

# PORADNIK

# JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WARSZAWA 1983

4

(201)

**Redaktor i przewodniczący Komitetu Redakcyjnego:  
prof. dr Mieczysław Szymczak**

**Komitet Redakcyjny**

Prof. dr Jan Basara, dr Magdalena Foland-Kugler, doc. dr Barbara Falińska, prof. dr Hubert Gornowicz (Gdańsk), mgr Anna Jozwiak, doc. dr Jerzy Maciejewski (Toruń), prof. dr Leszek Moszyński (Gdańsk), prof. dr Andrzej Sieczkowski, prof. dr Stanisław Skorupka, prof. dr Teresa Skubalanka (Lublin), prof. dr Zdzisław Stieber, prof. dr Witold Taszycki (Kraków), prof. dr Alfred Zaręba (Kraków), prof. dr Przemysław Zwoliński

Sekretarz Redakcji: mgr Wanda Korolczuk •

**TREŚĆ NUMERU**

<i>Władysław Lubaś</i> : Słowiańska socjolingwistyka porównawcza. Możliwości badawcze	209
<i>Elżbieta Wójcikowska</i> : Przymiotniki tworzone od wyrażen przyimkowych w języku polskim	222
<i>Jolanta Mindak</i> : O peryfrastycznych konstrukcjach predykatywnych z parafrazą przymiotnikową	230
<i>Leszek Biedrzycki</i> : Izochronizm jednostek rytmicznych w próbie czytania polskiego wiersza	234

**JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ**

<i>Juliá Sulkowska-Kusztelak</i> : Rola kształcenia obcokrajowców w Polsce w propagowaniu języka polskiego i kultury polskiej za granicą	245
<i>Henryk Zwolski</i> : Kształcenie umiejętności czytania w programie nauczania języka polskiego jako obcego	258
<i>Krystyna Kwaśniewska-Mżyk</i> : <i>Pol'stina do vrecka. Slovenský štandardný text</i> , Bratislava 1980; M. Serwátka, F. Sowa, <i>Lektorské cvičenia z poľského jazyka</i> , Bratislava 1981	263

**RECENZJE**

<i>Anna Cegiela</i> : <i>Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych</i> , praca zbiorowa pod red. S. Szlifersztein, Wrocław 1981	266
<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : L. Kaczmarek, <i>Nasze dziecko uczy się mowy</i> , Lublin 1982	268
<i>Kazimierz Długosz</i> : J. Brzeziński, <i>Wyznaczniki językowostylistyczne poezji sentymentalnej</i> , Zielona Góra 1979	271

**OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW**

<i>Mieczysław Szymczak</i> : Program prac nad kulturą języka polskiego	274
--	-----

„Poradnik Językowy” jest wydawany z dotacji Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki i polecony jako pismo, które powinno się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej (komunikat nr 142/PR4-552-29/68/ ogłoszony w Dzienniku Urzędowym MOiSW z dnia 31.XII.1968 r.).

Wydawca: Państwowe Wydawnictwo Naukowe: 00-251 Warszawa, ul. Miodowa 10  
Redakcja: 00-330 Warszawa, ul. Nowy Świat 72, Pałac Staszica, tel. 26-52-31 w. 90

Nakład 2353 : 13. Ark. wyd. 6,00. Ark. druk. 4,50 ark. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70 : 100. Oddano do składu 14.IV.83 r. Podpisano do druku w kwietniu 1984 r. Druk ukończono w kwietniu 1984 r. Zam. 280.83. T-68. Cena zł 16.

# PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1961 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO  
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA



Władysław Lubaś

## SŁOWIAŃSKA SOCJOLINGWISTYKA PORÓWNAWCZA MOŻLIWOŚCI BADAWCZE

1) Gdy socjolingwistykę potraktujemy jako metodę badawczą językoznawstwa uwzględniającą w opisie języka (mowy) motywacje uzusu wariantów zarówno tych o charakterze tautonomicznym, jak i heteronomicznym (W. Lubaś, 1979, 11-27), a terminowi „porównawczy” przypiszemy znaczenie mniej więcej takie samo, jak w określeniu „gramatyka porównawcza”, wyczerpiemy w zasadzie objaśnienie tytułu tego artykułu. Jego celem jest zasygnalizowanie możliwości synchronicznych i diachronicznych badań socjolingwistycznych nad językami genetycznie pokrewnymi, w tym wypadku słowiańskimi, które zachowały w swojej strukturze gramatycznej, leksykalnej i tekstowej różnego rodzaju cechy motywowane zjawiskami społecznymi zróżnicowanymi chronologicznie i terytorialnie.

Współczesna socjolingwistyka interesuje się najczęściej tymi najbardziej widocznymi, zwykle manifestującymi się w sposób oczywisty przejawami związków języka ze społeczeństwem: polityka językowa, bilingwizm, sytuacja językowa, kultura i planowanie językowe (por. P. P. Giglioli, 1972; „Język i społeczeństwo”, 1980; L. B. Nikolskij, 1976; 5-35; M. Radovanović, 1979, 83-93; A. D. Szwejcer, 1977, 57-113), rzadziej próbuje się szukać socjolingwistycznych „pokładów” tkwiących głębiej w historii nie tylko narodowo-państwowej, lecz także we wspólnocie plemiennej, etnicznej, czy w ogóle historyczno-kulturowej (D. Brozović, 1978, 9;<sup>1</sup> R. T. Bell, 1976, 214-227; A. D. Szwejcer, 1977, 16-26 i 42-49). Być może takie podejście bierze

<sup>1</sup> Najwyraźniej zagadnienie to dla języków słowiańskich stawia D. Brozović, 1978, 9, który pisze: „(...) slavenski jezici zahtijevaju i cio niz specifičnih istraživanja. Ona se nalaze prvenstveno u sferama u kojima se sociolingvistika kolektiva dodiruje s antropološkom lingvistikom i etnolingvistikom kao graničnim disciplinama, a u okviru same sociolingvistike prvenstveno u problematici jezične standardizacije, osobito u tzv. jezičnoj politici i jezičnom planiranju”.

się stąd, że zwykło się socjolingwistykę uważać za dyscyplinę (metodę) przede wszystkim synchroniczną (J. A. Fishman, 1980, 225–239). Tymczasem, jeżeli chcemy wyjaśnić związki między wewnętrzną strukturą języka a uzusem szeroko rozumianej wariacji językowej, która jest podstawą jego struktury, a także jeżeli chcemy sprawdzić egzystencjalnie ewidentne uniwersalia i semi-uniwersalia lingwistyczne o bezspornej motywacji społecznej, nie możemy się obejść bez ukazywania historycznych przesłanek motywujących dystrybucję jednostek językowych na tle porównawczym.

O ile mi wiadomo, szerzej uzasadnionego postulatu o potrzebie uprawiania komparatywnej socjolingwistyki sławistycznej jeszcze nie stawiano (por. tylko D. Brozović, 1978, 9, a także P. Brang, M. Züllig, 1981), chociaż w dobie żywej dyskusji o charakterze i statusie kompetencji lingwistycznej (D. Hymes, 1973/1980), T. Zgółka, 1980 a, 1980 b), gdy próbuje się na drodze dedukcyjnej rozstrzygnąć pytanie, czy ma ona charakter genetyczno-biologiczny, mentalny, wrodzony (T. Zgółka, 1980 a, (114–117), czy społeczny — właśnie szerokie badania porównawcze socjolingwistyczne wydają się wręcz konieczne. Są one tym bardziej nieodzowne, że szuka się już obecnie socjolingwistycznych uniwersaliów (T. P. Il'jaszenko, 1971, 264–272; M. M. Makowskij 1974, 331–340; R. I. Rozina, 1976, 83–100; por. też Ch. P. Paulston, 1975, 1–15), których na drodze wyłącznie dociekań dedukcyjnych określić nie można. Z ogłoszonych już badań porównawczych okazuje się, że zakres wspólności językowych motywowanych różnymi czynnikami socjologicznymi (np. sposobem wykonywania komunikacji językowej: mówienie — pisanie) przekracza granice języków genetycznych jednorodnych, co zauważano na przykład w pewnych cechach składni dialogu języków germańskich, romańskich i słowiańskich (Ju. M. Skrebnew, 1972, 227–232). Postulować także należy, aby socjolingwistyka słowiańska obejmowała także języki pozostające wobec siebie w lidze geograficznej i kulturowej (K. E. Neylor, 1980, 7–14).

2) Punktem wyjścia dla komparatywnej socjolingwistyki powinno stać się badanie językowej struktury naturalnego dialogu, ta bowiem forma manifestacji ludzkiej mowy zawiera w sobie najbardziej elementarne, a zarazem uniwersalne elementy struktur językowych motywowanych czynnikami społecznymi. W dialogu, w tej najbardziej podstawowej formie interakcji werbalnej ludzi, uwidaczniają się podstawowe więzi społeczne zachodzące między rozmówcami a poprzedzające zwykle jakiś czyn; w dialogu nawarstwiają się wielorakie uwikłania społeczne, w jakich znajdują się rozmawiający także w momencie interakcji mówienia (M. Bachtin, 1970; E. Czaplejewicz, 1978, 11–46). Struktura językowa dialogu odzwierciedla również bogate uwarstwienie społeczne ukształtowane nawet w bardzo odległej historii, są one tak głębokie, że formy dialogu dopatrujemy się nawet w procesach myślowych (W. Bibler, 1982).

3) Do pierwotnej struktury dialogowej języka nawiązują bezpośrednio

dwie kategorie gramatyczne wykraczające wprawdzie poza systemy słowiańskie, ale odbijające w nich wyraźnie zjawiska społeczne, mianowicie kategoria osoby i kategoria przypadku — wołacza, o których będzie dalej mowa.

W trójosobowym systemie webalnym (J. Lyons, 1975, 306-309), który mają wszystkie języki słowiańskie (także indoeuropejskie i inne) pierwsza i druga osoba oznaczają bezpośrednich uczestników dialogu, czego wyrazem jest łączliwość zaimków osobowych (*ja, ty, my, wy*) tylko z 1. i 2. osobą; osoba trzecia pozostaje poza dialogiem i z nią łączą się rzeczowniki i zaimki osobowe 3. osoby. Kategoria osoby jest więc wyznacznikiem uczestników dialogu, a ponadto aktualizuje wypowiedź. Nic dziwnego, że właśnie tę kategorię w różnorodny sposób wykorzystuje się (także kategorię liczby) w dialogu dla waloryzacji odbiorcy, do którego kierujemy określoną wypowiedź. Owa waloryzacja zaznaczana jest formą osoby i liczby i ma ona zmienną wartość prestiżową w zależności od języka, dialektu, regionu i kraju, a także jest zmienna historycznie (S. M. Ervin-Tripp, 1969/1972), 225-240). Tak więc sposób semantycznego nacechowania gramatycznej kategorii osoby wyraża określone zróżnicowanie socjolingwistyczne.

Jak wiadomo, w większości języków słowiańskich (poza słoweńskim) zaimki osobowe 1. i 2. osoby (pol. *ja, ty, my, wy*) dopiero w kongruencji z przymiotnikami, zaimkami przymiotnymi i czasownikami w czasie przeszłym ujawniają rodzaj (naturalny) mówiącego i słuchającego, gdy w układzie leksykalnym są bezrodzajowe (R. Laskowski, 1974, 117-124). Inaczej rzecz przedstawia się z trzecią osobą, która także w planie leksykalnym nacechowana jest morfologicznie trójrodzajowo. W strukturze głębokiej immanentną cechą wszystkich zaimków osobowych jest trójrodzajowość i jest to zdaje się *universale* językowe (R. Laskowski, 1974, 123; A. N. Sawczenko, 1974, 237-246). Morfologiczna restrykcja rodzajowa zaimków osobowych w pewnych językach w 1. i 2. osobie do *masculinum* i *femininum*) z języków słowiańskich tylko w słowiańskim; w indoeurop. także w hiszpańskim, tocharskim i staroindyjskim (R. Laskowski 1974, 123) oraz ewolucja do pełnej homonimii rodzajowej tych zaimków w większości języków słowiańskich (i innych) tłumaczy się dobrze sytuacją socjolingwistyczną występujących w dialogu naturalnym rozmówców, których identyfikacja rodzajowa w bezpośrednim kontakcie nie następuje żadnych kłopotów. Nacechowanie rodzajowe wyrażone morfologicznie zachowało się tylko w trzeciej osobie zaimków osobowych, podczas gdy w pozostałych osobach — tylko w strukturze głębokiej ujawniane kontekstowo. Osobowość wyróżnika morfologicznego lub neutralizacja w zaimkach 1. i 2. osoby ukazuje jakby dwa poziomy funkcji socjolingwistycznych nadawcy i odbiorcy w dialogu. Pierwszy, dawniejszy „poziom” — otwartego, morfologicznie ujawnionego rodzaju i drugi — sytuacyjny (widoczny w akcie mowy) poziom — ukrytego morfologicznie rodzaju. W tym wypadku sytuacyjność aktu mowy pozostaje w związku z kontekstowością syntaktyczną.

4) W bezpośrednim związku z kategorią osoby pozostaje jednak z najwyraźniejszych socjolingwistycznych kategorii imiennych: wołacz. Jego status, jak wiadomo, jako kategorii przypadku, jako kategorii syntaktycznej i leksykalnej jest dyskusyjny (H. Gaertner, 1934, 56-59, J. Tokarski, 1973, 106-114). Ale już w praindoeuropejszczyźnie prawdopodobnie następują różne restrykcje jego dystynkcji morfologicznej, ponieważ w językach indoeurop. ograniczony jest do liczby pojedynczej i do rodzaju męskiego (jak w klasycznej łacinie) lub do męskiego i żeńskiego. A nawet przy tej restrykcji obserwujemy przejawy różnego rodzaju synkretyzmu w ramach poszczególnych tematów fleksyjnych, np. te same komórki dla voc. i acc. tematów *o/e* w gockim; te same końcówki w nom. i voc. w żeńskich tematach *-r* w scs., łac. i gockim; te same końcówki dla gen., dat., loc., (abl.) i voc. w męskich tematach na *-i-* w scs. i łacinie, itp! Nieoznaczanie morfologiczne wokatiwu ma miejsce także obecnie w wielu językach indoeuropejskich. Sądzić z tego należy, że wołacz był pierwotnie przypadkiem wchodzącym w strukturę dialogu, a służącym do oznaczania drugiej osoby uczestnika rozmowy, do której w różnoraki sposób nadawca był zobowiązany się zwrócić. Ponieważ chodzi o dialog naturalny, osoba ta mogła być oznaczana cechami zakodowanymi w strukturze języka: pojedynczość, żeńskość lub męskość. Dalszy rozwój wokatiwu i jego ekspansja na rzeczowniki nieżywotne tłumaczy się procesami personifikacyjnymi, które wywoływała pierwotna animistyczna kultura, a które obecnie podtrzymuje poezja i w ogóle rozwój fikcyjnego myślenia w literaturze pięknej. Ekspansja wołacza na pluralis również tłumaczy się czynnikami społecznymi, powiększoną ilością odbiorców komunikatów, rozwojem retoryki wojskowo-politycznej. Nie doszło tu jednak (poza małymi wyjątkami) do wtórnej morfologizacji wołacza w liczbie mnogiej. W sumie możemy powiedzieć, że zarówno restrykcje wołacza (do rodzaju męskiego i żeńskiego) jak i jego ekspansja (na nieżywotne i na *pluralis*) mają swą przyczynę w zmienności form dialogowych mowy. Także inne jeszcze przeobrażenia wokatiwu można tłumaczyć różnorakimi, zróżnicowanymi terytorialnie i narodowo-społecznie procesami społecznymi. Gramatyki porównawcze słowiańskie (np. Z. Stieber, 1979, 104-105) informują o zaniku wokatiwu w niektórych językach słowiańskich: w rosyjskim, białoruskim, słowackim, dolnośląskim i słoweńskim, gdy tymczasem mamy tutaj do czynienia tylko z zanikiem morfologicznego wykładnika (końcówki) wokatiwu i powstaniem formy synkretycznej równej mianownikowi. W strukturze głębszej wokatiwus jest zachowany także w tych językach, ponieważ nominatiwus może się łączyć z drugą osobą czasownika, a ta cecha wołacza z punktu widzenia syntaktycznego najistotniejsza dla tego przypadku.

Tak więc w odpowiedniku takiego oto polskiego zdania:

"Kochana Zosiu, już też całkiem zapominasz

I na stan, i na wiek twój (...)" (A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, V, 103-4), w którym po transformacji struktury *Zosiu zapominasz* na nominatywną

*Zosia zapomina* jesteśmy przekonani o możliwości pełnienia przez wokatiwus funkcji podmiotu z obligatoryjnym orzeczeniem w 2. osobie, otóż w słoweńskim odpowiedniku tego zdania mamy:

“Preljuba Zosja, čisto si mi pozabila na stan in svoja leta, (...) (A. Mickiewicz, *Gospod Tadej*, prev. R. Stefanova) czyli mamy strukturę podobną jak w języku polskim: *Zosja si pozabila* (nom. + 2. osoba). Jej cechą dystyntywną jest druga osoba czasownika a nie wykładnik morfologiczny rzeczownika. Podobnie rzecz się ma w języku rosyjskim: *Ne ru-gaj-sja...Grisza... Och!...Och...Grisza, zaprja-gi! Domoj by! czy Breszesz' Dura* (M. Szołochow, *Cichy Don*)<sup>2</sup>.

O neutralizacji wokatiwu czy też o utożsamieniu go z mianownikiem w wymienionych wyżej językach słowiańskich można mówić tylko z pewnym ograniczeniem, mianowicie można ją odnieść do socjolingwistycznych funkcji wołacza, zwłaszcza w opozycji do mianownika + 2. osoba w wyznaczaniu prestiżu drugiej osoby i ekspresji — 1 osoby. Tą socjolingwistyczną stroną funkcji tego przypadku, w dotychczasowej literaturze zajmowano się mało, zwłaszcza w aspekcie porównawczym. A z ujawniania także tego typu semantycznego obciążenia wokatiwu nie należałoby w żadnym wypadku rezygnować, gdyż dalszy jego rozwój w poszczególnych językach słowiańskich (i zdaje się też w innych indoeuropejskich) dokonuje się w sferze socjolingwistycznej. W językach słowiańskich, jak już zaznaczyłem, w planie struktury głębokiej, wokatiwus nie zatracił swojej odrębności językowej: wyznaczania osoby odbiorcy komunikatu, zaś dawne i obecnie zachodzące zmiany dotyczą zjawisk powierzchniowych, a te są warunkowane przede wszystkim czynnikami (i potrzebami) społecznymi.

5) Przede wszystkim opozycję *nominativus* (przypadek podstawowy we fleksji analitycznej): wokatiwus (oznaczony morfologicznie) w kongruencji z 2 osobą czasownika wykorzystano dla prestiżowego nacechowania osoby — odbiorcy komunikatu, a także sekundarnie — dla ekspresywnego nacechowania nadawcy komunikatu. Najwyraźniej zjawisko to występuje w historycznej i współczesnej polszczyźnie, ale nie tylko w polszczyźnie. Powołajmy się najpierw na kilka przykładów polskich.

Biegący ze starszą panią na spacerowej ulicy Katowic 6-7 letni chłopczyk krzyczy: *Babcia zacekaj!* Zauważywszy w pobliżu nieznaną osobę, adresatka dziecięcej prośby, karcąco poucza wnuka: *Tak nie ładnie mówisz, nie widzisz, że pan słyszy.* Malec natychmiast się poprawia: *Babciu, zaczekaj.*

Pan Tadeusz Łęcki (bohater *Lalki* B. Prus) używa imienia swego

<sup>2</sup> Tezę o związku wołacza z innymi członami zdania wysunął J. Łoś (por. H. Gaertner, 1934, 56-59), a w ostatnim czasie wspiera ją J. Tokarski (1973/110), a także ostrożnie A. Heinz (1965, 31-2 i 109). Inne stanowisko zajmuje J. Kuryłowicz (1949, 20-43 i 1977, 141-156) wprowadzając rozróżnienie na przypadki subiektywne (wołacz) i obiektywne. Często wołacz traktuje się jako przypadek stojący poza strukturą zdania lub jako odrębne zdanie (oznajmienie).

dobroczyńcy finansowego, kupca Wokulskiego w wokatiwie, ale imię służącego pojawia się u niego tylko w nominatiwie: *Proszę cię, panie Stanisławie, idź teraz do Beli(...) Mikołaj, zamelduj, pana Wokulskiego panience*" (Lalka, B. Prus).

Obfitujący w dialogi tekst *Pana Tadeusza* Mickiewicza dostarcza dziesiątki przykładów zwrotów z wołaczem: *panie hrabio, hrabio*, ale w sytuacji napięcia nerwowego, które zwykle dewastuje normalnie obowiązujące konwencje, nawet sługa, klucznik Gerwazy zwróci się do swego pana w sposób następujący:

"Panie Hrabia!

Zawołał Klucznik, widzisz Pan, co się wyrabia:

Czy nie dosyć się jeszcze Pański honor plami,

Że Pan jadasz i pijasz z tymi Soplicami;

Trzebaż jeszcze, aby mnie, zamku urzędnika,

Gerwazego Rębajłę, Horeszków Klucznika,

Lżyć w domu Panów moich? i Panże to zniesie? (*Pan Tadeusz*, V, 625-631)

Wokatiwy oznaczone morfologicznie są nacechowane wyższym stopniem prestiżu należnego nadawcy niż wyrażone mianownikiem. Stopień tego prestiżu bywa zresztą jeszcze pogłębiany różnymi sposobami: pełne imię, dodatkowe tytuły, użycie kategorii liczby mnogiej czasownika itp., lub zaniżany: imię hiporystyczne, opuszczanie tytułów, użycie czasownika w liczbie pojedynczej. W każdym razie, w rzędzie tych licznych środków wartościowania odbiorcy pewną rolę (nie wiem czy najistotniejszą) odgrywa wariacja użyc form wokatiwu i nominatiwu + 2. osoba, wobec rozmówcy.

Warto dodać, że występowanie stopni „prestizowych” między wokatiwem a nominatiwem w funkcji wokatiwu sygnalizowano już w XIX wieku. M.in. gramatykarz D. Łazowski (1848) pisze: „Od chrzestnych imion na *-sia* spieszonych odrzucamy *-u* w 5 spadku w znaczeniu obojętnym [podkreślenie moje], np. *Maryś, Hanuś, Malgoś*, zamiast *Marysiu* itd.” (Cytuję za J. Zaleskim, 1963, 282-3). Także prestiżową repartycję między nom./voc. notuje w gwarach sądeckich E. Pawłowski, który zauważa, że formy wokatiwu używa się w odniesieniu do małych dzieci i do ładnych dziewcząt (J. Zaleski, 1963, 283).

Pozornie odmiennie pod tym względem zachowują się nazwiska, od których w języku standardowym nie można urabiać wokatiwu. Ale mamy w tym wypadku do czynienia z kategorią wyrazów, która sama wśród innych jednostek antroponimicznych we współczesnej polszczyźnie zajmuje statut najbardziej oficjalny (W. Lubaś, 1982, 57-61), a ta właśnie oficjalność niweluje dodatkowe rozróżnienia prestiżowe wynikające z opozycji nom./voc. Zresztą ten wysoki stopień oficjalności, jaki reprezentuje polskie nazwisko powoduje, że nie może być one użyte w kierowanych do słuchacza zwrotach bez dodatkowych określeń łagodzących (*szanowny panie Wiśniewski; drogi panie profesorze Kowalski* itp.) na wyższym poziomie obcowania kulturalnego; spotykane



zwroty typu: *Panie Nowak /Nowak, proszę powiedzieć...* są możliwe tylko przy niesymetrycznym statusie społecznym nadawca: odbiorca lub w sytuacjach w różny sposób stylizowanych (w środowisku młodzieżowym, w żarcie). Dystans oficjalności przy nazwiskach może być zniesiony, przynajmniej częściowo, w gwarach, gdzie jest możliwa forma wokatiwu nazwisk z drugą osobą pluralis, np. *Syrku, pożyczcie mi pieniędzy* (:Syrek, nom.) *Klotko, przyjdźcie do siana* (:Klatka, nom.), *Dzięglu, chodźcie ze mną* (:Dzięgiel, nom.) Ale i tutaj działa restrykcja formalna (a może też prestiżowo-znaczeniowa związana z wartością końcówki -e), mianowicie nigdy nie tworzy się voc. od nazwisk wymagających ze względu na strukturę fonetyczną końcówki -e, typu: *Janasie* (:Janas), *Wojnarze* (:Wojnar), *Malcze* (:Malec).

Wydaje się jednak, że ten widoczny, zwłaszcza u rzeczowników rodzaju żeńskiego stopień waloryzacji i ekspresji wariantywnych voc./nom. (wyższy, bardziej oficjalny: niższy, bardziej osobisty) ulega neutralizacji u rzeczowników męskich z wysokim nacechowaniem hipokorystyczności środkami słowotwórczymi.

We współczesnej polszczyźnie potocznej, przynajmniej na obszarze południowo-zachodnim (A. Zaręba, 1957, 163; J. Zaleski, 1959, 43-45) obserwujemy wymiennosc nom./voc. w funkcji podmiotu z trzecią osobą czasownika u rzeczowników rodz. męskiego 1.p., osobowych zakończonych na spółgłoskę miękką: *Stas/Stasiu idzie, Gienio/Gieniu czyta, teść/teściu zabronił, gość/gościu mi się nie podoba* lub zakończonych na spółgłoskę -ch, ody jest ona wykładnikiem przyrostkowym hipokorystyczności: *Stach/Stachu pracuje, Zbych/Zbychu przyjechał*. Formacje niehipokorystyczne zakończone na -ch (-h) w wołaczu nie pojawiają się w funkcji mianownika z 3. osobą czasownika, nie możemy powiedzieć *Wojciechu (zuchu, druhu)idzie*. Nie możliwe jest też zastępstwo nom. przez wokatiwus+3. osoba czas., gdy wokatiwus rodzaju męskiego kończy się na -e (typ: *Stanisławie, księżu*) a także na -u po spółgłosce -k- będącej składnikiem sufiksu hipokorystycznego (typ: *Jaśku, Włodku, wujku*)<sup>3</sup>, po spółgłoskach funkcjonalnie miękkich, ale nie pełniących obecnie funkcji hipokorystycznych (typ: *Miłozu, towarzyszu, wodzu, jasnowidzu*), a także u rzeczowników rodzaju żeńskiego<sup>4</sup>. Faktu

<sup>3</sup> Wokatiwus: *Morycku, Józku, Staszku, Tolku* w funkcji podmiotu z 3. osobą czasownika notuje J. Zaleski (1959, 33-37) ze Lwowa, a więc z terenu, gdzie możliwy jest fonetyczny rozwój wygłosowego -o>û>u pod wpływem ruskim oraz 1 przykład: *Stasku* z gwary wielkopolskiej, gdzie również można -u wyjaśnić fonetycznie: -uo>u; ponadto Zaleski przytacza formę: *Tośku* z połowy XIX w. z Krakowa, z korespondencji rodziny Matejków. Autor niestety nie odnotował, kto z tej rodziny tej formy użył.

<sup>4</sup> A. Zaręba (1957, 165) zwraca uwagę na możliwość użycia wokatiwu rzeczowników żeńskich typu: *Maryś, Jaguś*, w funkcji podmiotu, z 3. osobą, stwierdzając równocześnie, że „użycie wołacza w funkcji mianownika ma wartość hipokorystyczną”. Ale formy te można interpretować inaczej: jako mianownikowe, męskie hipokorystyka utworzone w drodze zmiany rodzaju: *Maryś:Marysia* (por. S. Grabias, 1981, 104-5) i występujące w funkcji wokatiwu wtórnie. O słuszności takiej interpretacji świadczy wysoki stopień ich intymności, na który

tego nie można wyjaśnić gramatycznie, gdyż strukturalna podstawa do wymiany nom./voc. w funkcji podmiotu + 3. osoba czas. teoretycznie istnieje w każdym przypadku ze względu na możliwość pełnienia przez obydwa przypadki funkcji podmiotu przy neutralizacji dystrybucji pełnienia funkcji osoby. Pozostaje nam więc szukać objaśnienia w faktach semantycznych i socjolingwistycznych. Rzeczowniki zakończone na spółgłoskę miękką są przeważnie hipokorystykami o wysokim stopniu intymności i ten fakt przesądza, że znosi się przy takim zagęszczeniu semantyki intymności różnicę waloryzacji gdzie indziej ważną, a w tej konstrukcji słowotwórczej już nieistotną. Pewna grupa rzeczowników miękko tematowych, niehipokorystycznych (*teściu, gościu*) semantycznie pozostaje w kręgu rodzinno-towarzyskim i w związku z tym podlega hipokorystycznemu modelowi: *wujciu, dziadziu*. Rzeczowniki niehipokorystyczne miękko tematowe (*złodziej, zbój, dobrodziej*) również nie podlegają wymianie wokatiwus na nominatiwus w funkcji podmiotu z 3. osobą. Rzeczowniki deminutywne i hipokorystyczne z sufiksami *-ek, -ka, -ko* urabiane w wokatiwie końcówką *-u* nie występują w funkcji podmiotu z 3. osobą w tym przypadku z powodu niewysokiego stopnia nacechowania hipokorystycznością, wobec czego możliwe jest zachowanie odrębności prestiżowej wokatiwu i nominatiwu. Wydaje się także, że zdania typu: *Jasiu przyjechał, Stasiu się ożenił* zawierają większy stopień spieszczenia niż ich warianty: *Jaś przyjechał, Staś się ożenił*.

W rodzaju żeńskim, gdzie stopień intymności jest bardziej ograniczony niż w rodzaju męskim (znów działają czynniki społeczno-obyczajowe) nie dopuszcza się do neutralizacji stopnia prestiżowego wynikającego z opozycji nom./voc. Wydaje się, że pojawienie się od końca XVI (początku XVII) wieku męskiej wokatywnej końcówki *-u* u rzeczowników żeńskich, osobowych, hipokorystycznych, miękko tematowych (*Basiu, gosposiu*) a także przejściowo u osobowych hipokorystyków twardo tematowych z sufiksem *-ka* (*Helenku, babuśku*) spowodował wzmocnienie prestiżu opozycyjnego form na *-o* (*Barbaro, Hanko*), które do dzisiaj wkraczają niekiedy na obszar tematów miękkich w imionach osobowych (*Helo, Jadzio*), a nieprzerwanie utrzymują się w miękko tematowych niehipokorystycznych rzeczownikach żeńskich: *hrabio, sędzio, świnió*; ciekawe, że obelgi bez względu na temat fleksyjny przybierają końcówkę wysoko prestiżową *-o*; *idioto, ofermo, świnió, kanalió* (J. Zaleski, 1963, 266-275). Dzisiejsze formy: *Anno* i *Hanko* są zdecydowanie półoficjalne, uroczyste, pozbawione intymności. Można zatem zaryzykować przypuszczenie, że XVII-wieczna maskulinizacja wokatiwu rzeczowników żeńskich była przejawem socjo- i psychologicznego uintymnienia stosunku do kobiet w dialogu. Ten gramatyczny proces fleksyjny nakładał się na podobny słowotwórczy proces

---

składają się aż trzy elementy: hipokorystyczny sufiks *-yś*, opozycja rodzajowa (męski sufiks przy żeńskiej podstawie), użycie mianownika w funkcji wołacza. Por. teksty Prusa przytaczane przez J. Zaleskiego (1963, 281-3): *Mój Madziś — mówiła podniecona Ada — po co mamy udawać.*

hipokoryzacji. Mimo tego nie doszło dotąd w rodzaju żeńskim do zatarcia różnicy stopnia prestiżu wyrażanego przez wokatiwus i nominatiwus z drugą osobą, a w konsekwencji do wymienności funkcji obu przypadków w roli podmiotu z trzecią osobą czasownika. W fakcie tym zaznaczyły się zewnętrzne zjawiska obyczajowe.

6) Bez specjalnych studiów terenowych wiejskich i miejskich i studiów tekstowych nie jesteśmy na razie w stanie stwierdzić, czy ten dość wyrafinowany system zróżnicowań prestiżowych użycia wokatiwu w języku polskim ma odpowiedniki w innych językach słowiańskich. Pewne przynajmniej paralele i odrębności wydają się oczywiste.

Przede wszystkim możemy przypuszczać, że zanik morfologicznej odrębności wokatiwu w niektórych językach słowiańskich (a także w innych językach indoeuropejskich) i ich zastępstwo w funkcji zwracania się do drugiej osoby przez nominatiwus wiąże się z brakiem wytworzenia się w tych językach (a także w używających je społeczeństwach) prestiżowo zróżnicowanej waloryzacji rozmówcy w dialogu. Być może, że tę waloryzację przejęły na siebie inne kategorie gramatyczne, na przykład kategoria osoby i liczby, wobec czego wtórne nacechowanie waloryzujące tkwiące w wokatiwie zostało zneutralizowane. Nie dziwi też zastępstwo wokatiwu przez nominatiwus, gdyż wynikało ono z prymarnie przez ten przypadek pełnionej funkcji podmiotu, który wokatiwus pełni sekundarnie. Usunięcie morfologicznego nacechowania wokatiwu mogło też wynikać z ogólnosłowiańskiej tendencji do synkretyzmu.

We wszystkich językach słowiańskich, w których zachowała się morfologiczna odrębność wokatiwu, obserwujemy od dawna użycie w jego funkcji nominatiwu (akuzatiwu)<sup>5</sup>, przy czym nierzadko stwierdza się, że formy nominatywne (akuzatywne) są potoczne, codzienne, dialektyczne, przeważnie też oceniane jako „gorsze”<sup>6</sup>. Zatem w opozycji nom/voc. można się dopatrywać w wielu językach słowiańskich, podobnie jak w polskim, zróżnicowanego stopniowania prestiżowego odbiorcy komunikatu.

Wydaje się, że wyrażanie prestiżu zarysowuje się także w innej opozycji,

<sup>5</sup> W języku polskim najdawniejszy przykład użycia nom. w funkcji wokatiwu pochodzi z XIII (XIV) wieku z „Bogorodzicy”. W innych językach słowiańskich zjawisko to zachodzące w różnych okresach historycznych zauważają: J. Rusek (1964, 159-161), M. Stevanović (1964, 188-191), H. Šewc (1968, 68-9 i 74), Ch. Vasilev (1971, 71-82) i inni.

<sup>6</sup> Por. np. uwagę B. Koneskiego (1966, 154): „Zborot *brat* so svoite vokativi: *brate, bratu, brat*. Poslednovo se upotrebuva koga direktno se obrak'ame kon čovek što ne ni e roden brat, ami obično prijatelj ili duri i koj da bilo”. O tym, że używanie nom. w funkcji wokatiwu prowadzi do zaniżania prestiżu odbiorcy, świadczą spory wokół literackiego statusu tych form w różnych językach słowiańskich. Torują sobie one z wielkim trudem drogę do ogólnonarodowego obiegu literackiego. W językach południowosłowiańskich bywają gwary, które zagubiły morfologicznie nacechowane wokatiwy, jak np. gwara wsi Tichomir w połud. Rodopach (S. Gogolewski, 1981), czy macedońska gwara Kulakii (A. Mazon i A. Vaillant, 1938, 99). M. Stevanović (1964, 190) objaśnia brak wokatiwu w pewnych typach nazwisk serbsko-chorwackich użyciem potocznym.

mianowicie w repartycji końcówek *-u/-e* w wokatiwie w dubletach typu sch. *sekretu/sekretare, pisaru/pisare*, o których M. Stevanović (1964, 188) pisze tylko, że formy na *-u* są rzadsze. Wyłączność w sch. formy *care* wskazywałyby na większy prestiż końcówki *-e*. W sposób wyraźny informuje o większym prestiżu *-e*, niż *-o* w wokatiwie rzeczowników męskich w języku dolnołużyckim H. Šewc<sup>7</sup>.

Dalej można zauważyć, że w językach południowosłowiańskich, gdzie mamy do czynienia z intensywnym rozwojem wokatiwu nawet w językach o zanikającej fleksji syntetycznej na rzecz analitycznej, gdyż dochodzi tutaj, jak w sch. do wytworzenia formy wokatiwu w pl. rzeczowników męskich nacechowanej akcentowo (por. nom. pl. *junāci* i voc. pl. *jūnāci*) i formy voc. sing. neutrów (por. nom. *dijēte* i voc. *dijete* (Z. Stieber, 1979, 105), czy do wytworzenia męskiej i żeńskiej formy voc. sing. przymiotników w gwarach zachodnio-bułgarskich: *dragi bratko* (:nom. *drag bratko*), *milo šterko* (:nom. *mila šterka*), *zoro zlatno i rumeno* (nom. *zora zlatna i rumena*) (por. S. Gogolewski, 1981) — nie obserwujemy na większą skalę użycia wokatiwu w funkcji podmiotu w związku z trzecią osobą czasownika (polski typ: *Wujciu przyjechał*). Sporadycznie odnotowano to zjawisko w serbskim pieśniach ludowych (J. Zalewski, 1959, 49) i w dialektach bułgarskich (nom. *Ivane*) (por. S. Stojkow, 1962, 56). Te izolowane przykłady użycia voc. w funkcji podmiotu z 3. os. czasownika w językach południowosłowiańskich świadczą o tym, że nie doszło w nich, pomimo ujawnienia pewnych tendencji, do wytworzenia ekwiwalencji wokatiwu i „natężonych” hipokorystyków w rodzaju męskim, a w związku z tym także do niwelowania różnic prestiżowych między nominatiwem i wokatiwem choćby w ograniczonym zakresie rzeczowników spieszonych. Notowane także w staroczeskim i staroruskim przypadki używania form wokatiwu imion męskich: *Jane, Jākime* (J. Zalewski, 1959, 44) w funkcji podmiotu z 3. osobą są sporadyczne i świadczą zaledwie o tendencji do procesu, który w języku polskim dokonuje się z większą intensywnością.

W związku z rozwojem wokatiwu w językach południowosłowiańskich warto jeszcze zwrócić uwagę na jego żywotność w lidze bałkańskiej (poza albańskim). Rumuński język literacki przeprowadził prestiżową opozycję między przypadkiem bliższym: *Ana, Maria* a dawnym voc: *Ano, Mario* odwrotnie niż polski i inne słowiańskie: formy w przypadku podstawowym są oficjalne, literackie, nobliwe, gdy wokatiwy — potoczne, ludowe, gminne (S. Gogolewski, 1981). Dla nacechowania prestiżowego wykorzystano też w rumuńskim rodzajniku, który przy formach wokatiwu zmienił funkcję określoności na ekspresywność, por. *doctore* (neutralne) i *doctorule* (ironiczne)

<sup>7</sup> Odpowiednie objaśnienie brzmi: „Zwjētša zwuraznja pak tuta kōncowka nekajki emocionalny wotsćen (njechutność abo wothodnośćēnje): *hōlco/hōlče, krawco/krawče, ělowjeko/ělowječe*(...) Koncowku *-é* wużiwamy tez potom, hdyz dze wo nekajki wosebje swjatocny raz wuprajenja, na pr.(...) knjeze *ministro/ministrje*(...)”.

(S. Gogolewski, 1981). W dialektach meglenorumuńskich i istrorumuńskich zakończenie *-ule* (z rodzajnikiem) przysługuje rzeczownikom męskim rodzimym, a zakończenie *-e* rzeczownikom obcego pochodzenia, w czym także ujawnia się socjolingwistyczna waloryzacja.

Zwróćmy jeszcze uwagę, że w języku dolnołużyckim morfologicznie nacechowany wokatiwus utrzymał się tylko w rodzaju męskim, podobnie jak w łacinie.

7) Ukazane na przykładzie dwóch kategorii gramatycznych: osoby i wokatiwu rzeczownika oddziaływanie czynników społecznych w różnych okresach historii na repartycję użycia ich wariantów gramatycznych w poszczególnych językach słowiańskich (i częściowo indoeuropejskich) prowadzi do wniosku, że językoznawcza metoda socjolingwistyczna może uzupełnić i pogłębić strukturalistyczne zasady objaśniania rozwoju i funkcjonowania języka. Poszukiwania związków zachodzących między rozwojem kategorii i składników systemu gramatycznego (a także leksykalnego i tekstowego) a uwarunkowaniami zewnętrznymi, społecznymi i psychospołecznymi okazują się płodne naukowo. Już na obecnym etapie rozwoju socjolingwistyki porównawczej możemy domniemywać, że istnieją uniwersalia językowe motywowane czynnikami społecznymi. Dalszy rozwój socjolingwistyki porównawczej może je ujawnić w szerszym zakresie.

#### CYTOWANA LITERATURA

Bachtin, M., „Problemy poetyki Dostojewskiego”, przeł. N. Modzelewska, Warszawa 1970.

Bell, R. T., „Sociolinguistics. Goals, Approches and Problems”, London 1976.

Bibler, W., „Myślenie jako dialog”, Warszawa 1982.

Brang, P., Züllig, M., „Kommentierte Bibliographie zur Slavischen Soziolinguistik”, B. I-III, Bern-Frankfurt a/Main 1981.

Brozović, D., *Sociolingwističke zadaće u slovenskom jazičnom svijetu*, (w:) Radovi Sveučilište u Splitu. Filozofski fakultet -Zadar. Razdio Falolških znanosti” (10) 1977/78. Referati na VIII. Medjunarodni Kongres Šlavista, Zadar 1978

Czaplejewicz, E., *Wprowadzenie do pragmatycznej teorii dialogu*, (w:) „Dialog w literaturze”, Warszawa 1978.

Ervin-Tripp, S. M., *Sociolinguistic Rules of Adress* (w:) “Sociolinguistics”, ed. by J. B. Pride a.J. Holmes, Midlesex 1972.

Fishman, J. A., *Socjologia języka* (w:) „Język w świetle nauki”. Wybrała i wstępem opatrzyła B. Stanosz, Warszawa 1980.

Gaertner, H., *Funkcja osoby rzeczownika*, „Biuletyn PTJ” IV. 1934.

Giglioli, P. P., ed., „Language and social Context. Selected Readings”, ed (...), London 1972.

- Gogolewski, S., *Kategoria przypadku w słowiańskich i romańskich językach ligi bałkańskiej*, Łódź 1981 (maszynopis).
- Grabias, S., „O ekspresywności języka”, Lublin 1981.
- Heinz, A., „System przypadkowy języka polskiego”, Kraków 1965.
- Hymes, D., „*Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, (w:) „*Język i społeczeństwo (...)*” 1980.
- Il'jaszenko, T. P., *Jazykowye uniwersalii kak porjawlenie internacional'nogo w jazyke*, (w:) „*National'noe i internacional'noe w literature, jazyke i fol'klore*”. Red. J. K. Warticzan, Kisznew 1971.
- „*Język i społeczeństwo*”. Wybrał i wstępem opatrzył M. Głowiński, Warszawa 1980.
- Koneski, B., „Gramatika na makedonskiot literaturnen jazik”, Skopje 1966.
- Kuryłowicz, J., *Le problème du classement des cas*, „*Biuletyn PTJ IX*”, 1949.
- Kuryłowicz, J., „*Problèmes de linguistique indo-européenne*”, Wrocław-Gdańsk 1977.
- Laskowski, R., *Rodzaj gramatyczny, struktura głęboka a zaimki osobowe* (w:) *Studia indoeuropejskie*, Wrocław-Warszawa 1974.
- Lubaś, W., „*Socjolingwistyka jako metoda badawcza. Socjolingwistyka II*”, Warszawa-Kraków 1979.
- Lubaś, W., *Sowremennye pol'skie liczyne nazwanija w reczewom akte*, (w:) „*Proceedings of the Thirteenth International Congress of Onomastic Sciences*”, ed. by K. Rymut, II, Kraków 1982.
- Lyons, J., „*Wstęp do językoznawstwa*”, Warszawa 1975.
- Makowskij, M. M., *Uniwersalii w sociolingwistike (Opyt social'noj tipologii leksiko-semantycznych sistem)*, „*Izwestija AN SSR. Otdelenie literatury i jazyka 33*”, Moskwa 1974, z. 4.
- Mazon, A. i Vaillant, A., „*L'Évangélique de Kulakia un parler slave du Bas-Vardar*”, Paris 1938.
- Naylor, K. E., *Some Problems for the Study of Balkan Sociolinguistics* „*Zbornik za filogiju i lingvistiku XXII/2*”, Novi Sad 1980.
- Nikol'skij, L. B., „*Sinchronnaja sociolingwistika (Teorija i problemy)*”, Moskwa 1976.
- Paulston, Ch. B., *Language Universals and Socio-Cultural Implications in Deviant Usage: Personal Questions in Swedish*, „*Studia Linguistica XXIX*”, Lund 1975.
- Radovanović, M., „*Sociolingvistika*”, Beograd 1979.
- Rozina, R. I., *Semantическая универсалия в social'nom kontekste (K analizu amerikanskogo slanga)*, (w:) „*Sbornik naucznych trudow Perwogo Moskowskogo pedagogiczeskogo instituta inostrannyh jazykow*”, Moskwa 1976.
- Risek, J., „*Deklinacja i użycie przypadków w Tródmie Chłudowa*”, Wrocław-Kraków 1964.

Sawczenko, A. N., "Srawnitel'naja grammatika indo-ewropejskich jazykow", Moskwa 1974.

Skrebnew, Ju. M., *K probleme uniwersal'nych swojtw razgowornogo podjazyka*, (w:) „Uczenye zapiski Gor'kowskogo pedagogiczeskogo instituta innostrannykh jazykow”, Gor'kij 1972.

Stevanović, M., "Savremeni srpskohrvatski jezik", Beograd 1964.

Stieber, Z., "Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich", Warszawa 1979.

Stojkow, S., "B'lgarska dialetologija", Sofia 1962.

Szwejczer, A. D., "Sowrennaja sociolingwistika. Teorija, PProblemy, Metody," Moskwa 1977.

Šewc, H., "Gramaatika hornjoserbskeje reče", Budyšin 1968.

Tokarski, J., "Fleksja polska", Warszawa 1973.

Vasilev, Ch., *Das Schwinden von Vokativformen im Bulgarischen*, „Anzeiger für Slavische Philologie V,” Wiesbaden 1971.

Zaleski, J., *Wolacz w funkcji mianownika w imionach męskich i rzeczownikach pospolitych*, "Język Polski" XXXIX, 1959.

Zaleski, J., *Rozwój form wolacza rzeczowników osobowych typu Marysia, Anulka, paniusia*, "Onomastica" VII, 1963.

Zaręba, A., *Polskie imiona ludowe. Problematyka zagadnienia*, "Onomastic III." 1957.

Zgólka, T., *Spoleczny status kompetencji lingwistycznej*, (w:) "Zagadnień socio- i psycholingwistyki." pod red. A. Schaffa, Wrocław-Gdańsk 1980 a.

Zgólka, T., "Język. Kompetencja. Gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki," Poznań-Warszawa 1980 b.

Elżbieta Wójcikowska

## PRZYMIOTNIKI TWORZONE OD WYRAŻEŃ PRZYIMKOWYCH W JĘZYKU POLSKIM

Przymiotniki utworzone od wyrażen przyimkowych stanowią we współczesnej polszczyźnie typ bardzo produktywny. Łączą one w sobie dwie niejako przeciwne tendencje: do skrótowego i jednocześnie precyzyjnego wyrażania myśli. Na ten bardzo żywotny proces w języku polskim wskazywali językoznawcy: K. Oliva<sup>1</sup>, H. Satkiewicz<sup>2</sup>, A. Sieczkowski<sup>3</sup>, T. Smółkowa i D. Tekiel<sup>4</sup> oraz B. Zinkiewicz-Tomankowa<sup>5</sup>. Nie jest to jednak proces słowotwórczy polszczyźnie dotąd nie znany: M. Brodowska-Honowska<sup>6</sup> wskazała w swej pracy na konstrukcje tego typu już w języku staro-cerkiewno-słowiańskim. Słowniki języka polskiego oraz materiał tekstowy w różnych okresach rozwoju polszczyzny pozwalają na stwierdzenie, że przymiotniki utworzone od wyrażen przyimkowych istniały również w staropolszczyźnie. Niektóre z tych staropolskich przymiotników uległy już leksykalizacji, np. *grzeczny* (powstały od wyrażenia przyimkowego *k rzeczy*), *nikczemny* (powstały z *ni k czemu*), *obustronny* (z *obu stron*), *zbożny* (z *Bogiem*) itd.

Zebrany materiał pozwala stwierdzić, że w historii języka polskiego tego rodzaju przymiotniki tworzone były od wyrażen syntaktycznych z 24 przyimkami: *bez* (*bezszerowy, bezmózgi*), *do* (*docelowy, dożylny*), *ku* (*kuczciowy, ksobny, kuziemny*), *między* (*międzywarstwowy, międzymiastowy*), *mimo* (*mimowiedny, mimośrodkowy*), *na* (*nadolny, nabrzeżny*), *nad* (*nadziemski, nadzwyczajny*), *około* (*okołoziemski, okolooperacyjny*), *od* (*odautorski, odimies-*

<sup>1</sup> K. Oliva, *Tworzenie przymiotników od wyrażen przyimkowych*, PJ 1961, s. 418-439.

<sup>2</sup> A. Satkiewicz, „Produktywne typy słowotwórcze współczesnego języka ogólnopolskiego”, Warszawa 1969, s. 157-158.

<sup>3</sup> A. Sieczkowski, *Struktura słowotwórcza przymiotników czeskich i polskich. Studium porównawcze*, „Prace Językoznawcze” 10, Kraków 1965, s. 65 i n.

<sup>4</sup> B. Zinkiewicz-Tomanek, „Struktura słowotwórcza przymiotników motywowanych wyrażeniem przyimkowym we współczesnym języku rosyjskim”, *Prace Komisji Językoznawstwa* 46, PAN, Oddział w Krakowie, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978.

<sup>6</sup> M. Brodowska-Honowska, „Słowotwórstwo przymiotnika w języku staro-cerkiewno-słowiańskim”, *Prace Komisji Słowianoznawstwa PAN, Monografie Słowistyczne* 2, Kraków-Wrocław-Warszawa 1960.



lowowy), *ponad* (*ponadrzeczywisty, ponadludzki*), *pod* (*podwarszawski, podziemny*), *po* (*poobiadowy, poklasztrony*), *poza* (*pozanaukowy, pozalódzki*), *przy* (*przybieżny, przynerkowy*), *przeciw* (*przeciwpianowy, przeciwdeszczowy*), *przed* (*przedwigilijny, przeddrogowskazowy*), *sprzed* (*sprzedkilkuletni*), *śród* (*śródmorski, śródoperacyjny*), *wewnątrz* (*wewnątrzpartyjny, wewnątrzzakładowy*), *w* (*wedwójny, wtynkowy*), *z* (*zewschodni wiatr*), *za* (*zamiejscowy, zamogilny*), *zewnątrz* (*zewnątrzydziałowy, zewnątrzwałtrobowy*).

Ogółem zebrano około trzech tysięcy przymiotników, motywowanych wyrażeniami przyimkowymi (przymiotników silnie zleksykalizowanych takich, jak *grzeczny, osobny* nie uwzględniam w swej klasyfikacji).

Przy szeregowaniu przymiotników utworzonych od wyrażen przyimkowych jako podstawowe kryterium podziału uwzględniono kontekstowe użycia przymiotników. Pozwolilo to na odróżnienie przymiotników o podwójnej motywacji, np. przymiotnik *przedszkolny*, występujący w połączeniu *przedszkolne drzewo* ma motywację przyimkową «drzewo rosnące przed szkołą», podobnie *przedszkolny budynek* to «budynek znajdujący się przed szkołą», natomiast połączenie *budynek przedszkolny* występuje w znaczeniu «budynek, w którym mieści się przedszkole, będący własnością przedszkola»; podobna jest interpretacja połączeń z przymiotnikiem *zawalowy*: *zawalowy żołnierz* to «żołnierz znajdujący się, walczący za wałem», natomiast połączenie *ból zawalowy* oznacza «ból typowy dla zawału serca».

M. Brodowska-Honowska w swym „Zarysie klasyfikacji polskich derywatów”<sup>7</sup> zalicza ten typ przymiotników do grupy derywatów transpozycyjnych, natomiast R. Grzegorzczkova w „Zarysie słowotwórstwa polskiego” stwierdza: „Przekształcenie wyrażenia przyimkowego na przymiotnik jest zabiegiem czysto formalnym: semantycznie i składniowo nic się nie zmienia, powstaje jedynie jednostka leksykalna zamiast połączenia składniowego o charakterze przydawkowym”<sup>8</sup>. Uwaga ta jest tylko częściowo słuszna: odnosi się ona do przymiotników, w których podstawę słowotwórczą stanowi wyrażenie z tymi przyimkami, które zachowały swe znaczenie przestrzenne i czasowe, a więc z przyimkami *przed, do, od, przy* itp., natomiast przymiotniki utworzone od wyrażen z przyimkami oznaczającymi dodatkowo inne realcje (jak np. *na, po, poza*) lub oznaczających brak, nieistnienie czego stanowią dość swoistą pod względem składniowym (w porównaniu z wyjściowym wyrażeniem przyimkowym) grupę. Najliczniejszą grupę wśród omawianego typu przymiotników stanowią przymiotniki z przedrostkiem *bez-*.

Wszystkie przymiotniki z *bez* można podzielić za B. Zinkiewicz-Tomankową<sup>9</sup> na dwie grupy: 1) motywowane wyrażeniem przyimkowym i 2) nie

<sup>7</sup> M. Brodowska-Honowska, „Zarys klasyfikacji polskich derywatów”, Prace Komisji Językoznawstwa PAN 10, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 15.

<sup>8</sup> R. Grzegorzczkova, „Zarys słowotwórstwa polskiego”, cz. I, Warszawa 1972, s. 148.

<sup>9</sup> B. Zinkiewicz-Tomanek, op. cit., s. 16.

motywowane wyrażeniem przyimkowym. Pogranicze tych dwu grup stanowią przymiotniki z przedrostkiem *nie*. Partykuła *nie* zaprzecza w całości treściom wyrażonym przez przymiotnik, zaś *bez* oznacza jedynie brak danej cechy. Są to jednak znaczenia bardzo sobie bliskie. Jest to szczególnie widoczne w takich formacjach, które mają oparcie w bezprzedrostkowych przymiotnikach i które nie zmieniają swej łączliwości z rzeczownikami po zastąpieniu przymiotników bezprzedrostkowych przymiotnikami z przedrostkiem *bez* lub *nie*, np. *pytanie zasadne*, *pytanie nie jest zasadne*, *pytanie jest bezzasadne*. Nie należą tu jednak przymiotniki typu *bezhmurny*, *bezugikowy* (choć istnieje również przymiotnik *chmurny*, *guzikowy*), gdyż oba te przymiotniki łączą się z różnymi rzeczownikami. Mówimy: *bezhmurne niebo*, *bezugikowy kozuch* (*Piotr ma mocny bezguzikowy kozuch i mocno wytarty garnitur* KiZ 19.9.181), lecz nie *chmurne niebo* i *guzikowy kozuch* oraz *chmurne spojrzenie*, lecz nie *\*bezhmurne spojrzenie*. W grupie przymiotników z *bez* motywowanych wyrażeniem przyimkowym możemy wyodrębnić następujące typy znaczeniowe:

1) Przymiotniki nazywające brak cechy zasadniczej, istotnej dla danego rzeczownika. Należą tu takie przymiotniki z *bez*, które

a) nie mają oparcia w przymiotnikach bezprzedrostkowych, np. *bezgarbny wielbłąd*, *beznogi człowiek*, *bezzębny starzec* lub *bezzębny grzebień* (nie mówimy zaś *\*garbny wielbłąd*, lecz np. *dwugarbny*, *\*nogie zwierzę*, lecz *czteronogie zwierzę*, *\*zębny potwór*, lecz *stuzębny potwór*);

b) mają oparcie w przymiotnikach bezprzedrostkowych, a więc np. *bezalkoholowy napój*, *beznikotynowe papierosy*, *bezkofeinowa kawa*, *bezigłowa strzykawka* (choć połączenia typu *\*nikotynowe papierosy* *\*kofeinowa kawa*, *\*igłowa strzykawka* są niepoprawne).

2) Przymiotniki nazywające brak cechy doraźnej; należą tu m.in. przymiotniki typu *bezokienna ściana*, ale nie *bezokienny dom*; *bezohoczna kobyła* «kobyła nie karmiona obrokiem» oraz przymiotniki *beztronikowy*, *bezorsetowy*, użyte w zdaniach: *W ten sposób niewątpliwie przywrócimy skórze świeżość. I przetrwamy jakoś okres beztronikowy* (Przyj 30, 14/1979); *Niebieska spódnica była za bardzo opięta na jej bezorsetową bujność* (ŻW 13, 5/1981).

Wiele przymiotników z *bez-* motywowanych jest pośrednio wyrażeniem przyimkowym. W połączeniach typu *bezkłowe szlifowanie* «szlifowanie na szlifierce bezkłowej», *strefa bezdymna* «pomieszczenie, w którym nie wolno palić papierosów», *sala bezalkoholowa* «sala, w której nie podaje się alkoholu» zastąpiono dłuższe wyrażenia syntaktyczne jednym wyrazem.

Przymiotniki typu *bezcenny*, *bezkarny*, *bezdyskusyjny* motywowane są również wyrażeniem przyimkowym, mają jednak różne — czasami nawet

\* Przymiotniki z *po* mogą też określać przejęcie stanu, posiadania, np. *poniemiecka biblioteka*, *poklasztorna świetlica* (ten typ jest dziś żywy) albo «zgodny z czymś», np. *pobożny*, *powolny*, *pomyślny* (typ dziś już nieżywy).

przeciwstawne znaczenia. Na przykład *bezcenny* początkowo oznaczało «niecenny, mało wartościowy», jak w zdaniu staropolskim *Dziś cnotę, wiarę chcą mieć za bezcenne* (cyt. Reczek 16) — z czasem słowo to nabrało poprzez «taki, na którego nie ma ceny» znaczenia przeciwstawnego «nie dający się określić w cenie, bardzo cenny, bardzo wartościowy». Oba te znaczenia łączy w sobie przymiotnik *bezcenny* użyty w zdaniu: *W maju 1973 roku Państwowe Wydawnictwo Naukowe wydało w nakładzie 10 tysięcy egzemplarzy bezcenny „Raport o stanie oświaty w PRL”. Bezcenny ze względu na zawartość zawartych tam treści, ale i ze względu na (...) brak oficjalnej ceny* (SM 17, 4/1982). Podobnie *bezdyskusyjny* to «nie podlegający dyskusji ze względu na oczywistość argumentów», np. *Decyzja wydana przez lekarza dyżurnego w kraju jest ostateczna, bezsporna i bezdyskusyjna* (Przekr 1618, 4/1976), oraz «nie podlegający dyskusji ze względu na brak argumentów», jak np. w zdaniu: *Bezdyskusyjna natomiast pozostaje użyteczność listew, bo jej nie ma* (Czas 44, 31). Tak samo przymiotnik *bezkarny* może oznaczać człowieka, którego jeszcze nie ukarano, np. w zdaniu *Bursztyniarze, zwani kretami, są tu bezkarni* (Czas, 19, 7); może też oznaczać człowieka, na którego nie ma kary, np. *Po ogłoszeniu decyzji prezydenta zaroilo się od lebkarzy, bo poczuli się bezkarni* (Czas 11, 17).

Przymiotniki *bezpartyjny*, *bezzaństwowy* nie są bezpośrednio motywowane wyrażeniem przyimkowym. Oznaczają one bowiem osobę nie związaną z jakąkolwiek społecznością zarówno z powodu świadomego wyboru, jak i z powodu wykluczenia z danej społeczności. Leksykalizuje się również wyraz *bezrobotny*. Oznacza on już nie tylko osobę nie mającą stałej pracy, nie mogącą znaleźć pracy, ale i osobę pracującą, chwilowo tylko w ciągu kilku dni mającą przestoje, np. *Jeżeli tak dalej będzie się rozwijała produkcja zabawek dla dzieci, jak rozwija się obecnie, to św. Mikołaj ma dużą szansę zostać pierwszym polskim bezrobotnym* (ŻW 27, 4/1981); *Na zdjęciu: ratownik gotów do niesienia pomocy, ale oby pozostał bezrobotnym* (ExW 174, 1/1981).

Wyrażenie *bezsilnikowy lot* oznacza nie tylko «lot bez silnika», ale i «lot z wyłączonym silnikiem».

Z analizy derywatów przymiotnikowych utworzonych od wyrażen przyimkowych z *bez* wynika, że najliczniej reprezentowane są w niej przymiotniki oparte na wyrażeniach przyimkowych oznaczających brak cechy zasadniczej, dominującej.

Jak już wspomniałam, bliskie formacjom z *bez-* (w znaczeniu «nie») są niektóre przymiotniki oparte na wyrażeniu przyimkowym z *poza* (*pozaakademiczne ośrodki, pozakrajowa łączność*), *nad* (*nadrzeczywiste zjawisko*), *mimo* (*mimowiedny sprawca zamieszania*).

Przymiotniki oparte na wyrażeniu przyimkowym, w skład których wchodzi przyimek *przy*, stanowią jednolitą grupę. Wyrażenie przyimkowe charakteryzuje miejsce, w którym znajduje się określany przez nie rzeczownik, np. *ogródek przydomowy, grzejniki przydrzwiowe* oraz — gdy rzeczownik jest nazwą insty-

tucji — wskazują również dodatkowo na związek z instytucją, np. *przyuczelniane punkty konsultacyjne, przychodnia przyszpitalna*. Wyrażenie przyimkowe z *przy* może określać też inne relacje, np. *rozmowy przywódkowe* «rozmowy prowadzone przy wódce». Utworzone od wyrażen syntaktycznych przymiotniki (oznaczające miejsce) oparte mogą być również na podstawach z następującymi przyimkami:

*na*, np. *nawodny żołnierz, stacja naziemna*,  
*nad*, np. *nadrzeczna warownia, nadjeziorne szuwary*,  
*za*, np. *zabiurowe miejsce, zaokienny termometr*,  
*od*, np. *oddolne siły*,  
*przed*, np. *przedgraniczna kraina, przedwarszawska stacja*,  
*do*, np. *dogwiedzny lot, donosowe krople*,  
*ponad*, np. *ponadbrzeżne drzewa, ponadchmurny lot*,  
*około*, np. *okoloksiężycowa orbita, okolochmurny żywoplot, okoloziemski lot*,  
*pod*, np. *podwodne zwierzęta, podwarszawskie osiedle*,  
*między*, np. *międzypokoleniowe więzi, międzybranżowe związki*,  
*poza*, np. *pozazakładowa działalność, krążenie pozaustrojowe, sprzedaż poza-  
sklepowa*,  
*śród*, np. *śródziemne morze, śródregłowa hala*,  
*w*, np. *wtynkowa instalacja, korozja wglębna*,  
*wewnątrz*, np. *wewnątrzzakładowa organizacja*,  
*zewnątrz*, np. *zewnątrzwątrobowe krążenie*.

Wymienione przyimki mogą wchodzić w skład wyrażen będących podstawą utworzenia przymiotników o znaczeniach innych niż lokatywne. I tak np. przyimek *na* w połączeniach *na biurko, na poty, na skurcze* daje podstawę utworzenia przymiotnika oznaczającego przeznaczenie, cel, np. *kalendarz nabiurkowy, lek naskurczowy*; połączenie *proszek nazębny* w *Słowniku warszawskim* objaśnione jest jako 1) «proszek do mycia zębów» i 2) «proszek stosowany w czasie bólu zęba». Dziś przymiotnik *nazębny* oznacza «będący na zębach» i występuje najczęściej w połączeniu z rzeczownikiem *kamień, osad*. Przyimek *za* w połączeniu z wyrażeniami mającymi charakter frazeologizmów, np. *za dusze, za zdrowie* stał się podstawą utworzenia przymiotników typu *zaduszny dzień, zazdrowny puchar*. Związki frazeologiczne z przyimkami *za*: *być za kimś* «trzymać czyją stronę» oraz *trzymać język za zębami* «być dyskretnym, zachować tajemnicę» stały się podstawą do utworzenia przymiotników *zaestradowy* i *zazębowy*: *Ale oklaski potwierdzają naszą zaestradową opinię. Oklaski są tu miernikiem wartości tego, co dzieje się na estradzie* (RTV 44,2); *Odpisz mi, jak tam dalej się działo i co pani D. powiedziała o cnotach zazębowych pana X* (Kras LisKG 405).

Często frazeologizmy są podstawą powstania przymiotnika charakterystycznego dla języka potocznego: *Młodzieży dajemy stopnie nawyrostowe* (SM 165, 6/1980); *Poufałym gestem wziął Zarychtę pod ramię, lecz natychmiast jakby polapawszy się, że za wcześniej na takie zapanbractwowe gadki, puścił*

wilgotny od deszczu rękaw (KPol 97, 3/1979). Należą tu też przymiotniki *poimienne* «przejsię na *po imieniu*, bruderszaft» (w tym znaczeniu słyszałam też formę *pertykaczowy toast* «przejsię na ty, mówienie sobie *per ty*»); dodatkowo zadziałała tu forma czasownika *tykać* «mówić na ty»).

Wyrażenie syntaktyczne z przyimkiem *przed* stało się podstawą do utworzenia przymiotników o znaczeniu czasowym, np. *epoka przedpiśmienna*, *postępowanie przedsądowe* (sfrazeologizowane wyrażenie prawnicze *przed sądem* jest określeniem miejsca, a nie czasu; *odpowiadać przed sądem* znaczy «odpowiadać w obecności sądu», zaś *postępowanie przedsądowe* to «postępowanie przygotowawcze przed skierowaniem sprawy do sądu»).

Wyrażenie przyimkowe z *do* może określać ponadto czas trwania jakiejś czynności (oprócz wymienionej już wcześniej funkcji określania miejsca); to samo mogą oznaczać też oparte na tych podstawach przymiotniki, np. *postępowanie doraźne*, *miłość dojrzała*.

Przyimek *ponad* w połączeniu z niektórymi rzeczownikami określa nie miejsce, lecz granice jakiejś cechy, np. *mozól ponadsiłny* oznacza «mozól przekraczający siły»; *ponadnarodowa organizacja* oznacza «organizację stojącą wyżej niż organizacja państwowa, stojącą ponad narodami».

O wiele rzadsze są przymiotniki, których podstawa słowotwórcza określa czas. Ten typ stosunków wyrażają następujące przyimki: *przed*, *po*, *między*, *śródm*, np. *przedwrześniowa Polska*, *Polska powojenna*, *okres międzyoperacyjny*, *śródekcyjne ćwiczenia*.

Interesującą grupę stanowią również przymiotniki oparte na wyrażeniach syntaktycznych z przyimkiem *przeciw*. Tworzą one dwa różne typy znaczeniowe: oznaczają zabezpieczenie się przed czymś (np. *parasol przeciwdeszczowy*, *surowica przeciwjadowa*) oraz określają relację względem przeciwnika (np. *przeciwprostokątna*). H. Satkiewicz<sup>10</sup> uważa, że w przymiotnikach *przeciwgromowy*, *przeciwśnieżny* formantem jest *przeciw*. Tworzy on od podstawy *gromowy*, *śnieżny* nowe przymiotniki: *przeciwgromowy* i *przeciwśnieżny*, zaś interpretacja: *przeciwgromowy* «działający przeciw gromowi», *przeciwśnieżowy* «działający przeciw śniegowi» i *przeciwbólowy* «działający przeciw bólowi» jest zdaniem autorski nienaturalna.

Już ogólny przegląd tych formacji wskazuje, że przyimki występujące w tego rodzaju przymiotnikach (jako ich część składowa) oznaczają współcześnie albo położenie w przestrzeni, albo w czasie. W tego rodzaju formacjach znaczeniowy punkt widzenia wziął górę nad ograniczeniami formalnymi. Jednak wyjątkiem semantycznym są złożenia z przyimkiem *bez* (bardzo liczne); w tego typu formacjach w postawie słowotwórczej przyimek *bez* nie oznacza ani czasu, ani przestrzeni. Wyraża przede wszystkim tylko brak, nieistnienie elementu wyrażonego rzeczownikiem.

<sup>10</sup> H. Satkiewicz, *Innowacje słowotwórcze w powojennym trzydziestoleciu*, (w:) „Współczesna polszczyzna”, Praca zbiorowa pod red. H. Kurkowskiej, Warszawa 1981, s. 150.

Przymiotniki tej grupy tworzone są od wyrażen przyimkowych, więc rzeczowniki w tych formacjach mają znaczenie wyraźnie ograniczone. Tak samo przymiotniki utworzone od wyrażen przyimkowych mają znaczenie wyraźnie ograniczone. Wystarczy porównać przymiotniki oparte na podstawie słowotwórczej, którą jest np. wyrażenie złożone z przyimkiem *do* czy przyimkiem *przy*, np. takie połączenie jak *kierunek dotłokowy*, *położenie przytłokowe*. Przymiotniki *dotłokowy*, *przyłokowy* mają zakres znaczeniowy mniejszy od przymiotnika *tłokowy*. Jeżeli zaś wyjątkowo można zauważyć polisemię przymiotnikową, to w tego rodzaju przypadkach wszystkie znaczenia przymiotnikowe odnoszą się do tylko jednego znaczenia rzeczownika. Na przykład rzeczownik *docelowy* ma dwa znaczenia, widoczne wyraźnie w połączeniach *przelot docelowy* (czyli «przelot prowadzący do celu, zmierzający do celu»), ale *lotnisko docelowe*, czyli «lotnisko stanowiące cel czego, będące celem». Jednak w obu tych użyciach punkt wyjścia jest taki sam: takie samo jest znaczenie rzeczownika *cel* — «to, do czego się zmierza, do czego się dąży».

W przymiotnikach opartych na podstawie słowotwórczej, którą jest wyrażenie przyimkowe, możemy zauważyć jeszcze jedną tendencję: dążenie do większej wyrazistości, dążenie do stosowania tych przyimków, które ją zapewniają. Dlatego też mówimy na przykład o *produkcji wewnątrzzakładowej*, chociaż podstawą przymiotnika *wewnątrzzakładowa* jest wyrażenie przyimkowe *w zakładzie*, a nie *wewnątrz zakładu*. Połączenie *zewnętrzzorganizacyjne czynniki* ma motywację *zewnątrz organizmu*, jednak połączenie *zwężenie zewnętrzne* oznacza np. nie zwężenie na «zewnątrz czaszki» lecz bezpośrednio na jej wierzchu.

Na podstawie omówionego materiału widać, że podstawą słowotwórczą przymiotników motywowanych wyrażeniem przyimkowym mogą być wyrażenia składające się zarówno z przyimków pierwotnych (np. *do*, *od*, *w*), jak i wtórnych (np. *około*, *śródo*, *zewnątrz*). Zwraca uwagę brak połączenia z przyimkami typowo nieprzestrzennymi, jak np. *dzięki*, *wobec*, *dla*. W historii języka polskiego występowały połączenia z przyimkami wtórnymi użytymi w znaczeniu *bez*, np. *krombożni ludzie* — poświadczone przez Lindego oraz zachowane do dziś zleksykalizowane *mimowiedny*. Rzadko występują połączenia z przyimkami wtórnymi złożonymi z *z-* i *s-* + inny przyimek, a więc *spod*, *spoza*, *znad*, choć np. zdarza się w języku ogólnym przymiotnik oparty na podstawie, którą jest wyrażenie przyimkowe *sprzed kilku lat* — *sprzedkilkuletni*. Często również na wzór formacji odwyrażeniowej (złożonej z wyrażenia przyimkowego) wywiera wpływ postać odpowiedniego przymiotnika denominalnego. Bardzo na przykład produktywny obecnie jest formant *-owy*, tworzący przede wszystkim przymiotniki odrzeczownikowe, a więc np. *stołowy*, *zabawowy*, *śniadaniowy*. Ale na wzór utworzonego wcześniej przymiotnika *leśny* (od rzeczownika *las*) tworzy się przymiotniki złożone typu — *śródleśny*, *międzyleśny*. Tak samo na wzór określenia *środko*

*pieniące, środki piorące* tworzy się określenia złożone: dość powszechnie używane jest połączenie *środki przeciwpieniące*, czyli «powodujące niepienie się danego roztworu». Formacja ta jednak jest niepoprawna; powinniśmy mówić *środki przeciw pianowe*.

Omawiany typ przymiotników określa przede wszystkim predykatywnie rzeczownik, z którym się łączy, nie zaś atrybutywnie.

### WYKAZ SKRÓTÓW

Przyj	— „Przyjaciółka”
ŻW	— „Życie Warszawy”
Czas	— „Czas”
Przekr	— „Przekrój”
SM	— „Sztandar Młodych”
Antena	— „Antena”
KPol	— „Kurier Polski”
Kras LisKG	— Z. Krasieński, „Listy do Konstantego Goszczyńskiego”, War- — Warszawa 1971.

Jolanta Mindak

## O PERYFRASTYCZNYCH KONSTRUKCJACH PREDYKATYWNYCH Z PARAFRAZĄ PRZYMIOTNIKOWĄ

Badając językowe wykładniki predykcji, nie sposób nie zwrócić uwagi na pewien specyficzny typ wyrażeń predykatywnych: konstrukcje peryfrastyczne. Funkcjonują one tak w polszczyźnie, jak też w wielu innych językach rodziny indoeuropejskiej. Jednym z typów takich właśnie wyrażeń zajęłam się w mojej rozprawie doktorskiej (zatytułowanej: *Peryfrastyczne konstrukcje predykatywne typu „mieć pewność”, „wzbudzać ciekawość” w językach polskim, serbsko-chorwackim i macedońskim*, obronionej w marcu 1982 r. w Instytucie Słowianoznawstwa PAN), której treść pragnę pokrótce przedstawić w tym artykule.

Konstrukcje badanego przeze mnie typu (takie jak na przykład *mieć pewność, uzbroić się w cierpliwość, być w rozpacz, wpaść we wściekłość, skręcać się z głodu* itd.) składają się z dwóch członów: werbalnego i nominalnego. W pozycji członu werbalnego znajduje się czasownik synsemantyczny, to jest taki, który w ramach danej konstrukcji nie ma odrębnego, pełnego znaczenia leksykalnego. Może to być leksem czasownikowy predestynowany do roli copuli (np. *być, mieć*, por. takie konstrukcje jak *być w rozpacz, niepewności, być w modzie, w kimś jest wiele serdeczności, w czymś jest wiele słuszności, mieć wiele dobroci, mieć talent, znaczenie, wartość* itd.) lub też taki leksem, który w innym kontekście może się realizować jako czasownik o pełnym znaczeniu leksykalnym, natomiast w ramach konstrukcji typu rozważanego w rozprawie pełni przede wszystkim rolę copuli, niosąc niekiedy pewne najogólniejsze treści, charakteryzujące dodatkowo właściwość wyrażaną przez człon nominalny lub też odnoszące się do semantycznej wartości całej konstrukcji. Porównajmy parę przykładów: *lśnić: lśnić czystością* «być bardzo czystym» -- wobec użycia ze zrealizowanym pełnym znaczeniem leksykalnym, np. *Na niebie lśniły gwiazdy*; podobnie: *wpaść: wpaść w rozpacz* «zacząć być (bardzo) zrozpaczonym», wobec *wpaść do dołu; przerzucać: przerzucać odpowiedzialność* «powodować, że ktoś zaczyna ponosić (=mieć) odpowiedzialność», wobec np. *przerzucać coś przez płot* itd. W pozycji członu nominalnego stoi rzeczownik abstrakcyjny, o charakterze *nomen essendi*, najczęściej derywowany od podstawy przymiotnikowej (np. *(jest) zły złość --wpadać w złość*), ale mogący też



być formalnie rzeczownikiem odsłownym. W tym drugim wypadku za formę motywującą uznaję zadiektywizowany imiesłów, nazywający pewną właściwość, np. *zdenerwować (się) : zdenerwowany : zdenerwowanie : opanować : zdenerwowanie* (por. inne — poza konstrukcjami badanego tu typu — użycie tego samego leksemu rzeczownikowego, w charakterze nazwy czynności, w wypowiedzeniach takiego typu, jak np. *Celem psikusów uczniowskich było zdenerwowanie nauczyciela*).

Podstawowe kryterium zaliczenia danej konstrukcji do typu rozważanego w pracy stanowi możliwość zbudowania dla niej parafrazy przymiotnikowej, a więc konstytuowanej przez wyrażenie *być + przymiotnik*. Rola parafrazy nie ogranicza się przy tym w pracy do wyróżnienia badanych konstrukcji. Budowanie parafraz to podstawowy zabieg metodologiczny, jakiemu poddawane są opisywane konstrukcje, umożliwiające wykrywanie i analizę niesionych przez nie nadmiarów semantycznych w stosunku do informacji zawartej w strukturze semantycznej odpowiedniego wyrażenia przymiotnikowego.

Celem pracy miała być analiza semantycznego wypełnienia badanych konstrukcji i określenie ich funkcji w systemie predykcji, a także wskazanie typu podobieństw i różnic w trzech, typologicznie niejednorodnych, językach słowiańskich (macedoński, w przeciwieństwie do polskiego i serbsko-chorwackiego, jest językiem o wysokim stopniu analityzacji systemu).

Z dążeniem do określenia funkcji omawianych konstrukcji w systemie komunikacji językowej wiązała się konieczność zarysowania pewnego ogólniejszego tła dla omawianych problemów czy też ściślej — umiejscowienia badanych konstrukcji w językowym systemie predykcyjnym; służy temu model klasyfikacji semantycznej predykatów zawarty w pierwszej, teoretycznej, części pracy. Jest on zbudowany w oparciu o połączone kryteria: temporalności i powtarzalności. Na podstawie tych kryteriów zostały zdefiniowane pojęcia cechy i stanu. Pierwsze z nich odpowiada właściwości niepowtarzalnej, reprezentowanej na osi czasu zasadniczo przez półprostą. Przez niepowtarzalność rozumiem niemożność powtórnego przypisania danej właściwości pewnemu, wyróżnionemu obiektowi. Na poziomie tekstu wyraża się to poprzez dewiacyjność wypowiedzeń zawierających językowy wykładnik danego predykatu właściwości i wykładnik informacji o powtórzeniu, por. np. dewiacyjne *\*on jest znów uzdolniony, \*on dziś też ma talent muzyczny, \*on bywa wysokim mężczyzną, \*ten nóż jest znowu stalowy, \*te dwie części czasem stanowią całość tego przedmiotu* itp. W zacytowanych wyżej wypowiedzeniach o wyróżnionych obiektach orzeka się właśnie predykat cechy. Stanowi przysługuje powtarzalność, a na osi czasu jest on reprezentowany przez odcinek. I tak, predykatywnymi wyrażeniami stanu będą zgodnie z tą koncepcją takie wyrażenia jak np. *być głodnym, odczuwać zdenerwowanie, być pogrążonym w rozpacz, szaleć z rozpacz* itp. Kryterium temporalności stało się też podstawą do wprowadzenia pojęcia zdarzenia,

mającego punktową reprezentację na osi czasu. Oprócz dwu kryteriów omówionych powyżej zostało zastosowane także trzecie — gradacyjności, które pozwala wyróżnić zasadnicze podklasy w ramach klas wyznaczonych przez połączone kryteria temporalności i powtarzalności. W oparciu o zaproponowany system klasyfikacji omawiam w dalszym ciągu pracy tekstowe wykładniki poszczególnych typów predykatów — predykatywne wyrażenia stanu (gradacyjne i niegradacyjne), predykatywne wyrażenia cechy (gradacyjne i niegradacyjne) oraz predykatywne wyrażenia zdarzenia. Z ich przeglądu wynika, że badane konstrukcje peryfrastyczne mogą stanowić reprezentację tekstową niemal wszystkich wyróżnionych typów predykatów. I tak mogą być wykładnikiem tekstowym predykatów gradacyjnych cechy (np. *być obdarzonym wrażliwością, nabierać regularności, mieć talent* itp.), predykatów gradacyjnych stanu (np. *być pogrążonym w rozpacz, sprawiać radość, cierpieć głód* itd.), predykatów zdarzenia (np. *wpaść w złość, stracić cierpliwość* itd.), a także, choć konstrukcje o takiej funkcji nie są zbyt liczne, predykatów niegradacyjnych cechy (np. *stanować calość, stać w sprzeczności* itd.). Jedynie predykaty niegradacyjne stanu nie bywają wyrażane w tekście przy pomocy konstrukcji badanego typu (są one reprezentowane przez czasowniki pełnoznaczne, np. *mieszkać, nauczać, spać, siedzieć* i wyrażenia imienne z rzeczownikiem o charakterze relacyjnym, np. *być uczniem* — *czym*). Wynika to z faktu, że z jednej strony, zgodnie z przyjętym założeniem, każda z rozważanych konstrukcji musi mieć parafrazę przymiotnikową, a z drugiej strony w rozpatrywanych językach nie istnieją przymiotniki nazywające właściwości ograniczone pod względem czasu przysługiwania danemu obiektowi (taki warunek wynika z definicji stanu), które by miały charakter gradacyjny.

Omawiana tu rozprawa stanowi studium wybranych problemów semantyczno-składniowych związanych z opisem interesujących mnie konstrukcji peryfrastycznych i w zasadzie nie ma charakteru monograficznego opisu konstrukcji tego typu. Takiej koncepcji podporządkowana jest rola materiału językowego, który służy w zasadzie do egzemplifikacji spostrzeżeń i stwierdzeń natury ogólniejszej, stanowi ilustrację i potwierdzenie stawianych tez. Stosunkowo najbardziej materiałowy charakter mają dwa rozdziały poświęcone wewnętrznej budowie badanych konstrukcji peryfrastycznych i omawiające składnię semantyczną i formalną ich komponentów, to jest relacje zachodzące między komponentami konstrukcji, tak na planie treści, jak i formy. Przyjęłam metodę badania stopnia łączliwości semantycznej, leksykalnej i morfosyntaktycznej<sup>1</sup> członów omawianych konstrukcji, rozpatrując przy tym odrębnie zagadnienie łączliwości w kierunku od

<sup>1</sup> Wymienione typy łączliwości wyróżniam za Apresjanem (J. D. Apresjan, "Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka", Wrocław 1980), który definiuje je w następujący sposób: „Niech wyraz *A* będzie połączony składniowo w sposób bezpośredni lub pośredni z wyrazem (połączeniem wyrazowym, zdaniem) *B*. Informacja o części mowy, lub statusie syn-

*verbum do nomen* i od *nomen do verbum*<sup>2</sup>. Analiza łączliwości członów konstrukcji pozwoliła wskazać niektóre charakterystyczne podobieństwa i różnice pomiędzy odpowiadającymi sobie konstrukcjami w trzech rozważanych w rozprawie językach. Zróżnicowanie wynika zazwyczaj z uwarunkowań leksykalnych i formalno-gramatycznych, a nieraz także z faktu, że w jednym z rozpatrywanych języków dana seria konstrukcji może być oparta na łączliwości semantycznej, podczas gdy w innym języku istotną rolę może odgrywać łączliwość leksykalna (wydaje się na przykład, że konstrukcje macedońskie bywają chętnie tworzone w oparciu o łączliwość leksykalną, podczas gdy w polszczyźnie stosunkowo istotną rolę odgrywa łączliwość semantyczna). Poza tym przy łączliwości badanej od *verbum do nomen*, człon werbalny może w jednym z języków nakładać na przyłączane rzeczowniki bardziej wyraźne ograniczenia semantyczne niż ekwiwalentny człon werbalny w innym języku. Jako przykład może tu posłużyć szerszy zakres łączliwości macedońskiego *obzeme* niż polskiego *ogarnąć* w konstrukcjach typu (*kogoś*) *ogarnia niepokój* (por. pol. dewiacyjne *ogarnia go niecierpliwość*<sup>3</sup>).

Peryfrastyczne konstrukcje predykatywne z parafrazą przymiotnikową funkcjonują w podobny sposób w trzech rozważanych w pracy językach słowiańskich, mimo różnic dotyczących charakteru i zakresu łączliwości ich członów. Z moich bardzo ograniczonych, sondażowych badań (nie ujętych w rozprawie) wynika, że podobnego typu konstrukcje występują (z różnym nasileniem) w zdecydowanej większości (być może nawet we wszystkich) języków europejskich należących do rodziny indoeuropejskiej. Dokładne określenie roli takich konstrukcji w procesie komunikacji językowej będzie możliwe dopiero po wnikliwym przeanalizowaniu natury konkurujących z nimi (to jest mających także parafrazę przymiotnikową) wyrażeń werbalnych (por. np. *jest wściekły* : *wścieka się* : *wpada we wściekłość*). Zbadanie natury semantycznej czasowników w opozycji do wyrażeń imiennych pozwoliłoby także rozbudować i udoskonalić proponowany w rozprawie model klasyfikacji predykatów.

taktycznym *B* i o formie gramatycznej (w szczególności przyimkowo-przypadkowej), w której *B* powinno stać, tworzy morfosyntaktyczną łączliwość *A*, lub morfo-syntaktyczne ograniczenia łączliwości *A*. (...) Informacja o tym, jaki powinien być sam wyraz *B*, lub klasa *B*<sub>1</sub>, *B*<sub>2</sub>, *B*<sub>3</sub>, (...) *B*<sub>n</sub>, z którymi wyraz *A* jest związany syntaktycznie, tworzy łączliwość leksykalną *A*, leksykalne ograniczenia łączliwości *A*. (...) Wreszcie informacja o tym, jakie cechy semantyczne powinien mieć wyraz *B* syntaktycznie związany *A*, tworzy łączliwość semantyczną *A*, lub semantyczne ograniczenia łączliwości" (s. 85-86).

<sup>2</sup> Przez badanie łączliwości w kierunku od *verbum do nomen* rozumiem badanie warunków, jakie nakłada dany czasownik w funkcji członu werbalnego konstrukcji na rzeczowniki kandydujące do roli członu nominalnego; w przypadku łączliwości do *nomen do verbum* badane są, odpowiednio, warunki nakładane przez człon nominalny.

<sup>3</sup> Lekssem *niecierpliwość*, użyty w funkcji predykatywnej, jest wykładnikiem predykatu cechy. Bliskoznaczny rzeczownik *zniecierpliwienie*, odpowiadający predykatowi stanu, tworzy konstrukcję niedewiacyjną: *ogarnia go zniecierpliwienie*.

Leszek Bierzycki

## IZOCHRONIZM JEDNOSTEK RYTMICZNYCH W PRÓBACH CZYTANIA POLSKIEGO WIERSZA<sup>1</sup>

Stanisław Szober określił kiedyś trafnie rytm języka polskiego jako marszowy (SZOBER 1923:23), co przyjmujemy tutaj jako określenie synonimiczne z angielskim terminem "stress-timed", odnoszącym się do rytmu charakteryzującego się izochronicznymi, a raczej równoodległymi w czasie przyciskami. Założenie, że rytm polski jest przyciskowy przyjąłem wcześniej dla celów komparatywnych i dydaktycznych przy porównaniu z językiem angielskim (BIEDRZYCKI 1970:9 i 23; 1972: zesz. 7, s. 24; 1978:20).

Ogólny rytm polski jest więc jak angielski i będziemy go tu rozważali w terminach teorii stóp<sup>2</sup> izochronicznych w wersji Davida Abercrombiego, i w odniesieniu do jego opisu rytmu angielskiego (ABERCROMBIE 1964a, 1964 b, 1979).

W świetle jego ustaleń, że „choć wszystkie akcenty Standard English (tj. angielszczyzny kulturalnej, wykształconej, szkolnej) mają rytm przyciskowy, to nie są one identyczne w szczegółach rytmicznych” i że „między różnymi akcentami Standard English, jak również w dialektach daje się zauważyć znaczne zróżnicowanie wzorów iloczasu sylabowego („syllable-quantity patterns”), oraz że „również i rodowici użytkownicy o rytmie przyciskowym mają niejakie trudności w uczeniu się rytmu angielskiego” (ABERCROMBIE 1979:82, 1964b: 222) — otóż w świetle tych stwierdzeń nie powinno dziwić, że język polski, mimo tego ogólnego podobieństwa, brzmi jednak pod względem rytmicznym nieco inaczej od angielskiego, w wyniku różnic w strukturze sylab, zbitek spółgłoskowych, które wraz z innymi potencjalnymi czynnikami, fizycznymi lub konwencjonalnymi, mogą być odpowiedzialne za dokładny, szczegółowy kształt rytmu wewnętrznego, tj. relacji iloczynowych pomiędzy głoskami i pomiędzy sylabami w obrębie tej samej stopy.

<sup>1</sup> Tekst niniejszy jest tłumaczeniem z angielskiego, z niewielkimi zmianami, artykułu *Isochronous Feet in a Reading of Polish Verse*, "Work in Progress", 13. Edinburgh University, 1980, 50-59a.

<sup>2</sup> Stopa według Abercrombiego to jednostka rytmiczna składająca się z sylaby pod przyciskiem lub z serii sylab zaczynającej się od sylaby przyciskowej i trwającej aż do następnego przycisku lub pauzy.

Pomimo tych różnic wychodzimy z założenia, że istnieje zasadnicze podobieństwo pomiędzy oboma językami w zakresie rytmu ogólnego. Podobnie jak angielskie stopy rytmiczne (sit, city - versity) dążą wszystkie do izochronii, gdy znajdują się w tym samym zdaniu czy paragrafie wygłaszanym w jednolitym tempie (i w sprzyjających warunkach osiągają ją w stopniu bardzo znacznym<sup>3</sup>), tak też i polskie stopy rytmiczne o zbliżonej budowie fonetycznej będą dążyły do izochronii. Dokonane dla celów niniejszego artykułu pomiary stóp stanowią pewien krok w kierunku potwierdzenia tego przyciskowego charakteru rytmu języka polskiego metodami instrumentalnymi.

Obecny artykuł jest częścią większej pracy i pierwszym z zaplanowanej serii artykułów dotyczących rytmu polskiego zapoczątkowanej dla celów porównania z językiem angielskim. Obejmuje on wstępne studium instrumentalne krótkiego tekstu poetyckiego zawierającego tylko 18 stóp. Drugi z serii, dotyczący rytmu w polskim tekście prozaicznym, będzie oparty na o wiele szerszym korpusie (około siedemdziesięciu stóp).

Materiał przebadany poniżej stanowił oscylograficzny zapis przepływu powietrza ("oscillographic air-flow records") rejestrujący pierwszą zwrotkę "Powrotu taty", przeczytaną przez autora artykułu, którego akcent można prawdopodobnie określić jako należący do warszawskiej polszczyzny kulturalnej, w zwyczajnym, bezpretensjonalnym stylu, tak jak się przytacza dla przyjemności wiersz znany komuś od dziecka. Zwrotka zawiera jedynie stopy dwu- i trzysylabowe. Nagranie trwa niewiele ponad 9 i pół sekundy (ca 9,64 sek.), a tempo czytania wynosiło około 4,25 sylaby na sekundę (dokładniej — ok. 4,253) i blisko 2 stopy na sekundę (ściślej — ok. 1,867).

I.	<sup>1</sup> pujttce	o	<sup>2</sup> dżatki	<sup>3</sup> pujttce	<sup>4</sup> f5istke	<sup>5</sup> razem
II.	<sup>6</sup> Λ	za	<sup>7</sup> mjasto pot	<sup>8</sup> swup na	<sup>9</sup> vzgurek	<sup>10</sup> Λ
III.	<sup>11</sup> tam pot tsu	<sup>12</sup> dovnim klenk	<sup>13</sup> nijttce ob	<sup>14</sup> razem		
IV.	<sup>15</sup> Λ	po	<sup>16</sup> bożne	<sup>17</sup> zmuftce pa	<sup>18</sup> tçurek	

Pomiarów stopy dokonywano od początku sylaby pod przyciskiem, aż do początku następnej sylaby przyciskowej lub pauzy. Pomiary obejmują 15 osób kompletnych (pełnych, tj. z rzeczywistymi sylabami i przyciskami) oraz dwie stopy niekompletne i jedną jednostopową pauzę.

Dokonano też pomiarów czasu trwania wersu, jako czynnika również relewantnego dla naszych celów i rozważań. „Jednostką rytmiczną zarówno prozy, jak i wiersza jest stopa; jednostką metryczną wiersza jest linijka (wers). Jest to zasadnicza różnica pomiędzy tymi dwoma formami („modes”): proza nie organizuje stóp w jednostki rytmiczne wyższego rzędu” (ABER-CROMBIE 1964a:12).

<sup>3</sup> Silną tendencję do izochronii angielskich stóp jedno-, dwu- i trzysylabowych potwierdziła ULDALL 1971: 208-209.

A	B	C	D	E	F	G
I	1	(5)	pojdźcie o	..	58 cs.	269 cs.
	2	(8)	dziatki	.	54 cs.	
	3	(12)	pojdźcie	.	51 cs.	
	4	(7)	wszystkie	.	54 cs.	
	5	(11)	razem	.	52 cs.	
II	6	(14)	^ za	^.	49 cs.	263 cs.
	7	(1)	miasto pod	..	67 cs.	
	8	(18)	słup na	.	41 cs.	
	9	(6)	wzgórek	.	56 cs.	
	10	(13)	^	^	50 cs.	
III	11	(3)	tam pod cu-	..	62 cs.	219 cs.
	12	(2)	-downym kłęk-	..	65 cs.	
	13	(15)	-nijcie ob-	..	47 cs.	
	14	(17)	-razem	.	45 cs.	
IV	15	(1)	^ po-	^.	61 cs.	214 cs.
	16	(16)	-bożnie	.	46 cs.	
	17	(9)	zmówcie pa-	..	54 cs.	
	18	(10)	-ciórek	.	53 cs.	

Pomiary potwierdzają tendencję w wymowie autora do produkowania dość izochronicznych stóp, jak również dość izochronicznych wersów zawierających identyczną liczbę stóp, przynajmniej w tej krótkiej próbie czytania wiersza.

Tabela 1 ilustruje podział tekstu na 18 stóp z podaniem liczby porządkowej wszystkich stóp wraz z dwoma niepełnymi (6 i 15) i z jedną jednostopową pauzą (10). Cyfry rzymskie odpowiadają linijkom wiersza.

Tabela 2 zestawia wszystkie stopy tego tekstu ułożone w kolejności występowania. Czas trwania każdej stopy i każdego wersu w centisekundach podano po prawej stronie w kolumnach F i G. Typ stopy (liczbę sylab, obecność lub brak cichego przycisku) podano w notacji Elizabeth Uldall (ULDALL 1971:201-207): sylaba mocna oznaczona tu jest pionową kreską, a następujące po niej sylaby słabe (kolumna E) – kropkami. Pauzę oznaczono symbolem ^ ("caret"), stosowanym w notacji Abercrombiego na „cichy przycisk” (kolumny D i E). Liczby w nawiasach (kolumna C) określają miejsce stopy na skali od najdłuższego do najkrótszej.

Tabela 3 szereguje wszystkie stopy tego tekstu w kolejności według czasu trwania od najdłuższej do najkrótszej. W kolumnie B podano także średnie wszystkich stóp, a także, osobno, stóp dwusylabowych i stóp

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	67 cs.	7	II, 2	miasto pod	..	13 cs.			
2	65 cs.	12	III, 2	-downym klęk-	..	11 cs.			
3	62 cs.	11	III, 1	tam pod cu-	..	8 cs.	x		
4	61 cs.	15	IV, 1	^ po-	^	7 cs.	x		
	59 cs. <sup>*)</sup>								
5	58 cs.	1	I, 1	pójdźcie o	..	4 cs.	x	x	
6	56 cs.	9	II, 4	wzgórek	.	2 cs.	x	x	
7	54 cs.	4	I, 3	wszystkie	.	0 cs.	x	x	x
8	54 cs.	2	I, 2	działki	.	0 cs.	x	x	x
9	54 cs.	17	IV, 3	zmówcie pa-	..	0 cs.	x	x	x
	54 cs. <sup>**)</sup>								
10	53 cs.	18	IV, 4	-ciórek	.	1 cs.	x	x	x
11	52 cs.	5	I, 5	razem	.	2 cs.	x	x	x
12	51 cs.	3	I, 3	pojdźcie	.	3 cs.	x	x	x
13	50 cs.	10	II, 5	^	^	4 cs.	x	x	x
	50 cs. <sup>***)</sup>								
14	49 cs.	6	II, 1	^ za	^	5 cs.	x	x	x
15	47 cs.	13	III, 3	-nijcie ob-	..	7 cs.	x		x
16	46 cs.	16	IV, 2	-bożnie	.	8 cs.	x		x
17	45 cs.	14	III, 4	-razem	.	9 cs.	x		
18	41 cs.	8	II, 3	stóp na	.	13 cs.			

trzy sylabowych. W kolumnach G, H oraz I podano stopień w jakim każda ze stóp odbiega od średniej wszystkich stóp. W kolumnie J wykazano stopy najmniej odbiegające od „półsekundowej normy” (zob. poniżej).

Tabela 4 porównuje czas trwania każdej stopy z każdą pozostałą i pojawia proporcje par stóp mało się różniących długością (dość licznych niezakreskowanych na rysunku) do par stóp bardziej się pod tym względem różniących (odpowiednio zakreskowanych). Linie graniczną wytycza różnica 10 cs. przyjmowana jako próg percepcji (LEHISTE 1977: 256-258). Dodano dwie dalsze linie podziału rozdzielające tę ostatnią grupę na trzy, z wyróżnieniem grupy pięciu par stóp, w których różnica długości między stopami przekracza 20 cs. (Zob. też punkt A, g na s. poniżej).

Transkrypcja segmentów według zasad IPA, z wyjątkiem symboli š, ž, ŋ. Uwaga: w linii III, stopa 11 nagrana omyłkowo (pot) «pod» zamiast (pšet) «przed».

A — Numer kolejny wersu

B — Numer kolejny stopy

C — Miejsce stopy na skali od najdłuższej do najkrótszej

D — Zawartość fonetyczna stopy w ortografii

E — Typ stopy

A	B	C																			
1	(7)	67																			
2	(12)	65																			
3	(11)	62																			
4	(15)	61																			
5	(1)	58																			
6	(9)	56																			
7	(4)	54																			
8	(2)	54																			
9	(17)	54																			
10	(18)	53																			
11	(5)	52																			
12	(3)	51																			
13	(10)	50																			
14	(6)	49																			
15	(13)	47																			
16	(16)	16																			
17	(14)	45																			
18	(8)	41																			
			67	65	62	61	58	56	54	54	54	53	52	51	50	49	47	46	45	41	C
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	A

F — Długość stopy w centisekundach

G — Długość wersu w centisekundach

A — Kolejność na skali od najdłuższej do najkrótszej stopy

B — Długość stopy w centisekundach

C — Numer kolejny stopy

D — Numer kolejny wersu i numer kolejny stopy w wersie

E — Zawartość fonetyczna stopy

F — Typ stopy

G — Odchylenie od średniej wszystkich stóp w centisekundach

H — Stopy odbiegające od średniej o mniej niż 10 cs.

I — Stopy odbiegające od średniej o mniej niż 10‰

J — Stopy odbiegające od „półsekundowej normy” o mniej niż 5 cs.

+ Średnia trwania stóp trzysylabowych

++ Średnia trwania wszystkich stóp

+++ Średnia trwania stóp dwusylabowych

A — Kolejność na skali od najdłuższej do najkrótszej

B — Numer kolejny stopy

C — Długość stopy w centisekundach

— różnica poniżej 11 cs. (104 pary, ok. 68% wszystkich par)

— różnica powyżej 10 cs. (49 par, ok. 32% wszystkich par)



- różnice pomiędzy 11 a 15 cs. (31 par, ok. 20%)
- różnice pomiędzy 16 a 20 cs. (13 par, ok. 8%)
- różnica powyżej 20 cs. (5 par, ok. 3,25%)

To, że tendencja do izochronizmu jest bardzo znaczna, wynika wyraźnie już z tabel 2, 3 i 4.

Dalsze rozważania ograniczymy do zwięzłego komentarza ujętego w następujące poniżej punkty, zaznaczając jednocześnie, że wiele z tych uwag byłoby zbędne, gdyby nie trwająca jeszcze polemika, w której czasami podważa się słuszność twierdzeń o izochronizmie, moim zdaniem bezpodstawnie, traktując pojęcie izochronizmu i pomiary instrumentalne zbyt dosłownie i w wartościach bezwzględnych, oraz ignorując konieczność podejrzewania w systemie „allochronów” funkcjonujących jako tylko względnie izochroniczne „emy” iloczasu stóp, a więc podchodząc do zagadnienia jakby niejęzykoznawczo. Wydaje się, że analiza instrumentalna tego króciutkiego tekstu polskiego może służyć na poparcie koncepcji izochronizmu stóp w językach takich, jak polski (i pośrednio — angielski), izochronizmu rozumieniu fonologicznym, emicznym i językoznawczym.

A.a. Długość wszystkich stóp przypada pomiędzy 41 a 67 cs.

b. Różnica pomiędzy stopą najdłuższą i najkrótszą wynosi 26 cs. (zob. także punkt C.f. poniżej).

Stosunkowo mała różnica pomiędzy wartościami krańcowymi może być wynikiem różnych czynników, takich jak krótkość samego tekstu (zbyt mały korpus), fakt, że jest to tekst wierszowany, oraz brak w analizowanym materiale stóp jedno-, cztero- i pięciosylabowych.

c. Przeciętna długość wszystkich stóp — 54 cs.

d. Przeciętna długość wszystkich stóp dwusylabowych — 50 cs.

e. Przeciętna długość wszystkich stóp trzysylabowych — 59 cs.

f. Przy omawianiu wyników analizy tu prezentowanej Elizabeth Uldall (Uniwersytet Edynburski) zwróciła uwagę na interesujący fakt, że w moim konkretnym sposobie odczytania tekstu polskie stopy rytmiczne wykazują tę samą tendencję, co angielskie, tzn. by oscylować wokół długości połowy sekundy. Jej zdaniem to właśnie dlatego niektórzy liczą czas głosem, stosując utarte sekwencje dwustopowe w rodzaju „one ba nana | two ba | na nas...”. Dwie stopy przypadają w jakiś dość naturalny sposób (w umiarkowanie żywym, ale nie szybkim tempie) na około jedną sekundę. W istocie, 10 stóp naszego tekstu, 56,7% wszystkich stóp (numery kolejne 2, 3, 4, 5, 6; 10; 13; 16; 17, 18) zajmując miejsca od 7 do 16 na skali długości trwało prawie dokładnie 0,5 sek (od 46 do 54 cs.).

Jest być może rzeczą interesującą, że należą tu wszystkie nieinicjalne stopy wersów pierwszego i ostatniego.

W dłuższym nieco tekście polskiej prozy (trwającym 38,5 sek. i zawie-

rającym ok. 70 stóp), 28 stóp (tj. 40%) oscyluje wokół tej „półsekundowej normy” od 46 do 55 ca., a 36 stóp (nieco ponad 50%) przypada pomiędzy 41 i 59 ca. (BIEDRZYCKI, w przygotowaniu).

g. Przeciętne długości stóp dwu- i trzysylabowych różnią się od siebie tylko o 9 cs., tj. poniżej „progu percepcji”, ustalonego jako 10 cs. (LEHISTE 1977: 256-258).

Ten próg 10 cs. jest tu użyty jedynie jako bezpieczna linia wyznaczona roboczo, początkowo ustalona dla odcinków dowolnych szmerów (nie koniecznie mowy naturalnej) (LEHISTE 1977: 258). Ponieważ jednak mamy do czynienia z materiałem językowym, z odcinkami rzeczywistej mowy, możemy zakładać znacznie większą tolerancję odchyień, tolerancję uwarunkowaną zarówno możliwościami percepcyjnymi, jak i konwencjami języka, interakcją kontekstu. Według Ilse Lehiste „jest całkiem prawdopodobne, że różnice faktyczne, zmierzone (instrumentalnie), nie są dostrzegalne dla wszystkich słuchaczy (...)”, „słuchających w sposób właściwy dla języka mówionego” (LEHISTE 1979: 313, 1977: 258). Pomijamy tu szersze omówienie problemów percepcji izochronizmu zawarte w pracach tej autorki oraz jej doniesienie o istotnych w tym względzie eksperymentach i ustaleniach, jak również szerszą literaturę tego problemu (LEHISTE 1977: 256-258, 1979: 313-316).

h. W schemacie zaproponowanym powyżej (Tabl. 1) dwa wersy zawierają po 5 stóp, a dwa — po cztery. Długość każdego wersu jest wyraźnie zbliżona do odpowiedniej średniej długości stopy. Jeśli przyjąć, że pięć średnich długości stopy wynosi 270 cs. a cztery — 216 cs., to odchylenia od takiej wielokrotnej średniej są praktycznie niedostrzegalne:

Wers I odbiega od średniej o 1 cs.

Wers II odbiega od średniej o 7 cs.

Wers III odbiega od średniej o 3 cs.

Wers IV odbiega od średniej o 2 cs.

i. Dwa wersy pięciostopowe różnią się od siebie jedynie o 6 cs. a dwa wersy czterostopowe — tylko o 5 cs.

B. Porównanie stóp każdej z każdą pokazuje, że — różnica długości w 104 parach (68% z wszystkich 153 par) wynosi poniżej 11 cs., tak że można przyjąć, iż różnice te leżą poniżej „progu percepcji”;

— różnica długości w 49 parach (ok. 32% wszystkich par) przewyższa „próg percepcji” ustalony na 10 cs.

— różnica długości w 135 parach (ok. 88% wszystkich par) wynosi poniżej 16 cs., a różnica w przypadku 148 par (ok. 97% wszystkich par) wynosi poniżej 21 cs.;

— tylko w przypadku 5 par (ok. 3,25%) różnica długości przekracza 20 cs.

C. a. 10 stóp (tj. 56,7% wszystkich stóp) odbiega od przeciętnej długości o mniej niż 10%, tj. mieści się w obrębie ustalonego poziomu błędu

dla rytmu ruchowego (motorycznego), ("standard errors for motor rhythms") (LEHISTE 1977: 255-256).

- b. Stopy najdłuższe i najkrótsze w obrębie tych dziesięciu stóp (numer kolejny 1 i 6) zajmują piąte miejsca na skali czasu trwania, licząc od średniej w górę i w dół, tj. równo po obu stronach średniej 54 cs. Różnica między nimi wynosi tylko 9 cs., a więc znów poniżej progu percepcji.
  - c. Osiem stóp (około 43,3% wszystkich stóp) odbiega od średniej o ponad 10%.
  - d. Piętnaście stóp (około 83,3% wszystkich stóp) odbiega od średniej o mniej niż 10 cs.
  - e. Stopy najdłuższe i najkrótsze z tych piętnastu stóp (numery kolejne 11 i 14) są prawie jednakowo oddalone od średniej, i licząc od niej w górę i w dół zajmują odpowiednio siódme i ósme miejsce po obu jej stronach. Różnica między nimi wynosi 17 cs., jednakże odbiegają tylko o 8 i 9 cs. od średniej, a więc znów o mniej niż 10 cs. każda.
  - f. Długości krańcowe w tym skąpym skądinąd materiale, sąsiadujących ze sobą w tekście stóp 7 i 8, odbiegają od średniej wszystkich stóp o 13 cs. każda.
  - g. Tylko trzy stopy (ok. 16,6% wszystkich stóp) odbiegają od średniej, obliczonej na 54 cs., o więcej niż 10 cs.
- D. Dość równo i symetrycznie rozłożyły się na skali po obu stronach średniej stopy dwu- i trzysylabowe, co nam sugeruje naturalne uzasadnienie allochroniczne dewiacji od izochronii absolutnej:
- trzy najdłuższe stopy w naszym materiale są właśnie trzysylabowe;
  - trzy najkrótsze stopy w naszym materiale są właśnie dwusylabowe;
  - zarówno dwu-, jak i trzysylabowe stopy można znaleźć w pobliżu wszystkich trzech średnich wyznaczonych w Tabeli 3.
- E. Stosunkowo wysoki stopień izochronii stwierdzony w badanej próbce tekstu<sup>4</sup>, może wynikać (poza innymi czynnikami, patrz punkt A.B) z faktu, że w tym krótkim tekście, według mojej oceny słuchowej prawie każda stopa jest akcentowana w tym rozumieniu, że jej początek zbiega się z początkiem nowego odcinka tonicznego wzoru intonacyjnego.

Allofonicznie względną krótkość czy długość niektórych stóp można uzasadniać, jak następuje:

a. Z trzech stóp najkrótszych (8, 14, 16)

(i) wszystkie są dwusylabowe, krótkie (5-6 fonetów) i stosunkowo lekkie, tj. nie zawierają ciężkich zbitek;

<sup>4</sup> W pomiarach E. Uldall dłuższego, prozaicznego tekstu angielskiego ("The North Wind and the Sun", w wykonaniu D. Abercrombiego), trwającego 45 sek. i zawierającego 56 stóp jedno-, dwu-, trzy i czterosylabowych, różnica między stopą najdłuższą (87 cs.) a najkrótszą (26 cs.) wynosiła 61 cs., przy przeciętnej wszystkich stóp pełnych wynoszącej 52 cs. (ULDALL 1971).

(ii) tylko 8 stóp zawiera w swoim obrębie granicę wyrazów, po której następuje jednak enklityka i brak jest granicy tonicznej;

(iii) najkrótsza stopa dwusylabowa (8) jest w dodatku stopą ostatnią w wersie i ostatnią stopą wstępu w pozycji bezpośrednio przed tonem głównym (nucleus). Wszystkie takie stopy w tekście (4, 8, 13, 17) wykazują tendencje do skracania: są albo krótsze w stosunku do odpowiedniej średniej, albo mieszczą się w obrębie 1 cs. od średniej długości wszystkich stóp (Tab. 3).

Elizabeth Uldall zwróciła moją uwagę na fakt, że najkrótsza stopa zawiera przymknętą samogłoskę (u) w sylabie przyciskowej, co może warunkować krótkość jednostki rytmicznej (całej stopy), jak się to według jej badań zdarza czasem w języku angielskim (ULDALL 1971: 208-209).

b. Spośród trzech stóp najdłuższych (7, 11, 12)

(i) wszystkie są trzysylabowe, długie (9-11 fonetów) i stosunkowo ciężkie, co sugeruje ich transkrypcja fonemiczna w Tabeli 1;

(ii) wszystkie zawierają przebiegającą w środku granicę wyrazu;

(iii) o stopie najdłuższej (7) można powiedzieć, że swoją długość wykorzystuje jako sygnał junktury wskazujący na obecność granicy syntaktycznej (LEHISTE 1977: 260-262), dla rozdzielenia elementów sekwencji *za miasto, pod słup* w miejscu, gdzie w tekście znajduje się przecinek i dla podkreślenia — wylizania.

Sluchając tego nagrania jednak, sam odbieram tę granicę bardzo wyraźnie jako sygnalizowaną nie tylko przez rytm wewnętrzny, lecz także przez intonację.

Ta najdłuższa stopa zawiera ponadto samogłoskę otwartą (a) w sylabie przyciskowej, co może również stanowić czynnik częściowo uzasadniający allofonicznie jej długość (por. komentarz E. Uldall powyżej (punkt a, iii), oraz ULDALL 1971: 208-209).

F. Wreszcie dowód na izochronię polskich stóp rytmicznych czerpiemy z aksjomatu Abercrombiego: „(..) nieuniknioną konsekwencją tego, że jedna seria pulsów<sup>5</sup> występuje w sekwencji izochronicznej, jest to, że wtedy ta druga seria nie może być izochroniczna” (ABERCROMBIE 1964a: 6). Już pierwsze zdanie jego artykułu pt. „Syllable Quantity and Enclitics in English” brzmi: „Nieuniknioną konsekwencją faktu, że angielski jest językiem mówionym z rytmem

Tak więc stopy w analizowanym tu polskim materiale muszą być uznane za językowo izochroniczne również w świetle faktu, że sylaby na nie się składające wykazują znaczny stopień zróżnicowania pod względem długości, przy czym zróżnicowanie to nie jest przypadkowe i zdradza

<sup>5</sup> Abercrombie przyjmuje teorię pulsu płucnego: sylaba odpowiada pulsowi płucnemu w toku artykulacji, a sylaba pod przyciskiem — wzmocnionemu pulsowi.

powień system, który pozostaje do zbadania szczegółowego, a wzajemne stosunki iloczynowe sylab w obrębie jednej stopy ukadają się w określone wzorce.

Można nie usiłując formułować na obecnym etapie wniosków systemowych, poczynić następujące obserwacje:

a. Sylaby niektórych stóp dwusylabowych tworzą wyraźnie stopy typu długa-krótką (w układzie "triple time"), dość podobnie jak typ stopy w angielskim akcencie Received Pronunciation, oznaczanej przez Abercrombiego jako typ C, z tą jednak różnicą, że w RP stopa ta występuje tylko poprzez granice wyrazów, np. <trim with> lub <tea for> (ABERCROMBIE 1964 a: 11-12, 1964b: 218-219)<sup>6</sup>.

(2) <dział-ki> 35,5 cs. — 18,5 cs.

(4) <wszyst-kie> 36,5 cs. — 17,5 cs.

(16) <-boż-nie> 29,0 cs. — 17,0 cs.

Długa sylaba w każdej stopie jest tu mniej więcej dwa razy dłuższa od krótkiej, odpowiednio o ok. 1,9 ; 2,0 i 1,7 razy.

Można też powiedzieć, że szczególne przypadki stopy dwusylabowej typu długa-krótką dostarczają dwie stopy niekompletne:

(6) <±za> 35,0 cs. — 14,0 cs.

(15) <±po> 45,0 cs. — 16,0 cs.

b. Spomiędzy stóp trzysylabowych co najmniej dwie zachowują się w taki sposób, że sylaba przyciskowa zajmuje niemal dokładnie tyle czasu, co dwie bezpryciskowe razem wzięte:

(1) <pójdź-cie o> 29,0 cs. — 29,0 cs.

(7) <mias-to pod> 33,0 cs. — 34,0 cs.

Studium nienijske wykazuje, że aparat teoretyczny i opisowy stworzony przez Abercrombiego dla opisanie rytmu daje się doskonale zastosować także do języków takich, jak polski. Tendencja do rytmu przyciskowego ("stresstimed") w języku polskim została w analizowanym nagraniu wyraźnie potwierdzona, chociaż należy podkreślić, że nie wiemy jeszcze jak dalece obecne rezultaty byłyby ważne również dla spontanicznej konwersacji.

W świetle faktu, że znaczna liczba błędów jest po prostu nieunikniona motorycznie i/lub percepcyjnie, a przez to nierelevantna, trzeba przyjąć, że uzasadnienia allofnicznego (kontekstowego) wymaga jedynie stosunkowo niewielka liczba stóp (najdłuższych i najkrótszych), odbiegających w sposób znaczniejszy od średniej.

Niekompletność tej próby leży jednakże nie tylko w krótkości materiału, lecz głównie w tym, że nie objął on stóp jedno- i czterosylabowych. Rzeczą szczególnie interesującą i istotną będzie zbadanie, czy i do jakiego stopnia stopy inne niż dwu- i trzysylabowe poddają się tendencji do izochronizmu.

<sup>6</sup> W sprawie angielskich stóp dwusylabowych zob. również ULDALL 1972.

## BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie, D. (1964a) *A Phonetician's View of Verse Structure*, "Linguistics" 6, 5-13.
- (1964b) *Syllable Quantity and Enclitics in English*, (w:) "In Honour of Daniel Jones (Abercrombie at al. eds.)", London, 216-222.
- (1979) *The Accents of Standard English in Scotland*, (w:) "Languages in Scotland" (Aitken, A. J. and T. McArthur eds.), Edinburgh, 68-84.
- Anthony, J. (1980) *Aerodynamic and Phonetic Analysis*, (w:) "Advances in the Mangement of Cleft Palate" (Edwards and Watson eds.), Edinburgh.
- Biedrzycki, L. (1970) "Analiza fonologiczna polskich i angielskich spółgłosek nosowych i samogłosek", Uniwersytet Warszawski, maszynopis.
- (1972/73) "Jak się to wymawia (Radiowy kurs wymowy angielskiej)", Zeszyty 1-9, Wydawnictwo Radia i TV, Warszawa.
- (1978) "Fonologia angielskich i polskich rezonantów", Warszawa.
- Lehiste, I. (1977) *Isochrony Reconsidered*, "Journal of Phonetics" 5, 253-263.
- (1979) *The Perception of Duration within Sequences of Four Intervals*, "Journal of Phonetics" 7, 313-316.
- Szober, S. (1923) "Gramatyka języka polskiego", Lwów-Warszawa (wyd. 2).
- Uldall, E. T. (1971) *Isochronous Stresses in RP*, (w:) "Form and Substance: Phonetic and Linguistic Papers Presented to Eli Fischer-Jørgensen" (Hammerich L. L. et al. eds.), Copenhagen, 205-210.
- (1972) *Relative durations of syllables in two-syllable rhythmic feet in R. P in connected speech*, Edinburgh University Department of Linguistics, "Work in Progress" 5, 110-111.

ROLA KSZTAŁCENIA OBCOKRAJOWCÓW W POLSCE  
W PROPAGOWANIU JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ  
ZA GRANICĄ

1) Wstęp

Dynamiczny rozwój kształcenia eksterytorialnego kadr, który rozpoczął się w skali całego świata, jak i w Polsce po II wojnie światowej spowodował, że również kształcenie studentów zagranicznych stało się, ze względu na jego charakter i osiągnięte rozmiary przedmiotem polityki poszczególnych państw. Cele stawiane przed tą formą współpracy z zagranicą mogą być rozpatrywane w różnych płaszczyznach: politycznej, gospodarczej, społecznej, kulturalnej. W PRL wynikają one z zasad, na jakich opierają się nasze stosunki z zagranicą, a jednocześnie wiążą się z funkcją, jaką kształcenie studentów obcokrajowców może pełnić w stosunku do pozostałych form współpracy międzynarodowej, tj. z traktowaniem go zarówno jako przesłanki, jak i efektu rozwoju międzynarodowej współpracy kulturalnej, politycznej, ekonomicznej, naukowo-technicznej i handlowej.

Pod względem pochodzenia geopolitycznego kształconych w Polsce studentów zagranicznych możemy podzielić na cztery zasadnicze grupy:

- studentów z krajów socjalistycznych,
- studentów z krajów rozwijających się,
- studentów z rozwiniętych krajów kapitalistycznych,
- zagranicznych studentów polskiego pochodzenia.

Cele stawiane przez stronę polską przed kształceniem cudzoziemców mają charakter zarówno specyficzny dla każdej z wymienionych grup, jak i ogólny — dotyczący wszystkich kształconych bez względu na kraj, z którego pochodzą. Jednym z zasadniczych celów studiów obcokrajowców o charakterze ogólnym jest propagowanie za granicą kultury i języka polskiego. Kształcenie studentów powinno zatem przyczynić się do rozwoju innych form współpracy kulturalnej i naukowo-technicznej z zagranicą, stymulować popyt na różne formy kształcenia zawodowego w Polsce obywateli innych państw, zwiększać zainteresowanie nauką języka polskiego na pełnych studiach wyższych, stażach długo- i krótkookresowych, szkołach letnich, kursach organizowanych na terenie innych krajów itd.

Na to, w jakim stopniu oczekiwania związane z propagowaniem języka i kultury polskiej za granicą poprzez kształcenie obcokrajowców zostaną spełnione, ma wpływ szereg czynników. Istotne znaczenie odgrywają tu aktualne stosunki polityczne z poszczególnymi krajami, stan współpracy naukowo-technicznej i gospodarczej, związki kulturowe i historyczne, tradycje współpracy kulturalnej itd. Na tego typu uwarunkowania nie mają z reguły wpływu działania, jakie strona polska podejmuje w zakresie kształcenia studentów zagranicznych. Istnieją jednak czynniki wpływające na realizację celów kształcenia studentów zagranicznych, które znajdują się w zakresie oddziaływania strony polskiej. Jest to między innymi jakość i ilość zagranicznych absolwentów naszych szkół wyższych. Stopień, w jakim cele kształcenia zostaną osiągnięte, zależy bowiem od działalności absolwentów.

Wpływ ilości zagranicznych absolwentów naszych szkół wyższych w poszczególnych krajach na realizację celów kształcenia obcokrajowców jest oczywisty. Za efekt kształcenia możemy bowiem przyjąć sumę działań wszystkich absolwentów w danym kraju. Dlatego

też kształtowanie struktury narodowościowej i kierunków studiów kształconej młodzieży zagranicznej większość krajów traktuje jako jeden z istotnych elementów swojej polityki w zakresie kształcenie eksterytorialnego kadr. Abstrahując od szczegółowych rozważań w tym zakresie, uważamy za konieczne podkreślenie, że tendencje, jakie obserwujemy w latach 70 w Polsce, są z reguły odmienne od tendencji w innych krajach RWPG i w znacznym stopniu odbiegają od założeń zawartych w pięcioletnich planach naszej współpracy naukowej i technicznej z zagranicą. W latach 1970-1977 dynamika wzrostu liczby kształconych studentów zagranicznych była niewielka lub wręcz ujemna. Spowodowało to spadek Polski na ostatnie miejsce wśród europejskich krajów socjalistycznych pod względem liczby kształconych studentów zagranicznych. Jednocześnie nastąpiło zmniejszenie koncentracji okazywanej krajom rozwijającym się pomocy stypendialnej w zakresie kształcenia kadr i zwiększenie rozproszenia cudzoziemców tej samej narodowości w poszczególnych ośrodkach akademickich i uczelniach. Wpływa to negatywnie na realizację celów kształcenia zarówno bezpośrednio — zmniejszając ilość absolwentów w poszczególnych krajach, jak i pośrednio — utrudniając organizację kształcenia, kontakty z absolwentami itd. (to jest obniżając w pewnym stopniu jakość absolwentów).

Stosunkowo niewielka liczba zagranicznych absolwentów polskich szkół wyższych powinna być rekompensowana ich jakością. Poza uwarunkowaniami o charakterze obiektywnym związanymi z sytuacją społeczno-gospodarczą w danym kraju i stanem jego stosunków z Polską, na działalność absolwentów wpływa także ich przygotowanie do pełnienia ról społeczno-zawodowych, jakich oczekuje się od kadry z wyższym wykształceniem oraz funkcji „ambasadora” kultury i nauki polskiej. Należy przy tym zaznaczyć, że osiągnięcie zgodnej z oczekiwaniami absolwentów pozycji społecznej i zawodowej (oraz związanej z tym sytuacji materialnej) przyczynia się do zadowolenia z odbytych studiów i dzięki temu wpływa na wzmocnienie ich więzi emocjonalnej z krajami i uczelnią, w której uzyskali wyższe wykształcenie. To z kolei działa aktywizująco na propagowanie przez nich kultury, języka i nauki kraju kształcącego<sup>1</sup>.

W niniejszym opracowaniu skoncentrujemy uwagę na niektórych problemach związanych właśnie z jakością absolwentów, a ściślej na czynnikach na nią wpływających. Ze względu na ograniczoną objętość opracowania zmuszeni jesteśmy jedynie sygnalizować niektóre problemy. Będziemy się przy tym opierać na wynikach badań nad społeczno-ekonomiczną efektywnością kształcenia studentów zagranicznych w Polsce przeprowadzonych w latach 1977-1980 w Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego<sup>2</sup>.

## 2) Charakter czynników wpływających na jakość absolwentów polskich szkół wyższych

Kształcenie studentów zagranicznych może być rozpatrywane jako ciąg działań mających na celu przekształcenie kandydatów na studia w Polsce w efektywnie działających absolwentów, tj. w absolwentów, których działalność przyczynia się w maksymalnym stopniu do realizacji celów kształcenia studentów zagranicznych w PRL. Działania te możemy podzielić na pięć podstawowych etapów:

I etap (wstępny) to ustalenie ogólnej liczby obcokrajowców, którzy mogą być przyjęci do naszych szkół wyższych, ich struktury narodowościowej oraz limitów miejsc do poszczególnych typów uczelni. Decyduje on o ilości absolwentów naszych szkół wyższych zagranicą.

<sup>1</sup> Na ten aspekt kształcenia cudzoziemców zwraca się zarówno uwagę w krajach kapitalistycznych, np. we Francji i USA, jak i w krajach socjalistycznych — zwłaszcza w tych, które kształcenie cudzoziemców traktują jako istotne narzędzie realizacji celów politycznych, gospodarczych i kulturalnych współpracy z zagranicą (np. w NRD i ZSRR).

<sup>2</sup> J. Sułkowska-Kusztelak: *Spoleczno-ekonomiczna efektywność kształcenia studentów zagranicznych w PRL.* (w:) W. Brzost. J. Sułkowska-Kusztelak: „Spoleczno-ekonomiczna efektywność kształcenia Polaków za granicą i obcokrajowców w Polsce”. raport z badań (maszynopis). Warszawa 1981, IPNTISW.



II etap obejmuje działania bezpośrednio poprzedzające przyjazd obcokrajowców do PRL, tj. akcję informacyjną o możliwościach i zasadach kształcenia studentów zagranicznych w Polsce oraz kwalifikację i nabór na studia. Kończy się na ogół przyjazdem cudzoziemca do Polski.

III etap — kształcenie obcokrajowców w Studium Języka Polskiego, które należy traktować jako rok zerowy. Jego celem jest przygotowanie obcokrajowców pod względem językowym i merytorycznym do podjęcia nauki na określonym kierunku studiów. Etap ten kończy się skierowaniem cudzoziemca do określonej szkoły wyższej.

IV etap to okres studiów w wyższej uczelni. Obejmuje on całokształt działań związanych z przebiegiem i organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej. Etap ten kończy się przeważnie uzyskaniem dyplomu ukończenia szkoły wyższej i wyjazdem z Polski. Po zakończeniu studiów obcokrajowiec powinien mieć niezbędne dla wykonywania przyszłej pracy przygotowanie zawodowe, wiedzę fachową i umiejętność rozwiązywania problemów, wiedzę społeczno-polityczną i ideologiczną, aktywną postawę społeczno-polityczną i zawodową, poczucie więzi z macierzystą uczelnią i Polską.

V etap to utrzymywanie kontaktów zawodowych oraz podtrzymywanie więzi emocjonalnych absolwentów z rodzimą uczelnią i Polską.

Działania te mają na celu z jednej strony pomoc absolwentom w permanentnym podnoszeniu kwalifikacji zawodowych i pozycji zawodowo-społecznej, z drugiej zaś stworzyć kanał stałego przepływu informacji o najnowszych osiągnięciach polskiej kultury, nauki i techniki, pobudzać absolwentów — obcokrajowców do takiego działania, które przyniosłoby ekonomiczne korzyści Polsce. Taka działalność absolwentów będzie wpływała na realizację celów kształcenia studentów zagranicznych.

Cele poszczególnych etapów kształcenia powinny tworzyć łańcuch celów składających się z hierarchii czasowej celów pośrednich i celu końcowego. Realizacja celów każdego z etapów będzie wpływała na osiągnięcie zarówno celów etapu następnego, jak i celu końcowego.

O liczbie absolwentów decydują przede wszystkim etapy II—V, przy czym podejmowane w ich ramach działania mają różny charakter. Etap drugi ma na celu zapewnienie odpowiedniego poziomu osób przyjmowanych na studia. Na etapy III—IV przypada intensywne prace dydaktyczno-wychowawcze z cudzoziemcami. Etap V to współpraca z absolwentami mająca w swoim założeniu przynosić korzyści zarówno byłym studentom, jak i Polsce. Kształcenie cudzoziemców może więc być traktowane jako kształcenie ustawiczne, które jedynie przez pewien okres jest realizowane na terenie Polski.

### 3) Niektóre czynniki wpływające na zakwalifikowanie na studia

Powszechnie zwraca się uwagę na znaczenie dla realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego motywacji do studiowania kształconej młodzieży oraz czynników, jakimi kierują się oni przy wyborze kierunku studiów. W odniesieniu do obywateli zagranicznych istotne znaczenie ma dodatkowo motywacja wyboru Polski jako kraju studiów wyższych.

Wśród pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych oraz innych osób zajmujących się sprawami organizacyjnymi związanymi z kształceniem cudzoziemców w Polsce często panuje pogląd, że wybór kształconych obcokrajowców (z wyjątkiem studentów polskiego pochodzenia) kraju studiów jest w dużym stopniu przypadkowy. Przeprowadzone przez nas wywiady kwestionariuszowe z 623 studentami zagranicznymi wykazały, że pogląd ten nie może być uznany za całkowicie słuszny. 72% badanych stwierdziło, że interesowało się Polską zanim postanowiło ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe w naszym kraju. Jak przewidywaliśmy największy odsetek osób, które zadeklarowały swoje zainteresowanie problemami naszego kraju, był wśród studentów polonijnych — 90%. Wśród pozostałych osób wynosił on 68%. Świadczą o tym również czynniki, które cudzoziemcy wymienili

jako decydujące o wyborze kraju studiów. Czynniki te możemy podzielić na 3 zasadnicze kategorie:

I -- czynniki związane z chęcią poznania Polski jako kraju, jego kultury, języka itd.,  
II -- czynniki związane z polskim szkolnictwem wyższym — jego organizacją, poziomem, warunkami socjalno-bytowymi w trakcie studiów itp.,

III -- czynniki wskazujące na przypadkowość wyboru kraju studiów. Z największą częstotliwością wystąpiły czynniki zaliczane przez nas do pierwszej kategorii 622 odpowiedzi, co z punktu widzenia motywacji wyboru kraju studiów należy ocenić pozytywnie. Najczęściej wymieniane jednak były one jako dodatkowe motywy podjęcia studiów w Polsce. Z największą częstotliwością jako motyw zasadniczy podjęcia decyzji występowały czynniki drugiej kategorii, a przede wszystkim „możliwość uzyskania wykształcenia w specjalności unikalnej lub nie występującej w kraju macierzystym”. W tym przypadku wybór kraju studiów był kwestią drugorzędną, podporządkowaną chęci zdobycia wyższego wykształcenia w określonej specjalności i według tego kryterium następował wybór kraju studiów. Nie możemy go jednak uznać jako z reguły przypadkowy. Wybór ten należy naszym zdaniem interpretować jako przypadkowy jedynie wówczas, gdy wystąpiły odpowiedzi: „wybór kraju studiów był przypadkowy”, „propozycja instytucji lub organizacji”, „możliwość uzyskania lepszej pracy po zakończeniu studiów zagranicznych”, „uzyskanie formalnego skierowania na studia w Polsce” oraz „możliwość uzyskania wyższego wykształcenia(...)”, jako jedyne motywy podjęcia decyzji.

Motywacja wyboru kraju studiów nie jest jednolita w przypadku wszystkich narodowościowych grup kształconych. Wśród czynników wymienianych jako podstawowy motyw podjęcia studiów w Polsce studenci z krajów socjalistycznych i rozwijających się z największą częstotliwością wymieniali „możliwość uzyskania wykształcenia w specjalności unikalnej lub nie występującej w kraju macierzystym”, a studenci z krajów kapitalistycznych — „możliwość poznania Polski”. Należy jednak podkreślić, że ogółem czynniki związane z chęcią poznania naszego kraju, kultury, języka oraz poziomu naszych szkół wyższych i warunkami socjalno-bytowymi podczas studiów zadeklarowało jako podstawowy motyw wyboru kraju studiów 42% studentów z krajów socjalistycznych, 73% badanych z rozwiniętych krajów kapitalistycznych, 48% — z Ameryki Łacińskiej, 22% — z Afryki i 36% z Azji. W przypadku studentów polskiego pochodzenia odsetek ten wynosi 63%. Wśród studentów polonijnych i innych pochodzących z rozwiniętych krajów kapitalistycznych najmniejszy był również odsetek osób, które stwierdziły, że wybór kraju studiów był przypadkowy. Wśród studentów z krajów rozwijających się odsetek ten był najniższy wśród przybyłych z Ameryki Łacińskiej. Wydaje się więc, że o pozytywnej motywacji do studiowania w Polsce możemy mówić zdecydowanie w przypadku większości studentów z krajów kapitalistycznych, cudzoziemców polskiego pochodzenia oraz prawie połowy studentów z Ameryki Łacińskiej. Podstawy takie istnieją również w przypadku większości studentów z europejskich krajów socjalistycznych. Bardziej szczegółowa analiza wypowiedzi badanych cudzoziemców (zwłaszcza dotyczących możliwości podjęcia studiów w innych krajach i przyczyn rezygnacji z nich, wykazała, że uogólnienie tego poglądu na całą populację badaną lub wyciągnięcie zbyt optymistycznych wniosków jest błędne. Pomimo bowiem deklarowanego przez badanych studentów zagranicznych znacznego zainteresowania Polską bardziej szczegółowa analiza wykazała, że zaledwie połowa z nich automatycznie dokonywała wyboru kraju studiów. Fakt, że przez wielu respondentów wybór ten był dokonywany na zasadzie selekcji negatywnej, nasuwa wniosek, że wprawdzie w większości przypadków nie możemy mówić o pełnej przypadkowości wyboru kraju studiów, jednakże globalnie motywacja tego wyboru nie wydaje się w pełni zadawalająca i wymaga działań zmierzających do jej pogłębienia. Dotyczy to zwłaszcza cudzoziemców z krajów rozwijających się i pozaeuropejskich krajów socjalistycznych, wśród których wiedza o Polsce i naszym szkolnictwie wyższym jest najniższa. Podejmowanie tych działań należy do zakresu obowiązków systemu informacji

o studiach w Polsce. Istotne w tym kontekście wydają się zadeklarowane przez badanych cudzoziemców motywy wyboru kierunków studiów. 75% stwierdziło, że wstępnie wyboru tego dokonało przed przyjazdem do Polski. Około 30% badanych kierowało się tylko jednym motywem, a przeszło połowa — dwoma. Z największą częstotliwością wybór kierunku studiów uzasadniano zainteresowaniem określonym kierunkiem wiedzy oraz zapotrzebowaniem kraju macierzystego na określony rodzaj specjalistów. Rozkład poszczególnych czynników wyboru kierunku studiów pozwala mówić o silnej motywacji do studiowania obranej dziedziny wiedzy większości badanej młodzieży, a zatem daje podstawę do przypuszczeń co do ich powodzenia w nauce.

Istotnym czynnikiem, za pomocą którego strona polska może oddziaływać na motywację wyboru przez obcokrajowców kraju i kierunku studiów jest sprawnie przeprowadzona akcja informacyjna o możliwościach kształcenia obcokrajowców w PRL.

Do zasadniczych zadań stawianych przed systemem informacji o studiach w Polsce należy naszym zdaniem zaliczyć:

— propagowanie kształcenia w Polsce poprzez pokazywanie różnorodności oferowanych form i kierunków studiów, wskazywanie na wysoki poziom naszego szkolnictwa wyższego, nauki i techniki ze szczególnym uwzględnieniem tzw. „polskich specjalności”, tj. zwiększenie popytu na kształcenie w polskich szkołach wyższych;

— dostarczenie osobom ubiegającym się o przyjęcie na studia do Polski podstawowych informacji dotyczących:

a) Polski jako kraju, w tym warunków klimatycznych, geograficznych, panującego ustroju społeczno-politycznego, naszej historii, kultury, pozycji międzynarodowej itd.,

b) warunków socjalno-bytowych studiów, między innymi realnej wartości otrzymywanych stypendiów, przysługujących studentom — obcokrajowcom świadczeń, np. opieki zdrowotnej, ulgowych przejazdów środkami komunikacji, warunków życia w DS itp.,

c) zasad odbywania przez obcokrajowców studiów w PRL, informacji z zakresu praw i obowiązków studentów, organizacji szkoły wyższej i toku studiów oraz działalności SZSP,

d) szerszej informacji o poszczególnych kierunkach studiów, między innymi zakresu wiedzy merytorycznej wymaganej od kandydatów na I rok studiów, pożądanych zainteresowań i uzdolnień oraz kwalifikacji. Realizacja powyższych zadań akcji informacyjnej powinna przynieść efekty dwojakiego rodzaju. Pierwsze dotyczą bezpośrednio osób ubiegających się o przyjęcie na studia wyższe do PRL. Szeroki zakres informacji o życiu i studiach w Polsce, jakim osoby te dysponują, wpływa na pogłębienie pozytywnej motywacji wyboru kraju i kierunku studiów oraz w pewnym stopniu może zniwelować przyszłe trudności adaptacji, a tym samym podnieść dydaktyczną efektywność kształcenia. Drugi rodzaj efektów związanych jest z faktem, że zakres odbiorców informacji o możliwościach kształcenia obcokrajowców w PRL znacznie wykracza poza liczbę osób, które w konsekwencji zostaną zakwalifikowane na studia w naszym kraju. Obejmuje on zarówno potencjalnych kandydatów na zagraniczne studia wyższe, ich rodzinę i znajomych, którzy w większym lub mniejszym stopniu doradzają w podejmowaniu decyzji, jak również przypadkowych odbiorców, których nie można naszym zdaniem wykluczyć. Dlatego też akcja informacyjna może w efekcie wpłynąć na podnoszenie wiedzy społeczeństwa danego kraju o Polsce, a zwłaszcza o naszej kulturze, nauce i szkolnictwie wyższym, zwiększyć zapotrzebowanie na dalsze informacje w tym zakresie. Udzielanie informacji o możliwościach kształcenia cudzoziemców w PRL, może więc bezpośrednio przyczynić się do realizacji celów kształcenia studentów zagranicznych w Polsce, a zatem być traktowane jako potencjalne narzędzie realizacji tych celów. To, czy stanie się ono takim narzędziem, zależy od atrakcyjności i różnorodności form, w jakich informacja jest przekazywana, oraz od treści jakie zawiera. Determinuje to bowiem rozszerzanie się kręgu jej odbiorców.

Badania wykazały jednak, że system informacji o studiach w Polsce nie realizuje w zadowalającym stopniu stawianych przed nim zadań. Ogółem spośród 617 osób, które dokonały oceny informacji o studiach w Polsce uzyskanej przed przyjazdem, 17% uznało ją

za pełną, 28% — za fragmentaryczną, 44% — za niepełną (niewystarczającą), a 11% badanych stwierdziło, że nie uzyskało żadnej informacji poza wiadomością, że może ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe w PRL, i trybem załatwienia formalności.

Istnieją więc naszym zdaniem możliwości podniesienia poziomu (jakości) przyjmowanych do naszych szkół wyższych cudzoziemców, poprzez zwiększenie skuteczności akcji informacyjnej. Przyczyniłoby się to jednocześnie do bezpośredniego oddziaływania poprzez akcję informacyjną na zwiększenie w innych krajach zainteresowania, a niekiedy i wiedzy o Polsce, jej kulturze i historii.

#### 4) Studium Języka Polskiego UŁ (w świetle wypowiedzi badanych obcokrajowców).

Studium Języka Polskiego UŁ (należy traktować jako swego rodzaju kurs przygotowawczy dla przyjeżdżających do naszych szkół wyższych obcokrajowców. Jego celem jest nauczenie cudzoziemców języka polskiego w stopniu umożliwiającym im podjęcie nauki w szkole wyższej, wyrównanie braków w zakresie wiedzy wymaganej od kandydatów na poszczególne kierunki studiów w Polsce (wynikają one często z różnic w programach nauczania w szkole średniej w PRL i kraju macierzystym obcokrajowca), opanowanie przez słuchaczy polskiej terminologii w zakresie przedmiotów kierunkowych, przekazanie kształconym podstawowych wiadomości o PRL, naszej kulturze, historii i miejscu zajmowanym na świecie. W okresie tym zagraniczna młodzież powinna naksymalnie zaadaptować się do warunków życia w Polsce (tj. w znacznej mierze przezwyciężyć bariery adaptacji społecznej, kulturowej, biologicznej) oraz posiąść niezbędne informacje o naszych szkołach wyższych jako środowisku społecznym i instytucji. Na ten etap kształcenia studentów zagranicznych przypada więc intensyfikacja działań wychowawczych (w tym przede wszystkim pomocy i opieki) i dydaktycznych. Przygotowanie językowe to jedno z zasadniczych zadań stawianych przed Studium. Na niedostateczną jego realizację zwracają często uwagę szkoły wyższe, podkreślając jednocześnie, że niewystarczająca znajomość języka polskiego często staje się przyczyną trudności w nauce. Pogląd ten potwierdziły również przeprowadzone badania.

76% ankietowanych ukończyło naukę w SJP w terminie przewidzianym programem, przy czym 21% uzyskało ostatecznie ocenę końcową „bardzo dobry”, 37% — „dobry”, 18% — „dostateczny”<sup>3</sup>. Istotne znaczenie ma w tym momencie autoocena znajomości języka w pierwszych — 3 miesiącach pobytu na uczelni dokonana przez absolwentów SJP. Badani studenci ocenili tę znajomość następująco:

10% — bardzo dobra — zwolniony z nauki w SJP

9% — bardzo dobra w piśmie i mowie

52% — wystarczająca (trudności jedynie z tekstami ściśle specjalistycznymi)

23% — słaba (trudności ze zrozumieniem wykładów)

1% — bardzo słaba (trudności w codziennych kontaktach)

5% — nie udzieliło odpowiedzi na pytanie.

Wśród osób, które oceniły swoje przygotowanie językowe do podjęcia studiów jako słabe lub bardzo słabe, znajdują się przede wszystkim ci absolwenci, którzy ukończyli SJP z notą „dostateczny” lub zdawali egzamin poprawkowy (są to w większości studenci z krajów rozwijających się i pozaeuropejskich krajów socjalistycznych). Należałoby się jednak zastanowić, czy we wszystkich takich przypadkach nie byłoby celowe przedłużenie okresu nauki języka do dwóch lat. Obniżanie wymagań egzaminacyjnych i tzw. „przepychanie” kształconych do szkół wyższych negatywnie wpływa na efektywność kształcenia w uczelniach, powoduje kumulowanie się trudności adaptacyjnych, zwłaszcza w zakresie adaptacji merytorycznej. Podkreślali to w swoich wypowiedziach zarówno badani studenci, jak i pracownicy szkół wyższych.

<sup>3</sup> 10% studentów było zwolnionych z kształcenia w SJP, a 14% nie podało odpowiedzi na pytanie.

Drugim podstawowym celem nauki obcokrajowców w SJP jest uzupełnienie zasobu wiedzy w zakresie szkoły średniej w Polsce niezbędnego dla podjęcia przez cudzoziemców studiów w szkole wyższej. W przeprowadzonym wywadzie kwestionariuszowym zawarliśmy pytania mające na celu umożliwienie oceny realizacji tego zadania SJP przez studentów. Zaskoczeniem było dla nas stwierdzenie 70% badanych, że ich zdaniem podczas nauki w SJP nie odbywali właściwie przygotowania merytorycznego do podjęcia studiów. Spośród osób, które uznały, iż objęte zostały takim przygotowaniem, 68% uważało, że zostało dobrze przygotowane do nauki w szkole wyższej. Uzasadniali oni swoją odpowiedź przeważnie tym, że przygotowanie to dało im znajomość podstawowej polskiej terminologii z zakresu przyszłego kierunku studiów (14% osób, które uznały otrzymane przygotowanie za odpowiednie) lub otrzymali zasób wiadomości umożliwiających rozpoczęcie studiów (22%) — 55% osób, które twierdząco odpowiedziały na pytanie, nie podało uzasadnienia swojej odpowiedzi. Najbardziej kurs ten ocenili studenci polskiego pochodzenia (1/2 dała ocenę negatywną) i z Ameryki Łacińskiej (1/3 — negatywnie). Wśród osób, które uważały, że kurs przygotowawczy nie spełnił swojego zadania, 14% motywowało swoją odpowiedź tym, że nie zostali oni zapoznani nawet ogólnie z programem nauczania i specyfiką poszczególnych kierunków, 10% — tym, że nie zdołali wyrównać różnic w programach nauczania między ukończoną przez nich szkołą średnią i szkołą w PRL z zakresu obranej dziedziny studiów, a 10% — brakiem po ukończeniu SJP znajomości zasad studiów, wymogów formalnych stawianych przed studentami i specyfiki struktury organizacyjnej polskiej uczelni, 18% badanych nie uzasadniło swojej odpowiedzi.

Należy wspomnieć, że niektórzy badani obcokrajowcy podkreślali fakt, że dopiero w szkole wyższej zdali sobie sprawę z wysokich merytorycznych wymogów stawianych przed studentami i niskiego poziomu swojej wiedzy. Starali się oni wówczas o zmianę kierunku studiów na „łatwiejszy” lub taki, na którym nie ma przedmiotów, z którymi mieli najwięcej trudności, a niektórzy rezygnowali ze studiów.

Na niski poziom znacznego odsetka kierowanych na I rok studiów obcokrajowców zwracają również uwagi szkoły wyższe. Dotyczy to przeważnie cudzoziemców z krajów rozwijających się i z pozaeuropejskich krajów socjalistycznych. Zjawisko to ma przy tym 2 aspekty: małego zasobu wiedzy wymaganej od kandydatów na dany kierunek studiów (np. w Politechnice Wrocławskiej i Politechnice Warszawskiej zdarzały się wypadki, że obcokrajowi skierowani na studia nie potrafili operować sprawnie ułamkami) oraz braku uzdolnień, kształconych cudzoziemców do obranego kierunku studiów i rzeczywistego zainteresowania nim. SJP powinno zatem nie tylko położyć większy nacisk na przygotowanie merytoryczne kształconych, lecz również rozwinąć poradnictwo dla swoich słuchaczy. Badanie uzdolnień i zainteresowań młodzieży oraz rozmowy indywidualne i w grupach, zapoznanie z konkretnymi wymaganiami merytorycznymi i programami nauczania w znacznie szerszym niż to ma obecnie zakresie wydaje się więc koniecznością.

SJP powinno tak przygotować swoich absolwentów, aby mogli oni w miarę szybko i łatwo pokonywać nie tylko trudności związane z adaptacją merytoryczną (dydaktyczną na uczelni), lecz również z adaptacją instytucjonalną i społeczną do środowiska uczelnianego. Wynika to z zadań stawianych przed SJP, z faktu, iż zadanie to nie spełnia akcja informacyjna o studiach w Polsce oraz z oczekiwań i zapotrzebowanie na tego typu informacje ze strony kształconych. Należy uznać, że zadań tych SJP nie spełnia. Świadczy o tym fakt, iż większość badanych obcokrajowców uważa, że nie otrzymała poza językowym innego przygotowania do studiów lub było ono niewystarczające, jak również wykraczające poza pytania ankiety wypowiedzi cudzoziemców. Niektórzy z nich poza skierowaniem i adresem uczelni nie otrzymali żadnych informacji przed wyjazdem z SJP (np. Algieria — nr 84, Wietnam — nr 148), co czasami doprowadzało do przykrych incydentów, nieporozumień, frustracji, (np. student I roku z Gwincii opowiada, że w poszukiwaniu domu studenckiego, do którego miał się zgłosić, objechał pół Warszawy, a na miejscu został okradziony przez

pomagających mu w niesieniu bagaży ludzi podających się za studentów — nr 425). Do takiego stwierdzenia skłaniają również wypowiedzi działaczy uczelnianych organizacji studentów zagranicznych, pełnomocników rektora ds. studentów zagranicznych i innych osób zajmujących się sprawami cudzoziemców w szkołach wyższych, a również studentów polskich wypowiadających się w tym przypadku z pozycji obserwatorów lub kolegów sporadycznie pomagających cudzoziemcom.

### 5) Niektóre problemy pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół wyższych ze studentami zagranicznymi.

Jest to podstawowy etap kształcenia cudzoziemców w PRL. Ma on zasadnicze znaczenie dla realizacji celów tej formy współpracy zagranicznej, gdyż w znacznym stopniu decyduje o jakości zagranicznych absolwentów naszych szkół wyższych. Etap ten charakteryzuje się intensywną pracą dydaktyczną i wychowawczą z młodzieżą zagraniczną.

Studenci zagraniczni są w naszych szkołach wyższych kształceni według programów i zasad obowiązujących studentów polskich. Praca wychowawcza z całą młodzieżą akademicką jest prowadzona zgodnie z obowiązującą ustawą o szkolnictwie wyższym w PRL, w zakresie wychowania społeczno-politycznego, intelektualno-zawodowego, kulturalno- i fizyczno-sportowego. Nakierowanie pracy wychowawczej na realizację ogólnych wymienionych w ustawie celów jest korzystne (z naszego punktu widzenia) również w przypadku studentów z krajów rozwijających się, gdyż pozostają one w zgodzie z celami kształcenia obcokrajowców w PRL, jak również w dużym stopniu zapewniają możliwość przygotowania tej grupy kształconych do „ról społecznych”, jakie mają oni pełnić po powrocie do swojego kraju macierzystego.

Możemy wyodrębnić dwa podstawowe etapy działalności wychowawczej szkół wyższych: — pierwszy etap to pomoc studentom I roku w przezwyciężeniu trudności adaptacyjnych, — drugi etap to praca ze studentami starszych lat mająca przede wszystkim znaczenie inspirujące i angażujące.

Spośród objętych badaniem obcokrajowców zdecydowana większość (92%) uważa, że w pełni lub prawie w pełni zaadoptowała się do warunków życia i studiów w Polsce. Za czynniki mające największy pozytywny wpływ na przebieg procesu adaptacji ankietowani studenci uważają kolejno: dobrą znajomość języka polskiego (32% odpowiedzi), kontakty towarzyskie z Polakami (19%), zbieżność obyczajów panujących w Polsce i ich kraju macierzystym (16%).

Odnotujemy, że studenci z krajów rozwijających się dużą rangę nadają udziałowi w pracach akademickich i pozauczelnianych organizacjach społeczno-politycznych i kulturalnych (w wypowiedziach tej grupy badanych czynnik ten uplasował się na drugim miejscu. Najbardziej utrudniają przebieg procesu adaptacji, zdaniem respondentów, różnice obyczajowe i kulturowe 17% odpowiedzi), różnice w sposobie odżywiania się (15%), trudności w przyzwyczajeniu się do klimatu (11%) oraz zła opieka (lub jej brak) osób zajmujących się z ramienia uczelni studentami zagranicznymi. Wśród czynników ułatwiających adaptację wymienianych na drugim i trzecim miejscu eksponowane były przede wszystkim kontakty towarzyskie z Polakami. 83% obcokrajowców stwierdziło, że są zapraszani na imprezy towarzyskie przez Polaków (przede wszystkim kolegów z domu studenckiego, grupy seminaryjnej lub roku). Istotnym ogniwem systemu pracy wychowawczej z obcokrajowcami jest pomoc i opieka okazywana im w początkowym okresie pobytu na uczelni. Wśród badanych cudzoziemców stosowane obecnie na uczelniach formy tej pomocy i opieki jako odpowiednie i wystarczające oceniło zaledwie 55%, przy czym odsetek ten był najniższy w przypadku studentów z Ameryki Łacińskiej (34% badanych). Najwyżej została oceniona przez obcokrajowców praca opiekunów lat. Pozytywnie wypowiedziało się o niej 52,1% badanych. W tym przypadku był również najniższy odsetek respondentów, którzy stwierdzili, że nic nie wiedzą o działalności tych osób. A przecież właśnie opiekunowie lat nie są powoływani wyłącznie

do pomocy i opieki nad studiującymi cudzoziemcami, lecz zajmują się całą kształconą młodzieżą.

Zaskakujący jest natomiast fakt, że 40,9% respondentów stwierdziło, że nie wie o działalności w swojej uczelni pełnomocnika rektora ds. studentów zagranicznych, tj. osoby powołanej do organizowania i kontroli organizacji pracy wychowawczej z młodzieżą zagraniczną, kontroli jej wyników w nauce, a w szczególności do pomocy studentom I i II roku w pokonywaniu trudności adaptacyjnych.

Studenci, którzy krytycznie oceniali pracę opiekunów uzasadniali swoją opinię najczęściej tym, że obecnie pomoc okazywana obcokrajowcom ogranicza się przeważnie do załatwiania spraw drastycznych, wymagających szybkiej interwencji. Odczuwają oni natomiast brak częstych, niemalże przyjacielskich kontaktów (niektórzy podkreślają, że istniały one w SJP) ze swoimi opiekunami, pomocy w załatwianiu spraw codziennych, drobnych, a jednocześnie dla nich uciążliwych. Przyznają również, że wina spoczywa po ich stronie; nie napotykając na problemy bardzo poważne, nie chcą jednocześnie „narzucać się” i z nadto absorbować swoją osobą, zbyt rzadko sami zwracali się z prośbą o pomoc. Zwłaszcza studenci I roku raczej czekali, aż ktoś wyjdzie do nich z propozycją pomocy, przy tym większość spodziewała się takiej pomocy ze strony studentów polskich, a przede wszystkim od organizacji młodzieżowych. Opinia studentów zagranicznych na temat działalności uczelnianej organizacji młodzieżowej w omawianym zakresie była na ogół negatywna. Odnotujemy, że działo się tak pomimo, że w większości uczelni Komisja Zagraniczna RU SZSP stara się zapewnić pomoc studentom zagranicznym, organizuje dla nich imprezy kulturalne i turystyczne. Dlatego też sprawą niezwykle istotną wydaje się zwiększenie roli organizacji SZSP w zakresie udzielania pomocy studentom zagranicznym I roku.

Pożądane byłoby przy tym zwiększenie współpracy z uczelnianą organizacją studentów zagranicznych, pełnomocnikiem rektora ds. studentów zagranicznych, opiekunami lat i grup, a jednocześnie nadanie tej działalności bardziej aktywnego, różnorodnego i inspirującego charakteru. Ma to tym większe znaczenie, że zaobserwowaliśmy zależność pomiędzy pomocą i opieką okazywaną badanym studentom zagranicznym w początkowym okresie studiów a jego późniejszą aktywnością społeczną i polityczną, więzią ze swoją szkołą wyższą i Polską.

W zakresie pracy dydaktycznej szkół wyższych z kształconą młodzieżą zagraniczną pragniemy zasygnalizować niektóre problemy dotyczące wyników w nauce osiąganych przez badanych cudzoziemców, przyczynach zasadniczych trudności w nauce i czynnikach na nie wpływających oraz niektórych zagadnieniach dotyczących programów kształcenia. Czynniki te nie mają na ogół bezpośredniego wpływu na propagowanie przez absolwentów języka i kultury polskiej po powrocie do swojego kraju. Wyniki w nauce decydują jednak o ogólnej „zawodowej jakości” absolwenta. Ta z kolei w znacznym stopniu przyczynia się do uzyskania przez niego w kraju macierzystym zgodnej z oczekiwaniami pozycji zawodowej i społecznej, a co za tym idzie zadowolenia ze studiów, więzi emocjonalnej z Polską, utrzymywania kontaktów z naszym krajem, pogłębiania wiedzy o Polsce i propagowania jej.

Z danych podanych przez badanych obcokrajowców wynika, że średnia ocena uzyskana przez nich podczas egzaminów przewidzianych programem studiów wynosi 3,7. Najwyższa jest ona w przypadku cudzoziemców z krajów socjalistycznych, a najniższa u osób z krajów rozwijających się. Różnice te są jednak niewielkie (wynoszą one 0,2 oceny). Podobnie przedstawia się różnica pomiędzy średnimi ocenami z poszczególnych grup przedmiotów. Studenci z krajów socjalistycznych najlepsze oceny uzyskali z przedmiotów specjalistycznych (średnia 3,9), a najgorsze — podobnie jak cudzoziemcy z krajów kapitalistycznych i rozwijających się z przedmiotów ogólnoteoretycznych. Przytoczone tu dane dotyczą ocen wpiśnianych do indeksów i nie odzwierciedlają ilości „podejść” przez daną osobę do egzaminów z poszczególnych przedmiotów. Nie dyskredytuje to jednak naszym zdaniem zastosowanego miernika bowiem o poziomie posiadanej wiedzy świadczy ostatecznie wystawiona

przez egzaminatora ocena, naturalnie jeżeli stosowane kryteria oceny nie ulegają istotnym zmianom, a wymagania są stale lub nawet rosną. Uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w ilu przypadkach warunek ten nie został spełniony, jest praktycznie niemożliwe.

Z wywiadów ze studentami zagranicznymi oraz rozmów z pracownikami naukowo-dydaktycznymi szkół wyższych wynika jednak, że sytuacje takie miały miejsce. Wątpliwości, co do tego, czy wiedza posiadana przez studentów zagranicznych może być *de facto* oceniona jako dostateczna mogą naszym zdaniem dotyczyć jedynie osób, których średnia ze studiów jest niższa niż 3,5. Wśród badanych odsetek tych osób kształtuje się następująco: w zakresie przedmiotów niekierunkowych 27% studentów z krajów socjalistycznych, 32% studentów z krajów kapitalistycznych i 41% z krajów rozwijających się; w zakresie przedmiotów ogólnoteoretycznych — 30% obcokrajowców z krajów socjalistycznych, 46% z krajów kapitalistycznych i 41% studentów z krajów rozwijających się. Średnią poniżej 3,5 z przedmiotów specjalistycznych miało 20% badanych cudzoziemców z krajów socjalistycznych, 33% — z krajów kapitalistycznych i 35% — z krajów rozwijających się.

Należy więc przypuszczać, iż wiadomości z przedmiotów studiów posiadane przez większość badanych są z reguły zgodne z wymaganiami stawianymi na poszczególnych kierunkach studiów. Zjawisko ulgowego traktowania studentów zagranicznych, jako realnie istniejące, a jednocześnie szkodliwe z punktu widzenia prestiżu światowego naszego szkolnictwa wyższego, jak również destrukcyjnego oddziaływania na kształconą młodzież zagraniczną i polską powinno naszym zdaniem napotykać na zdecydowanie negatywną ocenę zarówno władz uczelni, jak i MNSWiT. Konieczne wydają się również kroki zaradcze w celu jego ograniczenia.

Spośród badanych obcokrajowców 405 osób (tj. 65%) stwierdziło, że ma obecnie trudności w nauce. Na podstawie badań pilotażowych wyłoniliśmy czynniki, które zdaniem respondentów mają największy wpływ na osiągnięte wyniki w nauce, a następnie w trakcie przeprowadzania wywiadów poprosiliśmy studentów zagranicznych o określenie oddziaływania każdego z tych czynników w swoim przypadku. Zastosowana została przy tym skala punktowa od 0 do 5 punktów (gdzie „0” = brak jakiegokolwiek wpływu tego czynnika). Wyniki odpowiedzi na to pytanie przedstawiają się następująco:

Lp.	Wyszczególnienie czynników	liczba punktów
1	Własna systematyczna praca	2535
2	Znajomość języka polskiego	2357
3	Regularne uczęszczanie na zajęcia	2209
4	Dobre przygotowanie ze szkoły średniej	2118
5	Wybór właściwego kierunku studiów	2110
6	Warunki mieszkaniowe	1983
7	Pomoce naukowe	1922
8	Przystosowanie do środowiska	1892
9	Pomoc ze strony koleżanek i kolegów	1793
10	Warunki finansowe	1638
11	Pomoc ze strony kadry dydaktycznej	1611
12	Przystosowanie do klimatu	1395
13	Zasady doboru kandydatów na studia	1313

Na czołowym miejscu badań obcokrajowcy wymienili zatem te czynniki, które zależą od nich samych. Świadczy to o tym, iż świadomi są oni znaczenia, jakie ich postawy i stosunek do uczenia się mają na osiągnięte efekty kształcenia, na poziom posiadanej wiedzy. Z drugiej jednak strony zbyt małą rolę odgrywają naszym zdaniem, na osiągnięte wyniki w nauce te czynniki, które leżą po stronie szkoły wyższej, a przede wszystkim pomoc ze strony kadry dydaktycznej i studentów polskich oraz pomoce naukowe (zwłaszcza takie, przy korzystaniu z których braki językowe studentów zagranicznych miałyby mniej negatywny wpływ na poziom posiadanej wiedzy).



Zasygnalizowania wymaga przy tym zjawisko niemalże paradoksalne. Znaczna część badanych docenia znaczenie znajomości języka polskiego na osiągnięte wyniki w nauce, a jednocześnie przyznaje się do kłopotów językowych. Z drugiej jednak strony frekwencja cudzoziemców na lektoratach z języka polskiego w wielu przypadkach, łagodnie określając, jest niezadowolająca. Sami badani wielokrotnie przyznają, że uczęszczają na te zajęcia nieregularnie, często — sporadycznie. Jako powód wymieniają oni najczęściej małą przydatność zajęć z punktu widzenia kierunku studiów, ich nieatrakcyjność pod względem treści, metod i środków dydaktycznych, brak synchronizacji lektoratu z godzinami zajęć kierunkowych. Problemy te wymagają, jak nam się wydaje analizy w poszczególnych uczelniach i typach szkół. Ze swojej strony pragniemy je jedynie zasygnalizować. Natomiast w trakcie rozmów kierowanych z osobami zajmującymi się sprawami kształcenia obcokrajowców w szkołach wyższych podkreślano, iż podstawowymi przyczynami trudności w nauce studentów zagranicznych jest, w wielu przypadkach poza złym przygotowaniem językowym i niskim poziomem wiedzy z zakresu szkoły średniej, brak pozytywnych motywacji do studiowania, lenistwo, cwaniactwo, niesumienność.

Sprawą niezwykle istotną dla realizacji celów kształcenia studentów zagranicznych są obowiązujące ich programy studiów. Stanowią one bowiem w znacznym stopniu o „jakości” absolwentów naszych szkół wyższych. Wydaje się, że szczegółowa analiza tego zagadnienia powinna być dokonana przez specjalistów z poszczególnych dziedzin wiedzy, znających specyfikę potrzeb i uwarunkowań społecznych, kulturowych, gospodarczych i klimatycznych krajów, dla których przygotowujemy kadry z wyższym wykształceniem. Dlatego też w niniejszym opracowaniu ograniczamy się jedynie do uwag natury ogólnej.

Spośród objętych wywiadem kwestionariuszowym studentów zagranicznych większość oceniła obowiązujące na ich kierunku studiów programy kształcenia pozytywnie. Jako „bardzo wysoki” określiło poziom programów studiów 17,8% badanych jako „wysoki” — 48,5%, a jako przeciętny — 28,14%. Za ledwie 13 osób (2,1% uważa, że programy te są na niskim poziomie. Dane te nie określają jednak stopnia przydatności przewidzianych programem studiów umiejętności i wiedzy absolwentów. A przecież studenci zagraniczni w szkołach wyższych PRL są kształceni według programów i zasad obowiązujących studentów polskich. Wszelkie odstępstwa są możliwe jedynie po uzgodnieniu i zaaprobowaniu przez MNSWiT. Ponieważ jeden z podstawowych celów działalności szkół wyższych możemy określić jako przygotowanie kształconej młodzieży do ról społeczno-zawodowych, jakie ma ona pełnić w przyszłości, rodzi się wątpliwość, czy model absolwenta uczelni wyższej — Polaka jest, a raczej czy powinien być tożsamy z modelem absolwenta — obcokrajowca.

Dostosowanie zakresu przekazywanej wiedzy, kształtowanych nawyków i umiejętności rozwiązywania problemów do potrzeb krajów, dla których kształcimy, wydaje się więc pożądane. Zwracało na to szereg razy uwagę UNESCO podkreślając, że uzyskanie kwalifikacji niezgodnych z rzeczywistymi potrzebami macierzystego kraju przyczynia się do zjawiska drenażu mózgow, nieefektywnego wykorzystania przez kraje rozwijające się posiadanego potencjału kadrowego, frustracji absolwentów wyższych zagranicznych uczelni.

Specjalnego podkreślenia wymaga w tym momencie działalność szkół wyższych mająca na celu przygotowanie studentów obcokrajowców do pełnienia roli „ambasadorów” kultury i języka polskiego w swoim kraju macierzystym. Podstawowe cechy, które powinny być ukształtowane w trakcie nauki w Polsce to: dobra znajomość języka polskiego, zarówno w zakresie języka codziennego, jak i profesjonalnego, znajomość historii i kultury polskiej, zainteresowanie kulturą naszego kraju oraz nawyk stałego pomnażania wiedzy o niej, korzystanie z najnowszych osiągnięć, umiejętność przekazywania posiadanej wiedzy innym. Istotne jest przy tym wyrabianie pozytywnego, emocjonalnego stosunku cudzoziemców do naszego języka i kultury.

Naszym zdaniem cele te nie mogą być osiągnięte w pełni jedynie przez wychowanie naturalne. Konieczna jest więc doskonalenie form i metod wychowania instytucjonalnego.

Wydaje się jednak, że w Polsce przy obecnej strukturze kształconych studentów zagranicznych nie ma ani realnej możliwości, ani uzasadnionej potrzeby wprowadzania dla cudzoziemców całkowicie odrębnych programów kształcenia. Konieczne wydaje się natomiast stworzenie szerszej możliwości zajęć fakultatywnych, wprowadzenie, gdzie jest to możliwe — zwłaszcza na starszych latach — dodatkowych zajęć (wykładów lub zajęć typu seminaryjnego) prowadzonych przez specjalistów (niekoniecznie pracowników danej uczelni) znających specyfikę poszczególnych regionów geograficznych. Sprawą niezwykle istotną jest również zindywidualizowane podejście do wszystkich zagranicznych studentów — zapewnienie im rzetelnej, systematycznej opieki dydaktycznej i wychowawczej.

Dodatkowym zadaniem, którego realizacja zlecona została szkołom wyższym, jest utrzymywanie kontaktu z absolwentami. Jest to piąty, ostatni z wyszczególnionych przez nas etapów kształcenia studentów zagranicznych w PRL. Utrzymywanie kontaktów zawodowych oraz podtrzymywanie więzi absolwentów z uczelnią i Polską jest korzystne dla samych absolwentów, gdyż daje im możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych, zapewnia dostęp do informacji naukowej itd. Z punktu widzenia realizacji celów kształcenia studentów zagranicznych w PRL etap ten jest niezbędny. Zapewnia on bowiem możliwość pobudzania absolwentów do działania, które przyniosłoby Polsce korzyści ekonomiczne, jest kanałem stałego przepływu informacji kulturalnej i naukowo-technicznej. Kontakty z absolwentami dostarczają informacji o przydatności zdobytej wiedzy, o przebiegu ich pracy zawodowej i społecznej, opinii o formach kształcenia w Polsce. Są nieodzowne dla doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej z obcokrajowcami, dla możliwości stałej kontroli i korygowania błędów w organizacji kształcenia studentów zagranicznych.

Zgodnie z ustaleniami Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki utrzymanie stałych kontaktów z absolwentami — obcokrajowcami, udzielanie im w miarę możliwości pomocy w ich pracy zawodowej oraz podtrzymywanie więzi z Polską należy do obowiązków szkoły wyższej. Z rozmów przeprowadzonych z pełnomocnikami rektora ds. studentów zagranicznych oraz innymi osobami zajmującymi się sprawami kształconych obcokrajowców w wytypowanych do badań szkołach wyższych wynika, iż uczelnie działalności takiej nie prowadzą. Nie może być bowiem uznana za nią sporadyczna prywatna korespondencja pomiędzy niektórymi pracownikami uczelni, lub tym bardziej polskimi absolwentami a nielicznymi absolwentami cudzoziemcami, która ma charakter prywatny i niesystematyczny. Brak kontaktu z absolwentami szkoły wyższe uzasadniany jest brakiem specjalnych funduszy na ten cel oraz brakiem osób, które działalność taką miałyby prowadzić. Z realizacji tego zadania nie są one zresztą przez MNSWiT rozliczane.

Żadna inna instytucja w PRL w sposób kompleksowy i zorganizowany działalności tego typu nie prowadzi. Można więc uznać, że ten etap kształcenia studentów zagranicznych nie jest *de facto* realizowany.

## 6) Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu staraliśmy się zasygnalizować niektóre problemy związane z realizacją jednego z zasadniczych celów kształcenia studentów zagranicznych w PRL — propagowania języka i kultury polskiej za granicą. Pragnęliśmy przy tym zwrócić uwagę przede wszystkim na niektóre niedociągnięcia uwidaczniające się w działaniach podejmowanych w tym zakresie przez stronę polską. Podsumowując zawarte w opracowaniu rozważania, pragniemy zwrócić jeszcze raz uwagę na niektóre wnioski o charakterze ogólnym i zasygnalizować kierunki działań, których podjęcie w najbliższym czasie wydaje się nam pożądane.

1) Żaden z wymienionych na wstępie etapów kształcenia studentów zagranicznych w Polsce nie jest realizowany w stopniu zapewniającym maksymalne osiągnięcie stawianych przed nim zadań. Wpływa to negatywnie zarówno na realizację celów stawianych przed etapami kolejnymi, jak i na realizację celów stawianych przed kształceniem studentów zagranicznych w Polsce jako całością.

2) Ponieważ żaden etap kształcenia cudzoziemców w zasadzie nie jest realizowany, cele kształcenia obcokrajowców stawiane przed stroną polską nie mogą być w pełni osiągnięte. Brak stałych kontaktów z absolwentami obniża skuteczność tej formy współpracy z zagranicą. Absolwent może wprawdzie „działać” bez inspirującej i wspomagającej działalności strony kształcącej, ale jego możliwości (z powodu braku kanałów łączących go z macierzystą uczelnią i Polską, a przez to braku stałego dopływu informacji o osiągnięciach nauki polskiej, o kulturze, o rozwoju myśli naukowo-technicznej itd.) są ograniczone.

3) W aktach prawnych, na podstawie których odbywa się w PRL kształcenie studentów zagranicznych, w dokumentach państwowych, partyjnych i resortowych zagranicznych nie są jasno sprecyzowane i skonkretyzowane cele tego kształcenia. Cele stawiane przed tą formą współpracy z zagranicą przez stronę polską mają charakter bardzo ogólny i wielokrotnie abstrakcyjny (patrz wymienione przez nas cele kształcenia studentów zagranicznych). Na ogół nie są również zgłaszane przez kraje delegujące studentów, ich oczekiwania co do szeroko rozumianych kwalifikacji absolwentów, charakteru przygotowania koniecznego do spełnienia przez nich ról zawodowych i społecznych po powrocie do kraju macierzystego. W konsekwencji brak jest wyraźnie sformułowanych celów szczegółowych, stawianych przed poszczególnymi etapami kształcenia, zwłaszcza dwoma ostatnimi, tj. brak jest modelu absolwenta — cudzoziemca polskiej uczelni wyższej (zarówno modelu ogólnego, uniwersalnego — określającego, cechy, którymi powinien charakteryzować się każdy absolwent bez względu na ukończony kierunek studiów, jak i modeli bardziej szczegółowych w rozbiciu na poszczególne grupy krajów, dla potrzeb których kształcimy i typy kierunków studiów).

4) W porównaniu z innymi krajami RWPG naszą strukturę kształcenia studentów zagranicznych (przede wszystkim z krajów rozwijających się) cechuje najmniejsza liczba studentów zagranicznych przy jednoczesnym największym zróżnicowaniu narodowościowym kształconych. Wpływa to negatywnie na realizację celów kształcenia studentów zagranicznych, gdyż mała liczba absolwentów w poszczególnych krajach pomniejsza efekty tej formy współpracy z zagranicą. Dodatkowo znaczne zróżnicowanie szkół wyższych i kierunków studiów, na których kształceni są studenci zagraniczni, a co za tym idzie mała ich liczba na poszczególnych wydziałach i latach utrudnia dostosowanie programów kształcenia do specyfiki młodzieży zagarnicznej.

5) W przypadku znacznej części badanych możemy mówić o pozytywnej motywacji wyboru kierunku studiów, co jest czynnikiem, który sprzyja powodzeniu w nauce i adaptacji. Wybór kraju studiów jest w dużej mierze przypadkowy lub wtórny w stosunku do wyboru kierunku studiów. Zwiększenie pozytywnej motywacji wyboru, kraju studiów może nastąpić w toku sprawnie i skutecznie prowadzonej akcji informacyjnej o studiach.

6) Przeprowadzana corocznie akcja informacyjna o możliwościach odbywania przez obcokrajowców studiów wyższych w naszym kraju nie spełnia stawianych przed nią zadań. W rezultacie znaczna część zagranicznej młodzieży nie jest właściwie przygotowana do przyjazdu na studia do Polski, co utrudnia pracę dydaktyczno-wychowawczą na SJP i nakłada na studium dodatkowo obowiązek realizacji tych zadań stawianych przed akcją informacyjną, które nie zostały zrealizowane, a są jeszcze aktualne. Dlatego też pożądana wydaje się szersza współpraca w zakresie przygotowywania i przeprowadzania akcji informacyjnej pomiędzy uczestniczącymi w kształceniu obcokrajowców resortami jak również zrewidowania stosowanych przez MSZ form działania.

7) Przygotowanie językowe, merytoryczne, a zwłaszcza dające znajomość polskiej szkoły wyższej jako środowiska i instytucji (tj. ułatwiające przebieg adaptacji społecznej i instytucjonalnej w uczelni) znacznej grupy absolwentów Studium Języka Polskiego jest niewystarczające do podejmowania przez nich studiów wyższych. Pożądanym wydaje się więc rozważenie możliwości wydłużenia w przypadku niektórych cudzoziemców okresu przygotowania do studiów, wcześniejszy wybór przez kształconych kierunków przyszłych studiów oraz bardziej ścisła współpraca SJP ze szkołami wyższymi. Powinna ona zapewnić między innymi stałe przekazywanie przez szkoły wyższe do SJP informacji na temat jakości przygotowania absolwentów,

na podstawie których możliwe będzie doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej w SJP.

8) W szkołach wyższych studenci zagraniczni są obecnie kształceni według zasad i programu obowiązujących studentów polskich. Ponieważ sami studenci nie mają wpływu na program swoich studiów (jak to ma miejsce np. w USA), to szkoła wyższa realizuje w stosunku do nich nie cele kształcenia obcokrajowców, lecz cele kształcenia rodzimych studentów, które przecież nie są tożsame. Istotne znaczenie ma przy tym to, że środki i metody realizacji procesu dydaktycznego są dostosowane do studentów polskich, a nie do cudzoziemców (SJP nie jest w stanie zniwelować różnice pomiędzy tymi dwoma grupami kształconych).

9) Przy obecnym trybie i zasadach kształcenia obcokrajowców konieczne jest bardziej zindywidualizowane podejście kadry dydaktycznej do studentów zagranicznych, przy jednoczesnym nieobniżaniu stawianych wymagań co do poziomu wiedzy, jaką powinni oni posiadać.

10) Warunkiem podniesienia jakości kształcenia obcokrajowców w polskich szkołach wyższych jest usprawnienie celów ogólnych kształcenia cudzoziemców i stawianych przed uczelniami celów szczegółowych. Cele te powinny być znane ogółowi pracującej ze studentami zagranicznymi kadry naukowo-dydaktycznej. Konieczne jest również wytworzenie warunków, w których szkoły wyższe będą zainteresowane kształceniem studentów zagranicznych, a przede wszystkim jakością swoich absolwentów -- cudzoziemców.

Z poczynionych spostrzeżeń wynikają trzy zasadnicze kierunki działań, jakie wydają się konieczne w najbliższym okresie.

1) Przystąpienie do prac mających na celu opracowanie modelu zagranicznego absolwenta uczelni polskiej. Istnieje przy tym konieczność stworzenia zarówno modelu ogólnego (uniwersalnego) dla wszystkich grup kształconych, jak i modeli szczegółowych -- dla cudzoziemców z poszczególnych grup krajów i typów kierunków studiów.

2) Prowadzenie stałych badań nad kształceniem obcokrajowców w Polsce przy współudziale wszystkich zainteresowanych instytucji. Powinny być one jednak koordynowane przez jedną jednostkę w skali całego kraju (przy inspirującej roli MNSWiT). Powinny one przyczyniać się do doskonalenia systemu kształcenia studentów zagranicznych w Polsce.

3) Rozszerzenie współpracy z krajami RWPG w zakresie kształcenia obcokrajowców, obejmującej między innymi wymianę konkretnych doświadczeń w pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym zakresie odbywają się obecnie coroczne konferencje poświęcone problemom pracy ideologiczno-wychowawczej ze studentami z krajów rozwijających się) oraz prowadzenie wspólnych badań nad absolwentami (przy stosunkowo małej liczbie absolwentów zagranicznych naszych szkół wyższych efektywne wydają się jedynie badania prowadzone w kooperacji z innymi krajami).

*Julia Sulowska-Kusztelak*

## KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA W PROGRAMIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

### Proces czytania w języku rodzimym i w języku obcym

Czytanie to podstawowa umiejętność zapewniająca sukces w samokształceniu i w pracy naukowej. Jedną z definicji czytania w języku rodzimym mówi, że polega ono na rozpoznawaniu symboli graficznych, służących jako bodźce do przywoływania znaczeń, i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane<sup>1</sup>. Kolejne stadia czytania w języku obcym, zmierzające do powyższego celu, charakteryzują się większym lub

<sup>1</sup> Miles A. Tinker. „Podstawy efektywnego czytania”, tłum. K. Dudziak, Warszawa 1980.

mniejszym pośrednictwem i interferencją języka rodzimego, szczególnie w zakresie fonetyki i semantyki (na podstawie słowników) niż kontekstowego. Niebagatelne znaczenie w rozumieniu kodu pisanego mają również ortografia, morfologia i struktura zdania.

Problemy te omówię na przykładzie języka polskiego. Kształcenie czytania w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego pełni ciągle rolę marginalną<sup>2</sup>. Sytuacja ta zainspirowała mnie do opracowania poniższych uwag teoretycznych i praktycznych.

## Miejsce i rola czytania w metodyce nauczania języków obcych

Wraz z rozwojem metodyki nauczania języków obcych, czytaniu nadano różne funkcje w procesie nabywania drugiego języka. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, która opierała się na analizie tekstów pisanych, rzeczywista wymowa języka obcego była pomijana. W czasie odczytywania tekstów utożsamiano wymowę języka nauczanego z wymową języka rodzinnego, ponieważ celem nauczania było teoretyczne poznanie systemu języka obcego, a nie nauczanie sprawności mówienia. Wstępna faza pracy z tekstem, bez właściwego przygotowania fonetycznego, w metodzie interlinearnej również nie wniosła niczego nowego, chociaż celem nauki była umiejętność posługiwania się kodem mówionym. W obydwu powyższych podejściach tekst pisany, z natury rzeczy sekundarny w stosunku do mowy, nabierał wartości pierwszoplanowej i stanowił jedyny element ekspozycji.

Dopiero metoda bezpośrednia i audiooralna odsunęła na dalszy plan lub zupełnie wyeliminowała teksty pisane i pośrednictwo języka rodzimego w procesie nauczania. Celami nauczania stały się sprawności rozumienia, mówienia, czytania i pisania. Czytaniu oryginału ze zrozumieniem nadano dużą rangę w kształceniu studentów zaawansowanych ze względu na konieczność wprowadzania problemów kulturalno- i realioznawczych. Ponadto powyższe uporządkowanie umiejętności językowych sprawia, że na etapie czytania w obcym języku student, w miarę swych umiejętności, nie korzysta już z fonetyki języka rodzimego. Niektóre formy metody audiowizualnej natomiast zupełnie odrzucają naukę kodu pisanego, a więc i czytania.

Współczesne uczenie języka obcego polega na uczeniu praktycznego posługiwania się drugim językiem we wszystkich jego funkcjach, tj. zarówno kodem mówionym, jak i pisany, które są równoprawne ze względu na ich autonomię. Umiejętność czytania ze zrozumieniem staje się podstawą dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy językowej i innej przez studentów zaawansowanych. Jest też najważniejszym instrumentem pracy samouków.

Należy tu wspomnieć, że niektórzy glottodydaktycy zaliczyli czytanie do tzw. umiejętności biernych, czego nie potwierdza współczesna psychologia, która dowodzi, że czytanie jest indywidualnym, aktywnym i kognitywnym procesem myślowym<sup>3</sup>. W celu zrozumienia tekstu czytelnik na bieżąco i równolegle przetwarza tekst na kilku poziomach: np. analizując cechy dystynktywne liter języka obcego, identyfikując litery lub ich grupy z dźwiękami tego języka lub z dźwiękami języka rodzimego w przypadku, gdy nie zna korelacji głoska — litera w drugim języku, pisownię, budowę zdania, kontekst itd. Informacje z tych poziomów łączą się w taki sposób w umyśle człowieka, że czytelnik świadomy jest znaczenia, które symbolizuje tekst, natomiast powyższe aspekty czytania są zautomatyzowane i nieuświadomiane. Stąd chyba błędne wrażenie bierności czytania<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Większość podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego zawiera pewne ćwiczenia odnoszące się do nauki czytania (ograniczone jednak w zasadzie do instrukcji „przeczytaj następujący (...)”) bez żadnych szczegółów zaleceń, czy celów. Najbardziej rozbudowany system nauki czytania zaprezentowano w serii amerykańskich podręczników dla dzieci (1. „Umiem czytać”, 2. „Lubię czytać”, 3. „Czytam”, 4. „Czytam i mówię”, Felician Sisters, Chicago 1945-1960). Przy ogólnym braku odpowiednio zredagowanych tekstów do czytania należy tu poprzeć inicjatywę ponownego wydawania periodyku „Mozaika polska” (Wspólna Sprawa Warszawa).

<sup>3</sup> Patrz: E. J. Gibson and H. Levin, „The Psychology of Reading”, The MIT Press, Cambridge, Mas., 1975.

<sup>4</sup> Czytanie i słuchanie określa się więc lepiej jako sprawności recepcyjne w opozycji do produkcyjnych (patrz np.: W. Marton, „Dydaktyka języka obcego w szkole średniej”, Warszawa 1978). Natomiast K. Koczy i L. Grochowski („Metodyka nauczania języka niemieckiego”, Warszawa 1980) utożsamiają np. terminy recepcyjny i bierny. Ta ostatnia praca zawiera wiele błędnych stwierdzeń i nieścisłości odnoszących się do tego i innych tematów, wymaga to jednak odrębnego potraktowania.

Współczesne badania psychologiczne, rzucające światło na sprawność czytania, odnoszą się do dzieci i dorosłych i obejmują m.in. analizę ruchu gałki ocznej, procesy rozumienia, identyfikacji i percepcji (fizycznej, fonetycznej i semantycznej) znaków, wyrazów i struktur, motywację, sytuację czytania oraz czynniki fizjologiczne i patologiczne. Jednym z celów tych badań jest też opracowanie standardowych tekstów diagnostycznych i kontrolnych (indywidualnych i grupowych), mierzących np. dojrzałość i szybkość czytania.

### Cele nauki czytania

Kurs czytania w programie nauczania języka polskiego jako obcego powinien obejmować:

- 1) naukę cech dystynktywnych polskich liter, grup liter i znaków przystankowych (drukowanych i pisma odręcznego) oraz reguł ortografii polskiej,
- 2) naukę związku pisma z wymową, akcentem i intonacją,
- 3) naukę prawidłowego, kontekstowego rozumienia informacji, np. specyficznego dla naszego języka znaczenia wyrazów (szczególnie zwracając uwagę na takie, które w jakiś sposób kojarzą się z wyrazami języka rodzimego), zwrotów, idiomów, związków frazeologicznych, struktur i tekstów,
- 4) wyciąganie wniosków o strukturze języka polskiego i jej wpływie na znaczenie (np. porządku zdania polskiego) w celu uświadamiania różnic strukturalnych między językiem rodzimym a językiem polskim,
- 5) uświadamianie różnic między polskim kodem mówionym i pisanym<sup>5</sup>,
- 6) zapamiętywanie informacji, które jest stymulowane: ich nowością i atrakcyjnością; stylem ich podawania; szatą graficzną materiałów informacyjnych i dydaktycznych; motywacją czytelnika, tj. jego ciekawością; dążeniem do osiągnięcia pewnych celów, np. samokształcenie, rozwijanie zainteresowań, nauka języka itd.; odnośniami satysfakcji (czytanie dla przyjemności); uzyskaniem wiarygodnych informacji o Polsce i Polakach.
- 7) sugestie, co do praktycznego posługiwania się kodem pisanym,
- 8) naukę posługiwania się słownikiem, leksykonem, encyklopedią.

### Stadia nauczania czytania w języku polskim

Z kodem pisanym studenci z reguły zapoznawani są po pewnym okresie ekspozycji i produktywności w zakresie kodu mówionego. Okres ten (tzw. bezpodręcznikowy) zależy od celów, długości kursu i stopnia zaawansowania studentów. W przypadku początkujących jest on zwykle dłuższy w porównaniu do zaawansowanych. Znakomita większość uczących się języka polskiego w Polsce to ludzie dojrzały, posługujący się kodem pisanym w języku rodzimym, oraz posiadający pewne nawyki nieodłącznie niemal związane z procesem uczenia się (np. robienie notatek, streszczanie). Ponadto kod pisanym, dzięki swej naturalnej zdolności przenoszenia informacji w przestrzeni i w czasie, rozprasza obawy zapomnienia materiału, a tym samym daje bardzo potrzebną studentom dorosłym możliwość „pomocy” w sensie psychologicznym i praktycznym. Niepożądanym efektem przedłużania okresu bezpodręcznikowego jest najczęściej wymyślanie przez studentów własnych transkrypcji z interferencją języka rodzimego, co w konsekwencji prowadzi do utrwalania złych nawyków językowych i błędnych substytucji elementów pochodzących z języka rodzimego. Tworzenie indywidualnych systemów zapisu języka polskiego stwierdziłem nawet wśród uczniów pierwszych klas amerykańskiej szkoły podstawowej, uczących się języka polskiego w Letniej Szkole

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat piszę w artykule *Kod mówiony i pisany w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny” (w druku).

### Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Od momentu wprowadzania kodu pisanego dbamy o prawidłową wymowę dla wykształcenia relacji głoska — litera. Teoretycznie możliwe jest opanowanie kodu pisanego z rodzimą fonetyką, lecz kod w tej formie nie spełnia wszystkich swoich funkcji (np. języka wtórnie mówionego), a więc jest mało użyteczny.

Naturalną zasadą wynikającą z sekundarności kodu pisanego jest to, że nauka czytania zawsze postępuje za nauką mówienia. Na poziomie początkującym rozpoczynamy od czytania wyrazów i zwrotów, w których relacje głoska — litera są izomorficzne. W następnej kolejności wprowadzamy litery ze znakami diakrytycznymi oraz grupy liter. Następne etapy to czytanie dialogów z podziałem na role, ze zwróceniem szczególnej uwagi na akcent i intonację, ponieważ dialog jest najbardziej zbliżony do kodu mówionego, oraz czytanie tekstów uszeregowanych według stopnia ich zaawansowania. Kolejno wprowadza się więc następujące typy tekstów: preparowane, adaptowane i oryginalne. Wszelkie teksty powinny być preparowane lub dobierane tak, aby w najwyższym stopniu zapewnić ich jednoznaczne rozumienie przez studentów<sup>6</sup>. W przypadku głośnego czytania tekstów mamy do czynienia z kodem wtórnie mówionym, co wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na intonację.

Powyższe stadia zamykają pierwszy stopień umiejętności czytania, tj. zdolność rozpoznawania liter i ich grup oraz kojarzenia ich z dźwiękami i znaczeniem kontekstowym. Drugi stopień będzie polegał na wykształceniu zdolności przewidywania sekwencji językowych na poziomie wyrazu, i zdania, co jest związane z poznawaniem struktury języka polskiego. Szczególną trudność muszą tu pokonywać np. studenci anglojęzyczni. Wynika ona z faktu, że w języku angielskim jako niefleksyjnym końcówki wyrazów są najczęściej zredukowane, podczas gdy w polskim niosą one znaczenie strukturalne i gramatyczne. Inną barierą psychologiczną może być względnie dowolny porządek zdania polskiego, który jest jednak zawsze ściśle związany ze wzorem intonacyjnym. Trzeci stopień, odnoszący się przede wszystkim do studentów zaawansowanych, to umiejętność selektywnego przeglądania tekstów (np. naukowego) w celu wyekscerpowania najpotrzebniejszych lub najbardziej interesujących informacji (tzw. wybiórcze czytanie). Potrzebna jest do tego znajomość struktury zdania, paragrafu, rozdziału, artykułu, książki a także przypisów, bibliografii, indeksów, spisów treści, wstępów, streszczeń itp., aby szybko odszukiwać miejsca, które mogą nieść najwięcej informacji.

Rozwój czytania przebiega od sylabizowania, poprzez czytanie słowo po słowie (wpływ spacji w kodzie pisanym, powodujący zanik asymilacji i intonacji) do czytania płynnego z zachowaniem pauz logicznych i intonacji oraz nastroju odpowiadającego tekstowi. Jeśli chodzi o szybkość czytania i jej związek ze strukturą graficzną pisma łacińskiego, to wielokrotnie stwierdzono eksperymentalnie, że koncentracja wzroku przede wszystkim na górnych elementach znaków graficznych znacznie przyspiesza proces czytania.

## Techniki nauczania czytania

Zajmę się tutaj typami ćwiczeń, które mogą być przydatne do osiągnięcia poszczególnych celów nauczania. Jeśli chodzi o nauczanie alfabetu polskiego i ortografii, to można przygotować lub demonstrować na tablicy wzory, tabele, itp., wraz z przykładami, które są studentom znane w formie fonetycznej. Ćwiczenia tego rodzaju mają dużą rolę w uświadamianiu różnic między kodem mówionym i pisanym. Przy nauczaniu korelacji głosek i liter (nie zaleca się tu jednak operowania jednostkami mniejszymi niż wyrazy) można w uzasadnionych przypadkach wprowadzić międzynarodową transkrypcję fonetyczną (IPA)<sup>7</sup>. Wymaga to jednak

<sup>6</sup> Oczywiście tu, jak i w całym artykule, rozpatruję wyłącznie czytanie ze zrozumieniem.

<sup>7</sup> Została ona przystosowana do języka polskiego przez W. Miodunkę w *Słowniku wymowy polskiej* (Warszawa-Kraków 1977).

pewnej podbudowy teoretycznej ze strony studentów. W ćwiczeniach na czytanie wyrazów zaleca się studentom identyfikowanie wyrazów trudnych i łatwych dla uświadamiania im na czym te trudności polegają, a także konfrontowanie wyrazów polskich z podobnymi wyrazami rodzimymi. Konfrontacje oraz rozumienie specyficznych wyrazów, zwrotów i idiomów. Bardzo często w przypadku nauki pisanego używanie języka rodzimego studentów przynosi dobre rezultaty.

Ćwiczenia na zapamiętywanie, w formie testów, quizów, konkursów, najlepiej jest połączyć z nauką pisania kontrolowanego (nie twórczego). A oto przykłady pytań do konkretnego tekstu, odwołujące się do zapamiętywania:

1. Czy w tekście pisano o (...)?
2. Czy pisano wyczerpująco, czy pobieżnie o (...)?
3. Czy tytuł był adekwatny do treści?
4. Jaki ty dałbyś tytuł?
5. Czy następujące słowa/zwroty były używane w tekście (...)?
6. Które z następujących słów są łatwiejsze, a które trudniejsze (...)?
7. Wymień rzeczy (fakty), informacje:
  - a. które twoim zdaniem są najbardziej wartościowe i przydatne,
  - b. które ci się najbardziej podobały,
  - c. które potwierdziły znane ci fakty z innego źródła,
  - d. które usłyszałeś po raz pierwszy.

Wśród najczęściej spotykanych technik są też następujące:

1. Lektor czyta tekst głośno, a studenci słuchają. Tekst może też być odtwarzany z taśmy dobrej jakości (czytanie modelowe).
2. Lektor czyta tekst głośno, a studenci śledzą tekst wzrokiem.
3. Czytanie indywidualne studentów. Najczęściej kwestią, jaka się tu pojawia, jest pytanie, kiedy należy poprawiać wymowę studenta: w trakcie czytania zdania, czy po jego ukończeniu? Większość lektorów jest zdania, że lepsze efekty przynosi poprawianie bieżące, wyraz z powtórным odczytaniem tekstu. Bardzo ważne jest tu również zalecanie, szczególnie studentom początkującym, regularnego, głośnego i przesadnie artykułowanego czytania znanych im tekstów, w celu ćwiczenia organów mowy, ponieważ mechanika artykulacyjna języka polskiego różni się od innych języków. Zwracamy uwagę, aby studenci posługiwali się słownikiem dopiero wtedy, gdy poznają cały kontekst nowego wyrazu, unikając w ten sposób tłumaczenia słowo po słowie oraz wyrabiając nawyk domyślania się znaczenia kontekstowego.
4. Czytanie dialogów z podziałem na role.
5. Czytanie danego tekstu w różnym nastroju (np. smutnym, wesołym, refleksyjnym itp.), co, jak stwierdzono, wpływa na wyobraźnię i ułatwia zapamiętywanie.
6. Studenci wysłuchują modelowego czytania w wykonaniu zarówno kobiet jak i mężczyzn oraz eksponowani są na wiele różnych głosów.
7. Nauka czytania skorelowana jest z nauką wymowy i pisania w języku polskim.

## Podstawy oceny umiejętności czytania

Zasadniczym miernikiem sprawności czytania są postępy w nauce. Regularna kontrola tej sprawności ma więc duże znaczenie w diagnozowaniu grupy i poszczególnych studentów. Wykrywa ona np. stopień analizy fonetycznej (wymowa, akcent, intonacja, płytka lub przesada artykulacja), zasób słów, ich rozumienie i zapamiętywanie, interferencję oraz stopień opanowania materiału.

Przy ocenie czytania lektor musi również brać pod uwagę wiek studenta, jego dojrzałość umysłową, pochodzenie językowe, sprawność w posługiwaniu się językiem rodzinnym w zakresie kodu mówionego i pisanego, doświadczenie zdobyte w uczeniu się innych języków itp.



Metody oceny mają za zadanie sprawdzenie, czy student osiąga programowe cele nauczania. W tym celu można preparować teksty do czytania sprawdzające tak, aby odpowiadały pod względem słownictwa i dojrzałości syntaktycznej poziomowi zaawansowania grupy lub pojedynczych studentów oraz używanym materiałom dydaktycznym.

Henryk Zwolski

*Pol'stina do vrecka. Slovenský štandardný text* spracoval Artur Sandany, do pol'stiny preložil Franciszek Sowa, Slovenské Pedagogické Nakladateľ'stvo Bratislava 1980, s. 336;

Marián Serwátka, Franciszek Sowa, *Lektorské cvičenia z pol'ského jazyka*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 1981, s. 154

Na rysunku księgarskim Słowacji ukazały się ostatnio dwa bardzo potrzebne podręczniki języka polskiego. Wydana przez wydawnictwo pedagogiczne w nakładzie 4830 egz. *Pol'stina do vrecka* to właściwie obszernie rozmówki polskie<sup>1</sup>. Mimo kieszonkowego formatu objętość książki jest sopra, bo 11,9 ark. wyd. Ze względu na zawarty w niej bogaty materiał leksykalny i gramatyczny jest to cenna pomoc dla Słowaków uczących się języka polskiego. Podkreślić należy staranność wydania, zwłaszcza pod względem ortograficznym, co w tego typu publikacjach jest bardzo istotne, a jednocześnie dość trudne do osiągnięcia przy zastowaniu dwóch różnych konwencji ortograficznych.

Charakter książki decyduje o tym, że dzieli się na dwie części: ogólną i szczegółową, konwersacyjną. Część I to krótka charakterystyka gramatyki języka polskiego (s. 13–62). Przedstawiono w niej polską glosownię i odmianę wyrazów. Opis zjawisk językowych jest zwięzły, ale jasny i zrozumiały nawet dla mniej przygotowanego odbiorcy. Poszczególne reguły gramatyczne ilustrowane są licznymi przykładami. W glosowni (s. 13–21) zwraca się głównie uwagę na różnice między zasobem głosek polskich i słowackich, podaje zasady wymowy samogłosek nosowych, samogłosek *i* — *y*, spółgłosek miękkich, spółgłoski *l*, wymowę grup spółgłoskowych, akcent. Opis w zasadzie w pełni adekwatny, pewne wątpliwości budzi sposób przedstawienia wymowy połączeń AN+S w wyrazach zapożyczonych typu *cenzura*, *nonsens*. Wydaje się że trzeba było mocniej podkreślić to, że wymowa nosówkowa dotyczy głównie wygłosowej grupy AN+S (*kwadrans*, *awans*) i że oba typy wymowy: nosówkowy i literowy są porównawcze<sup>2</sup>. Oczywiście przeoczonym błędem jest zapis wymowy wyrazu *instrument* jako *istrument*. Nie wiadomo też, dlaczego *n* tylnojęzykowe oznaczane jest w podręczniku znakiem *n* (s. 15, 19) zamiast przyjętego *ŋ* (s. 14). Nadto celowe byłoby podanie przykładów form gramatycznych, w których akcent pada na sylabę inną niż przedostatnia, tym bardziej że nie wspomina się o tym też przy omawianiu czasu przeszłego i trybu przypuszczającego.

W części poświęconej fleksji zwięzłe omówiono zasady odmiany polskich rzeczowników, przymiotników, zaimków, liczebników i czasowników, charakterystyczne dla polskiej gramatyki wymiany tematów fleksyjnych. Tablice ukazujące wzorce odmiany poszczególnych klas wyrazów ułatwiają opanowanie materiału. Pożyteczny niewątpliwie jest też spis czasowników, których odmiana może stwarzać szczególne trudności (chodzi o formy czasu przeszłego, trybu rozkazującego, wymiany głosek). Zaletą książki jest też podawanie przykładów odmiany nazwisk. Tekst nasuwa nieliczne uwagi. Warto było podać przy dopełniaczu deklinacji męskiej formę *wolu*, zwłaszcza że zwraca się na nią uwagę jako na wyjątkowy biernik rzeczowników żywotnych (s. 27). Omawiając dopełniacz rzeczowników żeńskich należało

<sup>1</sup> Jest to wydawnictwo seryjne. Według tego samego schematu wydano m.in. *Nemčina do vrecka*, *Ruština do vrecka*.

<sup>2</sup> Por. *Słownik wymowy polskiej*, pod. red. M. Karasia i M. Madejowej. Warszawa-Kraków 1977, s. XXXI–XXXII.

wspomnieć o formach rzeczowników zapożyczonych na *-ii* (s. 31). Chyba nie najszcześniejszym przykładem użycia liczebnika *dwa* z rzeczownikami nijakimi jest *dwa dziewczęta* (s. 46). Jeśli chodzi o odmianę czasowników, można było pominąć formy czasu zaprzeczonego, natomiast podać więcej przykładów form czasu teraźniejszego i przeszłego, w których zachodzą wymiany samogłosek i spółgłosek w tematach.

Druga, szczegółowa część książki podaje dziesiątki przykładów zadań dotyczących najróżniejszych dziedzin życia. Rozpoczynają ten przegląd zwroty grzecznościowe używane w różnych sytuacjach, dalej mamy konwersację dotyczącą pogody, podróży różnymi środkami lokomocji, pobytu w hotelu, na poczcie, w sklepach usługowych itp. Zamieszczono też krótki słowniczek najczęściej używanych w Polsce skrótów, a przy niektórych tematach dodatkowe informacje dotyczące np. specyfiki polskiej służby zdrowia (s. 231), typowych polskich potraw (s. 197). Ważniejsze tematy konwersacyjne uzupełnione są wykazem słówek, umożliwiających poszerzenie przykładowej konwersacji.

Dobór tematów i przykładowych zdań nie budzi w zasadzie zastrzeżeń. Niedociągnięciem jest brak jakiegokolwiek uwagi na temat tytułów zawodowych i naukowych kobiet w Polsce. W słowniczku na s. 305-310 znajdujemy nazwy różnych zawodów. Podaje się tam tradycyjne formy męskie i żeńskie typu *krawiec — krawcowa*, *lekarz — lekarka*, *kasjer — kasjerka* itp., ale przy nazwach *inżynier*, *leśnik*, *technik* i podobny brak uwagi o tym, że tych męskich form używa się również w odniesieniu do kobiet. Nieporozumieniem jest podanie form *psycholożka* (s. 307), *stomatolożka* (s. 310). Istnieją wprawdzie potencjalnie w polszczyźnie, ale są silnie nacechowane emocjonalnie, w języku ogólnym ich się nie używa.

Pozostałe uwagi dotyczą pojedynczych przykładów. Wydaje mi się, że oprócz zwrotu *lekarz ordynuje* (s. 219) warto też było podać *lekarz przyjmuje*, oprócz *papier do pisania na maszynie* (s. 253) — *papier maszynowy*, oprócz *powieść detektywistyczna* — *powieść kryminalna*, *kryminal*, odpowiednikiem słowackiego *manželka* jest nie tylko *małżonka* (s. 303), ale i powszechniejsza *żona*, odpowiednikiem słowackiego *hrib* jest polski *borowik*, nie *grzyb* (s. 188). Wyras *radzista* (synonim *radiotechnika*, s. 307) jest środowiskowy, w polszczyźnie ogólnej nie funkcjonuje, należało to chyba zaznaczyć.

Kończy książkę zwięzła informacja na temat położenia Polski, jej ustroju, stosunków gospodarczych, kulturalnych, społecznych, a także historii naszego kraju, współpracy między Polską a Czechosłowacją. W sumie więc czytelnik słowacki otrzymał starannie opracowany podręcznik, odstarczający mu sporo wiadomości o Polsce i ułatwiający porozumienie się po polsku. Nieliczne uwagi dotyczące materiału językowego książki w niczym nie umniejszają jej wartości.

Druga ze wspomnianych książek to pierwsza część podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego. Jest to skrypt wydany przez Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie i przeznaczony przede wszystkim dla studentów tego uniwersytetu. Jednakże ze względu na nieosiąglany już od dawna na rynku podręcznik F. Buffy i H. Iwanickowej: *Učebnica polštiny pre samoukov* (Bratysława 1968) będzie on z pewnością służył jako pomoc w nauce języka polskiego większemu kręgowi odbiorców.

\*Podręcznik zawiera trzydzieści tekstów polskich, z tego jedenastce w formie dialogu. Teksty są bardzo zróżnicowane, czytelnik zdobywa sporo informacji o historii i współczesności naszego kraju, o jego ustroju, przemyśle, rolnictwie, oświacie, literaturze itp. Dobór tekstów nie budzi zastrzeżeń, co najwyżej można postulować, by w następnym wydaniu było więcej konwersacji, scenki dialogowe przydałyby się w każdej lekcji. Staranniejsza powinna być też korekta, tym razem przeoczono sporo błędów, co w tego typu wydawnictwie jest rzeczą bardzo naganną.

Każdy tekst uzupełnia słowniczek wyrazów i zwrotów. Warto zastanowić się, czy w następnym wydaniu lub ewentualnie drugiej części książki nie wprowadzić jeszcze dodatkowo zestawu wyrazów polskich i słowackich o wspólnej etymologii, a różniących się znaczeniem. Byłaby to dobra podstawa do ćwiczeń leksykalnych ze studentami.

Na drugim miejscu w układzie poszczególnych lekcji znajdują się zagadnienia gramatyczne. Ponieważ jest to podręcznik dla początkujących, przedstawia się w nim głównie polską fonetykę i fleksję, w minimalnym stopniu słowotwórstwo i składnię. Teoretyczny opis zjawisk językowych jest zwięzły, ale zupełnie wystarczający do ich zrozumienia, przedstawiane reguły gramatyczne ilustrowane są licznymi i właściwie dobranymi przykładami. Przy fleksji słusznie szczególną uwagę zwraca się na wymiany morfologiczne, bez wątpienia trudne do opanowania przez czdzoziemców. Przy omawianiu trybu przypuszczającego (s. 87) niesłusznie, moim zdaniem, pominięto uwagi o akcencie na sylabie 3. i 4. od końca. Celowe też byłoby przy opisie form imiesłowu biernego wspomnieć o formach bezosobowych na *-no*, *-to*, zwłaszcza że opanowanie ich sprawia Słowakom sporo trudności.

Po części gramatycznej następują ćwiczenia. Dotyczą one omawianych zagadnień gramatycznych, polegają zwykle na zastosowaniu odpowiednich form wyrazów w zdaniach, tworzeniu różnych form gramatycznych, w ćwiczeniach fonetycznych kładzie się nacisk na opanowanie wymowy polskich samogłosek nosowych, spółgłosek miękkich, grup spółgłoskowych. Zawsze też znajdują się teksty do tłumaczenia z języka słowackiego na polski i odwrotnie.

Skrypt M. Serwatki i F. Sowy stanowi przemyślaną, zwartą kompozycyjnie całość, ułatwi niewątpliwie naukę języka polskiego studentom słowackim. Autorów warto zachęcić do jak najszybszego opracowania II części podręcznika.

*Krystyna Kwaśniewska-Mżyk*

Ten tom studiów językoznawczych zredagowany przez prof. Salomeę Szlifersztejn jest pierwszym, częściowym podsumowaniem badań języka Polonii. Publikację rozpoczyna ciekawy i bogaty treściowo, choć z konieczności niedługi, wstęp redaktora. We wstępie tym prof. Salomea Szlifersztejn omawia zwięźle stan badań nad bilingwizmem, dając przegląd różnych typów definicji tego zjawiska i różnych postaw badawczych. Krótko charakteryzuje również zjawisko interferencji językowej i problemy badawcze z nią związane. Następnie na tym tle przedstawia metody zastosowane w pracach, których tom jest podsumowaniem i wątpliwości, jakie wystąpiły w klasyfikacji i opisie materiału.

Książka zawiera siedem artykułów dotyczących różnych problemów językowych związanych z bilingwizmem Polaków mieszkających poza granicami kraju.

Stanisław Dubisz w artykule *Formy i typy funkcjonalnej adaptacji leksemów amerykańsko-angielskich w dialekcie polonijnym Nowej Anglii (USA)* skupia swoją uwagę na słownictwie języka mówionego Polonii amerykańskiej. Bada sposoby przystosowania autosemantycznych jednostek leksykalnych do systemu leksyki języka Polonii, przy czym charakteryzuje zarówno procesy adaptacji morfologicznej jak adaptacji formantów. Z badań Stanisława Dubisza wynika, że trzon zapożyczeń w języku Polonii amerykańskiej obu pokoleń stanowią rzeczowniki. Są one najczęściej adaptowane do języka polonijnego za pomocą zabiegów paradygmatycznych. Adaptacja derywacyjna jest właściwa przede wszystkim drugiej co do liczebności grupie wyrazów — czasownikom. Przymiotniki natomiast są zapożyczane najczęściej w oryginalnej postaci morfologicznej. Liczne fakty językowe, takie jak: przewaga leksemów adaptowanych paradygmatycznie, ograniczenie jakościowe i ilościowe form leksemów, wahania w odniesieniu do paradygmatu adaptowanych leksemów i inne, świadczą o tym, że użytkownicy dialektu polonijnego stopniowo tracą poczucie normy języka polskiego.

W artykule Barbary Żak-Pławskiej zatytułowanym *O dzisiejszym języku polskim w USA* również stwierdza się ogromny wpływ języka otoczenia amerykańskiego na rodzimy język emigrantów. Najwyraźniejszy jest on w leksyce, nieco mniejszy w warstwie fleksyjnej. Ciekawym zjawiskiem jest utrzymywanie się gwarowych nawyków językowych zwłaszcza wśród Polaków starszego pokolenia.

Kolejny artykuł, *O języku amerykańskim z końca XIX w. (na podstawie listów emigranckich)* autorstwa Bogusławy Śloniewicz dotyczy zmian języka emigrantów, którzy od niedawna przebywają w USA. Autorka wyzyskuje w nim materiał z końca XIX wieku. Zajmuje się zarówno typami zapożyczeń wyrazów amerykańskich i angielskich do języka polonijnego, sposobami ich adaptacji do systemu polszczyzny, jak i typami przeobrażeń języka rodzimego emigrantów pod wpływem obcego otoczenia. W tym artykule wyraźnie ujawniają się trudności z klasyfikacją materiału i złożoność problematyki badawczej, co nie znaczy bynajmniej, że autorka daje opisy budzące wątpliwości. Uświadamia jednak czytelnikowi, jak trudno jest opisać i poklasyfikować zjawiska językowe minionej epoki, nawet jeśli się ma bogatą dokumentację i sprawny warsztat badawczy. Języka emigrantów polskich w USA dotyczy też artykuł Wiesława Morawskiego, potwierdzający silny wpływ angielskiego na wszystkie warstwy polszczyzny.

Językiem Polonii kanadyjskiej zajmuje się także Halina Członkowska w tekście *Elementy*

angielskie w języku „Pamiętników emigrantów” w Kanadzie. Autorka analizuje materiał z okresu przedwojennego. Swoją analizę poprzedza uwagami na temat wychodźstwa polskiego do Kanady i krótką charakterystyką społeczną emigracji. Z badań Haliny Członkowskiej wynika, że największa liczba zapożyczeń w języku polonijnym — to elementy leksykalne. Autorka twierdzi, że dzieje się tak, ponieważ przejmowanie wyrazów z obcego języka nie jest uwarunkowane znajomością tego języka, jest też łatwiejsze od tworzenia nowego wyrazu od obcego tematu. Autorka uważa za oczywiste, że ten typ zapożyczeń jest tak licznie reprezentowany w jej materiale. Wszystkie elementy leksykalne pochodzą z bliskich sobie kręgów tematycznych — odnoszą się do najbliższego otoczenia, wiążą się z mieszkaniem, jedzeniem, pracą. Nauczenie się takich nazw, przejęcie ich do swojego systemu było po prostu warunkiem adaptacji w nowym środowisku.

Językiem Polonii francuskiej, ściślej normandzkiej zajmuje się Anna Masiewicz. Jej artykuł ma dwie części. W pierwszej, dotyczącej wpływów francuskich na język polski omówione są strefy i rodzaje tych wpływów oraz charakterystyczne elementy języka nie podlegające zmianom w obcym otoczeniu. Druga część jest poświęcona pozostałościom gwarowym i usterkom językowym w mowie trzeciego pokolenia emigrantów. Charakterystyczna wydaje się tu uwaga o małej liczbie zapożyczeń leksykalnych z języka francuskiego i częstym wpływem semantycznym francuskiego na polszczyznę emigrantów francuskich.

Ciekawemu zagadnieniu przeobrażenia się polskich nazwisk na niemieckim gruncie językowym poświęciła swój artykuł Janina Wójtowiczowa. Autorka formułuje w swoim tekście kilka postulatów badawczych. Proponuje zajęcie się polskimi nazwiskami chłopskimi z okresu, kiedy ich kształt nie był jeszcze ustabilizowany, zbadanie sposobów przyjmowania nazwisk polskich przez język obcy oraz metod stosowanych w celu zachowania polskiego brzmienia nazwiska w obcym systemie graficznym i fonetycznym.

Niniejszy tom, jak widać, jest zbiorem różnego rodzaju analiz. Artykuły przedstawiają opisy przeobrażeń języka w kilku warstwach: fonetycznej, morfologicznej, składniowej i leksykalnej. Dotyczą zmian pokoleniowych, poruszają zagadnienia poprawności językowej. Charakteryzują żywą mowę i język pisany Polonii amerykańskiej, kanadyjskiej i francuskiej. To wszystko sprawia, że zbiór nie odznacza się jednolitością ani metodyczną, ani przedmiotową. Nie daje też pełnego obrazu języka, choć wskazuje na zagadnienia najistotniejsze w takich badaniach. Bogactwo i złożoność problemów widoczna jest już na etapie analizy materiałów będących pod ręką. Na pierwszy rzut oka sięgnięcie do takich analiz wydaje się niecelowe, ale książka będąca rezultatem takiego zabiegu całkowicie przekonuje, że i tak trzeba byłoby taki właśnie materiał opracować. Autorzy zresztą nie mają pretensji do wielkich syntez. Artykuły sprawiające wrażenie bardzo rzetelnych i wnikliwie opracowanych materiałowo stanowią ilustrację różnych przeobrażeń polszczyzny zachodzących pod wpływem języków obcych, weryfikację nowszych teorii interferencji. Jest to, jak na zbiór artykułów przyczynkarskich, duża zaleta. Praca dostarcza także sporo materiałów do wniosków natury socjologicznej czy socjolingwistycznej, upoważnia do refleksji na temat polityki językowej. Z większości artykułów wynika, np. że najmniejszym przeobrażeniem podlega polszczyzna człowieka mającego wykształcenie językowe, Polaka świadomego językowo, nawet jeśli musi ona szybko przystosować się do nowych warunków. Wniosków płynących z tego stwierdzenia formułować nawet nie trzeba. Choć może za łatwo się zapomina, że emigranci nie przestają być Polakami i dbałość o ich język (z naszej strony właśnie) jest formą dbałości o ich poczucie narodowe, o ich narodową przynależność.

Za usterkę w kompozycji można uznać kolejność studiów. Lepszy byłby chyba chronologiczny. Brakuje choćby próby syntezy, jakichś wniosków wynikających z badań. W tomie są właściwie tylko trzy artykuły, które albo kończą się wnioskami, albo zawierają skromne uogólnienia. A przecież na podstawie tylu ciekawych tekstów można chyba powiedzieć coś więcej na temat gwary w języku Polonii. Z moich skromnych doświadczeń czytelnika i słuchacza taśm wynika, że bardzo dobrze, niekiedy po kilkadziesiąt lat zachowuje się nietknięta

niemal polszczyzna gwarowa. Wydaje się, że autorzy tomu, badacze już doświadczeni na tym polu, mogliby to zjawisko objaśnić. Czy zachowuje się ona tylko w zamkniętych środowiskach Polonii pochodzącej z jednego regionu?

Trochę za mało uwidoczniła jest też różnica między językiem starej i nowej emigracji.

Drobne zastrzeżenia budzi chwilami dobór informatorów i materiału, będącego przedmiotem analizy. Mam tu na myśli po pierwsze wyzyskanie zbyt małej liczby rozmówców przez Stanisława Dubiasza, po drugie niewłaściwą selekcję materiału przez Barbarę Żak-Pławską. Pierwsza próba jest trochę za mało reprezentatywna. Nie podważa to zresztą w niczym wartości artykułu. Niejasna jednak pozostaje kwestia, czy to wszystko, co zostało przedstawione we wnioskach, jest zjawiskiem typowym dla języka Polonii czy tylko charakterystycznym dla badanej grupy.

Materiał użyty przez Barbarę Żak-Pławską budzi poważniejsze wątpliwości. Już we wstępie redaktor tomu wystarczająco motywuje umieszczenie charakterystyki socjologicznej emigrantów, których język badamy. Podstawowymi informacjami są: wiek autora tekstu, czas pobytu za granicą, rodzaj pracy, wykształcenie. Nie wiem, czy prawdziwe są wnioski na temat języka ludzi, o których nic nie wiemy. Duża rozpiętość czasu między listami wyzyskanymi przez autorkę artykułu pozwala przypuszczać, że nadawcy listów mogą być przedstawicielami nie dwóch, ale trzech lub czterech pokoleń. A wtedy zupełnie inaczej wyglądają ich systemy językowe, no i wnioski wynikające z badań.

Anna Cegiela

L. KACZMAREK, *NASZE DZIECKO UCZY SIĘ MOWY*, LUBLIN 1982, WYDAWNICTWO LUBELSKIE, WYD. IV

Akwizycja języka ojczystego należy do podstawowych zagadnień współczesnej lingwistyki. Obserwacja kształtowania się mechanizmów mowy u dziecka pozwala bowiem lepiej rozumieć funkcjonowanie tychże mechanizmów u człowieka dorosłego, a także pozwala spekulować na temat przyszłych zmian w języku.

Jednakże współczesna lingwistyka, szczególnie zaś kierunek zwany generatywizmem, interesuje się tą problematyką z innych nieco powodów. Ontogeneza mowy interesuje generatywistów głównie dlatego, iż obserwacja jej dostarcza informacji dotyczących mechanizmów generowania tekstu. Dla generatywistów bowiem teoria języka jest jakby szczególną częścią psychologii człowieka. „Badanie wylściwości języków naturalnych — pisze N. Chomsky w *Reflections on Language* — ich struktur, organizacji i zastosowania daje nadzieję na zdobycie pewnego zrozumienia specyficznych właściwości inteligencji ludzkiej”. Zwracam na to uwagę, gdyż szczególnie w ostatnim okresie zainteresowanie mową dzieci w lingwistyce zachodnioeuropejskiej jest wynikiem oddziaływania generatywizmu (por. np. dyskusję zorganizowaną w Paryżu pomiędzy Jean Piagetem a Noamem Chomskym — *Théorie du langage. Théorie de l'apretissage*. Paris 1979. Seuil).

Badania mowy dzieci nie są jednak czymś nowym. Zostały one zapoczątkowane w II poł. XIX w. W Polsce inicjatorem tych badań był Jan Baudouin de Courtenay, który u progu swojej kariery naukowej napisał artykuł pt. *Einige Beobachtungen an Kindern*. Owo zainteresowanie mową dzieci w II poł. XIX w. narodziło się w związku z psychologizmem w językoznawstwie, który wyrażał się przekonaniem, iż językoznawstwo należy powiązać z psychologią, a nawet oprzeć je na psychologii.

Współcześnie w Polsce stosunkowo niewielu językoznawców zajmuje się tą problematyką — jest ona bowiem żmudna, wymaga niezwyklej systematyczności od badacza, a efekty mogą okazać się znikome. Prof. Leon Kaczmarek należy do grona tych nielicznych, którzy systematycznie od wielu lat obserwują mowę dzieci, a wyniki swych obserwacji wykorzystują

nie tylko w teorii naukowej, ale także w praktyce logopedycznej. Omawiana tu praca jest owego połączenia teorii z praktyką wyrazem.

„Nasze dziecko uczy się mowy” jest, jeśli idzie o podstawy metodologiczne, pracą tradycyjną, tzn. autor obserwuje mowę dzieci, biorąc za podstawę klasyczne stwierdzenia lingwistyczne (por. definicje np. języka i mowy, s. 29—42). Nic zresztą dziwnego. Książeczka ta ma przecież charakter popularnonaukowy i nie ma w niej miejsca na dyskusję lub choćby nawet przedstawienie różnych podstaw metodologicznych, różnych, odmiennych niekiedy definicji tych samych pojęć itp. Celem tej pracy jest — stwierdza L. Kaczmarek w „Słowie wstępnym” — ułatwić opiekunom i wychowawcom opiekę nad mową dziecka. Praca ta powstała z głębokiego przeświadczenia, że wiedza o języku, a w szczególności o języku dziecka, jest nieodzownym warunkiem właściwej opieki nad mową dziecka. Dlatego też praca ta nie jest po prostu poradnikiem, choć i elementy poradnictwa w niej występują (np. rozdz. *Dwanaście przykazań logopedycznych*, s. 227-236). Jest to przede wszystkim bardzo interesujące wprowadzenie do wiedzy o języku dziecka.

Praca ta składa się z partii o charakterze teoretycznym, egzemplifikacyjnym i metodycznym.

Partie o charakterze teoretycznym, aczkolwiek L. Kaczmarek stara się je przedstawić jasno i przystępnie, mogą być niekiedy trudne dla niespecjalistów, z czego autor zdaje sobie sprawę, zaznaczając już we wstępie, że „w książeczce istnieją dwie płaszczyzny: łatwiejsza i trudniejsza. Lektura poziomu drugiego wymaga od czytelnika dość dużego wysiłku, można go wszakże opuścić bez szkody dla zrozumienia pierwszego” (s. 8).

Jest pewna niekonsekwencja między tym, co stwierdziłem dwa akapity wcześniej, a tym, co sam autor pisze w przytoczonym przed chwilą fragmencie. Ale jest to tylko pozorna niekonsekwencja. Jestem przekonany, że autorowi wbrew temu, co napisał w *Słowie wstępnym*, a także w rozdziale *Co to jest mowa?* („Gdyby zrozumienie przedstawionego problemu okazało się z jakichś względów zbyt trudne, czytelnik może na razie rozdział niniejszy spokojnie opuścić”), bardzo zależy właśnie na tym, aby czytelnik ani tego, ani też innych rozdziałów nie opuszczał, gdyż uważa on, powtarzam to raz jeszcze, że właściwa opieka nad mową dziecka wymaga wiedzy o języku. Jeżeli natomiast pisze w ten właśnie sposób to przede wszystkim dlatego, że swojego czytelnika szanuje i stara się go zachęcić do zainteresowania się przedstawianą problematyką, sam siebie stawiając raczej w roli przewodnika. Nawiasem mówiąc, jest to jeden z nielicznych znanych mi prac popularnonaukowych, która nie jest ani za bardzo popularna, ani za bardzo naukowa. Autor bowiem, nie rezygnując z bogatej warstwy naukowej (definicje, terminy, literatura naukowa), umie ubrać ją w szatę językową dostępną dla każdego zainteresowanego, ale nie uproszczoną. Szanuje swego czytelnika, zmuszając go do pewnego wysiłku intelektualnego. W ten sposób uczy go jak gdyby szacunku dla dziecka, o który to szacunek zresztą od posątku dyskretnie nawołuje, zwracając m.in. uwagę, aby wypowiedzi otoczenia były dźwiękowo poprawne (s. 228) i aby dziecka nie zrażać poprzez opryskliwe, suche i lakoniczne odpowiedzi (w okresie pytań — s. 133). Czyni to zaś dlatego, że mowa jest podstawą rozwoju umysłowego dziecka. Podstawę tę, czyli mowę, buduje rodzina, żłobek, przedszkole. Wszelkie niedopatrzienia i błędy wychowawcze tych instytucji odbijają się na dziecku (s. 8). Notabene, zależności między mową a myśleniem są wzajemne, z czego autor zdaje sobie sprawę, ale co, moim zdaniem, nie znajduje w tej pracy dostatecznego odbicia, może dlatego, że zajmuje się dziećmi normalnymi. Niemniej, jak sądzę, dla pełnego obrazu należałoby i na tę kwestię zwrócić większą uwagę.

Przyjrzyjmy się teraz nieco dokładniej, w jaki sposób autor zapoznaje czytelnika z wiedzą o rozwoju dziecka.

Książeczkę z grubsza, tzn. niezbyt precyzyjnie, można byłoby podzielić na trzy części (nie licząc *Słowa wstępnego*):

- 1) Rozważania o roli krzyku, płaczu, głużenia i gaworzenia w procesie rozwoju mowy (rozdz. *Znowu zaczął koncertować i Ale śpiewa to nasze malutkie*).
- 2) Informacje teoretyczne o języku i mowie (rozdz. *Co to jest mowa?*).

3) Rozważania o warunkach i właściwościach rozwoju mowy dziecka (rozd. od *U źródła mowy dziecka* do *Wskaźniki optymalnego kształtowania się mowy dziecka*).

Pracę uzupełniają: słowniczek użytych terminów, krótka informacja o wymienionych w tekście autorach i wskazówki bibliograficzne.

Z tego, co zostało tu przedstawione mogłoby wynikać, że właściwie stronie teoretycznej poświęcony został tylko rozdział „Co to jest mowa?”. Tak jednak nie jest, gdyż rozważania teoretyczne, odwoływanie się do ustaleń innych badaczy itp. zabiegi charakterystyczne dla pracy naukowej, a potrzebne do pełniejszej obiektywizacji wiedzy są czynione w całej pracy, we wszystkich jej rozdziałach. Z omawianej pracy wylania się taki oto obraz wiedzy w procesie rozwoju mowy dziecka.

Mowa, czyli określony akt w procesie porozumienia się w słowie (w akcie tym osoba mówiąca przekazuje informację, a rozmówca ją odbiera), kształtuje się u dziecka normalnie rozwijającego się w następujących etapach:

- 1) okres przygotowawczy (0-9 mies. życia płodowego),
- 2) okres melodii, sygnału-apelu (0-1 rok życia),
- 3) okres wyrazu, sygnału jednoklasowego (1-2 rok życia),
- 4) okres zdania, sygnału dwuklasowego (2-3 rok życia).

Każdy z tych okresów — zwraca uwagę L. Kaczmarek — ma istotne znaczenie w procesie kształtowania się mowy dziecka, chociaż do okresu właściwego kształtowania się mowy należy zaliczyć tylko 3) i 4). Na przykład w pierwszych dniach, tygodniach, a nawet miesiącach dziecko „posługuje się” krzykiem i płaczem. Są one wyrazem złego samopoczucia, są więc symptomami, znakami jednostronnymi. Z czasem jednak krzyk przechodzi w znak dwustronny sygnał-apel, niejęzykowy naturalnie, odbierany zarówno przez odbiorcę-matkę, jak i nadwcę-dziecko, tzn. jest on środkiem, którym dziecko posługuje się świadomie i celowo, kontaktując się w ten sposób z otoczeniem (około połowy pierwszego roku życia). Krzyk jest także nieświadomym zabiegiem przygotowującym zarówno drogi oddechowe, jak i narządy mowy do przyszłego arykułowania dźwięków.

Tak więc zarówno krzyk i płacz, jak i głuzenie, a przede wszystkim gaworzenie są bardzo ważne dla rozwoju mowy dziecka — przygotowują one narządy mowne i są jednocześnie oznakami (krzyk i gaworzenie) pierwszych świadomych prób kontaktowania się z otoczeniem; gaworzenie ponadto jest wyraźnym, choć nie zamierzonym treningiem słuchu mownego, czyli fonematyczno-fonetycznego.

Wiedza o okresach rozwoju mowy dziecka, jak i zjawiskach towarzyszących temu rozwojowi jest bardzo potrzebna opiekunom dziecka dla właściwego sprawowania swej opieki nad mową dziecka. Tym bardziej, że proces przyswajania sobie mowy przez dziecko jest bardzo skomplikowany.

Mowa składa się z czterech czynników: 1) języka — pewnego określonego systemu fonologicznego, morfologicznego i składniowego, a zarazem tworzy w pewnym sensie abstrakcyjnego, 2) mówienia — wyboru właściwych elementów z systemu językowego, elementów potrzebnych do przekazania określonych informacji, 3) tekstu słownego, 4) odbioru. Dziecko te wszystkie czynniki musi sobie przyswoić. Dlatego tak ważna jest aktywność rodziców i opiekunów dziecka. Aktywność ta powinna przejawiać się w łączności uczuciowej z niemowlęciem, w swobodnej rozmowie z dzieckiem (autor podaje tu przykłady i sposoby takich „rozmów”). Dziecko wszystkie skierowane do siebie wypowiedzi rejestruje, chociaż nie reaguje na nie początkowo. Z czasem jednak, kiedy odkryje źródło owych wypowiedzi, głosów, zaczyna reagować, zaczyna też stopniowo rozumieć sytuacje, reagować na stwierdzenia, polecenia i pytania. Początkowo są to reakcje niejęzykowe. Niemniej świadczą one o rozwoju świadomości dziecka, co jest podstawą rozwoju nie tylko zresztą mowy dziecka. Autor, niestety, *explicite* tego nie stwierdza. Uświadomienie, iż opiekunowie winni być wobec dziecka aktywni nie tylko ze względu na jego rozwój emocjonalny, ale również intelektualny, jest ważne i potrzebne — nie zawsze bowiem zdajemy sobie sprawę, że to również od nas — opiekunów dziecka, a nie tylko od fizjologii, zależy ów rozwój, a w następstwie także rozwój mowy.



Usterką pracy są także, moim zdaniem, wskaźniki optymalnego kształtowania się mowy dziecka, a dokładniej dość sztywne ramy czasowe występowania określonych zjawisk towarzyszących temu procesowi. Mogą one niezorientowanego czytelnika wprowadzić w błąd. Według mnie niedostatecznie została tu podkreślona relatywność czasu występowania tych zjawisk. Na przykład pierwsze zdania jedne dzieci zaczynają budować już w wieku 1,5 roku, inne w wieku 2,5 lat, przy czym wcale nie musi to oznaczać genialności jednych i opóźnień drugich dzieci. Jest ono wyrazem zapewne określonych cech psychofizycznych dziecka.

Wydaje mi się niecodzowne dopisanie w ewentualnej przyszłej edycji książki rozdziału poświęconego przyczynom wcześniejszego lub późniejszego opanowywania przez dziecko mowy (według stanu wiedzy, jaką do tej pory dysponujemy), a także przyczynom opóźnień. Zdaję sobie sprawę z tego, że wiedza na ten temat jest pełna luk i raczej jest to wiedza psychologiczna niż językoznawcza, mimo to jeżeli chcemy, aby czytelnik miał w miarę możliwości pełne wyobrażenie o kształtowaniu się mowy dziecka, powinien te informacje otrzymać. Tym bardziej, że interesują się tymi zagadnieniami, przede wszystkim rodzice tych dzieci, które mają jakieś zaburzenia. Uczestniczyłem kilka lat temu w audycji radiowej w cyklu „Dziś pytanie, dziś odpowiedź” poświęconej językowi dziecka i muszę stwierdzić, że pytań natury teoretycznej, ogólnej, dotyczących prawidłowości rozwoju dziecka było niewiele — te interesują przede wszystkim badaczy; gros pytań dotyczyło właśnie przyczyn nieprawidłowości rozwoju mowy dziecka, a stawiali je rodzice mający określone problemy ze swoimi dziećmi. Jest to symptomatyczne.

Wydaje mi się też, że strona egzemplifikacyjna pracy jest zbyt zróżnicowana. Moim zdaniem w pracy popularno-naukowej konieczna jest egzemplifikacja bardziej różnorodna. Jeżeli praca naukowa może opierać się z powodzeniem na obserwacji zachowania się językowego jednego dziecka — jest to po prostu pewien wkład do wiedzy ogólnej, to praca popularno-naukowa powinna opierać się na większej liczbie przykładów, niekoniecznie obserwowanych i opisanych przez samego autora; czytelnik dysponując tymi przykładami przyswaja sobie szerszą wiedzę, ma możliwość porównań i jego działania opiekuńcze mogą okazać się skuteczniejsze.

Uwagi powyższe dotyczą spraw raczej marginesowych, toteż nie powinny wpływać na ostateczną ocenę omawianej pracy, pracy bardzo pozytywnej i potrzebnej nie tylko rodzicom i opiekunom dzieci, ale także młodym badaczom, którzy w tę problematykę zaczynają dopiero wchodzić.

Józef Porayski-Pomsta

JAN BRZEZIŃSKI, WYZNACZNIKI JĘZYKOWOSTYLISTYCZNE POEZJI  
SENTYMANTALNEJ ZIELONA GÓRA 1979, WYDAWNICTWO UCZELNIA-  
NE WSP, S. 182

Omawiana praca składa się ze *Wstępu* (s. 3-8) i siedmiu rozdziałów: I *Franciszek Dionizy Kniaźnin* (s. 9-28), II *Józef Szymanowski* (s. 29-51), III *Franciszek Karpiński* (s. 53-76), IV *Andrzej Brodziński* (s. 77-94), V *Wincenty Reklewski* (s. 95-124), VI *Kazimierz Brodziński* (125-155), VII *Synteza zjawisk językowostylistycznych poezji sentymantalnej* (157-178). Brak natomiast indeksu cytowanych wyrazów.

„Niniejsza praca — jak pisze autor we wstępie — ma ukazać najistotniejsze zjawiska językowostylistyczne polskiej poezji sentymantalnej drugiej połowy XVIII wieku i początków XIX wieku na tle różnostylowych tendencji tego okresu” (s. 3). „Celem pracy — czytamy dalej — jest więc ujawnienie zbieżności, złożoności i wielowarstwowości stylistyki poezji uprawianej przez sentymalistów XVIII i XIX wieku. Zajmuje się ona głównie stroną stylistyczno-leksykalną erotyków, pieśni i sielanek omawianego okresu” (s. 3).

Przedmiotem badań J. Brzezińskiego są wyrazy tworzące określone struktury leksykalne lub kręgi semantyczne, wyznaczające w zasadniczym stopniu język i styl badanych utworów, a ponadto, choć w mniejszym stopniu, inne środki stylistyczne, jak inwersja, apostrofa, peryfraza, struktury paraleliczne zauważalne zwłaszcza w niektórych tekstach poezji rokokowo-sentymentalnej. Autor poddaje analizie teksty wybitnych reprezentantów poezji sentymentalnej, które według niego są najbardziej charakterystyczne dla poszczególnych poetów. Są to: F. D. Książnica, *Erotyki*, J. Szymanowskiego, *Wiersze różne* i *Świątynia Wenus w Knidos*, F. Karpińskiego, *Sielanki* i *Pieśni*, A. Brodzińskiego, *Zabawki wierszem*, W. Reklewskiego, *Pienia wiejskie*, K. Brodzińskiego, *Sielanki*, *Wiersze erotyczne*, *silankowe*, *dumy* i *dunki*. Stanowią one postawę materiałową pracy. Powyższy wykaz autor uzupełnia zestawieniem tekstów, które posłużyły mu za podstawę do sporządzenia list frekwencyjnych lub rejestru wyrazów pełnoznaczących (rzeczowników, przymiotników, czasowników, przysłówków). Wyliczenia objęły zarówno całe zbiory tekstów (wymienione, wyżej) Szymanowskiego, Karpińskiego, A. Brodzińskiego, K. Brodzińskiego z wyjątkiem *Wiesława*, jak i wybrane utwory (*Pieśni do Helanki*, *Opisanie czterech miłostków*, *Do Zosi*, *Anusia ładna*; *Zosiu, Zosiu moja lubo*, *Jużci przyjemna chwila dopływa* J. Szymanowskiego oraz *Krakowiaki* W. Reklewskiego).

Zestawiając listy frekwencyjne wyrazów pełnoznaczących Brzeziński stara się wyodrębnić słowa-klucze, czyli wyrazy o dużej frekwencji, tworzące określone pola semantyczne, a szczególnie pola synonimiczne, w których wyrazistość znaczenia stylistycznego uwydatniają relacje między poszczególnymi wyrazami bliskoznaczącymi, np. *miłość* a *uczucie*, *uczucie*; *miłość* a *ogień*, *zapał*, *pożar*. Metoda ta pozwala autorowi ustalić frekwencję poszczególnych wyrazów lub ich synonimów oraz określić wartość i funkcję stylistyczną składników leksykalnych tekstu. Użycia wyrazów ilustruje licznymi przykładami związków kontekstowych, w jakie te wyrazy wchodzą.

Posługuje się także autor metodą ekscerpcji z wybranych tekstów jednostek leksykalnych, wyrazistych pod względem stylistycznym, jak wyrazów gwarowych, archaicznych czy potocznych. Dokonując wyboru materiału, poddaje także oglądowi bardzo wyraziste i często używane takie środki stylistyczne, jak inwersja, apostrofa czy paralela.

Zasługą Brzezińskiego jest to, że poddając analizie charakterystyczne dla stylu autora cechy, będące elementami systemów stylowych epoki, stara się wykryć przyczyny i warunki powstawania wyznaczników językowsylistycznych, ukazać ich rozwój i krystalizację w zależności od tendencji epoki, charakteru twórczości i indywidualnych zamysłów i poszukiwań poety.

W rozdziale I dokonuje autor oceny rokokowych w stylu *Erotyków*, które — jak twierdzi — ujawniają oryginalność i prawdziwą indywidualność poezji Książnica. Stwierdzenie to jest tylko częściowo słuszne, gdyż o prawdziwej oryginalności świadczą może bardziej przekonująco takie utwory Książnica jak: pełne prostoty i bezpośredniości *Krosienka*, wiersze *Dwie gałązki* i *Filozof z biedy*, czy wodewil *Trzy gody*, którego realizm przekracza już granice konwencjonalnej poezji dworskiej, czy wreszcie bajka *Góra w pologu* zabarwiona charakterystycznym humorem i dobrym dowcipem.

Rozdział II to dość szczegółowa analiza różnostylistycznych tendencji liryki miłosnej Szymanowskiego, który mimo cennych osiągnięć stylizacyjnych realizuje w zasadzie program elitarnej poezji kół dworskich.

Na tle bogatego materiału językowego w rozdziale III dochodzi Brzeziński do słusznego wniosku, że Karpiński (bo jemu poświęcony jest ten rozdział) stworzył sobie właściwy, oryginalny typ sielanki zawierającej pierwiastki indywidualne i swojskie. Tę swojskość i rodzimość sielanek potwierdza fakt potraktowania (omawianych przez autora, s. 75) utworów jako ludowych autentyków.

W rozdziałach następnych (IV, V, VI) omawia Brzeziński charakterystyczne cechy poezji A. Brodzińskiego, W. Reklewskiego i K. Brzezińskiego. Najwięcej uwagi poświęca stylizacji językowej *Wiesława* K. Brodzińskiego.

Rozdział VII prezentuje w sposób syntetyczny najistotniejsze cechy językowe i stylistyczne poezji sentymentalnej. Kończy się wnioskiem, z którego najogólniej wynika, że ci wybitni przedstawiciele poezji sentymentalnej „starają się rozbijać uformowane w ciągu wieków konwencje językowe i dążą do zasilania swoich utworów nowymi elementami językowostylistycznymi” (178).

J. Brzeziński w swoim dorobku naukowym ma szereg ciekawych prac dotyczących zagadnień językowostylistycznych poezji Książki, Szymanowskiego, Andrzeja i Kazimierza Bordzińskich, stąd też jasno zdaje sobie sprawę z trudności związanych z badaniem właściwości językowych i stylistycznych poetów sentymentalnych. Trudności te, jego zdaniem, wynikają z braku wypracowanych w polskiej stylistyce narzędzi badawczych i wzorców metodologicznych, „które by pozwoliły w miarę bezbłędnie ujawnić i całościowo scharakteryzować splot właściwości językowostylistycznych zdeterminowanych przez założenia filozoficzne i poetyckie prądu, poetykę zespołu tekstów lub gatunków literackich, indywidualne propozycje stylotwórcze autorów” (s. 157). Ten argument tłumaczy w pewnym sensie charakter spojrzenia autora na język i styl poezji sentymentalnej. Gdyby jednak autor zgodnie z założeniami, (że „nie tylko wyrazy, tworzące określone struktury leksykalne lub kręgi semantyczne, wyznaczające w zasadniczym stopniu język i styl badanych utworów, są przedmiotem niniejszych badań” (s. 4) konsekwentnie dokonał oglądu wyznaczników językowostylistycznych w płaszczyznach wieloaspektowych, mam tu na uwadze m.in. produktywność przedrostków i przyrostków deminutywnych (wspomina o nich tylko przy okazji K. Brodzińskiego), wyrazy o treści czułościowej, bliskoznaczniki, hipokorystyka itp., mogłoby to doprowadzić do interesujących wniosków w zakresie częstości użycia tych środków językowych, a ponadto pozwoliłoby wydobyć wiele nowych faktów, cennych dla nauki. Ten brak konsekwencji daje się zauważyć m.in. wtedy, kiedy autor, np. podając formację z formantem *-ik*, *-yk*, *-nik*, *-wnik*, *-iś* (s. 32) jako nazwy znamionujące, nie podaje pełnej informacji o nich, np. stopnia produktywności tych formantów.

Wydaje się, że w tego typu pracy nieodzowne jest pokazanie, jakie formanty i typy formacji wiążą się z pewnymi kategoriami stylistycznymi, jaką one pełnią funkcję ekspersywną. A trzeba przyznać, że niewiele mówi autor o wartości stylistycznej poszczególnych form morfologicznych, choć dokonuje różnych zestawień i prezentuje różne listy frekwencyjne.

Na wyniki pracy musi z pewnością rzutować wybór takich, a nie innych utworów spośród dorobku danego poety. I tak np. w wypadku Książki autor podkreśla obecność wyrazów potocznych w *Erotykach* (s. 14). Nie podaje natomiast wyrazów gwarowych, co wynika z pominięcia w pracy takich np. utworów, jak *Trzy gody*.

Nie ustrzegł się też Brzeziński pewnych nieścisłości czy błędów. Oto najbardziej rzucające się w oczy: wyrazy *chinka* i *ranek* kwalifikuje jako zdrobnienia, *kolec* zalicza do kręgu nazw kwiatów, *obroza* ma potwierdzać wiejskość, *trzoda* to nazwa zwierząt, wyraz *uroda* kwalifikuje do słów z kręgu pieszczot, *malinę* zalicza do gatunku drzewa itp.

Oceniając ogólnie pracę trzeba stwierdzić, że jest ona nierówna. Jedne rozdziały opracowane są dokładniej, inne — powierzchownie. Wynika to z założeń pracy i chyba z przesadnej ostrożności J. Brzezińskiego w podjęciu ryzyka całościowego ujęcia splotu właściwości językowostylistycznych twórczości poetów sentymentalnych. Ograniczenie się do wyodrębnienia najbardziej charakterystycznych cech językowostylistycznych poezji sentymentalnej nie stworzyło dostatecznych podstaw do ostatecznych stwierdzeń syntetycznych. Daje jednak obraz (i to jest bardzo cenne) problemów pewnej odmiany języka Oświecenia, a tym samym rysuje wyraźnie potrzeby i kierunki dalszych badań.

Kazimierz Długosz

## PROGRAM PRAC NAD KULTURĄ JĘZYKA POLSKIEGO

W styczniu 1982 roku prezes Rady Ministrów w przemówieniu sejmowym wskazał na potrzebę większej dbałości o kulturę języka ojczystego. Minister Kultury i Sztuki został zobowiązany do opracowania programu prac w tym zakresie. W pracach tych brały udział: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Komitet ds. Radia i Telewizji, Komitet Językoznawstwa PAN, Komisja Kultury Języka Komitetu Językoznawstwa PAN oraz Towarzystwo Kultury Języka w Warszawie i Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego w Krakowie.

W wyniku dyskusji powstał plan prac nad kulturą języka. Plan ten był przedstawiony w dniu 28 kwietnia 1982 roku na posiedzeniu Komisji Sejmowych: Kultury i Sztuki oraz Oświaty i Wychowania z udziałem posłów z Komisji Nauki i Postępu Technicznego. W dniu 25 maja 1982 roku program prac nad kulturą języka polskiego został zatwierdzony przez Komitet Społeczno-Polityczny Rady Ministrów, a następnie opublikowany przez Ministerstwo Kultury i Sztuki.

Opracowany plan nakłada określone obowiązki na szkołę, szkolnictwo wyższe i placówki naukowe, towarzystwa popularnonaukowe, środki masowego przekazu oraz instytucje i stowarzyszenia kulturalne. Poniżej drukujemy ten dokument w całości.

*Mieczysław Szymczak*

**PROGRAM PRAC NAD KULTURĄ JĘZYKA POLSKIEGO,  
WARSZAWA 1982, S. 12**

**SŁOWO WSTĘPNE**

Sprawę dbałości o kulturę języka ojczystego podniósł prezes Rady Ministrów, gen. armii Wojciech Jaruzelski w przemówieniu sejmowym wygłoszonym 25 stycznia 1982 roku. Minister Kultury i Sztuki, wspólnie z ministrem Oświaty i Wychowania, ministrem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz przewodniczącym Komitetu ds. Radia i Telewizji zostali zobowiązani do przygotowania programu działań mających na celu poprawę czystości języka polskiego w systemie edukacji, w środkach masowego przekazu i w życiu publicznym.

Na podstawie materiałów nadesłanych przez zainteresowane resorty i instytucje Ministerstwo Kultury i Sztuki opracowało propozycję takiego programu. Propozycje zostały przedyskutowane w gronie specjalistów, poprawione i uzupełnione. Uwzględniono w nich zwłaszcza wnioski zgłoszone przez Prezydium Komitetu Językoznawstwa PAN, Prezydium Komisji Kultury Języka PAN, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego oraz Towarzystwo Kultury Języka. Propozycje programu pozytywnie oceniły Sejmowe Komisje: Kultury i Sztuki oraz Oświaty i Wychowania, obradujące przy udziale posłów z Komisji Nauki i Postępu Technicznego, na wspólnym posiedzeniu w dniu 28 kwietnia 1982 roku.

Niniejszy „Program prac nad kulturą języka polskiego” został przyjęty przez Komitet Społeczno-Polityczny Rady Ministrów w dniu 25 maja 1982 r.

W programie ujęto jedynie główne kierunki działań. Działania te tylko wówczas będą skuteczne, gdy zostaną poparte przez wszystkich, którym leży na sercu wspólne narodowe dobro — czystość, bogactwo i piękno mowy ojczystej.

**PROGRAM PRAC NAD KULTURĄ JĘZYKA POLSKIEGO**

Stan współczesnego języka polskiego budzi coraz większe zaniepokojenie. Szybkie tempo przeobrażeń społecznych, masowy awans środowisk nie

mających utrwalonej rodziną tradycją kultury języka, rozrost biurokracji, przemiany obyczajów, rozwój nauki powodujący niepowstrzymany napływ nowych pojęć i terminów — wszystko to wpływa na język, przyczynia się do zachwiania normy językowej, utrwalania się, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych, mody na slang, na prymitywizowanie mowy potocznej. Starania szkoły, ofiarność pedagogów, działalność językoznawców i miłośników języka, akcje podejmowane w prasie, radiu i telewizji okazują się w tej sytuacji niewystarczające. Konieczne jest zwielokrotnienie wysiłków w celu ochrony języka przed wulgarnością, prymitywizmem, urzędniczym żargonem, podjęcie dodatkowych działań we wszystkich głównych obszarach życia społecznego — w dziedzinie edukacji, nauki i kultury, życia publicznego, obyczajowości, środków masowego przekazu, języka pisanego i mówionego — zarówno przez zwalczanie nagminnych odstępstw od normy językowej, jak i przez aktywniejszą działalność normatywną, skuteczniejsze upowszechnianie wzorców ukazujących bogactwo, urok i piękno mowy ojczystej.

Celowi temu ma służyć opracowanie i wprowadzenie w życie programu zharmonizowanych działań zmierzających do podniesienia kultury współczesnego języka polskiego. Z natury rzeczy powinien to być program długofalowy i kompleksowy, pozwalający na osiągnięcie nie doraźnego, lecz trwałego rezultatu, obejmujący wiele jednoczesnych poczynań, i to zarówno tradycyjnych, jak bardziej nowoczesnych, z ambicją dotarcia do sfer dotąd mało podatnych na uszlachetniające zabiegi językowe, łączący tryb działania państwowego z aktywizacją społecznego ruchu miłośników języka.

Konieczne jest też lepsze wsparcie materialne tych poczynań, zwłaszcza jeśli chodzi o ogólnie dostępne słowniki i poradniki, lektury i audycje językowe, większą pomoc dla działaczy społecznych.

Ujęte w programie propozycje działań dotyczą: szkoły, nauki i ruchu miłośników języka, środków masowego przekazu, instytucji i stowarzyszeń kulturalnych, szeroko pojętego życia publicznego oraz zasad koordynacji tych działań.

## SYSTEM EDUKACJI

Obok środowiska rodzinnego system edukacji odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu świadomości językowej i językowych nawyków młodego pokolenia. Reorganizacje systemu oświaty, kłopoty programowe, kadrowe i materialne, niedobór lektur, pomocy dydaktycznych i podręczników — wszystko to musiało się odbić także na nauczaniu języka polskiego.

Wśród ważniejszych problemów, których rozwiązanie warunkuje poprawę nauczania języka polskiego, wypada wymienić:

— Opracowanie i wprowadzenie nowoczesnego, odpowiadającego współczesnym potrzebom programu nauczania języka polskiego, służącego wyrabianiu praktycznej sprawności językowej, umiejętności formułowania myśli w mowie

i piśmie, opanowanie zasad gramatycznych, uwrażliwianiu na piękno i bogactwo języka ojczystego. Za sprawę szczególnie ważną należy uznać nauczanie języka ojczystego w zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach przysposobienia rolniczego, które kończy średnio 57 procent absolwentów szkół podstawowych.

— Zapewnienie szkolnictwu dobrze przygotowanych nauczycieli języka polskiego z wyższym wykształceniem (obecnie ma je około 2/3 czynnych nauczycieli). Opracowanie efektywniejszych programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, prowadzenie specjalnego kursu kultury języka dla nauczycieli różnych przedmiotów, nie tylko polonistów.

— Poprawę wyposażenia szkół w pomoce naukowe; lektury, zbiory ćwiczeń, słowniki, encyklopedie. Lepsze wykorzystanie walorów i możliwości prasy literackiej, telewizji, radia, kina, teatru. Zacieśnienie więzi szkół z instytucjami upowszechniania kultury.

— Kształtowanie zainteresowań uczniów językiem i literaturą ojczystą, zarówno w toku zajęć lekcyjnych jak pozalekcyjnych, między innymi przez popularyzację olimpiad, organizowanie konkursów recytatorskich i krasomówczych oraz wprowadzenie elementów retoryki do programów niektórych typów szkół średnich.

— Zwiększenie pomocy naukowców dla szkół, określenie norm językowych współczesnej polszczyzny, większą pomoc dydaktyczną radia, telewizji, instytucji kulturalnych, Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego oraz Towarzystwa Kultury Języka. Opracowanie specjalnego programu wydawniczego dla celów dydaktyki i budzenia zamiłowania do języka ojczystego u młodzieży: upowszechnianie specjalistycznych czasopism.

— Poprawę przygotowania nauczycieli przedszkoli do pracy nad kształtowaniem języka dziecka, właściwy dobór lektur dla dzieci w tym wieku, a także dbałość o język czasopism, widowisk telewizyjnych i teatralnych. Specjaliści dostrzegają niepokojący regres w tej dziedzinie.

Działania programuje i organizuje minister Oświaty i Wychowania w porozumieniu z zainteresowanymi resortami i instytucjami.

## NAUKA, SZKOLNICTWO WYŻSZE, RUCH MIŁOŚNIKÓW JĘZYKA

Powojenne polskie językoznawstwo chlubi się poważnymi osiągnięciami. Nie są one w pełni wykorzystane wskutek nie dość sprawnej transmisji od nauki do społeczeństwa, braku sprzyjającego klimatu, ograniczeń wydawniczych, niedostatecznej koordynacji wysiłków.

Sprzyjając rozwojowi dorobku nauki polskiej w dziedzinie języka, kontynuując bogate tradycje w zakresie poradnictwa i upowszechniania kultury języka, które zawdzięczamy wybitnym przedstawicielom polskiej humanistyki, proponuje się skupić uwagę w najbliższym czasie między innymi nad takimi problemami, jak:

— Opracowanie naukowej ekspertyzy o stanie kultury współczesnego języka polskiego i jego zagrożeniach oraz środkach zaradczych, tak aby ekspertyza ta mogła stanowić podstawę do właściwego programowania działań oraz rozwinięcia akcji uświadamiającej.

— Zapewnienie pomocy w realizacji ważniejszych przedsięwzięć językoznawczych i polonistycznych, stanowiących naukową podstawę działań praktycznych, między innymi przyspieszenie prac nad przygotowaniem „Wielkiego słownika współczesnego języka polskiego”, „Gramatyki współczesnego języka polskiego”, „Zarysu polskiej socjolingwistyki”, „Słownika kolokwializmów współczesnego języka polskiego” i innych inicjatyw wydawniczych.

— Podniesienie rangi przedmiotu „Zagadnienia poprawności i kultury języka” w programach uniwersyteckich, zwłaszcza na studiach dziennikarskich.

— Wprowadzenie zajęć z kultury języka polskiego w formie fakultatywnej na neofilologiach i studiach technicznych (również w zakresie poprawnego stosowania terminologii zawodowej) oraz wznowienie lektoratów wymowy, co wpłynie na lepsze przygotowanie językowe absolwentów wszystkich kierunków studiów wyższych.

— Wzmoczenie prac nad badaniem współczesnego języka polskiego, jego systemem gramatycznym i słownictwem, nad stylistycznym i regionalnym zróżnicowaniem normy językowej.

— Spopularyzowanie utworzonych w ostatnich latach we wszystkich uniwersytetach i niektórych szkołach pedagogicznych telefonicznych poradni językowych, obsługiwanych przez pracowników instytutów filologii polskiej.

— Zwiększenie pomocy dla Towarzystwa Kultury Języka i Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego oraz rozważenie możliwości spełnienia ich postulatów dotyczących popularnych wydawnictw, polepszenia warunków wydawniczych czasopism, rozwinięcie akcji odczytowej i poradniczej.

— Lepsze zharmonizowanie prac Komisji Kultury Języka Polskiej Akademii Nauk z pracami placówek uczelnianych oraz ze społecznym ruchem miłośników języka.

— Zwiększenie pomocy dla podyplomowych studiów logopedycznych oraz poradni logopedycznych (u około 300 tysięcy dzieci i młodzieży stwierdzono różne organiczne wady wymowy). Zwiększenie pomocy dla Polskiego Towarzystwa Logopedycznego.

— Opracowanie nowoczesnych form upowszechniania języka polskiego na użytek obcokrajowców i Polonii.

Działania programują i organizują: Polska Akademia Nauk oraz minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w porozumieniu z zainteresowanymi resortami i instytucjami.



## ŚRODKI MASOWEGO PRZEKAZU

W staraniach o czystość i poprawność języka bardzo ważną rolę odgrywają środki masowego przekazu. Wzorzec ogólnej polszczyzny jest w coraz wyższym stopniu kształtowany przez prasę, radio, a ostatnio przez telewizję.

Trzeba zwiększyć troskę o poprawność języka w poszczególnych gazetach i czasopismach, audycjach radiowych i telewizyjnych, dokonywać ocen poprawności języka, wyniki ocen omawiać w redakcjach, publikować w „Prasie Polskiej”, „Zeszytach Prasoznawczych”, biuletynach, poradnikach itp. Powinno się lepiej wykorzystywać wyniki badań nad językiem prasowym Ośrodka Badań Prasoznawczych oraz wyniki badań naukowych nad językiem telewizji. Należy gromadzić przykłady błędów i usterek najczęściej występujących w tekstach prasowych, w języku mówionym radia i telewizji, aby wykorzystać je w celach szkoleniowych i poradniczych. Warto kontynuować takie sprawdzone już, pożyteczne akcje, jak dni bez błędu, konkursy międzyredakcyjne, specjalne rubryki w gazetach itp.

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym dziennikarzy (studia dziennikarskie, studia radiowo-telewizyjne), a także przy przyjmowaniu do pracy oraz przy przyznawaniu członkostwa stowarzyszenia dziennikarzy sprawom języka trzeba poświęcić więcej uwagi. Przede wszystkim należy zwiększyć wymagania wobec spikerów i prezenterów w radiu i telewizji, uzależniając występowanie zawodowych dziennikarzy na antenach Polskiego Radia i Telewizji od uzyskania przez nich karty antenowej lub karty ekranowej. Trzeba stworzyć system udoskonalenia zawodowego dziennikarzy, adiustatorów i korektorów, zorganizować fachowe poradnictwo językowe (dla pracowników radia i telewizji także w zakresie języka mówionego) we współpracy ze szkolnictwem teatralnym oraz reaktywowanym Ośrodkiem Kultury Mowy ZASP.

Środki masowego przekazu powinny systematycznie upowszechniać wiedzę o języku ojczystym, rejestrować i omawiać nowe zjawiska językowe, pogłębiać świadomość językową, popularyzować historię i etapy rozwoju języka, prowadzić powszechne poradnictwo językowe.

W radiu i telewizji należy propagować piękno polszczyzny przez częstszą prezentację klasycznej i współczesnej literatury polskiej, przejawiać większą troskę o jakość przekładów literatury światowej, o stronę językową filmów, seriali i innych popularnych audycji.

Działania programują i organizują: Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza „Prasa-Książka-Ruch”, Komitet ds. Radia i Telewizji, Polska Agencja Prasowa, Stowarzyszenie Dziennikarzy Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

## INSTYTUCJE I STOWARZYSZENIA KULTURALNE

### RUCH WYDAWNICZY

Mimo podejmowanych w ostatnich latach znacznych wysiłków w zakresie publikacji służących podnoszeniu kultury języka (26 pozycji w latach 1980-1981).

wskutek zaniżenia nakładów zarówno szkolnictwo, jak rynek księgarski odczuwają chroniczny brak opracowań, zwłaszcza popularnych, przeznaczonych do masowego, codziennego użytku. Stanowi to przeszkodę w propagowaniu i utrwalaniu kultury języka. Należy ustalić priorytet wydawniczy dla tego rodzaju publikacji.

Podtrzymując inicjatywę Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, należy przystąpić do realizacji postulatu, aby w każdym polskim domu znalazł się podstawowy zestaw prac z zakresu kultury języka ojczystego, takich, jak np. „Ortografia polska ze słownikiem”, „Zasady poprawnej wymowy polskiej”, „Mały słownik języka polskiego”, „Słownik frazeologiczny języka polskiego”, „Słownik etymologiczny języka polskiego”, „Słownik synonimów polskich”, „Słownik wyrazów obcych”, „Poradnik Językowy”, „Encyklopedia wiedzy o języku polskim”. Wydawnictwa te powinny być tanie i dostępne dzięki wysokim nakładom.

Trzeba poprawić warunki wydawnicze czasopism: specjalistycznych: „Poradnika Językowego”, „Języka Polskiego”, „Polonistyki”, „Logopedii” oraz utworzyć nowe pismo przeznaczone nie dla specjalistów, lecz dla masowego odbiorcy, pismo, które za pomocą atrakcyjnych form literackich i dziennikarskich szerzyłoby miłość do języka ojczystego, odgrywało rolę masowego poradnika językowego.

Instytucje wydawnicze, podobnie jak prasa, powinny bardziej troszczyć się o poprawność językową wszystkich publikacji nieperiodycznych.

Należy zwiększyć nakłady lektur szkolnych oraz najbardziej poszukiwanych pozycji polskiej klasyki.

Trzeba dokonać oceny walorów językowych literatury przeznaczonej dla dzieci najmłodszych.

## TEATR

Teatr, obok radia i telewizji, jest główną instytucją rozwijającą i propagującą kulturę języka mówionego.

Należy na nowo uruchomić Ośrodek Kultury Mowy ZASP i zapewnić mu niezbędną pomoc materialną, zwiększyć troskę o kulturę języka mówionego w teatrze, rozważyć możliwość specjalizacji jednej ze scen stołecznych w szczególnie starannym prezentowaniu polskiej dramaturgii klasycznej i współczesnej jako wzoru wymowy i piękna języka.

## RUCH AMATORSKI

Należy upowszechniać, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych, kulturę żywego słowa za pośrednictwem amatorskiego ruchu kulturalnego — konkursów recytarskich i krasomówczych, teatru amatorskiego i ruchu miłośników teatru, powinno się też zwiększyć pomoc repertuarową i instruktażową dla tego ruchu.

## PISARZE I ŚRODOWISKA TWÓRCZE

Żywą troskę o język przejawiało zawsze środowisko literackie. Można się spodziewać, że również pisarze współcześni oraz środowiska twórcze podejmą ogólnokulturalny, patriotyczny wysiłek ochrony spuścizny językowej, jej rozwijania i pomnażania.

Działania te programuje i organizuje Ministerstwo Kultury i Sztuki we współpracy ze związkami i stowarzyszeniami twórczymi.

## ŻYCIE PUBLICZNE

W polskim języku współczesnym rozplenił się żargon urzędniczy powielany w pismach urzędowych, referatach oraz w wystąpieniach przedstawicieli administracji i działaczy społecznych.

Trzeba zorganizować poradnictwo językowe w administracji, opracować i upowszechniać poprawne językowe wzory pism. W systemie kształcenia i doskonalenia kadr administracyjnych, a także w systemie szkolenia aktywistów organizacji politycznych, społecznych i młodzieżowych powinno się utworzyć lektoraty wymowy.

Należy zwiększyć dbałość służby prasowej rządu, resortów i innych instytucji o językową poprawność wszystkich tekstów przekazywanych do publicznej wiadomości.

Należy kształtować klimat społecznej nietolerancji wobec osób nadużywających ordynarnego słownictwa w miejscach publicznych.

Działania programują i organizują: Urząd Rady Ministrów, Biuro Rzecznika Prasowego Rządu, Ministerstwo Administracji, Gospodarki Terenowej i Ochrony Środowiska.

## KOORDYNACJA DZIAŁAŃ I FINANSOWANIE PROGRAMU

Proponowane wielostronne działania, mające na celu podniesienie poziomu kultury języka, okażą się skuteczne wówczas, gdy będą skoordynowane, gdy stworzy się wokół nich sprzyjający klimat i gdy zapewni się środki materialne na realizację programu.

Po ukonstytuowaniu się Narodowej Rady Kultury sprawy języka powinny się stać jednym z ważnych zadań w programie prac NRK, Narodowa Rada Kultury rozpatrzy szczegółowe programy działań oraz ustali sposób kontroli ich wykonania.

Dla stworzenia przychylnego klimatu społecznego wokół sprawy podniesienia poziomu kultury języka oraz w celu dokładniejszego rozpoznania aktualnej sytuacji i zadań proponuje się zorganizowanie w najbliższym czasie konferencji poświęconej zagadnieniom kultury języka polskiego. Współorganizatorami konferencji powinny być następujące resorty i instytucje: Polska Akademia Nauk, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Ministerstwo Nauki,

Szkolnictwa Wyższego i Techniki”, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Komitet ds. Radia i Telewizji, Polska Agencja Prasowa, Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza „Prasa-Książka-Ruch”, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Towarzystwo Kultury Języka oraz Stowarzyszenie Dziennikarzy PRL i Związek Literatów Polskich.

Wydatki nie mieszczące się w budżetach resortów i instytucji, niezbędne do sfinansowania przyjętego programu, powinny być pokryte z Narodowego Funduszu Kultury.

Przyjmuje się, że stałą, systematyczną kontrolę nad właściwym zaprogramowaniem działań, a następnie nad ich realizacją będą sprawować odpowiednie komisje Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, co nada staraniom o kulturę współczesnego języka polskiego najwyższą rangę państwową i społeczną.



## INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (format A4, 30 wierszy na stronie po około 60 miejsc znakowych w wierszu, margines z lewej strony — 3.5 cm), objętość recenzji zaś — stron 8.
- Przypisy należy podawać po artykule, na osobnych stronach maszynopisu.
- Tablice i wszelkie wykresy, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, również powinny być dołączone na końcu artykułu na oddzielnych kartkach.
- W cudzysłowie podajemy tytuły książek i czasopism oraz cytaty — jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą (w maszynopisie podkreślenie linią falistą) wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły słowników i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony — w maszynopisie podkreślenie linią przerywaną).
- Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach « ».
- Do adiustacji tekstu używamy czarnego ołówka.
- Prace należy dostarczać w dwóch egzemplarzach maszynopisu; autorów przysyłających po raz pierwszy swoje prace prosimy o dokładne podawanie imion, nazwisk, tytułów zawodowych lub naukowych, nazw miejscowości, adresów prywatnych i ewentualnie numerów kont PKO i telefonów.

WARUNKI PRENUMERATY CZASOPISMA

---

**PORADNIK JĘZYKOWY**

Cena prenumeraty krajowej

- I półr. 96,—
- II półr. 64,—
- rocznie 160,—

Prenumeratę na kraj przyjmują Oddziały RSW „Prasa—Książka—Ruch”, oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do 25 listopada na I półrocze roku następnego i na cały rok następny.
- do 10 czerwca na II półrocze roku bieżącego.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa—Książka—Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje RSW „Prasa—Książka—Ruch”. Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw, ul. Towarowa 28, 00-958 Warszawa, konto NBP XV Oddział w Warszawie Nr 1153-201045-139-11 w terminach podanych dla prenumeraty krajowej. Bieżące i archiwalne numery można nabyć lub zamówić we Wzorcowni Wydawnictw Naukowych PAN-Ossolineum-PWN, Pałac Kultury i Nauki (wysoki parter), 00-901 Warszawa oraz w księgarniach naukowych „Domu Książki”.

A subscription order stating the period of time, along with the subscriber's name and address can be sent to your subscription agent or directly to Foreign Trade Enterprise Ars Polona—Ruch, 00-068 Warszawa, 7 Krakowskie Przedmieście P.O. Box 1001, Poland. Please send payments to the account of Ars Polona—Ruch in Bank Handlowy S. A., 7 Traugutta Street, 00-067 Warszawa, Poland.

Por. Jęz. 4 (403) s. 209—282, Warszawa 1983 r.

Indeks 36961