka: Why Can't Kindergarten Kids' Custom Influence the Linguistic Norm</i>	82
<i>Witold Mańczak: Etymology of the Word <i>wiata</i> (bus stop roof)</i>	89

REVIEWS

<i>Ewa Badyda: Aneta Lewińska, Słownictwo z zakresu dawnej kultury materialnej w „Inwentarzu Ekonomii Malborskiej” z 1745 roku, Gdańsk 2005</i>	90
---	----

WORDS AND PHRASES

<i>S.D.: Language <i>w sieci</i> (in the net)</i>	93
---	----

Józef Porayski-Pomsta
(Uniwersytet Warszawski)

NAUCZANIE GRAMATYKI W SZKOLE WEDŁUG JANA TOKARSKIEGO*

1. WPROWADZENIE¹

Współcześnie, kiedy dyskusja nad nauczaniem gramatyki w szkole bardzo osłabła, a jej rolę poważnie się kwestionuje w edukacji, podkreślając potrzebę kształcenia komunikacyjnego, warto przypomnieć poglądy na nauczanie gramatyki w szkole wybitnego, aczkolwiek nieco już zapomnianego językoznawcy, wieloletniego kierownika Zakładu Metodyki Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku – Profesora Jana Tokarskiego (24.03.1909–16.01.1982), autora takich ważnych prac językoznawczych, jak m.in. *Czasowniki polskie* (1951), *Gwara Serpelic* (1969), *Słownictwo* (1972), *Fleksja polska* (1974), a także *Form fleksyjnych w Słowniku języka polskiego*, pod red. Witolda Doroszewskiego, PWN, Warszawa 1958, t. I, s. IV–LXXIV. Jan Tokarski – o czym mało kto dzisiaj pamięta – był współtwórcą Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego i pierwszym w Polsce językoznawcą, który pracował nad zastosowaniem elektronicznych maszyn cyfrowych, czyli komputerów, do analizy form gramatycznych. Pod tym kątem został zresztą opracowany przez niego cykl artykułów *Fleksja polska, jej opis w świetle możliwości mechanizacji w urządzeniu przekładowym* – opublikowany w „Poradniku Językowym” w 1963 roku (zeszyty: 1, s. 2–21; 2, s. 55–77; 5/6, s. 173–184; 9, s. 360–378) (por. Porayski-Pomsta 1982).

* W roku bieżącym przypada setna rocznica urodzin Profesora Jana Tokarskiego – *Red.*

¹ Aby uprzedzić ewentualne uwagi, że nie ma sensu wracać do poglądów sprzed prawie czterdziestu lat, gdyż dzisiaj wszystko, nawet sam opis języka, uległo przewartościowaniu, pragnę zwrócić uwagę, że: (1) odwoływać się do historii zawsze warto i trzeba, ponieważ właśnie w poglądach naszych poprzedników jest wiele cennych pomysłów, które nie zawsze mogły zostać zrealizowane w czasach, w których powstawały, (2) poglądy Jana Tokarskiego wyprzedzały swoje czasy, wystarczy przypomnieć, że uczony ten jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na możliwość zastosowania elektronicznych maszyn cyfrowych (dzisiejszych komputerów) do analizy językoznawczej.

Profesor Jan Tokarski żywo interesował się nauczaniem gramatyki języka polskiego w szkole. Jest autorem dwóch ważnych prac z zakresu metodyki nauczania języka polskiego w szkole: *Gramatyka w szkole* (1966) oraz *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* (1967), oraz wielu artykułów, które miały wpływ na kształtowanie się w owym czasie poglądów na nauczanie gramatyki.

Swoje zainteresowania szkolnym nauczaniem gramatyki tak tłumaczył: „Tak się złożyło, że niezależnie od swej pracy w językoznawstwie miałem ze szkolnictwem dość dużo do czynienia, będąc ongiś polonistą w szkole, jej dyrektorem i członkiem komisji oświatowej w jednej z wojewódzkich rad narodowych. Poza tym od kilkunastu już lat jestem niejako żelaznym członkiem wielokrotnie powoływanych komisji programowych przy Ministerstwie Oświaty, które ponadto często mi powierza ocenę podręczników szkolnych. Swego czasu prowadziłem również zajęcia uniwersyteckie z metodyki języka polskiego. Doświadczenie w ten sposób nabyte uprawnia mnie niejako do kontaktu z nauczycielami z pozycji nie tylko wykładowcy uniwersyteckiego, ale też ze stanowiska nauczyciela. Trudności szkoły przeżywam emocjonalnie i jeżeli nawet niekiedy zajmuję stanowisko krytyczne w stosunku do żywej praktyki nauczycieli, nie kieruje mną chęć wybrzydzenia się i mędrkowania, lecz szczerą troską o zmniejszenie dolegliwości ich zawodu, które żywo czują. Chodzi mi o spojrzenie nauczycielskie na sam charakter procesu uczenia i nauczania gramatyki w szkole” (Tokarski 1966, 4).

Z tego zainteresowania Jana Tokarskiego problemami uczenia się i nauczania wyrósł również *Traktat o ortografii polskiej* (1980), w którym autor zaproponował trzy poziomy normy ortograficznej: wzorcową, szkolną i użytkową, co zostało krytycznie ocenione, czy słusznie, to inna sprawa, m.in. przez autora tego tekstu (Porayski-Pomsta 1980).

We wszystkich pracach Jana Tokarskiego (por. Porayski-Pomsta 1982) uderza konsekwentne dążenie uczonego do funkcjonalnego opisu kategorii gramatycznych. Funkcjonalnego, tzn. takiego, by opis ten: 1. w sposób możliwie wyczerpujący i uporządkowany przedstawiał rzeczywistość językową, 2. uwzględniał powiązania, relacje i zależności określonego zjawiska, faktu, problemu językowego lub kategorii językowej z innymi zjawiskami, faktami, problemami lub kategoriami językowymi, 3. dobrze służył, także w znaczeniu dydaktycznym (w dydaktyce szkolnej i uniwersyteckiej), objaśnianiu rzeczywistości językowej.

Pisze Jan Tokarski we *Wstępie do Fleksji polskiej* m.in.: „Jedną z głównych trudności dla cudzoziemca uczącego się języka polskiego jest opanowanie zasad użycia przypadków w rzeczownikach. Tymczasem podręczniki gramatyki poprzestają na przeglądzie form, a w rozdziałach poświęconych składni albo w ogóle nie omawia się swoistości ich funkcji, albo materiał jest niepełny i trudny do odszukania wobec pomieszania z innymi kategoriami” (Tokarski 1978, 6).

Ta uwaga odczytywana dzisiaj, kiedy w glottodydaktyce dominuje metoda pragmatyczno-komunikacyjna, może dziwić. Wtedy, gdy była formułowana – a przypomnijmy, była to połowa lat siedemdziesiątych XX wieku – była niezwykle odkrywczą, ponieważ: (1) w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców dominowała metoda gramatyczno-translatoryczna, polegająca m.in. na opanowaniu paradygmatów odmiany oderwanych od kontekstowego ich użycia w wypowiedzi, (2) samo nauczanie języka polskiego cudzoziemców ciągle jeszcze znajdowało się w stadium początkowym (por. Lewandowski 1985, Porayski-Pomsta 2006).

Uwaga ta odnosi się także do nauczania języka polskiego w szkole, którego potrzeby i funkcję rozpatrywał Tokarski na szerokim tle historii nauczania gramatyki oraz językoznawczym i pedagogicznym. W sposób najpełniejszy poglądy te uczony przedstawił w dwóch – wymienionych już wyżej – pracach: *Gramatyka w szkole* oraz *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*. Myśli tam wyłożone przewijają się jednak w jego pracach nie tylko metodycznych, ale i językoznawczych, zarówno wcześniejszych, jak i późniejszych.

Spróbuję odtworzyć w sposób uporządkowany poglądy Jana Tokarskiego na nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkole.

2. KRYTERIA DOBORU TREŚCI NAUCZANIA SZKOLNEGO

Jan Tokarski, zastanawiając się nad miejscem i rolą nauczania gramatyki w szkole, przedstawia kryteria doboru treści nauczania szkolnego. Nawiązuje w ten sposób do dyskusji, jaka przetoczyła się na łamach czasopism oświatowych i prac dydaktycznych w dwudziestoleciu międzywojennym i w latach tuż powojennych. Dyskusję tę, w której żywy udział wzięli m.in. wybitni polscy językoznawcy: Jan Baudouin de Courtenay, Kazimierz Nitsch, Henryk Gaertner, Stanisław Szober, Jan Rozwadowski, Zenon Klemensiewicz oraz Witold Doroszewski, Jan Tokarski ocenił jako emocjonalną. Uważał, że w tego rodzaju dyskusji należy odwoływać się do kryteriów obiektywnych, za które uznał: 1. doniosłość życiową dziedziny, do której dany zespół wiadomości się odnosi; 2. stopień możliwości wyręczenia się społeczeństwa w danej dziedzinie usługami specjalistów; 3. rolę wychowawczą danego zespołu wiadomości; 4. stopień dostępności i niezbędne dla nich przygotowanie wstępne; 5. zharmonizowanie z uzdolnieniami i zainteresowaniami uczniów w poszczególnych fazach ich rozwoju (Tokarski 1966, 11) oraz: 6. spójność danej dziedziny wiedzy czy zespołu wiadomości z całością nauczania, 7. służebny ich charakter względem innych przedmiotów (ibidem, 12).

Tokarski – jak z tego widać – za podstawowe kryteria umieszczenia lub nieumieszczenia jakiejś dziedziny wiedzy (zespołu wiadomości) w siatce przedmiotów nauki szkolnej uznaje czynniki ogólnospołeczne

i kulturowe, wychowawcze i psychologiczne oraz dydaktyczne. Ważna jest dla niego również – z punktu widzenia ekonomii nauczania – „[...] możliwość wiązania się poszczególnych wiadomości czy nawet całych dziedzin wiedzy w całość z jednej strony uporządkowaną, z drugiej strony stanowiącą substrat podatny dla włączania do niej nowych wiadomości, zdobywanych w dalszym kształceniu lub doświadczeniu życiowym” (ibidem, 11). Dlatego większą wagę ma dla niego ten rodzaj wiedzy, który – jak to określa – ma charakter kluczowy, niż „[...] wielki worek wiadomości szczegółowych, lecz chaotycznych i nie uporządkowanych [podkr. moje – J.P.-P.; ortografia zgodna z oryginałem]” (ibidem).

Jan Tokarski zwraca też uwagę na to, że mimo rozbicia nauczania szkolnego na przedmioty oraz ich podział między specjalistów, uczeń jest jeden, zatem i nauczanie powinno być jedno. Stąd potrzeba, ba, konieczność korelacji międzyprzedmiotowej oraz wzajemnego uzgodnienia kolejności przekazywanych treści oraz samych treści, tak by nie było wewnętrznej sprzeczności między nimi oraz by uniknąć nadmiernej, a niekiedy zbytecznej redundancji.

3. STAN I POTRZEBY NAUKI O JĘZYKU W SZKOLE

Najczęściej – już od czasów Onufrego Kopczyńskiego (por. Jaworski 1978, 12) – podkreśla się rolę gramatyki w kształceniu sprawności językowej uczniów. „Jest rzeczą oczywistą – pisze Tokarski – że nie ma doskonalenia praktyki bez oparcia jej na teorii, że słuszna jest zasada jedności teorii i praktyki [...]” (Tokarski 1966, 12), jednakże szkolna gramatyka nie spełnia swojej roli, a przyczyna tego tkwi z jednej strony w samym języku, który jest żywy i zmienny i nie da się dokładnie i precyzyjnie nie tylko opisać, a już tym bardziej zaprogramować, z drugiej zaś w praktyce dydaktycznej, która często ogranicza się do uczenia uczniów np. paradygmatów odmiany wyrazów, które oni zasadniczo znają z własnej praktyki językowej, uczenie się więc tego, co jest znane, nie jest specjalnie interesujące.

Wprowadzenie w wieku XVIII w Europie oraz w Polsce gramatyki do programów szkolnych – przypomina Jan Tokarski – uzasadniono tym, że miała ona stanowić niejako pomost „[...] między brakiem precyzji w mowie potocznej a kanonami ówczesnej logiki” (ibidem, 15): gramatyka miała służyć przede wszystkim precyzyjnemu wyrażaniu myśli. W XIX wieku sytuacja ulega zmianie. Językoznawstwo tworzy własny przedmiot badań, nieco odległy od szkolnej dydaktyki, w związku z czym tzw. językoznawstwo uniwersyteckie traci łączność ze szkolną dydaktyką, która zasklepia się „[...] w zdogmatyzowanej rutynie gramatycznej” (ibidem, 16). Podobnie rzecz się ma w XX wieku, a nawet w pewnym okresie ten rozdział między językoznawstwem uniwersyteckim

a szkolnym zdecydowanie się powiększa². W tej sytuacji Tokarskiemu nie pozostaje nic innego, jak sformułować postulat, aby środowiska naukowe i nauczycielskie podjęły wysiłek w celu z jednej strony wyrównania luk teoretycznych w nauczaniu szkolnym, z drugiej zaś innego sposobu przekazu wiedzy językoznawczej w szkole, tak by wiedza ta rzeczywiście służyła szeroko pojmowanej praktyce językowej uczniów³.

4. SKŁADNIKI WIEDZY O JĘZYKU A SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA

Jan Tokarski stoi na stanowisku, że do świadomego kształcenia sprawności językowej potrzebne jest minimum wiedzy teoretycznej o języku. To minimum stanowią trzy działy: nauka o słownictwie (leksykologia), gramatyka i stylistyka, natomiast na szczeblach bardziej zaawansowanych: elementy historii języka – po to, by uczeń miał dostęp do przekazów historycznych, a także po to, by mógł zrozumieć pewne zjawiska występujące we współczesnym języku polskim, a mające swoje źródła w historii rozwoju języka (Tokarski 1966, 17).

Jeśli chodzi o naukę o słownictwie, to – stwierdza Jan Tokarski – jest to dział najbardziej w szkole zaniedbany: ćwiczenia słownikowe prowadzone na lekcjach nie rozwiązują sprawy w tym zakresie. Technika poszerzania słownictwa ucznia nie jest dostatecznie opracowana w metodyce języka polskiego⁴. Dlatego Tokarski proponuje rozpocząć

² Tu warto zwrócić uwagę, że na niektórych polonistycznych kierunkach nauczycielskich widać to szczególnie wyraziście do dzisiaj. Na przykład na bardzo dobrze znanym mi Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego studenci poznają najpierw gramatykę opisową w wersji tzw. naukowej lub uniwersyteckiej, a dopiero potem – na zajęciach z metodyki nauczania języka polskiego – w wersji szkolnej. Wielokrotnie podejmowane przez metodyków języka próby porozumienia w tym zakresie z wykładowcami gramatyki opisowej nie przyniosły rezultatu. Przykład ten dotyczy, co prawda, okresu późniejszego, niż ten, w którym Jan Tokarski miał wpływ na programy studiów polonistycznych w Uniwersytecie Warszawskim, jest jednak interesujący z punktu widzenia opisywanego problemu.

³ Takie próby zostały podjęte wiele lat od czasu sformułowania przez Jana Tokarskiego tego postulatu i trudno jednoznacznie powiedzieć, jaki był wpływ uczonego na te działania – nikt w każdym razie nie odwołuje się do jego stanowiska. Warto jednak zwrócić uwagę na zbieżność działań – powołanej przez Radę Języka Polskiego – Komisji Dydaktycznej, której prace w okresie kierowanym przez Prof. Jadwigę Puzyninę zaowocowały cenną publikacją (por. *Nauka o języku polskim...* 2002), z wyżej przypomnianym postulatem Jana Tokarskiego.

⁴ Zresztą metodyka ćwiczeń słownikowych nie była w tym czasie rozwinięta. Prace Marii Nagajowej z Zakładu Metodyki Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego dopiero powstawały, w czym niemała zasługa właśnie Prof. Tokarskiego (por. Nagajowa 1975).

prace kodyfikacyjne w tym zakresie, tzn.: „a) opracowanie słownictwa ucznia kończącego określone klasy, a więc wyjściowego dla klas dalszych; b) opracowanie serii słowników poziomowych dla poszczególnych klas [...], obejmujących ten zasób wyrazów, ich znaczeń, związków frazeologicznych, które w danej klasie powinny być wprowadzone i które w ten sposób stanowią bazę wyjściową dla poszerzania słownictwa w klasie następnej; c) opracowanie słownika metodycznego dla nauczyciela, który by niejako różnicował, umieszczał w czasie to, co ma być wprowadzone nowego, uczulał na zróżnicowanie definicji wyrazów w poszczególnych klasach, na poszerzanie znaczeń wyrazów, które uczniowie już znają, wyodrębniał związki frazeologiczne do uwzględnienia na różnych poziomach nauczania, a nawet sugerował – zależnie od potrzeby – właściwe metody, podawał przykłady objaśniające, dostępne dla ucznia itp.” (Tokarski 1966, 18).

Ćwiczenia słownikowe, choćby były ujmowane najbardziej praktycznie – zwraca uwagę Tokarski – nie mogą się obejść bez podstawowych ujęć teoretycznych (ibidem, 19).

Bardzo ważnym składnikiem sprawności językowej jest wiedza o strukturze języka, czyli gramatyka. Tokarski uważa, że szkolna gramatyka jest raczej wiedzą „o elementach konstrukcyjnych języka”, niż wiedzą o konstruowaniu: „Gramatyczna systematyka szkolna żywo przypomina kogoś – pisze – kto by chciał zapoznać uczniów z budową motocykli w ten sposób, że prowadziłby uczniów do składu części zamiennych, uczył ich nazywania i pamiętania, na których półkach leżą, i na tym koniec” (ibidem, 20).

Tokarski uważa, że orientacja w strukturze języka to orientacja w sposobach organizowania treści myślowej za pomocą zdań i wyrazów. Stąd równoważne są dwa działy gramatyki: składnia – nauka o zdaniu jako najmniejszej samodzielnej jednostce tej budowy – i morfologia – nauka o wyrazie jako podstawowym elemencie tej budowy. Morfologia i składnia są współzależne od siebie, choć odrębne. „Wyraz i formy jego odmiany – pisze Tokarski – nie mogą być w morfologii rozpatrywane bez uwzględnienia ich przydatności dla konstrukcji zdaniowych” (ibidem, 22). A dalej dodaje: „[...] trudno się zgodzić np. w fleksji na samo układanie tradycyjnych słupków bez jakiegokolwiek wzmianki o tym, po co te formy istnieją, jakie jest ich zastosowanie konstrukcyjne” (ibidem, 23). Bez orientacji strukturalnej niezbyt wielki ma sens klasyfikacja wyrazów według części mowy, jak i nauka o budowie słowotwórczej oraz wymian głoskowych w tematach fleksyjnych i słowotwórczych.

Uświadomienie uczniom tych wszystkich zjawisk, które zostały opisane w gramatyce, to jednocześnie podstawa do pracy nad sprawnością językową ucznia.

5. NAUKA O JĘZYKU A ROZWÓJ UMYSŁOWY UCZNIA

Jan Tokarski w całym swoim stosunku do nauczania gramatyki w szkole jawi się nie tylko jako uczony językoznawca. Już wcześniej można było zauważyć, że interesuje go przede wszystkim uczeń jako podmiot uczący się, a mówiąc bardziej naturalnie, jako człowiek. Dlatego nie zaskakuje to, że w swoim wywodzie na temat warunków nauczania gramatyki w szkole interesuje się zależnościami pomiędzy nauczaniem gramatyki a rozwojem umysłowym ucznia. W tym wypadku chodzi o to, w jakim okresie rozwojowym ucznia wprowadzać nauczanie gramatyki.

Jedną z głównych trudności w nauczaniu gramatyki jest – paradoksalnie – nadmierna dostępność materiału językowego i jego różnorodne uwikłanie. Trudność ta polega na uwikłaniu elementów językowych w treści, których one dotyczą. Inaczej można powiedzieć – używając współczesnej terminologii – każda wypowiedź, złożona przecież z elementów językowych – jest zależna od sytuacji mówienia, natomiast wiedza gramatyczna dotyczy, o czym już była mowa, systemu językowego. Wydobycie zatem z wypowiedzi, a następnie opis określonego elementu językowego jako składnika struktury językowej, to jest zasadnicza trudność, której uczeń nie jest w stanie łatwo pokonać. Takie postępowanie wymaga myślenia oderwanego, abstrakcyjnego. Zatem jest to przesłanka, aby nauczanie gramatyki – stwierdza Tokarski – ulokować w klasach starszych. Ale przecież nie tylko to powinno decydować o tym, kiedy uczyć gramatyki, także to, żeby dostatecznie wcześnie rozbudzać określony rodzaj zainteresowań uczniów. Tokarski krytykuje w związku z tym fakt – obserwowany również w zreformowanej w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku szkole – że w szkole średniej, kiedy właśnie gramatyka powinna być nauczana, jest ona słabo reprezentowana w programach nauczania, a w praktyce szkolnej prawie zupełnie nie występuje.

Jan Tokarski uważa też, że koncentryczny układ treści programowych – preferowany w kolejnych reformach programowych – nie jest układem optymalnym. Większy sens – jego zdaniem – miałoby ujęcie systematyczne, polegające na uszeregowaniu wiadomości według pewnych wyodrębniających się wzajemnie i wzajemnie wyłaniających się z siebie zagadnień stanowiących pewne całości, np. omawiając podział wyrazów na części mowy, należałoby najpierw zacząć od samego pojęcia *wyraz*, po to by zdać sobie sprawę o klasyfikację jakich wyrazów tu chodzi: wyrazów słownikowych (leksemów), wyrazów gramatycznych (form gramatycznych) czy wyrazów tekstowych. Następnie należy przyjąć określone kryteria klasyfikacji wyrazów. Już sam ten sposób postępowania nastęrcza wielu trudności metodycznych, a przecież komplikacja jest znacznie większa, jeśli wziąć pod uwagę choćby to, że w tradycji szkolnej najczęściej przyjmuje się kryterium znaczeniowe, pomijając, albo tylko niedostatecznie akcentując, wagę kryterium morfologicznego; często też pomija się milczeniem

kryterium funkcjonalne (składniowe) jako kryterium różnicujące wyrazy (klasy wyrazów) (por. Tokarski 1967, 5–18).

*

Poglądy Jana Tokarskiego na nauczanie gramatyki w szkole odegrały w swoim czasie ważną rolę w metodyce języka polskiego. Niewątpliwie miały wpływ na pojawienie się ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych w programach szkolnych, które w jakimś stopniu pełniły też funkcję praktycznej stylistyki: nauka o słownictwie, ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne, rozpatrywanie znaczeń wyrazów na tle kontekstu, gromadzenie słownictwa tematycznego i dobieranie odpowiednich wyrazów ze względu na cel, temat, adresata i formę wypowiedzi to m.in. ten rodzaj nauczania, jaki postulował Jan Tokarski. Trzeba jeszcze dodać naukę o słownictwie na poziomie liceum, która była zupełnym novum w dydaktyce szkolnej. Nie jest istotne – jak sądzę – że Tokarski sam nie pisał podręczników szkolnych i w związku z tym nie miał bezpośredniego wpływu na realizację własnych postulatów. Istotne jest to, że te postulaty w pewnym przynajmniej stopniu zostały zrealizowane. I to nawet wtedy, gdy niewielu pamięta, kto je sformułował.

Sądzę, że poglądy Prof. Jana Tokarskiego, mimo upływu wielu lat, są żywe i nowoczesne. Nowoczesne przede wszystkim dlatego, że Tokarski uzasadniał potrzebę nauczania gramatyki w sposób zintegrowany z całością zadań dydaktycznych szkoły oraz z potrzebami ucznia. Uwzględniał na długo przedtem, zanim zaczęto głosić hasła podmiotowego traktowania ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, właśnie to, że uczeń jest osobą, człowiekiem, a zatem istotą intencjonalną, której potrzeby i możliwości należy mieć na uwadze w dydaktyce. Uwzględniał też i postulował potrzebę łączenia teorii z praktyką, które to łączenie polegało na takim doborze treści teoretycznych, aby były one ważne z punktu widzenia praktyki językowej, aby tej praktyce służyły, objaśniając zwłaszcza te fragmenty rzeczywistości językowej, które na gruncie samej praktyki mogły być niejasne bądź niezrozumiałe. Jednocześnie opowiadał się za systematycznym nauczaniem gramatyki w szkole. Nieprawdą jest – jak można to niekiedy usłyszeć – że mniejszą wagę przywiązywał do tego, jak nauczać, a interesowało go przede wszystkim to, czego nauczać. I jedno, i drugie było dla niego ważne. Traktował te sprawy, co można wyczytać z jego prac, jak dwie strony tego samego medalu, nierozzerwalnie ze sobą połączone.

Literatura cytowana

- M. Jaworski, 1978, *Metodyka nauki o języku polskim*, PWN, Warszawa.
J. Lewandowski, 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- M. Nagajowa, 1975, *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V–VIII*, WSiP, Warszawa.
- Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, 2002, pod red. A. Mikołajczuk, J. Puzyniny, Wyd. Nowa Era, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 1980, rec.: Jan Tokarski, *Traktat o ortografii polskiej*, „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 198–202.
- J. Porayski-Pomsta, 1982, *Bibliografia prac naukowych Prof. Jana Tokarskiego*, „Prace Filologiczne”, t. XXXI, s. 21–27.
- J. Porayski-Pomsta, 2006, *Podręczniki do nauki języka polskiego opracowane w Polonicum. Próba oceny glottodydaktycznej*, [w:] *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, pod red. E. Rohozińskiej, M. Skury, A. Piaseckiej, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 217–228.
- J. Tokarski, 1966, *Gramatyka w szkole*, PZWS, Warszawa.
- J. Tokarski, 1967, *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*, PZWS, Warszawa.
- J. Tokarski, 1978, *Fleksja polska*, PWN, Warszawa.
- J. Tokarski, 1980, *Traktat o ortografii polskiej*, WSiP, Warszawa.

Teaching Grammar at School According to Jan Tokarski

Summary

The article presents an analysis of Prof. Jan Tokarski's (1907–1980) views on language teaching at school. The author of the article highlights the forerunning character of the views, both in his scholarly works, like *Czasowniki polskie* (*Polish Verbs*) (1951), *Słownictwo* (*Vocabulary*) (1972), *Fleksja polska* (*Polish Inflection*) (1974), and methodological: *Gramatyka w szkole* (*Grammar at School*) (1966) and *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* (*Between Methodology and Linguistics*) (1967). The forerunning character of his views on language teaching at school reveals in his indicating the need of teaching grammar integrated with all the didactic tasks of school and with the student's needs. Long before the slogans about the subject approach towards the student in the didactic-educational process, he emphasized the fact that the student is a person, a human being, hence an intentional creature, whose needs and potential have to be considered in didactics. He also advocated the need to connect theory and practice. It resulted in the choice of theoretical contents which would be valuable in linguistic practice and which would serve this practice, explaining especially those elements of linguistic reality which, based on practice alone, might be vague or impossible to understand.

Trans. M. Kołodzińska

Iwona Burkacka
(Uniwersytet Warszawski)

ZNAJOMOŚĆ WYBRANYCH TERMINÓW GRAMATYCZNYCH I ZAKRES PODSTAWOWYCH UMIEJĘTNOŚCI STUDENTÓW ROZPOCZYNAJĄCYCH STUDIA NA KIERUNKU FILOLOGIA POLSKA

Od kilku lat widoczne są większe trudności studentów I roku z przyswojeniem materiału omawianego na ćwiczeniach z *Kultury języka polskiego*¹. Kłopoty te są trojakiemu rodzaju. Po pierwsze, studenci nie umieją wskazać konstrukcji i form błędnych. Po drugie, nie potrafią podać przyczyn błędu, choć widzą niepoprawną konstrukcję i wiedzą, jak ją poprawić. Po trzecie, mają kłopoty ze zrozumieniem czytanego tekstu pochodzącego z podręcznika².

Sądzę, że jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska jest nieznamość podstawowych terminów gramatycznych. Od kilku lat sprawdzam poziom wiedzy i umiejętności językowych studentów rozpoczynających studia dzienne na kierunku filologia polska, aby ustalić, które zagadnienia gramatyczne wymagają przypomnienia lub wręcz wprowadzenia. Pytam też o kwestie językowe poruszane na lekcjach w szkole średniej. Wyniki tych badań wskazują na słabą znajomość podstawowych terminów gramatycznych i ograniczone umiejętności w posługiwaniu się nimi.

Zaprezentowane niżej wyniki badań ankietowych zostały opracowane na podstawie 247 sprawdzianów, przeprowadzonych w latach 2006–2008 na pierwszych ćwiczeniach z *Kultury języka polskiego*, które są przeznaczone dla studentów I roku filologii polskiej³ UW.

Sprawdzian zawierał 16 poleceń⁴ ujętych w formie pytań zamkniętych (testu jedno- i wielokrotnego wyboru) i otwartych, występujących

¹ Podobne obserwacje dotyczą zajęć z gramatyki opisowej języka polskiego.

² H. Jadacka (2005) i A. Markowski (2005).

³ Oprócz studentów pierwszego roku tegoż kierunku w badaniach uczestniczyło też kilka osób, które wyrównywały różnice programowe, podjęły studia równoległe lub realizowały przedmiot w ramach minimum programowego opracowanego dla studentów MISH-u. Ich wyniki są dużo lepsze, zwykle wynoszą znacznie ponad 50% (ok. 75%) i lekko podnoszą wyniki grupy. Ze względów technicznych omawiam je jednak łącznie.

⁴ Sprawdziany z trzech lat były bardzo podobne, różniły się tylko jednym pytaniem, co umożliwia nadanie ich opracowaniu wspólnej formy.

w 4 wersjach. W różny sposób sprawdzał znajomość wybranych podstawowych terminów gramatycznych i umiejętność wskazania lub utworzenia wymaganych form. Ich wykaz przedstawia poniższa tabela.

Wykaz terminów i umiejętności będących przedmiotem badań

Dziedzina	Zagadnienia
Fleksja	Podstawowe terminy: temat fleksyjny, końcówka fleksyjna; zakończenie rzeczowników rodzaju nijakiego, żeńskiego, męskiego; pluralia tantum (opisowo: rzeczowniki bez form liczby pojedynczej); umiejętność podziału rzeczownika i przymiotnika na temat i końcówkę fleksyjną, odmiana rzeczowników pospolitych i nazwisk, tworzenie form imiesłowów
Składnia	Podstawowe terminy: części zdania (podmiot, orzeczenie, przydawka); umiejętność wyróżniania i nazywania wybranych podstawowych części zdania (podmiot, przydawka, orzeczenie), ocena konstrukcji z liczebnikami
Słowotwórstwo	Podstawowe terminy: wyraz podzielny i niepodzielny słowotwórczo, przyrostek, przedrostek, interfiks (wrostek), temat słowotwórczy, formant; analiza synchroniczna (opisowo); zagadnienia normatywne – nazwy mieszkańców
Ortografia	Pisownia łączna i rozdzielna; wielka i mała litera; zastosowanie apostrofu
Interpunkcja	Zdania wtrącone, powtórzone spójniki, funkcje kropki
Relacje semantyczne i formalne	Polisemia (wieloznaczność), homonimia, antonimia, synonimia
Historia języka	Pozostałości dawnych procesów – przegłosu polskiego i zaniku jerów

Dobór pytań wynikał z wcześniejszych doświadczeń dydaktycznych (pytań i kłopotów studentów wcześniejszych roczników) i podstawy programowej kształcenia ogólnego⁵. Ujęcia podstawowych zagadnień gramatycznych w podręcznikach szkolnych są różne i często niespójne, na przykład na temat problemów z nauczaniem słowotwórstwa pisała ostatnio M. Trysińska (2007).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2000 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (DzU z dnia 23 lutego 1999 r.).

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA WYNIKÓW

Studenci trzech roczników uzyskali średnią 44,9% poprawnych odpowiedzi, czyli nie przyswoili materiału ze szkoły podstawowej i gimnazjum w stopniu dostatecznym. Najtrudniejszymi działami były interpunkcja, fleksja i ortografia, gdyż zaledwie co trzeci ankietowany udzielił poprawnej odpowiedzi na pytania z tego zakresu (odpowiednio: 34,2%, 37,4% i 38,2% badanych). Niewiele lepsze wyniki osiągnęli studenci w zakresie rozumienia podstawowych relacji semantycznych i formalnych – 44,7%.

50-procentowy próg został osiągnięty lub przekroczony w odpowiedziach na pytania z zakresu słowotwórstwa i składni (odpowiednio: 50% i 54,8%). Choć i tu wyniki nie są zadowalające. Pamiętajmy o tym, że analizujemy wyniki odpowiedzi studentów filologii polskiej⁶

Pytania, na które padło najmniej poprawnych odpowiedzi (zaledwie 4,5% i 14,4%), miały charakter otwarty. Taki typ poleceń wymagał od respondentów większej wiedzy i umiejętności. Uniemożliwiał zgadywanie i losowe zaznaczanie odpowiedzi, co nie pozostało bez wpływu na prezentowane wyniki. W pierwszym z nich należało utworzyć formy imiesłowów od dwóch podanych czasowników, a w drugim – wpisać nazwę mieszkańca pochodną od wymienionej nazwy geograficznej (szczegółowe omówienie w dalszej części artykułu).

Najlepsze wyniki studenci osiągnęli w pytaniu 9. i 1., odpowiednio 92% i 86,8% poprawnych odpowiedzi. Były to dość proste pytania: w 9. należało określić, czy podkreślona część wyrazu to przyrostek, przedrostek, interfiks (wrostek) czy temat słowotwórczy; w 1. podać nazwę podkreślonych części zdania, którymi były podmiot lub przydawka (szczegółowe omówienie w dalszej części pracy).

SZCZEGÓLWE OMÓWIENIE WYNIKÓW SPRAWDZIANU

Ze względu na poruszane w pytaniach zagadnienia pogrupowałam uzyskane odpowiedzi w 6 działów: fleksyjny, słowotwórczy, składniowy, semantyczny, ortograficzny i interpunkcyjny.

1. Zagadnienia fleksyjne

Znajomość podstawowych terminów fleksyjnych i wybrane umiejętności⁷ były sprawdzane w pięciu pytaniach: dwóch otwartych i trzech

⁶ I oczywiście kilkorga innych studentów – patrz: wcześniejsze uwagi. Ich odpowiedzi wpłynęły jednak na podwyższenie wyników, a nie – obniżenie.

⁷ Podstawa programowa zawiera sformułowania: podstawowe kategorie fleksyjne, budowa słowotwórcza wyrazów (w zakresie szkoły podstawowej); słowotwórcze i fleksyjne części budowy wyrazów oraz posługiwanie się wiadomo-

zamkniętych. Zawarte w nich polecenia miały różny stopień trudności. Najmniej skomplikowane było pytanie 15., w którym należało udzielić odpowiedzi *tak* lub *nie* na zadane pytanie dotyczące związku między rodzajem gramatycznym rzeczownika a jego zakończeniem (grupa A, B, C) lub wiedzy na temat istnienia pluraliów tantum⁸.

Aż 47,6% studentów z grupy A uważało, że rzeczowniki rodzaju męskiego są zawsze zakończone na spółgłoskę. Ponad 50% (50,8%) grupy B sądziło, że rzeczowniki rodzaju żeńskiego muszą być zakończone samogłoską *-a*. W grupie C tylko 35,7% studentów wskazało, że rzeczowniki rodzaju nijakiego mogą być zakończone inaczej niż na samogłoskę *-ę* lub *-o*. Co jest dość ciekawe, ponieważ we wcześniejszym ćwiczeniu (11.) pojawiał się rzeczownik rodzaju nijakiego zakończony na *-um* (*kolokwium*). Studenci jednak nie skojarzyli tych informacji.

Jak można sądzić na podstawie większej liczby poprawnych odpowiedzi, łatwiejsze było pytanie w grupie D. Ponad 4/5 studentów (82%) wiedziało, że istnieją rzeczowniki bez form liczby pojedynczej. Tu też nie było prac, w których nie zaznaczono żadnej odpowiedzi, a respondenci podawali również przykłady takich wyrazów.

Znajomość terminów: *końcówka fleksyjna* i *temat fleksyjny*, badało pytanie 10.⁹ w grupie B i C. To, że element *-a* jest w słowie *psina* końcówką fleksyjną, wiedziało 69,8% studentów. Choć dla ponad 30% studentów jest to przyrostek słowotwórczy (!). Temat fleksyjny podkreślony w słowie *myszka* został trafnie zinterpretowany przez prawie 3/4 studentów (72,1%).

Pytania otwarte przysporzyły respondentom wielu kłopotów. Jedno z nich sprawdzało umiejętność wydzielenia tematu fleksyjnego i końcówki w pięciu podanych przykładach o różnym stopniu trudności. Cztery z nich miały widoczne (materialne) końcówki fleksyjne, w tym wydzielenie jednej wymagało przywołania paradygmatu odmiany w liczbie mnogiej¹⁰, jedną formą był rzeczownik rodzaju męskiego z zerowym morfem fleksyjnym w mianowniku. Wyniki wyglądają następująco: tylko co trzeci student właściwie wydzielił temat i końcówkę¹¹.

ściami na ten temat w analizie znaczeń (w zakresie gimnazjum) (źródło: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*; DzU z dnia 23 lutego 1999 r.).

⁸ W poleceniu nie podano terminu, lecz zastosowano konstrukcję opisową.

⁹ Pytanie to sprawdzało analizę morfemową.

¹⁰ Możliwa też była inna interpretacja: wydzielenie zerowego morfemu fleksyjnego w formach liczby pojedynczej i tematu rozszerzonego (Bańko 2005, 43), nazywanego też tematem wtórnym (Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel (red.) 1998, 141–142).

¹¹ Uznawałam za poprawne informacje o braku końcówki fleksyjnej w mianowniku lp. rzeczowników rodzaju męskiego: *rym*, *dom*, *kusznik*, i żeńskiego: *gałąź*, choć w niektórych podręcznikach do I klasy gimnazjum wprowadzono pojęcie morfemu zerowego, np. T. Michałkiewicz, E. Wierzbicka-Piotrowska (2000).

Dla ankietowanych najtrudniejsze w analizie nie były rzeczowniki zakończone na *-um*, choć spotykamy tu nieduży odsetek poprawnych odpowiedzi i ponadtrzydziestoprocentowy udział testów bez udzielenia odpowiedzi. Znacznie bardziej kłopotliwe były formy mianownika liczby mnogiej nazwisk: *Malinowscy*, *Batorowie*, *Mili*, *Nadobni*. Wynika to być może z unikania tworzenia form liczby mnogiej nazwisk w polszczyźnie oficjalnej. Dominowały tu formy mianownika liczby pojedynczej (np. *państwo *Woźniak*, **Kot*, ale jednak nie *państwo *Malinowski*).

Jednak najgorsze wyniki w badanych grupach przyniosło polecenie, w którym należało utworzyć wszystkie formy imiesłowów od dwóch podanych czasowników, dokonanego i niedokonanego. Zaledwie 4,5% studentów udzieliło pełnej i poprawnej odpowiedzi. Ciekawe są też odpowiedzi niepoprawne. Dość często bowiem tworzono imiesłowy przysłówkowe uprzednie od czasowników niedokonanych i współczesne od dokonanych, co świadczyć może o braku znajomości reguł tworzenia imiesłowów przysłówkowych, albo podawano formy rzeczowników odczasownikowych (nazwy czynności na *-anie*, *-enie*). Nierzadko jako imiesłowy traktowano formy bezosobowe czasownika lub pochodne czasowniki prefiksalne. Aż 21,5% studentów nie zaproponowało żadnej formy imiesłowowej. Może to świadczyć o dość powszechnej nieznanym terminu imiesłów i/lub o nieumiejętności tworzenia tych form.

Częste błędy fleksyjne były w zasadzie wychwytywane, ponieważ 70% studentów właściwie oceniło zdania pod względem fleksyjnym. Widać tu jednak pewne zróżnicowanie. Prawie 80% zauważyło błędne formy rzeczowników pospolitych: **w kakale*¹², **widelcy*¹³, **technika*¹⁴ (jako D lp.), **kontrol*¹⁵, *ta *pomarańcz*¹⁶, lub wiedziało, że rzeczownik *muzeum* ma w lm. formę *muzea*. Gorzej wypadła ocena form nazwisk polskich i obcych. Tylko 48,6% studentów wykryło błąd w formie *Jani-ny i Piotra *Doduch*¹⁷ lub *Piotra *Doduch*¹⁸. Ocena odmiany i zapisu nazwisk obcych nastręczyła więcej trudności. Tylko 44,6% studentów zauważyło błąd ortograficzny w formie *Disney'a*¹⁹ lub oceniło jako poprawną formę *czytałem Ulissesa Joyce'a*²⁰.

Podsumowując tę część wyników, należy więc podkreślić, że w badanych grupach występuje dość nikła znajomość terminów *temat flek-*

¹² 70% studentów oceniło tę formę jako niepoprawną.

¹³ Dla 69,1% studentów to forma niepoprawna.

¹⁴ Wszyscy studenci oceniający tę formę uznali ją za niepoprawną.

¹⁵ Prawie wszyscy studenci, którzy oceniali tę formę, wskazali na jej niepoprawność.

¹⁶ Jw.

¹⁷ 51,2% studentów uznało tę formę za błędną.

¹⁸ Dla 64,3% studentów to forma błędna.

¹⁹ Ten przykład został oceniony jako błędny tylko przez 20,5% studentów, którzy pisali tę wersję sprawdzianu.

²⁰ 79,5% studentów, piszących tę wersję sprawdzianu, oceniło tę konstrukcję jako poprawną.

syjny, końcówka fleksyjna, imiesłów oraz nieumiejętność odróżniania tematu fleksyjnego od słowotwórczego, końcówki fleksyjnej od sufiksu i wydzielenia morfemów fleksyjnych, a także tworzenia form imiesłowów. Kłopotów dostarcza też odmiana nazwisk polskich i obcych, co jest jednak zjawiskiem typowym dla współczesnej polszczyzny, zwłaszcza oficjalnej. Rażąco błędy związane z odmianą rzeczowników pospolitych lub ich właściwą postacią mianownikową nie nastąpiły zbyt wielu trudności respondentom, co zapewne wynika z charakteru zainteresowań studentów (wyboru kierunku studiów).

2. Słowotwórstwo

Wiedza i umiejętności z zakresu słowotwórstwa były też sprawdzane w pytaniach otwartych i zamkniętych. Odpowiedzi poprawne stanowiły 50% wszystkich odpowiedzi, jednak ich rozkład nie był równomierny. Najtrudniejsze było pytanie otwarte, w którym należało podać nazwę mieszkańca wymienionego miasta. Uzyskałam w nim zaledwie 12,6% poprawnych odpowiedzi, tzn. takich, w których utworzono poprawną nazwę mieszkańca i zapisano ją zgodnie z zasadami ortografii (jeżeli zrezygnujemy z uwzględniania ortograficznej poprawności zapisu, wyniki wzrosną do 14,4%). Zadanie to aż dla 75% studentów okazało się za trudne. Co piąty badany rezygnował w ogóle z podania odpowiedzi.

Odpowiedzi udzielane w poszczególnych grupach nie różniły się znacznie. Zdaniem studentów mieszkaniec Płocka to *Płockanin*²¹, *Płoszczanin*²², *płoczanin*, *płockowianin*, *płocianin*, *Płocanin*, *Płoczczanin*, *Płotczanin*. Niektórzy studenci podają nazwę z błędem ortograficznym **Płocczanin*. Studenci wiedzieli więc, że nazwy mieszkańców polskich miejscowości tworzy się, dodając do tematu słowotwórczego formant *-anin*. Mieli jednak kłopoty z wprowadzeniem alternacji *k*: *cz* w wygłosie tematu. Dość często skracali temat (ucinając *c* lub wygłosowe *k*) albo go poszerzali – *płockowianin*. Znaczna część badanej grupy nie próbowała zaś utworzyć nazwy – ponad 1/3 osób rozwiązujących tę wersję sprawdzianu. Można więc powiedzieć, że te osoby nie wiedziały, jak tworzy się nazwy mieszkańców. Podobne obserwacje można poczynić, analizując odpowiedzi w grupie B. Mieszkaniec Płońska to – zdaniem studentów – *Płończyk*, *płonianin*, *Płonianin*, *Płończanin*, *płoniec*, *płońszczanin*, *Płonin*.

Dwuskładnikowe nazwy miejscowości (*Grodzisk Mazowiecki*, *Lidzbark Warmiński*) przysporzyły dodatkowych kłopotów. Pojawiły się formy tworzone od przymiotnika – *Mazowczanin*, *Mazowszanin*, *Warmińczyk* – lub uwzględniające go w nazwie mieszkańca – *Grodzianin Mazowiecki*, *Gro-*

²¹ Tę formę podaje 9 studentów.

²² Cztery wystąpienia, inne formy występują rzadziej.

dziszczanin Mazowiecki, Lidzbarczyk Warmiński, Lidzbarkanin Warmiński, Lidzbarnianin Warmiński, Lidzbarczanin Warmiński, a nawet Warmnianianin Lidzbarski i Lidzbarek Warmiński (!).

Nazwy wykorzystujące tylko rzeczownik: *grodzianin, Lidzbarczyk*²³, *Grodziczianin, Grodzczanin, Lidzbarmianin, lidzbardżanin, Lidzbarnianin, Lidzbarkanin*, uwidaczniają wcześniej opisane kłopoty. Zwraca uwagę często pojawiająca się forma *grodzianin*. Studenci ucinali tu wygłos tematu podstawy *-sk-* lub nieświadomie chyba utożsamiali nazwę mieszkańca miasta z nazwą mieszkańca grodu. Świadczyć to może o nierozróżnianiu tych form.

Błędy ortograficzne występujące w zapisie nazw mieszkańców wynikają z nieznamomości zasad użycia wielkiej i małej litery w zapisie tych rzeczowników.

Inne zadanie badało znajomość leksemów oznaczających nazwy mieszkańek regionów (*Polesie, Kurpie*) lub krajów (*Arabia Saudyjska, Kazachstan*). I choć miało formę zamkniętą, było znacznie trudniejsze od pytania wcześniej omawianego. Nazwy te bowiem są źródłem wielu błędów. Jednak wynik ogólny jest zaskakująco dobry – 55,5% poprawnych odpowiedzi. Ich rozkład w poszczególnych grupach jest jednak zróżnicowany. Najgorsze wyniki uzyskałam w grupie A – tylko 3 osoby z 63 badanych wiedziały, że mieszkanka Polesia to *Poleszuczka*²⁴. Zdaniem 38,1% studentów to *Poleszanka*, a 55,5% – *Polesianka*. Rzeczownik nazywający mieszkankę Kurpi nie budzi już takich wątpliwości – prawie 90% wie, że to *Kurpianka*. Tylko niektórzy wskazują na wyraz *Kurpianinka*. Nikt spośród badanej grupy nie wybrał form *Kurpsianka* i *Kurpka*. To też ciekawe spostrzeżenie, ponieważ w formie *Kurpianinka* widać rzekomą podstawę **Kurpianin* (pewnie gdybym pytała o nazwę mieszkańca, to część studentów podała by tę formę).

Odpowiedzi na pytania w grupie C i D nie są tak zróżnicowane: ok. 63% wskazało właściwe nazwy: *Saudyjka* i *Kazaszka* (odpowiednio 63,5% i 62,3%). Wśród błędnych form dominowały *Arabka*²⁵ i *Kazachstanka*²⁶ (odpowiednio 25,4% i 31,2%).

Podstawowe dla słowotwórstwa terminy: *wyraz pochodny* i *wyraz podstawowy*²⁷ nie nastreczyły kłopotów – 3/4 studentów udzieliło popraw-

²³ Obie wymienione formy mają liczne potwierdzenia w sprawdzianach.

²⁴ Nazwa ta zwykle budzi śmiech studentów, potem niedowierzanie. Zwykle padają też słowa, że jest ośmieszająca.

²⁵ W pewnym sensie nazwa też poprawna: Arabowie stanowią większość ludności zamieszkującej Arabię Saudyjską.

²⁶ Tu podstawą stała się nazwa państwa (diachronicznie wtórna wobec nazwy ludności).

²⁷ W nawiasie podawałam jeszcze inny termin: *podstawa słowotwórcza*, ze względu na różnice terminologiczne występujące w podręcznikach szkolnych (por. Trysińska 2007).

nych odpowiedzi. Można więc sądzić, że znało te terminy i potrafiło zastosować je w analizie podanego materiału (ujętego w pary: *prokobiecy* – *kobieta*, *piątka* – *pięć*, *odgrzybić* – *grzyb*). Należy jednak dodać, że nie wszystkie relacje były tak oczywiste dla respondentów. Dla 2/3 studentów słowo *dźwigać* jest wyrazem pochodnym od rzeczownika *dźwig* (!). Być może na tę decyzję miała wpływ technika słowotwórcza (derywacja paradygmatyczna) bądź długość analizowanych wyrazów – studenci uznali, że czasownik jest derywatem, ponieważ jest dłuższy od rzeczownika *dźwig*²⁸, albo nie potrafili wskazać formantu w słowie *dźwig*. Jest to tym bardziej zaskakujące, że ten rzeczownik stanowi szkolny przykład derywacji paradygmatycznej.

Zbadaniu rozumienia synchronicznej pochodności derywatów służyło pytanie, w którym należało wskazać, czy wymieniony w poleceniu wyraz jest współcześnie podzielny słowotwórczo czy nie. 50% studentów udzieliło poprawnej odpowiedzi. Uwidoczniły się jednak znaczące różnice w ocenie poszczególnych słów. Wyrazy *grzeczny* i *złodziej* dla prawie 70% studentów są współcześnie niepodzielne słowotwórczo, ale znaczna większość studentów grupy C i D uważa, że dziś niepodzielne są także słowa *słonecznik* i *rękaw* (tylko 23% respondentów uważa, że *słonecznik* jest podzielny słowotwórczo²⁹, 36% uznaje rzeczownik *rękaw* za derywat). Sądzę, że studenci rozpoczynający studia nie zdają sobie sprawy ze związków semantycznych i formalnych zachodzących między słowami. To, że poprawne odpowiedzi stanowią 50,1% udzielonych odpowiedzi, wynikać może ze struktury podanych odpowiedzi. Odpowiedź z formułą negatywną w dwóch grupach była odpowiedzią właściwą i to wpłynęło na wynik całości. A może sformułowanie: *podzielny słowotwórczo* nie było jasne dla badanej grupy.

Terminy: *przyrostek*, *przedrostek*, *wrostek* (*interfiks*) i *temat słowotwórczy* są bardzo dobrze znane – 92,3% studentów właściwie nazwało podkreśloną część wyrazu. Choć oczywiście zdarzają się respondenci, którzy twierdzą, że *-acz* w słowie *sluchacz* to przedrostek, interfiks, a nawet temat słowotwórczy.

Znacznie gorsze wyniki osiągnęli studenci, odpowiadając na pytanie, w którym wśród odpowiedzi pojawiały się terminy słowotwórcze i fleksyjne (por. wcześniejszą część omówienia: Zagadnienia fleksyjne). Prawie 2/3 studentów nie potrafiło właściwie nazwać elementu *ica* podkreślonego w słowie *kocica*. Aż 57% twierdziło, że to końcówka fleksyjna! Tylko 38% wiedziało, że jest to przyrostek słowotwórczy. Mniej

²⁸ W świadomości studentów derywaty to wyrazy, które są bogatsze o formant – zwykle utożsamiany z sufiksem lub prefiksem (obserwacje z zajęć).

²⁹ *Słonecznik* jest wprawdzie derywatem onomazjologicznym, ale nawet dzieci w wieku przedszkolnym widzą związek między omawianym rzeczownikiem a wyrazem *słońce* (wygląd). Rzadziej wskazuje się na inną relację – ruch za słońcem.

sze kłopoty mają studenci z odróżnieniem tematu fleksyjnego i słowotwórczego, choć dla co czwartej osoby to zadanie było za trudne³⁰.

Umiejętność przeprowadzania analizy słowotwórczej w najpełniejszy sposób sprawdzało polecenie, w którym studenci mieli wskazać temat słowotwórczy i formant w pięciu wymienionych wyrazach pochodnych. Uzyskane wyniki są zróżnicowane i w dużym stopniu zależą od typu derywacji. Prawie 60% studentów potrafiło zanalizować deminutiwum i wskazać w nim temat i sufiks oraz wskazać formant w rzeczownikowym lub czasownikowym derywacie prefiksalnym. Ponad połowa radziła sobie z analizą derywatów paradygmatycznych typu: *mysi*, *kurzy*³¹, *dyrektorować*³², *zieleniec*. Większość wyróżniła tylko temat słowotwórczy.

Derywaty złożone utworzone za pomocą interfiksacji lub cyrkumfiksacji nastęrczyły studentom więcej kłopotów. Część respondentów wskazała tylko jeden temat słowotwórczy, a drugi potraktowała jako formant (np. w derywacie *krwiodawca* często wskazywano temat *krwio* i formant *dawca*), a w formacjach interfiksalnie-sufiksalnych i interfiksalnie-paradygmatycznych wyróżniała tylko interfiks. Poprawne odpowiedzi pojawiły się w zaledwie 10,9% wszystkich prac.

Najtrudniejszym dla studentów typem wyrazów pochodnych są derywaty ujemne i alternacyjne. Nikt nie wskazał poprawnie tematu i formantu w rzeczownikach *mięcho*, *dyro*, *dwója* i tylko trzy osoby właściwie opisały derywat *merc*. Warto też podkreślić, że wiele osób zrezygnowało z odpowiedzi na pytanie – 54,1%.

Studenci zatem, jeśli nawet znają terminy, mają trudności z wykorzystaniem tej wiedzy w praktyce. Brak im umiejętności. Niektóre analizy są wręcz kuriozalne: w derywacie *zieleniec* niektórzy widzą temat *len* i formanty *zie-* i *-ić*, w przymiotniku *mysi* – temat *my* i formant *-si*, w rzeczowniku *mięcho* temat *mię* i formant *-cho*, a w rzeczowniku *merc* temat *mer* i formant *-c*. Przykłady można mnożyć³³. Odpowiedzi wskazują na utrwalenie w świadomości przekonania, że formantem słowotwórczym jest coś dodanego i widocznego w derywacie (materialnego).

3. Zagadnienia składniowe

Zagadnieniom składniowym poświęcone były trzy pytania badające znajomość terminów: *podmiot*, *orzeczenie*, *przydawka* i umiejętność ich rozpoznawania. W pierwszym należało określić, jaką częścią zdania jest wyróżniony wyraz, a w drugim podkreślić orzeczenie, podmiot i przy-

³⁰ Analizie poddane zostały morfemy *kot* w słowie *kotka* i *mysz* w słowie *myszka* (oczywiście bez terminu morfem).

³¹ Choć nieodosobnione są podziały *kur-zy*, *ku-rzy*.

³² Zadziwia analiza: *dy-rektorować*.

³³ Por. wcześniejsze dwa przypisy.

dawkę (przydawki) w 3 podanych zdaniach. Ponad 20% studentów nie wiedziało, że *uczony* w zdaniu *Uczony zamieszkał w zamku* to podmiot, a *niewidomy* w zdaniu *Niewidomy mężczyzna wszedł na jezdnię* to przydawka³⁴. Wśród błędnych odpowiedzi znaczną część stanowiły te, w których zastosowano terminy z podziału na części mowy. Choć przydawka była też nazywana orzeczeniem. Sporadycznie pojawiały się odpowiedzi: mianownik, epitet, określenie, dopełnienie.

Studenci mieli też kłopoty z orzeczeniem złożonym. W ich świadomości orzeczenie jest strukturą syntetyczną, składającą się tylko z jednego wyrazu – osobowej formy czasownika. Aż 64% studentów nie umiało wskazać orzeczenia będącego orzeczeniem złożonym, w tym 59% utożsamiało orzeczenie z łącznikiem.

Wyróżnienie podmiotu było dla studentów zadaniem łatwiejszym. Ponad połowa trafnie wskazała wyraz, który pełnił tę funkcję w zdaniu. Jednak należy zwrócić uwagę na to, że odpowiedzi były zróżnicowane i zależne od typu występującego podmiotu. Strona bierna lub szyk: dopełnienie, orzeczenie, podmiot, nie utrudniły wskazania właściwego wyrazu będącego podmiotem w analizowanych zdaniach. Jednak podmiot występujący w dopełniaczu lub będący wyrażeniem liczebnikowo-rzeczownikowym był przyczyną powstania wielu błędów. W zdaniu z podmiotem *ośmioro dzieci* połowa respondentów wskazała podmiot logiczny – *dzieci*³⁵, prawie 10% formalny – liczebnik zbiorowy. Taka sama część nie podkreśliła żadnego wyrazu. Dla ponad 70% studentów podmiotem³⁶ w zdaniu *Mamie brakuje pieniędzy* jest wyraz *mamie*³⁷. Tylko co czwarty badany wskazał rzeczownik *pieniądze*.

Respondentów nie rażą połączenia liczebnika głównego z rzeczownikiem będącym nazwą istoty niedorosłej rodzaju nijakiego. Konstrukcja *trzy cieleta* dla prawie 45% studentów była poprawna. Taki wynik nie dziwi, ponieważ liczebniki główne wypierają liczebniki zbiorowe, a różniące je wymagania składniowe są nieznane.

4. Relacje semantyczne i formalne

Badaniu znajomości terminów *polisemia* i *homonimia* poświęcone było ćwiczenie, w którym studenci mieli określić, jakie relacje łączą pary wyrazów. Ich zapis eksponował istotne cechy pozwalające odróżnić te

³⁴ Przykłady pochodzą ze sprawdzianu grupy B, jednak stopień trudności zdań z innych wersji był podobny. We wszystkich zdaniach przymiotnik lub imiesłów pełni funkcję podmiotu lub przydawki.

³⁵ W starszych gramatykach był on opisywany jako podmiot, a liczebnik jako przydawka.

³⁶ W szkolnej składni przyjmuje się istnienie podmiotu w dopełniaczu (Podracki 2002, 278–279). Takie informacje zawiera np. podręcznik do gimnazjum I. Muszyńskiej i J. Grzymały (2005, 199).

³⁷ Być może to też wpływ szyku – w zdaniach izolowanych podmiot zwykle występuje na początku zdania.

dwa zjawiska. I tak, w poleceniu znalazły się informacje dotyczące pochodności słowotwórczej (informacja o podstawie) i znaczenia, a także oznaczenia stosowane w słownikach (cyfry arabskie i rzymskie). Jednak większość studentów zaznaczyła błędne odpowiedzi (51,4%).

Relacja łącząca „wyrazy *karawanowy* – przymiotnik pochodny od rzeczownika *karawana* i *karawanowy* – przymiotnik pochodny od rzeczownika *karawan*”³⁸ przez połowę respondentów była nazwana homonią, przez 1/4 – polisemią, a 1/5 – synonimią. Zdaniem 44,4% studentów grupy B „wyrazy: *kawa* 1 ‘nasiona kawowca’ i *kawa* 2 ‘napój parzony z palonych i zmielonych nasion kawowca lub przyrządzany z ekstraktu, namiastki kawy’ łączy relacja”³⁹ homonimii. Są też dość liczni (17,5%) zwolennicy tezy, że ta relacja to synonimia. Podobne typy odpowiedzi można znaleźć w grupie C i D. Świadczy to o tym, że ankietowani mieli dość duże kłopoty z zastosowaniem tych pojęć w praktyce (w analizie relacji łączących wyrazy).

W pytaniu otwartym (z 2006 r.) uzyskałam bardzo niewiele pełnych i właściwych odpowiedzi dotyczących charakterystyki omawianych relacji. Znaczna część podawanych informacji miała charakter bardzo ogólny i na ich podstawie nie można byłoby odróżnić zjawiska polisemii od homonimii czy antonimii od innych relacji przeciwieństwa. Wskazywały tylko na to, że studenci zetknęli się z danym terminem. Pełne i poprawne odpowiedzi stanowiły zaledwie 3,7% odpowiedzi, częściowe – bardzo ogólnikowe – 65,9%. Dlatego też w następnych latach zrezygnowałam z tego pytania.

5. Zagadnienia ortograficzne

Pytania dotyczące ortografii miały różnorodny charakter, jedno z nich dotyczyło znajomości istoty i konsekwencji dawnych procesów: zaniku jerów i przegłosu polskiego. Studenci mieli w nim wskazać poprawną odpowiedź, podającą właściwą przyczynę oboczności zachodzącej w odmianie podanego wyrazu. Połowa badanej grupy studentów (50,2%) poradziła sobie z tym zadaniem. Reszta zwykle wskazywała, że jest to pozostałość dawnego procesu, ale mylnie wskazywała jego nazwę. Rzadziej studenci zakreślali inne odpowiedzi: część uważała, że oboczności w odmianie są *zwyczajem ortograficznym niemającym żadnego uzasadnienia*⁴⁰, a niektórzy uznali nawet, że to wpływ języka angielskiego. Sporadycznie zdarzały się prace bez zaznaczenia odpowiedzi.

Kolejne pytanie, również zamknięte, wymagało wskazania ciągu zawierającego wyrazy zapisane poprawnie. Zadanie to sprawdzało znajomość zasad dotyczących pisowni łącznej i rozdzielnej. Ponad 56% studentów nie wiedziało, jak należy pisać części *pół*, *niby*, *super*, *auto*,

³⁸ To fragment polecenia z grupy A.

³⁹ Fragment polecenia z grupy B.

⁴⁰ To jedna z odpowiedzi zaproponowanych w teście.

ekstra, *nie*, *arcy*, *eko* z rzeczownikami, partykułę *by* oraz przymiotniki pochodne od wyrażen przyimkowych i liczebnikowo-rzeczownikowych. Najgorsze wyniki uzyskałam w grupie, w której pytałam o pisownię rzeczowników: *automyjnia*, *ekstrabluzka*, *niepisanie* oraz czasownika *poszedłby*. Zaledwie 8 osób wskazało poprawnie zapisane wymienione słowa. Zdaniem większości (73,8%) słowa te należy zapisać następująco: **auto-myjnia*, **ekstra bluzka*, *poszedłby*, *niepisanie*. Odpowiedzi błędne stanowiły ponad 80%. Słabe wyniki zaobserwowałam też w grupie, w której sprawdzałam pisownię rzeczowników: *autonaprawa*, *superdziewczyzna*, *nibymalina* i *pół-Polak*. Zaledwie 23,8% osób wybrało odpowiedź zawierającą poprawną pisownię wymienionych wyrazów. Prawie połowa zaznaczyła ciąg zawierający rzeczowniki zapisane rozłącznie. Niewątpliwie na słabe wyniki w omawianych grupach wpłynął dobór przykładów, a zwłaszcza umieszczenie złożeń z członem *auto-* i rzeczownika odczasownikowego będącego nazwą czynności. Polacy często mają kłopoty z pisownią tych form, o czym świadczą liczne błędy pojawiające się na szyldach i w informacjach umieszczanych w miejscach publicznych (apteki, sklepy, szkoły, przedszkola). W pozostałych grupach przeważały odpowiedzi z zaznaczeniem poprawnej ortografii, choć i tu były przykłady zawierające człon *auto*, *pół* czy *super*.

Szczegółowe zestawienie wyników odpowiedzi ujawnia, że najmniej kłopotów przysparza pisownia przymiotników *dwuipółkilogramowy* i *codzienny* oraz czasownika *poszedłby*, więcej – grafia słów *niepalenie*, *arcyksiążę* i *ekorozwój*. Jednak w analizie odpowiedzi należy uwzględnić usytuowanie ocenianych elementów – studenci dokonywali wyboru ciągu zawierającego 4 formy. Tak dobre wyniki dotyczące pisowni wymienionych przymiotników wynikać mogą z wyboru pisowni łącznej wyrazu *arcyksiążę* i łącznej lub rozdzielnej wyrazu *ekorozwój*⁴¹.

Respondenci ujawnili też wahania w stosowaniu wielkiej i małej litery w pisowni nazw mieszkańców⁴². Poprawnie utworzone i zapisane nazwy mieszkańców pojawiły się tylko w 12,6% prac. Formy niepoprawnie utworzone też przeważnie były zapisywane nieortograficznie, to znaczy zapisywano nazwy mieszkańców miast wielką literą. Tak uczyniła aż ponad połowa studentów, a trzeba pamiętać, że znaczna część respondentów zrezygnowała z podania odpowiedzi na to pytanie.

Zasady posługiwania się apostrofem w zapisie form dopełniacza niektórych nazwisk obcych były nieznanne studentom, ponieważ aż 82% badanych studentów oceniła zdanie: *Często oglądał filmy Disney'a* jako bezbłędne. Choć niewiele mniej trafnie wskazało zdanie *Wieczorem czytałem „Ulissesa” Joyce'a* jako przykład zdania poprawnego. Wydaje

⁴¹ Dwie propozycje zapisu tego wyrazu wśród 4 odpowiedzi dołączonych do pytania.

⁴² Por. wcześniejsze uwagi dotyczące słowotwórstwa.

się, że odpowiedzi te świadczą o dość powszechnym zwyczaju automatycznego stosowania apostrofu w zapisie odmiany imion i nazwisk obcych, bez względu na obowiązujące zasady.

Prace te odzwierciedlają typowe kłopoty ortograficzne Polaków z pisownią łączną i rozdzielną, zwłaszcza złożień z członem *super*, *ekstra*, *auto*, oraz wielką i małą literą. Widoczny jest niekorzystny wpływ pisowni ogłoszeń i szyldów oraz polszczyzny publicznej (nadużywanie wielkiej litery, łącznika i apostrofu).

6. Interpunkcja

Sprawdzeniu umiejętności w zakresie interpunkcji służyła część pytania 16. Należało w nim wskazać zdanie lub zdania poprawne spośród 4 podanych. Zaledwie 1/4 studentów nie popełniła błędów interpunkcyjnych. Ponad połowa nie zauważyła braku przecinka kończącego zdanie wtrącone i uznała zdanie: *Ten artykuł, na który zwróciłeś mi wczoraj uwagę był rzeczywiście bardzo ciekawy* za poprawne. Tylko 12,7% studentów trafnie oceniło zdanie: *Artykuł znajduje się w 9. tomie (z 2004 roku)*. Tylko co piąty student wskazał zdanie: *Nie było i matki, i ojca* jako przykład zdania poprawnego.

PODSUMOWANIE

Po szczegółowym omówieniu wyników sprawdzianu wstępnego wyłania się obraz studenta, który ma znaczne braki w wiedzy oraz kłopoty z wykorzystaniem tego, co być może wie. Myli analizę fleksyjną ze słowotwórczą. Nie zna zasad ortograficznych i ma kłopoty z interpunkcją. Podstawowe terminy gramatyczne są dla niego źródłem wielu wątpliwości i nieporozumień. Nauka w liceum jest skupiona na zagadnieniach literackich, więc wiadomości z nauki o języku, jeśli były nawet wcześniej przyswojone, uległy zapomnieniu, co utrudnia lekturę tekstów i wymaga od prowadzącego zajęcia tłumaczenia podstaw.

W praktyce dydaktycznej należy więc:

1. wskazać na różnice w analizie fleksyjnej i słowotwórczej wyrazu⁴³;
2. zwrócić baczniejszą uwagę na nazwy własne;
3. wprowadzić informacje dotyczące innych niż sufiksacja i prefiksacja technik słowotwórczych, ponieważ we współczesnej polszczyźnie derywaty ujemne i paradygmatyczne stanowią znaczną część słownictwa (zwłaszcza w odmianach środowiskowych);
4. ukazać związek interpunkcji ze składnią;

⁴³ Dość często pojęcia *temat fleksyjny* i *temat słowotwórczy* są utożsamiane lub mylone; podobnie *końcówka fleksyjna* i *formant*, np. w wyrazie *kobietka* studenci wskazują temat fleksyjny *kobiet* i końcówkę fleksyjną *-ka*.

5. badać rozumienie używanych terminów;
6. wprowadzać ćwiczenia redakcyjne.

Sądzę też, że warto rozważyć wprowadzenie semestru zajęć z zakresu gramatyki szkolnej dla studentów I roku, co ułatwiłoby prowadzenie zajęć z kultury języka polskiego i gramatyki opisowej języka polskiego, a pewnie i innych języków. Nie można bowiem odwoływać się do szkolnej wiedzy studentów, ponieważ zawiera ona wiele luk, a ukończenie liceum i matura z języka ojczystego nie gwarantują opanowania podstawowych umiejętności językowych, niezbędnych nie tylko na studiach filologicznych.

Literatura

- M. Bańko, 2005, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- H. Jadacka, 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- A. Markowski, 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- T. Michalkiewicz, E. Wierzbicka-Piotrowska, 2000, *Rozwinąć skrzydła*, Warszawa.
- I. Muszyńska, J. Grzymała, 2005, *Czas na język polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa I (2006 – klasa II, 2007 – klasa III)*, Warszawa.
- J. Podracki, 2002, *Składnia*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, pod red. S. Dubisza, Warszawa.
- Podstawa programowa 1999*: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, DzU z dnia 23 lutego 1999 r. (Dz.U.99.14.129).
- M. Trysińska, 2007, *Problemy z nauczaniem słowotwórstwa na podstawie wybranych podręczników gimnazjalnych*, „Prace Filologiczne” LIII, s. 637–644.

The Knowledge of Selected Grammatical Terms and the Capacity of Basic Abilities of New Coming Students of Polish Philology

Summary

As the survey carried out in the years 2006–2008 reveals, first-year university students of Polish Philology are not familiar with a number of linguistic terms and have not mastered certain linguistic skills, which results in their difficulties with learning grammatical syllabus at the first year of their studies. The respondents are frequently unable to distinguish an inflectional subject and a morphological one, an inflectional ending and a suffix, parts of

speech and parts of sentences. They cannot make an inflectional analysis and a morphological one. In their view, a formant is either a suffix or a prefix, while a verb is just a synthetic structure. They cannot distinguish clearly polysemy and homonymy. Their knowledge of orthography and punctuation is not full. Some of their difficulties with spelling and inflection of names are quite frequent and typical in contemporary times.

Thus the author of the article finds it essential to pay more attention to make sure that university freshmen acquire the command of some basic linguistic notions and abilities, e.g. by introducing additional exercises or classes on school grammar.

Trans. M. Kołodzińska

Jolanta Wróblewska
(Uniwersytet Wrocławski)

KONCEPTUALIZACJA PRZESTRZENI W WYPOWIEDZIACH DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO NA PRZYKŁADZIE SCHEMATU *BLISKO - DALEKO*

1. KONCEPTUALIZACJA PRZESTRZENI FIZYCZNEJ W JĘZYKU

Według filozofów przestrzeń jest podstawową formą istnienia materii, a psychologowie uznają przestrzeń za fundamentalną kategorię umysłu, można zatem twierdzić, że przestrzeń jest podstawowa zarówno wobec form istnienia materii, jak i wszelkiego doświadczenia. Wobec tego trudno przyjąć, aby ta podstawowość nie znalazła również odbicia w strukturze samego języka¹, a językowe pojęcia przestrzenne mają swoje źródła:

– w zmysłowym doświadczeniu przestrzeni przez człowieka, który widzi rzeczywistość przez pryzmat własnego ciała wyposażonego w określony aparat neurofizjologiczny;

– w zdeterminowanym kulturowo specyficznym pojmowaniu przestrzeni, które wynika z różnych (geograficznych, społecznych, gospodarczych itp.) warunków rozwoju danej wspólnoty językowej.

Określenie *konceptualizacja* odsyła do kognitywnej teorii języka, w której zakłada się, że znaczenie pojęć to doświadczenie mentalne. Trójwymiarowa przestrzeń fizyczna w terminologii Langackera to domena podstawowa, tj. taka, której nie da się sprowadzić do innej, bardziej pierwotnej struktury poznawczej². Pomiedzy obiektywną, realnie istniejącą niezależnie od człowieka przestrzenią fizyczną, a tym, co jest wyrażone w języku, istnieje konceptualna przestrzeń idealna. Jest to mentalna mapa (inaczej: językowy obraz przestrzeni), która umożliwia interpretację tej przestrzeni i zakodowanie informacji semantycznych w wyrażeniach językowych. To intersubiektywny konstrukt pojęciowy, w którym dana wspólnota językowa zawarła i utrzymała właściwe sobie pojmowanie przestrzeni. Obraz ten opiera się na tzw. naiwnej, zdroworozsądkowej wizji świata³, dlatego przestrzeń ukształtowana jest zasadniczo egocentrycznie, antropocentrycznie i antropomorficznie.

¹ Zob. W. Maciejewski, *O przestrzeni w języku. Studium typologiczne z językiem polskim w centrum*, Poznań 1996, s. 9.

² Za: J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2001, s. 125.

³ Zob. J. Lyons, *Semantyka 2*, przeł. A. Weinsberg, Warszawa 1989, s. 68.

Takie modelowanie przestrzeni potwierdzają badania psychologiczne (m.in. Miller, Philip Johnson-Laird⁴), szczegółowe badania etnolingwistyczne (Yi-Fu Tuan, Edward Hall⁵), jak również semantyczne studia konfrontatywne i typologiczne nad różnymi językami (Witold Maciejewski, Joanna Okoniowa⁶).

2. PUNKT WIDZENIA

W opisie pełnego znaczenia terminu *punkt widzenia* można wyróżnić trzy komponenty, pojmowane zazwyczaj jako odrębne znaczenia. Przestrzenne (i/lub czasowe) rozumienie tej kategorii można utożsamiać ze znaczeniem formalnym tego terminu. Inne wiąże się zazwyczaj z planem psychologicznym, kulturowym, społecznym, semantycznym itp., a konkretniej z wiedzą, świadomością, doświadczeniem, percepcją przedmiotu. Trzecie rozumienie tej kategorii to komponent aksjologiczny⁷.

Ta jedna z podstawowych kategorii w teorii literatury stała się ważną kategorią językoznawczą. Punkt widzenia jest tożsamy ze światopoglądem, a podmiot staje się świadomym obserwatorem, który wybiera przedmiot obserwacji i może go oceniać (percepcja staje się interpretacją). Zazwyczaj na punkt widzenia nakłada się stosowną konceptualizację, a wówczas kategoria ta utożsamiana jest z systemem pojęciowym. Tak więc punkt widzenia rozumiany jako element ogólnej zdolności konceptualizatora do tworzenia językowego obrazu świata jest wyrazem zdolności umysłu do narzucania przedmiotom obserwacji określonej struktury. Konceptualizacja ta jest subiektywna i jest wyrażona w języku.

Kategoria punktu widzenia w opisie semantycznym przestrzeni jest związana z dwoma ważnymi opozycjami porządkującymi percepcję przestrzeni i sposobami jej obrazowania: *centrum – peryferie oraz przód – tył*. Układ *centrum – peryferie* to wyobrażenie przestrzeni skupionej wokół jakiegoś punktu odniesienia, traktowanego jako centrum, i rozszerzającej się od tego punktu w wielu kierunkach ku peryferiom. „Obserwator umieszczony w centrum ze swojego punktu widzenia dokonuje rozczłonkowania przestrzennego uniwersum na obszar centralny

⁴ G.A. Miller, P.N. Johnson-Laird, *Language and Perception*, University Harvard, Cambridge 1976, s. 375–410.

⁵ Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Warszawa 1987; E. Hall, *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1976.

⁶ W. Maciejewski, op.cit.; J. Okoniowa, *Przeciwstawienia kierunkowe w języku polskim*, Kraków 1994.

⁷ Za: Z. Muszyński, *Punkt widzenia a relatywizm*, [w:] *Punkt widzenia w języku i w kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004, s. 33–46.

i obszar peryferyjny («tu, gdzie ja, blisko» i «tam, gdzie mnie nie ma, dalej»)⁸. Relacja *blisko* – *daleko* obrazuje naiwną geometrię przestrzeni, z której wynika, że oceny względne są subiektywne, przekazują bowiem punkt widzenia konkretnego mówiącego o charakterze odległości. Ich wybór zawsze wiąże się z indywidualną miarą odległości i dlatego nie może być podany w wątpliwość, zawsze jest poprawny. W odniesieniu do przysłowka *daleko* okazuje się np., że według mieszkańców pewnej rzeszowskiej wsi *daleko* wyjechał zarówno ten, kto udał się za ocean, jak i ten, kto przeprowadził się do Sandomierza. *Daleko* zatem bywa wszystko, co wykracza poza rodzinną wioskę i jej najbliższe sąsiedztwo⁹.

3. AKSJOLOGIZACJA PRZESTRZENI W JĘZYKU

Nasze poczucie przestrzeni ma charakter powszechny i trwały – nieoparty na obiektywnej, naukowej logice, tylko na indywidualnym odczuciu tak silnym, że powszechnie postrzeganym jako fakt obiektywny (to indywidualne odczucie wspólne dla grupy). Zatem postrzeganie przestrzeni jest związane z wartościowaniem.

O metaforyczności wyrażen przestrzennych decydują czynniki językowe, antropologiczne i kulturowe:

- w semantyce wyrażen przestrzennych występuje metryczność i gradacyjność, dlatego uporządkowanie, orientacja i punkt widzenia pozwalają człowiekowi na subiektywizm i ocenę w opisywaniu przestrzeni fizycznej;

- zorientowana kierunkowo niejednorodna przestrzeń percepcji pozostaje w związku z archetypicznością kierunków i odległości – jest prymarna w stosunku do nieorientowanej, niejednorodnej i nieograniczonej przestrzeni w koncepcjach naukowych;

- przestrzeń językowa w wymiarze antropologicznym (Matoré nazywa ją przestrzenią ludzką) nie jest prostym odwzorowaniem obiektywnie istniejących stosunków przestrzennych, ale ich przetworzeniem, a na wyrażanie przestrzeni w języku istotny wpływ ma antropomorfizm, egocentryzm i naiwny obraz świata¹⁰.

⁸ Ibidem, s. 155.

⁹ C. Lachur, *Przestrzeń a językowy obraz świata*, [w:] *Języki słowiańskie dziś. Nowe fakty. Nowe spojrzenia*, red. H. Fontański, E. Straś, Katowice 2001, s. 38–45.

¹⁰ Romualda Piętkowa pisze o tym, że te wyznaczniki są podstawą definiowania pojęć przestrzennych w teoriach semantycznych J. Lyonsa, A. Wierzbickiej, J. Apresjana. Lyons podkreśla, że wyrażanie przestrzeni w języku jest „refleksem biologicznym budowy człowieka, jego naturalnego zachowania się na ziemi, jego sposobu poruszania się, a także kształtu i własności jego ciała” (J. Lyons, op.cit., s. 318).

Modelowy schemat aksjologizacji przestrzeni przedstawia Eleazar Mioletinski¹¹, wyróżniając trzy poziomy funkcjonowania relacji przestrzennych. Jednym z nich jest poziom elementarnych opozycji semantycznych, odnoszących się do najprostszych przestrzennych orientacji człowieka: *góra – dół, lewy – prawy, bliski – daleki, wewnętrzny – zewnętrzny, duży – mały*, które funkcjonują niejako w mikrokosmosie *ja*.

4. ODLEGŁOŚĆ BLISKO – DALEKO W WYPOWIEDZIACH DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

O przestrzeni nie można dziecku opowiadać, bo tylko własne przeżycia i doświadczenia umożliwiają kształtowanie się orientacji przestrzennej. Spostrzeżenia i wyobrażenia przestrzenne rozwijają się u dziecka dzięki współdziałaniu różnych analizatorów: wzrokowego, słuchowego, dotykowego i kinestetycznego. Mały człowiek doświadcza przestrzeni bezpośrednio, kiedy na nią patrzy, a najbardziej, gdy się w niej porusza. To na podstawie zdobytych doświadczeń rozwija się u niego wiedza o otoczeniu. Dziecko odkrywa kolejne wymiary przestrzeni, ucząc się wstawać, poruszać w różnych kierunkach czy wreszcie chodzić do celu. Początkowo jest bardziej zainteresowane przedmiotami niż ich relacjami w przestrzeni. Skupia uwagę na szczegółach i raczej nie interpretuje przestrzeni jako całości obdarzonej pewnymi funkcjami społecznymi. „To dlatego pierwszoklasiści nie potrafią z reguły dokładnie odtworzyć drogi między szkołą a domem, którą codziennie pokonują w obie strony: wskazują na pewne charakterystyczne punkty, ale nie zapamiętują ich wzajemnego położenia w przestrzeni”¹². Umiejętności przestrzenne kształtują się bardzo wolno, jeszcze wolniej u małego dziecka rozwija się wiedza o przestrzeni: „Powoli, systematycznie rozbudowuje się – konstruuje w myśli dziecka spostrzeganie przestrzeni jako czegoś stałego i zmiennego, czegoś, co można przekształcić nie tylko fizycznie (przesuwając obiekty), ale i w myśli przez zdolność widzenia przestrzeni oczami innych, z pozycji widzenia innego punktu widzenia lub w wyobraźni – zamykając oczy”¹³. Zasadniczą rolę w poznawaniu przestrzeni odgrywają, obok procesów poznawczych, zasobów pojęć, znajomości schematu własnego ciała, również wyobrażenia przestrzenne i wiedza o otoczeniu. Bardzo ważne jest operowa-

¹¹ E. Mioletinski, *Poetyka mitu*, przeł. J. Dancygier, Warszawa 1983, s. 286–323.

¹² Za: M. Świątek, *Nowa przestrzeń dziecka we współczesnej kulturze*, [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003, s. 262.

¹³ J. Gładkowska, *Pomóżmy dzieciom z upośledzeniem umysłowym doświadczać przestrzeni. Orientacja przestrzenna w teorii, diagnozie i rozwoju dziecka*, Warszawa 2000, s. 15.

nie relacjami odległości i czasu. To dziecko jest miarą, a dokładniej jego ciało, kierunków, położenia i odległości w przestrzeni. Dziecko patrzy na świat z wysokości około metra, a drogę z domu do przedszkola może pokonywać samochodem z rodzicami lub pieszo. Dlatego pojęcia odległości, bliskości czy oddalenia obrazują naiwną geometrię przestrzeni, a ocena relacji *blisko* – *daleko* jest zawsze subiektywna.

W badaniach, które przeprowadziłam w latach 2002–2005, wzięło udział sto dwadzieścioro dzieci z czterech wrocławskich przedszkoli, z różnych dzielnic miasta¹⁴. Czynnikiem decydującym przy doborze grupy badanej był fakt, że dziecko uczęszcza do przedszkola, więc uczestniczy w procesie kształcenia języka (należy w tym miejscu dodać, że w Polsce kształci się orientację przestrzenną na poziomie wychowania przedszkolnego w programach dla trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolatków¹⁵). Wiek to drugi czynnik, który uwzględniłam w doborze badanej grupy. Przy podziale na grupy wiekowe wzorowałam się na wynikach badań Marii Przetacznikowej, która pisze o trzech fazach okresu przedszkolnego¹⁶. Wszystkie badane dzieci podzieliłam zatem na trzy grupy wiekowe:

- grupa najmłodsza to 3–4 rok życia;
- dzieci w średniej grupie wiekowej 4;1–5;5 rok życia;
- i grupa najstarsza 5;6–7 rok życia.

W swoich badaniach uwzględniłam również płeć. Zdecydowałam, że wyboru dzieci do moich badań dokonam drogą losowania systematycznego indywidualnego, zwanego inaczej schematem losowania co k-ty element¹⁷. Podstawą takiego losowania stały się listy alfabetyczne nazwisk dziewczynek i chłopców z poszczególnych grup wiekowych w kolejnych czterech przedszkolach. Dane językowe to zbiór stu dwudziestu wypowiedzi dzieci przedszkolnych na temat drogi z domu do przedszkola.

Po przeanalizowaniu całego materiału okazało się, że dla zdecydowanie większej grupy przedszkolaków dom znajduje się blisko przedszkola (60% badanych)¹⁸. Interesująca jest informacja, że 27 przed-

¹⁴ Przedstawione w tym artykule wyniki badań stanowią fragment pracy doktorskiej pt. *Obraz przestrzeni w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, napisanej pod opieką prof. Anny Dąbrowskiej na Uniwersytecie Wrocławskim.

¹⁵ Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków*, Warszawa 2004; E. Czaplewska, *Rola aspektu językowego w powstaniu i kształtowaniu orientacji przestrzennej u dzieci*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Oźdżyński, Kraków 1995, s. 392.

¹⁶ Zob. M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wyd. VIII, Warszawa 1977, s. 417.

¹⁷ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978, s. 137–138.

¹⁸ Z badań ankietowych wynika, że około 50% przedszkolaków mieszka w odległości 1–2 km od przedszkola.

szkolaków nie potrafiło w ogóle udzielić odpowiedzi na pytanie: *Czy mieszkasz daleko od przedszkola, czy blisko?* Niezdecydowanych było 14 dziewczynek i 13 chłopców, w obu grupach zawsze najmniej takich odpowiedzi odnotowałam u najmłodszych, więcej u najstarszych dzieci. Może to świadczyć o tym, że maluchom łatwiej podać nawet błędną odpowiedź, a starsze dzieci częściej potrafią się zastanowić nad udzielaną odpowiedzią.

Wiktoria B. 3;3: *Daleko mieszkam od przedszkola, blisko...*

Marta P. 5;2: *Daleko... nie, blisko na Kościelnej mieszkam.*

Wiktoria B. 5;0: *Mieszkam na Karłowicach, to chyba bliżutko do przedszkola.*

Karolina K. 4;11: *Mieszkam blisko, ale trochę daleko.*

Adam H. 3;2: *Trochę daleko, ale idzie się króciutko.*

Sara W. 5;10: *Mam blisko do przedszkola, trochę daleko, troszeczkę.*

Sebastian J. 6;3: *Nie wiem, czy mieszkam blisko. Nieraz idę na piechotę, nieraz samochodem.*

Ocena dzieci odległości dom – przedszkole

	Przedszkole jest daleko	Przedszkole jest blisko	Niejasna odpowiedź dziecka
D1 ¹⁹	7	11	2
D2	4	11	5
D3	1	12	7
CH1	3	14	3
CH2	4	11	5
CH3	2	13	5
suma	21	72	27

Analizując odpowiedzi dzieci na pytanie: *Czy mieszkasz daleko od przedszkola, czy blisko?*, można pokusić się o sformułowanie definicji słowa *blisko* i *daleko*, przedstawiających te dwa określenia przestrzenne w sposób naiwno-zdroworozsądkowy, a nie słownikowy²⁰, pamiętając, że definicje odnoszą się jedynie do opisu drogi dom – przedszkole.

¹⁹ To grupy wiekowe: D1 – najmłodsze dziewczynki (3–4 lata), D2 – to średnia grupa wiekowa dziewczynek (4;1–5;5), D3 – to grupa najstarsza (5;6–7;0). Analogicznie zostały utworzone skróty dla grup wiekowych chłopców.

²⁰ Pomysłodawcą takiego spojrzenia na definicję wyrazów był Jurij Apresjan: „Zadaniem leksykografa [...] jest ujawnienie tego naiwnego obrazu świata w leksykalnych znaczeniach wyrazów i odzwierciedlanie go w systemie definicji” (J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, przeł. Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław 1980, s. 80). Zob. również m.in. prace Jerzego Bartmińskiego.

Dziecko uważa, że jego przedszkole znajduje się blisko domu, bo:

a. pokonuje tę drogę szybko:

Ola Ł. 3;8: *Blisko. Krótka idę do przedszkola.*

b. pokonuje tę drogę samochodem, autobusem, tramwajem:

Ola T. 3;11: *Mieszkam bliźniutko, samochodem to tylko z jedną godzinkę.*

Jula C. 3;6: *Blisko. Chodzę na piechotę, do samochodu, do garażu i tata otwiera garaż i jedziemy. Jedziemy krótko.*

Natalia K. 6;3: *Ja tam mam blisko do przedszkola, tylko że podjeżdżam autobusem.*

Tomek W. 5;8: *Do przedszkola jeżdżę samochodem i mam bardzo szybko.*

c. pokonuje tylko ulicę, dwie:

Nikola A. 3;6: *Mieszkam blisko. Wychodzę z domu, przechodzę przez ulicę i już jestem w przedszkolu.*

Karolina W. 6;5: *Nie, bliźniutko. Jak idę do przedszkola, to przechodzę przez dwie ulice.*

Ola C. 6;8: *Nie, bliźniutko. Przechodzę przez dwie ulice.*

Patrycja A. 6;9: *Nie, mieszkam blisko na drugiej stronie.*

Małgosia S. 6;2: *Nie, na drugiej stronie.*

Czarek F. 3;9: *Mieszkam blisko przedszkola. Przechodzę przez jedną ulicę i już jestem w przedszkolu.*

Kuba S. 6;5: *Nie, blisko mieszkam, gdzieś tu za rogiem.*

Darek S. 5;3: *Mieszkam obok przedszkola. To trzeba iść prosto, na bok i prosto o już jest przedszkole.*

d. pokonuje tę drogę pieszo:

Ola S. 4;8: [...] *babcia mnie odprowadza.*

Natalia S. 5;0: *Blisko, chodzę na piechotę.*

Ola M. 5;0: *Nie tak bardzo daleko mieszkam. Idę na piechotę z babcią.*

Kinga W. 5;7: *Tak średnio. Do przedszkola przychodzę na nogach. Mieszkam blisko, gdzieś tyle kilometrów, albo więcej.*

Krysia S. 6;4: *Mieszkam blisko [...] Ja chodzę na piechotę, nawet do mojej koleżanki mogę przyjść w każdej chwili. Bo ja tylko muszę przejść przez ulicę i jestem już u Karoliny. Jesteśmy sąsiadkami.*

Marcelina Z. 6;6: *Mieszkam blisko przedszkola, tu na Macieja, bardzo blisko. Chodzę na piechotę.*

Paweł S. 6;3: *Ja chodzę na piechotę, bo nie jest daleko.*

e. ktoś inny mieszka dalej:

Justyna K. 6;4: *Nie, wcale daleko nie mieszkam. Na pewno bliżej niż moja koleżanka Natalia.*

Szymek B. 3;5: *Blisko, tam koło Asi, tylko o wiele bliżej...*

f. mieszka we Wrocławiu:

Edyta R. 4;8: *Nie, we Wrocławiu. Do przedszkola jadę autem.*

Wojtek K. 3;8: *Nie, ja mieszkam w domu we Wrocławiu.*

g. bo takie ma odczucie:

Marek J. 6;2: *Nie jest daleko. Mama uważa, że daleko, ale mi wcale nie jest daleko.*

Zatem stwierdzenie *coś jest blisko mnie*, którego dzieci często używają w swoich opisach, oznacza, że tę odległość można pokonać szybko (albo pieszo, albo za pomocą środków lokomocji).

W dziecięcych wypowiedziach można wskazać również opozycję *blisko – daleko*. Coś jest blisko mnie tylko dlatego, że 'to coś jest bardziej oddalone od innej osoby'. *Blisko* odnotowałam również w znaczeniu 'w granicach miejscowości, w której mieszkam'. Dzieci czasami synonimicznie używają m.in. określeń: *za rogiem, po drugiej stronie ulicy, przez ulicę, obok*.

Znacznie mniej badanych stwierdza, że mieszka daleko od przedszkola (D – 12, CH – 9).

Dziecko uważa, że jego przedszkole znajduje się daleko od domu, bo:

a. idzie długo pieszo:

Natalia B. 4;4: *Idę do przedszkola długo na piechotę.*

b. pokonuje tę drogę środkiem lokomocji:

Klaudia M. 3;4: *Ja jadę samochodem i mieszkam bardzo daleko.*

Mikołaj Sz. 6;4: [...] *jadę samochodem, bo wstaję strasznie wcześnie, kiedy jest jeszcze ciemno. Jadę długo, prawie 6 godzin.*

Patrycja B. 4;9: *Trochę daleko mam do przedszkola. Jadę tramwajem...*

c. mieszka w innej miejscowości:

Arek K. 5;4: *Ja mieszkam daleko, koło domu prezydenta w Radoszowie. Tam mieszkam, a tu chodzę do przedszkola.*

Podsumowując, *coś jest daleko ode mnie*, to znaczy, że tę odległość pokonuje się długo (albo pieszo, albo za pomocą środków lokomocji). *Daleko* odnotowałam również w znaczeniu 'w innej miejscowości'.

5. STOPNIOWANIE ODLEGŁOŚCI W WYPowiedziACH DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

Umiejętność określania, oceniania odległości jest bardzo słabo rozwinięta u małych dzieci. Badani we wszystkich grupach wiekowych wykazują tendencję do przeceniania lub niedoceniaenia odległości pokonywanej drogi z domu do przedszkola²¹:

Mikołaj Sz. 6;4: *Idę długo, prawie sześć godzin.*

Ola T. 3;11: *Mieszkam bliźniutko, samochodem to tylko z jedną godzinę.*

Ze wszystkich wypowiedzi dzieci dotyczących drogi wynotowałam określenia bliskości i oddalenia. Kolejność opisywanych haseł uwzględ-

²¹ Wypowiedzi dwóch dziewczynek, będących sąsiadkami, są sprzeczne. Dla jednej pokonanie odcinka około 500 m z domu do przedszkola to bliska odległość, a dla drugiej – daleka.

nia gradację odległości od najmniejszej do największej. Przy każdym hasle podałam znaczenie i językowe mechanizmy jego tworzenia. Liczba i różnorodność tych określeń pokazuje, w jaki sposób dzieci radzą sobie z ocenianiem odległości.

bardzo bliziotko: zdrobnienie słowa *blisko* zostało wzmocnione przysłówkiem *bardzo*, który wyraża wysoki stopień intensywności, nasilenia, natężenia czegoś:

Natalia Z. 4;11: *Bardzo bliziotko mam do przedszkola.*

tak bliziotko: zdrobnienie zostało wzmocnione przysłówkiem *tak*, który wskazuje na nasilenie tego, co oznacza wyraz, któremu towarzyszy:

Damian D. 5;1: *Mój dom jest tak bliziotko.*

bliziotko: to zdrobniła forma przysłówka *blisko* o odcieniu intensywnym:

Adrian K. 5;8: *Bliziotko mam do przedszkola.*

blisko: 'w małej odległości, niedaleko':

Ola K. 4;8: *Mieszkam blisko, idę przez tunel i idę po chodniku i już jestem w domu.*

trochę blisko: znaczenie wyrazu *blisko* zostało osłabione przysłówkiem *trochę*, który wyraża niezbyt wysoki stopień natężenia cechy:

Norbert C. 5;8: *Trochę blisko mam do przedszkola.*

średnio blisko: znaczenie wyrazu zostało osłabione przysłówkiem *średnio* (średni to taki, który znajduje się pośrodku, pośredni pod względem np. miary):

Krzyś B. 5;2: *Mieszkam na Jedności Narodowej. To tak średnio blisko.*

niedaleko: zaprzeczenie przysłówka *daleko*, tzn. 'w małej odległości, w pobliżu czegoś':

Natalia L. 6;1: *Mieszkam niedaleko przedszkola.*

nie jest daleko: opisowa forma zaprzeczenia przysłówka *daleko*, która ma takie samo znaczenie jak wyżej opisane hasło:

Marek J. 6;2: *Nie jest daleko. Mama uważa, że daleko, ale mi wcale nie jest daleko.*

średnio: przysłówek wskazujący na średnią (nie największą i nie najmniejszą) wielkość, w tym wypadku średnia jest odległość między dwoma obiektami:

Kinga W. 5;7: *Średnio mam do przedszkola.*

tak średnio: znaczenie przysłówka *średnio* zostało wzmocnione drugim przysłówkiem *tak*, który wskazuje na nasilenie tego, co oznacza wyraz, któremu towarzyszy:

Kuba L. 5;9: *Do przedszkola mam tak średnio.*

średnio daleko: znaczenie przysłówka *daleko* zostało osłabione drugim przysłówkiem *średnio*, który wskazuje na średnią (nie największą i nie najmniejszą) wielkość:

Mariusz L. 5;5: *Mieszkam tak średnio daleko.*

średnio tak daleko: znaczenie wyrażenia *tak daleko* (*tak* jest wzmocnieniem znaczenia przysłówka *daleko*) zostało osłabione przysłówkiem *średnio*, który wskazuje na średnią (nie największą i nie najmniejszą) wielkość:

Gabrysia O. 6;3: *Średnio tak daleko.*

tak nie za bardzo daleko: znaczenie przysłówka *daleko* zostało osłabione frazeologizmem *nie za bardzo* ('w miarę'), dodatkowo całe wyrażenie wzmocniono słowem *tak*:

Marta P. 6;8: *Nie, trochę daleko, ale tak nie za bardzo daleko.*

nie tak bardzo daleko: wyrażenie *tak bardzo daleko* zostało osłabione przeczeniem:

Ola M. 5;0: *Nie tak bardzo daleko mieszkam.*

tak sobie daleko: znaczenie przysłówka *daleko* zostało osłabione frazeologizmem *tak sobie* 'jako tako, nie bardzo':

Natalia L. 6;1: *Tak sobie daleko.*

trochę daleko, troszeczkę: znaczenie przysłówka *daleko* zostało osłabione raz przysłówkiem *trochę* wyrażającym niezbyt wysoki stopień natężenia cechy i po raz drugi zdrobnieniem tej formy *troseczkę* o odczeniu intensywniejszym:

Sara W. 5;10: *Mam do przedszkola trochę daleko, troszeczkę.*

trochę daleko: znaczenie przysłówka *daleko* zostało osłabione przysłówkiem *trochę*, który wyraża niezbyt wysoki stopień natężenia cechy:

Patrycja B. 4;9: *Trochę daleko mam do przedszkola. Jadę tramwajem.*

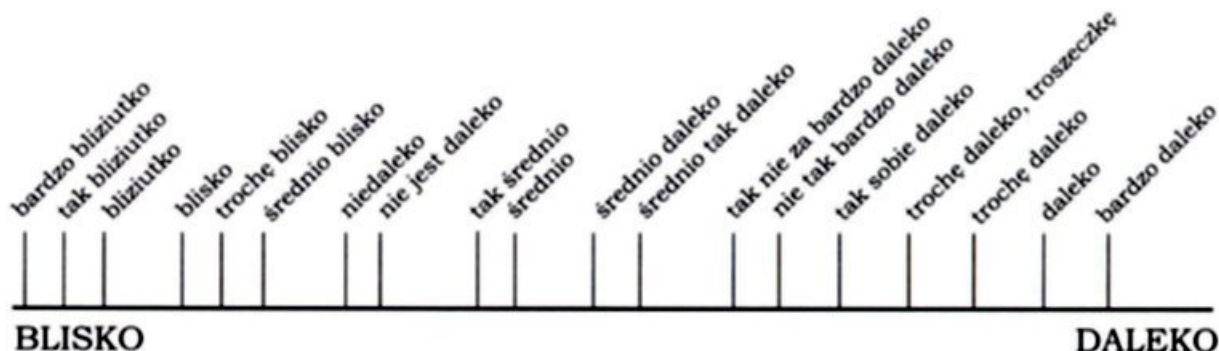
daleko: 'w znacznej odległości, w odległym miejscu, w oddaleniu':

Wiktoria B. 3;3: *Daleko mieszkam od przedszkola.*

bardzo daleko: znaczenie przysłówka *daleko* zostało wzmocnione przysłówkiem *bardzo*, który wyraża wysoki stopień intensywności, nasilenia, natężenia czegoś:

Łukasz M. 5;4: *Mieszkam bardzo daleko.*

Graficzne rozmieszczenie określeń odległości na osi blisko – daleko



O graficznym rozmieszczeniu na osi określeń bliskości i oddalenia zadecydowały środki językowe, które wzmacniają bądź osłabiają znaczenie przysłówków *blisko* – *daleko*. Jednak w niektórych przypadkach, kiedy określenia przestrzenne znaczeniowo były bardzo zbliżone, np. *niedaleko*, *nie jest daleko*, posłużyłam się intuicją, bo przecież relacja *blisko* – *daleko* obrazuje naiwną geometrię świata, z której wynika, że oceny względne są subiektywne. Również wybór środków językowych wiąże się z indywidualną miarą odległości. Dlatego to, co zaproponowałam powyżej, może być poddane w wątpliwość, jednak z punktu widzenia badającego jest poprawne.

Na lewym biegunie osi umieściłam formę *blisko*, a na prawym *daleko*. Jednak wśród wyżej opisanych określeń znalazły się inne, o odcieniu intensywniejszym. Zatem przed *blisko* umieściłam aż trzy określenia: *bliziutko*, *tak bliziutko* i *bardzo bliziutko*. Natomiast za *daleko* na osi znalazło się tylko jedno określenie – *bardzo daleko*. Pośrodku znalazły się określenia *średnio*, *tak średnio*. Pomiedzy *blisko* a określeniami w środku osi są tylko cztery określenia. Natomiast w drugą stronę, od środka do *daleko* umieściłam siedem określeń oddalenia. Podsumowując, dzieci przedszkolne do określania odległości użyły siedmiu różnych form, natomiast ośmiu do określenia oddalenia.

W swoich wypowiedziach dzieci, mówiąc o odległościach między domem a przedszkolem, posłużyły się również innymi określeniami, które możemy nazwać miarami przestrzeni²². Dzieci, określając położenie swojego domu, używają w opisach rzeczownikowych miar przestrzeni *metr*, *kilometr*, choć nie znają ich dokładnych znaczeń. Są to formy zasłyszane u dorosłych. Intuicyjnie dzieci próbują ich używać, właśnie określając długość drogi, jaką pokonują codziennie z domu do przedszkola.

Szymon O. 3;6: *Mieszkam blisko. Do przedszkola mam trzy metry.*

Kinga W. 5;7: *Mieszkam blisko, gdzieś tyle kilometrów, albo więcej.*

Warto w tym momencie wspomnieć, że określając długość drogi, dzieci używają również form dotyczących czasoprzestrzeni: *krótko*, *króciutko*, *długo*, *godzina*.

Adam H. 3;2: *Trochę daleko, ale idzie się króciutko.*

Ola Ł. 3;8: *Blisko. Krótko idę do przedszkola.*

Natalia B. 4;4: *Idę do przedszkola długo na piechotę.*

Mikołaj Sz. 6;4: *Jadę długo, prawie 6 godzin.*

Ola T. 3;11: *Mieszkam bliziutko, samochodem to tylko z jedną godzinę.*

²² Andrzej Markowski w *Leksyce wspólnej różnych odmian polszczyzny* (Wrocław 1990, t. II, s. 183) w grupie tematycznej – przestrzeń, przy kategorii miary przestrzeni odnotował trzy formy: *centymetr*, *kilometr*, *metr*.

6. WNIOSKI

Wypowiedzi badanych dzieci odwołują się do antropocentrycznego modelu konceptualizacji przestrzeni. Natomiast schemat *blisko – daleko* stanowi elementarną opozycję semantyczną odnoszącą się do najprostszej przestrzennej orientacji dziecka. Ta natomiast obrazuje naiwną geometrię tej przestrzeni, z której wynika, że dziecięce oceny są subiektywne (często błędne u najmłodszych dzieci). Przedszkolaki operują w swoich wypowiedziach relacjami odległości i używają słownictwa określającego bliskość i oddalanie, a w semantyce wyrażen przestrzennych występuje też metryczność i gradacyjność.

Conceptualization of Space in the Utterances of a Kindergarten Child Based on the Near-Far Scheme

Summary

The main research subject presented in the article concerns conceptualization of a fragment of the closest space (the way from home to kindergarten) registered in the utterances of kindergarten children. The author analyzed expressions children use to describe the near-far relation. She also gathered linguistic phrases they use to compare distance. The aim of the research was to solve practical problems, while conclusions from vocabulary analysis can help to make exercising material to enrich their space related vocabulary.

As the research shows, toddlers use distance relations and apply vocabulary defining closeness and getting farther, while metrical estimation and comparison also occur in the semantic level of the utterances.

One hundred and twenty children from four Wrocław kindergartens took part in the research, carried out by the author of the article in the years 2002–2005 (used in her doctorate). While gathering material, she considered the age and gender of the children, whereas the analyzed data are children's utterances about the way from home to kindergarten. In her analysis, she applied various methods: philological, statistic and cognitive.

Trans. M. Kołodzińska

Aleksander Kiklewicz
(Uniwersytet Warmińsko-Mazurski)

BEZ METAFORY. METAFORA W ŚWIETLE SEMANTYKI INTENSJONALNEJ

Hinduiści i buddyści wierzą, że wszystko jest jedynie formą – powiedział cicho. – Twierdzą, że w ogóle nie ma czegoś takiego jak treść czy znaczenie. To, co bierzemy za treść, stanowi jedynie zewnętrzną postać jakiejś kolejnej warstwy czy poziomu. Jeśli zdejmiesz je wszystkie, nie zostanie absolutnie nic.

John L. Casti, *Kwintet z Cambridge*

1. ASPEKTY SEMANTYKI INTENSJONALNEJ

Jakkolwiek w standardowych logicznych teoriach semantyki dominowało odniesienie znaków do nazywanych obiektów, czyli ich aspekt ekstensjonalny, to od początku XX wieku rozpowszechniła się semantyka intensjonalna, zgodnie z którą „związek między znakiem a odniesieniem [...] zachodzi wyłącznie przez pojęcie” (Kardela 1999, 15). Ujęcie to, którego prekursorem był niewątpliwie wybitny niemiecki logik G. Frege (1967), znalazło m.in. swój wyraz w słynnym trójkącie semantycznym C.K. Ogdena i I.A. Richardsa (1969, 11 i n.).

Model semantyki intensjonalnej zasadniczo uzupełniono, poczynając od połowy XX wieku, kiedy coraz bardziej odczuwalna stała się presja nowego paradygmatu – antropologicznego, i nowych dyscyplin w językoznawstwie, przede wszystkim – pragmatyki, lingwistyki kulturowej. Jako jeden z pierwszych na niepełność modelu Ogdena – Richardsa zwrócił uwagę B. Malinowski. Jak pisze K. Pisarkowa (2000, 153), uważał on, że trójkąt semantyczny nie uwzględnia roli „sytuacji mówienia” z udziałem określonych grup podmiotów, które w istocie rzeczy decydują o sposobach konceptualizacji zjawisk rzeczywistości, innymi słowy – w zależności od warunków interakcji werbalnej reinterpretują treści semantyczne znaków. Malinowski rozumiał semanty-

kę jako część komunikacji kulturowej, a więc w jej ścisłym związku z pragmatyką, tzn. z regułami społecznego użycia języka.

Idea pragmatycznie relewantnej semantyki, na przykład uwzględniającej poznawcze i behawioralne nastawienia podmiotów komunikacji, została zrealizowana w drugiej połowie XX wieku w teorii semantyki modalnej i intensjonalnej, w szczególności w teorii możliwych światów fińskiego logika J. Hintikka. Problem znaczenia wyrażen językowych Hintikka traktuje w duchu logicyzmu – jako problem ich prawdziwości/nieprawdziwości. Pod tym względem wyróżnia języki dwóch typów: pierwszego rzędu i drugiego rzędu. W językach pierwszego rzędu znaczenie prawdy/fałszu zdania zależy od znaczeń referencyjnych jego składników. Innymi słowy, w języku pierwszego rzędu wszystko, co jest niezbędne dla rozumienia informacji, zawarte jest w jego systemie semantycznym, tzn. w regułach nominacji przyporządkowujących określonym znakom określone grupy desygnatów. Do języków pierwszego rzędu należy język opisywany w *Traktacie* L. Wittgensteina – u jego podstaw „znajduje się dany, ustalony zbiór relacji między nazwami a przedmiotami” (Hintikka 1992, 300).

Zasadnicze novum koncepcji Hintikka polega na tym, że zaproponował on traktowanie znaczenia intensjonalnego (pojęciowego) znaku (czyli „sensu” w teorii G. Fregego) jako funkcji:

Sinn [...] jest funkcją. Zawiera on [...] poza odniesieniem przedmiotowym również sposób, w jaki jest ono nam dane. A mówienia o „sposobach bycia danym” nie można oczywiście w ostatecznym rozrachunku rozumieć inaczej niż funkcjonowanie. Sensy wyrażen i sensy aktów są po prostu funkcjami wyznaczającymi, odpowiednio, ich odniesienia przedmiotowe i przedmioty (Hintikka 1992, 131 i n.).

Każdej funkcji jest przyporządkowany określony zakres znaczeń. W wypadku funkcji semantycznej (czy też intensjonalnej) chodzi o zespół odniesień referencyjnych, które są zgodne z sensem znaku. Odniesienia przedmiotowe znaku są traktowane jako sytuacje jego użycia czy też jako możliwe światy (dalej: referencyjne możliwe światy). W terminologii Hintikka „pojęcia, sensy są [...] funkcjami przeprowadzającymi możliwe światy w odniesienia przedmiotowe” (ibidem, 132). Możliwe światy definiuje się jako

wszelkie zrealizowane i niezrealizowane stany rzeczy i przebiegi zdarzeń. [...] Z technicznego punktu widzenia, wymienienie tego, co *a* wie (w świecie *W*), oznacza wyszczególnienie możliwych światów, alternatywnych (dokładniej, epistemicznie *a*-alternatywnych) względem *W*, to jest zgodne z tym, co *a* wie w *W* (ibidem, 158).

Można, pisze Hintikka, coś powiedzieć o następnym gubernatorze Kalifornii, nie myśląc jednak o żadnej konkretnej osobie, ponieważ „zwrot *następny gubernator Kalifornii* oznacza różnych polityków w różnych przebiegach zdarzeń, o których sędzę, że są możliwe” (ibidem, 160). Z tego wynika, że

w semantyce możliwych światów należy brać pod uwagę odniesienia przedmiotowe wyrażań w więcej niż jednym „świecie” [...] Musimy [...] dla każdego pierwotnego wyrażenia naszego języka założyć [...] funkcję (funkcję znaczeniową) określającą jego odniesienie przedmiotowe (o ile takie posiada) w różnych możliwych scenariuszach („światach”). Co przedtem, na przykład, stanowiło nazwę o odniesieniu przedmiotowym w postaci pojedynczego indywiduum, teraz ma jako swoje znaczenie (odniesienie przedmiotowe) pewną funkcję („funkcję indywiduacyjną”), która dla każdego świata z osobna określa właściwe dla niego szczególne wcielenie wspomnianego indywiduum (ibidem, 301 i n.).

Istnienie możliwych światów jest uwarunkowane intensjonalnymi stanami podmiotów, tzn. ich „skierowaniem na pewien przedmiot”. Jakkolwiek sens (pojęcie) zależy od konceptualizacji, którą narzuca użytkownikom języka system semantyczny (konwencje semantyczne), to nominacja znaków językowych zależy przede wszystkim od ukierunkowania podmiotu: „Ta sama funkcja, która w naszym świecie daje pewien przedmiot [tzn. pozwala na nominację określonego przedmiotu – A.K.], w innym – da inny” (ibidem, 133). Na przykład zdanie

(1) *Siostra przyjedzie we wtorek*

potencjalnie jest otwarte na wiele interpretacji – w zależności od tego, o jaką/czyją siostrę chodzi, który wtorek itd. Natomiast wprowadzając wyrażenie modalne *Jan pamięta, że...*, w zespole możliwych światów dokonujemy wyboru jednej sytuacji lub podzbioru sytuacji, w odniesieniu do której lub do których zdanie pełni funkcję wypowiedzi konstatacyjnej:

(2) *Jan pamięta, że siostra – tzn. jego siostra, przyjedzie pociągiem we wtorek – tzn. 2 września.*

Hintikka wprowadził pojęcie *nastawień propozycjonalnych* (postaw sądzeniowych) typu *X wierzy, że...*, *X ma nadzieję, że...*, *X pamięta, że...*, wskazujących na możliwe światy. Język zawierający nastawienia sądzeniowe nazwał językiem drugiego rzędu – tu znaczenie nominatywne zdania zależy nie tyle od znaczeń nominatywnych jego terminów, co od treści nastawień propozycjonalnych.

Znaczenie podstawowe wyrażenia nie zawsze, a przypuszczalnie nawet nie zazwyczaj, pokrywa się z jego zwykłym (najczęściej spotykanym) znaczeniem. Nie jest nawet wykluczone, że jakieś wyrażenie języka naturalnego nigdy nie przybiera swojego znaczenia podstawowego (ibidem, 37 i n.).

Należy zwrócić uwagę na to, że jakkolwiek sytuacje referencyjne są programowane przez znaczenie sygnifikacyjne (pojęciowe, intensjonalne) znaku, to nastawienia propozycjonalne są podporządkowane innej jego funkcji – modalnej, a mianowicie – modalności deontycznej (Kiklewicz 2004, 168). Podobnie jak funkcja sygnifikacyjna określa zbiór referencyjnych możliwych światów (w logice formalnej odpowiada mu „zakres” pojęcia), funkcja deontyczna określa zbiór *intensjonalnych* możliwych światów, tzn. zbiór nastawień propozycjonalnych nadawcy komunikatu. W tym zakresie można wyodrębnić dwie

kategorie znaczeń: 1) nastawienia epistemiczne, oparte na refleksjach umysłowych: *wiedzieć, być przekonanym, uważać, wierzyć, przypuszczać, sądzić, zakładać, myśleć, chcieć, wątpić, powiedzieć* i in. oraz 2) nastawienia sensoryczne (zmysłowe): *widzieć, słyszeć, wyczuć, wywęszyć* i in. (ibidem, 169), na przykład:

- (3) *Nie sądzę, że może to się udać.*
- (4) *Uważam, że może to się udać.*
- (5) *Wierzę, że może to się udać.*
- (6) *Twierdzę, że może to się udać itd.*

W tekstach językowych występują wyrażenia trzech typów (wszystkie poniższe ilustracje ze źródła: Juan 2007):

- (7) *W badaniach wykazano, że żony zwykle bardziej krytykują mężów niż na odwrót.*
- (8) *Najbardziej wytrzymałym ssakiem na ziemi, uwzględniając zdolność do przeżycia jak największej liczby lat, jest kobieta.*
- (9) *W Australii każdego roku 12 mln razy korzysta się z usług prostytutek.*
- (10) *W stanie New Jersey prawo zabrania nagim ludziom głośno siorbać zupę.*
- (11) *W mieście Oxford, w stanie Ohio, istniał kiedyś przepis zabraniający kobiecie rozbierać się przy fotografii mężczyzny.*

W zdaniach typu (7) nastawienie propozycjonalne jest wyrażane w sposób materialny, formalny, tzn. za pomocą zdania nadrzędnego: *W badaniach wykazano, że...* W zdaniach typu (8) jest brak takiej manifestacji semantyki intensjonalnej, ale jest ona przekazywana w domyśle, tzn. jako funkcja formy zerowej, por.:

- (12) [*Naukowo udowodniono, że*] *najbardziej wytrzymałym ssakiem na ziemi itd.*

Natomiast w trzeciej grupie zdań – (9), (10) i (11) brak nastawienia propozycjonalnego jest kompensowany obecnością specjalnych determinatorów – *okoliczników ontologicznych*: *w Australii, w stanie New Jersey, w mieście Oxford*. (Formy realizacji konstrukcji tego typu zostały opisane w: Kiklewicz 2004, 81 i n.).

2. METAFORA A NASTAWIENIA PROPOZYCJONALNE

Metafora powstaje w warunkach niekonwencjonalnej idiomatyki językowej, tzn. odstępstwa od reguł selekcyjnych wyrazów w strukturze semantycznej zdania (zob. Ivanov 1975, 184). Jednakże interpretacja metaforyczna znaku nie jest w tym wypadku jedyną możliwością: alternatywna interpretacja polega na tym, że u podstaw zakłócenia reguł selekcyjnych leży specyficzne, niekonwencjonalne odniesienie przedmiotowe. Możemy tu mieć do czynienia z sytuacjami dwóch typów: albo zachodzi anomalia w zakresie ontologicznych możliwych światów, tzn. nominacja „nietypowego”, egzotycznego stanu rzeczy, albo występuje niezwykle, indywidualne nastawienie propozycjo-

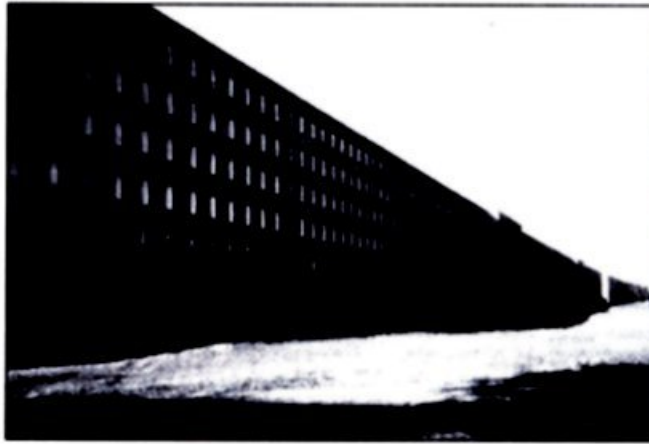
nalne – anomalia w zakresie intensjonalnych możliwych światów – nietypowe postrzeganie świata. Z powyższego wynika, że uwzględnienie modalności deontycznej wypowiedzi warunkuje zmniejszenie zakresu występowania zjawiska metafory. To, co zgodnie z tradycją potraktowalibyśmy jako metaforę, czyli derywację semantyczną (innymi słowy – nowe użycie semantyczne) znaku, może w rzeczywistości okazać się pomijaniem czy też niezrealizowaniem w formalnej strukturze zdania wykładników nastawień propozycjonalnych lub okoliczników ontologicznych. Jako przykładem posłużę się materiałem prasowym: w niektórych polskich mediach wizytę premiera Donalda Tuska do Ameryki Południowej w maju 2008 roku skomentowano jako *wycieczkę* („za nasze, podatników, pieniądze”) („Tygodnik Powszechny”, 21–25 V 2008). Czy wyrazu *wycieczka* użyto metaforycznie? Jest to wątpliwe. Raczej zastosowano tu szczególne nastawienie propozycjonalne, u podstaw którego leży kulturowo (czy też subkulturowo) nacechowana interpretacja zjawiska, jakim jest „wizyta premiera Donalda Tuska w Ameryce Południowej”, por. parafrazę:

- (13) *Niektórzy (podatnicy, dziennikarze, przedstawiciele opozycji itd.) uważają, że wizyta premiera w Ameryce Południowej to była wycieczka – za nasze, podatników, pieniądze; miała ona charakter rozrywkowy, rekreacyjny, nie – jak powinno być – służbowy.*

Za przykład *anomalii ontologicznej* może posłużyć tekst opublikowanej na łamach tygodnika „Angora” (2004/42) notatki pt. *Kłopotliwe pamiątki* Danuty Broniszewskiej – tematem tekstu są pamiątki architektury po III Rzeszy na terenie współczesnych Niemiec. W artykule m.in. czytamy:

- (14) *Na sąsiedniej Rugii, w miejscowości Prora, niszczyje inna chluba III Rzeszy: pięciokilometrowej długości budynek, przeznaczony dla 20 tysięcy wczasowiczów w jednym turnusie. Dzieło Alberta Speera, ulubionego architekta Hitlera.*

Wydawałoby się – wyrażenie *pięciokilometrowej długości budynek*, a w szczególności rzeczownik *budynek* należy zinterpretować przenośnie: choć łączliwość wyrazów nie zakłóca reguł semantycznych języka polskiego, to jednak wyraźnie koliduje ona z naszą wiedzą o rzeczywistości – o budynkach: „Rzadko się zdarza, żeby budynek był długi na pięć kilometrów”; „Jeżeli coś jest długie na pięć kilometrów, to być może nie jest to budynek, lecz coś tylko przypominające budynek” itd. A jednak nie chodzi tu o żadne „przesunięcie” semantyczne – po prostu mamy do czynienia z anomalią ontologiczną, czyli ze specyficznym, rzadkim, egzotycznym stanem rzeczy, czego potwierdzeniem jest załączone zdjęcie.



Za inny przykład tego typu może posłużyć niekonwencjonalne zastosowanie rzeczownika *miasto* w odniesieniu do tzw. suburbiów – obszarów położonych na peryferiach wielkich miast, podzielonych na działki z domkami jednorodzinnymi. O jednym z takich przykładów – 40-tysięcznym miasteczku *Levitown* w USA (zob. zdjęcie poniżej) pisze dziennikarz „Tygodnika Powszechnego” (9 III 2008):



- (15) *Wbrew temu, co sugerowała nazwa (town – ang. miasto), ta osada niewiele miała wspólnego z tradycyjną miejską zabudową. Pojawiły się szkoły, osobna centrala telefoniczna, prywatna poczta. W labiryncie ślepych uliczek brakowało jednak skwerów czy parków, próżno było szukać sklepu spożywczego, kina czy jakiegokolwiek instytucji użyteczności publicznej (wyjątkiem były pływalnie). Nie istniały także chodniki.*

W komunikacji językowej poza tym występują *anomalie intencjonalne*, tzn. sprzeczne z ogólną konwencją (tradycją czy też uzusem) nastawienia propozycjonalne podmiotów językowych. Na przykład o zdaniach rosyjskich:

- (16) *Дождь бьет по стеклам* dosł. 'Deszcze bije po szkle'
 (17) *Волна бьет о камни* dosł. 'Fala uderza o kamienie'
 (18) *Ветер метет по земле* dosł. 'Wiatr miecie po ziemi'

G.I. Kustova (2001, 68) pisze, że w pozycji podmiotu gramatycznego realizuje się instrumentalne i agentywne znaczenie rzeczownika, co

warunkuje też semantyczną zmianę czasowników *бьет* 'bije' i *метет* 'miecie'. Bardziej prawdopodobna zdaje się być jednak inna interpretacja: że polisemia czasowników jest w tym wypadku pozorna – występują one w swoich znaczeniach podstawowych: *бьет* 'uderza, wali czymś' i *метет* 'zgarnia, zmiata coś z jakiejś powierzchni', natomiast we wszystkich przytoczonych i podobnych zdaniach łatwe są do odtworzenia nastawienia intensjonalne podmiotu językowego, w tym przypadku – sensoryczne, wizualne, por. transformacje:

- (19) *Я вижу / мне кажется, что дождь бьет по стеклам* 'Widzę, zdaje mi się, że deszcze bije po szkle'.
 (20) *Я вижу / мне кажется, что волна бьет о камни* 'Widzę, zdaje mi się, że fala uderza o kamienie'.
 (21) *Я вижу / мне кажется, что ветер метет по земле* 'Widzę, zdaje mi się, że wiatr miecie po ziemi'.

Personifikacja, która rzekomo występuje w wyrażeniach typu (16) – (18), w ogóle szeroko jest rozpowszechniona w folklorze oraz w tekstach artystycznych. Białoruski badacz folkloru G.A. Bartaševič (1992, 19 i n.) pisze, że personifikacja chorób w tekstach zaklęć ludowych oparta jest na autentycznej wierze przedstawicieli tej kultury w to, że choroby są podobne do istot żywych, że tak jak ludzie wstępują w relacje pokrewieństwa i in.

W tekstach artystycznych u podstaw niekonwencjonalnej idiomatyki często leży nie przenośne użycie wyrazu, lecz nietypowe, indywidualne spojrzenie na świat, a szczególnie wyobraźnia artystyczna. Tak więc U. Empson, analizując fragment wiersza Johna Donna:

- (22) *As our blond labours to beget
Spirits, as like souls as it can, [...]
So must pure lover's souls descend [...]*

pisze, że mimo że współczesny czytelnik raczej zinterpretuje rzeczownik *spirits* 'duch' jako metaforę, tzn. jako rozszerzone określenie czegoś duchowego, dla samego autora za tą idiomatyką nie kryła się żadna metaforyzacja: duch był pojmowany jako znikoma, lecz aktywna substancja we krwi, coś pośredniego między ciałem a duszą (zob. Davidson 1987). Podobnie jest z interpretacją wiersza Tadeusza Różewicza:

- (23) *rzeczywistość
którą oglądałem
przez brudną szybę
w poczekalni
ujrzałem twarzą w twarz*

Jest kwestią otwartą, czy mamy tu do czynienia z personifikacją jako zabiegiem retorycznym, czy raczej z przesunięciem deontycznym, tzn. ze swoistą, autorską interpretacją rzeczywistości jako osoby. Podobnie w powieści Tadeusza Nowaka *A jak królem, a jak katem będziesz* realizowany jest fragment poetyckiego obrazu świata, w którym abstrakcje traktowane są jako materialne przedmioty, substancje. W zdaniu

- (24) *I nie bardzo śmiałem wejść do tej czarnej wody pełnej teraz dziewczęcej nagości*

nie ma podstaw, aby doszukiwać się znaczenia metaforycznego grupy imiennej *dziewczęcej nagości* – zostało tu wyrażone specyficzne nastawienie epistemiczne:

- (25) *Wydawało mi się, że woda była pełna dziewczęcej nagości; odczuwałem, uważałem, odnosiłem wrażenie, że dziewczęca nagość to substancja, która rozpuściła się w wodzie.*

Zjawisko pozornej metaforyzacji jest szczególnie uwarunkowane dynamiką kultury. W okresach zmian ustrojowych zachodzą procesy społeczne, polegające na przekształceniu, czasem – zniekształceniu, istniejących systemów kultury, przyporządkowania grup społecznych (warstw) określonym sferom działalności i związanym z nimi kompetencjom, w tym językowym. Demokratyzacja życia politycznego powoduje radykalne zmiany w zakresie sytuacji, sfer (dyskursów) oraz obszarów komunikacyjnych, określa stylistyczną niejednorodność wypowiedzi artystycznych, dziennikarskich, potocznych, a nawet naukowych (Kiklewicz 2006; 2007, 151 i n.). Proces demokratyzacji nie tylko niweluje skonwencjonalizowane różnice obszarów i sfer językowych, lecz w dużym stopniu przyczynia się do nasilenia zjawiska okazjonalizmów semantycznych – indywidualnych, niekonwencjonalnych interpretacji znaków. Kiedy autor wypracowania szkolnego pisze:

- (26) *Być tolerancyjnym jest mi bardzo trudno, ponieważ jestem chłopcem dosyć nieśmiałym* (przykład z kartoteki Marka Lenca)

jest oczywiste, że nie rozumie on ogólnego znaczenia przymiotnika *tolerancyjny* 'wyrozumiały, pobłażliwy' – używa tego wyrazu w znaczeniu indywidualnym, okazjonalnym, skądinąd trudnym do określenia.

Pozorna metaforyczność dość często zachodzi też w komunikacji międzykulturowej. W sytuacji, gdy jesteśmy skłonni przypisać słowu znaczenie przenośne, warto najpierw ustalić, czy jego użycie – z naszego punktu widzenia – niekonwencjonalne nie wynika z treści obcej nam kultury, do której należą uczestnicy tego dyskursu. Dobrym przykładem na to może być zjawisko, które zielonogórski badacz M. Kuczyński określił jako *t r a n s f u z j ę* – przenośne użycie wyrazów (zwykle kluczowych, znaczących dla danego kręgu kulturowego), któremu towarzyszy zmiana semantyki wartościowania. Celem transfuzji jest perswazja, dlatego zjawisko to szeroko jest używane w propagandowych gatunkach mowy, szczególnie w tekstach komunikacji masowej. Na przykład w polskiej tradycji kulturowej, podobnie zresztą jak w anglosaskiej, rzeczownik *tolerancja* oznacza 'uznawanie czyichś poglądów, wierzeń, upodobań, czyjegoś postępowania, różniących się od własnych; wyrozumiałość'. Kuczyński zwrócił uwagę na to, że w ostatnich czasach

niektórzy aktywiści religijni publicznie wyrażają obiekcje wobec sytuacji, w której symbol innej religii zostałby umieszczony w obszarze ich egzystowania. Poproszona o komentarz [...] odnośnie nieumieszczania w konstytucji europejskiej odniesień do takiego czy innego dziedzictwa religijnego, grupa [francuskich – A.K.] studentów niemal jednogłośnie natychmiast powołała się na tolerancję jako czynnik uzasadniający brak takich odniesień (Kuczyński 2004, 175 i n.).

M. Kuczyński uważa, że w tym wypadku zachodzi transfuzja wyrazu *tolerancja*, a mianowicie jego używanie raczej w znaczeniu odwrotnym: 'brak szacunku, wyrozumiałości dla cudzych poglądów, dla cudzego postępowania; nieuznawanie cudzych przekonań'. Uzasadnia to tak:

Osoba wyznająca religię X nalega, by w miejscu publicznym nie czyniono odniesień do religii Y, gdyż takie publiczne odniesienie byłoby nietolerancyjne wobec religii X [...] To wyznawcy religii X, a nie Y są nietolerancyjni. To właśnie oni (X) chcą zapobiec, by ci drudzy (Y) nie prezentowali swoich wierzeń [...] Jeśli *tolerancja* znaczy to, co podają definicje słowników, wyznawcy X powinni pozwolić wyznawcom Y, by wyrażali swoje wierzenia, nawet jeśli sami ich nie podzielają. Jeśli wyznawcy Y umieszczą swój symbol religijny w miejscu publicznym, uczynią to dlatego, że są wolni, a nie dlatego, że są nietolerancyjni wobec wyznawców X lub ateistów (ibidem, 176).

Głębsza analiza jednak przekonuje nas o tym, że transfuzja ma tu charakter pozorny. Po pierwsze, Kuczyński błędnie utożsamia konteksty komunikacyjne: „umieszczenie w konstytucji europejskiej odniesień do takiego czy innego dziedzictwa religijnego” jest czym innym w porównaniu z „prezentowaniem ikonicznych symboli swoich wierzeń” – przecież to drugie nie jest przedmiotem dyskusji omawianej przez niego prasy liberalnej.

Po drugie, tolerancja nie polega dosłownie na tym, że, jak pisze Kuczyński, pozwalamy „innym ludziom mówić i robić to, co pragną, nawet jeśli się z tym nie zgadzamy lub tego nie aprobujemy” (ibidem, 175) – tak rozumiana tolerancja uwzględniałaby tylko stronę czynną w procesach komunikacji międzykulturowej. W zachodnich mediach tolerancja jest traktowana nie tylko jako postawa wobec działającego (na przykład przedstawicieli religii Y publicznie prezentujących swoje wyznania), lecz także wobec potencjalnych „ofiar” tych działań. Jest to już inny kulturowy model tolerancji: Bądź wyrozumiały dla tego, kto wyraża swoje wyznania, podejmuje działania nawet wówczas, jeśli różnią się one od twoich, jednak pod warunkiem, że nie pogorszą one sytuacji kogoś, kto ma odmienne wyznania lub nie jest w stanie podjąć podobnych działań, czując z tego powodu przykrość. Taką właśnie treść zawiera m.in. „reguła Polyan'y” w znanej koncepcji zasad interpersonalnych G. Lecha: wymaga ona, by „uniknąć – jeśli to jest możliwe – podejmowania tematów przykrych dla rozmówcy, takich, które mogą spowodować nieprzyjemne skojarzenia, smutek” (za: Nęcki 2000, 131).

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że wszystkie procesy semantyczne realizują się w określonych warunkach kulturowych, zatem czynnik antropologiczny w semantyce dynamicznej

nie jest do pominięcia. Podobnie jak w dobie postmodernizmu pewnym, prawie że ogólnie przyjętym kanonem stał się pluralizm (czy też relatywizm) kulturowy (czego znamionym przykładem jest traktowanie formy w kulturze buddyjskiej, zob. początek tekstu), faktem dla językoznawców powinien być także pluralizm sądzeniowy, tzn. możliwość współwystępowania kilku (czasem wielu) podmiotowo, instytucjonalnie lub sytuacyjnie nacechowanych interpretacji desygnatów znaków języka, co pozwala na ich zastosowanie nominatywne poza obrębem jakichkolwiek procesów semantycznych, w tym – procesów metaforyzacji: po prostu chodzi o inne rozumienie tych samych kategorii pojęciowych, nie zaś o odniesienie znaku do różnych kategorii pojęciowych.

W tym wypadku szczególne znaczenie przybiera pojęcie homonii międzykulturowej, polegające na tym, że te same znaki w tym samym znaczeniu są stosowane przez różne formacje kulturowe do odmiennie interpretowanych fragmentów rzeczywistości. Przekonującym potwierdzeniem zasadności interkulturowej koncepcji znaku i jednocześnie elementem obramowującym powyższe rozważania może być dowcip z folkloru żydowskiego:

- (27) *Melamed objaśnia swoim uczniom któryś rozdział Pięcioksięgu, aż tu żona wzywa go na strych, aby jej pomógł wieszać bieliznę. Melamed nakazuje chłopcom:*
 – *Uczcie się dalej, a jeśli natkniecie się na jakieś niezrozumiałe słowo, niech jeden z was stanie przy drabinie i głośno spyta.*
Uczniowie czytają rozpoczęty rozdział i dochodzą do nieznanego im słowa „lemale”, które znaczy „wyżej”.
Delegują Srulka. Ten, stanąwszy pod drabiną, krzyczy:
 – *Rebe, co to znaczy „lemale”?*
Melamed ze strychu:
 – *Wyżej.*
Chłopak wspina się o dwa szczeble wyżej i woła jeszcze głośniej:
 – *Rebe, co to znaczy „lemale”?*
Melamed ze strychu odpowiada głośniej:
 – *Wyżej.*
Chłopak, wciąż jeszcze nie rozumiejąc odpowiedzi nauczyciela, wspina się na ostatni szczebel drabiny i wykrzykuje co sił w płucach:
 – *Rebe, co to znaczy „lemale”?*
Melamed wpada w złość:
 – *Toż ci już dwa razy powiedziałem! Idź do cholery!*

Literatura

- G.A. Bartaševič [Г.А. Барташэвіч] (red.), 1992, *Замовы*, Мінск.
 D. Davidson, 1987, *What Metaphors Mean*, „Critical Inquiry” 5, s. 31–47.
 G. Frege, 1967, *Sens i nominat*, [w:] *Logika i język. Studia z semiotyki logicznej*, Warszawa, s. 225–251.

- J. Hintikka, 1992, *Eseje logiko-filozoficzne*, Warszawa.
- Vjač. Vs. Ivanov [Вяч. Вс. Иванов], 1975, *Функции и категории языка кино*, [w:] *Труды по знаковым системам*, 7, s. 170–192.
- S. Juan, 2007, *Zagadki seksu. Tajemnice naszego niezwykłego i wspaniałego seksu*, Gdańsk.
- H. Kardela, 1999, *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin, s. 15–38.
- A. Kiklewicz, 2004, *Podstawy składni funkcjonalnej*, Olsztyn.
- A. Kiklewicz, 2006, *Demokratyzacja języka a postmodernizm (czynnik antropologiczno-społeczny we współczesnych dyskursach postmodernistycznych)*, „Południowosłowiańskie Zeszyty Naukowe. Język – Literatura – Kultura”, III, s. 9–20.
- A. Kiklewicz, 2007, *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*, Łask.
- M. Kuczyński, 2004, *Transfuzja semantyczna jednostek leksykalnych a rola mediów*, [w:] P.P. Chruszczewski (red.), *Aspekty współczesnych dyskursów*, Kraków, s. 161–182.
- G.I. Kustova [Г.И. Кустова], 2001, *Типы производных значений и стратегии семантической деривации (на примере русских глаголов физического действия)*, „Russian Linguistics”, 25, s. 5–71.
- Z. Nęcki, 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- C.K. Ogden, I.A. Richards, 1969, *The Meaning of Meaning. A Study of The Influence of Language upon Thought and of The Science of Symbolism*, London.
- K. Pisarkowa, 2000, *Językoznawstwo Bronisława Malinowskiego. T. 1. Więzy wspólnego języka*, Kraków.

Without Metaphor. Metaphor in the Light of Intentional Semantics

Summary

The article describes linguistic metaphor from the point of view of modal and intentional semantics. The author analyzes the essentials of the theory of possible worlds by J. Hintikka, particularly such notions as the first and the second language, suggesting attitude, ontological adverb et al. The latter part of the article offers an analysis of possible interpretations of linguistic utterances in the aspect of deontic modality. Thus the sphere of realization of linguistic metaphors is reduced as opposed to interpretation of unconventional lexical idiomatic as a realization of specific “exotic” points of view, or of intentional suggesting attitudes. The study is based on the source of facts of contemporary Polish excerpted from the press and artistic literary texts.

Trans. M. Kołodzińska

Kamila Gądek
(Uniwersytet Warszawski)

METODY OPISU INTERAKCJI: GRACZ – POSTAĆ – ELEMENTY ŚWIATA GRY W JĘZYKU GRACZY KOMPUTEROWYCH

Gry komputerowe stanowią obszar, którego badanie może być szczególnie interesujące dla językoznawcy, głównie ze względu na dynamikę jego rozwoju, a tym samym ciągle pojawiające się nowych słów, powstawanie całych ciągów synonimicznych, czy subtelne zmiany znaczenia wykorzystywanych wyrazów z języka ogólnego. Formujący się język graczy to jednak nie tylko słownictwo używane do mówienia o grach komputerowych. Jego specyfika w dużym stopniu wynika z tego, iż służy on jako narzędzie opisu relacji między graczem, postacią i elementami świata gry. Są to relacje dość skomplikowane, między innymi dlatego, że gracz w czasie gry wykonuje czynności jednocześnie jako realna osoba w czasie rzeczywistym i jako postać w świecie gry. Tym samym wchodzi w bezpośrednią interakcję z komputerem i, w tym samym czasie, w pośrednią z elementami świata gry (przedmiotami i postaciami). Paradoksalnie, jednocześnie wciela się w postać z gry, utożsamia się z nią w swoich działaniach, ale też zachowuje niezbędny dystans, by opisać interakcje, jakie zachodzą między nim a postacią, gdy nią kieruje.

W dalszej części artykułu odwoływać się będę do modelu przedstawiającego poziomy identyfikacji w grze autorstwa Z. Wałaszewskiego, który przedstawia, jak immersja¹ i interaktywność przekładają się na rodzaj więzi z postacią w grze oraz na sposób użytkowania gry.

¹ „Obszar zagadnień odnoszący się do procesów, które pozwalają obcym ludziom współpracować na odległość, identyfikować się z wirtualnymi bohaterami gier i przenosić ze świata realnego do cyberprzestrzeni aktywności komunikacyjno-społeczne”, M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 62.

Poziomy utożsamienia	Więź z postacią w grze	Cechy medialne	Użytkowanie programu gry
Utożsamienie z grą	psychomotoryczna	interaktywność	zaangażowanie w obsługę interfejsu gry
Utożsamienie z postacią bohatera	mentalna	sterowanie postacią i jej modelowanie	przyjęcie przewidzianej w programie gry roli
Utożsamienie z wizerunkiem bohatera	poczucie fizycznej odrębności	teleobecność	przyjęcie roli widza obrazu medialnego

Z. Wałaszewski, Model procesu identyfikacji gracza komputerowego ze sterowaną w grze postacią²

Z. Wałaszewski proponuje „trzy poziomowy model identyfikacji gracza komputerowego z oddaną jego kontroli postacią bohatera gry. Utożsamienie to zachodzi równocześnie na poziomach: 1) opanowania obsługi programu gry, 2) wczucia się w rolę bohatera – by móc kreować jego zachowania w świecie gry – oraz 3) obserwowania oznaczającej bohatera animowanej sylwetki na ekranie monitora komputerowego”³. Kluczowe jest tu stwierdzenie „równocześnie”, gdyż właśnie ta równoczesna identyfikacja i działanie na różnych poziomach gry wpływa znacząco na budowę wypowiedzi graczy. Z. Wałaszewski opisuje interesujące nas zjawisko następująco: „Gracz wolitywnie i fizycznie (za pomocą sterownika) zespolony z bohaterem gry staje się jej podmiotem, decydując o zachowaniach sterowanej postaci, oczywiście w ramach przewidzianej w programie gry autonomii. Równocześnie grający pragnie pozostać «widzem» rozgrywającej się fabuły, biernym obserwatorem pasjonującego «filmu». To prowadzi do dwu przeciwstawnych sposobów uczestniczenia w świecie gry komputerowej: interaktywnego udziału i zdystansowanej teleobecności, co w efekcie skutkuje odmiennymi strategiami jej odbioru: identyfikacją i projekcją”⁴.

Językowe utożsamianie gracza z postacią bohatera (drugi poziom wyróżniony przez Z. Wałaszewskiego) wyraża się użyciem pierwszej

² Z. Wałaszewski, *Ja wampir (Dracula, c'est moi)*, „Kwartalnik Filmowy” 35–36/2001, s. 289.

³ Ibidem

⁴ Ibidem, s. 292.

(w solucjach⁵, wszelkiego rodzaju opisach, wypowiedziach na forach internetowych) lub drugiej osoby (głównie w solucjach i instrukcjach, także radach udzielanych na forach) liczby pojedynczej:

I tak, poruszając się na czterech łapach, będziesz mógł wspinać się na niedostępne dla Ann wysokości, przeskakiwać większe odległości, widzieć w ciemnościach...⁶.

Idź na molo – zostaniesz zwabiony do magazynu, ogłuszony i uwięziony, a także dowiesz się różnych ciekawych rzeczy⁷.

Wyjaśnię to na przykładzie rozdziału trzeciego: łażę sobie po wyspie, szukam sładów itp.⁸

Juz wylazłem z tunelu tzn wlażłem do 2 tunelu i mam jakis dynamit itd ..tu sie zasejwowałem. Jak na dzisiaj⁹.

Zdania te potraktować możemy jako wypowiedzi, w których zaszła transpozycja formy osobowej. Jest to zjawisko opisane przez A. Okopień-Sławińską w odniesieniu do tekstów literackich w artykule *Jak formy osobowe grają w teatrze mowy? (Semantyczne transpozycje form osobowych)*¹⁰. Zauważa ona, iż transpozycja występuje głównie w mowie poetyckiej, może jednak pojawiać się także w mowie codziennej. Transpozycja przekształca zawsze jeden z „elementarnych składników semantycznych danej formy: wskaźnik liczebności lub wskaźnik roli komunikacyjnej”¹¹ i „jest [...] sygnalizowana poprzez rozmaite objawy powierzchownych niedopasowań, napięć i paradoksalności w ukształtowaniu relacji osobowych w danej wypowiedzi”¹². Pojawienie się transpozycji ma bezpośredni wpływ na relację między podmiotem wypowiedzi a jej odbiorcą oraz bohaterem: „Zależnie od tego, w jakiej formie osobowej objawia się mówiący, zmieniają się stosunki między nim jako podmiotem wypowiedzi a pozostałymi jego rolami, przy czym rola podmiotowa (sprawcza) pozbawiona stematyzowanej otwartości w przypadku braku w tekście formy *ja*, konkretyzować się może poprzez sposoby wcielenia w odbiorcę (**ty jako ja**), bohatera (**on jako ja**) lub podmiot zbiorowy (**my jako ja**)”¹³. W odniesieniu do gier komputerowych szczególnie istotna wydaje się tutaj transpozycja między formami *on* i *ja*.

⁵ *Solucja*: 'opis wskazujący, jak ukończyć daną grę'.

⁶ Weaver, *Paradise*, „CD-Action” 03/2005, s. 32. We wszystkich cytatach zachowana została oryginalna pisownia.

⁷ Jackowsky, *Solucja gry Nibiru: Wysłannik Bogów*, <http://www.przygodoskop.pl/127/solucja.htm>.

⁸ Forum: <http://forum.przygodowki.pl/agatha-christie-pierwsze-wrazenia-vt1015.htm> (Adam, 2006).

⁹ Forum: <http://forum.przygodowki.pl/poddaje-sie-vt473.htm> (Empik, 2005).

¹⁰ A. Okopień-Sławińska, *Jak formy osobowe grają w teatrze mowy? (Semantyczne transpozycje form osobowych)*, [w:] tejże, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej (Preliminaria)*, Universitas, Kraków 2001, s. 57–99.

¹¹ Ibidem, s. 74.

¹² Ibidem, s. 76.

¹³ Ibidem, s. 77.

Jednakże, co ciekawe, A. Okopień-Sławińska nie znajduje przykładów na transpozycję z *on* na *ja*, tak częstych w tekstach opisujących działania gracza w świecie gry¹⁴: „W stosunku do przedmiotu (bohatera) transpozycyjne używanie form osobowych, czyli stosowanie form innych niż *on* (*oni*), jest generalnie utrudnione. Przejście bowiem od *on* (*oni*) do *ja* (*my*) lub *ty* (*wy*) jest zwykłym sygnałem podjęcia przez bohatera roli mówiącego lub słuchacza, a zatem sygnałem zmian w personalnej obsadzie ról komunikacyjnych. Wyklucza to semantyczny efekt transpozycji, który przecież nie wskazuje na powstanie nowego układu komunikacyjnego, tylko modyfikuje sposoby jego realizacji¹⁵. Z analizy cytowanych powyżej przykładów wypowiedzi graczy wynika jednakże, iż mamy w nich do czynienia właśnie ze specyficznego rodzaju transpozycją, gdzie działania bohatera w świecie gry, istniejącego niezależnie od gracza, posiadającego często określony przez fabułę gry charakter i biografię, przedstawiane są jako działania kierującego nim człowieka (patrząc na to z innego punktu widzenia, można powiedzieć, że łączą się oni w jeden podmiot działający). Bohater nie podejmuje tu roli mówiącego, nie powstaje także nowy układ komunikacyjny (w tym samym układzie możliwe byłoby rozłączenie formy osobowej *ja* (gracz) i *on* (bohater)), jest on natomiast realizowany w taki sposób, iż poprzez utożsamienie *ja* z *on* podkreśla się zaangażowanie gracza w grę i to, że uznaje on działania bohatera w świecie gry za własne (są przez niego w sposób pośredni powodowane). Wydaje się, że aby była możliwa tego rodzaju nietypowa transpozycja, konieczne jest, by istniała pewna więź między działaniami podejmowanymi przez mówiącego i bohatera wypowiedzi. W omawianych przypadkach jest nią zaangażowanie gracza w obsługę interfejsu gry. Dzięki temu możliwe jest płynne przechodzenie od wypowiedzi, gdzie działania gracza i postaci są rozdzielone, do takich, w których zachodzi transpozycja formy osobowej *ja* na bohatera wypowiedzi.

Jeśli chodzi o słownictwo używane przez graczy, identyfikacja ze sterowanym bohaterem wyrażana jest poprzez użycie zwrotu *wcielić się w* (w opozycji do *animować*, *grać* (kimś), *kierować* (poczynaniami), *przejąć kontrolę nad*, *sterować*):

Między innymi wcielimy się w parę policjantów tropiących Lucasa¹⁶.

Na to, iż gracze działania kierowanych przez siebie postaci opisują jako własne, zwrócili już także uwagę badacze opisujący gry komputerowe z perspektywy filmoznawstwa, kulturoznawstwa i literaturoznaw-

¹⁴ W odwrotnym kierunku (gdy nadawca mówi o sobie w trzeciej osobie, czyli gdy mamy do czynienia z transpozycją *ja* na *on*) zachodzi ona często.

¹⁵ Ibidem, s. 80.

¹⁶ Elum, *Zapowiedź gry Fahrenheit*, <http://www.przygodoskop.pl/120/zapowiedz.htm>.

stwa. Tak na przykład G. Weinbren pisze: „Mario [*Super Mario 64*] staje przed tym samym zadaniem, co kierujący nim gracz; dla gracza jest to jednak zadanie fikcyjne, dla animowanej postaci (wirtualnie) rzeczywiste. Kiedy gracz walczy o panowanie nad aparatem, bohater [...] walczy o panowanie nad swoim otoczeniem. Ta lustrzana struktura gry jest jednym z czynników prowadzących do tego, że gracz mówi o swojej postaci w pierwszej osobie, np.: *Właśnie zniszczyłem robota dr. Robotnika i uwolniłem jego więźniów* albo: *Potrzebuję więcej zdrowia, a nawet (z frustracją lub złością) Zginąłem*. To, że gracz opisuje zmagania bohatera jako własne, wskazuje na szczególny i specyficzny rodzaj identyfikacji [...] nastawienie umysłu, które wczytuję w Maria (czy Sonica) jest moje własne i dlatego byłoby zaskakujące, gdybym nie mówił o nim w pierwszej osobie”¹⁷. Podobnie opisuje to zjawisko J. Stasięńko: „podwójna obecność i w grze, i w środowisku zewnętrznym powoduje całkowite utożsamienie ze sterowaną postacią. Uwidacznia się to w wypowiedziach graczy formułowanych w pierwszej osobie liczby pojedynczej: «ja pokonałem...», «ja przeszedłem...», «ja znalazłem...» – niezależnie od typu gry i sposobu prowadzenia narracji¹⁸ w jej obrębie”¹⁹. Jest to niewątpliwie najczęstszy sposób mówienia o interakcji gracza ze światem gry, jednakże często występują także wypowiedzi, które odpowiadałyby pierwszemu i trzeciemu z poziomów wyróżnionych przez Z. Wałaszewskiego, to jest utożsamieniu z wizerunkiem bohatera, gdzie zachowane zostaje poczucie fizycznej odrębności, a gracz przyjmuje rolę widza²⁰ (teleobecność), oraz zaangażowaniu w obsługę interfejsu gry:

K a ż Victorii²¹ oderwać tę rurę²².

K a ż Kate wyjść na dziedziniec i wziąć leżącą obok wiadra szczotkę²³.

B e n i m o ż e poruszać się wszędzie sterowany przez ciebie z myszy i może robić wszystko oprócz skakania²⁴.

¹⁷ G. Weinbren, *Panowanie (Sonic, c'est moi)*, „Kwartalnik Filmowy” 35–36/2001, s. 267, 269.

¹⁸ Tzn. tego, czy jest stosowana perspektywa pierwszej (FPP), trzeciej osoby (TPP), czy też inna.

¹⁹ J. Stasięńko, *Alien vs. Predator? – gry komputerowe a badania literackie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 158.

²⁰ Można by tu dodać: „aktywnego”, gdyż w odróżnieniu od widza oglądającego film, czy tradycyjny spektakl teatralny, wchodzi on w interakcję z obserwowanym światem.

²¹ Imiona pojawiające się w przykładach należą do postaci kierowanych przez gracza.

²² *Solucja Still Life*, [w:] *TIPSOMANIAK 2005. Ważne gry XXI wieku („CD-Action”)*, s. 179.

²³ *Solucja Syberii II*, [w:] *TIPSOMANIAK 2004. Kody tipsy solucje („CD-Action”)*, s. 183.

²⁴ Egm, *Sentinel*, „CD-Action” 04/2005, s. 65.

W słownictwie graczy rozdzielenie fizyczne gracza od postaci i więz psychomotoryczna powstała między nimi wyrażana jest poprzez takie zwroty²⁵ określające interakcję, w których znaczeniu obecny jest element dotyczący kontroli, jaką gracz ma nad postacią: *animować, grać (kimś), kierować (poczynaniami), przejąć kontrolę nad, sterować*:

W tym momencie przejmujemy kontrolę nad Lucasem i... zaczyna się problem. [...] Po drugie, jako że Fahrenheit pozwoli nam na grę nie tylko Lucasem, ale również innymi postaciami, których losy są ze sobą ściśle powiązane²⁶.

Znowu będę mógł *kierować* poczynaniami młodej Niny Kalenkowej i również młodego Maxa Grubera²⁷.

Gracz przenosi się w czasie do Pragi z początków XX wieku i osobiście *kieruje* poczynaniami Gusa McPhersona w trybie retrospekcji²⁸.

Tak rozpoczyna się *Fahrenheit*, a Lucas nie jest jedyną postacią, jaką przyjdzie nam *sterować*²⁹.

Z pierwszym poziomem utożsamienia (obsługi interfejsu) związane są także wypowiedzi graczy, w których świat gry opisywany jest z perspektywy „z zewnątrz”, a interakcja z nim wyrażana poprzez opis czynności, jakie gracz musi wykonać, obsługując interfejs gry, a nie bezpośrednio jako postać w świecie gry:

...wystarczy tylko kliknąć myszką miejsce, w które chcesz się udać³⁰.

Aby otworzyć menu ekwipunku kliknij prawym przyciskiem myszy na dowolnym elemencie świata gry³¹.

Teraz spróbuj zasunąć pokrywę klikając kolejno na czterech jej częściach. Zaczynaj od dolnej, potem kliknij w lewą, górną i prawą³².

Wszystkie przedstawione powyżej przykłady to wypowiedzi, które sformułowane zostały przez grających w taki sposób, że łatwo przyporządkować je do danego poziomu utożsamienia. Podkreślić tu jednak należy, iż tego typu jednoznaczna identyfikacja gracza z danym poziomem gry ma miejsce rzadko, znacznie częściej natomiast mamy do czynienia z przemieszaniem omówionych perspektyw, co ma swoje wyraźne odbicie w kształcie wypowiedzi konstruowanych przez grających.

²⁵ Wszystkie wymienione przykłady to zwroty bardzo często pojawiające się w wypowiedziach graczy i wszelkiego rodzaju tekstach dotyczących gier, także *kierować poczynaniami*.

²⁶ Elum, *Zapowiedź gry Fahrenheit*, <http://www.przygodoskop.pl/120/zapowiedz.htm>.

²⁷ Jackowsky, *Recenzja gry Tajne Akta: Tunguska*, <http://www.przygodoskop.pl/142/recenzja.htm>.

²⁸ *Still Life. Śledztwo w spadku*, „Play” 5/2005, s. 16.

²⁹ Karolina „Krooliq” Talaga, *Recenzja gry Indigo Prophecy*, [w:] *Wielka Encyklopedia Gier 2007 DVD*, Wydawnictwo Axel Springer.

³⁰ *Instrukcja do gry Myst Antologia*, wydawca Ubisoft, dystrybutor polski Cenega Poland, s. 3.

³¹ *Instrukcja do gry Agatha Christie: I Nie Było Już Nikogo*, producent AWE Productions, dystrybutor polski IQ Publishing, s. 11.

³² *Solucja Syberii II*, op.cit., s. 183.

O przemieszaniu perspektyw w wypowiedziach graczy pisał między innymi J. Stasięńko w pracy *Alien vs. Predator? – gry komputerowe a badania literackie*, analizując konsekwencje ontologiczne zastosowania w grze komputerowej perspektywy trzeciej osoby (TPP): „Sytuacja ta rodzi swoiste napięcie [...] Gracz jednocześnie jest i nie jest wykreowaną postacią. Z jednej strony widzi ją na ekranie, a więc rysuje się pomiędzy nim a bohaterem dystans, pojawia się element obcości, a z drugiej ma przecież możliwość sterowania poczynaniami postaci”³³. Omawia on także sylleptyczny³⁴ charakter systemu gry sieciowej, w której gracze w swoich wypowiedziach płynnie przechodzą od rzeczywistości wirtualnej do realnej „i raz [...] występują jako bohaterowie, innym razem jako «realne osoby» przy komputerach. Rozmywa się tym samym status samego gracza. W jednym ciągłym typie wypowiedzi mieszają się instancje wewnątrz- i zewnątrztekstowe”. Z przemieszaniem takim mamy do czynienia w poniższych przykładach, gdzie w jednym zdaniu lub w jednej wypowiedzi przenikają się dwa lub nawet trzy poziomy utożsamienia z grą:

Daj mnichowi złoty wabik, a kiedy poleci szukać ptaka, z a b i e r z jeden z habitów, a Kate³⁵ automatycznie go założy³⁶.

P o m a j s t r u j przy nim toporkiem, a następnie z a r z u ć linę na stojące obok drzewo, a b y K a t e p r e s k o c z y ł a na drugą stronę³⁷.

Moj problem polega na tym, że podczas przesłuchiwanie Lucasa w banku przez detektywa, pojawiają się potwory. L u c a s o w i s p a d a wtedy samopoczucie, a j a m a m j e już na bardzo niskim poziomie, i przy trzecim potworku „g i n e” co począć?³⁸

Wyraźne jest tutaj rozdzielenie jednego podmiotu działającego (gracz sterujący postacią) na dwa podmioty gramatyczne (ja i postać: Kate, Lucas). Wynika to z tego, iż działania gracza wykonywane w świecie realnym są jednocześnie działaniami w świecie wirtualnym, gdzie przedstawiane są za pośrednictwem widocznej na ekranie postaci. W wypowiedziach graczy działania te mogą być wyrażane w taki sposób, jakby były bezpośrednimi działaniami grającego w świecie wirtualnym (z pominięciem poziomu obsługi interfejsu), czyli poprzez wcielenie się w rolę

³³ J. Stasięńko, *Alien vs. Predator?*, op.cit., s. 138.

³⁴ Odwołuje się on do badań Ryszarda Nycza (R. Nycz, *Tekstowy świat*, Universitas, Kraków 2000), który, analizując strategię scalania świata rzeczywistego i tekstowego w dziele literackim, wprowadza pojęcie *ja sylleptycznego* („takiego autora, który winien być rozumiany jednocześnie na dwa sposoby, jako autor empiryczny i jako autor tekstowy”, J. Stasięńko, op.cit.).

³⁵ Imiona pojawiające się w przykładach należą do postaci kierowanej przez gracza.

³⁶ <http://www.przygodoskop.pl/023/solucja.htm>.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Forum: <http://www.przygodoskop.pl/forum/viewtopic.php?t=284&sid=7ce7a51f98959d1b0fb7bb2f745a4092> (kubakaro, 2006).

postaci (gramatycznie: poprzez transpozycję z *on* na *ja*) lub też jako działania postaci pozornie niezależnej w swoich działaniach (teleobecność, czyli narracja trzecioosobowa, rzadka). Zwykle jednak mamy do czynienia z połączeniem tych dwóch perspektyw, co na poziomie zdania widoczne jest poprzez pojawienie się dwóch podmiotów gramatycznych. Sprawiać to może wrażenie, jakbyśmy mieli do czynienia z dwoma podmiotami działającymi, funkcjonującymi na tym samym poziomie rzeczywistości, które pomagają sobie nawzajem:

Weż polano (leży na prawo od rusztowania), połącz je z liną, a potem zarzuć linę na rusztowanie. Gus wejdzie do biura Skalnika³⁹.

Kate wycofa się przez dziurę w płocie. Przejdź jeszcze w lewo⁴⁰.

Wynika to ze współwystępowania w jednym wypowiedzeniu dwóch punktów widzenia: związanego ze światem gry oraz ze światem realnym. Wpływ współwystępowania wielu punktów widzenia na konstrukcję wypowiedzi omawia między innymi A. Głaz w artykule *Wielość punktów widzenia – następstwo czy równoczesność?*⁴¹. Koncentruje się on wprawdzie na tekstach literackich, jednak wydaje się, iż wnioski, do których dochodzi, można także odnieść do powyższych przykładów z języka graczy. A. Głaz odwołuje się do teorii oglądu amerykańskiego antropologa i językoznawcy Roberta MacLaury'ego⁴², który dzieli dystans między mówiącym⁴³ a obiektem, o którym mówi, na cztery stopnie oddalenia, przy czym „z maksymalnie subiektywnym punktem widzenia mamy do czynienia wtedy, kiedy postrzegający podmiot i postrzegany przedmiot zlewają się w jedno, natomiast maksymalnie obiektywny punkt widzenia to perspektywa wszechogarniająca, postrzegająca wszystkie elementy sceny z dużej odległości (mentalnej)”⁴⁴. Możliwe jest także przemieszanie dwóch punktów widzenia – omawiając to zjawisko, A. Głaz odwołuje się do analizy początku opowiadania Ernesta Hemingwaya *Rzeka dwóch serc*, przeprowadzonej przez MacLaury'ego, i zauważa, że mamy tam do czynienia z sytuacją, w której ogląd danego wydarzenia dokonywany jest przez czytelnika z dwóch punktów widzenia. Podkreśla on jednakże, iż niemożliwe, by obydwa te punkty widzenia funkcjonowały jednocześnie: „Powstaje w tym miejscu problem natury ontologicznej i psychologicznej. Zgodnie z zasadą niesprzeczności,

³⁹ *Solucja Still Life*, op.cit., s. 186.

⁴⁰ *Solucja Syberii II*, op.cit., s. 182.

⁴¹ A. Głaz, *Wielość punktów widzenia – następstwo czy równoczesność?*, [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 73–85.

⁴² R. MacLaury, *Introducing vantage theory*, „Language Sciences”, vol. 24, nr 5–6, s. 493–536.

⁴³ Zgodnie z używaną przez niego terminologią kognitywistyczną: konceptualizatorem.

⁴⁴ A. Głaz, *Wielość punktów widzenia...*, op.cit., s. 76.

żaden byt nie może być w dwóch punktach widzenia jednocześnie, nie można obserwować danej sceny, nawet na zasadzie przeniesienia mentalnego, jednocześnie z bliska i z daleka⁴⁵. Jak więc w takim razie interpretować przytoczone powyżej wypowiedzi graczy? Wydaje się, że mimo iż mamy w ich wypadku do czynienia z działaniem, które zachodzi jednocześnie w dwóch miejscach (w świecie realnym i w świecie gry), to także nie można tu mówić o dwóch równoczesnych punktach widzenia, ponieważ realny podmiot działający pozostaje jeden. Istotna jest natomiast jego umiejętność bardzo szybkiego i płynnego przechodzenia od oglądu z punktu widzenia związanego ze światem gry do punktu widzenia przynależnego do świata realnego. Podobnie interpretuje to zjawisko A. Głaz w odniesieniu do tekstów literackich: „[...] możemy mówić o ich [punktach widzenia] współwystępowaniu w danym momencie w czasie odbioru tekstu, o tyle, o ile uznajemy, że w każdym takim momencie ich status jest niejednakowy. Innymi słowy, odbiorca tekstu ma zdolność szybkiego przechodzenia od jednego punktu widzenia do drugiego, któryś z nich charakteryzuje się zawsze większym stopniem mentalnego wyróżnienia. [...] Wysokie tempo tego procesu sprawia, że mamy wrażenie, jak gdyby oba punkty widzenia były aktywne jednocześnie⁴⁶”.

Czasami widoczne jest także w jednej wypowiedzi przemieszanie poziomu utożsamienia związanego z obsługą interfejsu oraz poziomu immersji w świat gry. Rezultatem są zdania, które rozumiane dosłownie oznaczałyby, iż gracz steruje niejako sam sobą, a nie swoją reprezentacją w świecie gry:

Aby się poruszyć lub wykonać czynność, kliknij lewym przyciskiem myszy⁴⁷.

Poruszając myszą, gracz może „obracać głowę” w różnych kierunkach⁴⁸.

Klikając dwukrotnie drzwi lub pojazdy (motocykl Niny), można natychmiast znaleźć się w innym pomieszczeniu⁴⁹.

W pewnym fragmencie gry *Ann* wisi w klatce kołyszącej się na konarze potężnego drzewa. Na prawo od klatki jest aktywne miejsce, ale konia z rżędem temu, kto się domyśli, że tu właśnie dziewczyna powinna urwać gałąź [...]. Następnie trzeba rozbujać klatkę [...] i kliknąć w tę gałąź [...] w momencie, gdy klatka chybnie się tak, żeby *Ann* mogła ją zerwać⁵⁰.

⁴⁵ Ibidem, s. 81.

⁴⁶ Ibidem, s. 82.

⁴⁷ *Instrukcja do gry Syberia. Złota Edycja*, producent Microids, dystrybutor polski Cenega Poland, s. 12.

⁴⁸ *Instrukcja do gry Myst IV*, producent Ubisoft, dystrybutor polski Cenega Poland, producent Fusionsphere Systems, dystrybutor polski Cenega Poland, s. 7.

⁴⁹ *Instrukcja do gry Tajne Akta: Tunguska*, s. 12.

⁵⁰ *Solucja Syberii II*, op.cit., s. 187.

Ostatni przykład przedstawia przemieszanie poziomu obsługi interfejsu gry (*kliknąć*) z poziomem immersji w świat gry (*trzeba rozbijać klatkę*) oraz teleobecnością, fizycznym rozdzielaniem z postacią (*Ann wisi...*). W rezultacie zdanie ponownie sprawia wrażenie opisu współpracy dwóch podmiotów działających – w rzeczywistości jest on jeden, działający równocześnie w rzeczywistości realnej i wirtualnej.

Współwystępowanie punktów widzenia może też być widoczne w opisie samego świata gry, gdy jest on przedstawiany w taki sposób, iż widzimy go jednocześnie z zewnątrz (na ekranie komputera) i od wewnątrz (jako środowisko, po którym się poruszamy):

Po omacku znalazłem jakiś zawór (w prawej części ekranu, mniej więcej w połowie wysokości). Kręcąc pokrętłem parokrotnie odkręciłem go do oporu. Później, namacałem jakiś mechanizm (bliżej prawego brzegu ekranu)⁵¹.

Nawet kiedy dziewczę stoi dość „blisko” ekranu, nie prezentuje się ona najlepiej (co powinniście widzieć na jednym ze screenów)⁵². [sterowana przez gracza bohaterka widoczna jest przy dużym zbliżeniu]

Przejdź przez drzwi w głębi ekranu⁵³.

Mam mały problem... w V rozdziale książki Frederick mówi że znajdzie dla mnie pewne ifno i karze czekać.... poszedłem se na inny screen... i czekam tak z 10 minut... wracam a on mówi że trzeba jeszcze czekać... czekam kolejne 10 minut i nic! co jest grane?⁵⁴

Widać tu wyraźnie, iż z jednej strony mówiący przedstawiają przebieg gry z perspektywy wcielenia w sterowanego bohatera (*znalazłem, poszedłem*), czyli z punktu widzenia związanego ze światem gry, a z drugiej z perspektywy związanej z obsługą interfejsu (*ekran, screen*), czyli z punktu widzenia z zewnątrz świata gry. Przejście między tymi dwoma punktami widzenia jest w powyższych przykładach tak płynne, że prawie niezauważalne i świadczy o tym, jak łatwo się ono dokonuje, gdy mamy do czynienia z podwójnym oglądem miejsca, o którym mówimy (jako świata, w którym działam/przeżywam przygody wcielony w postać z gry, i jako elementów gry widocznych na ekranie komputera, przed którym siedzę).

Zagadnieniem związanym ze sposobami opisu interakcji gracza ze światem gry jest problem zaburzeń walencji semantyczno-syntaktycznej czasownika. Gdyby chcieć zawsze precyzyjnie opisywać działania gracza w świecie gry, byłoby to bardzo nieekonomiczne, gdyż prowa-

⁵¹ Jackowsky, *Solucja gry The Black Mirror*, <http://www.przygodoskop.pl/040/solucja.htm>.

⁵² Davero, *Recenzja gry Keepsake*, <http://www.przygodoskop.pl/132/recenzja.htm>.

⁵³ Artur „Roland” Dąbrowski, *Poradnik do gry Silent Hill 4: The Room*, [w:] *Wielka Encyklopedia Gier 2007 DVD*.

⁵⁴ Forum: <http://www.przygodoskop.pl/forum/viewtopic.php?t=208> (R4Zi3L, 2005).

dziłoby do konstruowania wypowiedzi niezwykle długich. Co więcej, mówiący każdorazowo musiałby decydować się na przyjęcie określonego punktu widzenia, gdyż dokładny opis z dwóch perspektyw wiązałby się z tworzeniem wypowiedzi jeszcze dłuższych:

Weź tkaninę z materaca, miskę i mały kamień (obok szczurzej nory)⁵⁵.

?Kaź postaci wziąć tkaninę z materaca, miskę i mały kamień (obok szczurzej nory).

?Kliknij na tkaninę, miskę i mały kamień, sprawiając, żeby postać je podniosła.

Naturalne w takiej sytuacji wydaje się dążenie do skrótowości wypowiedzi, przy jednoczesnym rezygnowaniu z przyjmowania określonej perspektywy. Skutkuje to konstruowaniem wypowiedzi, w których zaburzana jest walencja semantyczno-syntaktyczna czasownika, co widać na poniższych przykładach:

Obejrzyj drzwi lewym i prawym przyciskiem myszy, podłóż pod drzwi kartę kondolencyjną i świeżo zakoszonym drucikiem wypchnij klucz⁵⁶.

Wróć do masztu. Wespnij Kate na beczkę i kaź jej przymocować hak do belki, a potem zaczep o niego linę⁵⁷.

Z kolei jeśli zaczyna to wyglądać na tej zasadzie że biegamy sobie głównym bohaterem/bohaterką po ulicach, napierniczamy przechodniów i zbieramy punkty (gwiazdki, słoneczka, cukierki, szmalec, cokolwiek) to wtedy taka gra rzeczywiście może niebezpiecznie zbliżyć się gatunkowo do Tomb Raidera⁵⁸.

Popatrz na drugi soplek na lewo od wiszącej chorągwi. Ten lekko się chwieje. Kliknij weń procą. Kate podniesie kamień i zestrzeli soplek⁵⁹.

W pierwszym oraz trzecim przykładzie (*obejrzyj przyciskiem, biegamy bohaterem*) mamy do czynienia z otwarciem miejsca na argument narzędzia⁶⁰. W drugim (*wespnij Kate*) utracie zwrotności towarzyszy otwarcie miejsca na argument obiektu, co wynika z uprzedmiotowienia, jakiemu podlega postać, oraz ze wspomnianego już dążenia do skrótowości (*?Kaź/spraw, żeby Kate...*). Być może mamy tu do czynienia także z działaniem analogii semantyczno-syntaktycznej wobec konstrukcji czasownika *wsadzić/podsadzić* (kogoś)⁶¹.

⁵⁵ Jackowsky, *Solucja gry Tajne Akta: Tunguska*, <http://www.przygodoskop.pl/142/solucja.htm>.

⁵⁶ Forum: <http://forum.przygodowki.pl/wejscie-do-domu-rozdzial-3-vt1194.htm> (ewa.w21, 2006).

⁵⁷ *Solucja Syberii II*, op.cit., s. 192.

⁵⁸ Forum: <http://www.przygodoskop.pl/forum/viewtopic.php?t=51&postdays=0&postorder=asc&start=15> (Elum, 2005).

⁵⁹ *Solucja Syberii II*, op.cit., s. 189.

⁶⁰ Por. J. Apresjan, *Walencje semantyczne wyrazu, Model reakcji wyrazu*, [w:] tegoż, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 2000, s. 125–128 i 133.

⁶¹ Na temat analogii semantyczno-syntaktycznej por.: D. Buttler, *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny (Walencja wyrazów)*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 51.

W ostatniej z przedstawionych konstrukcji (*kliknij procy*) prawie idiomatyczny argument narzędzia (*kliknąć myszką/przyciskiem myszki*) zostaje zastąpiony argumentem obiektu, przy czym syntaktycznie zachowany jest schemat typowy dla argumentu narzędzia lub środka, semantycznie jednak mamy do czynienia z obiektem. Ponownie widoczne jest tutaj nałożenie się dwóch konstrukcji, wywołane dążeniem do skrótowości. Rozwinięta wypowiedź mogłaby brzmieć następująco: *Kliknij (myszką – narzędzie; narzędziem będącym reprezentacją myszki w świecie gry jest kursor) na ikonce procy, przyczepioną do kursora przynieś nad odpowiedni obiekt i „kliknij weń”*.

Jak widać, wskazane zaburzenia są przede wszystkim skutkiem działania dwóch tendencji: ogólnojęzykowego dążenia do skrótowości (jak zauważa D. Buttler: „pewne wtórne konstrukcje stanowią jak gdyby «zgęszczenia» dłuższych opisów sytuacyjnych”⁶²) oraz specyficznego dla języka graczy płynnego przełączania się między różnymi perspektywami oglądu. Współwystępowanie perspektyw jest wyraźnie widoczne w przytoczonych przykładach:

1. perspektywa związana ze światem gry i poziomem utożsamienia z bohaterem (*obejrzyj coś, wespnij się, biegamy, [użyj] procy*)
2. połączona jest z perspektywą związaną ze światem realnym i poziomem obsługi interfejsu (*przyciskiem, kliknij*) oraz fizycznym rozdzieleniem ze sterowaną postacią, która ujawnia się jako narzędzie lub obiekt (*Kate, bohaterem*).

Przy opisanych zaburzeniach walencji otwierane jest zwykle miejsce na narzędzie lub obiekt, ponieważ są one traktowane jako „przedłużenie” gracza w świecie gry (narzędzie), za pomocą którego może z nim wchodzić w interakcję, lub jego reprezentacja (obiekt⁶³). Zaznaczyć tu należy, że wprawdzie omawiane zaburzenia łączliwości syntaktycznej dotyczą jednostkowych aktów mowy, jednakże występują na tyle często, iż można traktować je jako zjawisko.

Jak starałam się przedstawić, badanie języka graczy nie oznacza jedynie analizy specyficznego słownictwa dotyczącego gier komputerowych, ale także zjawisk językowych związanych z mówieniem o interakcji człowieka ze światem wirtualnym. Powinno ono stanowić część badań nad współczesnym językiem polskim, szczególnie że coraz więcej osób ma przynajmniej sporadyczny kontakt z grami, które uznawane są już obecnie za ważny element kultury współczesnej. Warto podkreślić, iż wraz z rozwojem technologii coraz częściej niektóre z wykonywanych przez nas działań będą zachodzić w przestrzeni wirtualnej, w związku z czym częściej także będziemy poszukiwać środków językowych do ich opisanie.

⁶² Ibidem, s. 52.

⁶³ Postać kierowana przez gracza może więc być traktowana zarówno jako narzędzie, jak i jako obiekt, zależnie od tego, czy przyjęta jest perspektywa obsługi interfejsu (narzędzie), czy teleobecności (obiekt).

**Methods of Describing Interaction: Player - Character - Elements
of the Game World in Computer Players' Jargon**

Summary

The article analyses one of basic issues associated with exploration of computer players' jargon, namely the influence of a specific game situation (simultaneous functioning in the real and virtual world) on the structure of players' utterances. Based on the model of identification of the player with the character of Z. Wałaszewski, controlled within the game, there are three levels of identification and their linguistic realization. The author refers to the research on traditional literary text (semantic paradigm and transposition of personal forms as described by A. Okopień-Sławińska and the point of view issues and identification processes). She also analyses semantic-syntactic valence disorders of verbs, associated with the pursuit of shortenings and connection of two perspectives of game world perception in abbreviated utterances.

Trans. M. Kołodzińska

Agnieszka Jawór
(Uniwersytet Śląski)

PALEOSEMANTYZMY W ZWIĄZKACH FRAZEOLOGICZNYCH

We współczesnej polszczyźnie można bez trudu odnaleźć związki frazeologiczne, w skład których wchodzi wyrazy przestarzałe, często niezrozumiałe dla ogółu użytkowników języka, np.: *wziąć kogoś w kluby* 'poddąć kogoś dyscyplinie, rygorom'; *po omacku* 'nie widząc (z powodu ciemności lub braku zdolności widzenia), kierując się dotykiem, macając rękami w ciemności' oraz 'kierując się intuicją, nie mając dostatecznego rozeznania w danym przedmiocie'; *bez liku* 'bardzo dużo, wiele'; *po próżnicy* 'nadaremnie, na próżno' (USJP). Archaizmy leksykalne takie jak: *kluba*, *omacek*, *lik*, *próżnica* występują dziś tylko w podanych jednostkach frazeologicznych. Jednak frazeologizmy utrzymują nie tylko archaiczne wyrazy, ale przechowują również zamierzchłe znaczenia wyrazów. Mowa o tzw. paleosemantyzmach, tj. wyrazach dziś wprawdzie używanych, ale w zupełnie innym znaczeniu (Buttler 1998, 160). Połączenia z paleosemantyzmami najszybciej wychodzą z obiegu, ponieważ mogłyby być rozumiane na nowo i powodować swoiste kolizje znaczeniowe. To przejaw tendencji obronnych języka (ibidem). Jednak we współczesnym języku polskim istnieją językowe dowody na stabilizację frazeologizmów, których znaczenia leksemów-komponentów odeszły w przeszłość. Co sprawia, że niektóre jednostki leksykalne tego typu wygasają, a inne utrzymują się w języku? Czy rzeczywiście dochodzi do kolizji znaczeniowych? Czy frazeologizmy z wyrazami, które mogą wprowadzać mylne skojarzenia, faktycznie są błędnie rozumiane? Wreszcie – jak język radzi sobie z takimi połączeniami? Oto główne problemy, którym poświęcę uwagę w niniejszym tekście.

1. Na początek wskażę przykłady związków frazeologicznych, które wycofały się z polszczyzny. Zagięły, ponieważ zawierały elementy niejasne, może lepiej – niejednoznaczne. Tak stało się z dawnymi przysłowiami: *W nogach błąd, kiedy w głowie nierząd* 'kiedy pijanemu w głowie szumi, nogi się płaczą; pijany się tacza'; *Bez przyczyny nie szukaj dziedziny* 'nie przenoś się do innej wsi'. Wskazane przysłowia prawdopodobnie dlatego zostały zapomniane, że wygasły historyczne znaczenia leksemów: *bład* 'błakanie, błakanina, bładzenie', ale też 'chybienie,

myłka, omyłka', *nierząd* 'brak porządku, nieporządek, nieład', *dziędzina* 'wieś, majątność, grunt czyj; ziemia dziada, obszar dziedziczny' (L). Podstawienie współczesnych wartości semantycznych w miejsce dawnych znaczeń wyrazów sprawiło, że przysłowia te stały się niezrozumiałe. Podobną sytuację obserwujemy w konstrukcji słownej, odnotowanej w *Słowniku języka polskiego* Lindego: *Mówią to chyba na bojsku* 'chłopi, prostacy o tym gadają, baby na treacie'. Powiedzenie to wyszło z obiegu, bo odnosiło się do dawnego znaczenia *boiska* jako 'miejsca młócki, klepiska, gumienczyńska'. Dzisiaj mogłoby być inaczej rozumiane. Przykład ów dowodzi, że istotny wpływ na zanik omawianych w artykule jednostek języka mają zmiany w rzeczywistości pozajęzykowej.

Z polszczyzny odszedł w przeszłość także frazeologizm *iść w czubki*. D. Buttlerowa pisze, że dziś bylibyśmy skłonni zwrot ten odczytywać jako 'popaść w obłęd', podczas gdy w XIX wieku znaczył 'bić się'. Wciąż zresztą mówimy: *brać się za czuby, czubić się z kimś*, por. też przysłowie: *Kto się lubi, ten się czubi* (Buttler 1998, 160–161). Również w *Słowniku...* Lindego mamy poświadczenie związku: *pójść w czuby, za łby*, natomiast wyrazy: *czubki, zaczubki, zalebki* oznaczały dawniej 'bitwę'.

Notowany przez Lindego związek: *poszedł z nim w tuzy* 'za łby' mieści rzeczownik *tuz(y)*, który dawniej oznaczał 'niebezpieczeństwo, zła rzecz, guzy'. To znaczenie nie utrzymało się w polszczyźnie. Wprawdzie współczesne słowniki notują ów leksem, ale tylko w znaczeniach: (z kwalifikatorem: książkowy) 'ktoś wpływowy, zajmujący wysokie stanowisko', 'ktoś, kto jest znakomitością w danej dziedzinie; as', (z kwalifikatorem: karciany) 'najwyższa karta; as' (USJP). Dawniej *tuz* był głównie terminem karcianym 'w Niemieckich kartach – o dwóch okach najwyższa karta, toż co as w Francuskich; na kostce także ta strona, na której dwa oka [...] (L). Ale w przeszłości można też było *tuzem jeździć* 'parą końmi'. Analizowany przykład również pokazuje, że wraz z zanikiem znaczenia leksemu wygasają frazeologizmy, które powstały na jego podstawie.

2. Zebrany materiał frazeologiczny poświadcza także, że połączenia z paleosemantyzmami nie zawsze giną w polszczyźnie. Czasami są one zastępowane przez inne, tożsame pod względem struktury i znaczenia, jednostki języka. Spójrzmy na przykłady. Dawne wyrażenie: *złamana babka* 'zgoła nic' oraz utarte połączenie: *nie warto dać za to złamanej babki* wywodzą się z niefunkcjonującego obecnie znaczenia rzeczownika *babka* 'nazwa drobnej monety, bitej w Czechach za Ludwika II' (SeBr). Gdyby do dziś przetrwała ta konstrukcja, mogłaby budzić żartobliwe skojarzenia. Podstawienie współczesnych znaczeń omawianego leksemu zupełnie zmieniłoby sens przytoczonej jednostki, dlatego też w języku utrwaliła się struktura zastępcza: *nie dać za coś złamanego grosza, szeląga*, która stanowi kontynuację pierwotnego połączenia wyrazowego, jest jego odbiciem. Jest też dowodem na to, że utrwaliła się w języku forma jednoznaczna i czytelna dla ogółu mówiących. Zresztą *Słownik* Lindego poświadcza synonimiczne wzglę-

dem *złamanej babki* połączenie wyrazowe: *złamany szeląg // fenik // halerz* 'nic bynajmniej': „Już co za to, i szelągabym nie dał” (*Teat.* 21, 142) 'i *złamanej babki* bym nie dał', „Nie wziął od nikogo szeląga *złamane*go” (*Star. Zad. D*) 'by najmniejszej rzeczy', „Tym sposobem nie będziesz miał nigdy *złamane*go szeląga” (*Opal. Sat.* 8), 'Nie dałbym za to *złamane*go pieniążka” (*Cn. Ad.* 877), „Jesteśmy goluteńcy, i fenika *złamane*go w domu niemasz” (*Teat.* 22, 9). Dodam jeszcze, że w dawnej polszczyźnie funkcjonowały inne związki o podobnej wartości semantycznej, por. cytaty: „Nie dałbym za to jednego włoska” 'szyszka, *złamana babka*' (*Mącz.*), „U nas szkło robią takie dobre, że za szyszkę stoi” 'za nic, za borową szyszkę' (*Urząd.* 413) (L). Nic zatem dziwnego, że określenie *coś stoi za szyszkę* wyszło z użycia, skoro wygasło dawne znaczenie wyrazu *szyszka* 'fraszka, bez wartości rzecz, leda co' (L).

Podobny los spotkał dawne wyrażenie *nasienie niezgody*. Nie zachowało się w polszczyźnie, bo zaginęło jedno ze znaczeń leksemu *nasienie* (przenośnie) 'przyczyna, powód, zaród, źródło'. Jednostka ta została zastąpiona frazeologizmem synonimicznym: *kość niezgody* (SW).

Kolejną ilustrację stanowi historyczny związek: *przez szpary patrzeć* 'widzi nie widząc, przegląda' (L) oraz współczesna jednostka: *przez palce patrzeć* (USJP). Dawny frazeologizm zawierał w swoim składzie leksem: *spar, spara, szpara* 'przedział między palcy albo kopytem, rozpadlina międzypalcowa' (por. też były jednostki ze wskazanym wyrazem: *palec mu przez spary ukazać* 'figę komu pokazać', *dmuchać w spary* 'w garść, w palce') (L). To znaczenie nie zachowało się w polszczyźnie, tylko inne – 'spara między klepkami w beczce, w ścianie między deskami, rozpadlina, skałubina, rysa' (L). Odwzorowaniem byłej jednostki jest dziś związek z leksem *palec*. Doszło tu do nieprzypadkowej wymiany komponentów: *szpara* i *palec* – oba wyrazy w minionych wiekach były ze sobą powiązane semantycznie. Warto postawić pytanie, dlaczego nastąpiła tu wymiana leksemów? Dawna jednostka równie dobrze mogłaby dochować się do naszych czasów i funkcjonować w niezminionej postaci. Z pewnością nie budziłaby dziwnych skojarzeń (jak w przykładzie o *złamanej babce*), bo współczesne znaczenie wyrazu *szpara* wciąż przecież odnosi się do nie szczelności, przerw między elementami, zwykle takimi, które powinny przylegać blisko siebie (np. deskami w podłodze). Ciekawe, że dziś nie ma w języku żadnego wyrazu na określenie rozstępów między palcami (widać nie ma potrzeby, aby taka nazwa w języku funkcjonowała).

Prezentowane przykłady ukazują, jak język radzi sobie z niejasnymi semantycznie wyrazami-komponentami jednostek frazeologicznych. Jednym ze sposobów jest podstawianie synonimów paleosemantyzmów (*szeląg, grosz – babka*) lub wyrazów powiązanych znaczeniowo w inny sposób (*palec – szpara, kość – nasienie*). Pozwala to skutecznie eliminować niebezpieczeństwo fałszywej interpretacji związku frazeologicznego.

3. Są również w materiale frazeologicznym połączenia innego typu. Jednostka *na żywca* 'bez znieczulenia, nie usypiając' zawiera paleose-

mantyzm – dawniej *żywiec* to 'żywa, żyjąca istota', dziś jest nazwą 'zwierząt przeznaczonych na rzeź' oraz (z kwalifikatorem: rybacki) 'małej rybki nasadzonej na haczyk, służącej jako przynęta do łowienia ryb drapieźnych' (USJP). Wydaje się, iż na utrwalenie dawnego znaczenia leksemu wpłynęły wyrazy należące do tej samej rodziny słowotwórczej. Mam na myśli czasownik *żyć*, przymiotnik *żywy* oraz leksem *żywcem* (w użyciu przysłówkowym), który oznacza 'w stanie żywym, jako żywego', por. też frazeologizm: *wpędzać kogoś żywcem do grobu*. Warto wspomnieć jeszcze o archaicznej formie *żyw* 'zwykle o człowieku: żywy, żyjący, nie martwy', która występuje tylko w połączeniach: *kto żyw* 'każdy, kto żyje', *pókim żyw* 'póki żyje'.

Niefunkcjonujący dziś wyraz *próżne* – w użyciu rzeczownikowym – oznaczał 'puste naczynie'. Jest on składnikiem połączenia *przelewać z pustego w próżne* 'mówić niepotrzebnie ciągle to samo, wiele mówiąc nie wyciągać wniosków, nie osiągać żadnego celu' oraz 'zajmować się czymś bezcelowym, bezsensownym', por. też przysłowie: *Z próżnego (pustego) i Salomon nie należy* (USJP). Kolizje znaczeniowe mogłyby wprowadzać tu przymiotnik *próżny* (dla rodzaju nijakiego w formie – *próżne*), który nazywa dziś głównie cechy człowieka (z reguły mówimy tak o człowieku zarozumiałym, pyszałkowatym, mającym lepsze mniemanie o sobie, niż na nie zasługuje). Znaczenie omawianej jednostki jest jednak dzisiaj powszechnie zrozumiałe i niedwuznaczne dzięki czasownikowi *opróżnić*, *opróżniać* 'uczynić pustym' oraz przymiotnikowi *pusty* 'niczym nienapełniony, nic niezawierający, opróżniony, próżny' (synonim leksemu *próżny*)¹.

We współczesnej polszczyźnie funkcjonują frazeologizmy: *błądny rycerz*, *chodzić jak błędna owca*, *błądny ogień* czy *błędne koło*, utworzone od dawnego znaczenia wyrazu *błądny* 'błądzący, błąkający się, zbłąkany'. Te frazeologizmy mogłyby kojarzyć się współczesnym użytkownikom polszczyzny ze znaczeniem: 'zawierający błąd, omyłkowy, fałszywy, niewłaściwy'. Gdybyśmy podstawili współczesne wartości semantyczne leksemu *błądny* do wskazanych jednostek, to z pewnością powstałyby formy tyleż śmieszne, co nonsensowne. Dawne znaczenie jest współcześnie podtrzymywane przez leksemy o tym samym rdzeniu: *błąkać się* oraz *błądzić*. Stąd jednoznaczne odczytanie wymienionych związków wyrazowych; stąd też nie dochodzi tu do żadnych kolizji znaczeniowych.

Podobnie sytuacja przedstawia się z jednostką: *w przeciągu*, *na przeciąg dnia*, *tygodnia*, *miesiąca*, *roku* itp. 'w ciągu dnia, tygodnia, miesiąca, roku itp.; na dzień, tydzień, miesiąc, rok itp.', która zawiera dawne znaczenie wyrazu *przeciąg* 'pewien okres, jakiś odcinek czasu' (USJP). Dzisiejsza wartość semantyczna tego leksemu, tj. 'silny prąd powie-

¹ Leksem *próżny* funkcjonuje też w znaczeniu: 'niezawierający nic, niczym niewypełniony, pusty'. Ta definicja jest podana na ostatnim miejscu w USJP.

trza przepływający przez jakieś pomieszczenie otwarte na przestrzał' jest zupełnie niepowiązana z dawnym znaczeniem. Nie wyszły jednak z użycia leksemy: *przeciągły*, *przeciągłe*, które zawierają informacje temporalne, por. współczesne konteksty ich użycia: *Wolać, krzyzczeć, śpiewać, mówić przeciągłe; Przeciągłe dźwięki, nawoływania; Przeciągłe spojrzenie*. Nie mylimy zatem dawnego i obecnego znaczenia leksemy *przeciąg*. To „zasługa” jednostek, które podtrzymują w języku elementy dawnego znaczenia.

Czasem wyraz archaiczny może być odczuwany jako leksem, który pojawił się stosunkowo niedawno w polszczyźnie. Taką sytuację potwierdza frazeologizm: *to dla kogoś, to komuś nie pierwszyzna* 'coś nie jest dla kogoś rzeczą nową, nowością'. Leksem *pierwszyczna* potwierdzony jest w USJP w znaczeniu 'rzecz nowa albo to, co się zdarza po raz pierwszy' (oczywiście z kwalifikatorem: archaiczny oraz ze wskazaniem, że wyraz ten używany jest tylko w przywołanej wyżej jednostce języka). Takie znaczenie podaje również Linde: *pierwszyczna, pierwszyna* 'nowina, nowa rzecz, pierwszy raz zdarzona', por. cytat: „To jemu nie pierwszyna, jak ludzie mówią” (*Teat.* 152, 15) oraz *Słownik warszawski: pierwszyczna* 'pierwszy raz, coś nowego, niezwykłego, nowina', por. *nie pierwszyczna* 'nic nowego, nie nowina, rzecz zwykła': „Nie pierwszyczna mu nie jeść obiadu”.

Wydaje się, że obecnie *pierwszyczna* utożsamiana bywa z wieloma nowymi, zwykle okazjonalnymi, też należącymi do polszczyzny potocznej derywatami, które powstają według określonego wzorca: przymiotnikowa podstawa słowotwórcza oraz sufiks *-izna/-yzna*, por. formacje odnotowane w USJP: *dłużyzna* 'w filmie, przedstawieniu, powieści itp.: scena zbyt długa, rozwlekła, nużąca odbiorcę', ale także ogólnie: 'coś zbyt długiego, a więc nudnego'(Z), *słabizna* (z kwalifikatorem: potoczny) 'rzecz o małej wartości', 'słabe miejsce czegoś', 'ktoś tworzący rzeczy o niskiej wartości', też 'ktoś bardzo zmęczony, słaby' (Z), *małizna* (z kwalifikatorem: potoczny) 'coś małego', 'mało czegoś', 'pieszczotliwie: o małym dziecku' czy zasłyszany derywat *słodzizna* 'coś bardzo dobrego; smacznego', 'ktoś bardzo miły, słodki'. Leksem *pierwszyczna* ma dziś nacechowanie ekspresywne i rozumiany jest raczej jako 'coś, co się dzieje pierwszy raz', ma więc odniesienie do przymiotnika odliczebnikowego *pierwszy*².

W języku możliwa jest więc reaktywacja archaicznych form. Umieszczenie dawnego wyrazu wśród współczesnych jednostek powstających wedle produktywnego modelu słowotwórczego niewątpliwie tego dowodzi. To sprzyja także budowaniu nowych znaczeń minionych związków wyrazowych.

² Trudno orzec, czy analizowany przykład jest odosobniony. W każdym razie ja nie znalazłam więcej jednostek tego typu.

4. O zachowaniu omawianych jednostek w języku decyduje również reinterpretacja. Próba tłumaczenia na nowo frazeologizmu z paleosemantyzmem pozwala na „odłączenie” od niego dawnej treści. Jasny przykład stanowi współczesne wyrażenie: *na dobitkę* ‘na dodatek, na domiar złego, do tego’, które dzisiaj jest motywowane znaczeniem rzeczownika *dobitka* ‘powtórne uderzenie, kierujące piłkę, krążek itp. do bramki przeciwnika’ (z kwalifikatorem: sportowy) (USJP). Natomiast w polszczyźnie historycznej jego wartość semantyczna mieściła się w formule ‘dobicie, dobijanie, ostateczne uderzenie, ostatni cios, dokonanie, dokończenie, przywodzenie do końca, docieranie, dotarcie, ostatnie słowo, uzupełnienie, dopełnienie, koniec’, por. cytaty zamieszczone w *Słowniku języka polskiego* Lindego: „Wartkim swym piechurom nieprzyjaciela prawie pokonanego na dobitkę dawali” (*Pilch. Sall. 224. Nar. Tac. 2, 483*), „Na dobitkę jeszcze talar” ‘żeby targu dobić’ (*Oss. Wyr.*)³. W SW również odnotowano połączenia z wyrazem *dobitka*: *na dobitkę* ‘na domiar, na dokładkę’, *pić na dobitkę* ‘ostatni kielich’, *na dobitkę daje się stare wino* ‘w celu ostatecznego spojenia’.

Zabiegom reinterpretacyjnym poddany został również zwrot: *dać nura, nurka* ‘skoczyć do wody, zanurzyć się w wodzie’ oraz ‘biegnąc, idąc, nagłym skokiem skryć się gdzieś; umknąć, uciec’, który dziś bywa wiązany z rzeczownikiem: *nur, nurek* ‘całkowite zanurzenie się w wodzie, skok w wodę’ (*nurek* to również ‘człowiek nurkujący’) oraz z czasownikiem: *nurkować* (USJP). Tymczasem jego źródło tkwi gdzie indziej. A. Brückner podaje, że w XVI i XVII wieku *nurkami* zwano arian, od chrztu-zanurzania dorosłych ludzi w wodzie (SeBr). Pierwotne znaczenie omawianego składnika związku wyrazowego wciąż ma związek z czynnością zanurzania w wodzie, także chowania się w niej. Warto dodać, że we współczesnej polszczyźnie mamy porównanie: *ponury jak noc*. Przymiotnik *ponury* ‘ten, co nurkiem chodzi, głowy, oczu nie podnosi’, utrwała jedno z dawnych znaczeń leksemu *nurek*. Zresztą Linde podaje, że miano *nurka* przypisywano kiedyś człowiekowi posepnemu: *nurek* to ‘nurkowaty człowiek, ponury’, por. też dawne *nurkiem patrzeć* ‘oczy w ziemię wlepić, ponuro patrzeć’ (L) czy *nurkiem chodzić* ‘ponuro chodzić, patrzeć’ (SW). Współcześnie wyraz *ponury* nie jest kojarzony z *nurkiem* (nastąpiła utrata przejrzystości słowotwórczej leksemu – proces leksykalizacji).

Nowe znaczenie zyskał również zwrot *iść do czubków* (postaci wariantywne: *dostać się, kwalifikować się, oddać kogo, zapakować kogo do czubków*) oraz *wyrwać się od czubków* ‘do domu wariatów, z domu wariatów’ (SF). U Lindego *czub, czubek* ma kilka znaczeń, m.in.: ‘chochol na wierzchu, czupryna stercząca, zjeżona’, ale też ‘głowa, łeb’ (metonimicznie). Ponadto: „Czubkami zowią w mowie pospolitej braci miłosierdzia, bonifratrów, u których utrzymuje się w Warszawie szpital

³ Zob.: A. Pajdzińska (1988, 485).

dla obłąkanych; ztąd czubki” (*Gall*). Na przestrzeni dziejów zatarła się semantyczna motywacja leksemu *czubek* i związku *iść do czubków*, por. cytata: „Idź, idź, głupi dziadu do czubków” (*Teat.* 7, b. 66) ‘potrzebujesz kraty bonifraterskiej’. Dzisiejsze połączenie wywodzone jest od rzeczownika *czubek*, tj. ‘chory psychicznie’ (z kwalifikatorem: pospolity i potoczny). Dawniej miano *czubka* przypisywano zakonnikom, którzy prowadzili szpital dla ludzi obłąkanych, z biegiem czasu nazwa ta przestała odnosić się do bonifratrów, a zaczęła określać osoby chore umysłowo. Nabrała też pejoratywnych odcieni znaczeniowych.

Nieco inaczej jest w wypadku związku *wyrwać się, wyskoczyć jak filip (Filip?) z konopi*, który zawiera zachowaną dziś tylko we frazeologizmie archaiczną nazwę *filip* ‘zając’ (USJP). A. Brückner pisze, że *filip* (od imienia własnego, grec. *filippos* ‘koniomiał’) to miano zająca (podobnie jak nazwa *maciuś* przypisana jest kotu), stąd *wyrwał się jak filip z konopi* ‘na swoją biedę’ (SeBr). Wyjście z użycia nazwy pospolitej *filip* powoduje, że dziś łączymy omawiany komponent leksykalny wyłącznie z nazwą własną – *Filip*. Współcześnie imię to stało się niejako symbolem osoby, która odzywa się nie w porę, mówi coś niewłaściwego, niestosownego.

Zaprezentowane frazeologizmy pokazały, iż interpretowanie na nowo dawnych związków wyrazowych niweluje, mogące tu wystąpić, kolizje znaczeniowe. Ponadto dowiodły, że nie potrzeba nam szczegółowej wiedzy na temat genezy przytoczonych jednostek, by się nimi posługiwać.

5. Znacznie trudniej analizować związki wyrazowe z paleosemantyzmami, których znaczenia nie są reinterpretowane czy podtrzymywane w języku przez inne wyrazy. Jednostka *słomiany wdowiec* oraz *słomiana wdowa* ‘mąż lub żona, których współmałżonek wyjechał dokądś na pewien czas’ wywodzi się z niefunkcjonującego już dziś znaczenia przymiotnika *słomiany*, tj. ‘nierzeczywisty, pozorny, nominalny, fałszywy’. Związek *diabelskie, dziadowskie, podłe, złodziejskie* itp. *nasienie* ‘rodzaj wyzwiska’ utrwalił dawne znaczenie rzeczownika *nasienie* ‘plemie, pokolenie, ród, potomstwo, dzieci’. Frazeologizm *coś trąci myszką* ‘coś jest przestarzałe, niemodne, staroświeckie’ ma swoje źródło w następującym znaczeniu leksemu *myszka*: ‘ciecz pachnąca, zawarta w woreczku około pępka zwierzątka z rodzaju myszy’. Stąd powstały przenośne konstrukcje słowne: *Wino trąci myszką, ma myszkę* ‘ma szczególny zapach, właściwy starym winom’. Archaiczne znaczenie leksemu *ważyć* ‘cenić, szacować, mieć sobie za co, robić sobie (z kogo, z czego) co’ stoi u podstaw połączenia wyrazowego: *lekce sobie ważyć* ‘nic sobie nie robić z kogoś, z czegoś; lekceważyć’, z kolei czasownik *wodzić się* ‘wieść z kimś

⁴ Związek ten w *Słowniku...* Lindego objaśniany jest następująco: „Filip ze wsi własnej Konopie, będąc za Augusta I posłem na sejmie Piotrowskim, w swoim odezwiał się interesie; krzykniono: Panie Filipie z Konopi, wyrwałeś się” (*Chmiel.* 1, 75). Zob. też M. Bańko (2004).

spór, spierać się, przekomarzać się' motywował zwrot: *wodzić się z kimś za bary, czuby, za łby* 'bić się, mocować się'. Trudno dziś orzec, dlaczego obecnie *robić komu wstręty* oznacza 'zachowywać się wobec kogoś odstręczająco lub utrudniać coś komuś'. Wyjaśnienie można znaleźć tylko w historycznym znaczeniu wyrazu *wstręt* 'przeszkoda, zawada, zawała, szkopuł', por. też dawne wyrażenie *na wstręcie* 'na przeszkodzie, na zawadzie, na drodze, zawadzając'. Frazeologizmy z leksemem *zapowietrzony*: *bać się kogoś, czegoś jak zapowietrzonego* 'panicznie się bać kogoś, czegoś'; *omijać kogoś jak zapowietrzonego, uciekać, stronić od kogoś jak od zapowietrzonego* 'omijać z daleka, unikać kogoś' prawdopodobnie dlatego dotrwały do naszych czasów, bo współfunkcjonują w języku z jednostkami synonimicznymi: *bać się kogoś, czegoś jak ognia, jak diabeł święconej wody, jak (morowej) zarazy, jak morowego powietrza, jak zapowietrzonego*. Współczesne *zapowietrzyć* (z kwalifikatorem: techniczny) oznacza 'dopuszczać do przedostania się powietrza tam, gdzie nie powinno go być' (np. zapowietrzono mogą być kaloryfery) (USJP). Minione znaczenie czasownika *zapowietrzyć* 'powietrzem morowym zarazić' podtrzymują tylko wskazane frazeologizmy (L).

Trudność w interpretacji przytoczonych połączeń wyrazowych wynika z tego, że historyczne znaczenia leksemów zachowały się tylko w przytoczonych wyżej związkach frazeologicznych. Zwroty te mogą więc być niewłaściwie, mylnie rozumiane, mogą bowiem wprowadzać niejednoznaczny komunikat dla odbiorcy. Wszak wyrażenie *słomiany wdowiec* nie zawiera znaczenia 'zrobiony ze słomy', podobnie jak komponent *ważyć* we frazeologizmie *lekce sobie ważyć* nie odnosi się do określania ciężaru przedmiotu. Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, dlaczego nie dochodzi tu do kolizji znaczeniowych. Może wynika to z samej definicji związku frazeologicznego, która mówi przecież, że znaczenie frazeologizmu nie jest sumą znaczeń jego składników. Związek frazeologiczny stanowi nierozdzielalną całość – to ustabilizowane w języku połączenie wyrazów o metaforycznym sensie. Dlatego m.in. jednostki z paleosemantyzmami utrwalają się w języku.

Na koniec warto jeszcze raz postawić pytanie: Dlaczego niektóre jednostki z paleosemantyzmami wychodzą z polszczyzny, a inne nie? Dlaczego przetrwało nieczytelne już dzisiaj wyrażenie *słomiana wdowa* czy *słomiany wdowiec*, a nie zachowało się notowane w *Słowniku...* Lindego czytelne określenie *słomiana głowa* 'o człowieku głupim'? W dawnej polszczyźnie funkcjonowały jeszcze inne jednostki o tym znaczeniu, np.: *flaki w głowie mający, chmurzy się komuś w głowie, nie staje komuś piątej klepki, nie wszyscy doma, widłami/ / igłami/ / szydłem komuś w głowie układać, chmiel w głowie, wróble w głowie, sieczka we łbie, widłami układano jak siano, kielbie we łbie*. Sporo z nich dotrwało do dzisiaj. Może jednostkę *słomiana głowa* zastąpiło połączenie *mieć siano w głowie*? Może to również zastępnik dawnej *sieczki we łbie*? Wszak *sieczka* to 'słoma drobno pokrojona' (L).

Ciekawe też, że w języku utrwaliły się tylko niektóre jednostki z leksemem *błądny*. Nie zachowało się określenie *gwiazdy błędne* 'planety' (od znaczenia: 'błąkający się, błądzący') czy *błędne dzieci* 'nieprawe' (od znaczenia: 'występny, zdrożny') (SW). Dzisiaj funkcjonuje w polszczyźnie frazeologizm *dziecko (dzieci) z nieprawego łóża*. Jednym z nasuwających się wyjaśnień jest zmiana sposobu postrzegania pewnych zjawisk otaczającej nas rzeczywistości pozajęzykowej. Poza tym niektóre jednostki giną na rzecz swych synonimicznych odpowiedników.

6. Podsumowanie. Nic dziwnego, że jednostki z paleosemantyzmami wychodzą z użycia. Nic dziwnego, bo gasną dawne znaczenia leksemów. To przejaw mechanizmów obronnych języka. Język ruguje formy, które mogłyby być nietrafnie rozumiane przez ogół mówiących. Tym bardziej osobliwe wydają się w języku frazeologizmy z wyrazami używanymi do dzisiaj, ale w zupełnie innym znaczeniu. Analizowany w artykule materiał udowodnił, że zanik znaczenia wyrazu nie zawsze implikuje wygasanie frazeologizmu, który powstał w oparciu o ten leksem. Jedne połączenia wyrazowe zachowały się w identycznej jak dawniej formie, inne – w nieco zmienionej postaci. Zastąpienie paleosemantyzmów wyrazami synonimicznymi wpływa na strukturę formalną związku, natomiast zabiegi reinterpretacyjne sprawiają, że dawny kształt jednostki pozostaje bez zmian, przeobrażeniu zaś ulega jej semantyka. Tak w języku znoszone są, mogące zaistnieć, kolizje znaczeniowe.

W związkach frazeologicznych ocalały nie tylko archaiczne formy fleksyjne, np.: *przed dawnymi laty; mówiąc innymi słowy; za pan brat; wyjść za mąż*, czy leksykalne, np.: *po omacku; bez liku; po próżnicy*, ale również przechowały się zamierzchłe znaczenia wyrazów. Właśnie w nich kryją się skostniałe znaczenia leksemów, których bez odwołania się do historii byśmy nie znali. Analizowane w artykule frazeologizmy stanowią świadectwo uchronionych od zapomnienia niegdysiejszych wartości semantycznych wyrazów. W ten sposób język ocala we współczesności to, co historyczne.

Literatura

- M. Bańko, 2004, *Słownik porównań*, Warszawa.
D. Buttler, 1998, *Zapomniane frazeologizmy polskie XIX wieku*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 8/9, s. 155–161.
W. Doroszewski, 1982, *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa.
K. Kleszczowa, 2000, *Gasnące słowa*, „Prace Filologiczne”, t. XLV, s. 267–276.
A. Pajdzińska, 1988, *Frazeologia a zmiany kulturowe*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 480–487.
M. Pastuchowa, 2008, *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej leksyki w słownictwie współczesnej polszczyzny*, Katowice.

B. Skarga, 1989, *Granice historyczności*, Warszawa.

Wykaz skrótów

- L – S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6 I, 6 II, Warszawa, 1994–1995.
 SeBr – A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1970.
 SF – S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa 1985.
 SW – *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1900–1927 (tzw. *Słownik warszawski*).
 USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 1–4, Warszawa 2003.
 Z – Jednostki zasłyszane.

Paleosemantisms in Phrasal Collocations

Summary

In contemporary Polish there are collocations which save not only archaic inflectional forms, e.g.: *przed dawnymi laty* (long ago), *mówiąc innymi słowy* (in other words), *za pan brat* (knowing only too well), *wyjsc za mąż* (to marry sb), or lexical ones, e.g.: *po omacku* (not seeing); *bez liku* (countless); *po próżnicy* (in vain), but they also restore ancient meanings of words, e.g.: *błędny rycerz* (lost knight), *chodzić jak błędna owca* (walk like a lost sheep); *słomiany wdowiec* (temporary widower), *słomiana wdowa* (temporary widow) etc. It is about paleosemantisms, i.e. words used today in a different meaning. Collocations with paleosemantisms get out of use the fastest as they might be wrongly interpreted and cause misunderstandings. It is an outcome of linguistic defense mechanism. Yet, in contemporary Polish, there is linguistic evidence of stabilization of collocations whose lexeme-component meanings have passed away. What makes some lexical units of the kind disappear and others stay within the language? Are there any semantic clashes? Are the phrases containing words with misleading associations really wrongly interpreted? How does language cope with such collocations? These are the main questions raised in the article.

Trans. M. Kołodzińska

Patrycja Cieśla
(Warszawa)

NAZEWNICTWO DOTYCZĄCE BRONI I UZBROJENIA UŻYWANE DO XV WIEKU (na podstawie Słownika staropolskiego)

W *Słowniku staropolskim* zarejestrowano 97 nazw dotyczących broni i uzbrojenia, począwszy od najprostszych środków walki, dochodząc do tych bardziej zaawansowanych. Rozwój broni jest nieodzownym skutkiem prowadzenia wojen. W najstarszych dziejach naszej historii daje się wyodrębnić wiele rodzajów broni, które pogrupowałam w następujący sposób (por. Koziej 1993):

I. Broń miotająca:

a) neurobalistyczna (gr. *νευρον* 'struna', *βαλλω* 'rzucam'), która działa na zasadzie sprężystości materiału, z zastosowaniem cięciwy, np. łuk, kusza;

b) barobalistyczna (gr. *βαρρος* 'ciężar', *βαλλω* 'rzucam'), działająca na zasadzie siły odśrodkowej i wykorzystania dźwigni, są to maszyny oblężnicze;

c) pirobalistyczna (gr. *πυρος* 'ogień', *βαλλω* 'rzucam'), która działa na zasadzie wykorzystania siły wybuchu gazów prochowych. Jest to broń palna, która, pojawiając się na arenie wojennej, całkowicie wyparła tradycyjną broń miotającą. W wiekach średnich broń palna dopiero się pojawiała, nie można więc mówić o jej dużym znaczeniu, jakie później zyskała. W tym czasie była jeszcze bardzo niedoskonała. Ze względu na swoją budowę – była to broń długolufowa – nadawała się do walki na nieduże odległości. Poza tym trudno się ją ładowało (wymagało to czasu i niemal sterylnych warunków, o które trudno na polu walki), nabijana była jednym nabojem, bywała nieprecyzyjna. Tak naprawdę o rozwoju tego typu broni można mówić dopiero w I połowie XVII wieku. Prawdziwą rewolucję przeżyła jednak w wiekach XIX i XX (por. Nowak 1965).

II. Broń biała:

- a) sieczna (np. miecz, szabla);
- b) drzewcowa (np. pika, lanca);
- c) obuchowa (np. topór, maczuga);
- d) bicze (np. basalyk, pęga).

- III. Materiały wybuchowe (np. proch).
- IV. Amunicja (np. kula, strzała).
- V. Wozy bojowe (np. kosatnik).
- VI. Uzbrojenie ochronne – broń służąca do bezpośredniego zabezpieczenia ciała wojownika lub rycerza przed rażeniem bardzo różnych typów (por. Kwaśniewicz 2005):
 - a) bezpośrednie (zbroja, hełm);
 - b) pośrednie (tarcza).
- VII. Części:
 - a) broni;
 - b) uzbrojenia;
 - c) amunicji.
- VIII. Oporządzenie – w słownictwie wojskowym rozumiane jako zestaw przedmiotów niezbędnych do wykonywania przez żołnierza zadań służbowych i bojowych oraz zaspokojenia jego podstawowych potrzeb bytowych (*Leksykon...* 1979, 282), tu np.: pochwa, prochownica.

W artykule zajmę się 76 leksemami, których etymologia wydaje się potwierdzona. Największą grupę stanowią nazwy rodzime – 42%, z czego 8 sięga języka pie., 12 nazw posiada swoją genezę w stpol., 11 natomiast pochodzi z psł. Same zapożyczenia dotyczą 10 języków. Najwięcej, bo 19,7% (15 nazw) pochodzi z języka niemieckiego, stosunkowo liczną grupę stanowią orientalizmy – 15,7% (12 nazw), na dalszych miejscach plasują się bohemizmy i latynizmy – 6,5% (po 5 nazw), zapożyczenia z języka rumuńskiego – 2,6% (2 nazwy). Pozostałe języki pojawiają się sporadycznie: po jednej nazwie (1,3%) zarejestrowano z języków: węgierskiego, gockiego, mongolskiego i włoskiego oraz z języków skandynawskich.

NAZWY RODZIME

Jest to najliczniejsza grupa leksemów, z której 8 sięga swoimi korzeniami języka pie. Powszechnie dziś stosowany jest leksem **cięciwa** 'cięciwa w łuku, rzemień (sznur) w katapultach', którego pochodne widoczne są w różnych językach, m.in.: scs. *tentina* 'struna', czes. *teina*, *tonia* 'sieć na ryby', *tonja* 'sieć', gr. *τενω* 'napięcie', łac. *teneo* 'trzymam'; **proch** 'materiał wybuchowy będący mieszaniną saletry, siarki i węgla' z pie. **porch*, **pirch*, por. dzisiejsze *prószyc*, *próchno*, a także *parch*, *pierzchać*, *purchawka*; **prochownica** 'naczynie na proch', będące połączeniem pie. *proch* i rodzimego sufiksu *-ownica*; **proca** 'broń ręczna, służąca do ciskania kamieni, funda', zawiera w sobie pie. rdzeń **pork-*, **portja*, co po metatezie dało *proc-/prok-*; **strzała** 'pocisk wypuszczany z łuku', poświadczony również w innych językach europejskich, m.in. niem. *Strāla* 'promień'; **siekiera** 'narzędzie do rąbania (głównie drzewa), mające metalowe ostrze osadzone na drewnianej rękojeści, używane również jako

broń', łącząca ze sobą rodziny wyrazów, jak: *siec*, *sieki* 'walki', *siecz*, *odsiecz*, por. scs. *sekyra*, *séčivo* 'siekiera', *sykis* 'cięcie, raz', także **siekierzycy/siekirzyca** 'siekiera', dostosowane do języka polskiego poprzez sufiks *-ica/yca* oraz **drzewce/drewce/drzewiec** 'włócznia', powiązane z leksemem *drzewo*, por. ros. *diérewo*, ukr. *dérewo*.

Znaczną grupę stanowią wyrazy psł. – 11 nazw: **zbroja** 'ochronne okrycie metalowe rycerzy i koni, uzbrojenie, broń, rynsztunek', poświadczone również w językach ruskich jako *zbruja*, *broj*; **prok** 'machina bojowa obłętnicza, tłukąca lub miotająca', w językach ruskich zarejestrowane jako *porok* 'taran', wiążące się etymologicznie również z leksemem *proca*; **nóż**, por. czes. *nůž*, ros. *nož*, ukr. *niž*, psł. **nožь*; **łuk** 'broń wyrzucająca strzały', wiążący się ze stpol. czasownikiem *tuczać* 'rzucać, miotać pociski, strzelać'; **kij** 'laska, pałka, maczuga'; **głowacz** 'rodzaj miecza z wielką rękojeścią', psł. **golva* 'głowa'; **bicz**, łączący się etymologicznie z czasownikiem *bić*; **pega/paga** 'bicz skręcony z rzemieni', od psł. **pręga* 'bicz, uderzenie'; **brzechwa** 'drewniana część strzały', podobnie jak *brzeszczot*, pochodzi od psł. rzeczownika *brzask* 'jaśnienie'; **sudlica/sulica** 'broń kolcząca, włócznia, dzida', może pojawiła się na gruncie polskim za pośrednictwem języków ruskich, oraz **tulec** 'pochwa na strzały, kolczan', por. psł. **tul-*, **tuliti* 'chować'.

Istnieje również pewna grupa leksemów, która powstała na gruncie staropolskim. Ciekawe etymologicznie nazwy wiążą się z wyglądem danej broni bądź uzbrojenia. W *Słowniku staropolskim* zarejestrowano pięć takich przypadków: **szczyrbiec** 'wyszczerbiony miecz królów polskich' od *szczyrby*, którą według legendy miał zrobić Bolesław Chrobry, uderzając w bramę, kiedy wjeżdżał jako zwycięzca do Kijowa. Dziś jest to nazwa kulturowa i jedyna z opisywanych nazwa własna.

Pozostałe leksemy to: **widlica** 'strzała do kuszy o grocie rozwidlonym na dwa haczyki', jako że była *rozwidlona*; **włócznia** 'broń składająca się z długiego drzewca i ostrego metalowego zakończenia, oszczep' od tego, że była *włoczona* po ziemi, gdy się ją przymocowało do siodła; **zab/zęby** 'bicz z uwiązaniem na końcu ołowiem lub rzemieniem wysadzane kawałkami ołowiu, którymi pięściarze okręcali sobie dłonie i nadgarstki', przypominające wyglądem *zęby*; **kardynałka** 'nazwa działa' od wyrzytego herbu *kardynała*, oraz **kosatnik** 'wóz bojowy z kosami (osadzonymi na osiach kół)'.

Kolejny leksem jest bardzo interesujący. Poświadczony został w dawnej polszczyźnie, w wiekach późniejszych zanika. Fakt ten wiąże się z wyginięciem nośnika tej nazwy. Pochodzi ona od celu użycia: **turznik** 'strzała czy oszczep używane przy polowaniu na tura'. *Turznik* przestał być używany, gdy w 1627 r. w Puszczy Jaktorowskiej został zabity ostatni z gatunku turów.

Do rzadszych form należą nazwy pochodzące od czasowników bądź rzeczowników: **zasadka** 'część miecza osadzona w rękojeści' i **zasiadacz** 'jakaś część uzbrojenia jeźdźca' od czasowników *zasadzać*, *osa-*

dzać; **przesiek** 'topór, siekiera ciesielska' od *przesieki*; **nakolanki** 'część zbroi płytowej chroniąca kolana, czasem gołenie' od wyrażenia *na kolano*; **przyłbica/przełbica** 'rodzaj hełmu chroniącego głowę i twarz', wiążąca się z przyimkiem *przy* i stpol. rzeczownikiem *łbica* 'zgrubienie od łeb'; oraz **obuch** 'rodzaj broni, siekiera na długim toporzystku', pierwotnie 'ucho siekiery lub topora' (stpol. *ob* i *ucho*).

NAZWY ZAPOŻYCZONE

- język niemiecki

Zapóżyczenia z języka niemieckiego zawsze stanowiły dość duży procent na gruncie polskim. Z powodu często toczących się wojen między Polakami a Niemcami, również i na tej płaszczyźnie znalazło się wiele zapóżyczeń. Ogólny procent leksemów pochodzenia niemieckiego wynosi 19,7% (15 nazw). Zalicza się do nich m.in.: **tarcza** 'noszone na ręce uzbrojenie ochronne, wykonane najczęściej z deski obciążonej skórą, okuciami metalowymi, zwykle okrągłe', od śr.-w.-niem. *tartsche*; **puszka** 'działo, też ręczna broń palna' z niem. *Büchse*. Rozwinęła się również rodzina tego wyrazu, kiedy on sam już był nieco przestarzały, por. *puszkarz* 'żołnierz strzelający z działa', przymiotnik *puszkarski* używany w znaczeniu 'wojskowy' jeszcze w początkach XX wieku (m.in. w *Słowniku warszawskim*).

Kolejne leksemy wyekscerpowane przeze mnie to: **pancerz** 'część uzbrojenia ochronnego rycerza w postaci giętkiej osłony tułowia', por. niem. *Panzer*; **moździerz/modżerz/moźgier/moźderz/moźdżerz** 'rodzaj działa o krótkiej lufie i dużej średnicy (kalibrze)', por. niem. *Mörser*; **kula** 'pocisk metalowy lub kamienny w kształcie kuli', por. niem. *Kugel*; **hakownica/akownica** 'rodzaj ciężkiej ręcznej broni palnej z hakem u dołu lufy, służącym do zaczepiania o jakąś podstawę', por. niem. *Hakenbüsche* → czes. *hakownice* od *haka* przymocowanego przy lufie; **halabarda/helbart/helbarta** 'siekiera z grotem osadzona na długim drzewcu, broń do kłucia i sieczenia', por. niem. *Hellbarde*; **harnasz/arnasz** 'zbroja, uzbrojenie, rynsztunek rycerski' ze śrdw.-g.-niem. *harnas/harnasch*; **blachownica** 'rękawica żelazna', por. niem. *Blanche*.

Ciekawym leksemem, niepoświadczonym w późniejszych wiekach, jest **hunckop/huckop/hunskop/unskop** 'hełm z zasłoną w kształcie psiego pyska czy też sama zasłona', najprawdopodobniej zaczerpnięty z niemieckiego zrostu *Hund* 'pies' oraz *Kopf* 'głowa'. Do zapóżyczeń niemieckich tego typu należy też **bruspląt** 'napierśnik' oraz **bruzblach/blucbrach/blusbrach/brotsbrach/brusblach/lucbrach/rublach** 'napierśnik', także **hełm** (niem. *Helm*).

Z gwary niemieckiej został zapóżyczony leksem **belt** 'strzała, pocisk', również 'kusza, katapulta' (drugie znaczenie nie zostało potwierdzone w wiekach późniejszych), por. niem. gw. *Bolt*.

Do derywatów utworzonych od zapożyczeń niemieckich należy zaliczyć też dwa deminutiva: **kulka** 'mniejszy pocisk metalowy lub kamienny w kształcie kuli' od *kula* (z niem. *Kugel*) oraz **plaszek/pleszek** 'zbroja okrywająca tułów i nogi jeźdźca' od *plach* (z niem. *Plattchen* 'blaszka').

Trzeba zaznaczyć, że deminutiva, które brałam pod uwagę, mają swoje własne neutralne znaczenia. Nie są tylko zdrobnieniami od form podstawowych, chociaż jako takie również występują.

- orientalizmy

Zajmują drugą pozycję wśród zapożyczeń. To 12 nazw, co daje łącznie 15,7%. W późniejszych wiekach jednak proporcje te jeszcze wzrosną, kiedy Polacy będą toczyć regularne i długotrwałe wojny szczególnie z Turkami. Orientalizmy wiążą się z następującymi leksemami: **topór** 'narzędzie tnące osadzone na drewnianej rękojeści, służące do ścinania, rąbania bądź obrabiania drzewa, używane też jako broń', por. tur. *tabar*; a także formy już spolszczone: **toporzec** 'mniejszy topór, toporek'; **toporzysko** 'rękojeść topora, siekiery'; **bulawa** 'maczuga', por. tur. *bulaw(a)* 'maczuga', prawdopodobnie wyraz dostał się do polszczyzny za pośrednictwem języków ruskich; **basatyk** 'bicz z uwiązany na końcu ołowiem', por. tur. *basatyk* 'kiścień, knut'; **kord** 'miecz krótki, prosty', oraz deminutivum: **kordzik** 'mały kord' od *kord*, por. perski *kard* 'nóż' → węg. *kard*; oraz **koncerz** 'miecz długi, prosty i szeroki', z tureckiego trafił do polszczyzny za pośrednictwem czes. *končir*; zestawienie: **kłobuk żelazny** 'helm bez zasłony w kształcie kapelusza z szerokim rondem, inaczej **kapalin**'; wraz z odmianami, deminutivum: **kłobuczek** i **kłobuczec** o tym samym znaczeniu, od tur.-tat. *kalpak*, por. także w innych językach słowiańskich: rus. *kłobuk* 'kapica mnisza', *kołpak* 'szlafmyca'. Do orientalizmów należy również pochodząca z arabskiego **karabela** 'krzywa szabla bez gardy o rękojeści ozdobnej', zawdzięcza swoją nazwę arabskiemu miastu w Iraku o nazwie *Kerbela*, gdzie dana broń była wytwarzana. Nazwa ma charakter eponimu.

- bohemizmy

To 6,5% wszystkich leksemów (5 nazw). W opisywanym materiale zostały poświadczane następujące słowa: **burderz** 'sztylet', pochodzący ze stpol. *burdynek* 'pojedynek', który zjawiał się w polszczyźnie przez język czeski; **hufnica/ufnica** 'rodzaj działa', por. czes. *houfnice*; **ku-sza** 'rodzaj ręcznej broni miotającej, składającej się z metalowego łuku i lewaru z jęczyzkiem do naciągania i spuszczenia cięciwy', por. czes. *kuše*; oraz **rucznicar/rusznica** 'ręczna broń palna', wiążąca się z leksemem *ręka*, z czes. *ruka* (ta sama etymologia widoczna jest także w wyrazie *porucznik* 'ten, który poręcza').

- latynizmy

Łacina nie wywarła dużego wpływu na słownictwo wojskowe okresu stpol. W zebranych materiale latynizmy zajmują 6,5% (5 nazw): **paweza** 'tarcza, puklerz', por. śląc. *pavensis*; oraz deminutivum **pa-**

weska 'mała tarcza'; **lanca** 'włócznia, kopia' z łaciny *lancea* (por. niem. *Lance*); **kapalin** 'rodzaj helmu', w śrlac. *capellina*; oraz ostatni z łacińskich leksemów: **kopia/kopija** 'włócznia', por. śrlac. *copiale* 'zbiór kopii'.

– **inne**

W *Słowniku staropolskim* pojawia się również kilka leksemów z języków, które zaznaczyły się marginalnie w rozwoju staropolszczyzny. Rumuński wnosi do języka 2 nazwy (2,6%): **maczuga** 'kij gruby, może zakrzywiony', por. rum. *măciñca*, oraz **multan** 'miecz krótki, prosty, prawdopodobnie obosieczny'. Nazwa pochodzi od starej nazwy Mołdawii, która brzmiała *Multany*. Tam wyrabiano tego typu miecze, co omawiany leksem kwalifikuje jako eponim. Pozostałe języki wiążą się z jednym leksemem, co daje 1,3% opisywanego materiału. Są to: z węgierskiego: **szabla** 'broń ręczna o jednosiecznej (wyjątkowo obosiecznej) głowni osadzonej w rękojeści, tu także miecz', por. węg. *szablya*; z języków skandynawskich: **oksza** 'siekiera, topór', por. szw. *yxa*, *okse* 'rodzaj toporu wojennego', **miecz** 'broń sieczna o szerokim ostrzu i długiej głowni osadzonej w rękojeści', por. goc. *metja*; oraz z mongolskiego **chorągiew** 'sztandar wojskowy', por. mong. *orong*/*horong*; co zastąpiło stpol. *stanicę*.

W *Słowniku staropolskim* zarejestrowano 97 nazw dotyczących leksemów związanych z bronią i uzbrojeniem. Z tych nazw największy procent stanowi, co nie powinno dziwić, broń biała – 36%, części broni, uzbrojenia i amunicji – 18,5%, broń miotająca to 16,4% wszystkich wyrazów, uzbrojenie – 14,3%, amunicja – 8,2%, oporządzenie – 5,1%, materiały wybuchowe oraz wozy bojowe – 1%.

Analiza zebranego materiału wskazuje na przewagę liczebną nazewnictwa rodzimego. Dużą rolę odegrały także zapożyczenia niemieckie. Warto wspomnieć, że jest to jedyny język, który na przestrzeni wieków miał zawsze duży wpływ na kształtowanie się słownictwa związanego z militariami.

Pozostałe języki zaznaczyły się w staropolszczyźnie w sposób marginalny i tylko w krótkich momentach dziejowych mogły mieć znaczny wpływ na język polski. W wiekach późniejszych proporcja zapożyczeń ulegnie zmianie. Zapożyczenia orientalne, widoczne już w stpol., odegrają znaczną rolę w XVII i XVIII wieku z powodu częstych wojen z hordami turecko-tatarskimi. Liczne zapożyczenia orientalne pochodzą właśnie z tego okresu i wówczas ugruntowały się na ziemiach polskich.

Paradoksalnie wojny, które niszczą materialnie kraj, wzbogacają język.

Literatura

- A. Brückner, 1970, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- K. Długosz-Kurczabowa, 2003, *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- H. Karaś, 1996, *Rusycyzmy słownikowe w polszczyźnie okresu zaborów*, Warszawa.
- S. Koziej, 1993, *Teoria sztuki wojennej*, Warszawa, s. 52–57.
- W. Kwaśniewicz, 2005, *Leksykon uzbrojenia ochronnego*, Warszawa, s. 127.
- Leksykon wiedzy wojskowej*, 1979, pod red. M. Laprusa, Warszawa.
- T. Nowak, 1965, *Z dziejów techniki wojennej w dawnej Polsce*, Warszawa, s. 62–84.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, pod red. S. Dubisza, Warszawa.

**Names of Weapons and Armament Used until the 15th Century
(Based on *Słownik staropolski (Old Polish Dictionary)*)**

Summary

The article includes an analysis of 97 names concerning weapons and armament, registered in *Słownik staropolski (Old Polish Dictionary)*. Weapons are classified and the origin of their names is presented. The analysis shows vocabulary of Polish origin as predominant. Words of German origin are prevailing among borrowings from the Old Polish period.

DLACZEGO UZUS PRZEDSZKOLAKÓW NIE MOŻE MIEĆ WPŁYWU NA NORMĘ JĘZYKOWĄ

(w związku z artykułem Marii Przybysz-Piwko *Jak najmłodszy Polacy radzą sobie z dopełniaczem liczby mnogiej rzeczowników, czyli o potrzebie aktualizacji słownika poprawnej polszczyzny*)

W numerze 7 „Poradnika Językowego” z 2008 r., dedykowanym Pani Profesor Halinie Satkiewicz, ukazał się interesujący artykuł P. Marii Przybysz-Piwko *Jak najmłodszy Polacy radzą sobie z dopełniaczem liczby mnogiej rzeczowników, czyli o potrzebie aktualizacji słownika poprawnej polszczyzny*. Dowiadujemy się z niego o eksperymencie badawczym, którego najogólniejszym celem było ustalenie stopnia znajomości normy fleksyjnej w dużej grupie przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych. Ważne poznawczo badanie przyniosło istotne spostrzeżenia¹, dotyczące stanu sprawności językowej najmłodszych użytkowników polszczyzny i mocne dowody na to, że we wczesnej fazie poznawania języka najważniejszą rolę odgrywają reguły systemowe.

Ponieważ jednak w tekście uczyniono przedmiotem krytyki niektóre z rozstrzygnięć normatywnych zawartych w haśle problemowym DOPEŁNIACZ (*Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 1999, s. 1631–1634) mojego autorstwa², czuję się upoważniona, a nawet zobligowana do zabrania głosu w sprawach poruszonych przez autorkę.

Jestem zdania, że **u źródeł wielu twierdzeń autorki leżą nieporozumienia o charakterze ogólnym i szczegółowym**, które – dla dobra poruszonego tematu – zasługują na bliższe naświetlenie. Ze względu na dopuszczalną objętość artykułu ograniczam się do wskazania najistotniejszych.

Podstawowe nieporozumienie tkwi już w samym tytule komentowanego tekstu sugerującym, że istnieje związek przyczynowo-skutkowy między praktyką językową przedszkolaków, dotyczącą (w omawianym wypadku) odmiany rzeczowników, a stanem normy językowej w zakresie fleksji tej części mowy.

¹ Wyniki eksperymentu byłyby jeszcze wartościowsze naukowo, gdyby czytelnicy otrzymali przynajmniej ogólną charakterystykę socjologiczną rodziców badanych dzieci (informację o ich wykształceniu, aktywności zawodowej itp.), a tzw. grupa kontrolna była zbliżona liczebnie do grupy badanej (dysproporcje są rażące).

² Podkreślam, **mojego autorstwa, nie zaś** – jak podaje M. Przybysz-Piwko w przypisie pierwszym – **współautorstwa z Andrzejem Markowskim**. Każde z haseł problemowych w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny PWN* ma tylko jednego autora, na co wyraźnie wskazują inicjały pod odpowiednimi tekstami. Zatem za zawartość hasła DOPEŁNIACZ tylko ja ponoszę odpowiedzialność.

Otóż takiego związku nie ma i – mam nadzieję – nie będzie, bo być nie może z kilku powodów, a mianowicie:

1. Językoznawcy normatywiści od lat odwołują się w swoich zaleceniach do pojęcia *native speaker*. Pod tym terminem kryje się osoba dorosła, dla której dany język etniczny jest językiem ojczystym, mająca co najmniej średnie wykształcenie. Przyjęcie takich właśnie standardów wynika z tego, że – z jednej strony – podstawowa faza nabywania kompetencji językowych takich osób jest zakończona, z drugiej zaś – że osoby te zostały poddane pełnej, wyczerpującej, wszechstronnej, najdłuższej w danym systemie edukacyjnym nauce języka ojczystego. Odbycie takiego kursu, w powiązaniu z wykształceniem ogólnym, daje tej kategorii użytkowników języka zdolność do refleksji lingwistycznej, pozwalającą na krytyczną ocenę własnych i cudzych wypowiedzi oraz na świadomy dobór gramatyczny, leksykalny i stylistyczny dostępnych środków językowych. U osób bez wykształcenia średniego używanie języka ma przede wszystkim charakter odtwórczy; poziom ich tekstów zależy więc bardziej od środowiska, w którym przebywają, niż od osobistych umiejętności.

2. Żaden przedszkolak, nawet (na swój wiek) bardzo sprawny językowo, nie może być uznany za *native speaker* przede wszystkim dlatego, że nie spełnia warunków „definicyjnych” – ani nie jest dorosły, ani nie został poddany dwunastoletniej edukacji w zakresie języka ojczystego. Przeciwno uwzględnianiu używanych przez niego form językowych (tu: fleksyjnych) przy decyzjach normatywnych przemawiają też inne względy.

3. Jednym z nich jest – wynikająca z podanych wyżej ograniczeń – niezdolność do głębokiej, wszechstronnej refleksji językowej, przejawiającej się choćby w odpowiednim przyporządkowaniu wszystkich form deklinacyjnych właściwej postaci leksemu hasłowego. W języku przedszkolaka zupełnie naturalne są wypowiedzi typu: **Kotek** jest w moim pokoju, w kuchni nie ma żadnej **kici**. M. Przybysz-Piwko sama podaje przykłady takich właśnie kłopotów dzieci z tożsamością leksemów:

[...] dziecko tworzyło D.lm. np. od rzeczownika o charakterze neutralnym, a nie od deminutivum, jak wymagało zadanie (np. użyło postaci *aniołów* zamiast żądanej *aniołków*; *gwiazd* zamiast *gwiazdek*; *zup* – *zupek*; *kól* – *kółek*) i na odwrót, pojawiały się formy D.lm. świadczące o zmianie podstawy z nazwy neutralnej na deminutivum (np. *żabek* zamiast *żab*; *wisienek* – *wiśni*; *ciasteczek* – *ciastek*; *słoneczek* – *słońc*), jak również przynależności leksemu do typu stylu wypowiedzi (*sukienek* zamiast *sukni*) (s. 70).

4. Ta niezdolność do refleksji językowej wynika oczywiście z wieku, a co za tym idzie – z tego, że nie były one nigdy poddane jednolitej, uporządkowanej edukacji lingwistycznej. Nb. zorganizowanie jej dla tej akurat grupy wiekowej byłoby niesłychanie trudne nie tylko ze względów technicznych.

5. Niezwykle ważnym składnikiem edukacji językowej jest umiejętność czytania i pisania, całkiem przedszkolakom obca. Wbrew pozorom, ma ona ogromny wpływ na kompetencje fleksyjne. Dziecko, które np. zetknęło się tylko z fonetyczną postacią wyrazu **wóz** [wus] czy **rów** [ruf], ma święte prawo tworzyć dopełniacz o postaci [wusa/wusu, rufa/rufu]. Tego typu zachowania językowe mógł stwierdzić każdy, kto choć raz obserwował „twórczość fleksyjną” cztero- czy pięcioletków. Jest aż nadto oczywiste, że przytoczone formy nie mogą zostawiać śladu w wydawnictwach normatywnych.

6. Generalnie odtwórczy charakter języka dzieci (mimo znanych z literatury przedmiotu faktów kreatywności, szczególnie słowotwórczej) sprawia, że na ich wyborach fleksyjnych wyraźne piętno odciskają zarówno formy używane przez wychowawczynię w przedszkolu, jak i – w znacznie większym stopniu – wzory domowe: rodziców, dziadków oraz piastunek (coraz częściej niekoniecznie polskiego pochodzenia). Nie zawsze są to osoby o najwyższych kwalifikacjach językowych; czasem szkoła musi latami wykorzeniać złe nawyki.

7. Kolejną przeszkodą w uznaniu przedszkolaków za *native speakerów* jest ich sprawność artykulacyjna, a raczej jej brak. Wiele dzieci, nawet do siódmego roku życia, ma kłopoty m.in. z właściwą wymową (bardzo trudnej!) spółgłoski „k”, utożsamianej z (łatwą!) spółgłoską przedniojęzykowo-zębową „k̟”. Przykładowo wyraz **królik** jest przez nie wymawiany jako [trulit] i w takiej postaci deklinowany, z miejscownikiem [o trulicie (sic!)], jak najbardziej systemowym.

8. Najpoważniejszą jednak barierą w normotwórczym dowartościowaniu (nobiletowaniu) dzieci w wieku przedszkolnym jest nieustanna ewolucja ich uzusu, zachodząca w trudnych do wyznaczenia odcinkach czasu (niekiedy są to po prostu „skoki” czasowe). Przekonujących dowodów dostarcza sam artykuł M. Przybysz-Piwko, która stwierdza, że wybory fleksyjne dzieci ze szkół podstawowych są inne niż ich młodszych kolegów (z przedszkola)³. Gdyby więc językoznawcy normatywiści chcieli w jakikolwiek sposób uzależniać zalecenia poprawnościowe od uzusu tych ostatnich, musieliby je w szybkim, ale bliżej nieokreślonym tempie zmieniać, co doprowadziłoby do niewyobrażalnego chaosu.

Autorka omawianego artykułu najwyraźniej nie bierze pod uwagę podanych wyżej okoliczności, skoro formuluje następujące postulaty:

[...] zgromadzony materiał wskazuje, że tę wyrazistą końcówkę w funkcji dopełniacza wybrała ponad połowa wszystkich badanych przedszkolaków. W świetle wyników badań można by pokusić się o zweryfikowanie normy (s. 73).

W świetle zebranego materiału językowego, aczkolwiek pochodzącego przede wszystkim od najmłodszych użytkowników polszczyzny, niektóre informacje słownikowe przekazywane ogółowi mówiących po polsku należałoby uznać przynajmniej za wymagające niezwłocznie odświeżenia (s. 79).

Drugie poważne nieporozumienie wiąże się z rolą i rangą przypisywaną przez M. Przybysz-Piwko kryterium uzualnemu. Z wielu fragmentów tekstu wynika pośrednio, że autorka uważa je za rozstrzygające o kształcie normy językowej. Wskazywałyby na to m.in. następujące opinie:

Wydaje się, że należałoby przejrzeć hasła słownikowe pod kątem pokutujących w ich obrębie etykiet oraz form i skonfrontować z aktualnym stanem polszczyzny (z rzeczywistością mówiących) (s. 73).

Okazuje się jednak, że nieznajdujące aprobaty słownikarzy formy funkcjonują w obiegu społecznym. Można więc powiedzieć, że w ciągu kilkudziesięciu lat utrwaliły się błędne nawyki językowe, być może przejęte od starszych użytkowników języka, i dziś są powielane, co więcej, nieuświadomiane przez stosujących je jako błędne⁴ (s. 78–79).

³ Por. s. 74.

⁴ Na marginesie tej wypowiedzi należy zauważyć, że autorzy błędnych wypowiedzi – gdyby byli świadomi swoich wykroczeń przeciwko normie – używaliby form poprawnych.

Niektóre formy rozpowszechnione w uzusie należałoby dopuścić do użytku, włączając do normy użytkowej poprzez umieszczenie kwalifikatora: *potoczny, potocznie dopuszczalny* (s. 79).

[...] formy uznane za niepoprawne [...] są powszechnie używane i często wybierane jako właściwe, na chybił trafił, przez studentów i absolwentów polonistyki, także młodych nauczycieli (s. 79).

W wypadku leksemów mających wariantywne formy D.lm. należałoby uaktualnić kwalifikator rodzaju wariantywności, a niektóre zapisy uznać za anachroniczne w stosunku do uzusu (s. 80).

Wypowiedzi te wymagają komentarza.

Zacznijmy od tego, że rozważania dotyczące repertuaru, hierarchizacji czy względności (zmienności) historycznej kryteriów poprawności językowej należą do klasyki literatury przedmiotu⁵. Kryterium uzualne jest oczywiście jednym ze składników owych rozważań (analiz), ale bynajmniej nie najistotniejszym, i nie w każdym podsystemie języka przydatnym, toteż językoznawcy zajmujący się zagadnieniami poprawności wielokrotnie podają swoje rozstrzygnięcia wbrew uzusowi, jeśli przemawiają za nimi inne, ważniejsze kryteria. W pewnych szczególnych wypadkach podstawowym celem działalności normatywnej staje się właśnie wykorzenienie tego, co rozpowszechnione w uzusie, także „studentów i absolwentów polonistyki czy młodych nauczycieli”⁶. Gdyby owa działalność sprowadzała się do sankcjonowania uzusu, nie byłaby w ogóle potrzebna. Z innej strony rzecz ujmując, wypada mocno podkreślić, że bezwarunkowe respektowanie uzusu uniemożliwiłoby jakąkolwiek stabilność ortograficzną; jedna tylko nazwa miejscowa **Łódź** mogłaby mieć 16 zapisów⁷ (małą i wielką literą, z „f” inicjalnym lub bez niego, z „u” oraz „ó”, a także z „dz” lub „ć”). Czy taka skala wariacji w zakresie pisowni miałyby znaleźć odzwierciedlenie w słownikach?

Kolejne nieporozumienie dotyczy reprezentatywności (w sensie ilościowym) przeprowadzonych badań. W tej sprawie M. Przybysz-Piwko wypowiada się bardzo kategorycznie:

Mimo ograniczonej reprezentatywności materiału można przyjąć, że dane statystyczne dotyczące frekwencji⁸ poszczególnych form D.lm. dostarczają istotnych in-

⁵ Por. m.in. W. Doroszewski (1950); D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz (1971); S. Urbańczyk (1977); W.P. (W. Pisarek; 1978); S. Gajda (1979); W. Gruszczyński (1981); B. Kreja (1982); J. Miodek (1983); W. Pisarek (1985); M. Bugajski (1989); J. Podracki (red. 1991); M. Bugajski (1993); J. Puzynina (1993); B. Walczak (1995); H. Satkiewicz (1995); A. Markowski (1999; 2005).

⁶ I tak np. nieustannie piętnowana jest bardzo powszechna wymowa rzeczownika **nauka** z akcentem proparoksytonicznym [**nauka**], gdyż wyraz ten nie ma łacińskiej genezy, oraz rosyjska składnia ***wybierać kim** – jako naruszająca tożsamość gramatyczną naszego języka. W obu wypadkach preferujemy nie **kryterium uzualne**, lecz **narodowe**, choć przy ocenie pożyczek leksykalnych właśnie od niego abstrahujemy. Formy ***włanczać**, ***wylanczać** dyskwalifikujemy na mocy **kryterium systemowego**, a np. struktury ***błotochron rowerowy** (= 'błotnik') – ze względu na **kryterium wystarczalności**.

⁷ Nb. z wszystkimi zetknęłam się w czasie swojej (zaledwie rocznej) praktyki nauczycielskiej w szkole ponadpodstawowej.

⁸ Z opisu eksperymentu wynika, że nie chodzi o **frekwencję**, lecz **liczbę użyć**.

formacji na temat stanu uzusu w tym zakresie w wypowiedziach dzieci i dorosłych (s. 80).

Przypomnijmy w związku z tym, że w eksperymencie wzięło udział 10 (słownie: dziesięć) osób dorosłych!⁹ W trzydziestoosmimilionowym kraju ten zwłaszcza wskaźnik wydaje się cokolwiek niewystarczający... A i liczbę dzieci objętych badaniem (134 bez zaburzeń mowy oraz 30 ze stwierdzonym opóźnionym lub zaburzonym rozwojem mowy) trudno uznać za oszałamiającą. Jak miałyby w tym kontekście wyglądać norma, gdyby kolejny badacz przeanalizował formy fleksyjne stosowane np. przez inną grupę – 300 dzieci i uzyskał odmienne wyniki? Nie zapominajmy, że współczesny językoznawca dysponuje dziś różnymi zbiorami danych korpusowych, liczonych w dziesiątkach milionów.

Także pewne szczegółowe spostrzeżenia M. Przybysz-Piwko wymagają krytycznego komentarza. Oto kilka przykładów:

1. W rozdziale *Rzeczowniki rodzaju męskiego twar-dotematowe* wśród analizowanych przykładów znalazły się wyrazy **medal** i **krokodyl**, zakończone na **-l** i w związku z tym (podobnie jak zakończone na **-k**, **-g**, **-ch**) odmieniane według paradygmatu **miękkotematowego**. Jak wiadomo, diagnostyczny jest tu mięscownik na **-u** w opozycji do **-e** dla twar-dotematowych, por. *o studencie*.

2. W związku z odpowiedziami osób należących do grupy kontrolnej autorka pisze m.in.:

[...] tylko jedna osoba dorosła wybrała końcówkę rzadszą **-ów** i tym samym niejako potwierdziła tendencję do preferowania w uzusie formy z końcówką samogłoskową **-i**, a więc zgodnie ze słownikiem NSPP (i WSPP) (s. 71).

Trudno się zgodzić z takim postawieniem sprawy; to raczej 9 osób, które udzieliło **poprawnej** odpowiedzi, taką właśnie tendencję ewentualnie potwierdziło.

3. W komentarzu do badań autorka pisze, że uczniowie szkół podstawowych nie umieli sobie poradzić z odmianą niektórych leksemów:

[...] Są to leksemy, o których ogólnie można powiedzieć, że należą do trzech różnych typów rzeczowników: rodzaju męskiego, których temat kończy się na spółgłoskę stwardniałą, żeńskich samogłoskowych miękkotematowych oraz żeńskich spółgłoskowych. Wszystkim przysługuje kilka wykładników formalnych dla D.lm., o chwiejnej motywacji przyporządkowywania (s. 75).

Następujący po tym wniosek:

Wyniki badań potwierdziły znaczne rozchwianie normy fleksyjnej (s. 75).

trudno uznać za poprawny – jeśli bowiem dziecko podaje błędne formy deklinacyjne, to znaczy, że nie zna normy, nie zaś – że jest ona rozchwiana.

4. Opinia, że:

[...] uczniowie szkoły podstawowej mają w wyższym stopniu, niż dzieci przedszkolne, opanowane reguły tworzenia i zasady użycia D.lm. rzeczowników trzech rodzajów, o czym świadczyć może 88% poprawnych odpowiedzi na pytanie o formę tego przypadku od poszczególnych leksemów (s. 74–75).

nie może nikogo dziwić, bo po to się je uczy, żeby lepiej wiedziały. Uwagę, że są wyższe i cięższe od przedszkolaków również uznalibyśmy za niezbyt zaskakującą.

⁹ Informacja ze s. 69.

5. W związku z wypowiedzią:

Skoro tak wielu uczniów wybrało końcówkę niezgodnie z normą, to z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że występuje ona w ich uzusie (s. 75).

należy zauważyć, że zarówno dziecko, jak i dorosły, używają w danej sytuacji tylko tych form, które mają w uzusie, bo skąd mianowicie mogliby wziąć inne? Nie ma tu miejsca na żadne domysły.

Nowy słownik poprawnej polszczyzny z pewnością wymaga wielu korekt i uzupełnień, choćby dlatego, że prace nad nim rozpoczęto w 1995 roku. Czternaście lat, dzielących nas od tamtego czasu, to dość dużo w rozwoju języka, zwłaszcza zachodzącym w tak dynamicznie zmieniającą się rzeczywistości. Jednak przy wszelkich modyfikacjach rozstrzygnięć normatywnych, także tych proponowanych przez M. Przybysz-Piwko, musimy brać pod uwagę cały zhierarchizowany układ uwarunkowań, wśród których najważniejsze to:

a) zbiory kryteriów poprawności przyporządkowanych poszczególnym podsystemom języka (fonetycznemu, morfologicznemu, składniowemu itp.);

b) praktyka językowa *native speakerów* (w żywej mowie, literaturze, prasie, mediach elektronicznych);

c) wielomilionowe dane korpusowe.

Dopiero zbiorcza, wyważona analiza tych czynników pozwoli ustalić:

– które zjawiska językowe uznać za w pełni akceptowalne (zgodne z normą wzorcową), a które tylko za dopuszczalne (na poziomie normy użytkowej);

– które z występujących wariantów potraktować jako recesywne, a które jako progresywne;

– które kwalifikatory (chronologiczne, stylistyczne) poddać rewizji;

– którym leksemom czy formom gramatycznym nadać status neutralnych stylistycznie, którym zaś – nacechowanych.

Kiedy decyzje podjęte w tych sprawach zostaną opublikowane, osoby odpowiedzialne za edukację polonistyczną podejmą trud upowszechniania owych rozstrzygnięć normatywnych wśród tych użytkowników języka, których wiedzę trzeba nieustannie wzbogacać, m.in. po to, by za kilkanaście lat móc zapytać ich o zdanie.

Literatura przedmiotu

M. Bugajski, 1989, *Podstawowe zagadnienia lingwistyki normatywnej*, Wrocław (zwłaszcza s. 184–198).

M. Bugajski, 1993, *Językoznawstwo normatywne*, Warszawa (zwłaszcza s. 166–174).

D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, 1971, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa; rozdz. *Kryteria oceny innowacji językowych*, s. 22–45.

W. Doroszewski, 1950, *Kryteria poprawności językowej*, Warszawa.

S. Gajda, 1979, *Teoretyczne problemy kultury języka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 359–368.

- W. Gruszczyński, 1981, *Wybór kryteriów poprawności językowej a ewolucja normy we współczesnej polszczyźnie*, „Studia Polonistyczne” IX, s. 37–44.
- H. Jadacka, 1992, *Teoretyczne podstawy słowotwórstwa normatywnego*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 549–561.
- H. Jadacka, 1995, *Kryteria oceny faktów morfologicznych w języku*, „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 5–20.
- H. Jadacka, 1999, (hasło) *ZWIĄZKI SKŁADNIOWE*, [w:] *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski, Warszawa, s. 1784.
- H. Jadacka, 2004, *Czy istnieje słowotwórstwo normatywne?*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 91–100.
- H. Jadacka, 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa, s. 141, 142.
- H. Jadacka, 2007, *Kryteria poprawności we współczesnej składni*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Podrackiemu*, pod red. A. Mikołajczuk, R. Pawelca, Warszawa, s. 68–75.
- B. Kreja, 1982, *Podstawowe kryteria oceny form językowych okresu powojennego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie” 38, Prace Wydziału Humanistycznego 11, s. 221–235.
- A. Markowski, 1999, (hasło) *KRYTERIA POPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ*, [w:] *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski, Warszawa, s. 1667–1669.
- A. Markowski, 2005, *Innowacje językowe a błędy językowe. Kryteria oceny innowacji: zasady wydzielenia, istota poszczególnych kryteriów i ich hierarchizacja*, [w:] tegoż, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa, s. 41–55.
- J. Miodek, 1983, *Kultura języka w teorii i praktyce*, Wrocław, s. 52.
- W. Pisarek, 1985, *Słowa między ludźmi*, Warszawa (zwłaszcza s. 133–157).
- J. Podracki (red.), 1991, *Polszczyzna płata nam figle*, Warszawa (zwłaszcza s. 18–20).
- J. Puzynina, 1993, *Kultura języka*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 58–62.
- H. Satkiewicz, 1995, *Zakres przydatności kryterium funkcjonalnego w ocenie zjawisk językowych*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 17–22.
- S. Urbańczyk, 1977, *Hierarchia kryteriów poprawności językowej we współczesnym języku polskim*, [w:] *Wariancja normy we współczesnych słowiańskich językach literackich*, red. S. Urbańczyk, Wrocław, s. 75–82.
- B. Walczak, 1995, *Przegląd kryteriów poprawności językowej*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 1–16.
- W.P. [W. Pisarek], 1978, *Kryteria poprawności środków językowych*, [w:] *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 166–167.

Hanna Jadacka
(Uniwersytet Warszawski)

ETYMOLOGIA SŁOWA WIATA

W *Słowniku etymologicznym języka polskiego* W. Borysia (Kraków 2005) czytamy na ten temat, co następuje:

wiata od XVI w. 'lekka budowla w postaci dachu wspartego na słupach'; por. daw. od XIII w. *jata* 'prymitywna chatka, buda z chrustu, szałas, namiot', w XVIII w. 'szopa, w której górnicy składają rudę', dial. 'szopa na sprzęty, narzędzia gospodarskie, komora, strych na siano'. Por. cz. daw. *jata* 'chałupa', ukr. dial. *játka* 'przibudówka przy chacie', ch. dial. czak. *jāta (jāta)* 'schronienie przed deszczem, wiatrem, miejsce zasłonięte od wiatru'. Psł. **jata* 'przenośna, ruchoma chatka, budka, szałas, namiot', derywat od psł. czas. **jati* 'jechać'..., z przyr. *-*ta*. Pierwotnie zapewne nazwa czynności 'jazda', wtórnie skonkretyzowane 'to, co jedzie, co się przewozi' > 'ruchoma chatka, budka' (co do znaczenia por. *wieża*). W polskim wtórne *w-* zapewne z wyrażenia przyimkowego *w jacie*. Zob. *jatka*.

Natomiast innego zdania jest A. Bańkowski, który opracował etymologię w *Wielkim słowniku wyrazów obcych PWN* (Warszawa 2003). Według Bańkowskiego *wiata* pochodzi „z gwar wileńskich, gdzie z litew. *vietà* 'miejsce', gw. 'miejsce pod dachem (zwł. przy domu)'.

Etymologia Bańkowskiego wydaje mi się prawdopodobniejsza od etymologii Borysia, a to z dwu powodów. Przede wszystkim dlatego, że w każdym języku są wyrażenia typu *w chacie*, *w budzie* czy *w szałasie*, jednak nie przychodzi mi na myśl wypadek, żeby w jakimś języku słowo w rodzaju *chata*, *buda* czy *szałas* zostało zastąpione wyrazem typu **wchata*, **wbuda* czy **wszałas*. Poza tym w *Słowniku warszawskim* figuruje nie tylko hasło *wiata*, ale i *powieć* (gen. *powieci*), które zostało opatrzone następującym komentarzem:

chodnik kryty, wiata, szermiernia, miejsce służące do przechadzki przy dworze a. w ogrodzie, strzecha na słupach, szopa przewiewna. Zdr. *Powietka*. <Po + WIAT/WIEĆ>

Moim zdaniem nie ulega wątpliwości, że *powieć* pochodzi od lit. *paviētė*, które według słownika Niedermanna, Senna i Salysa (*Wörterbuch der litauischen Schriftsprache*, t. 2, Heidelberg 1951) znaczy „1. bloß mit einem Dach geschütztes (Stall)gebäude, (Wagen)schuppen, Schopf, Wetterdach. 2. (Garten)laube, Lusthaus”.

Witold Mańczak
(Kraków)

ANETA LEWIŃSKA, *SŁOWNICTWO Z ZAKRESU DAWNEJ KULTURY MATERIALNEJ W „INWENTARZU EKONOMII MALBORSKIEJ” Z 1745 ROKU*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005, ss. 191

Nikt dzisiaj nie zarabia na życie wyrobem gwoździ, słołu, rozciąganiem skóry, doglądaniem wołów czy otwieraniem drzwi, na liście współcześnie uprawianych zawodów nie ma więc *goździarza, mielcarza, rekownika, wolarza ani wrotnego*. *Partacz* to dla nas nie człowiek zajmujący się naprawą starych rzeczy, lecz ktoś, kto źle i niedbale wykonuje powierzoną mu pracę. Narzekając na dzisiejsze podatki, nie myślimy, że być może zazdrościliby nam sytuacji ludzie żyjący 300 lat temu, zobowiązani do uiszczania takich opłat, jak: *brzegowe* (za drzewa już splawione na brzegu rzeki), *czopowe* (od wyrobu i wyszynku napoi), *łasztowe* (za transport każdego lasztu zboża), *rakowe* (za polów raków), czy też *wymiar* (za mielenie zboża), i dla których powinność finansową – czynsz gruntowy, zapowiadała też nazwa *solarium*, kojarząca się współcześnie z relaksem. To znaki kultury, która przeminęła wraz ze światem, który już odszedł. Kolejną pozycją językoznawczą wprowadzającą w ten odległy świat jest *Słownictwo z zakresu dawnej kultury materialnej w „Inwentarzu Ekonomii Malborskiej” z 1745 roku* Anety Lewińskiej. Jest to opracowanie materiału leksykalnego wyekscerpowanego z przechowywanego w rękopiśmie w Archiwum Państwowym w Gdańsku dokumentu urzędowego, który został sporządzony przez Antoniego de Leübnitza, urzędnika lustrującego dobra królewskie województwa malborskiego. Na treść analizowanego zabytku składa się dokładny opis zabudowań i majątku ruchomego Zamku Malborskiego oraz Klucza Tczewskiego, a jego charakter wyznacza inwentaryzacyjny cel opisu.

Recenzowana pozycja stanowi rodzaj słownika. Nie ujmuje on całości leksyki występującej w dokumencie, lecz jest rodzajem słownika dyferencjalnego – autorka za kryterium kwalifikujące wyrazy do zamieszczenia w zestawieniu uznała ich nieobecność w zasobie słownictwa czynnego współczesnej polszczyzny i w konsekwencji ujęła w nim zarówno wyrazy we współczesnych słownikach nienotowane, te w nich obecne, które opatrzone są kwalifikatorami informującymi o ograniczeniu zakresu użycia do języka dawnego, książkowego lub gwarowego, jak i wyrazy notowane dziś w innym znaczeniu, w innej postaci fonetycznej, morfologicznej czy słotwórczej, lub też mające współcześnie inny zakres łączliwości. Omawiana leksyka nie zawiera materiału onomastycznego.

Wyekscerpowane słownictwo opracowane jest w formie słownika tematycznego podzielonego na 8 części: 1. Nazwy miar i sposobów rachowania; 2. Nazwy opłat, powinności, danin, pensji i przywilejów; 3. Nazwy produktów spożywczych; 4. Nazwy zawodów, urzędów i godności; 5. Terminologia administra-

cyjna; 6. Terminologia budowlana (z poddziałami: nazwy związane ze sposobami budowania oraz nazwy pomieszczeń i części budynków); 7. Terminologia gospodarcza; 8. Inne. To właśnie dzięki uporządkowaniu materiału leksykalnego w tematyczne kręgi praca może pełnić sugerowaną przez tytuł rolę swoistego przewodnika po kulturze materialnej określonego obszaru i czasu. Opracowanie to jest jednak dokonane nie tyle z perspektywy socjo-historycznej, ile lingwistycznej i jako takie wpisuje się w nurt badań diachronicznych polszczyzny, w szczególności zaś badań jej regionalnej odmiany pomorskiej, które prowadzone są systematycznie już od ćwierćwiecza.

Zgromadzone wyrazy ujęte są w szerokim kontekście leksykograficznym. Stanowią go przede wszystkim słowniki polszczyzny ogólnej, takie jak: *Słownik staropolski*, *Słownik polszczyzny XVI wieku*, *Słownik języka polskiego XVII i 1. połowy XVIII wieku*, historyczne słowniki polszczyzny: Lindego, *Słownik warszawski* i *Słownik wileński*. W niektórych wypadkach autorka odwołuje się także do pojedynczych opracowań historycznojęzykowych. Z uwagi na dyferencjalny cel słownika jednostki leksykograficzne regularnie odnoszone są do swoich odpowiedników we współczesnych słownikach języka ogólnego, a także, choć w mniejszym stopniu, do słowników gwarowych regionu pomorskiego. Zgromadzone słownictwo analizowane jest więc przede wszystkim z perspektywy języka ogólnego, a mniej szczegółowo na tle gwarowej leksyki malborskiej, kaszubskiej czy chełmińsko-dobrzyńskiej, choć takie działanie niewątpliwie byłoby również interesujące jako pokazujące ściślejsze zależności gwar i języka ogólnego, a przy tym stanowiące dogodny punkt odniesienia do oceny regionalnych właściwości fonetycznych, fleksyjnych czy słowotwórczych zabytku, która jednak, co należy zaznaczyć, nie jest z założenia głównym przedmiotem zainteresowania autorki.

Praca jest bogata materiałowo i merytorycznie. Swoisty słownik gromadzi 550 leksemów, w tym 51 to wyrazy ocalone dla polszczyzny, nienotowane w słownikach ogólnych (wśród nich przykładowo: *przedacz* – 'sprzedaż', *przekupek* – 'kupiec', *wykalkować* – 'wybielić wapnem'), inne to wyrazy, które z czynnej polszczyzny już ustępują lub podległy w przeciągu lat zmianie semantyczno-składniowej. Przy uważniejszej lekturze haseł nasuwa się jednak pewna uwaga dotycząca sposobu definiowania znaczeń wyrazów. Autorka określa podawane definicje jako „sformułowane przy wykorzystaniu słowników z uwzględnieniem kontekstu” i w każdym przypadku podaje źródło leksykograficzne, w którym objaśnione znaczenie jest najbliższe wynikającemu z kontekstu w dokumencie, jednak niekiedy można odnieść wrażenie, że w objaśnieniu znaczenia perspektywa spojrzenia przesunięta jest nadto w stronę pierwszego z wymienionych elementów. Najwyraźniej widać to na materiale językowym dotyczącym nazw miar i sposobów rachowania. I tak na przykład w definicji *funta* znajdziemy określenie uogólniające szerszą wiedzę współczesną: 'jednostka masy, powszechna w Europie do XIX w., równa od 0,350 do 0,560 kg'. Z uwagi na obiektywne uwarunkowania związane z opisem materiału, trudno jednak twierdzić, że łatwo było tego uniknąć – analizowany dokument jest, co prawda, jak na tekst urzędowy dziełem obszernym (liczy 386 stron formatu A4), lecz zgromadzony w nim materiał językowy, zwłaszcza już sam jego charakter, nie pozwala przecież na wyłącznie kontekstowe ustalenie konkretnej wysokości, której odpowiadała wówczas na tym terenie stosowana miara. Obserwowana tu właściwość nie ujmuje jednak sposobowi opracowania definicji słownikowych innych zalet. Zaliczyć do nich trzeba bogatą ilustrację materiałową znaczeń wyrazów (w wypadku słów

rzadszych cytowane są wszystkie konteksty, w których pojawiają się one w dokumencie, w wypadku częstszych – trzy) wraz z dokładną lokalizacją wszystkich cytatów, wyposażenie każdego hasła we wspomniane już informacje na temat występowania wyrazu w słownikach historycznych języka polskiego (ewentualnie w innych źródłach historycznojęzykowych opisujących jego znaczenie), a także w słownikach gwarowych.

Autorka recenzowanej pracy nie poprzestała na czysto leksykograficznym ujęciu zgromadzonego materiału, każdy z działów tematycznych słownictwa zaopatrzony jest bowiem w zwięzłe podsumowanie, zawierające jego charakterystykę. Przede wszystkim przywołuje ona kontekst cywilizacyjny, społeczno-historyczny, a także językowy, w jakim należy ujmować przedstawione słownictwo. Są to niejednokrotnie bardzo ciekawe uwagi, łączące perspektywę językową i obyczajową, obrazowo kierujące wyobraźnię w stronę życia wświecie, którego koloryt współtworzyły desygnaty omawianych wyrazów, i pozwalające zarazem uświadomić sobie bogactwo materialnego środowiska człowieka. Słownictwo jest również charakteryzowane pod względem formalnym, choć raczej ogólnie (przynależność do części mowy, opozycja: wyrazy rodzime – zapożyczone, niekiedy struktura słowotwórcza), a bardziej szczegółowo pod względem funkcjonalnym – zasięgu użycia, stopnia rozpowszechnienia, przynależności do kręgów terminologii specjalistycznej czy leksyki zawodowej. Osobno oceniany jest stopień i forma przechowania słownictwa w XX-wiecznych gwarach malborskich, czemu służy odniesienie do *Dialektu malborskiego* Henryka Górnowicza. Pokazuje ono, że analizowana leksyka dochowała się we współczesnych gwarach przyległego terenu prawie w 1/4 (24%), chociaż niektóre z wyrazów już i w monografii H. Górnowicza odnotowane są jako przestarzałe.

Końcowa część pracy poświęcona jest zestawieniu analizowanego tekstu z innymi chronologicznie bliskimi zabytkami językowymi polszczyzny, pochodzącymi ze zbliżonego geograficznie regionu. Jest to 8 innych inwentarzy z XVII i XVIII wieku, które doczekały się wcześniej opracowania historycznojęzykoznawczego. Porównanie zjawisk językowych obserwowanych w nich i w badanym dokumencie pozwala na sformułowanie wniosku o zachowaniu w nim pewnych cech stylu pomorskiej polszczyzny urzędowej.

W pracy zamieszczony jest indeks wyrazów ułatwiający szybką orientację w tematycznie pogrupowanym słownictwie.

Słownictwo z zakresu dawnej kultury materialnej w „Inwentarzu Ekonomii Malborskiej” z 1745 roku Anety Lewińskiej to książka, którą z pewnością powinni się zainteresować badacze kultury materialnej Pomorza. Umożliwia ona poznanie realiów przeszłego świata, a koncepcja i układ słownika tematycznego podzielonego na części, odpowiadające obszarom działalności gospodarczej człowieka, z pewnością bardzo ułatwią zainteresowanym szczegółową obserwację różnic w stylu życia, które zaszły na terenie Pomorza Wschodniego od wieku XVIII. Docenić jednocześnie należy walory językoznawcze tej pracy. Stanowi ona kolejne źródło poszerzające wiedzę o słowach i znaczeniach słów, które odchodzą w przeszłość, a także cenne uzupełnienie powstałych do tej pory prac z zakresu pomorskiej regionalnej odmiany polszczyzny ogólnej. Zestawiony i omówiony przez autorkę materiał z pewnością może też zostać wykorzystany do dalszych badań, szczególnie porównawczych.

Ewa Badyda
(Uniwersytet Gdański)

JĘZYK W SIECI

Wyraz *sieć* ma genezę dawną, bo wywodzi się z praindoeuropejskiego rdzenia **sei-* 'wiązać', który dał podstawę psl. **sěť* (por. lit. *saitas* 'sznur, lina', łot. *saitis* 'coś do wiązania', stwniem. *seid* 'sznur, sidła', łac. *saeta* 'sierść, włos'), z czego – w wyniku regularnych procesów fonetycznych – otrzymaliśmy formę *sieć*.

Słowniki współczesnej polszczyzny ogólnej notują szereg znaczeń tego wyrazu:

– 'rodzaj plecionki, przyrząd służący do łowienia ryb lub łapania ptaków bądź zwierząt', np. *sieć rybacka*, *sieć na ptaki*, *łowić/łapać siecią*, *zastawiać sieci*, *miotać się jak ryba w sieci* 'oburzać się, reagować na coś gwałtownie, zżymać się na coś bezradnie';

– książk. przen. 'pułapka, zasadzka', np. *wpaść w sieć intryg*, *dziewczyna zastawiła na niego sieci*;

– książk. przen. 'drobne linie rysujące się na czymś, przecinające coś', np. *sieć zmarszczek*, *sieć cieni*, *sieć promieni*;

– książk. przen. 'zorganizowana grupa ludzi, prowadząca tajną działalność', np. *sieć konspiracyjna*, *sieć agentów*, *sieć szpiegów*;

– techn. 'krzyżujące się przewody, linie, umożliwiające przesyłanie, transport czegoś', np. *sieć elektryczna*, *sieć telefoniczna*, *sieć oświetleniowa*, *sieć radiowa*, *sieć kolejowa*, *sieć lotnicza*, *sieć transportowa*, *sieć kanalizacyjna*, *sieć wodociągowa*, *sieć rzeczna*, *sieć ciepłownicza*, *sieć gazownicza*, *sieć trakcyjna*;

– urz. 'zespół placówek określonego typu, obejmujący swym zasięgiem jakiś teren', np. *sieć urządzeń socjalnych*, *sieć domów kultury*, *sieć placówek oświatowych*, *sieć pomocy społecznej*, *sieć edukacyjna*, *sieć muzealna*;

– zool. 'cieniutkie nitki snute przez niektóre owady', np. *sieć pajęcza*.

Jest zatem *sieć* wyrazem wieloznacznym, mającym liczne konteksty i zastosowania w wypowiedziach dotyczących różnych sfer naszej rzeczywistości i działalności człowieka.

Poza notacjami słownikowymi pozostaje najnowsze – jak się wydaje – znaczenie tego wyrazu, będące repliką semantyczną ang. *net*, a ra-

czej ang. *Inter-net-work*, oznaczającego międzynarodową sieć komputerową. Ustabilizowana postać tego określenia *Internet* (reguły ortograficzne dopuszczają także pisownię małą literą) oraz nazwa *Network* (pierwotnie nazwa firmowa) stały się – zapewne – podstawami neosemantyzmu *sieć 'internet'*, por. np. *w sieci możesz znaleźć informacje na każdy temat; sieć daje ci dostęp do najnowszych wiadomości; dzisiaj sieć służy upowszechnianiu wiedzy; sieć jest największym oszustwem współczesnego świata, zaciiera różnicę między prawdą a fałszem, między rzeczywistością a fikcją.*

Jak należy ocenić to najnowsze zapożyczenie? Odpowiedź nie jest tu jednoznaczna. Z jednej bowiem strony w zastępowaniu formy *internet* formą *sieć* widzimy dalszy etap procesu polonizacji tego wyrazu. *Internet* jest genetycznie formą angielskojęzyczną i zapożyczeniem tzw. formalno-semantycznym, które polega na tym, że przejmuje się wyraz w jego postaci morfologicznej wraz ze znaczeniem i następnie przystosowuje się go do systemu polszczyzny (pod względem wymowy, fleksji, składni). Tak przykładowo zapożyczyliśmy wyraz *sputnik* z języka rosyjskiego, *komputer* z języka angielskiego, *ratusz* z niemieckiego, wyraz *kolaboracja* z francuskiego, czy *statut* z łaciny. Jest to najprostszy sposób wzbogacania słownictwa, wynikający z potrzeb nazwania nowych desygnatów – przejmuje się zatem desygnat (rzecz, pojęcie, czynność) wraz z nazwą.

W wypadku nowego znaczenia wyrazu *sieć* mamy już do czynienia z tłumaczeniem, porównaniem wyrazów z dwóch języków (ang. *net*, pol. *sieć*) i rozszerzeniem zakresu znaczeniowego jednego z nich (tu pol. rzeczownika *sieć*) pod wpływem jego odpowiednika obcojęzycznego (tu ang. *net*). Takie zapożyczenie semantyczne wymaga znajomości obu języków, jest więc wyznacznikiem wyższego poziomu kultury języka i wynikiem refleksji nad językiem. Z tego punktu widzenia neosemantyzację wyrazu *sieć* należy ocenić jako zabieg kreacyjny.

Jest jednak i druga strona medalu. Jeżeli w polszczyźnie dobrze już się utrwaliła forma *internet*, a rzeczownik *sieć* jest już od dawna wieloznaczny, to czy warto dodawać mu jeszcze jedno nowe znaczenie. Należy tu stwierdzić, że taka innowacja jest нефunkcjonalna, a tym samym niepotrzebna. Z tego punktu widzenia neosemantyzację wyrazu *sieć* należy ocenić jako zabieg komunikacyjnie zbędny i niezastępujący na upowszechnianie.

Podkreślić trzeba również, że pojawianie się zapożyczeń strukturalnych i semantycznych jest wyznacznikiem mocniejszych wpływów języków obcych na polszczyznę, które głębiej wnikają w jej strukturę. Dlatego też – nie oponując przeciwko komputerowej *myszce* (także replika semantyczna z języka angielskiego), bo wszakże innej nazwy nie ma – trzeba jednak racjonalizować nasz stosunek do zapożyczeń z języka angielskiego. Jest to – bez wątpienia – dzisiaj język globalny, można powiedzieć współczesna łacina, bez którego nie sposób obyć się w świe-

cie, ale jego znajomość (oby jak najlepsza) nie powinna prowadzić do posługiwania się melanzem językowym polsko-angielskim.

Tego typu tendencje dają się zauważyć w języku niektórych środowisk – przedstawicieli biznesu, części euroentuzjastów i urzędników państwowych, części polityków i politykierów, ludzi mediów i tzw. celebrytów, wreszcie – co może najbardziej niepokoić – części subkultur młodzieżowych. Dlatego też zarówno w edukacji, jak i w komunikacji językowej (i tej publicznej, i tej prywatnej) starajmy się wyraźnie rozgraniczać te dwa kody. Język polski od wieków dziesięciu współlistnieje z innymi językami europejskimi i zapożycza z nich wiele wyrazów i znaczeń. Jest to proces – znowu można by rzec – globalny, ale także – naturalny, który dotyczy wszystkich języków świata i nie zagraża ich egzystencji.

Trudniejsze chwile przeżywa język, kiedy „znajduje się w sieci”. Dzieje się tak wtedy, gdy musi on konkurować z drugim językiem, który ma pozycję uprzywilejowaną. Tak było z polszczyzną w okresie zaborów, kiedy trzeba było ją ochraniać przed nadmiernymi wpływami języka niemieckiego i rosyjskiego. Tak bywało w okresach mody językowej – na język czeski (XV/XVI w.), na łacinę (XVII/XVIII w.), na język francuski (XVIII/XIX w.), kiedy trzeba było dokładać starań o jej wszechstronny rozwój. Tak też bywa w wyniku ograniczonej lub ograniczanej suwerenności: a) politycznej – sytuacja w latach 1945–1989 i nadmierne upowszechnianie wpływów języka rosyjskiego; b) kulturowej – sytuacja ostatniego 20-lecia i nadmierne hołdowanie wpływom kultury anglosaskiej (amerykańskiej). Warto zatem upowszechniać staranną polszczyznę w *internecie*, nie zaś w *sieci*.

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 wszystkich Autorów o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego 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 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 dostarczyć w postaci wydruku (zgodnego z wersją elektroniczną) z dyskietką lub pocztą elektroniczną – nasz adres e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl.
- * Autorów przysyłających 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, e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych

Cena zł 10,00
w tym VAT 0%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIK JĘZYKOWY”

Prenumeratę można zamówić od dowolnego numeru, wpłacając odpowiednią kwotę na konto:

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa, BANK MILLENNIUM SA, nr 39 1160 2202 0000 0000 4794 0315.

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „tytułem” numeru, od którego jest zamawiana prenumerata.

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2009:

Prenumerata roczna (10 numerów) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (5 numerów) – 45,00 zł,

Oплата za pojedynczy numer – 10,00 zł.

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Dział Handlowy Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa, tel. (22) 55 31 333, e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl, faks: (22) 55 31 318.

Zamówienia na prenumeratę „Poradnika Językowego” przyjmują również: RUCH SA, Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, ul. Jana Kazimierza 31/33, 01-248 Warszawa.

Zamówienia należy składać w jednostce właściwej dla miejsca zamieszkania, przesłać pocztą, faksem bądź za pośrednictwem Internetu: www.prenumerata.ruch.com.pl

Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy realizuje także prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę: telefony 5328 816, 5328 819, 5328 731; infolinia 0 800 1200 29; wpłata na konto w banku PEKAO SA, IV O/Warszawa, nr 68 1240 1053 1111 0000 0443 0494 lub w kasie tego Oddziału.

Terminy przyjmowania prenumeraty:

na I kwartał do 5 grudnia roku poprzedzającego

na II kwartał do 5 marca

na III kwartał do 5 czerwca

na IV kwartał do 5 września

KOLPORTER SA, ul. Kolberga 11, 25-620 Kielce

GARMOND PRESS SA, ul. Sienna 5, 31-041 Kraków

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise **ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 00-933 Warszawa, Poland.** BANK HANDLOWY SA, Oddział w Warszawie, PL 02 1030 1016 0000 0000 0089 5001 or **IPS, ul. Noakowskiego 10 lok. 38, 00-664 Warszawa, Poland,** tel. (48 22) 625 16 53, e-mail: ma@ips.com.pl