

PORADNIK JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WARSZAWA-LÓDŹ 1984



(412)

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

Komitet Redakcyjny

Doc. dr Jan Basara, doc. dr Barbara Falińska, dr Magdalena Foland-Kugler, prof. dr Hubert Górniewicz (Gdańsk), mgr Anna Józwiak, 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 Alfred Zaręba (Kraków)

Sekretarz Redakcji: mgr Wanda Korolczuk

TREŚĆ NUMERU

<i>Maria Przybysz-Piwko</i> : Doktor Irena Styczek (14 IX 1924-28 IV 1981)	145
<i>Mieczysław Szymczak</i> : Wspomnienie o Doktor Irenie Styczek	151
<i>Danuta Buttler</i> : Zmienność znaczeń wyrazów w polszczyźnie XIX i XX wieku. I. Zwężenia zakresu znaczeniowego jednostek leksykalnych.	154
<i>Cezar Piernikarski</i> : Związki nazwowe	165
<i>Alicja Nowakowska</i> : Pauza w tekście pisanym	173
 JĘZYK POLSKI W SZKOLE	
<i>Piotr Bąk</i> : Gramatyka i teoria literatury w nauczaniu integrującym	181
 JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ	
<i>Jan Lewandowski</i> : Program badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego	189
 RECENZJE	
<i>Violetta Koseska-Toszeva</i> , <i>Jolanta Mindak</i> : Nils B. Thelin, <i>Towards a Theory of Aspect, Tense and Actionality in Slavic</i> . Uppsala 1978, Acta Universitatis Upsaliensis – Studia Slavica Upsaliensia 18, s. 117.	202
 OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW	
<i>M. S.</i> : Tydzień Kultury Języka w 1981 roku	205

„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.

Redakcja: 00-330 Warszawa, ul. Nowy Świat 72, Pałac Staszica, tel. 26-52-31 w. 90.

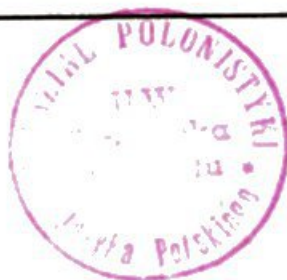
Państwowe Wydawnictwo Naukowe Oddział w Łodzi 1984

Wydanie I. Nakład 2570 + 130 egz. Ark. wyd. 5,75. Ark. druk. 4,00
Papier offset. kl. III. 80 g. 70 × 100 cm. Oddano do składania w marcu 1984 r.
Podpisano do druku w lipcu 1984 r. Druk ukończono w lipcu 1984 R.
Zam. 154/84, T-68. Cena zł 16,—

Zakład Graficzny Wydawnictw Naukowych Łódź, ul. Żwirki 2

PORADNIK JĘZYKOWY

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



0349



DOKTOR IRENA STYCZEK

(14 IX 1924-28 IV 1981)

Z grona językoznawców polskich odeszła na zawsze dr Irena Styczek, osoba, która całe swoje życie związała z zagadnieniami patologii mowy. Wiedzą językoznawczą z zakresu fonetyki służyła ludziom: bezpośrednio jako logoterapeuta i pośrednio jako organizator kształcenia logopedycznego w Warszawie.

Niewątpliwy wpływ na zainteresowania dr Ireny Styczek patologią i fizjologią mowy miało językoznawcze środowisko uniwersyteckie, z którym zetknęła się jeszcze w czasie swoich studiów polonistycznych. Atmosferę naukową sprzyjającą badaniom języka jako formy zachowania się człowieka stwarzali wybitni językoznawcy Uniwersytetu Warszawskiego: prof. dr Witold Doroszewski i prof. dr Halina Koneczna. Byli oni kontynuatorami chlubnej tradycji językoznawczej: rozległości spojrzenia na język Baudouina de Courtenay, jego zainteresowań embriologią i patologią mowy, oraz pionierskich dla języka polskiego eksperymentalnych badań fonetycznych prof. Tytusa Benniego.

W czasie studiów (1946-1952) Irena Styczek rozpoczęła pracę ze źle mówiącymi, przede wszystkim z dziećmi z zaburzoną słuchem w Poradni Foniatrycznej Kliniki Otolaryngologicznej Akademii Medycznej (1948-1951), a od roku 1951 w Poradni Ortofonicznej Centralnej Poradni Międzyszkolnej przy ul. Hożej 88 w Warszawie¹.

Prowadząc zajęcia logoterapeutyczne, Irena Styczek zbierała materiał do pracy magisterskiej na temat: „Mowa u źle słyszących” przygotowywanej pod kierunkiem prof. dr H. Konecznej. Praca ta świadczy o zainteresowaniach Autorki fizjologią i patologią mowy. Profesor H. Koneczna w opinii o pracy magisterskiej pisała o Irenie Styczek jako o osobie pilnej, sumiennej i zdolnej. W roku 1952 na podstawie tej pracy Irena Styczek uzyskała tytuł magistra filozofii w zakresie filologii polskiej. Zainteresowana przejawami patologii mowy, od roku 1954 jako asystentka w Zakładzie Fonetyki Katedry Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego kierowanym przez prof. dr H. Koneczną mogła rozpocząć samodzielne badania naukowe. „Badania mowy źle słyszących podjęta mgr Styczkówna – jak pisze prof. H. Koneczna w referacie wygłoszonym na Sesji Naukowej UW 9 listopada 1955 r. – w dwóch celach: po pierwsze, aby pomóc nauczycielom dzieci o upośledzonym słuchu i wskazać, na co muszą zwracać uwagę przy nauczaniu mowy, po drugie w celu wyciągnięcia wniosków z przypadków patologicznych o właściwościach mowy i słuchu u ludzi normalnych”². W laboratorium fonetycznym Zakładu Fonetyki UW poznała eksperymentalne metody badań fonetycznych, prace z zakresu fonetyki języka polskiego i innych języków słowiańskich, zwłaszcza języka rosyjskiego.

Rozpatrywanie zjawisk fonetycznych na szerokim tle: ogólnojęzykowym i fizjologicznym, właściwe metodzie prof. H. Konecznej i szkole prof. W. Doroszewskiego, umożliwiło Irenie Styczek poznawanie mechanizmów zaburzeń mowy. Tę postawę badawczą zaprezentowała w swojej pracy doktorskiej dotyczącej wadliwych i prawidłowych artykulacji polskich spółgłosek szczelinowych dentalizowanych zatytułowanej „Badania eksperymentalne spirantów polskich s, ś, ś ze stanowiska fizjologii i patologii mowy”. Promotorem rozprawy doktorskiej był prof. dr Stanisław Skorupka, autor cennej pracy pt. „Studia nad budową akustyczną samogłosek polskich”. W pracy doktorskiej Irena Styczek przedstawiła strukturę artykulacyjną spirantów, wskazała na mechanizm wadliwych wymówień spirantów u osób z obwodowymi zaburzeniami artykulacji. Różnorodność ułożeń narządów artykulacyjnych w jamie ustnej dająca w efekcie prawidłowo brzmiące wymówienia spółgłosek szczelinowych pozwala mówić o polimorfizmie tych głosek, a ich prawidłowe brzmienie u osób z różnymi wadami w budowie aparatu artykulacyjnego, między innymi wadami zgryzu, jest możliwe dzięki kompensacji artykulacyjnej. Autorka dała przejrzysty obraz artykulacji wadliwych i dokonała ich klasyfikacji (rodzaje seplenienia). Wszystkie wymienione zjawiska

¹ Obecna nazwa – Stołeczna Przychodnia Medycyny Szkolnej. Poprzednie nazwy: Centralna Poradnia Międzyszkolna Ministerstwa Oświaty, Międzyszkolna Przychodnia Lekarska Ministerstwa Zdrowia, Wojewódzka Przychodnia Higieny Szkolnej Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej.

² Podaję za B. Wierzchowską, *Prace Zakładu Fonetyki Uniwersytetu Warszawskiego*, (w:) „Biuletyn Fonograficzny” 1957, nr 2, s. 59.

zilustrowała palatogramami, rentgenogramami i lingwogramami. Irena Styczek udowodniła, że „badania wadliwych wymówień spirantów (...) umożliwią lepsze poznanie działania mechanizmu mownego oraz tych cech fonetycznych spirantów, które mają znaczenie w procesie percepcji mowy”³. Stopień doktora nauk humanistycznych otrzymała w 1965 r., zaś w 1973 r. „Badania eksperymentalne (...)” ukazały się drukiem.

Pogłębianiu obserwacji różnorodności wymówień i zniekształceń artykulacji głosek polskich służyły zajęcia z fonetyki języka polskiego – prowadzone przez Irenę Styczek w latach 1960-1962 – dla cudzoziemców uczących się języka polskiego na kursach wakacyjnych dla slawistów organizowanych przez Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW. Irena Styczek prowadziła także indywidualne praktyczne ćwiczenia wymowy dla tych, którym opanowanie wymowy polskich głosek sprawiało szczególne kłopoty. Zajęcia te dawały możliwość głębszego wnिकania w naturę artykulacyjnych zniekształceń. Jeszcze przed doktoratem, w roku 1964 wraz z prof. S. Skorupką opracowała na zamówienie „Polonicum” – ćwiczenia wymowy polskiej nagrane na taśmie magnetofonowej, służące wydatną pomocą cudzoziemcom w opanowywaniu trudnych dla nich sekwencji wymówień.

Doktor Irena Styczek prowadziła także zajęcia korekcyjne z ludźmi źle mówiącymi wskutek uszkodzeń aparatu artykulacyjnego. Od czasów studiów do roku 1966 współpracowała z Poradnią Ortofoniczną Centralnej Poradni Międzyszkolnej. Kierowała w niej Zespołem Logopedów, złożonym z językoznawców, psychologów i foniatrów-audiologów⁴. Owocem tej pracy są pisane wspólnie z foniatrami i audiologami artykuły na temat zaburzeń mowy zamieszczone w latach 1952-1953 w miesięczniku „Wiadomości Lekarskie” oraz wskazówki na temat sposobów kształtowania mowy dzieci w wieku przedszkolnym publikowane w latach 1953-1955 w miesięczniku „Wychowanie w Przedszkolu”. Z inspiracji dra Klemensa Sokala, kierownika Działu Profilaktyki Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkolnej, przy współudziale logopedów: Danuty Antos i Genowefy Demel, dr Irena Styczek przygotowała podręcznik metodyczny dla pedagogów dbających o prawidłowy rozwój mowy dziecka pt. „Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy”. Zawiera on informacje na temat sposobów uzyskiwania prawidłowych artykulacji przy różnych wadach wymowy. Zamieszczony zaś w książce materiał językowy, o różnym stopniu językowej złożoności stanowi gotową pomoc dla kolejnego stadium pracy nad wymową, jakim jest automatyzowanie wyuczonych przez dziecko układów artykulacyjnych.

W latach 1966-1969 dr Irena Styczek prowadziła lektorat języka polskiego w Uniwersytecie w Strasburgu. Pobyt we Francji wykorzystała także dla rozszerzania swojej wiedzy z zakresu fonetyki eksperymentalnej. W Instytucie Fonetyki uniwersytetu strasburskiego rozpoczęła badania nad polskimi spółgłoskami palatalnymi. Bada-

³I. Styczek, „Badania eksperymentalne spirantów polskich s, ś, ź ze stanowiska fizjologii i patologii mowy”, Wrocław 1973, s. 6.

⁴Patrz I. Styczek *Poradnia Ortofoniczna Profilaktyki Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkolnej w Warszawie*, „Logopedia. Zagadnienia Kultury Żywego Słowa” 1962, nr 4.

- recenzja artykułu A. Balejko pt. *Zaburzenie mowy spotykane u młodzieży szkolnej, mechanizmy ich powstawania i sposoby korekcji* dla redakcji „Szkoły Specjalnej”, 1973.
- recenzja pracy T. Bartkowskiej pt. „Kwestionariusz artykulacyjny do ustalenia wad wymowy u dzieci nieczytających i czytających” dla Ministerstwa Oświaty.
- recenzja artykułu T. Tryczyńskiego pt. *Związek dominacji stronnej (lateralizacji) z postępami w nauce czytania i pisania* dla redakcji „Szkoły Specjalnej”.
- recenzja artykułu T. Tryczyńskiego pt. *Metody i sposoby korekcji artykulacji głosek* dla redakcji „Szkoły Specjalnej”, 1975.
- recenzja artykułu J. Nowak pt. *Terapia ortofoniczna muzyczna w reedukacji u dzieci upośledzonych umysłowo* dla „Szkoły Specjalnej”, 1976.
- opinia szczegółowa pracy J. T. Kani pt. „Szkice logopedyczne” dla WSiP.

PRACE NIE PRZEZNACZONE DO DRUKU

- „Listy wyrazów fonetycznie zrównoważonych do badania słuchu kolejarzy i elektryków”, dla Centralnego Ośrodka Badawczego Kolejowej Służby Zdrowia, 1963.
- z prof. S. Skorupką, „Wymowa polska (ćwiczenia) na taśmie magnetofonowej dla Biura Kursów Wakacyjnych dla Słowistów, 1964.

WSPOMNIENIE O DOKTOR IRENIE STYCZEK

28 kwietnia 1981 r. zmarła w wieku 57 lat dr Irena Styczek. Była ona wieloletnim nauczycielem akademickim w Uniwersytecie Warszawskim. Była wybitnym specjalistą w zakresie fonetyki i logopedii. Jej badania laboratoryjno-fonetyczne w dużym stopniu wzbogaciły naszą wiedzę o języku polskim. Dziedziną badań, w której dr I. Styczek ma największe zasługi, jest patologia mowy i sposoby jej zwalczania. Na ukształtowanie zainteresowań dr Ireny Styczek patologią i fizjologią mowy miało niewątpliwie wpływ środowisko warszawskie, a zwłaszcza prof. Witold Doroszewski i prof. Halina Koneczna, którzy kontynuowali chlubne tradycje poglądów na język Boudouina de Courtenay.

Doktor I. Styczek studia uniwersyteckie ukończyła w Warszawie w 1952 r. Napisała pracę magisterską pt. „Mowa u źle słyszących” pod kierunkiem prof. H. Konecznej. Były to doskonale obserwacje nad językiem dzieci z wadami słuchu. Zaburzenie słuchu wpływa nie tylko na zdolności percepcyjne, ale także na rozregulowania artykulacyjne. Człowiek źle słyszący nie kontroluje swojego głosu i przez to nie mówi w sposób wyraźny. Materiały do swojej pracy dr I. Styczek zbierała wśród dzieci będących pacjentami Poradni Foniatrycznej Akademii Medycznej w Warszawie. Wartość pierwszej rozprawy dr I. Styczek polega na tym, że ukazała ona, w jaki sposób należy uczyć języka dzieci o zaburzonych właściwościach słuchu. Poznawanie mechanizmów zaburzeń mowy było przedmiotem zainteresowań badawczych dr I. Styczek w jej rozprawie doktorskiej. Tytuł tej rozprawy brzmi: „Badania eksperymentalne spirantów polskich *s*, *š*, *ś* ze stanowiska fizjologii i patologii mowy”. Autorce chodzi tu przede wszystkim o tzw. seplenienie. Dała ona dokładny opis różnych typów odchyień od normy artykulacyjnej szczelinowych głosek przedniojęzykowo-zębowych. Na podstawie palatogramów, rentegenogramów i lingwogramów przeprowadziła ona obserwacje nad różnicami w artykulacji głosek do siebie bardzo zbliżonych. Dla Polaka różnica między głoską *š* (np. w wyrazie *szyna*) i głoską *ś* (np. w wyrazie *šina*) jest słuchowo uchwytna i wykorzystana w systemie funkcjonalnie. Cudzoziemcy, zwłaszcza nie-Słowianie różnicy tej nie słyszą. Wyniki swoich badań dr I. Styczek wykorzystywała w pracy dydaktycznej, zwłaszcza prowadząc zajęcia z fonetyki języka polskiego na kursach wakacyjnych dla zagranicznych slawistów i polonistów. Napisała też skrypt z tego zakresu.

W latach 1966-1969 dr Irena Styczek prowadziła lektorat języka polskiego w Strasburgu. Miała tam dostęp do laboratorium fonetycznego i poza pracą dydaktyczną prowadziła badania instrumentalne nad polskimi spółgłoskami miękkimi.

Po powrocie z Francji pracowała nie tylko w UW, ale także w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. W 1974 r. w UW zorganizowała Podyplomowe Studium Logopedyczne, przeznaczone dla logopedów, nauczycieli i foniatorów. Na Studium tym dr I. Styczek prowadziła zajęcia z ortofonii, audiologii i logopedii.

Jest dr I. Styczek autorką pierwszego i jak dotychczas jedynego w Polsce podręcznika z zakresu logopedii. Zarówno prawidłowy rozwój mowy dziecka, jak i usuwanie wad i zaburzeń mowy odgrywają w życiu jednostki bardzo ważną rolę, są podstawą pełnowartościowego uczestniczenia w życiu społecznym. Zasługi dr I. Styczek na tym polu są dla społeczeństwa bardzo ważne, daje ona w postaci swoich prac skuteczną broń służącą do zwalczania różnorodnych form zaburzeń mowy.

Doktor I. Styczek wychodziła z założenia, że każda wada mowy powinna być rozpatrywana na tle struktury danego języka i że logopedia jest nauką interdyscyplinarną, korzystającą z wyników kilku dziedzin wiedzy: nie tylko z fonetyki i fonologii, ale także z foniatry, neurofizjologii, akustyki, psychologii, pedagogiki, cybernetyki.

Profesor Anna Mitrinowicz-Modrzejewska (foniatra) we wstępie do podręcznika dr Ireny Styczek pt. „Logopedia” pisze:

„Problematyka mowy i słuchu, rozpatrywanie dźwięków mowy i reedukacja zaburzeń mowy stanowią nowy kierunek w rozwoju akustyki fizjologicznej. Prace z wymienionego zakresu wiążą się ściśle z zagadnieniami fonetyki i należą do zagadnień bardzo skomplikowanych. Diagnostyka, leczenie i reedukacja narządu mowy i narządu słuchu wymagają dokładnej znajomości mechanizmu słyszenia i funkcji narządu mowy. Wiadomości z tego zakresu stanowią poważny rozdział akustyki fizjologicznej. Śledząc rozwój akustyki na świecie, można zauważyć wyraźny wzrost prac naukowych w ostatnich dziesięciu latach. Na międzynarodowych kongresach akustycznych rozpatrywane są wśród zagadnień problemowych rozdziały akustyki fizjologicznej o bardzo szerokim profilu badań, a wśród nich zagadnienia mowy i słuchu łącznie z reedukacją zaburzeń z tego zakresu. Słusznie więc autorka podeszła do opracowanego przez siebie przedmiotu z punktu widzenia akustyki fizjologicznej. Autorka ujmuje zagadnienia mowy i słuchu z punktu widzenia fizjologii i daje obszerną charakterystykę istniejących stanów patologicznych odpowiednich narządów. Słusznie też podkreśla konieczność zapobiegania zaburzeniom mowy oraz słuchu przez stosowanie wczesnej reedukacji oraz leczenia, dopóki nie zostaną zautomatyzowane nieprawidłowe mechanizmy mowy” (s. 9).

Ta wysoka ocena podręcznika jest w pełni uzasadniona. Jest to podręcznik nowoczesny, zawierający wszechstronny opis różnorodnych uwarunkowań powodujących zaburzenia mowy. Duży nacisk w swojej pracy kładzie autorka na zaburzenia mowy spowodowane uszkodzeniem struktur korowych, czyli uszkodzeniem mózgu. Chodzi tutaj o afazję i alalię. Afazja jest to częściowa lub całkowita utrata umiejętności posługiwania się językiem wskutek uszkodzenia mózgu występująca u osób, które język miały już opanowany. Udary mózgowo, przerwanie dopływu krwi do mózgu, wylewy, obrzęki, nowotwory, zakrzepy w mózgu powodują utratę mowy i rozumienia. Przywracanie mowy chorym z afazją wymaga wielu różnorodnych umiejętności.

Alalia występuje wtedy, gdy dziecko ma trudności w przyswajaniu sobie mowy. W afazji chodzi o utratę zdolności mówienia, w alalii – o brak możliwości opanowania języka. Rzecz bardzo charakterystyczna, że ruchomość narządów mowy u dziecka z alalią jest zachowana, dziecko może jeść i np. krzyżeć w sposób nie artykułowany, nie może natomiast w odpowiedni sposób skoordynować ruchów potrzebnych do wymówienia poszczególnych głosek. Jeżeli chory w ogóle nie mówi, tzn. nie potrafi

wytwarzać nawet poszczególnych głosek, leczenie można zacząć od prostych ćwiczeń oddechowych połączonych z dmuchaniem – co powinno prowadzić do wytworzenia głosek szczelinowych wargowych, np. *f* – lub połączonych z wytwarzaniem głosu przy zamkniętych wargach, co powinno doprowadzić do wymówienia głoski *m*.

Podręcznik jest nieocenionym źródłem wiedzy o wszystkich typach wad wymowy w języku polskim i sposobach ich usuwania.

Doktor Irena Styczek była bardzo dobrym dydaktykiem. Jej zajęcia ze studentami i słuchaczami podyplomowego studium logopedycznego były prowadzone zawsze w sposób jasny i logiczny. Przez swoich słuchaczy była powszechnie ceniona, podobnie zresztą jak i przez swoich kolegów, nauczycieli i zwierzchników.

Była też dr Irena Styczek nadzwyczaj szlachetnym i uczciwym człowiekiem, zawsze cichym, zrównoważonym, pogodnym. Taka też pozostanie w naszej pamięci na zawsze.

Pogrzeb dr Ireny Styczek odbył się w dniu 2 maja 1981 r. na Cmentarzu Czerniakowskim w Warszawie. Z wielkim żalem żegnałem dr Irenę Styczek w imieniu Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, Dziekana i Rady Wydziału Polonistyki, Dyrekcji i pracowników Instytutu Języka Polskiego, Kierownika i pracowników Katedry Językoznawstwa Ogólnego, Kierownika i słuchaczy Podyplomowego Studium Logopedycznego UW, Towarzystwa Kultury Języka, w imieniu wszystkich językoznawców środowiska warszawskiego.

Danuta Buttler

ZMIENNOŚĆ ZNACZEŃ WYRAZÓW W POLSZCZYŹNIE PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU

I. ZWĘŻENIA ZAKRESU ZNACZENIOWEGO JEDNOSTEK LEKSYKALNYCH

W rozwoju polskiego słownictwa schyłek wieku XIX stanowi epokę szczególnie ważną. Na ten okres bowiem przypadają rozległe procesy modernizacji jego składu, usuwania elementów przestarzałych i niesprawnych lub przystosowanie ich do innych funkcji, a jednocześnie ekspansji bardzo wielu neologizmów. Zmiany struktury ilościowej zasobu leksykalnego wywarły znaczny wpływ na układ jego kategorii i grup semantycznych, zatarły pewne właściwe mu różnicowania i wytworzyły nowe.

Znane są powszechnie bodźce pozajęzykowe owych przeobrażeń: potrzeby nazewnictwa związane z procesem kapitalizacji ekonomiki, rewolucją techniczną i szybkim postępem poszczególnych dziedzin wiedzy, polonizacją słownictwa jako przejawem wzrostu poczucia więzi narodowej w społeczeństwie polskim. Wiele nowych wyrazów i znaczeń zawdzięcza swe powstanie rozwojowi publicystyki i piśmiennictwa, zwłaszcza zaś prozy realistycznej, która dzięki sile swego społecznego oddziaływania popularyzuje innowacje słowne, zarówno indywidualne, jak i środowiskowe.

Bodźce zewnętrzne przyczyniły się do ożywienia wewnętrznosystemowych mechanizmów usprawniających funkcjonowanie zasobu słownikowego. Ten typ zmian rzadziej bywa przedmiotem opisu w monografiach i kompendiach poświęconych językowi XIX w., są one bowiem mniej „naoczne”, torują sobie drogę w wielości szczegółowych przesunięć, pozornie chaotycznych, zmierzających w sprzecznych kierunkach. Tylko porównanie większej liczby takich jednostkowych modyfikacji pozwala uchwycić warunkujące je ogólniejsze procesy regulacyjne. Posłużmy się przykładem: u schyłku wieku XIX można zaobserwować intensywną ekspansję przymiotników z formantem *-owy*, wypierających swe starsze ekwiwalenty semantyczne, np. *piaseczny* → *piaskowy*, *metalny* → *metalowy* itp. Jednocześnie jednak wychodzi z obiegu spora liczba tradycyjnych formacji adiektywnych zawierających ten formant w swym składzie, np. *produktowy*, *grzmotowy*, *bzowy*. Każdy fakt tego rodzaju, rozpatrywany w izolacji, wydaje się jakąś anomalią rozwojową; dopiero analiza odpowiedników semantycznych zajmujących miejsce struktur usuwanych pozwala wyjaśnić przyczynę pojawienia się tych sprzecznych innowacji. Otóż wychodzące z

obiegu przymiotniki z formantem *-owy* bywają wypierane przez konstrukcje analityczne o tej samej funkcji znaczeniowej, ale o większym stopniu precyzji, np. *kłęski pożarowe* (PK II 470) → *kłęski od pożarów, kaszel grzmotowy* (ONN 106) → *kaszel jak grzmot, powozowe konie* (OWK 153) → *konie do powozu, wschody gankowe* (OWK 247) → *schody na ganek, zegarkowa akuratność* (ONN 72) → *akuratność jak w zegarku* itp. To samo podłoże: tendencję do precyzyjniejszego wyrażania relacji semantyczno-składniowych między elementami słownymi wypowiedzi – ma zjawisko jeszcze pospolitsze – usuwanie przymiotników z formantem *-owy* przez formy dopełniacza rzeczowników, które stanowią ich podstawy słowotwórcze, np. *gielda produktowa* (PK II 479) → *gielda produktów, paprociowe liście* (ONN 288) – *liście paproci, polyski kruszcowe* (OA 273) – *polyski kruszczu* itp. Okazuje się też, że innowacja ta ma zasięg szerszy, ogarnia nie tylko przymiotniki z sufiksem *-owy*, ale w równym stopniu formacje adiektywne innych typów słowotwórczych, np. *posady urzędnikowskie i oficjalistowskie* (ONN 166) → *posady urzędników i oficjalistów, pożyczona suma pieniężna* (OWK 26) → *pożyczona suma pieniędzy, drzwi kapliczne* (OWK 54) → *drzwi kaplicy czy od kaplicy* itp. Chodzi zatem nie o innowacje sprzeczne – upowszechnienie, a jednocześnie eliminację struktur przymiotnikowych o sufiksie *-owy*, ale o dwa równoległe procesy ewolucyjne: tendencje do wzrostu regularności budowy słowotwórczej wyrazów i do zwiększenia precyzji wykładników relacji syntaktyczno-znaczeniowych, działające w tej samej sferze słownictwa. Obserwacje poczynione w dziedzinie zjawisk słowotwórczych i semantyczno-składniowych znajdują też potwierdzenie w analizie ewolucji znaczeń poszczególnych jednostek słownych. Pozornie są to znów fakty jednostkowe, o nieobliczalnym przebiegu, w istocie zaś chodzi o zmiany podporządkowane określonym tendencjom ogólnym i ogarniające znaczne połacie słownictwa. Kompleksowość przeobrażeń semantycznych przejawia się w dwojaki sposób: 1) w paralelnym rozwoju znaczeń całych rodzin słowotwórczych lub przynajmniej wyrazów związanych relacją „podstawa – derywat”; 2) w powtarzaniu się tych samych ogólnych mechanizmów przesunięć.

Zjawisko pierwsze zilustrujemy dwoma przykładami. Równoległe, choć nie w jednakowym tempie i z różnym wynikiem, zaszła zmiana znaczeniowa w czasowniku *rozprawiać* i w rzeczowniku *rozprawa*: wyzbyły się one treści « rozmawiać », « rozmowa » („Ze stróżem głośnie toczyła rozprawy”, Tyg. Ilustr. 1870, SJPD; „Toczyła się żywa rozprawa o stosunkową wartość pompadury i sztosa”, OGP 67; „Parę godzin strawiłem na rozprawie z krawcem”, ODB 139). Paralelnie też wycofują się z obiegu konstrukcja nieosobowa *co przystoi komu* i przymiotnik *przystojny* w znaczeniu « odpowiedni, należyty, taki, jaki powinien być » („Daje swym bydłom przystojne jadlo”, Prus Far. II 25, SJPD; „podniecenie przystojnej wesołości”, PK II, 338; „Znać w nim też było wielką żywość i mówność, powściągane przez chęć okazywania się grzecznym i przystojnym”, ONN 117), przy czym modyfikacje znaczeniowe czasownika są tu (podobnie jak w wypadku *rozprawiać*) i powolniejsze, i mniej radykalne niż przeobrażenia jego derywatu.

Szczegółowiej należałoby zanalizować zjawisko powtarzania się pewnych typowych przebiegów w zmienności semantycznej poszczególnych wyrazów. Zwłaszcza

istotne wydaje się pytanie, jaki był ogólny kierunek ewolucji ich znaczeń. Można zaryzykować tezę, że schyłek wieku XIX upływa pod znakiem przeobrażeń podporządkowanych tendencji do precyzji, polegających na zwężaniu zakresu znaczeniowego lub sfery użycia wielu jednostek. Następuje mianowicie albo specjalizacja ich treści, albo ograniczenie łączliwości do nielicznych, ustabilizowanych kontekstów (aż do stopnia całkowitej frazeologizacji włącznie), albo wreszcie wyraźniejsza repartycja znaczeniowa między nimi a ich synonimami lub dubletami.

Zasięg niewątpliwie najrozleglejszy mają procesy specjalizacyjne, które obejmują wyrazy przynależne do wszystkich samodzielnych semantycznie części mowy: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki. W zmianach tych najdobitniej przejawia się też wpływ warunków pozajęzykowych na kierunek i charakter zmienności znaczeń. Wiele tradycyjnych leksemów adaptuje się do pełnienia nowych funkcji w sferze słownictwa społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego. Na przełomie wieków ustala się ostatecznie zwężone zakresowo znaczenie słowa *niepodległy* « niezależny politycznie », zanika zaś treść ogólniejsza, żywotna przez cały wiek XIX: « niezależny pod dowolnym względem, np. rodzinnym, finansowym itp. » (por. „Kochanowski był to prawdziwie zadziwiający, niepodległy (...) talent”, Tysz. Amer. II 127, SJPD; „Żywoć prowadził przykładny, niepodległy był pod względem majątku”, Bartosz. Hist. 180, SJPD). Potrzebą wyrażania ważnych pojęć życia społecznego i gospodarczego tłumaczą się zmiany znaczeń czasowników *przewodniczyć* (pierwotnie « być czymś przewodnikiem », np. „Na posadzie (...) swojej nie czuł się dostatecznie ubezpieczonym i awansu pewnym”, SP I 166) i rzeczownika *dyrekcja*, oznaczającego wprawdzie i w XIX w. « kierowanie, kierownictwo », ale bez cechy « profesjonalności », np. „Justyna pod dyrekcją starej kilkanaście już garści żyta (...) zżęła” (ONN 253).

W obręb leksyki życia kulturalno-społecznego dostały się ogólniejsze kiedyś treściowo rzeczowniki *publiczność*, *utwór* i *impreza*. Pierwszy aż do końca wieku XIX oznaczał dowolną społeczność, zwłaszcza zaś ogół obywateli. Prus w „Kronikach tygodniowych” pisał np., że burmistrzowie „mają obowiązek ułatwiać publiczności zawiązywanie ochotniczych straży ogniowych” (II 155) i że „publiczność nasza tyle już razy upominała się o zabawki kształcące” (II 226), Mickiewicz radził się nie troszczyć „o sądy publiczności” (Listy II 54, SJPD). Nowe znaczenie: « ogół uczestników jakiejś imprezy, przede wszystkim kulturalnej; widzowie, słuchacze » ukształtowało się w kontekście wyrazów teatr, koncert, spektakl itp. (por. „Publiczność raczyła przyjąć komedię tę z dobrocią i łaskawością”, Niemc. Powrót 7, SJPD).

Ogólniejszą treść « coś utworzonego, wytworzonego » miał przez cały wiek XIX rzeczownik *utwór*. W tekstach tego okresu czytamy o „utworach pracy ludzkiej” (Prus, Far. II 321, SJPD), o „utworach natury” (Baliń. Polska II 155, SJPD). Zapewne ogniwem przejściowym między tą treścią a wyspecjalizowanym znaczeniem współczesnym « dzieło literackie lub muzyczne » był odcień « przedmiot poddany obróbce artystycznej »; np. Prus nazywa utworem rzeźbę w cukrze (PK II 14).

Jako nazwa widowiska rozrywkowego (teatralnego, muzycznego, operowego) ustabilizował się rzeczownik *impreza*, przez cały wiek XIX używany jeszcze w znaczeniu « przedsięwzięcie, zamysł » („Przypomnij sobie, jakieście się dziwili mojej

nagłej imprezie wstąpienia do zakonu”, Chodź. Pisma II 162, SJPD), a także « zbieg wydarzeń, położenie » („Ty bądź mu podporą w ciężkiej imprezie, która go, lubo zasłużenie, spotkała”, OPG II, 164).

Skrajnym stopniem zwężenia treści wyrazów dziewiętnastowiecznych staje się ich terminologizacja, także związana z czynnikami pozajęzykowymi, tj. z szybkim tempem rozwoju różnych gałęzi wiedzy i wytwórczości. Ich nazewnictwo zasila spora liczba wyrazów dawniej obiegowych, nabywających teraz znaczeń wyspecjalizowanych. Charakterystyczne jest jednak to, że ich dawna, ogólniejsza treść nie traci żywotności aż do końca wieku XIX. Dopiero w wieku XX *próżnia* stała się wyłącznie terminem fizycznym, zatraciła zaś obiegowe znaczenie « pustka » („Wszystko, co dobrego zostało we mnie, oburzało się przeciwko próżni mojej egzystencji”, OWK 322; por. także dziewiętnastowieczne frazeologizmy *mieć próżnię w kieszeni, w żołądku*). Terminem chemicznym staje się *rektyfikować*, w wieku XIX stosowane jeszcze w znaczeniu « prostować, wyjaśniać » („Ośmielam się zrektyfikować te mniemania na zasadzie własnych obserwacji”, PK II 145), w nomenklaturze medycznej utrwaliła się *zaćma*, w polszczyźnie dziewiętnastowiecznej synonim *mroku, ciemności* („Zaćma nieprzenikniona świat ogarnęła”, ONN 318), do terminologii ogólnotechnicznej należy dziś *rozruch* (por. „w tym szlacheckim mieszkaniu wielki panował rozruch”, OWK 154). I jeszcze jeden przykład wpływu postępu technicznego na „zawartość znaczeniową” wyrazu. *Aparat*, występujący w XIX w. jako synonim rzeczowników *sprzęt, przybór* („Nie było (...) domu, w którym by (...) nie szyto lub nie wyszywano (...) aparatów nabożnych”, OPG II 163; „Zaczęto coraz mniej sporządzać aparatów kościelnych”, OPG II 165; „Powystawiała balie, cebrzyki i cały aparat do prania”, Bał. Dziady 22, SJPD), w wieku XX stał się nazwą skomplikowanych mechanizmów do produkcji, pomiarów, przekazywania informacji itp. Szybkie przeobrażenia realiów u schyłku XIX w. nie zawsze więc znajdowały odbicie w ilościowym przyroście słownictwa tego okresu; często następowała tylko adaptacja starych nazw do nowych, wyspecjalizowanych funkcji semantycznych.

Owe zmiany, dyktowane niejako potrzebami codziennej praktyki, nie pozostały jednak bez wpływu i na wewnętrzne ukształtowanie polskiego systemu semantycznego. Na przelomie wieków XIX i XX nastąpiła swoista reorganizacja tradycyjnych pól wyrazowych, ich mowy, precyzyjniejszy podział. Prześledźmy to zjawisko na podstawie pola nazw uczuć. W wieku XIX składały się nań wyrazy o treści ogólnej, oznaczające emocje elementarne i jednorodne; w tej sferze nazw istniały też spore nadmiary leksykalne, tj. wyrazy nie zróżnicowane semantycznie, dubletowe. Z końcem wieku zaczynają się one specjalizować, nabywać dodatkowych, różnicujących cech znaczeniowych. Na przykład rzeczownik *współczucie* znaczył « wspólnota uczuć różnego rodzaju » („Zdołali stworzyć instytucję piękną, na którą ogół z największym patrzył współczuciem”, PK II 487; „Jestem twój więcej niż ojca mego (...). To współczucie nasze wieczne jest”, Słow. Listy I 475, SJPD) i dopiero w wieku XX utrwalił się w wyłącznej treści « litość połączona z sympatią dla osoby cierpiącej, nieszczęśliwej, solidaryzowanie się z nią ». W ten sposób *współczucie* stało się nazwą jednej z postaci litości, a nie określeniem dowolnej zgodności uczuć. W odmiennym

kierunku przebiegał proces specjalizacji innego wyrazu z pola semantycznego uczuć, mianowicie rzeczownika *politowanie*, który u schyłku XIX w. był jeszcze synonimem absolutnym słowa *litość* („Żadne ludzkie uczucie politowania (...) nie odbiło się w głosie prawnika”, OPG II 133; „Rozczuliła się nad nim tak, jakby już obecnie był człowiekiem najgodniejszym politowania ze wszystkich nieszczęśliwców na świecie”, Sienk. Połan. III 44, SJPD); dziś oznacza on mianowicie pewną odmianę litości – z domieszką nastawienia negatywnego względem jej obiektu: poczucia własnej wyższości, lekceważenia, nawet pogardy. Oba te przebiegi ewolucyjne łączy jednak pewne podobieństwo: w ich wyniku nazwy uczuć prostych zaczęły oznaczać emocje mieszane, o różnych nawet sprzecznych pierwiastkach.

Skomplikowała się też struktura semantyczna wyrazu *podziw*, który w ubiegłym stuleciu wchodził w skład grupy dubletów *podziw*, *podziwienie*, *zdziwienie*. W jednej ze scen powieści Elizy Orzeszkowej „Pan Graba” znajdujemy opis szczególnie bezwzględного i odrażającego zachowania tytułowego bohatera i reakcji świadków zdarzenia: „Inni to z oburzeniem, to z przerażeniem, to z podziwem patrzyli na gospodarza domu” (II 123); a oto inny przykład użycia wyrazu jako synonimu rzeczownika *zdziwienie*: „Zeszłoroczna zima przeszła z największym podziwem ludzkim bez śniegów, mrozów i lodu” (Sienk. Pot. I 187, SJPD). Obecnie *podziw* oznacza *zdziwienie* zmieszane z zachwytem, uznaniem, czią.

Nastąpiło też wyraźniejsze rozgraniczenie pola emocji i pola procesów intelektualnych, które w XIX w. miały pewne składniki wspólne; np. *duma* oznaczała nie tylko uczucie zadowolenia z wartości własnej lub rzeczy i osób komuś bliskich, ale i proces rozważania, rozpamiętywania („Dźrdzi snuł dumy w cichości ducha”, Jeż Uskoki I 142, SJPD; „Zapadł w jedną z tych czarnych dum, które mu często zapełniały noc”, OPG II 350). W samym polu procesów poznawczych także następują charakterystyczne zmiany: wyrazy przynależne do niego na zasadzie swych wtórnych metaforycznych użyc stabilizują się teraz w jego obrębie, wyzbywając się jednocześnie swych kiedyś podstawowych znaczeń konkretnych. Dobry przykład może tu stanowić rzeczownik *roztargnienie*, ewoluujący od treści « chaos, zamęt » („W domu, gdzie mieszka, będzie teraz mieszkała rodzina Wodzyńskich – będę więc miał nieco roztargnienia i huku nad głową”, Słow. Listy I 230, SJPD) do współczesnego wyspecjalizowanego znaczenia « rozproszenie uwagi; stała nieumiejętność jej koncentracji ».

Dziewiętnastowieczne pola wyrazowe reorganizują się zatem jak gdyby wewnętrznie, uściślają wartość semantyczną poszczególnych składników (np. *litość* – *politowanie* – *współczucie*), na stałe włączają w swą sferę wyrazy w użyciach początkowo doraźnych, metaforycznych, odgraniczają się też wyraźniej od pól sąsiednich, wyzbywając się wspólnych z nimi elementów składowych.

Nasuwa się kwestia, jakie jednostki zasobu słownego są szczególnie podatne na zmiany zwięzające. Specjalizacja treści często towarzyszy włączaniu do systemu leksykalnego wyrazów zapożyczonych. W zmianach tego rodzaju można się dopatrzeć działania kilku przyczyn. Po pierwsze – specjalizacji znaczenia pożyczki sprzyja sam mechanizm jej przejścia, tj. przyswojenie w jakiejś szczególnej sytuacji, w odniesieniu

do wybranych realiów (w wieku XIX zapożyczono np. angielską nazwę psa – *dog* w znaczeniu « rasa psów sprowadzanych z Anglii »). Po drugie – słowa obce na gruncie języka przejmującego stają się elementami izolowanymi, tracą wyrazistość budowy, co przyspiesza tempo ich ewolucji. Po trzecie – pożyczki zaczynają zwykle funkcjonować obok swych rodzimych ekwiwalentów; stąd naturalna tendencja do różnicowania i wyspecjalizowania ich treści. Czasownik *konkurować o co*, stanowiący w XIX w. dublet wyrazu swojskiego *ubiegać się o co* („Od kilku lat konkuruję o posadę dyrektora fabryki, a że nie mogłem znaleźć miejsca, umieściłem się przy buchalterii”, Prus Kron. V 66, SJPD; „Prasa poczęła (...) wzywać ziemian do konkurowania o posady sędziów i ławników”, PK II 482), zyskał następnie dodatkową cechę semantyczną: « ubiegać się o co, rywalizując z kim ». Po czwarte wreszcie – część zmian zwiężających treść wyrazów obcych ma podłoże socjolingwistyczne, wiąże się z ich migracjami środowiskowymi. Można np. przypuszczać, że rzeczownik *ingredienca* został zapożyczony najpierw w ogólniejszym znaczeniu « składnik jakiejś całości », dochoowanym do końca XIX w. („Zabrakło nagle muślinu, batystu i wszelkich innych tego rodzaju ingrediencji”, OPG II 164), zwiężenie zaś nastąpiło pod wpływem jego użycia w środowisku chemików, farmaceutów itp.

Takie profesjonalne, wyspecjalizowane odcienie znaczeniowe bywają często wtórnie przyswajane przez język ogólny. Różnym uściśleniom środowiskowym podlegała np. w ciągu XIX w. treść słów *agitować* i *agitacja*, które w tym okresie zachowywały i swą dawną, ogólniejszą wartość znaczeniową « poruszać; poruszenie, ruch fizyczny » („Choć szedł piechotą dla agitacji, ekwipaż wcale ładny postępował za nim”, Krasz. Opow. 37, SJPD; „Oto sam sobie czyścisz buty, ścierasz kurze (...), a wszystko dla agitacji”, PK II 453). Jednym z wyspecjalizowanych odcieni dziewiętnastowiecznych było znaczenie prawnicze « przebieg, tok (posiedzenia, sprawy) »; « przebiegać, odbywać się », związane ze zwrotną postacią czasownika. Notuje je już Linde („Sprawa się agituje – toczy się; sądy się agitują – odprawują”). Tadeusz Korzon w pracy wydanej na początku naszego wieku pisał: „Król utworzył przy boku swoim sąd nadworny (...) agitujący się zwykle pod prezydencją kanclerza koronnego” (Handl. 89, SJPD). Jeszcze później ukształtowała się – zapewne w środowisku działaczy społecznych i niepodległościowych – inna treść wyspecjalizowana obu wyrazów. Zaczęły one mianowicie oznaczać propagowanie określonych haseł lub założeń ideologicznych, jednanie zwolenników jakiejś sprawy lub osoby. Jej punktem wyjścia było metaforyczne znaczenie « poruszyć umysł lub uczucia, podniecić, wzburzyć » (por. „Kuzyn wstał i przeszedł się po salonie dla uspokojenia swojej agitacji”, Wiśń. S. Niewidz. 151, SJPD). Środowiskowy początkowo odcień « propagować, jednać zwolenników » stał się z czasem jednym znaczeniem w całej rodzinie słowotwórczej *agitować, agitacja, agitator, agitacyjny* itp.

Nie zawsze jednak można odtworzyć – choćby hipotetycznie – przyczynę takiego, a nie innego przebiegu zmiany zwiężającej zakres znaczeniowy danego słowa. Nie wiadomo np., dlaczego bardzo już specjalistyczne, językoznawcze znaczenie wyrazu *germanizm* « wyraz zapożyczony z języka niemieckiego » wyparło całkowicie z obiegu jego dawniejszą, ogólną treść « to, co niemieckie, żywił niemiecki », np.

„Redakcja « Niwy » zaprotestowała przeciw parcelacji ze względu na wciskający się germanizm” (PK II 529); „Ten lud ocali też i prastarą dzielnicę Polski od zakusów germanizmu” (Loren. Dwadz. 303, SJPD).

Procesy specjalizacyjne – jak wynika z omówionych przykładów – znajdują szczególnie podatny grunt w zasobie wyrazów przejętych z języków obcych. Zwężenie znaczeń zachodzi jednak i w sferze słownictwa rodzimego, tu jednak jako główny czynnik sprawczy działa inna okoliczność, mianowicie postępująca leksykalizacja struktury słowotwórczej danego leksemu, zanik jego związków motywacyjnych z podstawą. Wyraz o żywym znaczeniu strukturalnym ma większą pojemność semantyczną, może być użyty w różnych doraźnych odcieniach znaczeniowych, jeżeli tylko mieszczą się one w zakresie tej ogólnej treści, którą wyznacza jego skład morfemowy. Ścisły związek rzeczownika *odezwa* z czasownikiem *odezwać się*, charakterystyczny dla wieku XIX, umożliwiał jego zastosowanie w znaczeniach « odzew, reakcja » („Zaraz po zapadłej konstytucji nastąpiły liczne odezwy od króla i sejmu Anglików, w których wieszowali tak szczęśliwej odmiany Polaków”, Ust. Konst., L), « odpowiedź listowna » („Ośm miesięcy upłynęło od ostatniego listu, moje odezwy kędyś giną w drodze”, Mick. Listy I 521, SJPD), « oferta » („Prezentuje się obywatel jeden i drugi, z majątku, z przymiotów wart przyjęcia, odrzucone bywają jednak ich odezwy”, Czart. Dośw. II 26, SJPD) i wreszcie, podobnie jak dziś, « wezwanie, apel », ale bez uściślającej cechy semantycznej właściwej użyciom współczesnym: « apel skierowany do pewnej społeczności o podjęcie jakichś doniosłych działań » (por. „Zaczynała dostrzegać namiętne oświadczenia, odezwy o wzajemność”, Choj. Alkh. IV 128, SJPD). Zatarcie związku motywacyjnego między rzeczownikiem *odezwa* i czasownikiem *odezwać się* sprawiło, że w obiegu pozostało tylko to właśnie znaczenie, uzupełnione ową dodatkową cechą, na co niewątpliwie wpływ wywarły okoliczności zewnętrzne (rozwój życia społecznego, pojawienie się nowych doktryn politycznych, działalność niepodległościowa itp.).

Przykłady ograniczenia polisemii wskutek zatarcia wyrazistości jego znaczenia strukturalnego, jednocześnie zaś – specjalizacji jednej z jego treści realnych są w słownictwie schyłku XIX w. tak liczne, że z konieczności trzeba się będzie ograniczyć do omówienia niektórych tylko spośród nich. Znaczenia wyrazu *zasilek* mieściły się w szerokim zakresie wyznaczanym przez jego skład morfologiczny « to, co zasila », jednocześnie zaś były paralelne względem licznych odcieni semantycznych podstawowego czasownika *zasilać*: « posilać, odżywiać » („Dzielił się ze zgłodniałymi ostatnim zasiłkiem swej torby”, Bog. Rodin. II 355, SJPD) « dodawać, uzupełniać » („Wniesiono nowy zasilek miodu”, Kaczk. Murd. II 98, SJPD), « krzepić, wzmacniać », także w sferze psychicznej („Pragnie ona także wrażeń, duchowego zasiłku”, ONN 214). Dzisiejsze znaczenie podstawowe « zapomoga pieniężna » było w XIX w. kontekstowym odcieniem tej właśnie treści.

Szerszy niż dziś zakres semantyczny właściwy był w wieku XIX rzeczownikom *oddział* i *odłam*, które określały dowolną część wydzieloną z jakiejś całości, fragment, dziedzinę itp. Bolesław Prus pisał np. następująco o eksponatach pewnej wystawy: „Z zakresu rolnictwa (...) – okazy zbóż (...), z oddziału przemysłu – wyroby skórzane”

(PK II 572). A oto przykłady użycia nazwy *odlam*: „W tym odłamie czasu zaludnienie nasze powinno się podwoić” (PK II 526). „W tłumnym nieładzie odlamy przeszłości zbiegały do jej pamięci”. (ONN 107); „Księstwo ostrogskie (...) rozpadło się na dwa odlamy” (Ral. Trzy 54, SJPD).

W bezpośredniej zależności od treści czasownika *pogadać (sobie)* pozostaje w wieku XIX rzeczownik *pogadanka*, oznaczający rozmowę, pogawędkę („Lokaj i pokojówka oddawali się przed domem milej pogadance” (OPG 142); „Patos (...) wśród pogadanki małżeńskiej staje się śmiesznym” (OPG 231).

Zmiany specjalizacyjne zachodzą częściej w sferze słownictwa abstrakcyjnego, niemniej jednak można także przytoczyć dziewiętnastowieczne przykłady zwężenia zakresu znaczeniowego rzeczowników konkretnych. Ogólne znaczenie « człowiek, który czegoś dogląda » miał w polszczyźnie XIX w. wyraz *dozorca*, który mógł się np. odnosić do lekarzy („dozorcy prowincjonalnego zdrowia” – pisze Prus w „Kronikach tygodniowych”, II 99) czy do nauczycieli, guwernerów itp. („Pewien bogaty szlachcic ukraiński ofiarował mi posadę dozorczy swoich synów”, Prus Now. IV 56, SJPD). Wyjście z użycia czasownika *dozierać* przyspieszyło proces zwężenia tego rozległego zakresu semantycznego. Wprawdzie rzeczownik zachował żywe znaczenie strukturalne « ten, który ma nad czymś dozór », ale odnosi się już tylko do strażników osób pozbawionych wolności (dozorca więzienny, dozorca niewolników) i do pracowników utrzymujących porządek w dużych domach mieszkalnych.

Powóz u schyłku wieku XIX jest nie tylko nazwą zaprzęgu konnego, ale i pojazdu poruszanego jakimś mechanizmem. W prasie tego okresu pisano o „powozach parowych” (Dz. Lit. Lw. 1857, SJPD), o „powozach mechanicznych” (Tyg. Ilustr. 1900, SJPD), powozem nazywano także wagon kolejowy („O kilka stacji od Warszawy, przesiadając się z jednego wagonu do drugiego, znalazłem ją w głębi powozu” OWK 33).

Zwężenie zakresu semantycznego jest zmianą typową nie tylko dla rzeczowników; podlegają mu także leksemy przymiotnikowe. *Tkliwy* traci np. związek z podstawowym czasownikiem *tknąć*, skutkiem czego przestaje być żywotna dawna, ogólniejsza jego treść « dotykający » („Twarz (jego) wyraziła nagle tkliwe cierpienia”, OPG II 160; „najtkliwsza męka”, Niemc. Różne 429, SJPD) i « podatny na dotknięcie, wrażliwy » („Miała głos tkliwy na brzmienie głosów ludzkich”, Orzeszk. Pieśń 250, SJPD). *Dzielny* do schyłku XIX w. motywowany jest przez czasownik *działać* i zachowuje znaczenie « dobrze działający, aktywny » („Najdzielniejszym lekarstwem na chorobę morską są suszone śliwki”, Sienk. Listy I 58, SJPD; „Kiedyś przybędą nam inne, jeszcze dzielniejsze źródła sił”, PK II 433 (mowa o źródłach energii)); dopiero osłabienie tej więzi doprowadza do stabilizacji odcienia zwężonego « odważny », realizowanego w związku z rzeczownikami osobowymi.

Bezpośrednio zależne od znaczenia strukturalnego było w końcu XIX w. użycie przymiotników *przejrzysty* « dający się przejrzeć, przeniknąć wzrokiem » („przejrzyste przestrzenie łąk”, SRP I 157) i *smagły* « smagający » czy raczej « przydatny do smagania » (Prus pisał np. o smagłych laskach).

Nasuwa się pytanie, jaki przebieg wewnętrznojęzykowy ma proces specjalizacji treści wyrazu, jakie są jego mechanizmy i fazy. Najprostszy rodzaj zmiany zwięzającej polega na wzbogaceniu znaczenia o jedną, szczegółową cechę, którą zazwyczaj narzuca jakiś częsty i ustabilizowany kontekst danego słowa. Ten mechanizm „dodawania cechy” reprezentuje przeważająca część przykładów dotychczas omawianych. Wskażemy jeszcze kilka innych zmian tego samego rodzaju.

Znaczenie rzeczownika *pozór*, w wieku XIX «wygląd» (por. „Małe mieszkanie zmieniło bardzo pozór swój (...), grube warstwy pyłu okrywały ściany i sprzęty”, Orzeszk. Z różnych I 165, SJPD; „Całe miasto przybrało brudny, posępny pozór”, OPG II 5) wzbogaciło się o dodatkową cechę: «wygląd mylący, wprowadzający w błąd». Uściśliła się też treść innego dziewiętnastowiecznego synonimu słowa *wygląd*, mianowicie rzeczownika *powierzchność*. Kiedyś wyraz ten mógł być także użyty w kontekście rzeczownika nieżywotnego („Weszła w bramę dość niepozornej powierzchowności”, OPG II 131; „zaniedbana powierzchowność świątynki”, Prus Kart. II 13, SJPD); dziś oznacza tylko wygląd postaci ludzkiej.

I jeszcze przykłady o analogicznym mechanizmie w wyrazach innych kategorii części mowy. Przymiotnik *przytomny* zmienia znaczenie z ogólniejszego «obecny» („Ojciec mój był przytomny zawiązaniu się tego małżeństwa”, Sztyrm. Pow. I 341, SJPD); „Wszędzie przytomny, robotą kierował”, Pług Zagon II 30, SJPD) na bardziej szczegółowe «obecny duchem»; znaczenie wyrazu *dowcipny* «bystry, intelektualnie sprawny» („Najdowcipniejszy z widzów stangretowej niedoli dał znak rewirowemu, który odwiózł pacjenta do szpitala”, PK II 409) uzupełniło się o składnik «bystry, intelektualnie sprawny w kreowaniu komizmu». Czasownik *winszować* występuje w wieku XIX jako synonim *życzyć* („Winszuję mu wszelkiej pomyślności”, PK II 34) lub *życzyć sobie* („Winszowana dobra śmierć i lekkie skonanie”, KW 191), natomiast w wieku XX zyskuje dodatkową treść «życzyć komu pomyślności z jakiejś ważnej i radosnej dla kogoś okazji osobistej».

Dziewiętnastowieczne przeobrażenia semantyczne miewają też mechanizm bardziej skomplikowany, polegający np. na równoległym dokonywaniu się dwóch procesów: wzbogacenia treści wyrazu o dodatkową cechę i zmiany wartościowania desygnatu w kategoriach „dobry” – „zły”, „duży” – „mały”, czyli tak zwanych pragmatycznych składników znaczenia. Bardzo często zwięzaniu zakresu semantycznego nazwy towarzyszy zjawisko jej pejoratywizacji: rzeczownik *zбочenie* miał do końca XIX w. treść «odchylenie od normy, odstępstwo od przyjętych zasad», ale bez odcienia wartościującego, który dziś towarzyszy jego użyciom; por. „Unikać będziemy starannie wszelkiego zбочenia i nigdy widokiem szczegółowym nie poświęcimy prawd ogólnych” (Supiń. Pisma II 10, SJPD). Pejoratywizacja treści rzeczownika, która dokonała się w wieku XX, była niewątpliwie wynikiem zwięzania jego zakresu semantycznego do odcienia «odchylenie od normy seksualnej».

Do bardziej złożonych przebiegów ewolucyjnych należą także takie zmiany semantyczne, w których wzbogaceniu treści o nowy, uściślający element towarzyszą modyfikacje hierarchii i zależności tradycyjnych jej składników. Następuje więc jak

gdyby przeorganizowanie cech semantycznych składających się na znaczenie danego leksemu. Przykładem przesunięcia tego rodzaju może być ewolucja rzeczownika *odznaczenie*, w XIX w. nazwy właściwości wyróżniającej kogo lub co („Najmniejszego podobieństwa (...) tych szczególnych odznaczeń, które się miało szczęście od natury otrzymać”, ODB 174), w XX w. – wyrazu nadrzędnego względem słów *order*, *krzyż*, *medal* itp. Wraz z tym uściśleniem zmienił się też jak gdyby schemat syntaktyczny nazwy « to, co odznacza kogo » → « to, czym kto odznacza kogo ». A oto inny przykład: *zagroda* w wieku XIX oznaczała *plot*, *barierę*, czyli « to, czym się co zagradza » („Czy zdolni byli pojąć burze (...), od których sami się bronili zagrodą z murów?”, OPG II 162), natomiast obecnie odnosi się do budynków otoczonych ogrodzeniem, czyli do « tego, co się zagradza ».

Zmiany polegające na przeorganizowaniu składników treści wyrazu zachodzą nie tylko w kategorii rzeczowników, ale i w wyrazach przynależnych do innych części mowy. Przymiotnik *widny* reprezentował w polszczyźnie dziewiętnastowiecznej schemat składniowy « taki, którego widać, widoczny » („Okolo ust szczególnie widne były piegi”, Mick. Tad. 149, SJPD), także w użyciu metaforycznym « taki, którego widać ze względu na jego pozycję, liczący się » („Ci, co należą do (...) widniejszych rodów (...)”, SRP I 25). Dziś *widny* – to « taki, w którym coś widać » (*widny pokój*). Rzadziej zdarzają się przykłady przesunięć semantycznych o jeszcze większym stopniu komplikacji, na które składają się trzy równoległe procesy: zwężenie, przeorganizowanie składników treści i zmiana jej elementów pragmatycznych. Za przykład takiego przesunięcia może posłużyć rzeczownik *wygódka*. U schyłku wieku XVIII występował on jeszcze w znaczeniu « bycie wygodnym ». Linde np. umieszcza go w ciągu dubletów *wygoda*, *wygódka*, *wygodność* i ilustruje jego użycie przykładem: „Kaź mu do domu, niech się wygódkę mieć stara”. Teksty dziewiętnastowieczne zaświadczenia już tylko skonkretyzowane znaczenie tego wyrazu « to, co wygodne », o szerszym niż dzisiaj zakresie, obejmującym dowolne rzeczy, które służą ułatwianiu i uprzyjemnieniu życia („Otaczała matkę mnóstwem przyjemności i wygódek”, OPG II 99; „Zginąłby, wyrwany będąc spośród przepychu i wygódek”, Marc. Pisma II 161), np. łąnie („Ważną rolę w średnich wiekach odgrywają łąnie (...), jedna z najmilszych wygódek (...)”, Baliń. M. Polska II 87, SJPD). Najpierw więc dokonała się konkretyzacja treści rzeczownika, narzucająca mu schemat znaczeniowy « to, co wygodne », potem jej zwężenie, którego konsekwencją było przekształcenie wyrazu dotychczas neutralnego w eufemizm – słowo oznaczające realia wartościowane jako „drastyczne”.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną konsekwencję zmian zwężających. Wyrazy, które im podlegają, tracą jednocześnie możliwość występowania w znacznej części kontekstów dawniej dla siebie typowych. Ogranicza się też ich łączliwość potencjalna, tj. zdolność wchodzenia w nowe, doraźne związki. Dla przykładu: przymiotnik *walny* występował u schyłku wieku XIX w znaczeniu « ważny, znaczący » („walne zwycięstwo”), Lel. Polska II 269, SJPD) lub « znakomity, doskonały » („walna parka karosów”), Wol. Bakał. 60, SJPD; „walny rzeźbiarz”, Sienk. Legion 106, SJPD). Ewolucja semantyczna tego wyrazu przebiegała następującymi etapami: « ważny »

→ « ważny dla ogółu » → « ważny dla ogółu członków jakiegoś stowarzyszenia lub organizacji ». Towarzyszyło jej ograniczenie użyc przymiotnika do ściśle określonych kontekstów (*walny zjazd, walne zgromadzenie, zebranie*), wśród których sporą część stanowiły stałe związki frazeologiczne (np. *oddać walne usługi*). Zwężenie zasięgu tekstowego wyrazów, ograniczenie ich łączliwości, stabilizacja w wybranych kontekstach – to zatem druga charakterystyczna tendencja ewolucyjna, działająca w polskim zasobie słownym przełomu XIX i XX w.

ZWIĄZKI NAZWOWE

Artykuł ten nawiązuje bezpośrednio do artykułu opublikowanego w poprzednim numerze Poradnika Językowego¹. Ze względu na podjęty w nim temat interesują nas przede wszystkim niżej określone związki nazwowe (ZN). Brak jakichkolwiek związków między jednostkami leksykalnymi lub inne związki niż ZN zostaną potraktowane tylko marginesowo i tylko w stopniu koniecznym dla podkreślenia różnic, jakie zachodzą między nimi a ZN.

Istnieją jednostki słownikowe², które nie wchodzą w żadne związki z pozostałymi jednostkami słownikowymi i/lub zdaniami. Są to wykrzykniki i po części wołacze³. Pozostałe jednostki wchodzą w związki (lub mogą wchodzić) z innymi jednostkami leksykalnymi i/lub zdaniami. Wyróżniamy dwa typy takich związków: nieformalne i formalne. W nieformalne związki, oparte wyłącznie na zależnościach treściowych lub polegające na „wyznaczaniu”, wchodzą tzw. modyfikatory zdaniowe lub wyznaczniki. Tego typu związkom trudno przynajmniej w tekstach pisanych przypisać jakkolwiek wykładnik formalny spełniający funkcję łącznika⁴.

Związki formalne z punktu widzenia techniki powiązania jednostek leksykalnych można podzielić na łącznikowe i bezłącznikowe⁵.

Bezłącznikowe powiązanie realizowane jest dzięki odpowiednim konotacjom określonych jednostek leksykalnych przynależnych do odpowiednich klas nazwowych (KN). Klasycznym przykładem takiego związku dla wielu języków naturalnych może być powiązanie jednostek adverbialnych (jAdv) z jednostkami werbalnymi (jV), np. *stoi tam, musi tam stać*. Powiązanie leksemu *tam* z leksemem *stać* (dowolną słowoformą tego leksemu) jest uwarunkowane ich przynależnością właśnie do tych KN.

Pozostałe związki formalne między jednostkami nazwowymi (tzn. leksemami przynależnymi do określonych KN) odbywają się za pomocą łączników.

Łączniki dzielimy na morfemowe i niemorfemowe:

¹ Zob. C. Piernikarski, *Klasy nazwowe (części mowy)*, Por. Jęz. 1984, z. 2.

² Określenie *jednostka słownikowa* traktujemy szeroko (może się odnosić do modyfikatorów, wyznaczników), natomiast *leksem* odnosimy tylko do jednostek nazwowych. Leksemy nie pokrywają się na ogół z tzw. wypowiednikami, ponieważ wypowiednik może składać się z leksemu i łącznika (zob. niżej).

³ Zob. C. Piernikarski, *op. cit.*

⁴ Chodzi tu o modyfikacje typu *chyba przyszedł* czy wyznaczanie typu *tylko on, tylko spojrzal* itp.

⁵ Bezłącznikowe są również wyżej zasygnalizowane związki, ale są one ponadto nieformalne.

Do morfemowych łączników należą:

- a) spójniki (proste i złożone oraz tzw. zaimki względne),
- b) niektóre afiksy fleksyjne (w tym również tzw. przodówki, np. angielskie *of*),
- c) przyimki oraz przyimki w powiązaniu z odpowiednimi przypadkami rzeczowników (tzn. Praep...Cas).

Do niemorfemowych łączników zaliczamy:

- a) szyk, który może wskazywać nie tylko na powiązanie leksemów, lecz również na ich funkcje w wypowiedzi,
- b) intonację, która może wskazywać, że dwa występujące po sobie leksemy, słowoformy tych leksemów wchodzi z sobą w związek współrzędny (co w tekście pisanym oznaczane jest często za pomocą przecinków)⁶.

Wszystkie wymienione tu łączniki będziemy nazywać wykładnikami syntaktycznymi.

Ze względu na podjęty temat interesuje nas nie tylko technika powiązania rozpatrywana z punktu widzenia wykładników syntaktycznych, lecz również charakter związku zależny w wielu wypadkach od typu jednostek nazwowych wchodzących w związki. Szeroko pojmowane związki syntaktyczne można podzielić na międzyzdaniowe (wiążące zdania pojedyncze w zdania złożone) i wewnątrzzdaniowe. Podział ten nie jest ostry, ponieważ istnieją związki pośrednie między członem zdania a zdaniem (rozpatrywane w składni w ramach zdań złożonych). Tu skoncentrujemy się przede wszystkim na związkach wewnątrzzdaniowych i ewentualnie pośrednich, ale tylko w takim stopniu, w jakim się to wiąże z omawianym przez nas tematem. Ze względu na skrótowe ujęcie tematu pomijamy związki współrzędne wewnątrz zdania.

Związki wewnątrzzdaniowe dzielimy na związki nazwowe (ZN) i pozostałe związki, które ze względu na trudności w sprecyzowaniu ich cechy pozytywnej (przynajmniej na tym etapie badań) będziemy określać jako związki nienazwowe (ZnN)⁷. W ZnN można wyróżnić ZI, oparte na wspomnianej już w poprzednim artykule implikacji, która nie dotyczy poszczególnych KN w całości, lecz ich określonych podklas. ZI możemy wyodrębnić na pewnym poziomie struktury formalnej stosunkowo bliskim powierzchni. Na głębszym poziomie struktury formalnej, a tym bardziej struktury semantycznej mogą one przybierać bardziej zróżnicowaną postać i być odbiciem różnorodnych układów i relacji. Wyluczamy natomiast zupełnie z naszych rozważań taki typ związków, który trudno byłoby jednoznacznie zaliczyć do implikacyjnych czy nieimplikacyjnych, jak np. stosunek *Sbi* do *Pred*⁸.

⁶ Przeprowadzony tu podział ma na celu pokazanie istnienia różnych typów łączników powierzchniowych. Swoistym łącznikiem formalnym (lecz nie powierzchniowym) jest łączliwość uwarunkowana przynależnością leksemów do odpowiednich KN.

⁷ Określenie ZnN traktujemy roboczo, ponieważ ściśle określenie tego typu związków zależne jest co najmniej od trzech czynników: 1) od poziomu stratyfikacyjnego, na jakim są rozpatrywane, 2) od tego, co traktowane jest jako człon konstytutywny zdania, 3) od tego, czy rozpatrywane są w gramatyce syntetycznej czy analitycznej.

⁸ W nieco innym aspekcie nawiązujemy do tego zagadnienia w artykule: *Czy człon konstytutywny zawsze reprezentuje grupę na zewnątrz?*, „Prace Filologiczne” (w druku).

Cechą charakterystyczną ZN jest to, że związek między jednostkami nazwowymi zależy od przynależności przynajmniej podstawy (członu fundującego syntagmę) do określonej KN.⁹ Pozostałe człony syntagmy (grupy) z punktu widzenia systemowego są redukowalne do podstawy. Na przykład *biał-dom-* w każdej pozycji syntaktycznej jest redukowalne do *dom-*⁹, to samo dotyczy syntagmy *dom-Wojtka*, która również jest redukowalna do podstawy *dom-*. W niektórych wypadkach tego typu redukowalność dopuszczalna jest po przeprowadzeniu odpowiednich operacji, np. *pięć domów stoi* można zredukować do podstawy *dom-* w danej pozycji, jeżeli podstawa *dom-* przejmie od członu ubocznego wykładnik syntaktyczny reprezentujący tę grupę na zewnątrz i w ostatecznej realizacji przybierze postać *domy*, to z kolei pociąga za sobą zmianę słowoformy *stoi* na słowoformę *stoją*. Podstawą tej operacji są dane uzyskane na podstawie dystrybucji III stopnia, za pomocą której sprawdzamy, co jest podstawą grupy – leksem *dom-* czy leksem *pięć-*. Istnieją wyrażenia *domy stoją* brak natomiast wyrażen *pięć stoi*. W analogiczny sposób postępujemy przy redukcji grupy *musi czytać* do jej podstawy *czyta*. Operacja ta jest prostsza od przeprowadzonej (skrótowo) powyżej, ponieważ wymaga tylko jednej zmiany formalnosyntaktycznej.

Natomiast ZnN nie są redukowalne z punktu widzenia systemowego do żadnego z członów wchodzących w związek. Przykładowo żaden z członów wchodzących w ZnN w wyrażeniu *Jan czyta książkę* nie jest redukowalny. Są one redukowalne (raczej opuszczane) z punktu widzenia komunikacyjnego w określonych sytuacjach i stosunkowo łatwo dają się uzupełnić. W każdym razie łatwiej jest uzupełnić opuszczony człon implikowany niż opuszczony człon fakultatywny¹⁰. W określonej sytuacji w wyrażeniu ... *już wchodzi* ... stosunkowo łatwo jest uzupełnić brakujące człony wchodzące w ZnN z Vf. W tym wypadku jest to: *kto* (ten, którego oczekujemy) i *dokąd* (do pomieszczenia, w którym się znajdujemy); podobnie potoczne niemieckie wyrażenie ... *kommt* ... wypowiedziane często na przystankach autobusowych bez trudu można uzupełnić brakującym *unser Bus*. Natomiast jeżeli w omawianych sytuacjach uszedłby naszej uwadze jakiś człon fakultatywny, szanse jego uzupełnienia są znacznie mniejsze. Dlatego nadawca komunikatu może niekiedy pomijać człony implikowane (nawet ważne z punktu widzenia komunikacyjnego), lecz w żadnym wypadku nie może pomijać członów fakultatywnych ważnych z punktu widzenia komunikacyjnego¹¹.

Wśród ZN wyróżniamy dwa zasadnicze typy – związki nazwowe prymarne (ZNI) i związki nazwowe sekundarne (ZNII). ZNI to przede wszystkim związki między Adsbv i Sbv oraz między Advl i V, ponadto między Adadsbv i Adsbv oraz między Adadvl i Advl.

ZNI rozpadają się na ZNIP (związki nazwowe prymarne proste) i na ZNIW (związki nazwowe prymarne wzmocnione).

⁹ Nie dotyczy to tylko niektórych konstrukcji, w których Adsbv jest implikowane, np. *dom o pięciu clewacjach, człowiek prawego charakteru*, a nie określonych pozycji syntaktycznych.

¹⁰ O różnicach między konotacją i implikacją zob. C. Piernikarski, *op. cit.*

¹¹ Przy zastosowaniu metody statystycznej fakt ten może zaciążyć przy ustalaniu różnic między członami implikowanymi a członami konotowanymi fakultatywnie.

Klasycznym przykładem ZN są ZNIP. Tradycyjnie związek ten określany jako związek przynależności odznacza się brakiem jakiegokolwiek wykładnika syntaktycznego, który wskazywałby na powiązanie poszczególnych członów i/lub zależność jednego członu od drugiego. Jedynym wykładnikiem formalnym (ale nie syntaktycznym czy łącznikowym) jest przynależność obydwu leksemów wchodzących w związki do określonych KN. Schematycznie związek ten w języku polskim można przedstawić na przykładzie powiązania Adv (podklasy KN AdvI) i V¹²:



Powyższy schemat można zilustrować na następującym przykładzie:



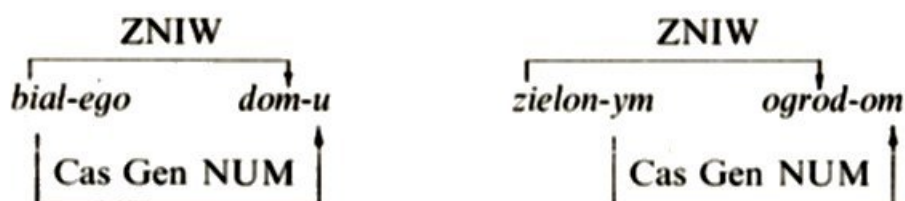
Inny nietypowy przykład tego związku to powiązanie Adi(indecl) i Sbv w języku polskim, np.:



Podobną sytuację mamy w języku czeskim w przykładzie *fajn holku* (potoczne), ale chodzi tu o wzmocnienie związku za pomocą szyku, tak jak np. w angielskim¹³:



Klasycznymi przykładami ZNIW są następujące powiązania Adi i Sbv:



Każdy leksem Adi ze względu na przynależność do KN Adsbv musi się połączyć z jakimś leksemem Sbv. Teoretycznie związek ten mógłby być realizowany bez dodatkowych wykładników formalnych (bez wzmocnienia)¹⁴.

Występowanie Adsbv samodzielnie, tzn. bez Sbv ma głównie charakter eliptyczny. Pozornym odstępstwem od tej zasady jest adi w pozycji orzecznika, np.

¹² Grot strzałki wskazuje zawsze człon nadrzędny (niezależny); [] oznacza, że między Adv i V oraz V i Adv mogą występować inne człony.

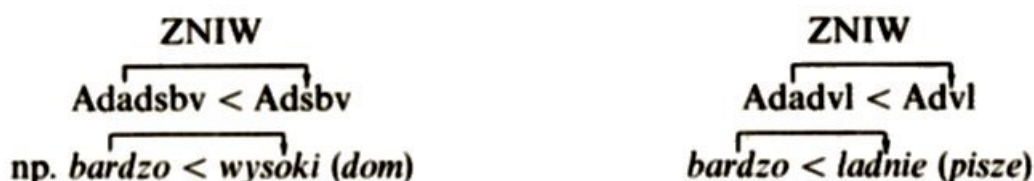
¹³ Grot znaku < wskazuje na obligatoryjną prepozycję.

¹⁴ Dodatkowe wykładniki formalne mogą pełnić również inne funkcje (nie tylko wzmocniające) – przy większej liczbie jSbv w tekście ułatwiają rozpoznanie, z jakim jSbv (z jaką formą jSbv) wiąże się dana jAdsbv.

(1) *Jan jest miły* (2) *on jest miły*

W wypadku (1) można mówić, że z punktu widzenia dystrybucyjnego *Adi* jest pośrednio związane z *Sbv* poprzez tzw. kopulę. Natomiast w wypadku (2) działa reguła, która pozwala *Sbv* lub *GSbv* zastąpić przez *Prosbv* (zaimek rzeczowy).

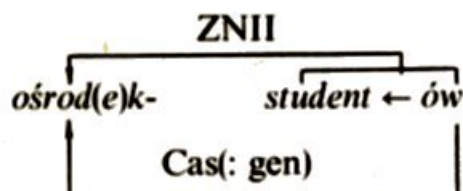
Do ZNIW należy również powiązanie *Adadsbv* i *Adsbv* oraz *Adadvl* i *Advl*, w których wzmocnienie związku jest realizowane za pomocą szyku:



ZNII mają tę samą podstawę związku, co ZNI, ale w pozycji członu ubocznego konotowanego fakultatywnie występują inne KN niż w ZNI, tzn., że przy podstawie *Sbv* pojawia się inne KN niż *Adsbv*, a przy podstawie *V* w pozycji *Advl* występują inne KN niż *Advl*.

Jeden z podtypów ZNII stanowi połączenie dwu *Sbv*, z których jedno pojawia się w pozycji *Adsbv* (w tradycyjnej terminologii w pozycji atrybutu). Rozpatrzmy to na przykładzie syntagmy *ośrodek studentów*. Jeżeli potraktujemy analizę tej syntagmy jednostronnie, tzn. bez uwzględnienia innych alternatywnych możliwości, to stwierdzimy, że słowoforma *studentów* konotuje tutaj obligatoryjnie leksem *Sbv ośrodek/ośrodek*¹⁵ analogicznie jak słowoforma *Adi studencki* w syntagmie *studencki ośrodek* o tym samym znaczeniu, co *ośrodek studentów*. Jeżeli nawet pominiemy nieistotne dla naszych rozważań różnice techniczne, a mianowicie to, że słowoforma *studentów* konotuje dowolną słowoformę *Sbv*, a słowoforma *studencki* określoną słowoformę *Sbv* (problemu tego nie mieliśmy np. w języku angielskim), to zasadnicza różnica polega na tym, że leksem *Sbv student-* przeniesiony do KN *Adsbv* i przybierający formę *studencki* (lub inną jej fleksyjną postać) nie konotuje już fakultatywnie *Adsbv*. Natomiast postać *studentów* (*studenta*), mimo że pojawia się w pozycji *Adsbv*, nie zatracą swoich fakultatywnych konotacji *Adsbv*, por. np. *ośrodek studentów polskich*. A zatem próba uzupełnienia danej postaci za pomocą *Adi* daje wynik pozytywny, co jest dla nas wskazówką, że mamy do czynienia z *Sbv*, które może stanowić podstawę związku dla *Adsbv*.

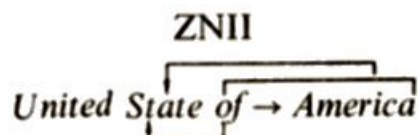
Realizacja ZNII w tym wypadku przedstawia się następująco:



Postać *studentów* jako całość zajmuje pozycję *Adsbv*, co można stwierdzić na podstawie analizy dystrybucyjnej II stopnia, jednak jest rozkładalna na leksem *Sbv* i

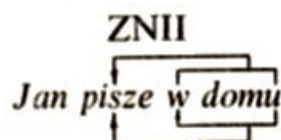
¹⁵ Leksem – nie słowoformę, por. *ośrodka/ośrodkowi* (...) *studentów*.

łącznik (morfem gen), który wiąże ze sobą dwa leksemy Sbv. Przy czym nie jest istotne, czy podział ten da się fizycznie jednoznacznie przeprowadzić czy nie. Nie musi być on tak wyrazisty, jak w poniższym przykładzie angielskim:



We wszystkich omawianych przypadkach bez względu na to, czy chodzi tu fizycznie o jeden wypowiednik (jak w języku polskim) czy o dwa wypowiedniki (jak w języku angielskim) ważne jest to, że w głębokiej strukturze formalnej występują dwie wielkości – leksem i łącznik, który nie tylko wiąże dany leksem z innym leksemem Sbv, lecz jednocześnie wprowadza go w pozycję Adsbv i że Sbv wprowadzone w pozycję zależną nie ztraca swoich właściwości fakultatywnej konotacji Adsbv.

Inny podtyp ZNII stanowi powiązanie V z Sbv, które zajmuje pozycję Advl, np.



Chodzi tu niewątpliwie o ZNII, ponieważ Sbv występujące w pozycji Advl nie ztraca swojej konotacji fakultatywnej (por. w *drewnianym domu*). Jednak czy w tym i podobnych wypadkach Praep...Cas spełnia warunki syntaktycznego wykładnika związku? Praep(...Cas)¹⁶ reaguje przede wszystkim na zależności semantyczne, jakie zachodzą między akcją wyrażaną przez V a okolicznością, jeżeli jako okoliczność potraktujemy to, co globalnie jest wyrażone poprzez Praep(...Cas) i leksem Sbv. Mówiąc ściślej Praep(...Cas) jest w takich wypadkach semantycznym wykładnikiem relacji, jaka zachodzi między treścią V a treścią Sbv, por. np. *stal w(przy)ogrodzie, obok(koło)ogrodu, za(przed, nad, pod)ogrodem*, gdzie Praep(...Cas) ewentualnie sam Cas (por. np. *pisać godzinę, iść lasem*) reaguje przede wszystkim na sytuację – trudno go zatem traktować jako łącznik formalny. Z drugiej jednak strony bez tego rodzaju wykładników syntaktycznych nie jest możliwe powiązanie V z Sbv w pozycji Advl. W tym wypadku łączniki Praep(...Cas) i Cas nie są w takim stopniu zgramatyzalizowane, jak np. łączniki wiążące dwa Sbv ze sobą, które mogą się odnosić do najróżniejszych relacji semantycznych¹⁷.

Ogólnie o ZNII można orzec, że nie mogą być one realizowane bez wykładników syntaktycznych, natomiast w ZNI, chociaż w wielu wypadkach występują wykładniki syntaktyczne, odgrywają one drugorzędną rolę wobec faktu, że jednostki nazwowe o konotacji obligatoryjnej muszą się powiązać ze swoją podstawą. Konieczność

¹⁶ Cas umieszczone w nawiasie wskazuje, że powyższe uwagi mogą się odnosić do samego Praep przy nieodmiennych Sbv.

¹⁷ Gen possessoris może być użyty w sytuacji nie mającej nic wspólnego z posiadaniem, np. *autobus Wojtki* w znaczeniu « numer linii autobusu, którym jeździ Wojtek ».

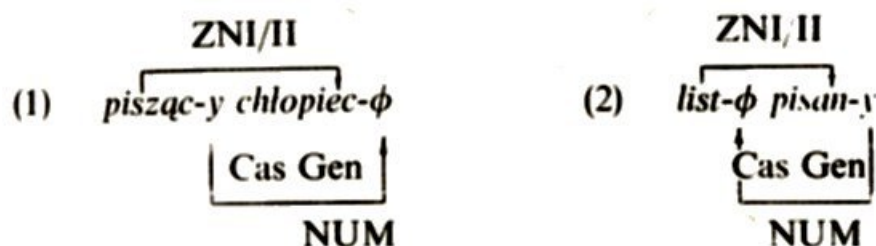
powiązania jednostek nazwowych wchodzących w ZNII za pomocą łączników syntaktycznych zbliża je do ZnN, a oparcie ZNII na takiej samej podstawie jak przy ZNI nadaje im charakter ZN.

Odmienny charakter mają V, które pojawiają się w pozycji Adsbv i w pozycji Advl. Mają one charakter przechodni między ZNI i ZNII. Przy zastosowanej tu numeracji należałoby je oznaczać jako ZNI/II.

Związek V w pozycji Adsbv jest ściśle związany z procesem transformacji, a przekształcenia V zależne są od pozycji Sbv w zdaniu wyjściowym (ZW)¹⁸. Inną postać przybiera V w pozycji Adsbv przy (1) Sbv-Sbi z ZW, a inną postać przy (2) Sbv-Obi. Weźmy za przykład następujące ZW:

Chłopiec (Sbi) *pisze* list (Obi) w pokoju (Adve)

V w pozycji Adsbv może pojawić się tylko przy Sbv-Sbi i Sbv-Obi¹⁹:



Participia stanowią wyodrębniającą się podklasę Adsbv, która wprowadzie konotuje obligatoryjnie Sbv, ale tylko Sbv zajmujące określone pozycje w ZW. I mimo że w sposobie wiązania się z Sbv wykazują duże zbieżności z Adi, to jednak inne różnice są aż nadto widoczne, częstsze występowanie w postpozycji w stosunku do Sbv (dotyczy to języków, w których Adi występują w prepozycji), a ponadto w zestawieniu z Adi pochodnymi od Sbv nie tracą swoich konotacji fakultatywnych i w znacznej mierze zachowują swoje implikacje²⁰ (por. *szybko piszący chłopiec*, *z trudem pisany list*, *chłopiec piszący list piórem*, *list oddany Wojtkowi*).

Jeżeli chodzi o V w pozycji Adv realizowane za pomocą tzw. participiów adverbialnych, to zasady jego użycia omawia szeroko H. Wróbel²¹. Tutaj ZW jest zdaniem złożonym. Jednak w stosunku do zasad omówionych przez Wróbla, który

¹⁸ Zob. C. Piernikarski, *Interpretacje semantyczne treści konstrukcji refleksywnych (zwrotnych) i pasywnych*, „Z polskich studiów slawistycznych”, seria 5, Językoznawstwo, Warszawa 1978, s. 166, gdzie mowa jest o konstrukcjach wyjściowych. Analogiczny problem w odniesieniu do Sbv dewerbatywnych rozpatruje K. Feleszko, *Składnia genetiwu i wyrażen przyimkowych z genetiwem w języku serbsko-chorwackim*, Wrocław 1970.

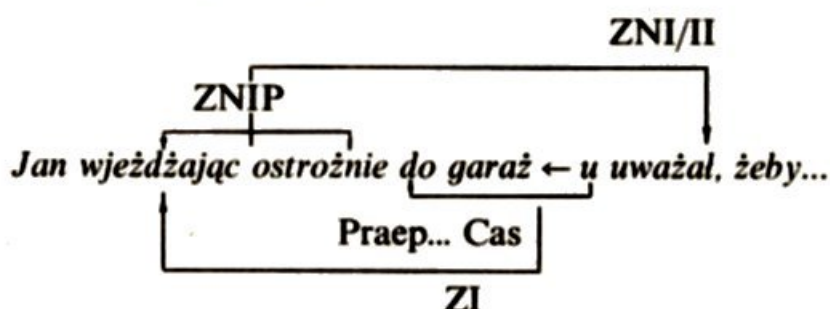
¹⁹ Wydaje się, że najpewniejszym kryterium adiektywizacji participiów jest możliwość oderwania formy czynnej participium od Sbi z ZW i powiązania go z innym członem ZW np. z Adve, por. *tańczący wieczór* (ZW: *Ludzie tańczą wieczorem*).

²⁰ Implikacje wymagają sprecyzowania. Tutaj ograniczymy się do stwierdzenia, że odmiennie się zachowują Sbv nom i Sbv acc, ponieważ właśnie one podlegają transformacji. Przy part praes act Sbv acc pozostaje bez zmian (np. *piszącego list*), natomiast przy part praet pass implikowany Sbv nom z ZW zmienia swoją formę na *przez ... acc* (np. *listu pisanego przez Wojtkę*).

²¹ H. Wróbel, „Składnia imiesłowów czynnych we współczesnej polszczyźnie”, Katowice 1975.

każdemu użyciu participium adverbialnego stara się przypisać określony typ zdań złożonych współrzędnie lub podrzędnie, wniósłbym istotną poprawkę. Moim zdaniem wprowadzenie participiów, które ma na celu silniejsze podporządkowanie akcji wyrażonej participium – akcji wyrażonej przez Vf, niż występuje to w zdaniach złożonych, prowadzi do neutralizacji różnego typu relacji wyrażonych przez różne typy zdań złożonych. Ponadto NK używający konstrukcji partycypialnych tego typu nie zawsze uświadamia sobie w pełni typ relacji, jaka zachodzi między dwoma akcjami²².

Jak widać z przytoczonego poniżej przykładu V, w pozycji AdvI zachowuje swoje konotacje fakultatywne i implikacje:



Powyżej zostały przedstawione najbardziej charakterystyczne ZNII i ZNI/II, co oczywiście nie wyczerpuje w pełni przedstawionej tu problematyki. Pominęto tu np. omówienie tzw. apozycji, w której chodzi o odmienną technikę powiązania Sbv z Sbv w pozycji Adsbv. W przykładzie *Adam Mickiewicz, największy poeta polski, wieszcz narodu...* kolejno pojawiające się Sbv w pozycji Adsbv nie tracą swoich konotacji fakultatywnych. Inaczej zachowuje się typ *matka bohater*, ale chodzi tu o połączenia stałe (lub tworzone na stałe, tzn. fiksowane jako odrębne jednostki leksykalne).

OBJAŚNIENIE SKRÓTÓW

acc – accusativus, AdadvI – adadverbialium, Adi – adiectivum, Adsbv – adsubstantivum, Adv – adverbium, Adve – adverbiale, AdvI – adverbialium, Cas – casus, Gen – genus, GSbv – grupa substantywna, indecl – indeclinabile, jAdv, jSbv, jV – jednostka Adv, Sbv, V, KN – klasa nazwowa, NK – nadawca komunikatu, nom – nominativus, NUM – numerus, Obi – obiekt, OK – odbiorca komunikatu, part praes act/pass – participium praesentis activi/passivi, Praep – praepositio, Praep...Cas – morfem nieociągły złożony z Praep i Cas, Pred – predykat, Prosbv – prosubstantivum, Sbi – subiekt, Sbv – Substantivum, Sbv – Obi – substantivum w funkcji obiektu, Sbv-Sbi – Sbv w funkcji subiektu, V – verbum, Vf – verbum finitum, ZI – związek implikacyjny, ZN – związek nazwowy, ZnZ – związek nienazwowy, ZNIP – związek nazwowy prymarny prosty, ZNIW – związek nazwowy prymarny wzmocniony, ZNII – związek nazwowy sekundarny, ZNI/II – związek nazwowy mieszany, ZW – zdanie wyjściowe

²² Niemniej zasługą Wróbla jest to, że wykazał, że między akcją wyrażoną przez part adv a akcją wyrażoną przez Vf mogą zachodzić różne relacje, a nie tylko czasowe.

PAUZA W TEKŚCIE PISANYM

„Powieść jest formą pisaną i zrodzoną właśnie przez kulturę pisma. Powieść jest pisana, a nie zapisywana (...)” – zauważył B. Ejchenbaum¹. To stwierdzenie uświadamia nam, jak trudnym zadaniem jest przyswojenie powieści elementów języka mówionego, którego głównym wyznacznikiem jest realizacja ustna. Wprowadzenie języka mówionego do pisanej prozy artystycznej zawiera z góry założone zaprzeczenie podstawowych jego cech, takich jak realizacja brzmieniowa, bezpośredni kontakt nadawcy z odbiorcą, brak dystansu czasowego wobec relacjonowanych wydarzeń, możliwość natychmiastowego korygowania wypowiedzi i wspomaganie jej elementami parajęzykowymi. Niektóre z nich muszą być w realizacji pisemnej pominięte całkowicie, inne przekazane środkami zastępczymi. Pisarze podejmują się tego zadania, korzystając z istotnej właściwości stylu artystycznego, jaką jest jego otwartość na inne style funkcjonalne. Zdolność absorbowania przez styl artystyczny różnorodnych cech stylistycznych rozwiązuje jednak tylko część trudności. Dzięki niej mogą zostać przyswojone językowi pisanemu niektóre właściwości języka mówionego, związane z jego gramatyką i leksyką, choć wtedy stykamy się najczęściej ze stylizacją na styl potoczny.

Stworzenie iluzji języka mówionego w tekście pisanym wymaga przekładu jednego systemu językowego na inny, z gruntu odmienny, posługujący się całkowicie różnymi środkami wyrażania. Przekład taki nie jest w stanie dać wiernego obrazu komunikatu wyjściowego, istniejącego w języku mówionym. Powstają teksty tylko zbliżone w mniejszym lub większym stopniu do pierwowzoru, próbujące go lepiej lub gorzej naśladować. Z tego problemu doskonale zdaje sobie sprawę S. Skwarczyńska, pisząc we „Wstępie do nauki o literaturze”: „(...) przy przeniesieniu wypowiedzenia ustnego w tekst (pisany – *przyp. A. N.*) automatycznie odpada możliwość przekazywania ekspresywności czynników pozajęzykowych tym samym ładunkiem językowym, który im towarzyszy. Trzeba by chyba dla uzyskania adekwatności ekspresywnej przetłumaczyć go innymi środkami językowymi niż zaangażowane w wypowiedzenie ustne. Zachodzi tu zatem zjawisko nieidentycznej ekspresywności tego samego słowa mówionego i pisanego, czyli silniejszej mobilizacji ekspresywności językowej na

¹ B. Ejchenbaum, *Iluzja narracji mówionej*, przeł. M. Czermińska, (w:) „Rosyjska szkoła stylistyki”, wybór tekstów i oprac. M. R. Mayenowa i Z. Saloni, Warszawa 1970, s. 488.

gruncie tekstu niż na gruncie wypowiedzenia ustnego; jeśli kto chce: większego kunsztu słowa w celach stylistycznych na gruncie wypowiedzi pisanej. Idzie tu przecież o kompensację w rezultatach funkcyjnych braku czynników pozajęzykowych².

Problem ten najwyraźniej zarysowuje się w tekstach dialogów powieściowych. „Dialog wprowadzony w tekst pisany, podlegając transformacji, odkrywa cechy strukturalne tekstu mówionego nie tylko na poziomie języka i stylistyki, lecz także w funkcjonowaniu pomocniczych kodów mowy”³. Niewątpliwie więc dialog staje się głównym polem badań dotyczących stylizacji na język mówiony na wszystkich poziomach (gramatycznym, leksykalnym, parajęzykowym). Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, iż interesujące nas zjawiska nie ograniczają się wyłącznie do partii dialogowych utworów literackich. Mogą one obejmować swym zasięgiem także narrację, a w niektórych wypadkach stanowią fundament konstrukcji dzieła literackiego. Tak jest przede wszystkim w utworach mających charakter monologu wypowiedzianego i *skazu* w literaturze rosyjskiej.

O ile gramatyka i słownictwo w stylizacjach na język mówiony doczekały się w polskiej literaturze kilku opracowań⁴, o tyle problematyka przedstawiania pomocniczych kodów mowy (kinetycznego i proksemicznego) i, w mniejszym stopniu, zagadnienia prozodii i parajęzyka w tekście literackim są terenem prawie nie tkniętym przez badaczy. Sposoby przekazywania cech prozodycznych języka mówionego za pośrednictwem literackiego tekstu pisanego zostały poruszone przez czeską badaczkę K. Koževnikovą⁵. Zwraca ona uwagę na to, że tylko w nielicznych przypadkach można mówić o świadomym dążeniu pisarza do oddania osobliwości brzmieniowych języka mówionego. Dzieje się tak wtedy, gdy pisarz stosuje specyficzne środki graficzne (np. interpunkcję) w sposób odbiegający od zwyczajów przyjętych powszechnie w tekście pisanym. Na poziomie grafii pojawiają się takie możliwości, jak podwojenie liter, podwojenie liter związane z rozbiciem na sylaby, wyodrębnienie drukiem itp. Jednakże korzystanie z tych środków nie jest częste ani w tekstach współczesnej literatury rosyjskiej analizowanych przez Koževnikovą, ani w badanej przez nas polskiej prozie artystycznej.

Zjawiskom paraleksykalnym w tekście literackim poświęciła artykuł L. Pszczółowska⁶. Był on w polskich badaniach stylistycznych pracą o charakterze pionierskim, zwracającą uwagę na wiele nie dostrzeganych do tej pory problemów związanych z występowaniem w pisanych tekstach literackich elementów oddających właściwości głosu, cechy artykulacyjne, intonację, tempo, rytmiczność, pauzy, a także niejęzykowe kombinacje dźwięków, przerywniki i pozawerbalne wykrzykniki.

² S. Skwarczyńska, „Wstęp do nauki o literaturze”, t. 2, Warszawa 1954, s. 140.

³ B. Chamot, *Literaturoznawcze perspektywy badań nad tekstem mówionym*, (w:) „Miejska polszczyzna mówiona. Metodologia badań”, pod red. W. Lubasia, Katowice 1976, s. 120.

⁴ Pro. np. M. Karaś „O polskim języku artystycznym 1944-1974”, Kraków 1974; artykuły M. Szymoniuk, J. i W. Sierociuków, S. Bąby w tomie „Studia nad składnią polszczyzny mówionej” pod red. T. Skubalanki, Wrocław 1978.

⁵ K. Koževnikova, „Spontannaja ustnaja rzecz w epicheskoj prozie”, Praga 1970.

⁶ L. Pszczółowska, *O zjawiskach parajęzyka w utworze literackim*, „Pamiętnik Literacki” 1969, z. 1, s. 139-147.

Stosunkowo obszernie omawia te zagadnienia S. Barańczak w monografii języka poetyckiego M. Białoszewskiego⁷. Podkreśla on obecność wielu z wymienionych zjawisk w poezji omawianego twórcy, analizuje formę, w jakiej one się pojawiają i pełnione przez nie funkcje.

Artykuł ten poświęcamy zbadaniu sposobów odzwierciedlenia jednej z cech brzmieniowej mowy – pauzy, w tekstach współczesnej polskiej prozy. Uwzględniono tu piętnaście utworów, wydanych w latach 1956-1976, bardzo zróżnicowanych formalnie i treściowo. Zbiór ten jest także niejednorodny pod względem wartości artystycznej poszczególnych tekstów. Większość z nich została przez wydawców uznana za najbardziej reprezentatywne dla współczesnej prozy polskiej i wydana w serii „Biblioteka Literatury XXX-lecia”. Pozostałe to powieści ciekawe ze względów stylizacyjnych, nie mieszczące się jednak w podstawowym kanonie literatury interesującego nas okresu. Przedstawiając listę wybranych utworów, podajemy w nawiasie skrót, którym będziemy się posługiwać przy przytaczaniu cytatów⁸.

W każdym z wybranych utworów braliśmy pod uwagę jedynie te fragmenty, w których przedstawiona sytuacja komunikacyjna upoważnia do uważania ich za teksty stylizowane na mówienie. Na ogół są nimi dialogi, a w szczególnych tylko przypadkach – narracja. Odrębna jest na tym tle pozycja opowiadania J. Iwaszkiewicza „Wzlot”, stanowiącego przykład monologu wypowiedzianego, tekstu w całości stylizowanego na mówienie.

Przed przystąpieniem do analizy ważnego dla nas zjawiska pauzy niezbędne jest sporządzenie listy tych elementów prozodycznych, które decydują o brzmieniu całości wypowiedzi. Zagadnieniem tym obszernie zajął się radziecki uczonec L. Ceplitis w pracy „Analiz rzeczowej intonacji”⁹. We wstępie tej książki autor usiłuje uporządkować dotychczasowe próby badań nad problematyką intonacji i przedstawia szczegółowy przegląd prac jej poświęconych. Równocześnie stara się wyznaczyć obszar zjawisk objętych terminem *intonacja*¹⁰. Zestawiając prace dotyczące tego zagadnienia, Ceplitis ustala zespół elementów intonacyjnych, które najczęściej są w nich wymieniane. Są to: melodia, tempo, siła lub intensywność, pauza i akcent. W dalszym ciągu badacz prezentuje przyjęty przez siebie zestaw elementów intonacyjnych, który stał się punktem wyjścia całej rozprawy. Obejmuje on cztery grupy zjawisk:

⁷ S. Barańczak, „Język poetycki Mirona Białoszewskiego”, Wrocław 1974.

⁸ A. Braun, „Próżnia”, Warszawa 1974 (Pr); J. Broszkiewicz, „Dziesięć rozdziałów”, Kraków 1974 (Droz.); S. Czernik, „Ręka”, Warszawa 1974 (Rę); J. Iwaszkiewicz, *Wzlot*, (w:) „Polska nowela współczesna”, t. 1, Kraków 1975 (Wz); B. Kogut, „Jeszcze miłość”, Kraków 1974 (Jem); T. Konwicki, „Sennik współczesny”, Warszawa 1973 (Sew); M. Kuncewiczowa, „Tristan 1946”, Warszawa 1977 (Tr); K. Kwaśniewski, „Ciemna jaskinia”, Warszawa 1968 (Cj); S. Mrożek, *Moniza Clavier*, (w:) S. Mrożek, „Wybór dramatów i opowiadań”, Kraków 1975 (MC); T. Parnicki, „Tylko Beatrycze”, Warszawa 1971 (TBe); L. Prorok, „Wyspiarze”, Warszawa 1974 (Wys); J. Putrament, „Bołdyn”, Warszawa 1969 (Boł); W. Szewczyk, „Gadzi Raj”, Warszawa 1974 (GRa); J. Wojtyła, „S.O.S”, Warszawa 1974 (SOS); W. Zalewski, „Pruski mur”, Warszawa 1974 (Prm); cyfra znajdująca się po skrócie tytułu w tekście oznacza stronę w przytoczonych wydaniach utworów.

⁹ L. Ceplitis „Analiz rzeczowej intonacji”, Ryga 1974.

¹⁰ L. Ceplitis jest reprezentantem kierunku rozumiejącego intonację szeroko, co odpowiada przyjętemu w polskiej lingwistyce terminowi *prozodia*.

1. Elementy intensywności (lub dynamiki):
 - a) pauza intonacyjna,
 - b) intensywność intonacyjna (natężenie),
 - c) akcent logiczny;
2. Elementy częstotliwości:
 - a) melodia,
 - b) rozpiętość wysokości;
3. Elementy temporalności:
 - a) tempo intonacyjne,
 - b) długość emfaticzna;
4. Element spektralny:
 - a) barwa intonacyjna ¹¹.

Uważamy, że zestawienie to jest na tyle wyczerpujące, iż pozwala objąć niemal całość zjawisk prozodycznych mowy.

Odzwierciedlane są one w tekście pisanym w sposób selektywny. Niektóre z nich przekazywane są często i w miarę możliwości precyzyjnie przy użyciu zróżnicowanych środków stylizacyjnych, zarówno tych, które mogą być immanentnie zawarte w tekście stylizowanym, jak i tych, które są wobec niego transcendentne. Do takich elementów prozodii należą przede wszystkim akcent logiczny i, szczególnie nas tu interesująca, pauza.

Słownik terminologii językoznawczej podaje następującą definicję pauzy:

„Krótsza lub dłuższa przerwa w ciągu fonicznym zbiegająca się z granicą morfologiczną (międzymorfemową lub międzywyrazową) i syntaktyczną. Ułatwia właściwe rozczłonowanie ciągu wypowiedzeniowego na poszczególne odcinki znaczeniowe” ¹².

Posługując się kryterium funkcji, Ceplitis wyodrębnia pauzy asemantyczne i pauzy semantyczne. Wśród tych pierwszych wydziela: pauzy konstytutywne, będące elementem ogólnej akustycznej budowy sygnału mowy; pauzy sytuacyjne, służące zmniejszeniu tempa wypowiedzi w określonym celu, np. podczas dyktanda; pauzy indywidualne, będące wynikiem różnych nawyków wymawianiowych nadawcy; pauzy fizjologiczne, spowodowane procesem oddychania lub zaburzeniami w funkcjonowaniu centralnego systemu nerwowego. Do grupy pauz semantycznych zalicza pauzy intelektualne, związane z wydzieleniem w tekście zespolonych grup wyrazowych – syntagm, i pauzy emotywne, nadające wypowiedzi charakter emocjonalny. Ta sama pauza może występować w sygnale mownym równocześnie jako semantyczna i asemantyczna ¹³.

W naszych rozważaniach nad charakterem pauz pojawiających się w analizowanych tekstach znajdujemy się w sytuacji szczególnej. Mamy do czynienia z tekstem pisanym, gdzie zjawisko pauzy występuje w sposób zdecydowanie odmienny niż w

¹¹ L. Ceplitis, *op. cit.*, s. 66.

¹² Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968, s. 415.

¹³ L. Ceplitis, *op. cit.*, s. 74.

języku mówionym. Co do tego, że jest ono sygnalizowane, nikt nie ma wątpliwości. Interesujące jest natomiast, w jaki sposób oddaje się w piśmie tę typowo brzmieniową cechę języka i jakie funkcje są tu przypisane pauzom.

W tekstach, które poddaliśmy analizie, będących stylizacją na język mówiony, pauzy odgrywają istotną rolę. Musimy jednak rozgraniczyć pauzy zaznaczone w jakiś sposób przez pisarza w tekście i pauzy realizowane przez odbiorcę, np. w czasie głośnego czytania czy recytacji. Nie zawsze one się pokrywają. Dla nas ważna jest ta pierwsza grupa, a więc pauzy, które autor zasygnalizował w tekście. Trzeba stwierdzić, iż wszystkie zaznaczone przez autorów pauzy są pauzami semantycznymi. Wniosek taki jest konsekwencją przyjęcia założenia, że w utworze literackim każdy element jest obciążony funkcjonalnie, informuje odbiorcę o świecie przedstawionym utworu, cechach występujących bohaterów bądź zwraca uwagę na warstwę językową tekstu. Stąd też nawet takie rodzaje pauz, które w rzeczywistym języku mówionym nie pełnią funkcji znaczeniowej, a więc te, nazwane przez Ceplitisa asemantycznymi, uwarunkowane fizjologią, cechami indywidualnymi nadawcy czy sytuacją komunikacyjną, o ile są zaznaczone przez pisarza, stają się pauzami semantycznymi (w rozumieniu Ceplitisa). Oczywiście są wśród nich pauzy, których podstawowa funkcja realizuje się na płaszczyźnie syntaktyki, a są i takie, które należy zaliczyć, stosując podział Ceplitisa, do grupy pauz emotywnych. Te pierwsze sygnalizowane są na ogół przez użycie znaków interpunkcyjnych, co w wielu wypadkach uwarunkowane jest konwencją panującą w naszej ortografii. Takie przypadki nie są dla nas szczególnie interesujące, toteż skoncentrujemy się raczej na tych pauzach, których zadaniem jest odzwierciedlenie stanów emocjonalnych.

Sposób sygnalizowania pauz w tekście pisany może posłużyć jako kryterium ich podziału na dwa typy: 1) pauzy immanentnie zawarte w wypowiedzi stylizowanej na mówienie, a więc przekazywane za pomocą układu tekstu, rodzaju czcionki, interpunkcji itp.; 2) pauzy ujawnione dzięki komentarzowi narratora.

Użycie przez pisarza takich czy innych środków „pauzotwórczych” jest uwarunkowane charakterem utworu, sposobem narracji, przyjętym typem narratora. Oczywiście pauzy grupy drugiej mogą wystąpić tylko w utworach, w których narrator komentuje z dystansu świat przedstawiony, natomiast grupa pierwsza pojawia się w utworach o różnym ujęciu narracyjnym. O ile jednak dotyczy to w całej pełni interpunkcji, o tyle manipulowanie układem tekstu jest szczególnie charakterystyczne dla utworów cechujących się narracją stylizowaną na język mówiony. Przykładem tego typu tekstu jest opowiadanie J. Iwaszkiewicza „Wzlot” napisane w konwencji monologu wypowiedzianego. Oto jego fragment:

„Ja wiem, lekarstwo na nic, jak się wódkę pije, ale nie mogę się powstrzymać; tak mi się chce żyć, że myślę sobie a nóż, a widelec. To te streptomycyny, to ten » pas <<, to te zastrzyki ze złota, to te szklanki gęsiego smalcu, jedna gęś dziennie, porachuj sobie Kostek, co to wszystko kosztuje. I ja wiem, nie potrzebujesz mi mówić, że to wszystko na nic, jeżeli się pije. No, a jeżeli to jednak pomoże? To co?

Pomyśl Kostek, ja mam dwadzieścia pięć lat. Powtórz za mną, no powtarzaj, dwadzieścia pięć lat! Ty rozumiesz, co to jest dwadzieścia pięć lat? Mnie się zdaje, że

ja jestem stary, ale to jest młodość, rozumiesz przecie, młodość. Ale ja jeszcze nie żyłem. I co, nigdy żyć nie będę?” (Wz, 358).

W zacytowanym przykładzie można wyróżnić co najmniej dwa rodzaje pauz: pauzy krótsze, których wskaźnikiem jest interpunkcja, i pauzę dłuższą, w której oprócz znaku przestankowego pojawia się w roli pauzotwórczej układ tekstu. Akapit wzmacnia pauzę interpunkcyjną.

Z podobną funkcją akapitu spotykamy się w powieści T. Parnickiego „Tylko Beatrycze”. Tutaj wprawdzie nie można mówić o narracji stylizowanej na język mówiony; przeważająca część utworu to dialog prowadzony przez bohaterów powieści z całkowitym pominięciem partii narracyjnych. Poszczególne repliki tego dialogu są rozbudowane, długie, pojawiają się w nich pauzy sygnalizowane bądź to tylko przez znaki przestankowe, bądź też przez interpunkcję i akapit.

Akapit nie pełni tej funkcji tam, gdzie repliki są krótkie, zwięzłe, gdzie występuje szybka zmiennosc ról nadawcy i odbiorcy. W takich tekstach pauzy są oddawane za pomocą innych środków, a przede wszystkim interpunkcji i budowy zdania. W naszych rozważaniach, jak to zostało już zaznaczone, pomijamy tradycyjne stosowanie przestankowania. Uwaga koncentruje się więc na użyciach odbiegających w jakimś stopniu od normy języka pisanego. Przykładem jest posługiwanie się w obrębie jednej repliki krótkimi, zwięzłymi wypowiedziami, zakończonymi kropką lub innym znakiem sygnalizującym koniec zdania:

„ – Daj spokój. Nie trzeba mu tego. Miał chłop szczęście. Wyliże się z tego. To tak jeno okropnie wygląda” (GRa, 35).

„ – W tej Europie jest miejsce i dla pańskiego narodu. Znam ten naród. Pan się dziwi, że tak dobrze mówię po polsku. Mieszkam tu dwadzieścia lat. To dziwny naród, ciekawy naród, niebezpieczny, bo urzekający. Dla nas, Niemców, szczególnie. Cała Polska, wszystkie jej miasta pobudowane przez Niemców, którzy zarazili się Polską i na nią umarli” (Boł, 22).

W zacytowanych fragmentach pauzy są sygnalizowane przez budowę składniową zdania i znaki interpunkcyjne. Taki układ syntaktyczny sugeruje rwany intonacyjnie tok wypowiedzi, często o charakterze perswazyjnym.

Najczęściej stosowanym sposobem służącym do ewokowania pauzy w wypowiedzi pisanej stylizowanej na mówienie jest użycie wielokropka. Wynika to przede wszystkim z podstawowej funkcji wielokropka, jaką jest sygnalizowanie, iż tok wypowiedzi został z jakichś przyczyn przerwany, ale trzeba też zwrócić uwagę na powody, które można by nazwać typograficznymi. Wielokropek jest znakiem zajmującym więcej pozycji niż jakikolwiek inny, toteż przy użyciu go w tekście pojawia się nie zadrukowane miejsce sugerujące pauzę, np.

„ – Kiedy ja kocham drzewka ... I tę brzoskwinę ... I te gałązeczki ... Mnie było żal ... Ale nie wiem, co mi się stało ... Może przez te krowy, co się gziły w Lisie Dołki ... No to ja ... Ale było mi żal ... I nie wiem, nie wiem, nie wiem” (Rę, 92).

Zaznaczone w ten sposób pauzy mają zdecydowane nacechowanie emocjonalne, są środkiem służącym do oddania uczuć osób mówiących: rozpaczy, oburzenia, poczucia bezsilności, zmęczenia życiem, niepewności itp. Bardzo często towarzyszy im zaburze-

nie budowy syntaktycznej wypowiedzenia, zakłócenie spójności logicznej tekstu charakterystyczne dla tekstów mówionych, zwłaszcza potocznych. Pojawić się tu mogą powtórzenia po pauzie, sygnalizujące, że nadawca ma trudności w zebraniu myśli w odpowiednią formę słowną, np.

„Więc ja... więc mnie porównujesz (...)” (Jem, 75);

„Nie spał! Myślałem, że... że się zabije, zastrzeli, powiesi, mnie przedtem zmasakruje!” (Boł. 328).

Wśród pauz zawartych w tekście wypowiedzi imitujących język mówiony osobne miejsce zajmują pauzy pojawiające się w obrębie wyrazu:

„ – To-wa-rzy-sza-mi – dodał Namysłowski bardzo poważnie” (Jem, 106);

„I boję się oczywiście, ale nie tak jak później, bo ja byłem jeszcze... Jak to wy nazywacie... nie-u-świa-do-mio-ny... tak, ja byłem nieuświadomiony” (Wz, 337).

Są one jednak bardzo rzadkie, pełnią funkcję zwracania szczególnej uwagi na słowa wypowiedziane w ten sposób. Jest to niewątpliwie jedna z form przejawiania się akcentu logicznego w tekście pisany.

W osobnej grupie należałoby też umieścić pauzy, sygnalizujące trudności w wypowiedzeniu wyrazu spowodowane bądź to jego obcością, bądź też strachem przed osobą, do której się mówi:

„To... towa... Fedor... – wykrztusił Lipniak” (Boł, 297);

„Czytaliśmy w gazecie, że stryjek jest wybitnym etno... etno... nie mogę zapamiętać czym – ze wstydem i rumieńcem przyznała się dziewczyna” (Re, 32).

Ostatnim typem pauz zaliczonych przez nas do tej grupy są tzw. pauzy wypełnione. Rozumiemy je jako pauzy, w czasie których pojawia się jakiś nieartykułowany dźwięk. W naszych tekstach nie znajdujemy zbyt wielu przykładów pauz tego typu. W literaturze, inaczej niż w rzeczywistym języku mówionym, pojawiają się one rzadko, np.

„Zgodnie z rozkazem, tego... ee... poszedłem...” (Boł, 285);

„Więc on milczał, milczał. A potem, że owszem, mówi, że... że dowodzenie... ee... nie tego...” (Boł, 287).

Wszystkie wymienione sposoby sygnalizowania pauz w tekście pisany mają w naszej literaturze długą tradycję, nie są one zatem na wskroś nowym i nowoczesnym środkiem stylizacji na język mówiony. Znakomitym przykładem zastosowania ich 150 lat temu jest spowiedź Jacka Soplicy w „Panu Tadeuszu”. Ta długa tradycja nie przemawia oczywiście na niekorzyść pisarzy stosujących ten rodzaj stylizacji, a jedynie dowodzi jego żywotności.

Drugą wyszczególnioną przez nas grupą są pauzy wprowadzane przez komentarz narratora. Należy stwierdzić, że samo już przerywanie repliki osoby mówiącej słowem narratorskim jest sygnałem występującej pauzy. Niemniej istnieje sporo określeń zwracających na to uwagę *expressis verbis* i charakteryzujących bliżej daną pauzę. Zaliczyć je trzeba do zwrotów zwanych *inquit* oznaczających wyrazy lokalizujące osobę mówiącą.

Jak wspominaliśmy, interesujące nas komentarze nie pojawiają się w tekstach będących monologiem wypowiedzianym lub napisanych w konwencji dialogu. Ograniczają się one do zaznaczenia, iż nastąpiła przerwa w wypowiedzi lub też

dostarczają przy okazji informacji na temat zachowania się osoby mówiącej. Ten pierwszy, rzadszy typ komentarza narratora możemy zilustrować przykładami:

„ – No cóż, poruczniku, dziękuję – *milczy chwilę, a potem dorzuca: Pójdziecie do mnie na adiutanta. Dobra?*” (Boł, 123);

„A pański stryj był człowiekiem starej daty, nieprzekupnym i niechwiejnym ... – *Urwał – Co to ja chciałem powiedzieć?*” (Cj, 13).

Zamierzony cel może zostać osiągnięty za pomocą różnorodnych *inquitów*. Najczęściej otrzymuje to formę *urwał, milczy a potem dorzuca, powiedział i zaraz dorzucił, zawahał się* itp. Jednocześnie zwraca się uwagę czytelnika na znaczenie pauzy, jej wymowę, genezę.

Jeszcze bogatsze w te dodatkowe informacje są komentarze obejmujące zachowanie się mówiącego podczas pauzy:

„... To właśnie pozostaje do rozpatrzenia dla was, panowie, kim był w istocie ... – *urwał, poruszył wargami i spojrzał wyczekująco na Wejrocha, a Wejroch tym razem bez słowa podniósł się, napelnił znów ćwierć szklanki i podał gospodarzowi, gospodarz zaś jakby ukradkiem wlał w siebie porcję.*

– To nie mój wpływ liczy się” (Prm, 189);

„A tak, nie pokazywałem się – *bąknął nie patrząc na nią. I po chwili: – Nie czekała pani na mnie wcale*” (GRa, 161);

„ – Dlatego – *uciął Wiesio i wzruszył ramionami, a potem szybko dodał: – Ja nic nie wiem*” (SOS, 76);

„ – Powiedzieli, że będziesz tutaj szedł – *wyszeptal głosem rwącym się z podniecenia. I dodał wlepiając szczere, niewinne spojrzenie: – A potem powiedzieli, że już idziesz ...*” (Pr, 195);

„ – Widzi pan, mam takie usposobienie, że nie lubię łatwych kobiet – *hrabia Pac zamyślił się nie patrząc w wyszarzały horyzont. – Ja bym, proszę kolegi, chciał walczyć, cenię opór, uwielbiam zdobywanie*” (Sew, 32).

W pierwszych czterech zacytowanych przykładach komentarz zawiera wyrazy dosłownie sygnalizujące pauzę i informuje o zachowaniu się nadawcy komunikatu. W przykładzie ostatnim komentarz wskazuje tylko sposób zachowania się osoby mówiącej, a jest to jednoznaczne z zasygnalizowaniem pauzy w toku mowy. Ten sposób zaznaczania pauzy wprowadza do tekstu większą dynamikę i ogranicza dublowanie informacji niesionych przez komentarz.

Na koniec tych rozważań pragniemy zwrócić uwagę na to, co zresztą wskazują przytoczone przykłady, że różne środki służące oddaniu pauzy występują często łącznie, dzięki czemu zamiar pisarza jest bardziej widoczny, a sygnalizowana w ten sposób pauza staje się silniejsza.

GRAMATYKA I TEORIA LITERATURY
W NAUCZANIU INTEGRUJĄCYM

I. WPROWADZENIE

Przez *integrację* rozumiemy tworzenie zwartych struktur z wiadomości i umiejętności zdobywanych przez ucznia w procesie kształcenia na różnych poziomach nauczania. Polega ona na scalaniu w świadomości ucznia wiadomości i umiejętności z różnych działów języka polskiego, a więc z literatury, nauki o języku, ortografii, czytania, mówienia i pisania wypracowań.

Zasada integracji wymaga także łączenia w spójny system wiadomości z różnych przedmiotów nauczania, a więc np. akustyki i fonetyki, anatomii i opisu narządów artykulacyjnych, ich pielęgnacji i higieny. Czytanie powieści podróżniczych powinno się łączyć z nauką geografii, a powieści historycznych z nauką historii.

Zasada integracji przeciwstawia się nauczaniu izolującemu poszczególne przedmioty, czyli tzw. poszufladkowaniu, które nie sprzyja utrwalaniu wiadomości. Wiadomości zintegrowane tworzą zwartą całość, system podobny do sieci, w której nie sposób jest podjąć jedno oczko, aby nie pociągnąć większej całości.

„Integracja dydaktyczna jest jedną z podstawowych zasad nauczania języka polskiego i warunkiem pomyślnych rezultatów” cytuje H. Kurczab zdanie A. Piotrowskiego w książce „Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej”¹.

Nauczanie integrujące nie jest wynalazkiem dydaktycznym ostatnich czasów. Psychologowie i dydaktycy dawno już zwracali uwagę na nauczanie łączne, na łączenie nowych wiadomości z dawniejszymi. J. F. Herbart, pedagog niemiecki z początku XIX w. (1776 - 1841), w swoich pracach podkreślał trzy fazy w procesie nauczania, mianowicie: przypomnienie wiadomości potrzebnych do zrozumienia nowego materiału czyli stworzenie w świadomości masy percypującej, podanie nowego materiału i połączenie, scalenie nowych wiadomości ze starymi. Jego uczniowie, Ziller i Rhein, zalecali w trzecim etapie dydaktycznym **z a s t o s o w a n i e** nowych wiadomości w praktyce.

W Polsce w okresie międzywojennym zasadę integracji realizowano w metodzie ośrodków zainteresowań, stosowanej w nauczaniu początkowym. Ośrodki zainteresowań (dom, szkoła, wieś, miasto, zabawy, prace itd.) miały pełnić funkcję integrującą wiadomości przyswajane przez uczniów.

W okresie późniejszym główny nacisk położono na łączenie teorii z praktyką. W ten sposób powstała szkoła pracy, w której akcentowano działanie, aktywność i samodzielność ucznia w procesie zdobywania wiedzy. Wiedza bowiem wynika z działania czyli praktyki i jako teoria praktyce służy. Tak np. przez obserwację tekstu poznaje się reguły gramatyczne, które następnie stosuje się w ćwiczeniach w poprawnym mówieniu i pisaniu.

Integracja wiadomości i umiejętności może się dokonywać w sposób mechaniczny jako tzw. korelacja, gdy odpowiednio dobrane partie materiału opanowują uczniowie w tym samym czasie. Wtedy w umyśle ucznia dokonuje się ich kojarzenie przez łączność w czasie i przestrzeni. **I n t e g r a c j a l o g i c z n a** natomiast następuje wtedy, gdy ukazuje się różnego rodzaju związki zachodzące między podawanymi faktami. Jest to porównywanie i wykazywanie podobieństw i różnic, podkreślanie związków przyczynowo-skutkowych, a przede wszystkim znaczenia praktycznego zdobytych wiadomości, przez zastosowanie ich w działaniu. Tak np. nauka o głoskach i literach ma zastosowanie w ortografii, a powinna być także stosowana w nauce poprawnej wymowy czyli ortofonii.

¹ WSP, Rzeszów 1979, s. 290.

Nauczanie integrujące wymaga więc odpowiedniego rozkładu materiału i stosowania odpowiedniej metody w pracy lekcyjnej. W artykule niniejszym chciałbym zwrócić uwagę na niektóre zagadnienia nauczania integrującego różnych działów języka polskiego.

2. GRAMATYKA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

Język polski jest najbardziej złożonym przedmiotem nauczania, ponieważ w jego skład wchodzi nauka czytania, mówienia, ortografii, gramatyki, pisania różnego rodzaju wypracowań, a ponadto poznawanie utworów literackich.

W nauczaniu integrującym chodzi o to, aby poszczególne działy łączyły się ze sobą. W programach i praktyce szkolnej wyraźnie widać łączność gramatyki i ortografii. Bez takich podstawowych pojęć gramatycznych, jak głoska i litera, nie można uczyć ortografii na żadnym poziomie. Poprawny zapis wyrazów musi być oparty na wiedzy o upodobnieniu głosek pod względem dźwięczności. Ćwiczenia ortograficzne typu *lawka* – bo *lawka* są praktycznym zastosowaniem morfologicznej zasady ortografii polskiej, a ćwiczenia typu *stół* – bo *stoły* łączą zasadę morfologiczną i historyczną. Zasada historyczna wyjaśniająca pisanie *rz* po literach *p, b, t, d, k, g, w, j* jest tu ujęta w sposób mnemotechniczny. Są to typowe przykłady rozbieżności między wymową wyrazów (głosek) a ich zapisem ortograficznym.

3. GRAMATYKA A ORTOFONIA

Rozbieżność między zapisem ortograficznym a poprawną wymową wyrazów, czyli ortofonia, na ogół są pomijane w nauczaniu, choć związek ten jest równie oczywisty jak związek między gramatyką a ortografią.

Różnica między wymową a pisownią sprawia wielką trudność dzieciom w początkowej nauce czytania. Dlatego naukę tę rozpoczyna się od czytania takich wyrazów, w których zjawiska asymilacji nie zachodzą, a pisownia ich jest fonetyczna, np. *Ala, As, mama, tato, stoi, leci, samolot*. Wyrazy, w których zachodzą asymilacje, a także wyrazy, w których głoski są oznaczane przez dwuznaki, czytają dzieci później, ponieważ w tych wypadkach wymówienie głosek odpowiadających zapisowi literowemu nie daje w wyniku brzmienia wyrazu, np. *lawka, trzeba, kwiat, sad* itp.

Dzieci w pewnej fazie nauki muszą sobie uświadomić, że istnieje wiele wyrazów, które nieco inaczej się pisze, a inaczej wymawia. Trzeba więc je uczyć nie tylko ortografii, ale i ortofonii.

Należy ubolewać, że takiego zalecenia nie spotyka się ani w programach, ani w podręcznikach, więc i nie wykonuje się odpowiednich ćwiczeń w praktyce szkolnej. Co więcej, nauczyciele klas początkowych, w czasie pisania ze słuchu, starają się wymawiać wyrazy tak, jak się je pisze, aby dzieci nie robiły błędów, zapisując wyrazy tak, jak je słyszą. Dotyczy to nie tylko wyrazów zawierających przypadki asymilacji spółgłosek, ale może przede wszystkim wymowy samogłosek nosowych. Unika się więc rozłożonej wymowy tych samogłosek przed spółgłoskami zwartymi i zwartoszczelinowymi (*raǳać, kąpać, ład, kąt, prędzej* itp.)

Jest rzeczą oczywistą, że nauczyciel musi znać zasady poprawnej wymowy polskiej. Powinien wiedzieć, że istnieją dwa stopnie poprawności wymowy, mianowicie wymowa szkolna zwana także potoczną i wymowa staranna, zwana także sceniczną, obowiązująca nie tylko aktorów na scenie, spikerów radiowych i telewizyjnych, ale i uczniów w czasie recytacji utworów literackich.

Tak np. samogłoska *ę* na końcu wyrazów w wymowie starannej powinna mieć lekko zaznaczony rezonans nosowy, natomiast w wymowie potocznej podkreślenie nosowości brzmi nienaturalnie i przesadnie. W różny sposób wymawia się także spółgłoskę *ł* na końcu wyrazów po spółgłosce bezdźwięcznej lub dźwięcznej w 3. os. l.p. rodzaju męskiego czasowników w czasie przeszłym, np. w wyrazach: *pał, niósł, wiózł, wiódl, jadł, mógl i mókl*. W wymowie starannej wymawia się w tych formach ubezdźwięczoną spółgłoskę *ł*, natomiast w wymowie szkolnej spółgłoska ta albo znika zupełnie, albo tylko nieznacznie ją się zaznacza².

² Por. Z. Klemensiewicz, „Zasady poprawnej wymowy polskiej”. Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 24.

Bodaj najważniejszy ogólnopolski problem ortofoniczny stanowi wymowa samogłosek nosowych w różnym otoczeniu spółgłoskowym. Z prawideł ortofonii wynika, że obie samogłoski nosowe przed spółgłoskami szczelinowymi wymawia się w sposób wokaliczny, tj. jako samogłoski z rezonansem nosowym. np. *wąwóz, fajfel, wiązać, wąski, dążyć, ukąszyć, ukąsić, wachać, język, rżesa, męźny, węszyć, więzić, mięsień, węc*.

Na końcu wyrazów samogłoska *q* ma pełne nosowe (nierozłożone) brzmienie, np. *idą, grają, z tą panią* itp. Natomiast samogłoska *ę* w takiej pozycji w starannej wymowie ma lekko zaznaczoną nosowość, a w wymowie szkolnej zwykle traci nosowość całkowicie i brzmi jak ustne *e*, np. *widze, ide, niose, widze te chate*.

Obie samogłoski tracą nosowość przed spółgłoskami *ł* i *l*, co zachodzi w czasie przeszłym czasowników, mających samogłoskę nosową w rdzeniu (typ *ciąć, ciął, cięła, cięli*) lub w przyrostku *-ną*, np. *targnąć, targnął, targnęła, targnęli*. Wymowa w tych pozycjach samogłosek nosowych z pełną nosowością nawet w starannej wymowie brzmi sztucznie i przesadnie.

Przed spółgłoskami zwartymi (*p, b, t, d, k, g*) oraz zwartoszczelinowymi (*c, dz, cz, dź, ć, dź*) samogłoski nosowe wymawia się w sposób rozłożony, ponieważ spóźniona nosowość tych samogłosek nakłada się na wstępne zwarcie następujących po nich spółgłosek i tworzy nosowe spółgłoski *m, n, ń* i *ŋ* (n tylnojęzykowe). Tak więc:

a, ę + p, b daje wymowę *om(p), em(p)*, np. *kompac, rombac, kempa, demby*;

q, ę + t, d \geq *on, en*, np. *konty, londy, tendy, krenty* (kręty).

Tak samo wymawia się te samogłoski przed spółgłoskami zwartoszczelinowymi *c, dz, cz*, np. *pieniondze, miesionce, ronczka, lonczka, wiecej, prendzej, mencyć się* « męczyć » itp.

Przed spółgłoskami *ć* i *ź* samogłoski nosowe wymawiane są w sposób rozłożony jako *oń, eń*, np. *mońcić* « mącić », *końdział* « kądziel », *kreńcić* « kręcić », *peńdzic* « pędzić » itd. Przed spółgłoskami tylnojęzykowymi *k, g* – samogłoski *q, ę* tworzą wtórne tylnojęzykowe *n* (oznaczane w zapisie fonetycznym przez *ŋ*), np. *lonka, ponki, dronki, menka* « męka », *wstęga* « wstęga ».

Na wymowę samogłosek nosowych trzeba zwrócić szczególną uwagę tam, gdzie w gwarach nie mają w ogóle rezonansu nosowego, jak np. na obszarze kielecko-sandomierskim, gdzie mówi się *pioty* « piąty » i *pieta* « pięta ». Na Mazowszu samogłoska *q* traci nosowość na końcu wyrazów nie tylko w gwarach, ale i u ludzi wykształconych, którzy wymawiają np. *ido, drogo, grajo, chodzo z to miło panio* itp.

Jest rzeczą oczywistą, że trzeba wielu ćwiczeń ortofonicznych na tych terenach, gdzie samogłoska *q* ma wartość ustną zbliżoną do *u* lub na końcu wymawiana jest jako grupa *om*, a więc w Wielkopolsce i na obszarze centralnym albo na Śląsku i Mazowszu, gdzie samogłoska *ę* ma wartość ustną zbliżoną do *a*.

Także wymowa spółgłoski *y* bywa inna niż w języku ogólnopolskim. Na Pomorzu i Mazowszu wymawia się *y* jak *i* np. *bik* « byk », *chiba* « chyba » itp. Na Mazowszu samogłoska *i* w grupie *li* jest wymawiana jak *y*, np. *lypa* « lipa », *lys* « lis », *robily* « robili » i to nie tylko w gwarze, ale i przez ludzi wykształconych.

Na Śląsku i w południowej Wielkopolsce ogólnopolska grupa *rzy* jest wymawiana jak *rzi* lub *szí*, np. *brzidki, grziby, prziniósł, trzymać* itp. i to nie tylko przez uczniów, ale i przez nauczycieli pochodzących z tamtych okolic.

Ważnym zagadnieniem ortofonicznym jest wymowa grup samogłoskowych w środku wyrazu i między wyrazami. Bardzo często spikerzy rozdzielają samogłoski w wyrazie mówiąc staccato: *na-uka, po-eta, za-orać* zamiast legato: *nauka, poeta, zorać*. Rozdzielać należy samogłoski w wyrazach sąsiednich np. *male/okno, biala/akacja*, aby samogłoski nie zlewały się z sobą i nie zanikały (np. *bialakacja*).

Istnieje wiele zagadnień poprawnościowych w dziedzinie wymowy spółgłosek w grupach, gdzie ulegają upodobnieniu nie tylko pod względem dźwięczności, ale również miękkości i miejsca artykulacji. Tak np. w południowej Wielkopolsce, na Śląsku i zachodniej Małopolsce nawet ludzie kulturalni w grupie *nk* wymawiają *n* tylnojęzykowe, np. *panienka, okienko, Lucynka, synka* « szynka » itp.

Należy nieustannie poprawiać wielkopolską wymowę uproszczoną grup *trz, drz* jako *cz* lub *dź*, np. *czymać* « trzymać », *czy* « trzy », *dźewo* « drzewo » itp.

Z obszarem Mazowsza łączy się mieszanie miękkich i twardych spółgłosek *k* i *g*, bo albo wymawia się je zawsze miękko, a więc *kiedy, kierownik, cukierek, geografia, gie* (nazwa litery), a także *rękię, nogię, moglię* itp., albo zawsze twardo: *kedi, kerownik, cukerek, geografia, ge, ręke, noge, moge*.

Najpowszechniejszą jednak cechą wymowy mazowieckiej jest rozłożenie wymowy miękkich spółgłosek wargowych, polegające na tym, że spółgłoski *p', b', m', n'* wymawia się twardo, a spóźniona miękkość tych

spółgłosek (tj. ruch środka języka ku górze) daje w efekcie spółgłoskę *j*, miękkie *ch*, *ś*, *ź* lub *ń*. W różnych więc okolicach słyszymy wymowę: *pjasek*, *bjaly*, *mjasto*, *wjaty* albo *pchiasek*, *bhialy*³, *mhial* – *whiatr*, albo *psiasek*, *biały*, *miał*, *wziatr* (a nawet *nial*, *ziatr*). Pierwszy rodzaj wymowy, tj. ze spółgłoską *j* jest powszechny i wśród inteligencji.

W związku z nauką o akcencie należy poprawiać akcentowanie wyrazów obcego pochodzenia zakończonych na *-yka* lub *-ika*, np. *fizyka*, *gimnastyka*, *matematyka*, *polityka*, *botanika*, *logika*. Należy również zwracać uwagę na akcent w 1. i 2. os.l.m. czasu przeszłego, typu *pisaliśmy*, *pisaliście*.

W klasach początkowych nauczyciel daje wzory poprawnej wymowy przy każdej okazji. W klasach wyższych reguły poprawnej wymowy łączą się ściśle z systematyczną nauką głosowni.

Z nauką *s k ł a d n i* należy łączyć ćwiczenia w poprawnej intonacji zdań oznajmujących (kadencja), pytających (antykadencja) i rozkazujących, gdzie stosuje się wzmocnienie siły głosu i intonację pośrednią między kadencją i antykadencją, czyli tzw. zawieszenie głosu.

Intonacja zdań łączy się także z uwzględnianiem znaków przestankowych w czytaniu głośnym. I tak kropka wymaga pauzy i kadencji, pytnik pauzy i antykadencji, a wykrzyknik zawieszenia i wzmocnienia głosu. Najtrudniejszym znakiem w czytaniu interpunkcyjnym jest przecinek. Gdy oddziela od siebie powtarzające się części zdania, wymaga krótkiej pauzy i zawieszenia głosu (→), np. *konie, ludzie, armaty, orły dniem i nocą płyną* (Mick.). Jeżeli oddziela zdania składowe w zdaniu złożonym współrzędnie, wymaga pauzy i zawieszenia głosu, np. *Słońce już gasło, wieczór był ciepły i cichy*. W zdaniach tak luźno związanych, może być na przecinku nawet lekki spadek głosu, np. *W lesie ustawala powoli dzienna praca, ucichło pukanie dzięcioła, czarne i rude mrówki wracały... do mrowisk* (Sienk.).

Natomiast w zdaniach złożonych podrzędnie, granice między zdaniami składowymi zaznaczamy przez bardziej wyraźne wzniesienie głosu, np. *Jak ojce żyły w raju, tak dziś żyją wnuki*.

Przecinek oddzielający wykrzyknik nie wymaga pauzy, np. *Hej, radością oczy błysną i wieniec czola okras!* Na przecinku oddzielającym wołacz, będący podmiotem zdania rozkazującego lub pytającego, również nie stosuje się pauzy, np. *Którędy, Jasiu, pojedziesz?* lub *Tocz, Polaku, bój zacięty!* Ale gdy przecinek oddziela wołacz „adresowy” – pauza jest konieczna, np. *Ja ileż wam winienem, o domowe drzewa!*

Cudzysłów i nawias (kl. VI) wymaga w czytaniu głośnym modulacji głosu, czyli dostosowania go do charakteru osoby mówiącej oraz do jej stanu uczuciowego. Zaś nawias, zawierający zdanie wtrącone, dodatkową uwagę, wymaga ściszenia głosu, nadania mu charakteru poufnego.

Z nauką o związkach wyrazów w zdaniu łączy się umiejętność *f r a z o w a n i a t e k s t u*, czyli czytania nie wyrazami i nie całymi zdaniami, ale odcinkami, zawierającymi związki wyrazów, które stanowią tzw. frazy wymawianiowe (logiczne). Są to rzeczowniki z przydawkami lub czasownikami z dopełnieniami i okolicznikami. Oczywiście frazy mogą być proste, np. *Nasza czarna jaskółeczka, przyleciała do gniazdeczka, przez daleki kraj*. Czytając tekst głośno, między frazami wykonujemy krótkie pauzy z zawieszeniem głosu, jak przy wyliczeniach.

Zagadnieniem związanym z nauką składni jest sprawa tzw. akcentu logicznego, tj. podkreślenia najważniejszych wyrazów w wypowiedzianiu, czyli tzw. dominant. Akcentujemy zwykle podmioty i orzeczenia jako najważniejsze składniki zdań, wyrazy wprowadzające nową treść, nawiązujące do zdań poprzednich, podsumowujące wywody, porównujące, przeciwstawiające nowe treści (np. *I n a c z e j bawiono się w drugim końcu stola*). Akcentujemy także jednosylabowe rzeczowniki i czasowniki, aby nie zlewały się z innymi słowami, a ponadto wyrazy zawierające duży ładunek uczuciowy, np. *Protazy! Palasza!* (Mick.).

Wyżej wymienione wyrazy akcentujemy przez mocniejsze ich wymówienie (akcent dynamiczny), przez przedłużenie wyrazu (akcent temporalny) lub przez poprzedzanie wyrazu pauzą, np. *Ona w lubej dziedzinie, która mi odjęta, deptąc świeże me ślady, czy o mnie – p a m i ę t a* (Mick.).

³ Przez *h* oznaczono *ch* dźwięczne.

4. TEORIA LITERATURY W NAUCZANIU INTEGRUJĄCYM

Teoria literatury łączy się ściśle z czytaniem i omawianiem utworów literackich i pełni w analizie utworów funkcję instrumentalną, ponieważ bez takich terminów i pojęć, jak *bohater*, *wydarzenie*, *akcja*, *opowiadanie*, *nowela*, *powieść*, *dramat* itp., nie sposób jest w ogóle rozmawiać o utworze literackim.

Wszystkie te pojęcia i terminy powstają w świadomości ucznia w sposób indukcyjny, na podstawie obserwacji utworów, omawiania ich cech i formułowania odpowiednich wniosków i uogólnień.

Tak zdobyta teoria literatury służy również do charakterystyki form literackich uprawianych w szkole, a więc do pisania opowiadań, opisów przedmiotów, osób, sytuacji, krajobrazów i zjawisk przyrody, a także streszczeń, sprawozdań z lektury i życia, a na wyższym poziomie rozprawek, czyli tzw. wypracowań. Uczeń musi wiedzieć, czym się różni opowiadanie czy sprawozdanie z lektury od streszczenia i rozprawki.

W związku z omawianiem gatunków literackich i z nauką fleksji czasowników, pożyteczne mogą być ćwiczenia redakcyjne polegające na zastąpieniu trzeciej osoby w opowiadaniu przez osobę pierwszą. Wtedy z opowiadania powstaje kartka z pamiętnika lub list. Można też dokonać transformacji odwrotnej i z pamiętnika zrobić opowiadanie o osobie trzeciej.

Zamiana czasu przeszłego w opowiadaniu na teraźniejszy ożywia ogromnie narrację i czyni ją niejako *naoczniejszą*, jak to widzimy w balladzie „Lilie” Mickiewicza:

Wychodzi starzec, świeci
Pani na kształt upiora
Z krzykiem do chatki leci.

Umiejętna analiza utworów, ukazująca ich walory obrazowe i zawartość uczuciową, jest podstawą do ich interpretacji obrazowej i uczuciowej w czytaniu głośnym i recytacji.

Interpretacja jest świadomym doбором środków głosowych, takich jak siła, barwa i wysokość głosu oraz tempo mówienia i pauzy dla zaakcentowania zawartości obrazowej i uczuciowej utworu literackiego. Jest rzeczą oczywistą, że o zjawiskach głośnych przedstawianych w utworze, takich jak grzmoty, strzały, szumy, krzyki itp., należy mówić głośno, a o zjawiskach cichych — cicho. Tak samo jasne jest dla ucznia na każdym poziomie, że o ruchach szybkich należy mówić szybciej, o powolnych wolniej. Tak np. głośno i szybko trzeba recytować opis burzy z „Pana Tadeusza” (ks. X):

Nagle wichry zwarły się, porwały się w pole,
Borykają się, kręcą, świszczącymi koły
Krażą po stawach, mącą do dna wody w stawach
Wpadły na łąki...

Mniej oczywistą sprawą jest zastosowanie cichego mówienia dla wypowiedziania myśli bohatera, np.

Myślił zaś w duchu: „Jeśli nie jest heroiną
Romansów, jest młodziuchną prześliczną dziewczyną”.

Pauza obrazowa lub artystyczna (V) może wyrażać wiele rzeczy, a więc absolutną ciszę i całkowity bezruch, a także głęboki namysł. Może również poprzedzać najważniejszy wyraz w tekście. Oto zastosowanie pauzy w opisie ciszy i spokoju przed burzą:

I była chwila ciszy (V) i powietrze stało
Gлуche, milczące jakby z trwogi o niemiało (V).

Głosem wysokim i jasnym należy mówić o jasności słonecznego dnia, np.:

Wyłoczone słońcem szczyty
Już różowo w górze płoną (Asnyk).

O ciemności mówi się głosem niskim i stłumionym czyli ciemnym, np.

Znowu wzmaga się burza ulewa nawałna
I ciemność gruba, gęsta, prawie dotykająca.

Ale głos wysoki sugeruje także przedmioty wysokie (drzewa, góry) i wysoko położone, np. chmury, samoloty, a głos niski harmonizuje z opisem ziemi, a przede wszystkim głębokich przepaści, np.:

Spojrzyj w przepaść. Niebiosa leżące na dole
To jest morze. (Góra Kikineis)

Wznoszenie lub obniżanie głosu sugeruje ruch w górę lub w dół, np.:

Jaskółka ... spada jak kula (Mick.)

W związku z czytaniem i omawianiem utworów o treści podniosłej i omawianiem stylu wznosłego, ma jest a t y c z n e g o, należy uczyć czytać i recytować takie utwory głosem wysokim, silnym i w wolnym tempie.

Nauka o budowie rytmicznej wiersza łączy się z teorią literatury i z nauką o sylabach akcentowanych i nieakcentowanych. Czytając proste wierszyki, dzieci powinny przedłużać w nich samogłoski akcentowane i jednocześnie dotykać dłonią wierzchu stolika, czyli t a k t o w a ć. Takie ćwiczenie pozwala dzieciom zrozumieć istotę t a k t u jako elementu rytmicznego wiersza. W następnych klasach dzieci zaobserwują różne rodzaje taktów, mianowicie dwusylabowe (trocheje / – – /) oraz trzysylabowe (daktyle / – – – / i amfibrachy / – – – /) oczywiście z pełnym rozumieniem ich budowy, ale bez wprowadzania specjalistycznych nazw⁴.

W podręcznikach do języka polskiego w klasach początkowych występują najczęściej wierszyki o taktach dwusylabowych. Tak np. w „Elementarzu” Falskiego mamy wierszyk:

Do okienka
małej Broni
już zagłada
jasne słońce,

w którym każdy wers składa się z dwu taktów, ma więc budowę / – – / – – /. W wierszyku:

Cóż to za budynek
Z tyłu za wierzbami?
Jest to wodny młynek
Ze swymi kołami

każdy wers zawiera także trzy takty / – – / – – / – – /.

Połączenie dwu lub trzech taktów stanowi zespół rytmiczny (zestrój taktów) zwany f r a z ą r y t m i c z n ą. W wyżej przytoczonych wierszach każdy wers ma tylko jedną frazę rytmiczną, która jest zarazem frazą logiczną i jest wypowiedziana płynnie, tj. na jednym oddechu. Ale pierwszy wierszyk można zapisać łącząc po dwa wersy w jednej linijce:

Do okienka małej Broni
Już zagłada jasne słońce

Wtedy powstaje wers o prostej budowie dwufrazowej, którą można przedstawić graficznie: / – – / – – // – – / – – //. W wykresie między frazami postawiono dwie kreski taktowe; jest to tzw. ś r e d n i ó w k a czyli granica między dwiema frazami w wersie. W tym wypadku średniówka rozdziela dwie frazy identyczne, znajduje się więc w idealnym środku wersu.

Taką prostą budowę mają najczęściej wiersze dla dzieci Marii Konopnickiej, np.

Jadą, jadą dzieci drogą
I nadziwić się nie mogą ...

albo

Nasza izba umajona
Tatarakiem obstawiona ...

Są to wiersze bardzo rytmiczne i melodyjne, nic więc dziwnego, że wielu kompozytorów pisało do nich muzykę.

Wiersz dwufrazowy można znów dzielić na wersy jednofrazowe. Takich wierszy nie ma w klasie II („Umiemy czytać”), ale trafiają się w klasie III („Bliskie i najbliższe”), gdzie wersy dwufrazowe znajdują się np. w bajce Mickiewicza „Lis i kozieł”:

Już był w ogródku, już witał się z gąską,
Kiedy skok robiąc wpadł w beczkę wkopaną ...

⁴ W nauce czytania wierszy stosuje się nazwę *takt* (rzadziej *stopa* i *miara*), ponieważ jest jasna i łączy się z teorią muzyki. Termin *zestrój akcentowy* jest nieporęczny jako dwuwyrazowy, a ponadto mylący, bo sugeruje znaczenie «zespół akcentów» i nadawałby się raczej jako synonim *frazy*.

Ten dwuwiersz można rozpisac na cztery wiersze, zawierajace po jednej frazie:

Już był w ogródku,
Już wital się z gaską,
Kiedy skok robiąc,
Wpadł w beczkę wkopaną...

Tak rozpisany wiersz dzieci czytają po wersie, czyli po jednej frazie rytmicznej i uczą się w ten sposób właściwego czytania utworów wierszowanych. Wiersz bowiem nie czyta się taktami, lecz frazami rytmicznymi. Jeżeli wers zawiera dwie frazy rytmiczne, na średniówce wykonuje się pauzę i intonację zgodną ze znakami przestankowymi, jeżeli takie (kropka, przecinek, pytajnik, wykrzyknik) znajdują się na średniówce. W takim wypadku uwzględnianie znaków przestankowych jest zarazem frazowaniem rytmicznym. Jeżeli na średniówce nie ma znaków przestankowych, należy wykonać krótką pauzę i zawieszenie głosu, jak na przecinku w wyliczeniach.

Na końcu wersów robi się pauzę wierszową, która jest oczywista, gdy wersy są zakończone znakami przestankowymi, ale tak samo konieczna, gdy znaków pisarskich brak. Wtedy jednak na klauzuli wersu nie ma ani kadencji, ani antykadencji, lecz jedynie zawieszenie głosu.

Wiersze o jednolitych taktach mają rytmikę monotonną. Tetmajer posłużył się w wierszu „Anioł Pański” taktem dwumiarowym dla oddania rytmicznego bicia dzwonów:

Na Anioł Pański biją dzwony...

- / - - / - - // - - / - - //

Wiersz „Deszcz jesienny” Staffa zbudowany jest z samych taktów trzymiarowych, przeważnie amfibrachów, które mają wyrażać monotonię padającego deszczu:

O szyby deszcz dzwoni deszcz dzwoni jesienny...

/ - - - / - - - // - - - / - - - //

Melodyjną rytmikę ma ballada „Świtezianka” Mickiewicza, w której wersy dłuższe mają po dwie jednakowe frazy, składające się z taktu trzy- i dwumiarowego:

Jakież to chłopiec piękny i młody...

/ - - - / - - // - - - / - - //

Jest to rytm wzorowany na sielance Karpińskiego „Laura i Filon”, której melodię Mickiewicz bardzo lubił:

Już miesiąc zeszedł, psy się uśpiły...

Pewnie mnie czeka / mój Filon miły...

Ćwiczenia porównawcze z rytmiki są bardzo interesujące.

Trudność wykonania pauzy średniówkowej i wierszowej powstaje na średniówce zatartej i na przerzutni. Średniówka / z a t a r t a występuje wówczas, gdy przypada między rzeczownikiem a przydawką, np.

Lewy ciemniejszy nieco niby twarz młodziana

Smagława i już męskim / puchem osypana.

Tu w wersie drugim średniówka wypada między przydawką *męskim* a rzeczownikiem *puchem*. W takim wypadku na średniówce nie wykonuje się pauzy, lecz tylko akcentuje się wyraz przed średniówką, zwykle przez przedłużenie.

Podobnie i na przerzutni nie robi się mechanicznie pauzy wierszowej, lecz akcentuje się klauzulę przez przedłużenie ostatniego wyrazu, np.:

Całe zaczerwienione jak zdrowe oblicze //

G o s p o d a r z a, gdy prace skończywszy rolnicze,
na spoczynek powraca.

5. ZAMKNIĘCIE

Powyższe przykłady integracji różnych działów nauczania gramatyki i teorii literatury z nauką mówienia, pisania, czytania i recytacji są bardzo szkieletowe. Łączność gramatyki z kulturą języka, a teorii literatury z kulturą żywego słowa musi uwzględniać różne zagadnienia w różnych regionach Polski, ponieważ inne są odchylenia poszczególnych dialektów od normy ogólnopolskiej. Tak np. w Łodzi i okolicy

szerzą się formy *szlem, poszlem, zaszlem, wyszlem, doszlem* itd., oparte na formach żeńskich (*szlam* → *szlem*, jak *mialam* → *miałem*). Takie samo pochodzenie mają niepoprawne formy *koplem, kopnęłem, wzięłem*. Bardzo często spotyka się tu również formy *grzebę, kopę, rąbę, klamę, lamę* itp. z twardą spółgłoską wargową *p, b, m*.

Nauka poprawnej wymowy, umiejętnego czytania prozy i wiersza oraz właściwej interpretacji utworów literackich powinna obok nauki ortografii, stanowić główny nurt kształcenia polonistycznego na stopniu podstawowym nauczania.

Nauka ortografii w klasach początkowych oparta już jest na doskonałych podręcznikach Witolda Gawdzika. Książki „Piszę i opowiadam” dla klasy II oraz „Nasza mowa” dla klasy III to interesujące ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne, bogato i dowcipnie ilustrowane. Ale i tu brak ćwiczeń w poprawnej wymowie samogłosek i grup spółgłoskowych, w akcentowaniu wyrazów oraz intonacji różnych typów zdań.

Programy języka polskiego wszystkich klas zalecają „wygłaszanie z pamięci wierszy i fragmentów prozy artystycznej oraz słuchanie wzorowego czytania nauczyciela”. Aby ten dział pracy nad językiem polskim mógł być w pełni realizowany konieczne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli polonistów w czasie studiów uniwersyteckich.

BIBLIOGRAFIA

- Bąk P., „Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej”, PZWS, Warszawa 1972.
 Bąk P., „Czytanie i recytacja w klasach początkowych”, WSiP, Warszawa 1983.
 Bąk P., „Gramatyka języka polskiego”, WP, Warszawa 1977.
 Chrzóstowska B., Wysłouch S., „Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej”, WSiP, Warszawa 1972.
 Furmanik S., „Zarys deklamatoryki”, PZWS, Warszawa 1958.
 Gawdzik W., „Piśzę i opowiadam”, WSiP, Warszawa 1979.
 Gawdzik W., „Nasza mowa, nasz świat”, WSiP, Warszawa 1980.
 Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., „Zarys teorii literatury”, PZWS, Warszawa 1972.
 Klemensiewicz Z., „Prawidła poprawnej wymowy polskiej”, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.
 Kochanowicz J., „Podstawy recytacji i mowy scenicznej”, PWN, Warszawa 1961.
 Kotlarczyk M., „Podstawy sztuki żywego słowa”, Warszawa 1969.
 Kram J., „Zarys kultury żywego słowa”, WSiP, Warszawa 1981.
 Kurczab H., „Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej”, WSP, Rzeszów 1979.
 Kurkowska H., Skorupka S., „Stylistyka polska”, PWN, Warszawa 1966.
 Mayenowa M. R., „Poetyka opisowa”, PZWS, Warszawa 1949.
 Meissner Cz., „ABC recytatora”, Warszawa 1963.
 Mikuta M., „Kultura żywego słowa”, PZWS, Warszawa 1963.
 Nawroczyński B., „Zasady nauczania”, Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1948.
 „Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej”, PZWS, Warszawa 1971.
 „Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski”, PZWS, Warszawa 1971.
 Sośnicki K., „Dydaktyka ogólna”, Wrocław 1959.
 Tokarski J., „Gramatyka w szkole”, PZWS, Warszawa 1972.
 Urbańczyk S., „Zarys dialektologii polskiej”, PWN, Warszawa 1962.
 Wesolowski F., „Zasady muzyki”, PWM, Kraków 1960.

PROGRAM BADAŃ NAD NAUCZANIEM JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Nauczanie języka polskiego jako obcego ma jak wiadomo długą, bo sięgającą pierwszej połowy XVI w. historię, i bogatą, choć głębiej nie zbadaną tradycję dydaktyczną. O jego organizacji, o używanych podręcznikach i stosowanych metodach nauczania na przestrzeni minionych wieków dowiadujemy się pośrednio i fragmentarycznie od badaczy dziejów polszczyzny¹ lub historyków kultury i oświaty europejskiej². Tymczasem już cytowane publikacje świadczą o tym, że przeszłość tego nauczania zasługuje na większą niż dotychczas uwagę, pogłębione studia i niejedną monografię naukową³. Im bliżej współczesności, tym oczywiście bogatsze są różnorodne źródła bibliograficzne⁴ i dokumentacje szkolne.

W historii nauczania języka polskiego jako obcego należy wyróżniać dwa okresy: od XVI w. do połowy XX i od połowy XX w. do chwili obecnej. Pierwszy z nich, jak to już było powiedziane, oczekuje na opracowanie zarówno źródłowe, bibliograficzne, jak i problemowe. Wydobyć z mroków przeszłości wymagają i organizacja, i podręczniki, i metody nauczania. Ich analiza może przynieść ważne efekty poznawcze, przede wszystkim jednak dać znaczne korzyści – wbrew pozorom – współczesnej praktyce dydaktycznej.

Drugi okres, który rozpoczął się wraz z powstaniem nowej sytuacji geopolitycznej w Europie i na świecie po II wojnie światowej, różni się jakościowo i ilościowo od poprzedniego. Chociaż jego początki sięgają niedalekiej przeszłości, nie jest łatwo ustalić, kiedy właściwie się zaczął. Ze względu np. na opracowanie pierwszego powojennego podręcznika języka polskiego dla cudzoziemców, okres ten rozpoczyna się akurat w 1951 r. Z uwagi zaś na wprowadzenie nowej formy zorganizowanej nauki języka polskiego, nie znanej w przeszłości, za jego początek należałoby przyjąć rok 1952, wreszcie biorąc pod uwagę pojawienie się pierwszych publikacji o charakterze teoretycznym, początek tego okresu przypada dopiero na rok 1962. Do roku 1980 powstało wiele instytucji zajmujących się tym nauczaniem w sposób systematyczny i zorganizowany. Oto krótkie kalendarium rozwoju nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce (daty powstania różnych ośrodków i ważniejsze wydarzenia):

- 1951 – pierwszy powojenny podręcznik języka polskiego dla mówiących po angielsku,
- 1952 – pierwszy kurs przygotowawczy dla cudzoziemców, kandydatów na studia,
- 1956 – otwarcie wakacyjnych kursów języka i kultury polskiej dla polonistów zagranicznych w Warszawie,
- 1958 – otwarcie Studium Przygotowawczego dla Cudzoziemców w Łodzi,
- 1961 – utworzenie Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców – „Polonicum” w Warszawie.
- 1962 – wprowadzenie obowiązkowego lektoratu języka polskiego dla cudzoziemców, studentów szkół wyższych,
- 1968 – I ogólnopolska konferencja nt. nauczania języka polskiego jako obcego,
- 1970 – pierwsza szkoła letnia dla przedstawicieli Polonii w Krakowie,
- 1973 – pierwszy wakacyjny kurs metodyczno-językowy dla nauczycieli polonijnych w Lublinie,
- 1979 – powołanie Zespołu Naukowo-Dydaktycznego MNSWiT do Spraw Nauczania Języka Polskiego jako Obcego,
- 1980 – utworzenie Zakładu Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Lublinie.

¹ Z. Klimek. „Język polski w rozmówkach polsko-niemieckich »Książeczek Polskich« z r. 1539”, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1978.

² M. Cieśla. *Język polski w szkołach berlińskich w latach 1797-1807*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. IV, 1961.

³ I. Zarębski. „Rola języka polskiego w nauczaniu szkolnym w Polsce XVI wieku”. Ossolineum, Wrocław 1955.

⁴ W. Pniewski. „Przegląd krytyczny podręczników języka polskiego dla Niemców”. Gdańsk 1930.

Z przedstawionych wyżej typowych form organizacyjnych nauczania języka polskiego jako obcego większość powstała w latach 1952-1980. Niektóre z ośrodków – starsze – mogą już dziś poszczycić się niemalym dorobkiem organizacyjnym i doświadczeniem metodycznym, a także znaczną ilością i różnorodnością opracowanych materiałów dydaktycznych przewidzianych na użytek lokalny, ale również dla szerszego kręgu odbiorców w kraju i za granicą. Natomiast znikomy jest i wciąż jeszcze nie nadąża za potrzebami społecznymi i naukowymi dorobek teoretyczny związany z tym nauczaniem. Obecnie nabiera tym większego znaczenia stwierdzenie sformułowane już w 1966 r., że „zagadnienie nauczania języka polskiego cudzoziemców narasta z każdym rokiem i domaga się metodycznego rozpatrzenia”⁵. W latach 1962-1980 zredagowano wiele postulatów tego typu, a także określono różne potrzeby badawcze w tym zakresie. Pierwszym głosem formułującym jednocześnie ważniejsze kierunki rozwoju tej dziedziny był artykuł pt. *O potrzebie badań nad nauczaniem języka polskiego cudzoziemców*⁶, w którym uzasadniłem konieczność rozpoczęcia badań w tej dziedzinie i potrzebę rozwinięcia autonomicznej teorii nauczania języka polskiego jako obcego. W roku 1974 D. Buttler opublikowała rozprawę, w której znajdujemy postulat, aby „wyprowadzić z impasu metodykę nauczania polszczyzny jako dyscyplinę teoretyczną”⁷. W tym samym roku H. Rościszewski przedstawia kompleksowo problemy nauki języka polskiego w środowiskach polonijnych na świecie i konstruuje czteropunktowy plan opracowania podręczników potrzebnych do nauczania w tych środowiskach⁸. W rok później H. Kubiak publikuje *Jednolity program zadań poznawczych w zakresie badań polonijnych*⁹. Punkt 13 tego programu formułuje w sześciu podgrupach zadania w zakresie polonijnego systemu oświaty szkolnej i pozaszkolnej. Wreszcie w roku 1980 K. Krakowiak i J. Mańdziuk ogłaszają pełny program „wyposażenia szkolnictwa polonijnego w nowoczesne podręczniki, wydawnictwa i pomoce dydaktyczne”¹⁰. Wymienione tu postulaty i plany działań oraz badań dotyczące nauczania języka polskiego jako obcego należą do grupy najbardziej ogólnych, ramowych lub cząstkowych. W literaturze przedmiotu występuje także pokaźna liczba różnych drobniejszych propozycji dotyczących też kwestii i odcinków szczegółowych. Biorąc pod uwagę wszystkie te postulaty i cząstkowe projekty oraz wszystkie inne uwagi szczegółowe, sformułowane w dotychczasowych publikacjach z tego zakresu, a także znane powszechnie potrzeby różnych ośrodków kształcenia cudzoziemców w polszczyźnie, należy stwierdzić, że obecnie zaistniała z jednej strony możliwość, a z drugiej konieczność skonstruowania jednolitego, międzynarodowego, interdyscyplinarnego, kompleksowego, a przy tym długofalowego programu badań naukowych nad nauczaniem języka polskiego jako obcego i prac wdrożeniowych. Program ten musi opierać się na dotychczasowym dorobku tej dziedziny wiedzy, uwzględniać potencjał kadrowy i możliwości ekonomiczne kilku resortów. Jednocześnie musi on pozostawać w zgodzie z najnowszymi tendencjami światowymi w kilku dyscyplinach naukowych, które zwykle się określać jako pokrewne lub pomocnicze w badaniach tego typu. Z tych względów koncepcja metodologiczna programu badań opiera się na stanie badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego, który zarazem ujmowany będzie ze stanowiska paru bardziej rozwiniętych dziedzin, jak dydaktyka języków obcych¹¹, dydaktyka języka polskiego jako ojczystego¹², dydaktyka ogólna¹³, różne działy polonistycznego językoznawstwa stosowanego¹⁴, językoznawstwo typologiczne (w tym konfrontatywno-kontrastywne i lapsologiczne¹⁵), a także psycho-¹⁶ i socjolingwistyka¹⁷.

⁵ B. Wiczorkiewicz, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy” 1966, z. 6.

⁶ J. Lewandowski, *O potrzebie badań nad nauczaniem języka polskiego cudzoziemców*, „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 2.

⁷ D. Buttler, *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego. I. „Zaplecze teoretyczne” nauczania języka polskiego*, „Poradnik Językowy” 1974, z. 2.

⁸ H. Rościszewski, *Nauka języka polskiego w środowiskach polonijnych*, „Problemy Polonii Zagranicznej” t. IX, 1974.

⁹ Kubiak, *O koncepcję badań polonijnych w Kraju*, „Przegląd Polonijny” 1975, z. 1.

¹⁰ K. Krakowiak, J. Mańdziuk, *Potrzeby szkolnictwa polonijnego w zakresie podręczników wydawnictwa i innych pomocy dydaktycznych. Zarys problemu*, [w:] „Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej”, Lublin 1980.

¹¹ J. Lewandowski, *Bibliografia dydaktyki języków obcych w PRL*, PWN, Warszawa 1971, 1976.

¹² *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1945-1969*, pod red. W. Szyszkowskiego, Warszawa 1974.

¹³ Cz. Kupisiewicz, „Podstawy dydaktyki ogólnej”, PWN, Warszawa 1980; W. Okoń, „Słownik pedagogiczny”, PWN, Warszawa 1975.

¹⁴ K. Handke, E. Rzetelska-Feleszko, „Przewodnik po językoznawstwie polskim”, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1977; *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1978.

¹⁵ *Bibliography of English-Polish Contrastive Studies in Poland*, „Papers and Studies in Contrastive Linguistics”, Poznań.

¹⁶ I. Kurcz, „Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych”, Warszawa 1976.

¹⁷ „Socjolingwistyka”, pod red. W. Lubasia, t. 1-2, PWN, Warszawa 1978, 1979.

STAN BADAŃ NAD NAUCZANIEM JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Najnowsze bibliografie prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego rejestrują ogółem około 500 publikacji powstałych w latach 1951 - 1980. Z punktu widzenia typologii form piśmienniczych i cech formalno-edytorskich dorobek ten obejmuje:

- 10 bibliografii i pomocniczych spisów bibliograficznych,
- 6 prac doktorskich i magisterskich,
- 75 rozpraw i artykułów,
- 3 publikacje zwarte (wybory artykułów lub referatów),
- 2 poradniki metodyczne,
- 30 recenzji (głównie podręczników),
- 130 podręczników i materiałów dydaktycznych,
- 36 przepisów prawnych - aktów normatywnych, w tym 19 programów nauczania,
- 200 (ponad) sprawozdań, informacji itp. związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego w Polsce i za granicą.

Dorobek ten, jak widać, jest jeszcze niewielki¹⁸. Nie był też dotychczas ani analizowany, ani oceniany w całości, czyli ze stanowiska jego własnej struktury problemowej. Krytyczny przegląd stanu badań w tym zakresie jest dziś pilną potrzebą i zasługuje na osobne opracowanie. W tym miejscu przeprowadzamy tylko jego podział na grupy zagadnień i najogólniejsze dwa typy prac: dydaktyczno-teoretyczne i dydaktyczno-praktyczne. Klasyfikacja ta posłuży bowiem za punkt wyjścia do konstruowania przedstawionego dalej programu badawczego i jego założeń metodologicznych. Uwzględniając jedynie część teoretyczną wyszczególnionego dorobku, a więc prace doktorskie i magisterskie, rozprawy i artykuły oraz zawartość poradników i publikacji zwartych, a także referaty wygłoszone na konferencjach naukowych (Warszawa 1978 i Łódź 1980), można podzielić go na kilkanaście grup zagadnień, z których każda pod pewnym względem porusza podobną lub zbliżoną problematykę, a jednocześnie - pod innym względem - różni się od pozostałych grup. Ponieważ chodzi tu o podział tematyczny dorobku, podaję jedynie tytuły prac i referatów oraz nazwiska ich autorów, a pomijam dane bibliograficzne, które zainteresowany czytelnik bez trudu znajdzie w ostatnich publikacjach tego typu¹⁹.

Grupa 1.0. Zagadnienia ogólne; kierunki rozwoju

1. *O potrzebie badań nad nauczaniem języka polskiego cudzoziemców* (J. Lewandowski);
2. *Nauka języka polskiego w środowiskach polonijnych. Stan obecny i perspektywy* (H. Rościszewski);
3. *O nauczaniu języka polskiego jako obcego* (J. Lewandowski);
4. *Kierunki rozwoju metodyki nauczania języka polskiego jako obcego po roku 1970* (J. Lewandowski).

Grupa 2.0. Dzieje nauczania języka polskiego jako obcego

5. *Język polski w szkołach berlińskich w latach 1797 - 1807* (M. Cieśla);
6. *Z dziejów nauczania języka polskiego jako obcego* (J. Lewandowski);
7. *Nauczanie języka polskiego jako obcego w okresie powojennym* (H. Rybicka).

Grupa 3.0. Nauczanie w różnych typach szkół

8. *Wybrane problemy nauczania języka i literatury polskiej cudzoziemców w szkołach wyższych* (J. Lewandowski);
9. *Lektorat dla zaawansowanych jako forma kreatywnego nauczania języka polskiego cudzoziemców* (J. Lewandowski);

¹⁸ Z prac dotyczących szkolnictwa lub oświaty polonijnej uwzględniamy tylko te, które wiążą się ściśle z nauczaniem języka polskiego.

¹⁹ J. Lewandowski. *Bibliografia prac z zakresu języka polskiego jako obcego opublikowanych w Polsce w latach 1968-1980 przez autorów polskich i zagranicznych*, (w:) „Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego”, PWN, Warszawa 1980; *Komunikat bibliograficzny nr 1 i nast.; Wykaz krajowych i zagranicznych publikacji dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego*, maszyn. powielony.

10. *Język polski jako obcy dla cudzoziemców przygotowujących się na studia humanistyczne i artystyczne* (J. Wesolowski);
11. *Z zagadnień nauczania odmiany języka medycznego studentów polonijnych* (A. Danecka, D. Pukas, M. Chłopicka);
12. *Kształcenie studentów polonijnych w Studium Języka Polskiego UJ* (W. Miodunka);
13. *Problemy nauczania języka polskiego w szkołach letnich* (W. Miodunka, J. Wróbel);
14. *Język polski dla kandydatów polonijnych na studia w naszym kraju* (J. Pyzik).

Grupa 4.0. Programy nauczania

15. *Programy kształcenia studentów polonijnych na Uniwersytecie Jagiellońskim* (K. Kozak);
16. *Propozycje programowe do nauczania języka polskiego jako obcego w szkole polonijnej (dla dzieci w młodszym wieku szkolnym)* (K. Krakowiak, T. Świszewska);
17. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce w latach 1950-1980* (J. Lewandowski);
18. *Program nauczania języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w UJ* (H. Olaczek);
19. *Z prac nad programem nauczania języka polskiego jako obcego w „Polonicum”* (B. Janowska-Wierzchoń);
20. *Program nauczania języka polskiego obcokrajowców studiujących w wyższych uczelniach Krakowa. realizowany w IBP UJ* (A. Spyt);
21. *Koncepcja programu nauczania języka polskiego jako obcego dla lektoratów na wyższych uczelniach* (M. Wiśniewska-Mync);
22. *Problemy związane z programami i podręcznikami do nauki języka polskiego za granicą* (H. Metera).

Grupa 5.0. Pomoce dydaktyczne

23. *Pomoce dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców* (S. Skorupka);
24. *Uwagi o podręczniku do nauczania języka polskiego jako obcego* (J. Woźniak);
25. *Podręczniki języka polskiego dla cudzoziemców. Charakterystyka, próba oceny oraz wykaz bibliograficzny* (Z. Kościelak);
26. *Założenia metodyczne polskich podręczników języka polskiego dla cudzoziemców* (J. Lewandowska);
27. *Sposób opracowania hasel w „Słowniku-minimum języka polskiego dla cudzoziemców”* (B. Bartnicka, R. Sinielnikoff);
28. *Dobór wyrazów do słownika-minimum języka polskiego* (D. Buttler);
29. *Aktualny stan pomocy do nauczania obcokrajowców języka, literatury i kultury polskiej* (W. Miodunka);
30. *Organizacja materiału gramatycznego w podręczniku języka polskiego jako obcego (z zagadnień preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych)*, (J. Mleczak);
31. *Pomoce dydaktyczne dla studentów polonijnych; stan i potrzeby* (B. Klimaszewski);
32. *Potrzeby szkolnictwa polonijnego w zakresie podręczników, wydawnictw i innych pomocy dydaktycznych. Zarys problemu* (K. Krakowiak, J. Mańdziuk).

Grupa 6.0. Metodyka nauczania

6.1. Zagadnienia ogólne

33. *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego* (B. Wieczorkiewicz).

6.2. Cele nauczania

34. *Nauczanie obcokrajowców współczesnego kodu mówionego* (W. Miodunka).

6.3. Wymowa

35. *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy* (P. Smoczyński);

36. *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców* (J. Wójtowicz);
37. *Warstwa dźwiękowa mowy polskiej dla cudzoziemców. Metodyka i technologia nauczania* (J. Lewandowski);
38. *Problemy programu i metodyki nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków* (T. Frankiewicz);
39. *Z teorii nauczania wymowy w początkowym kursie języka polskiego jako obcego. O metodzie sylabowej* (J. Lewandowski);

6.4. Słownictwo

40. *Z metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego (słownictwo)* (D. Buttler);
41. *Analiza współczesnych tekstów poetyckich pod kątem wzbogacania słownictwa uczestników lektoratu języka polskiego jako obcego* (S. Bąba);
42. *Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego na kursach dla cudzoziemców polskiego pochodzenia* (I. Sarnowska-Giefing).

6.5. Gramatyka (morfologia)

43. *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego. I. Rola i miejsce gramatyki w nauce języka polskiego. II. Rodzaje ćwiczeń gramatycznych w nauce języków obcych – kilka przykładów* (J. Wójtowicz);
44. *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego. I. „Zaplecze teoretyczne” nauczania języka polskiego. II. Teoria nauczania języków obcych a praktyka podręczników języka polskiego. III. Szczegółowy program gramatyczny* (D. Buttler);
45. *Stan polaryzacji polskiego systemu czasownikowego u uczniów niemieckich w momencie przechodzenia do etapu dla zaawansowanych* (L. Sikorski);
46. *Z zagadnień nauczania obcokrajowców aspektu czasowników w języku polskim* (H. Zwolski).

6.6. Związki wyrazowe

47. *Rola frazeologizmów w nauczaniu języka obcego na szczeblu zaawansowanym (na przykładzie nauczania języka polskiego obywateli NRD)*, (M. Kornaszewski, J. Padalak);
48. *Schematy konotacyjne w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców* (J. Chodera).

6.7. Zdanie. Tekst

49. *Zdanie konotowane i jego odpowiedniki semantyczne w nauczaniu cudzoziemców* (B. Klebanowska);
50. *Wyrażenie ekskluzji i inkluzji we współczesnej polszczyźnie (projekt zajęć z cudzoziemcami)*, (M. Foland);
51. *Trudności w przyswajaniu struktur syntaktycznych z przyimkami w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (H. Zgólkowa);
52. *Zajęcia konwersacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (J. Wróbel).

6.8. Metody nauczania

53. *Badania nad metodami nauczania języka polskiego jako obcego* (J. Nowacki);
54. *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych* (W. Miodunka).

Grupa 7.0. Proces nauczania

55. *Uwagi o procesie nabywania języka na przykładzie języka polskiego* (F. Dimitrescu);
56. *Planowanie i organizacja procesu nauczania języka polskiego jako obcego* (K. Krakowiak);
57. *Próby unowocześnienia organizacji lekcji języka polskiego jako obcego* (H. Metera).

Grupa 8.0. Nauczanie języka a badania językoznawcze

58. *Badania współczesnego języka polskiego z punktu widzenia potrzeb nauczania języka polskiego jako obcego. Stan i potrzeby* (W. Miodunka);

59. *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego* (W. Miodunka).

Grupa 9.0. Nauczanie języka a językoznawstwo kontrastywne

60. *Zur Rolle der Konfrontation Deutsch-Russisch-Polnisch bei der Erlernung des Polnischen als zweiter Fremdsprache* (K. Gabka);
 61. *O niektórych aspektach kontrastywnego nauczania języka niemieckiego (polskiego) wśród Polonii niemieckiego obszaru językowego* (W. Kaniuka, A. Kuczyński);
 62. *Językoznawstwo kontrastywne a metodyka nauczania języków obcych (na materiale języków polskiego i węgierskiego)*, (J. Bańczerowski).

9.1. Interferencja, błąd językowy a nauczanie

63. *Analiza błędów jako zabieg dydaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (M. Kornaszewski);
 64. *Interferencja językowa a nauczanie języka polskiego w szkołach średnich NRD* (W. Piechota);
 65. *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka* (W. Cienkowski).

Grupa 10.0. Aspekty kulturoznawcze

66. *Aspekt kulturoznawczy w metodyce nauczania języka polskiego Węgrów* (K. Hrycyk);
 67. *Wiedza o Polsce współczesnej i kulturze polskiej w programach szkół letnich* (H. Nieć);
 68. *Nauczanie literatury polskiej w środowiskach polonijnych* (B. Gradzik-Jedynak).

Grupa 11.0. Procesy adaptacji cudzoziemców; aspekty socjolingwistyczne

69. *Procesy adaptacji studentów zagranicznych w pierwszym roku ich pobytu w Polsce* (B. Bielawska);
 70. *Problemy adaptacji cudzoziemców do warunków polskich* (J. Chodakowska);
 71. *Niektóre czynniki warunkujące sukcesy w nauce studentów afrykańskich w Polsce* (J. E. Yoka);
 72. *Pedagogiczne aspekty adaptacji studentów polonijnych w środowisku akademickim* (D. Szerła);
 73. *Nauczanie języka polskiego w Szkole Letniej Kultury i Języka Polskiego UJ w świetle badań socjolingwistycznych* (W. Miodunka);
 74. *Język polski jako obcy ze stanowiska socjolingwistyki* (S. Grabias).

Grupa 12.0. Zadania lektorów; doskonalenie kwalifikacji

75. *Zadania lektorów języka polskiego w ośrodkach zagranicznych a metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* (B. Walczak);
 76. *Kierunki, formy i metody doskonalenia kwalifikacji nauczycieli polonijnych* (I. Szypowska);
 77. *Kilka uwag na temat metodologii wykładu historii literatury dla nauczycieli języka polskiego za granicą* (I. Szypowska).

Przedstawiony podział całego dorobku teoretycznego z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego jest jedynie propozycją jego klasyfikacji i nie wyklucza innych rozwiązań tego typu. Przyjęte tu kryterium podziału według treści i zasada jednorazowego zapisu poszczególnych pozycji pozwoliły na wyodrębnienie dwunastu grup zagadnień i ukazanie ilościowego nasycenia każdej z nich. Abstrahując od wszelkiego grupowania tego dorobku, w tym i od wyżej zaprezentowanego, oraz od niewątpliwych walorów zarejestrowanych prac, trzeba stwierdzić, że istnienie jednego, dwóch czy trzech i więcej artykułów poświęconych przykładowemu tematowi nie może zadowalać, gdyż nie wyczerpuje problematyki i nie może być uznane za rozwiązanie jakiegokolwiek zagadnienia sygnalizowanego w nazwach grup tematycznych lub w ich obrębie. Autorzy wszystkich prac i referatów sami zresztą podkreślają postulatowy charakter swoich przedsięwzięć.

Wielotematowość większości prac wymagałaby właściwie włączenia ich do paru różnych grup. Aby uniknąć takiego powtarzania przyjęto za kryterium zakwalifikowania temat główny wyrażony najczęściej (choć nie zawsze adekwatnie do treści) w tytule pracy czy referatu. Układ ten nie ujawnia zatem licznych „wątków pobocznych” poruszanych przez autorów w związku z rozpatrywaniem przez nich tytułowego zagadnienia. Artykuł np. P. Smoczyńskiego (poz. 35) znalazł się w podgrupie, którą można nazwać jako „nauczanie wymowy polskiej Niemców”, ale mógłby też z powodzeniem wystąpić np. w grupie, w której poruszane są zagadnienia językoznawstwa konfrontatywno-kontrastywnego. Praca H. Meterowej (poz. 22) dotyczy i programów i podręczników. Mogłaby więc wystąpić w dwóch działach. Nie to jednak jest ważne. Każdy bowiem podział tego dorobku może dać w rezultacie nieco inną liczbę prac w poszczególnych grupach, ale każdy da zbliżoną liczbę grup zagadnień, w obrębie których znajdują się prace na podobny, nawet taki sam temat. Chodziło przecież o uchwycenie głównego problemu w poszczególnych grupach zagadnień i ukazanie dorobku teoretycznego naszej metodyki w jego podstawowej warstwie tematycznej. Tak czy inaczej, wylaniają się z niego pewne zagadnienia, do których powracają w kolejnych publikacjach ich autorzy. Już więc na tym etapie rozwoju metodyki nauczania języka polskiego jako obcego można mówić o powstawaniu swoistej „tematologii” tej dziedziny wiedzy i zarysowującym się wyraźnie zasięgu i zakresie prowadzonych w jej ramach badań naukowych. Dodajmy jeszcze, że występujące w tych pracach „wątki poboczne” nie wykraczają poza ogólne ramy wytyczone przyjętym podziałem, ale dotyczą zagadnień, które zostały uznane za główne w grupach sąsiednich lub dalszych. Powyższa próba ukazania stanu badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego w układzie problemowo-systematycznym jest podstawowym zabiegiem metodologicznym w konstruowaniu przyszłościowego programu badań nad tym nauczaniem. Wylonione grupy zagadnień ukazują różnorodność pól badawczych, których nazwy mogą być formułowane w różnych wersjach językowych, ale zawsze określać będą zasadnicze idee glottodydaktyczne. Ich konkretyzacja, naukowe zhierarchizowanie i urelacjonowanie mogą przyjąć np. poniższą postać.

KONCEPCJA PROGRAMU BADAŃ NAD NAUCZANIEM JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Pierwszym i podstawowym stopniem uszczegółowienia poruszanej problematyki, a zarazem wstępną próbą tematykacji omawianej dziedziny wiedzy jest przyjęcie naukowej nomenklatury na poziomie nazw poszczególnych grup tematycznych. Mogą one brzmieć następująco:

- 1.0. Teoretyczne podstawy metodyki nauczania języka polskiego jako obcego,
- 2.0. Historia nauczania języka polskiego jako obcego; historia dziedziny wiedzy,
- 3.0. Współczesne systemy organizacyjno-dydaktyczne kształcenia cudzoziemców w polszczyźnie,
- 4.0. Programy nauczania; teoria, budowa i weryfikacja empiryczna,
- 5.0. Środki dydaktyczne; teoria, budowa i ocena,
- 6.0. Metodyka i środki dydaktyczne języka polskiego jako obcego,
- 7.0. Proces glottodydaktyczny; teoria, organizacja i efektywizacja nauczania języka polskiego jako obcego,
- 8.0. Nauczanie języka polskiego jako obcego a polonistyczne językoznawstwo opisowe i stosowane (normatywne),
- 9.0. Nauczanie języka polskiego jako obcego a lingwistyka konfrontatywno-kontrastywna i lapsologiczna,
- 10.0. Zagadnienia realizacyjne i kulturalnoznawcze w nauczaniu języka polskiego jako obcego,
- 11.0. Socjolingwistyczne aspekty nauczania języka polskiego jako obcego,
- 12.0. Formy, treści i metody kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, lektorów i wykładowców języka polskiego jako obcego.

Wyabstrahowany z dotychczasowego dorobku z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego schemat struktury tej dziedziny wiedzy i układ problemów przez nią rozpatrywanych wymaga z kolei dalszych podziałów, stanowiących jednocześnie kolejne stopnie uszczegółowienia problematyki określonej we wszystkich wymienionych grupach tematycznych. Procedura ta musi przebiegać według dwóch zasad podziału: pierwszą są współczynniki decydujące o zróżnicowaniu celów, zasad i metod nauczania, drugą – stosunki podrzędności/nadrzędności w obrębie poszczególnych grup tematycznych.

Stosując pierwszą zasadę – współczynników naturalnych – należy dwanaście wyodrębnionych, podstawowych grup tematycznych mnożyć przez:

- 1) dwa generalnie różne typy nauczania: a) nauczanie cudzoziemców i b) nauczanie w środowiskach polonijnych,
- 2) dwa geograficznie różne typy nauczania: a) nauczanie w Polsce i b) nauczanie za granicą,
- 3) dwa typy metodyki: a) ogólna – bez względu na współczynniki wymienione w p. 1-2 i 4-7 oraz b) szczegółowa, uwzględniająca przynajmniej jeden z tych współczynników,
- 4) liczbę języków wyjściowych (np. 5-6 języków konferencyjnych, o światowym zasięgu),
- 5) liczbę typowych form organizacyjnych (przynajmniej 9: kolonie letnie, studia przygotowawcze, szkoły letnie, kursy międzynarodowe, praktyki językowe, lektoraty w szkołach wyższych, kursy językowe dla dorosłych, kursy radiowe, kursy dla nauczycieli),
- 6) trzy etapy nauczania (zwykle wyróżnia się: początkowy, średnio zaawansowany i zaawansowany),
- 7) trzy grupy wiekowe (dzieci, młodzież i dorośli).

W sumie otrzymujemy kilkadziesiąt współczynników warunkujących nauczanie języka polskiego jako obcego i oczywiście determinujących jego teorię. Pomnożenie ich (ujmując rzecz modelowo) przez dwanaście uprzednio wydzielonych grup daje w efekcie wcale pokaźną liczbę różnorodnych zespołów zagadnień, z których każdy wamaga względnie odrębnego rozpatrzenia. Jest to już drugi stopień uszczegółowienia całej problematyki, a tym samym drugi etap tematyzacji naszej dziedziny badań. Jej wynikiem jest rozbitcie całej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego na przynajmniej kilkanaście działów lub lepiej – metodok szczegółowych.

Podział wymieniony w p. 1) (tj. na nauczanie cudzoziemców i nauczanie w środowiskach polonijnych) wymaga szerszego komentarza, gdyż zagadnienie to, zwłaszcza w literaturze z zakresu oświaty i szkolnictwa polonijnego, ujmowane jest na kilka sposobów. Nauczanie języka polskiego w środowiskach polonijnych różni się od nauczania tego języka cudzoziemców: a) organizacją, b) treściami nauczania, c) motywacjami uczenia się. Stąd raz jest ono nazywane nauczaniem języka polskiego jako obcego, raz jako ojczystego. Tymczasem, ze stanowiska metodyki nauczania, podstawowym kryterium podziału na język obcy i język ojczysty jest to, czy język polski jest pierwszym czy drugim językiem nabywanym przez uczących się.

Nauczanie przedmiotów takich, jak historia, geografia lub inne (w szkołach o tzw. rozszerzonym programie nauczania) nie ma nic wspólnego z nauczaniem elementów kulturoznawstwa i realizoznawstwa na zajęciach z języka polskiego.

Kolejnym zabiegiem budującym nasz program badań jest wewnętrzny podział wymienionych dwunastu grup tematycznych na podgrupy o kolejnych stopniach zaszeregowania. Jest to więc trzeci stopień uszczegółowienia problematyki, a zarazem trzeci etap tematyzacji naszej dziedziny badań. Pozwala on na ukazanie głównych kierunków rozwoju metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, jej potrzeb, zakresu i zasięgu wymagających penetracji naukowej. Oparty został na dotychczasowym dorobku przedmiotowej metodyki oraz na głównych osiągnięciach dyscyplin pokrewnych i pomocniczych. Z nich też zaczerpnięto podstawową terminologię, która w powiązaniu ze specyficznymi cechami nauczania języka polskiego jako obcego powinna przyczynić się do rozwoju jego teorii.

W ten sposób dochodzimy do ustalenia głównych podstaw metodologicznych wszelkich badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego, a także wewnętrznej hierarchizacji problemowej tej dziedziny wiedzy. Założenia te przyjmujemy jako naukowe wytyczne do skonstruowania niżej przedstawionego, perspektywicznego programu badawczego.

Grupa tematyczna I

- I.0. Teoretyczne podstawy metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (MNJPjO),
 - I.1. MNJPjO jako dziedzina wiedzy; MNJPjO a glottodydaktyka i inne dyscypliny naukowe,
 - I.2. Potrzeby i programy badawcze MNJPjO,
 - I.3. Zadania naukowe i społeczne MNJPjO,
 - I.4. Stan i kierunki rozwoju MNJPjO; bibliografie.

Grupa tematyczna II

- 2.0. Historia nauczania języka polskiego jako obcego i historia dziedziny wiedzy,
 - 2.1. Historia NJPjO w Polsce w latach 1500-1950 i 1951-1980,
 - 2.2. Historia NJPjO na świecie i w poszczególnych krajach,
 - 2.3. Historia MNJPjO.

Grupa tematyczna III

- 3.0. Współczesne systemy organizacyjno-dydaktyczne kształcenia cudzoziemców w polszczyźnie,
 - 3.1. W Polsce,
 - 3.1.1. Kolonie letnie dla młodzieży polonijnej,
 - 3.1.2. Studia przygotowawcze dla przedstawicieli Polonii,
 - 3.1.3. Szkoły letnie dla przedstawicieli Polonii,
 - 3.1.4. Studia przygotowawcze dla cudzoziemców,
 - 3.1.5. Kursy międzynarodowe wakacyjne dla studentów zagranicznych,
 - 3.1.6. Praktyki językowe dla studentów polonistów zagranicznych,
 - 3.1.7. Lektoraty w szkołach wyższych,
 - 3.1.8. Kursy językowe dla dorosłych w ośrodkach praktycznej nauki języków obcych,
 - 3.1.9. Kursy radiowe,
 - 3.2. Za granicą,
 - 3.2.1. Szkoły polonijne (podstawowe i średnie),
 - 3.2.2. Kursy językowe dla dorosłych w środowiskach polonijnych,
 - 3.2.3. Studia polonistyczne,
 - 3.2.4. Kursy językowe (radiowe) w ośrodkach polonijnych
 - 3.2.5. Ośrodki przygotowawcze do studiów w Polsce,
 - 3.2.6. Ośrodki polonistyczne na świecie,
 - 3.2.7. Kursy językowe w systemie oświaty pozaszkolnej,
 - 3.2.8. Szkoły podstawowe i średnie,
 - 3.2.9. Kursy radiowe emitowane z Polski.

Grupa tematyczna IV

- 4.0. Programy nauczania, ich teorie, budowa i ocena,
 - 4.1. Teoria programu nauczania,
 - 4.1.1. Typy programów nauczania; program ramowy i szczegółowy.
 - 4.1.2. Programy a podręczniki metodyki nauczania,
 - 4.1.3. Programy a poradniki metodyczne,
 - 4.1.4. Programy a podręczniki do nauki języka polskiego,
 - 4.2. Programy nauczania do wszystkich typowych form organizacyjnych wymienionych w grupie 3.0.
 - 4.3. Analiza i krytyka programów nauczania.

Grupa tematyczna V

- 5.0. Środki dydaktyczne, ich teoria, budowa i ocena,
 - 5.1. Teoria środków dydaktycznych,
 - 5.2. Klasyfikacja środków dydaktycznych,
 - 5.2.1. Środki dydaktyczne wzrokowe,
 - 5.2.2. Środki dydaktyczne słuchowe,
 - 5.2.3. Środki dydaktyczne wzrokowo-słuchowe,

- 5.2.4. Środki dydaktyczne częściowo automatyzujące proces nauczania-uczenia się języka.
- 5.3. Założenia glottodydaktyczne podręczników i uzupełniających materiałów dydaktycznych.
 - 5.3.1. Kryteria doboru treści nauczania.
 - 5.3.1.1. Kryteria doboru tematyki, słownictwa, gramatyki.
 - 5.3.2. System ćwiczeń językowych.
 - 5.3.3. Struktura podręcznika.
 - 5.3.4. Obudowa technologiczna.
- 5.4. Słowniki, ich rodzaje i budowa.
- 5.5. Lektura – prasa – teksty preparowane.
- 5.6. Wiersze, piosenki, inscenizacje.
- 5.7. Tablice, obrazy, gazetki, modele, mapy ...
- 5.8. Prześroczka.
- 5.9. Płyty gramofonowe – magnetofon – radio.
- 5.10. Film – telewizja – magnetowid.
- 5.11. Laboratorium językowe.
- 5.12. Pracownie (gabinety językowe).
- 5.13. Opracowanie zestawów podręczników i pomocniczych materiałów dydaktycznych do nauczania we wszystkich typowych formach organizacyjnych wymienionych w grupie 3.0.
- 5.14. Ocena podręczników i pomocniczych materiałów dydaktycznych.

Grupa tematyczna VI

- 6.0. Metodyka i środki dydaktyczne nauczania języka polskiego jako obcego.
 - 6.1. MNJPjO w różnych systemach organizacyjno-dydaktycznych.
 - 6.2. MNJPjO na różnych etapach (stopniach) nauczania.
 - 6.3. MNJPjO uczniów różnych grup wiekowych.
 - 6.3.1. NJPjO dzieci.
 - 6.3.2. NJPjO młodzieży.
 - 6.3.3. NJPjO dorosłych.
 - 6.4. MNJPjO w grupach różnorodnych etnicznie.
 - 6.5. MNJPjO w grupach etnicznych (angielskich, arabskich ... węgierskich – metodyka bilingwalna).
 - 6.6. Cele nauczania języka polskiego jako obcego.
 - 6.6.1. Teoria celów nauczania.
 - 6.6.1.1. Taksonomia celów nauczania.
 - 6.6.2. Cele nauczania w ujęciu językowym.
 - 6.6.2.1. Nauczanie rozumienia ze słuchu.
 - 6.6.2.2. Nauczanie mówienia ze zrozumieniem.
 - 6.6.2.3. Nauczanie czytania.
 - 6.6.2.4. Nauczanie konwersacji.
 - 6.6.2.5. Nauczanie pisanie i wypowiedzanie się na piśmie.
 - 6.7. Treści nauczania języka polskiego jako obcego.
 - 6.7.1. Wymowa – fonetyka.
 - 6.7.2. Słownictwo – leksykologia.
 - 6.7.3. Gramatyka – morfologia.
 - 6.7.4. Związki wyrazowe – frazeologia.
 - 6.7.5. Zdania, teksty – składnia.
 - 6.7.6. Terminologia specjalistyczna.
 - 6.7.7. Style i odmiany współczesnej polszczyzny.
 - 6.8. Zasady nauczania w odniesieniu do języka polskiego jako obcego.
 - 6.8.1. Zasada pogłębłości.
 - 6.8.2. Zasada przystępności w nauczaniu.

- 6.8.3. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów,
- 6.8.4. Zasada systematyczności,
- 6.8.5. Zasada trwałości wiedzy uczniów,
- 6.8.6. Zasada operatywności wiedzy uczniów,
- 6.8.7. Zasada wiązania teorii z praktyką,
- 6.9. Metody nauczania języka polskiego jako obcego,
 - 6.9.1. Klasyfikacja metod nauczania,
 - 6.9.2. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa,
 - 6.9.3. Metoda audiowizualna,
 - 6.9.4. Metoda ustno-słuchowa (audytywna),
 - 6.9.5. Metoda artykulacyjna,
 - 6.9.6. Metoda bezpośrednia,
 - 6.9.7. Metoda kognitywna,
- 6.10. Nauczanie programowe,
- 6.11. Formy organizacyjne nauczania języka polskiego jako obcego,
 - 6.11.1. System klasowo-lekcyjny,
 - 6.11.2. System grupowo-lektoratowy.

Grupa tematyczna VII

- 7.0. Proces glottodydaktyczny; teoria, organizacja i efektywizacja,
 - 7.1. Planowanie procesu nauczania-uczenia się,
 - 7.1.1. Okresowy rozkład materiału nauczania,
 - 7.1.2. Podział materiału nauczania na jednostki metodyczne,
 - 7.1.3. Lekcja/lektorat, ich struktura i typy,
 - 7.2. Organizacja procesu nauczania-uczenia się,
 - 7.2.1. Konspekt lekcji/lektoratu,
 - 7.2.2. Dobór narzędzi pracy nauczyciela/lektora,
 - 7.2.3. Dobór narzędzi pracy ucznia,
 - 7.3. Proces nauczania języka polskiego jako obcego,
 - 7.3.1. Praca nauczyciela/lektora na zajęciach,
 - 7.3.1.1. Typy czynności glottodydaktycznych,
 - 7.4. Proces uczenia się (nabywania) języka polskiego jako obcego,
 - 7.4.1. Praca ucznia na zajęciach,
 - 7.4.1.1. Rodzaje czynności językowych ucznia,
 - 7.4.2. Samodzielna praca ucznia,
 - 7.4.2.1. Zadanie domowe,
 - 7.5. Wyniki procesu nauczania-uczenia się języka polskiego,
 - 7.5.1. Sprawdzian – tekst – egzamin,
 - 7.5.2. Ocena wyników.

Grupa tematyczna VIII

- 8.0. Nauczanie języka polskiego jako obcego a polonistyczne językoznawstwo opisowe i stosowane (normatywne),
 - 8.1. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego a szkoły. kierunki i koncepcje badań nad współczesną polszczyzną,
 - 8.1.1. Językoznawstwo statystyczne,
 - 8.1.2. Językoznawstwo strukturalistyczne,
 - 8.2. Problemy nauczania wymowy polskiej a wiedza fonetyczno-fonologiczna,

- 8.3. Problemy nauczania słownictwa i terminologii w świetle badań leksykologiczno-leksykograficznych,
- 8.4. Problemy nauczania gramatyki ze stanowiska morfologii,
- 8.5. Problemy nauczania związków wyrazowych w oparciu o badania frazeologiczne,
- 8.6. Problemy nauczania zdań i tekstów z punktu widzenia składni i lingwistyki tekstu,
- 8.7. Problemy nauczania stylów i odmian współczesnej polszczyzny na podstawie dorobku stylistyki i stylistyki praktycznej,
- 8.8. Problemy nauczania języka polskiego jako obcego a polonistyczne językoznawstwo stosowane (kultura języka).

Grupa tematyczna IX

- 9.0. Nauczanie języka polskiego jako obcego a lingwistyka konfrontatywno-kontrastywna, typologiczna i lapsologiczna,
- 9.1. Problemy nauczania języka polskiego jako obcego w świetle badań konfrontatywno-kontrastywnych,
 - 9.1.1. Zjawiska interferencji międzyjęzykowej,
 - 9.1.2. Aspekty teoretyczne i praktyczne bilingwizmu naturalnego w warunkach szkoły polonijnej,
 - 9.1.3. Glottodydaktyczne aspekty typologii fonologicznej,
 - 9.1.4. Glottodydaktyczne aspekty typologii morfologicznej,
 - 9.1.5. Glottodydaktyczne aspekty typologii składniowej,
 - 9.1.6. Glottodydaktyczne aspekty typologii słownikowej,
- 9.2. Problemy nauczania języka polskiego jako obcego w świetle lapsologii językowej,
 - 9.2.1. Klasyfikacja błędów językowych.

Grupa tematyczna X

- 10.0. Zagadnienia realioznawcze i kulturalnoznawcze w nauczaniu języka polskiego jako obcego,
- 10.1. Elementy wiedzy o Polsce,
 - 10.1.1. Elementy wiedzy o kulturze i sztuce,
 - 10.1.2. Elementy wiedzy o literaturze,
- 10.2. Realia życia codziennego,
 - 10.2.1. Leksyka bezekwiwalentna,
 - 10.2.2. Wyrażenia – zwroty – przysłowia,

Grupa tematyczna XI

- 11.0. Socjolingwistyczne aspekty nauczania języka polskiego jako obcego,
 - 11.1. Warianty społeczne języka (aktów mowy) i ich nauczanie,
 - 11.2. Warianty osobnicze języka (aktów mowy) – idiolekty i ich nauczanie,
 - 11.3. Społeczne funkcje języka (typy ról językowych).

Grupa tematyczna XII

- 12.0. Formy, treści i metody kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, lektorów i wykładowców języka polskiego jako obcego,
 - 12.1. Założenia programowe wakacyjnych kursów metodycznych dla nauczycieli polonijnych,
 - 12.2. Założenia programowe wakacyjnych kursów metodycznych dla czynnych lektorów zagranicznych,
 - 12.3. Założenia programowe wakacyjnych kursów metodycznych dla nauczycieli języka polskiego za granicą.

12.4. Założenia programowe kursów przygotowawczych dla kandydatów na lektorów języka polskiego za granicą.

Porównanie zaproponowanego programu badawczego, będącego jednocześnie modelem tej dziedziny wiedzy z dotychczasowym jej dorobkiem wskazuje miejsce „słabe” lub „puste”, ujawnia potrzeby i wytycza kierunki dalszego rozwoju. W tym sensie przedstawiony program badań jest programem otwartym. Powinien on stać się przedmiotem środowiskowych i ogólnokrajowych dyskusji. W dwunastogrupowym programie badań wydzielono niektóre podgrupy, aby wyraźnie ukazać częściowy lub niekiedy całkowity brak opracowań tematów już na drugim i dalszych szczeblach ich zaszeregowania. Na tych „pustych” lub „słabych” miejscach należy obecnie skupić szczególną uwagę badaczy językoznawców i dydaktyków języka polskiego jako obcego. One bowiem stanowią komplementarne elementy naszej metodyki jako dziedziny wiedzy. Bez nich nie jest możliwy jej pełny i wszechstronny rozwój. Propozycje tematykacji owych miejsc składają się na podstawowy trzon skonstruowanego tu programu. Podane tematy przykładowe mogą być formułowane w innych wersjach językowych, a nawet powinny być przez przyszłych autorów prac wzbogacane, modyfikowane czy ukonkretniane. Otwartość programu badań polega też i na tym, że dopuszcza on wszystkie szkoły i orientacje metodyczne, nie dyskryminuje żadnej metodologii badań.

Dydaktyka to nauka, „której przedmiotem jest kształcenie (uczenie się i nauczanie); dydaktyka ma charakter prakseologiczny, normatywny, jest teorią nauczania organizowanego w sposób racjonalny, prawidłowy i poprawny (...)”²⁰. Nasza dydaktyka szczegółowa, czyli metodyka nauczania języka polskiego jako obcego jest – *ex definitione* – teorią tego nauczania i ma charakter prakseologiczny. Z tego względu teleologia programu badań musi wyróżniać dwie komplementarne grupy celów: cele poznawcze i teoriiotwórcze oraz cele praktyczne, organizujące i efektywizujące proces glottodydaktyczny. W grupie celów poznawczych chodzi o poznanie historii nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce i na świecie, poznanie prawidłowości przebiegów procesów nabywania języka i wszystkich uwarunkowań ich optymalizacji. W drugiej zaś grupie rzecz idzie przede wszystkim o opracowanie zestawów środków dydaktycznych, drukowanych i audiowizualnych podręczników, skryptów i pomocniczych materiałów dydaktycznych mających służyć skutecznie nauczaniu i uczeniu się we wszystkich formach i na wszystkich etapach realizacji tego kształcenia. Nie wszystkie, tak szeroko zakrojone, cele mogą być i będą zrealizowane jednocześnie. Toteż należy widzieć w nich cele perspektywiczne i cele doraźne. Cele dalekosiężne rysują perspektywę dziesięciu czy nawet więcej lat realizowania programu badawczego. Cele doraźne, których osiągnięcie jest możliwe w najbliższym okresie, np. pięcioletnie, muszą być o wiele skromniejsze, za to bardziej konkretne, a zarazem takie, aby ich osiągnięcie stanowiło podstawę do przedsięwzięć późniejszych, zakrojonych na większą skalę.

Jan Lewandowski

²⁰ Encyklopedia powszechna PWN, t. 1. Warszawa 1973, hasło „dydaktyka”.

NILS B. THELIN, *TOWARDS A THEORY OF ASPECT, TENSE AND ACTIONALITY IN SLAVIC*, UPPSALA 1978, ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS – STUDIA SLAVICA UPSALIENSIA 18, s. 117.

Książka Nilsa B. Thelina, pt. „Towards A Theory of Aspect, Tense and Actionality in Slavic” (podobnie jak późniejsze artykuły tego autora¹⁾) poświęcona jest gramatycznym kategoriom aspektu i czasu, które należą do najciekawszych, ale i najtrudniej poddających się zadowalającej analizie językowej, słowiańskich kategorii gramatycznych.

Praca składa się z trzech podstawowych rozdziałów, dotyczących kolejno rozwoju kategorii aspektu i czasu w językach słowiańskich, synchronicznej analizy semantyczno-składniowej aspektu i czasu w języku rosyjskim i bułgarskim oraz relacji semantycznych aspektualno-werbalnych. Ponadto zawiera uwagi wstępne, wnioski końcowe i bogatą bibliografię (ponad sto pozycji bibliograficznych).

W zasadniczym zřębie swej pracy N. B. Thelin przedstawia nową teorię aspektu i poddaje rewizji użycie wielu pojęć znanych z literatury przedmiotu (takich jak terminatywność, iteratywność, procesualność, rezultatywność).

Zdaniem autora, najbardziej rozpowszechniona teoria aspektualna opiera się na pojęciu terminatywności. Pojęcie to odnosi się do dwu, morfologicznie zróżnicowanych, klas czasowników, tj. do czasowników dokonanych i do czasowników niedokonanych. Zgodnie z postulatami wielu badaczy, znaczenie dokonaności należałoby wiązać ze znaczeniem osiągania wewnętrznej granicy czynności, podczas gdy czasowniki niedokonane nie niosły takiego znaczenia. W ramach tego modelu do czasowników terminatywnych zaliczyć by wypadalo, np. *delat'*, *činit'*, natomiast do czasowników nieterminatywnych, np. *znat'*, *ležat'*.

Nie sposób nie zgodzić się z Thelinem, że jednym z istotnych niedostatków tej teorii jest fakt, że o opozycji aspektualnej można mówić jedynie w odniesieniu do czasowników mających znaczenie [+ terminatywność] i że jest to sprzeczne ze zdaniem J. Kuryłowicza, według którego każda forma czasownikowa ma określone znaczenie aspektowe (por. rozdział 2 i 3.1). Wydaje się też słuszne zastrzeżenie autora omawianej pracy, dotyczące drugiej podstawowej konkluzji wynikającej z teorii terminatywności, zgodnie z którą nie ma możliwości określenia wzajemnego stosunku dokonaności/niedokonaności i nieterminatywności (czasowniki nieterminatywne traktować trzeba jako jednoaspektowe, neutralne wobec opozycji dokonaność : niedokonaność). Autor wykazuje, że pogładowi temu przeczą tak zwane „delimitatywne” i „perduratywne” znaczenia derywowane od czasowników nieterminatywnych typu *polezat'*, *pobesedovat'*, *prorobotat'* itd. Czasowniki te, pomimo ich dokonanego charakteru, nie wyrażają znaczenia osiągnięcia granicy, stąd też znaczenie dokonaności formy werbalnej należy wiązać z czym innym.

Thelin wykazuje również, że niedoskonałość teorii terminatywności uwidacznia się także poprzez istnienie dużej grupy często używanych czasowników neutralnych wobec charakterystyki ± terminatywność. Są to takie czasowniki, jak np. *pisat'*, *čitat'*, *rabotat'* itd.

Przytoczone wyżej zastrzeżenia prowadzą autora do sformułowania tezy, że dokonaność wyraża całościowe (kompleksowe) wyobrażenie o czynności, do której odnosi się dany czasownik. Autor nazywa to totalnością (por. rozdział 3.1, schemat na s. 35).

¹ N. B. Thelin, *O semantike vidov v russkom jazyke*, „VIII Meždunarodnyj sjezd slavistov”, Zagreb-Ljubljana, 3-9 IX 1978; tenże, „Die aktionale Semantik der Verbalpräfigierung im Russischen und Bulgarischen im Lichte einer komponentialen Aspekttheorie. Zur Revision des Begriffes »Aktionsarten«”, „Scando-Slavica”, t. 26, Munksgaard-Copenhagen 1980, s. 175-190; tenże, *Akcionalnata semantika na glagolnata prefiksacija v ruskija i bälgarskija ezik v svetlinata na edna komponentna vidova teorija*, „Bälgarski ezik” 1981, 31, 3.

N. B. Thelin dąży w swej pracy do rozwiązania problemów teoretycznych związanych z przypisywaniem charakterystyki \pm totalności zarówno czasownikom dokonany jak i niedokonany. Czynności wyrażane przez czasowniki o charakterystyce tak [+ totalność], jak i [- totalność] mogą mieć także charakter iteratywny, wobec czego autor postuluje, by rozpatrywać iteratywność jako przypadek szczególny i by uznać ją za podstawę opozycji na niższym poziomie hierarchii. W związku z tym proponuje przyjęcie założenia, że totalność leży u podstaw prostej ekwipolentnej opozycji [+ totalność]: [- totalność], gdzie [- totalność] jest równoznaczna z parcjalnością (por. w związku z tym schemat na s. 32). Postulując wyróżnianie dwu opozycji aspektowych ([+ totalność]: [- totalność] i [+ iteratywność]: [- iteratywność]), Thelin wskazuje następnie, jak wyżej wymienione opozycje mają się do opozycji [+ dokonaność]: [- dokonaność]. Otóż niedokonane formy werbalne mogą wyrażać czynności nietotalne (parcjalne) i iteratywne, podczas gdy formy dokonane mogą wyrażać czynności totalne nieiteratywne.

O ile relacje wspomnianych wyżej charakterystyk aspektowych przekonują czytelnika, to ich połączenie z charakterystyką temporalną, tak jak to zaproponował autor recenzowanej pracy, budzi pewne zastrzeżenia.

Z lektury tekstu Thelina (por. np. rozdział 3.1) odnosi się wrażenie, że autor uważa, iż czynność może być w pewnych wypadkach totalnie bądź parcjalnie łączona z osią czasu, w innych natomiast – może nie łączyć się z osią czasu (może nie mieć odwzorowania na tej osi). Autor mówi wówczas o konstatacji faktu, opisywanego poza osią czasu.

Wydaje się, że pomyłką byłoby mówienie o czynnościach jako niędniesionych do czasu². Sądzić można, że chodzi tu raczej o kwantyfikatywne znaczenia temporalne poszczególnych form werbalnych. Istotę zjawiska dobrze ilustruje stosunek form aorystu i imperfectum, rozpatrywany z tego punktu widzenia. Problem aorystu i imperfectum pojawia się zresztą także w bardziej szczegółowych rozważaniach autora dotyczących języka bułgarskiego.

Jak wiadomo, formy aorystu i imperfectum w języku bułgarskim są nacechowane pod względem informacji o aspekcie – w swym użyciu podstawowym; aoryst bułgarski w swej prymarnej funkcji temporalnej jest zawsze dokonany, imperfectum natomiast – niedokonane. Sekundarne funkcje temporalne obu form niosą odpowiednio różniącą się od ich użycie prymarnych informację o aspekcie.

W gwarach bułgarskich, jak wykazały badania, istnieje ścisła zależność między frekwencją prymarnej funkcji imperfectum od niedokonanych i sekundarnej funkcji aorystu od niedokonanych. Tam, gdzie występuje duże nasilenie prymarnej funkcji imperfectum od niedokonanych (w gwarze szumeńskiej, rodopskiej i strażańskiej) odpowiednio notuje się małe nasilenie sekundarnej funkcji aorystu od niedokonanych, i odwrotnie – dużemu nasileniu sekundarnej funkcji aorystu od niedokonanych (w gwarze sofijskiej i botewgradzkiej) odpowiada małe nasilenie prymarnej funkcji imperfectum od niedokonanych (por. szczegółowo: V. Koseska-Toszeva, „System temporalny gwar bułgarskich na tle języka literackiego”, Wrocław 1977).

Różnice w dystrybucji i we frekwencji wspomnianych wyżej form bułgarskich motywowane są różną charakterystyką kwantyfikacyjną fraz werbalnych z odpowiednimi formami. Badania wykazały, że formy imperfectum od niedokonanych występują w bułgarskiej frazie werbalnej scharakteryzowanej ogólnie (por. np. *Te n i k o g a ne kupuwa xa odvednăž stokata* – pol. *Oni nigdy nie kupowali od razu/naraz (całego) towaru*) a także we frazie werbalnej scharakteryzowanej egzystencjalnie (np. *Te p o n j a k o g a xodexa na razxodka zaedno* – pol. *Oni czasami chodzili na spacer razem*)³; z kolei aoryst od niedokonanych i od dokonanych występuje we frazie werbalnej scharakteryzowanej jednostkowo (np. *Toj otide tam predi malko i Toj xodi tam njakolko pătî*). Warto przy tym podkreślić, że w kontekstach takich jak przytoczone powyżej nie występuje bułgarskie imperfectum od niedokonanych, por. np. dewiacyjne **T'a samo edin păt kupuwaše tazi kniga* czy też **T'a xodeše tam n'akolko pătî*.

² Budzą też zastrzeżenia sformułowania typu: proste konstatacja czynności, kontekst temporalny, porządek temporalny.

³ Por. bliżej V. Koseska-Toszeva, *Jak rozgraniczyć użycie aorystu od niedokonanych od użycia imperfectum od niedokonanych?* „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, w druku.

Thelin poświęcił też sporo uwagi koncepcji systemu temporalnego języków bułgarskiego i rosyjskiego. Na słowa uznania zasługuje podjęta przez niego próba wykorzystania modelu Riechenbacha do przedstawienia systemu temporalnego wspomnianych dwóch języków (s. 37 - 68). Jest to, o ile nam wiadomo, pierwsza bułgarystyczna próba tego rodzaju. Pozwala ona na uzupełnienie w ciekawy sposób zespołu elementów składających się na dane znaczenie temporalne (por. rozdziały 3.5, 3.6, 3.7 oraz zestawienia na s. 105 i 110).

Przy całym uznaniu dla autora, należy jednak zgłosić pewne zastrzeżenie: otóż wydaje się, iż nie bierze on pod uwagę faktu, że niektóre z rozpatrywanych przez niego form werbalnych występują jedynie w kontekstach pozaindykatywnych, jak np. *š'ax da sām napisal* (s. 38 - 39). Autor rozpatruje znaczenia form werbalnych zgodnie z bułgarską tradycją gramatyczną, natomiast w świetle nowszych badań wyłania się nieraz potrzeba weryfikacji niektórych dotąd przyjmowanych poglądów, ze względu na dyskusyjność indykatywnego charakteru niektórych form werbalnych. Thelin zastrzega się co prawda na końcu, że nie rozwijał w swej pracy problematyki negacji i modalności pozaindykatywnej, jednak dla charakterystyki czasów bułgarskich problem modalności jest sprawą o zasadniczym znaczeniu, toteż nasuwają się wątpliwości co do adekwatności niektórych modeli czasów gramatycznych proponowanych przez autora (por. 3.2).

Przy tym wszystkim należy raz jeszcze podkreślić, że – naszym zdaniem – wykorzystanie i twórcze rozwinięcie inspiracji czerpanych z modelu Riechenbacha stanowi, mimo pewnych kontrowersji co do niektórych szczegółowych rozwiązań, bardzo wartościowy wkład N. B. Thelina w rozwój naszej wiedzy o systemie gramatycznych czasów słowiańskich. Jak już wspomniano uprzednio, na słowa uznania zasługują też ciekawe partie książki dotyczące zagadnienia aspektu słowiańskiego. Recenzowana praca wzbogaca zatem naszą wiedzę o poruszanych zagadnieniach, a jednocześnie – także w partiach o bardziej kontrowersyjnym charakterze – stanowi cenne źródło inspiracji do dalszych badań i do poszukiwania coraz doskonalszych rozwiązań teoretycznych dla trudnych zagadnień czasu i aspektu w języku naturalnym w ogóle i w językach słowiańskich w szczególności.

Violetta Koseska-Toszeva, Jolanta Mindak

TYDZIEŃ KULTURY JĘZYKA W 1981 ROKU

Tydzień Kultury Języka zorganizowany przez Naczelną Redakcję Programów Oświatowych i Popularnonaukowych Polskiego Radia spotkał się z bardzo żywym zainteresowaniem ze strony słuchaczy. Świadectwem tego są listy, które w związku z tym napłynęły do Redakcji. W ośmiu audycjach nad najważniejszymi procesami rozwoju naszego języka dyskutowali językoznawcy, historycy literatury, historycy, socjologowie, pisarze i publicyści. Głównym celem Tygodnia Kultury Języka było podkreślenie wielkiej roli języka w naszym życiu społecznym i narodowym oraz wyjaśnienie mechanizmów zmian współcześnie w nim zachodzących. W okresie powojennym język polski rozwija się bardzo intensywnie: powstaje wiele nowych wyrazów, zmieniają się znaczenia, zmieniają się też normy gramatyczne. W związku z tymi procesami powstaje wiele wątpliwości, który wyraz lub która forma wyrazowa w danym użyciu może najlepiej spełniać swoją funkcję. Ogólnospoleczna refleksja nad językiem pozwala właściwie oceniać powstające w nim zjawiska i usuwać te z nich, które są niepożądane. Tydzień Kultury Języka przyczynił się w dużym stopniu nie tylko do krzewienia rozumnej miłości do języka ojczystego, ale również do uświadomienia, że sposób wypowiedzania naszych myśli wpływa bezpośrednio na jakość naszego życia społecznego i indywidualnego. Kultura języka to przecież forma społecznej działalności zmierzającej do świadomego kształtowania jego rozwoju, określająca to, co nazywamy stylem życia człowieka.

Jeszcze jeden cel przyświecał organizatorom Tygodnia Kultury Języka. Jest nim wzbudzenie szacunku do słowa. Sprawa ta powinna być rozpatrywana nie tylko na płaszczyźnie estetycznej. Szacunek dla słowa to podstawowy postulat dyscypliny społecznej. Chodzi tu przede wszystkim o zachowanie pełnej zgodności między treścią wypowiedzanych słów a naszym postępowaniem.

Słuchacze bardzo pozytywnie ocenili inicjatywę Redakcji Programów Oświatowych i Popularnonaukowych Polskiego Radia. Zgłosili też wiele interesujących uwag pod adresem Tygodnia, który ma być organizowany w przyszłym roku. Wszystkie listy były podyktowane głęboką troską o rozwój języka polskiego. Lektura ich sprawiła nam wiele prawdziwej radości. Chciałbym pokrótce wskazać na najważniejsze kwestie poruszane przez korespondentów.

Wielu autorów listów zwraca uwagę na usterki językowe zdarzające się w radiu i telewizji. Zupełnie słusznie uważają oni, że w tych instytucjach powinniśmy spotkać się z polszczyzną wyjątkowo staranną i wyjątkowo poprawną. „Chodzi o to – pisze pan Stefan Opaliński zamieszkały w Krakowie przy ul. Siemaszki 41 m 5 – że głosów tych ludzi słuchają miliony rodaków. W ten sposób szerzy się w całym kraju złą polszczyznę”.

Bardzo liczną grupę stanowią autorzy listów poruszający sprawę akcentowania wyrazów obcego pochodzenia oraz form czasownikowych czasu przeszłego i trybu przypuszczającego. Najszerzej pisze na ten temat pan Marian Safiak z Pruchnika w województwie przemyskim. Sprawę tę poruszaliśmy już w Radiowym Poradniku Językowym, wskazując na to, że akcent w wyrazach obcego pochodzenia padający na trzecią sylabę od końca oraz w formach czasownikowych padający na trzecią lub czwartą sylabę od końca jest charakterystyczny jedynie dla pokolenia najstarszego. Natomiast pokolenia młodsze i średnie mają już w tej pozycji jednolity akcent padający – podobnie jak we wszystkich wyrazach rodzimego pochodzenia – na sylabie drugiej od końca. Jesteśmy świadkami zmiany normy gramatycznej w tym zakresie. Istnieją więc obecnie dwa sposoby akcentowania wyrazów obcego pochodzenia. Niewątpliwie pierwszeństwo należy jeszcze sposobowi tradycyjnemu, ale kierunek ewolucji jest już przesądzony: z dużą dozą prawdopodobieństwa możemy powiedzieć, że już w niedługiej przyszłości będziemy w sposób jednolity akcentować wszystkie wyrazy i wszystkie formy wyrazowe bez względu na to, czy są one rodzime czy obce.

Wielu korespondentów protestuje przeciwko nie uzasadnionemu pożyczaniu wyrazów obcego pochodzenia. Tak np. inżynier Jerzy Kubiowski z Warszawy zwraca uwagę na to, że Polskie Stowarzyszenie Jazzowe rozpowszechniło plakat głoszący, że w Sali Kongresowej Pałacu Kultury i Nauki odbędzie się koncert pod nazwą: „Musicorama”. Autor listu pyta, skąd pochodzi ta nazwa i czy jest ona poprawna. Otóż nazwa ta została utworzona w języku angielskim. W pierwszym członie zawiera ona łaciński rdzeń *musica* zapożyczony z języka greckiego, w drugim – grecki wyraz *hórana* oznaczający widok, widowisko. *Musicorama* to widowisko muzyczne. Podobnie jak autor listu nie jestem w pełni przekonany o potrzebie używania w języku polskim wyrazu *musicorama*. Wprawdzie znamy takie wyrazy, jak *cinorama*, tj. technika filmu panoramicznego oparta na jednoczesnej projekcji z trzech taśm filmowych, *circorama*, tj. technika filmowa oparta na jednoczesnej projekcji z jedenastu taśm filmowych na ekran kolisty otaczający widownię, oraz *brydżrama*, tj. pokój otwarty umożliwiający kibicom obserwowanie rozgrywek brydżowych w czasie meczów międzynarodowych. Jednakże żadna z wymienionych nazw nie jest znana powszechnie w języku polskim. Ze względu na zachowanie etymologicznej samogłoski *o* występującej na początku wyrazu *hórana* o wiele lepiej wymienione nazwy brzmiałyby w postaci: *cinorama*, *circorama*, *brydżorama*. Samogłoska *o* w tych wyrazach nawiązywałaby do spójki *o* występującej w takich złożonych nazwach rodzimego pochodzenia, jak *wodoszczelny* czy *meblościanka*.

Pan inżynier Kubiowski pisze dalej tak: „Pęd do stosowania u nas neologizmów obcego pochodzenia trwa. Najnowszym zaskoczeniem dla mnie jest wyraz *consulting* oznaczający – jak się domyślam – pomoc techniczną lub doradztwo fachowe w sprawach produkcji, eksploatacji lub handlu. Nie jestem przekonany o potrzebie używania tego wyrazu, ale może nie mam racji. Skoro istnieje *marketing*, to może być dopuszczony również *consulting*”. Do swego listu inżynier Kubiowski dołączył wycinek z czasopisma „Przegląd Techniczny”, gdzie czytamy m.in.: „(...) Zespół Ośrodków Rzeczoznawstwa i Postępu Organizacyjno-Technologicznego prowadzi

szeroką działalność *consultingową* na rzecz zleceniodawców krajowych oraz podejmuje usługi *consultingowe* na rzecz kontrahentów zagranicznych” (1977, m 10). To miło, że nasz zespół zajmuje się takimi sprawami zarówno w skali krajowej, jak i zagranicznej. Co do poprawności użytej tu obcej formy, to musimy stwierdzić, że w języku polskim istnieje rzeczownik *konsultacja* i przymiotnik *konsultacyjny* i to w zupełności wystarcza również na oznaczenie tych treści, o które tutaj chodzi, nie mówiąc już o synonimach rodzimych takich, jak: *doradzić, doradca, doradztwo, doradczy* itp.

Zupełnie inaczej sprawa przedstawia się z wyrazem *marketing*. Oznacza on pojęcie u nas dotychczas nie znane, a bardzo potrzebne. Jest to zespół działań mających na celu kształtowanie produktu, obrotu towarowego i usług z punktu widzenia potrzeb rynku oraz interesów gospodarki narodowej. Przyjęcie i używanie tego terminu jest więc całkowicie uzasadnione.

Kolejna grupa listów dotyczy poprawnej odmiany wyrazów w języku polskim. Chodzi tu o takie wątpliwości, jak *funduszy* czy *funduszków*, *koszty* czy *koszta*, do *Suwalk* czy do *Suwałek*, w *Jablonnej* czy w *Jablonnie*, *zakwitnął* czy *zakwitł* itd.

Wiele pytań w listach dotyczyło poprawnej rekcji czasowników, np. *dostarczyć towary* czy *towarów*, zasad interpunkcyjnych, właściwego użycia stylistycznego wyrazów, skrótowców, budowy zdań, poprawnych sformułowań w pismach urzędowych itp. W sumie korespondenci poruszyli kilkaset kwestii językowych, oświetlając je z różnego punktu widzenia i w wielu wypadkach przesyłając własne sugestie i spostrzeżenia. Wszystkie listy będą w naszej pracy wykorzystane. Za ich nadesłanie jak najserdeczniej dziękuję.

Gorące słowa podziękowania należą się również wszystkim dyskutantom oraz pracownikom Redakcji Programów Oświatowych i Popularnonaukowych: redaktorowi Zygmuntovi Trzebiatowskiemu, mgr Wandzie Sudnik, mgr Wiesławie Zycho-wicz i mgr Małgorzacie Tułowieckiej. Tydzień Kultury Języka był imprezą ze wszech miar udaną.



M.S.

CENTRALNY KATALOG ZAGRANICZNYCH CZASOPISM I WYDAWNICTW CIĄGLYCH

Centralny katalog zagranicznych czasopism i wydawnictw ciągłych znajdujących się w bibliotekach Polskiej Akademii Nauk i towarzystw naukowych dotowanych przez PAN dostarcza informacji bibliograficznych o ponad 18 000 tytułów wydawnictw z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych.

Katalog jest prowadzony przez Bibliotekę PAN w Warszawie w formie kartoteki od 1961 r. Biblioteka udziela informacji na podstawie katalogu na miejscu (Pałac Kultury i Nauki, VI piętro, pokój 607), telefonicznie (20-02-11 wew. 26-44) lub za pośrednictwem teleksu 815360.

Katalog jest aktualizowany bieżąco na podstawie opisów bibliograficznych nadsyłanych z około 120 bibliotek Akademii.

Opis katalogowy zawiera dane o: tytule (ewentualnie i podtytule), wydawnictwie, miejscu wydawania, częstotliwości, zasobach w obrębie tytułu (rocznik, zeszyty, numery), sposobie nabycia (prenumerata, kupno, wymiana, dar), jego lokalizacji w danej placówce (bibliotece), a także informuje, czy wydawnictwo zostało zmikrofizowane.

Pewna liczba czasopism zagranicznych posiadanych przez biblioteki PAN jest dostępna również w postaci mikrofilmów znajdujących się w Ośrodku Informacji Naukowej PAN, który publikuje wykazy czasopism zmikrofizowanych oraz udostępnia na życzenie użytkowników kopie mikrofilmów, a także odbitki czytelne gołym okiem.

Centralny katalog zagranicznych czasopism i wydawnictw ciągłych jest źródłem informacji o bieżących wpływach oraz informacji retrospektywnej za okres ponad 20 lat.

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 adiestacji 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

P O R A D N I K J Ę Z Y K O W Y

Cena prenumeraty krajowej

I półrocze	96,—
II półrocze	64,—
rocznie	160,—

Prenumeratę na kraj przyjmuje się:

- do dnia 10 listopada na I półrocze roku następnego i na cały rok następny,
- do dnia 1 czerwca na II półrocze roku bieżącego.

Institucje i zakłady pracy zamawiają prenumeratę w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”, w miejscowościach zaś, w których nie ma Oddziałów RSW – w urzędach pocztowych i u doręczycieli. Czytelnicy indywidualni opłacają prenumeratę wyłącznie w urzędach pocztowych i u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę 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. Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest droższa od prenumeraty krajowej o 50% dla zleceniodawców indywidualnych i o 100% dla zlecających instytucji i zakładów pracy.

Bieżące i archiwalne numery można nabyć lub zamówić we Wzorcowni Ośrodka Rozpowszechniania Wydawnictw Naukowych PAN, Pałac Kultury i Nauki, 00-901 Warszawa oraz w księgarniach naukowych „Domu Książki”.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise ARS POLONA, 00-068 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7, Poland, Our bankers: BANK HANDLOWY S.A.

Por. Jęz. 3(412) s. 145 – 208 Warszawa–Łódź 1984
Indeks 36961