

PORADNIK

JĘZYKOWY

PL ISSN 0551-5343

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WARSZAWA – ŁÓDŹ 1985



(420)

Redaktor i przewodniczący Komitetu Redakcyjnego
prof. dr Mieczysław Szymczak

Komitet Redakcyjny

Prof. dr Jan Basara, doc. dr Barbara Falińska, dr Magdalena Folland-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 Ewa Markowska

TREŚĆ NUMERU

<i>Witold Kochański: Feliks Przyłubski (15 XII 1906 – 24 I 1983)</i>	1
<i>Alicja Stypka: Zdania przydawkowe w różnych stylach funkcjonalnych współczesnej polszczyzny</i>	5
<i>Barbara Janowska: System leksykalny języka a negacja</i>	31
<i>Wanda Budziszewska: Staropolskie pierzga – prażmo</i>	42
JĘZYK POLSKI W SZKOLE	
<i>Barbara Boniecka: Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli</i>	44
JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ	
<i>Helena Kajetanowicz, Joanna Dorota Kozieja: Metody i techniki nauczania języków obcych</i>	51
SPRAWOZDANIA	
<i>Halina Rybicka-Nowacka: V Międzynarodowa Konferencja Składni Konfrontatywnej w Lipsku</i>	60
RECENZJE	
<i>Andrzej Maria Lewicki: Slovník české frazeologie a idiomatiky. Přirovnání, zpracoval autorský kolektiv za vedení PhDr Františka Čermáka a PhDr Jiřího Hronka CSc, „Akademia”, Praha 1983, 496 s</i>	63
<i>Ewa Proćko: Andrzej Bogusławski, Teresa Garnysz-Kozłowska, „Addenda do frazeologii polskiej. Zeszyt wstępny”, Linguistic Research, Inc., Carbondale and Edmonton 1979, 129 s.</i>	67
OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW	
<i>M.S.: O nowym programie języka polskiego dla szkół średnich</i>	70

„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 Łodzi 1985

Wydanie I. Nakład 2635 + 135 egz. Ark. wyd. 6,75. Ark. druk. 4,50 + wkł.
Papier offset. kl. III, 71 g. 70 × 100. Oddano do składania w styczniu 1985 r.
Podpisano do druku w czerwcu 1985 r. Druk ukończono w czerwcu 1985 r.
Zam. 73/85. T-68. Cena zł 25,–

Zakład Graficzny Wydawnictw Naukowych Łódź, ul. Żwirki 2

PORADNIK JĘZYKOWY

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

Witold Kochański

FELIKS PRZYŁUBSKI



15 XII 1906 – 24 I 1983



W styczniu 1983 r. zmarł w Warszawie Feliks Przyłubski, zasłużony redaktor-edytor, autor cennych publikacji popularyzujących kulturę języka.

Syn urzędnika w „Metalurgii”, urodzony w Radomsku 15 grudnia 1906 r., ukończył w roku 1923 gimnazjum im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie, po czym wyjechał do Warszawy, gdzie w rok później zapisał się na polonistykę. Warunki studiów miał trudne, bo od śmierci ojca (1926) musiał jednocześnie studiować i pracować zarobkowo. W roku 1929 poślubił Ewę Gierzyńską, która miała stać się współautorką wielu Jego książek. Dyplom magisterski uzyskał w 1930 r. na podstawie pracy pt. „Stanisław Herakliusz Lubomirski jako moralista”, wykonanej pod kierunkiem prof. Bronisława Gubrynowicza. Po odbyciu służby wojskowej rozpoczął w 1931 r. pracę jako nauczyciel języka polskiego w gimnazjum im. Feliksa Fabianiego (swego dziadka po matce) w rodzinnym Radomsku. Powołany do wojska z końcem sierpnia 1939 r., walczył podczas kampanii wrześniowej, pod jej koniec jako kleeberczyk. Po kapitulacji

generała Kleeberga pod Kockiem spędził pięć i pół roku w niewoli hitlerowskiej, w oflagach. Był w nich zawsze współorganizatorem życia oświatowego i kulturalnego. Wyzwolenie zastało F. Przyłubskiego w Sandbostel, w okolicach Bremy. Po wojnie przebywał jakiś czas, stale poświęcając się pracy kulturalno-oświatowej, w strefie angielskiej i amerykańskiej. Powrócił do kraju we wrześniu 1945 r. Początkowo pracował jako dyrektor gimnazjum w Radomsku, później ówczesne warunki polityczne zmusiły Go do przeniesienia się do Warszawy. W 1949 r. podjął pracę redaktora wydawniczego w „Książce i Wiedzy”, skąd po kilku latach przeniósł się na krótko do Państwowego Wydawnictwa Naukowego, po czym (1954) objął stanowisko kierownika zorganizowanej przez siebie Redakcji Polonistycznej Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych. Po siedmiu latach powierzono Mu kierownictwo – także zorganizowanej od podstaw – Redakcji Popularnonaukowej, przekształconej później w Redakcję Wychowania Estetycznego. W 1977 r. został przeniesiony na emeryturę. Później jeszcze przez sześć lat prowadził zajęcia z dziedziny kultury języka w Wojskowej Akademii Politycznej. Ostatnie lata życia poświęcił gromadzeniu materiałów do wspomnień z kampanii wrześniowej i ewakuacji obozu w Gross Born. Nie zdążył już ich ukończyć.

Feliks Przyłubski nie był uczonym sensu stricto, lecz znakomitym popularyzatorem kultury języka, ponadto zaś wybitnym pedagogiem i edytorem o nadzwyczaj szerokim kręgu zainteresowań. Pierwsza licząca się Jego pozycja książkowa to „Opowieść o Lindem i jego słowniku”, wydana przez Wiedzę Powszechną w 1955 r. Drugą, zaprzepaszczoną niestety przez niedbalstwo (jeśli nie złą wolę) wydawcy, była oryginalna polska encyklopedia dla młodzieży; materiały do niej, gromadzone przez Autora przez wiele lat, zaginęły bezpowrotnie w Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych. Trzecia to, opracowywany wspólnie z żoną, elementarz LITER, wydany po raz pierwszy w 1969 r. przez PZWS jako podręcznik eksperymentalny. Zastąpił on w niedługim czasie bardzo dobry niegdyś, ale współcześnie już merytorycznie i metodycznie przestarzały elementarz Mariana Falskiego. Podręcznik ten obowiązuje do dziś we wszystkich szkołach Polski. Tekst LITER uzupełniają „Ćwiczenia podstawowe” i „Wskazówki metodyczne”. Następnym podręcznikiem opracowanym przez autorów LITER jest książka „Czytam po polsku”, przeznaczona dla młodzieży polonijnej. Od rozpoczęcia nad nią pracy minęło już ponad 10 lat i dopiero teraz doczekała się ona przygotowania do druku. Więcej szczęścia miał podręcznik „Mam 6 lat”, przeznaczony dla dzieci w przedszkolu, w którym Przyłubscy opracowali część I, poświęconą nauce czytania. Od 1974 r. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne wydały już ośmiokrotnie tę książeczkę, stanowiącą zupełne novum w naszym piśmiennictwie polonistycznym.

Zanotujmy jeszcze bardzo interesującą pozycję wydawniczą autorstwa F. Przyłubskiego: „Wokół książki” (PZWS 1974), podającą młodzieży najpotrzebniejsze wiadomości o książce, technice bibliotecznej i samokształceniu, i przejdźmy do omówienia najważniejszych publikacji Przyłubskich z dziedziny kultury języka. Są to: „Język polski na co dzień” (WP 1958, od tego czasu osiem wydań, dziewiąte w druku) i „Gdzie

postawić przecinek? Poradnik przestankowania” (WP 1972 i sześć dalszych wydań).

Adresatem czytelniczym pierwszej książki są ludzie z wykształceniem podstawowym, dysponujący zasadniczymi wiadomościami o języku (wynieśli je ze szkoły), ale niezbyt umiejący z nich korzystać w życiu na co dzień, nie mogący się wykazać dostateczną sprawnością językową. Celem książki jest zaspokojenie najważniejszych potrzeb takich użytkowników języka, dopomożenie im w rozwijaniu własnej kultury językowej. Jest to więc swoistego rodzaju samouczek języka polskiego, ułożony jasno i przystępnie, uwzględniający nie tylko gramatykę i – w pewnym stopniu – frazeologię i stylistykę, lecz także ortografię wraz z zasadami przestankowania. Partie wykładowe są uzupełnione ćwiczeniami. Istotną część książki stanowi oryginalnie pomyślany słownik, w którym wyrazy są częściowo ugrupowane według ich pokrewieństwa. Taki układ niejako sygnalizuje czytelnikowi związki semantyczne i gramatyczne hasel słownikowych. Przy poszczególnych wyrazach są podane te formy, których utworzenie może mu sprawić trudności. Słownik zawiera także najważniejsze zasady gramatyczne i semantyczne. Korzystanie z niego ułatwia starannie opracowany system odsyłaczy. Bardzo pomysłowa jest też szata graficzna książki.

Na jednakowe, a może jeszcze większe uznanie (jako że interpunkcja była i jest słabą stroną piszących Polaków) zasługuje poradnik przestankowania. Podważa on dość powszechne przekonanie, że w naszym języku zasady przestankowania są bardzo zawile i trudne do opanowania. Umiejętnie podkreśla powiązania między systemem interpunkcji a logicznością wypowiedzi. Wbrew „wąskiemu” tytułowi (uzupełnionemu zresztą odpowiednim podtytułem) omawia po kolei wszystkie znaki przestankowe, robiąc to jasno i przejrzyście. Bardzo pomocny jest dla czytelnika świetny układ graficzny książki. Nadzwyczaj przydatny też jest, zastosowany chyba pierwszy raz w tego rodzaju poradniku, zamykający go słownik, pomocny w doraźnym rozstrzygnięciu wątpliwości w przestankowaniu. Nie wahałbym się powiedzieć, że pomimo wyczerpującego opracowania interpunkcji w najnowszym *Słowniku ortograficznym języka polskiego...* pod redakcją Mieczysława Szymczaka, należy uznać skromną rozmiarem książkę Przyłubskich za bardzo dobry w języku polskim podręcznik przestankowania.

Mniejsze znaczenie, jako przeznaczone dla zamkniętego kręgu odbiorców, mają – również wartościowe merytorycznie – publikacje F. Przyłubskiego, napisane na zamówienie Wojskowej Akademii Politycznej: „Kultura języka prozy użytkowej” (1974) i jego autorstwa rozdział o fonetyce w pracy zbiorowej pt. „Kultura języka polskiego” (1978). Ponadto zasługują na wzmiankę dwa podręczniki, których był współautorem: „Nauka o języku” – dla zasadniczych szkół zawodowych i „Język polski” – podręcznik dla pracujących. Obie wymienione książki wydały WSiP (1975 i 1978).

Na zakończenie należy jeszcze podkreślić, wzmiankowane już w życiorysie F. Przyłubskiego, stałe akcenty społeczne w jego działalności, wyrażające się m.in. w bezinteresownym prowadzeniu kursów kultury języka polskiego dla kolegów redaktorów w „Książce i Wiedzy” i wielokrotnych prelekcjach na zebraniach bibliotekarzy w Warszawie i miastach wojewódzkich.

Śmierć wyrwała Feliksa Przyłubskiego z grona żyjących w dość zaawansowanym już wieku, ale w pełni sił twórczych. Jest to bolesna strata dla rozwoju kultury języka polskiego, tym boleśnieszka, że wprawdzie mamy liczny zespół naukowców zajmujących się tą dyscypliną naukową, ale nie każdy spośród nich jest obdarzony taką umiejętnością jej popularyzacji, jaka cechowała Zmarłego.

ZDANIA PRZYDAWKOWE W RÓŻNYCH STYLACH FUNKCJONALNYCH WSPÓŁCZESNEJ POLSzcZYZNY*

I. POJĘCIE ZDANIA PRZYDAWKOWEGO

A. Zdania przydawkowe to najczęściej używane przez nas w języku pisanym zdania podrzędne. Wyróżniają się one zdecydowanie najwyższą frekwencją w stosunku do innych rodzajów zdań podrzędnych, sięgającą średnio 50%, podczas gdy zdania dopełnieniowe – 30%, zdania okolicznikowe – 19%, a zdania podmiotowe i orzecznikowe – poniżej 1%. Podobne proporcje między określeniami występują w zdaniu pojedynczym; częstość użycia przydawki wynosi ogółem około 45%, dopełnienia – około 30%, okolicznika – około 25%¹.

Bardziej istotne podobieństwa między zdaniem przydawkowym a przydawką polegają na tym, że oba te determinanty odnoszą się do rzeczownika, wyrażają takie same atrybuty: jakościowy, wskazujący, dzierżawczy i ilościowy – odpowiadają na pytania jaki? który? czyj? ile?, ponadto nierzadko mogą być używane wymiennie.

Najistotniejszą cechą zdania przydawkowego jest jego funkcja atrybutywna. Zdanie przydawkowe jest podporządkowane składniowo określanemu rzeczownikowi, nie odgrywa w wypowiedzeniu złożonym roli autonomicznej, nie reprezentuje konstrukcji determinacyjnej (rzeczownik + zdanie przydawkowe) na zewnątrz. Zdanie przydawkowe w klasycznej konstrukcji determinacyjnej wzbogaca i bliżej precyzuje treść określanego rzeczownika, a wtedy, kiedy jest konotowane, tzn. obligatoryjne, ogranicza zakres zastosowania rzeczownika.

* Podstawą opracowania artykułu stała się rozprawa doktorska na temat: „Zdania przydawkowe w języku polskim” (napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Mieczysława Szymczaka w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego, obroniona w 1979 r.). Rozprawa ma charakter monograficzny, jest próbą opisu zdań przydawkowych w historii języka polskiego. Opiera się na materiale liczącym około 10 000 zdań podrzędnych odnośnorzeczownikowych, zdań zróżnicowanych historycznie, terytorialnie i stylistycznie (pochodzą one z około 100 tekstów staropolskich i średniopolskich oraz z około 100 tekstów nowopolskich). Najobficiej wykorzystuje różne odmiany współczesnej polszczyzny ogólnej oraz gwary ludowe – blisko 7500 przykładów stanowi podstawę analizy ilościowo-jakościowej zdań przydawkowych w języku dzisiejszych Polaków.

¹ W celu ustalenia częstości użycia różnych określeń wyrazowych i zdaniowych przebadano 1000 zdań ze stylów: artystycznego, publicystycznego i naukowego.

Podstawa determinacji zdania przydawkowego, rzeczownik, należy do kategorii wyrazów prymarnych, mogących istnieć samodzielnie, a więc z zasady nie konotujących. Dlatego dosyć często, bo średnio w około 40% konstrukcji determinacyjnych, zrezygnowanie ze zdania podrzędnego odnośnorzeczownikowego nie przynosi większego uszczerbku jasności wypowiedzi, jej sens pozostaje nadal zrozumiały, por. *Pod niebem, które wyschniętą ziemię ogarniało niebieskim ogromem bez jednej chmurki, spiekota zdawała się trwać nadal* (And) – *Pod niebem spiekota zdawała się trwać nadal; Ptaki przelotne, które opuszczają swój kraj jesienią, wiosną powracają w ojczyste strony* (m) – *Ptaki przelotne wiosną powracają w ojczyste strony; Stolica Polski, Warszawa, która tak bardzo ucierpiała podczas II wojny światowej, obchodzi dziś swoje święto* (acz) – *Stolica Polski, Warszawa, obchodzi dziś swoje święto. Ze zdania przydawkowego można zrezygnować szczególnie wtedy, gdy rzeczownik podstawowy (tzn. związany ze zdaniem przydawkowym) jest wystarczająco określony (predeterminowany) lub wystarczająco wyznaczony (predesygnowany). Przy podstawie determinacji samowystarczalnej w kontekście zewnętrznym zdanie przydawkowe jest semantycznie fakultatywne.*

Najczęściej jednak, średnio w około 60% konstrukcji determinacyjnych, rzeczownik zostaje zobligowany przez zdanie, którego jest częścią, do wyznaczenia determinantu. Zdanie przydawkowe jest wówczas konotowane, wymagane, oczekiwane, niezbędne, nierzadko zapowiadane. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy zdanie przydawkowe:

– jest poprzedzone zapowiednikiem zespolenia: realnym, np. *Mam tyle obowiązków, że trudno mi im podolać* (m) lub potencjalnym, np. *Reforma przebiega w okresie, kiedy w pełni uzewnętrzniają się wszystkie skutki wielu bardzo poważnych zaniedbań minionego okresu* (ŻW);

– albo określa rzeczownik pochodzący od czasownika tranzytywnego² „woluntatywnego” (np. *pragnienie, żądanie*), „verba dicendi” (np. *opowiadanie, oświadczenie, mówienie*), „verba sentiendi” (np. *myślenie, słuchanie, czucie*), np. *Chyba nie będzie przesady w stwierdzeniu, że znokautowała swojego przeciwnika* (PS). Żadne ze zdań typu: *Przychodzi taka chwila..., Pamiętam czasy..., Wydano oświadczenie...* bez dodatkowej informacji, zawartej w poprzedzającym kontekście lub w konsytuacji, ewentualnie uwydatnionej w akcencie, nie jest w pełni jasne i wymaga uzupełnienia – może nim być determinant wyrazowy lub zdaniowy. Kryterium doboru tego determinantu jest jasność i precyzyjność informacji. Jeżeli jakąś treść można wystarczająco i prościej wyrazić za pomocą determinantu wyrazowego, wtedy rezygnuje się ze zdania podrzędnego. W przeciwnym bowiem razie staje się ono zbyt ciężkie, np. *Człowiek, który jest młody, powinien mieć więcej energii* (m) zamiast: *Młody człowiek powinien mieć więcej energii.*

W konstrukcji determinacyjnej ze zdaniem przydawkowym zachodzi również

² Zgodnie z tradycją interpretacyjną za przydawkowe uznano w tej pracy każde zdanie podrzędne określające rzeczownik, nawet odsłowny, chociaż określenie nazwy czynności można by transformować na strukturę dopełnieniową, a nie przydawkową.

konotacja wsteczna po linii tekstu, w kierunku podstawy determinacji. Samo zdanie przydawkowe ani pod względem strukturalnym, ani pod względem semantycznym nie może istnieć. Dotyczy to nie tylko zdań względnych, np. *Są osoby, które mają etaty, ale nie robią* (SP) i spójnikowych, np. *Można tylko wyrazić nadzieję, że Waszyngton zrozumie całą powagę zawartego w tych słowach ostrzeżenia i że wyciągnie z nich właściwe konsekwencje* (ŻWol), ale również zdań łączności bezpośredniej – mają one bowiem charakter zależno-pytajny, np. *Także odpowiedź na pytanie, czy decyzja sędziego była właściwa, wydaje się niezbędna* (PS). Każde zdanie przydawkowe jest konotatorem – mamy tu do czynienia ze stałą obligatoryjną bezwyjątkową konotacją z pozycji podrzędnika do nadrzędnika³. Jest to konotacja nie tylko formalna i semantyczna, ale również kategoriałna, ponieważ zdanie przydawkowe konotuje obok siebie tylko jedną część mowy – rzeczownik, czasami tylko inny nomen, występujący jednak w funkcji rzeczownika, a mianowicie: zaimek, np. *A nas, którzyśmy przeżyli, przetrwali, zobowiązywała wierność poległym* (Bar), przymiotnik, np. *tym nielicznym, którzy mieli miejsca siedzące, zaczęło niebawem brakować powietrza* (And), liczebnik, np. *Pierwszy, który tę pracę wykona, zostanie nagrodzony* (m), imiesłów przymiotnikowy, np. *Podróżujący, którzy mają bilety miesięczne, są konduktorowi znani* (m). Ponadto zdanie względne dostosowuje rodzaj i liczbę zaimka względnego do formy określanego rzeczownika.

B. Zdanie przydawkowe wiąże z określanym rzeczownikiem wskaźniki zespolenia. W języku mówionym są to zawsze intonacyjne wskaźniki zespolenia, poprzedzające zdanie przydawkowe bądź wznoszącą się intonacją o dużym interwale (przy zdaniach obligatoryjnych), bądź opadającą intonacją o małym interwale (przy zdaniach fakultatywnych). Najbardziej jednak charakterystyczne dla zdania przydawkowego są leksykalne wskaźniki zespolenia, wprowadzają one i często zapowiadają zdania łączności pośredniej – względne i spójnikowe.

We współczesnej polszczyźnie zdania przydawkowe są najczęściej wprowadzane przez zaimki: *który*, np. *Wyglądał na człowieka, któremu można zaufać* (m); *co*, np. *Istnieją fabryki, co się pod feralną gwiazdą urodziły* (Pol); *gdzie*, np. *Przybywam z kraju, gdzie wielka poezja była zawsze zafascynowana historią* (Pol); *jaki*, np. *Szło mi przede wszystkim o przedstawienie sytuacji, w jaką weszli nowi pracownicy* (m); *kiedy*, np. *Przyjdzie czas, kiedy minie dziesiąty rok, wystąpią o zatarcie kary* (Kąk); *ile*, np. *Brała w worek tyle ziemniaków, ile zdołała udźwignąć* (m), i spójniki: *że*, np. *Mam nadzieję, że wkrótce wrócisz* (m); *gdy*, np. *Kariera Brylla dokonywała się w sytuacji, gdy poezja polska rozmawiała z rzeczywistością* (m); *(a)by*, np. *Zabrakło mu w decydującym momencie odwagi, aby opuścić dom* (And); *żeby*, np. *Przestał oddychać w obawie, żeby nieostrożnym poruszeniem na nowo bólu nie rozjątrzyć* (And); *iż*, np. *Równocześnie temu „czekaniu na życie” towarzyszy dodatkowe napięcie związane z faktem, iż dorośli oczekują od wychowanka sukcesu* (Pol). Użycie tych wskaźników zespolenia jest bardzo zróżnicowane. Największą frekwencję ma zaimek *który* – występuje w 57% zdań przydawko-

³ Por: G. Walczak, *Konotacja jako jedno z kryteriów klasyfikacji zdań złożonych*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XXXV, s. 135.

wych, w następnej kolejności spójnik *że* – 10% zdań przydawkowych i zaimki *jaki* – 8%, *co* – 7%, *gdzie* – 5%, pozostałe wskaźniki zespolenia stanowią łącznie 13%. Załedwie 1/5 zdań przydawkowych względnych i spójnikowych, tzn. 20% wszystkich zdań przydawkowych, ma charakter skorelowany; są one zapowiadane przez zaimki uogólniające: 1) wskazujące – typu *ten*, np. *System przedpłat to szansa sprawiedliwszego podziału tych rzeczy, których wciąż za mało* (EW); *podobne racje wydały mu się niezbite z tej właśnie przyczyny, że ją kochał* (Lit); 2) jakościowe – typu *taki*, np. *rząd opracowuje nowy system docelowego oszczędzania – taki, który zainteresuje nas wszystkich* (EW); *jeszcze długo nie będzie takiej sytuacji, że towar atrakcyjny będzie czekał na klienta* (EW); 3) ilościowe – typu *tyle*, np. *Dał mu tyle pieniędzy, ile miał* (m); *Mam tyle obowiązków, że trudno mi im podolać* (m). Zapowiedniki zespolenia pełnią rolę ekspresywną lub wzmacniającą. We współczesnej polszczyźnie ogólnej nie wyraża się ich tak często *expressis verbis* jak w polszczyźnie dawnej, coraz powszechniej pozostawia się je domyślności odbiorcy wypowiedzi.

Tylko niewielka część zdań przydawkowych wiąże się z określonym rzeczownikiem w sposób bezpośredni, tzn. bez pomocy wskaźników zespolenia, np. *Pytanie, kto to zrobił, pozostało bez odpowiedzi* (m). Są to zdania pytajno-zależne, wprowadzane przez zaimki pytające, które nie ulegają, tak jak zaimki względne, zależności wstecznej – nie dostosowują rodzaju i liczby do form określanego rzeczownika.

Ze względu na kryterium formotwórcze dzielimy więc zdania przydawkowe na zdania: 1) łączności pośredniej: a) względne: skorelowane i nieskorelowane, b) spójnikowe: skorelowane i nieskorelowane; 2) łączności pośredniej. W każdej z tych grup wyodrębniamy zdania przydawkowe powiązane różnymi typami wskaźników zespolenia. Podziału tego dokonujemy niemal mechanicznie i ze świadomością, że ma on charakter pomocniczy. Ważniejszy dla nas i jednocześnie bardziej skomplikowany jest podział zdań przydawkowych ze względu na kryterium sensotwórcze – uświadamia on różnorodne potrzeby stosowania zdań podrzędnych odnośnorzeczownikowych, ukazuje ich wielorakie funkcje (niekiedy trudne do jednoznacznego zaklasyfikowania).

C. Zdanie podrzędne odnośnorzeczownikowe pełni wobec swojej podstawy odniesienia różne funkcje semantyczne; wśród nich wyróżnić można głównie: znamionującą, wyszczególniającą, porównawczą, rezultatywną, celową, rozwijającą i nawiązaną⁴. Pełniąc te funkcje, zdanie podrzędne czasami bywa wprost niezbędne, a czasami właściwie zbyteczne dla zrozumienia sensu zdania nadrzędnego. Niekiedy wiąże się z rzeczownikiem podstawowym bardzo ściśle, a niekiedy zupełnie luźno. Najbardziej klasyczną konstrukcją determinacyjną tworzy wtedy, gdy jest atrybutem, określeniem rzeczownika – ogranicza jego zakres, wzbogaca i uzupełnia jego treść – wtedy ma charakter właściwego zdania przydawkowego. Inaczej dzieje się, gdy tylko rozwija treść rzeczownika podstawowego czy (w skrajnym przypadku) załedwie do tej treści

⁴ Za podstawę podziału przyjęto prace składniowe Z. Klemensiewicza, szczególnie jego klasyfikację przedstawioną w „Zarysie składni polskiej”, Warszawa 1969, s. 86–88.

nawiązuje – wtedy ma charakter zdania pozornie przydawkowego, inaczej mówiąc, zdania przydawkowego niewłaściwego.

Zdaniem przydawkowym niewłaściwym jest zdanie podrzędne odnośnorzeczownikowe rozwijające – typu *Spotkał koleżankę, z którą poszedł później na kawę (m); Najcenniejsze obrazy powróciły ze Związku Radzieckiego, gdzie przechowywano je i konserwowano po wydobyciu z piwnic i najnieprawdopodobniejszych miejsc, dokąd powywozili je hitlerowcy (DzB), i nawiązane – typu *Warszawa – ogrom rozsiadła się na przestrzeni mil, z sosnowymi parkami, tonąca w drzewach, gdzie skasowaną została suterena i poddasze, gdzie wytępiono gruźlicę, ospę i tyfus (Żer); Pamiętała w tej chwili wyłącznie o sobie. O sobie jako kobiecie. Za którą się każdy ogląda (Breza); Dobrego kochanka miałam, chodzował do mnie, chtorego szczerze kochałam, aż uwiodł mnie (gwŚl)*. Zdanie rozwijające jest niewątpliwie bliższe zdaniu przydawkowemu właściwemu niż zdanie nawiązane – zdania nawiązanego raczej nie pomylimy z właściwym zdaniem przydawkowym, podczas gdy zdanie rozwijające niekiedy trudno odróżnić od właściwego zdania przydawkowego. We współczesnej polszczyźnie występuje wśród zdań podrzędnych odnośnorzeczownikowych około 20% zdań rozwijających. Zdania nawiązane trafiają się w dzisiejszym języku – w przeciwieństwie do dawnego, szczególnie szesnastowiecznego – niezwykle rzadko, stanowią ułamkowy procent, uważane są niemal za wykojenia składniowe. Zarówno zdania rozwijające, jak i nawiązane mają charakter osobnych predykcji, odrębnych wypowiedzi (przy zdaniu nawiązanym ta odrębność jest często zaznaczona graficznie przez oddzielenie zdania odnośnorzeczownikowego od rzeczownika dłuższą niż przecinek pauzą – średnikiem lub kropką). Ich odniesienie do rzeczownika podstawowego jest czysto zewnętrzne. Są one zawsze fakultatywne. Powstają przez transformację łączącą, w strukturze głębokiej wchodzi w układ parataktyczny, np. zdanie *W Tuluzie, gdzie słupek rtęci podniósł się do 40 st., 3 osoby zmarły z powodu porażenia słonecznego (PAP)* wywodzi się z dwóch odrębnych zdań wyjściowych *W Tuluzie słupek rtęci podniósł się do 40 st.* + *W Tuluzie 3 osoby zmarły z powodu porażenia słonecznego*.*

Inaczej dzieje się, gdy mamy do czynienia ze zdaniem przydawkowym konotowanym obligatoryjnie. Powstaje ono przez transformację zanurzającą, w strukturze głębokiej wchodzi w układ hipotaktyczny, np. zdania *Ptak, który ma złamane skrzydło, nie pofrunie (m)* nie można wywieść – bez odwołania się do poprzedzającego kontekstu lub konsytuacji – z pierwotnej współrzędności *Ptak ma złamane skrzydło.* + *Ptak nie pofrunie*, gdyż nieprawdą jest, że każdy ptak ma złamane skrzydło i że żaden ptak nie pofrunie. Tak transformowanych jest w dzisiejszej polszczyźnie średnio około 60% zdań podrzędnych odnośnorzeczownikowych. Na pozostałe 40% składa się więc nie tylko 20% zdań przydawkowych niewłaściwych, tzn. wszystkie zdania przydawkowe rozwijające i nawiązane, ale i 20% zdań przydawkowych właściwych (por. przykłady na s. 6).

Wśród zdań przydawkowych właściwych, mających charakter określeń rzeczownika podstawowego, wyróżniamy pięć głównych klas: zdania znamionujące, zdania wyszczególniające, zdania porównawcze, zdania rezultatywne, zdania celowe.

Najbardziej typowe zdanie przydawkowe to zdanie znamionujące. Można je

zawsze zamienić na rozwiniętą przydawkę, przekształcając orzeczenie zdania przydawkowego na imiesłów przymiotnikowy (w około 92% zdań znamionujących) czynny, np. *Mężczyźni, którzy pomagali wysiadającym kobietom, pospiesznie wskakiwali na stopnie* (And) – *Mężczyźni pomagający wysiadającym kobietom pospiesznie wskakiwali na stopnie*, lub bierny, np. *Istnieją fabryki, co się pod feralną gwiazdą urodziły* (Pol) – *Istnieją fabryki urodzone pod feralną gwiazdą*, ewentualnie na rzeczownik (w ponad 7% zdań znamionujących), np. *Jest to związane z faktem, iż oczekują sukcesu za wszelką cenę* (m) – *Jest to związane z faktem oczekiwania sukcesu na wszelką cenę*, a nawet na przymiotnik (w ułamkowym procencie zdań znamionujących), np. *Byłam w mieście, które naprawdę warto zwiedzać* (m) – *Byłam w mieście naprawdę wartym zwiedzania*. Zdanie przydawkowe znamionujące ogranicza zakres zastosowania rzeczownika podstawowego, wzbogacając i precyzując jego treść. Jest to wyraźnie widoczne zwłaszcza wtedy, gdy rzeczownik ten nie jest wystarczająco jasny (wyznaczony lub określony) w zdaniu nadrzędnym, por. *Człowiek, który nie umie czytać i pisać, jest analfabetą* (m) – *Nagle Krzysztof, który klęczał obok, objął ją* (And). Tylko połowa zdań znamionujących jest konotowana obligatoryjnie. Wśród używanych dziś w języku ogólnym zdań przydawkowych właściwych zdania znamionujące – mimo że najbardziej klasyczne – nie mają najwyższej frekwencji, osiągają średnio nieco ponad 30%.

Najczęstszym zdaniem przydawkowym jest zdanie wyszczególniające – częstość jego użycia wśród zdań przydawkowych właściwych wynosi ogółem ponad 68%. Zdanie wyszczególniające uzupełnia i wyjaśnia treść rzeczownika podstawowego, przeważnie określonego w zdaniu nadrzędnym jedynie w sposób bardzo ogólny przez zaimek wskazujący lub jakościowy. Typ zaimka uogólniającego ma wpływ na konotację zdania przydawkowego: zaimek podstawowy typu *ten, taki* poprzedza zdanie obligatoryjne, natomiast zaimek pochodny typu *każdy, pewien* poprzedza zdanie fakultatywne. Zaimek uogólniający ma również wpływ na charakter zdania wyszczególniającego, tworzy bowiem zdania przydawkowe: 1) wskazujące, np. *Przybył ten człowiek, którego oczekiwaliśmy* (m) – są one najczęściej używane spośród zdań wyszczególniających, we współczesnej polszczyźnie ogólnej jest ich około 83%; 2) wskazująco-jakościowe, np. *Czuł, że przychodzi mu stoczyć walkę najcięższą ze wszystkich, jakie w życiu podejmował* (And) – stanowią tylko 8% zdań wyszczególniających, 3) jakościowo-wskazujące, np. *Ze zdziwieniem odkrywali, że istnieje taki typ wypowiedzi poetyckiej, z którym się mogą identyfikować* (Pol) – stanowią około 9% zdań wyszczególniających. We współczesnym języku ogólnym nasila się tendencja do pomijania zaimków uogólniających, zapowiadających zdanie przydawkowe – obejmuje już ona ponad 2/3 zdań przydawkowych wyszczególniających. Charakter skorelowany ma więc ogółem zaledwie około 33% zdań wyszczególniających (podczas gdy w języku staropolskim około 78%, a w dzisiejszych gwarach ludowych aż 85%). Zapowiednik zespolenia zwykle zostaje opuszczony ze względów ekonomicznych, gdyż jest semantycznie pusty, a łatwo się go domyśleć, nie wymaga więc wyrażenia *expressis verbis*, np. *Bywały dni, gdy w ogóle nie wstawal z łóżka* (m). Specyficznym typem zdania przydawkowego wyszczególniającego jest zdanie określa-

jące rzeczownik odsłowny, wymagający uzupełnienia treści. (W zdaniu pojedynczym rzeczownik ten łączy się z przydawką dopełniającą. Wielu współczesnych językoznawców strukturę tego typu, tzn. rzeczownik odsłowny + determinant (wyrazowy lub zdaniowy), uznaje – nie bez racji – za dopełnieniową, a nie za przydawkową. My potraktowaliśmy ją jeszcze tradycyjnie, formalnie, uznając – zgodnie ze szkolną gramatyką – każde określenie rzeczownika za atrybut, w węższym znaczeniu tego słowa.) Zdania wyszczególniającego określającego rzeczownik odsłowny nie poprzedza zapowiednik zespolenia, bardzo często wprowadza je spójnik, np. *Złożyłem poświadczenie, że to zapłacił (m)*, *Sercę jej ścisnęła obawa, czy zdąży w porę do chorego dziecka (zaKlem)*. W historii języka polskiego liczba tego typu zdań wyraźnie rośnie, a ostatnio nawet się nasila.

Do nietypowych zdań przydawkowych (budzących również zastrzeżenia klasyfikacyjne) należą ponadto zdania porównawcze, np. *Takie masz dziecko, jakie sobie wychowałaś (m)*, rezultatywne, np. *Mam tyle obowiązków, że trudno mi im podolać (m)* i celowe, np. *Staś coraz większy wkładał wysilek, aby stłumić w sobie śmiech (And)*. Zdanie przydawkowe porównawcze jest niemal równorzędnym członem konstrukcji złożonej, zaś zdanie przydawkowe rezultatywne i zdanie przydawkowe celowe bardzo się zbliżają do zdania dopełnieniowego. Zdania przydawkowe porównawcze, rezultatywne i celowe stanowią w sumie mniej niż 2% zdań przydawkowych właściwych; wyodrębnianie ich jest więc nieco problematyczne.

II. ZDANIA PRZYDAWKOWE W STYLACH FUNKCJONALNYCH WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYZNY⁵

A. Przedstawione dotychczas informacje wstępne o zdaniach przydawkowych, o ich zróżnicowaniu formalno-semantycznym i frekwencji użycia poszczególnych klas, uogólniają wyniki analizy ilościowo-jakościowej materiału przykładowego zebranego z różnych odmian współczesnej polszczyzny ogólnej. Informacje te są z konieczności bardzo skrótowe, pomijają wiele ważnych zagadnień językowych, ponadto często nie dają się odnieść do każdej odmiany języka z osobna, stąd nierzadko wydawać się może, że podane wyliczenia statystyczne i wnioski z analizy są mylące – po zestawieniu wszystkich danych okazuje się jednak, że te rozbieżności są nieuniknione.

Odmiana języka ogólnego, uzależniona od celu i funkcji wypowiedzi, ma ogromny wpływ na częstość występowania poszczególnych konstrukcji składniowych, w tym i zdań przydawkowych. Różnice te daje się łatwo zauważyć nie tylko w języku

⁵ Opisu zdań przydawkowych w stylach funkcjonalnych współczesnej polszczyzny ogólnej dokonano po przebadaniu 2500 zdań podrzędnych odnośnorzeczownikowych, pochodzących z 5 odmian języka – po 500 ze stylów: artystycznego, publicystycznego, naukowego, urzędowego, potocznego (w postaci dialogowej i w postaci monologicznej).

mówionym i pisanym, ale i w stylach funkcjonalnych: potocznym, artystycznym, publicystycznym, naukowym i urzędowym (kancelaryjnym). W badanej próbie materiału przykładowego proporcje między rodzajami zdań przedstawia tabela 1⁶.

Tabela 1

Styl funkcjonalny	Rodzaje zdań (zestawienie procentowe)			
	zдания pojedyncze	zдания złożone		
		współrzędnie	z podrzędnym nieprzydawkowym	z podrzędnym przydawkowym
Artystyczny	22,00	28,31	27,09	22,60
Publicystyczny	56,00	14,34	15,72	13,94
Naukowy	32,06	22,98	22,51	22,45
Urzędowy	65,69	7,51	10,46	16,34
Potoczny	67,78	10,52	15,55	6,15
dialogowy	85,55	3,80	8,55	2,10
monologowy	32,69	23,82	29,36	14,13

Zestawienie jest dosyć interesujące, chociaż raczej nas nie zaskakuje, lecz potwierdza intuicyjne wyczucie frekwencji użycia poszczególnych typów zdań w różnych odmianach języka. Uświadamia nam wyraźnie blisko czterokrotnie częstsze użycie zdań pojedynczych w języku mówionym potocznym (dialogowym) niż w pisanym artystycznym, częstsze w języku urzędowym i publicystycznym niż w naukowym. Pokazuje, że zdania złożone współrzędnie występują niemal osiem razy częściej w języku artystycznym niż w potocznym dialogowym, częściej w potocznym monologicznym i w naukowym niż w publicystycznym i urzędowym. Największe dysproporcje między różnymi odmianami języka (szczególnie mówionego i pisanego) widzimy, zestawiając użycie w nich zdań przydawkowych, okazuje się, że tu stosunek może wynosić nawet 1:11 – jak to się dzieje w przypadku porównania stylu potocznego w postaci dialogowej ze stylami artystycznym i naukowym, mniejsze kontrasty zachodzą między stylem urzędowym, potocznym monologicznym i publicystycznym, które jednak wspólnie wyraźnie odróżniają się od pozostałych stylów.

Poczynając od największej do najmniejszej częstości użycia zdań przydawkowych (w stosunku do innych rodzajów zdań), style funkcjonalne uszeregujemy następująco: artystyczny, naukowy, urzędowy, publicystyczny, potoczny. Kolejność ta odpowiada równocześnie zmieniającym się cechom składniowym tych stylów: od najbardziej obrazowego, opisowego do najbardziej zwięzłego, prostego. Funkcja zdań przydawkowych w uzyskiwaniu obrazowości stylu jest bezsporna, dlatego tak bardzo są one potrzebne w stylu artystycznym, a minimalnie w postaci dialogowej stylu potocznego.

⁶ Analizie poddano 2500 zdań wszystkich rodzajów – po 500 z każdego z 5 stylów funkcjonalnych.

Dosyć znamienna ze względu na dysproporcje użycia jest również frekwencja poszczególnych typów semantycznych zdań przydawkowych w różnych stylach funkcjonalnych. Ilustruje to tabela 2.

Tabela 2

Styl funkcjonalny	Typy semantyczne zdań przydawkowych (zestawienie procentowe)					
	ZPz	ZPw	ZPp	ZPr*	ZPc*	ZP-r
Artystyczny	19,00	30,00	0,20	0,20	–	50,60
Naukowy	19,26	48,89	0,10	0,02	0,02	30,71
Urzędowy	9,80	73,20	0,08	–	–	16,92
Publicystyczny	21,43	42,29	0,17	0,09	0,02	35,90
Potoczny	30,00	57,23	0,20	0,06	0,01	12,50

ZPz – zdania przydawkowe znamionujące, ZPw – zdania przydawkowe wyszczególniające, ZPp – zdania przydawkowe porównawcze, ZPr* – zdania przydawkowe rezultatywne (w badanym materiale przykładowym nie we wszystkich stylach funkcjonalnych wystąpiły), ZPc* – zdania przydawkowe celowe (w badanym materiale przykładowym nie we wszystkich stylach funkcjonalnych wystąpiły), ZP-r – zdania przydawkowe rozwijające.

I znów, zgodnie z naszą intuicją, okazuje się, że spośród typowych zdań podrzędnych odnośnorzeczowników zdania przydawkowe znamionujące są używane najczęściej w stylu potocznym – najrzadziej w urzędowym (w stosunku 3:1), zdania przydawkowe wyszczególniające najczęściej w stylu urzędowym, najrzadziej w artystycznym (w stosunku 2,5:1), zdania przydawkowe rozwijające najczęściej w stylu artystycznym, najrzadziej w potocznym. Jak z tego widać, zależność typu semantycznego zdania przydawkowego od stylu funkcjonalnego jest niemała.

B.1. Zdania przydawkowe w stylu artystycznym

Styl artystyczny, cechujący utwory literackie, jest wewnątrznie zróżnicowany, można w nim spotkać wszystkie odmiany języka, gdyż pisarze wprowadzają do niego nierzadko – w zależności od rodzaju utworu i poruszanego tematu – elementy pozostałych stylów funkcjonalnych: potocznego, naukowego, urzędowego, publicystycznego. Z odmiennym stylem spotykamy się częściej np. w prozie poetyckiej (gdzie zdania przydawkowe obejmują ogółem aż 40% wszystkich rodzajów zdań) niż w dialogu prowadzonym w języku potocznym (gdzie zdania przydawkowe obejmują ogółem zaledwie 2% wszystkich rodzajów zdań). Nic więc dziwnego, że wyodrębnienie tego stylu funkcjonalnego budzi pewne zastrzeżenia. Najbardziej znamieną cechą stylu artystycznego jest przewaga środków obrazowych nad innymi środkami językowymi, dlatego, charakteryzując zdania przydawkowe w stylu artystycznym, skoncentrujemy się na tekstach opisowo-narracyjnych pisanych językiem literackim, a pominiemy teksty zawierające elementy innych stylów.

Zdania przydawkowe w stylu artystycznym stanowią mniej więcej czwartą część wszystkich konstrukcji zdaniowych i są tym samym najbardziej reprezentatywnym typem zdań podrzędnych. Występują częściej niż zdania pojedyncze, a rzadziej tylko niż zdania współrzędnie złożone.

Zdania przydawkowe w stylu artystycznym odnoszą się do wszystkich typów rzeczowników, nie preferując żadnego z nich. Rzadko spotykamy się tu z substancywizacją, tzn. występowaniem innej części mowy w funkcji rzeczownika. Rzeczowniki związane ze zdaniem przydawkowym występują w różnych funkcjach składniowych, najczęściej w roli dopełnienia (38% zdań przydawkowych), a następnie kolejno coraz rzadziej w funkcji podmiotu (29% zdań przydawkowych), okolicznika (22% zdań przydawkowych) i przydawki (11% zdań przydawkowych).

Prawie czwarta część zdań przydawkowych w stylu artystycznym (24%) jest skorelowana, czyli poprzedzona wyrażeniami *expressis verbis* zapowiednikami zespolenia. W funkcji zapowiedników występują najczęściej zaimki podstawowe – wśród nich wyraźnie przeważają wskazujące typu *ten* (16% zdań przydawkowych) nad jakościowymi typu *taki* (3% zdań przydawkowych) – znacznie rzadziej zaimki pochodne typu *pewien, każdy, jakiś, jeden* (5% zdań przydawkowych). Około 5% zdań przydawkowych jest poprzedzonych potencjalnymi zapowiednikami zespolenia. Wynika z tego, że ponad 70% zdań przydawkowych w stylu artystycznym nie zapowiadają ani realne, ani potencjalne zapowiedniki zespolenia.

Do wprowadzania zdań przydawkowych w stylu artystycznym są używane głównie zaimki, mają one wyraźną przewagę nad spójnikami (por. 94% zdań przydawkowych względnych i 6% zdań przydawkowych spójnikowych). Frekwencja występowania poszczególnych wskaźników zespolenia przedstawia się tu następująco: *który* – 74% zdań przydawkowych (w tym *który* z przyimkiem – 20% zdań przydawkowych); *jaki* – 6% zdań przydawkowych; *kiedy* – 6% zdań przydawkowych; *co* – 3% zdań przydawkowych; *gdzie* – 3% zdań przydawkowych; *że* – 3% zdań przydawkowych; *gdy* – 2% zdań przydawkowych; *aby* – 1% zdań przydawkowych; *skąd* – 1% zdań przydawkowych; *jak* – 1% zdań przydawkowych.

Zdania przydawkowe w stylu artystycznym spełniają trzy główne funkcje semantyczne: 1) najczęściej – w ponad 50% zdań przydawkowych – rozwijają treść rzeczownika podstawowego, podając informacje dodatkowe, wcale niekonieczne ze względu na jasność i zrozumienie treści, lecz mające na celu tylko lepsze zobrazowanie i ubarwienie wypowiedzi; 2) rzadziej – w ponad 30% zdań przydawkowych – wyszczególniają treść rzeczownika podstawowego, przeważnie określonego w zdaniu nadrzędnym jedynie w sposób bardzo ogólny przez zaimek (dotyczy to 2% zdań przydawkowych) lub uzupełniają treść rzeczownika pochodzącego od czasownika tranzytywnego; 3) najrzadziej – w 19% zdań przydawkowych – ograniczają zakres zastosowania rzeczownika podstawowego, wzbogacając i precyzując jego treść. Pozostałe funkcje semantyczne zdań przydawkowych – tzn. porównawczą, rezultatywną i celową – spotyka się w stylu artystycznym w minimalnym procencie.

Bardzo charakterystyczną cechą zdań przydawkowych w stylu artystycznym jest dwukrotna przewaga zdań fakultatywnych nad obligatoryjnymi – fakultatywne są wszystkie zdania rozwijające (tzn. ponad 50% zdań przydawkowych), większość zdań znamionujących (14% zdań przydawkowych) i nawet część wyszczególniających (5% zdań przydawkowych). Świadczy to wyraźnie o skłonności pisarzy do mnożenia

dodatkowych informacji, raczej semantycznie i składniowo zbędnych, za to bogato obrazujących i ubarwiających utwór literacki.

A oto przykłady zdań przydawkowych w stylu artystycznym:

1) zdania przydawkowe rozwijające – *Wąs mu się sypie i broda, którą, niestety, rzadko goli (Iwasz), Piotruś siedzi nad elementarzem, wpatrzony w trzy litery, z których każdą po kolei nawołuje i wzywa (JPar), Po kwadransie planeta majaczyła już w dali jako drobna gwiazdka, na której tak wiele było mi dane przeżyć (Lem), Punkt opatrunkowy pulku mieści się w willi państwa Łuczyckich przy Różanej 57, gdzie mieszkał „Wicher” (Bar); Pod niebem kilku horyzontów przykucnęła moja poetycka ojczyzna: skrawek Podlasia, opieczętowany przed laty bosymi stopami pastucha, a ponadto – parę jezior mazurskich i leśnych ostoi w objęciu otuliny, na której wkleśłe ślady drapieżnych zwierząt są bardziej widoczne niż zrównane ze ściółką groble mogił rycerskich Jurandów (KaHa);*

2) zdania przydawkowe wyszczególniające – *Mieszkali oni w ten sposób, że dach ich domu wynurzał się z tych zarośli licjum i berberysu, z zarośli i burzanów, z tych malinowych krzaków, które zaczynały się tuż za irysami (Iwasz); W tej pełni, jaką wtedy byłem ja i wszystko, co mnie otaczało, nie było miejsca na szczęście (Iwasz), Zrobiłem ją pożyczonym aparatem tamtej wiosny, gdyśmy wszyscy trzej mieszkali u państwa S. (Iwasz), Czekalem na dalsze jej słowa, widziałem, że i matka ich oczekuje, nawet boi się igłą ruszyć, aby nie spłoszyć tej rzadkiej chwili, kiedy babka sięga do wspomnień tryskających legendą (JPar), z tego miejsca rozciągał się widok na ową wodę, która mnie tak zachwycała (Iwasz), Żył raz pewien wielki konstruktor-wynalazca, który, nie ustając, wymyślał urządzenia niezwykle i najdziwniejsze stwarzał aparaty (Lem), Pieczętował się sercem śmiałym i każdy atom, który wyszedł spod jego ręki, nosił ów znak (Lem), Nie zadawałem sobie pytania, po co to robię, było tak przepięknie i tak dziwnie (Iwasz), W tej chwili, kiedy poczułem się koniem zaprzężonym do pustej karocy – odszedłem od pisania wierszy na rzecz prozy poetyckiej (KaHa), następnym zaś, koniecznym już krokiem było stwierdzenie, że jest właśnie tak, jak być powinno (Lem), Zbudował wiele pożytecznych maszyn, wielkich i małych, aż naszedł go pomysł dziwaczny, aby śmierć z życiem w jedno złączyć i tak dopiąć niemożliwości (Lem);*

3) zdania przydawkowe znamionujące – *Krzak ten okrywał się kwiatami, które otwierały się przed wieczorem, jak kolorowe wywieszki dla zmierzchnic (Iwasz), Zauważyłem, że mogę z nim rozmawiać tylko na jeden temat: o muzyce. A właściwie mówiąc, nie o muzyce, tylko o pieśniach, które śpiewała Liza (Iwasz), Dotąd czuję dreszcz, który przenika chłopca skradającego się ku tajemnicom świętego Mikołaja (JPar), Zdobyte granaty rzucono na korytarz, którym wycofywali się Niemcy (Bar), Po prostu nie wierzyło się, że się żyje w tak nieprawdopodobnym krajobrazie, w sztucznych okolicznościach, stworzonych raczej dla pięknych ptaków, pawi czy bażantów, niż dla człowieka, który przecie psuje wszystko swoją obecnością (Iwasz), Grupa kpr. pchor. „Tomasza”, która uderzała od ul. Madalińskiego, wyskoczyła zza rogu, przebiegła jezdnię i zajmując pozycję przy ogrodzeniu zaczęła ostrzeliwać gmach (Bar), Wówczas przestaje istnieć świat namacalny, a o moim istnieniu świadczą tylko czcionki, które jak krople deszczu odskakują od papierowej kaluży (KaHa);*

4) zdania przydawkowe porównawcze – *Ciekawy jestem, czy w momencie śmierci odczuwa się całe ciało jak jeden wielki ból, czy świadomość odrywa się od ciała z taką samą trudnością, jak odrywa się plaster od rany (Iwasz), Anka bawiła się, bo był wtedy karnawał, ale czuło się, że gdy czas ten przeminie, ona z taką samą swobodą i lekkością, z jaką tańczyła, dźwigać będzie każde brzemię, jakie wybierze albo jakie jej los przeznaczy (Dąb), W pewnej chwili [...] wyjęła z eleganckiej torby podróżnej papierosa, ordynarnego „Junaka”, i poczęła go chciwie palić, lecz w taki sposób, w jaki palą więźniowie lub robotnicy, którzy podczas pracy ukradkiem się zaciągają, skrywając papierosa w dłoni (And);*

5) zdania przydawkowe rezultatywne – *Doszedł teraz do stanu takiego zmęczenia, iż wszystko stało mu się obojętnym (And), Powiedziała to z takim akcentem, że odeszła go ochota, aby dalej matkę przekonywać (And), Obce pustkowie tej nocy nappełniło ją takim lękiem, iż chwilami strach podchodził jej aż pod gardło natrętną mdłością (And), [Sienkiewicz] staje się dostarczycielem przyjemnych snów [...] do tego stopnia, iż zachwycona przeciętność krzyczy: cóż za geniusz (Gom).*

B.2. Z d a n i a p r z y d a w k o w e w s t y l u n a u k o w y m

Styl naukowy nie jest tak złożony i wewnętrznie zróżnicowany jak styl artystyczny, jego odrębności nikt więc nie kwestionuje. Niemal we wszystkich pracach naukowych występują te same charakterystyczne cechy, różniące ten styl funkcjonalny od innych – główne z nich to: występowanie wielu terminów naukowych, brak językowych środków obrazowych i figur stylistycznych, przewaga zdań złożonych podrzędnie oraz ścisłość sformułowań. Cechy charakterystyczne dla stylu naukowego spotykamy również w konstrukcjach ze zdaniami przydawkowymi.

Jak wskazuje zebrany materiał przykładowy, w stylu naukowym jest dwukrotnie więcej zdań złożonych (60%) niż zdań pojedynczych (32%), przy czym zdań złożonych podrzędnie jest znów dwukrotnie więcej (45%) niż zdań złożonych współrzędnie (23%) – por. tab. 1. Wśród zdań podrzędnych zdania przydawkowe zdecydowanie wysuwają się na plan pierwszy – jest ich tak dużo (22,5%) jak wszystkich pozostałych zdań podrzędnych łącznie (22,5%). Jak z tego widać, w stylu naukowym zdania przydawkowe stanowią blisko czwartą część wszystkich konstrukcji zdaniowych. Jest to liczba bardzo pokaźna, spotykana w wypowiedziach o charakterze opisowym.

Zdania przydawkowe w stylu naukowym określają przeważnie rzeczowniki abstrakcyjne, znacznie rzadziej rzeczowniki konkretne. Są to głównie zdania nie zapowiadane przez zaimki uogólniające, tzn. zdania nieskorelowane (w około 85%). Wprowadzają je najczęściej takie wskaźniki zespolenia (zaimki i spójniki), jak: *który* (63% zdań przydawkowych), *jaki* (20% zdań przydawkowych), *że* (10% zdań przydawkowych), *gdzie* (3% zdań przydawkowych), ponadto znacznie rzadziej: *co*, *kiedy*, *ile*, *aby*.

Funkcje semantyczne zdań przydawkowych w stylu naukowym układają się w innej kolejności niż w stylu artystycznym. Tu nie zdania rozwijające, ale wyszczególniające wysuwają się na plan pierwszy – jest ich blisko 50%, podczas gdy zdań

rozwijających około 30%, a zdań znamionujących około 19% – por. tab. 2. Mniej typowe zdania przydawkowe (porównawcze, rezultatywne i celowe) są używane w stylu naukowym nadzwyczaj rzadko (w setnych częściach procentu).

Wśród zdań wyszczególniających tylko 39% stanowią zdania poprzedzone realnymi zapowiednikami zespolenia, wśród pozostałych 61% zdań wyszczególniających większość poprzedza zapowiednik potencjalny (nie dotyczy to tylko zdań określających rzeczowniki odsłowne) – taka jest wyraźna tendencja rozwojowa współczesnej polszczyzny. Wszystkie zdania wyszczególniające – z nielicznymi wyjątkami, gdy poprzedza je pochodny zaimek uogólniający – są konieczne, konotowane obligatoryjnie. Konotowane są również wszystkie zdania porównawcze i rezultatywne oraz prawie połowa zdań znamionujących. Stanowi to w stylu naukowym łącznie ponad 60% zdań przydawkowych obligatoryjnych, niezbędnych dla zrozumienia treści zdania nadrzędnego, dla jasności wypowiedzi – jest ich zatem dwa razy więcej (o 30%) niż w stylu artystycznym. Pozostałe 40% to zdania przydawkowe fakultatywne – głównie rozwijające (około 30% zdań przydawkowych) i znamionujące (około 9% zdań przydawkowych).

Zestawiając funkcje semantyczne zdań przydawkowych w stylu naukowym z funkcjami semantycznymi w stylu artystycznym, wyraźnie dostrzegamy różnicę w ich konotacji przez kontekst zdania nadrzędnego. Częstsza w stylu naukowym niż w artystycznym konotacja obligatoryjna jest podyktowana zapewne innymi celami obu tych odmian wypowiedzi – w stylu naukowym bardziej nam zależy na ścisłości i jasności niż na obrazowości, a sprzyjają temu na pewno w większym stopniu zdania przydawkowe wyszczególniające niż zdania przydawkowe rozwijające.

A oto przykłady zdań przydawkowych w stylu naukowym:

1) zdania przydawkowe wyszczególniające – *W schematycznym przedstawieniu relacji R fakt, że jest ona jednoznaczna, uwidocznia się w ten sposób, że z żadnej kropki nie wychodzi więcej niż jedna strzałka (Mosz), Jeżeli naelektryzujemy jakąkolwiek elektrodę ogniwa do potencjału, powiedzmy, 1000 woltów, to druga elektroda będzie wykonywać względem pierwszej to samo napięcie, które miała poprzednio (Fiz), wylądowanie opieranie rozważań stylistycznych na podłożu estetyki, wobec chwiejności zasad tej nauki, pozbawia stylistykę tej metodycznej ścisłości, jaką zdołała wyrobić sobie lingwistyka i ubija szeroką drogę dla subiektywnych opinii i sądów (Szob), Zauważono, że w zdaniu podrzędnym nie występuje w zasadzie imperativus, istnieje natomiast predylekcja do używania w nim innych trybów „modalnych”, które w niektórych rodzajach zdań podrzędnych, np. w zdaniu celowym, występują obligatoryjnie w większości języków indoeuropejskich i w językach innych rodzin (BPTJ), Tu zachodzi często przypadek, że ciało przezroczyste dla niektórych rodzajów promieniowania może być nieprzezroczyste dla innych (Fiz), Przedstawmy jeszcze odpowiedź na pytanie, czy suma dwu relacji spójnych w zbiorze Z jest relacją spójną w tym zbiorze (Mosz), Szukając definicji parataksy i hipotaksy, warto skorzystać ze spostrzeżenia Pieszkowskiego, że spójnik równorzędności nie tylko współrzędnia dwa zdania, ale też w razie ich upodrzędnienia – wiąże oba z tym samym zdaniem nadrzędnym (BPTJ);*

2) zdanie przydawkowe rozwijające – *Teoria stosunków albo relacji, której podstawy stworzyli logik amerykański Charles Saunders Peirce (1839 – 1914) oraz logik niemiecki Ernst Schroder (1841 – 1902), a która następnie była rozwijana przez wielu logików i matematyków, w tym także i polskich, jest działem logiki matematycznej, zwanej też logiką formalną (Mosz), Aby zapobiec tej polaryzacji i uzyskać ogniwa stałe, których siły elektromotorycznej nie zmniejszałaby siła elektromotoryczna polaryzacji, stosuje się środki chemiczne utleniające wodór, które nazywamy depolaryzatorami (Fiz), Obok standardowej wersji gramatyki transformacyjno-generatywnej oraz gramatyki transformacyjnej w ujęciu Harsowskim od kilku lat rozwija się także nowy kierunek, w którym centralne miejsce zajmuje składnik semantyczny (BPTJ), [Kopernik] uzupełniał wiedzę w Bolonii, Padwie i Ferrarze, gdzie w 1503 roku uzyskał doktorat prawa kanonicznego (Lp), Kryje się on w atmosferze pogody i miłości, jaką potrafi poeta nasycić karty swojego utworu, który tchnie arkadyjskim spokojem i szczęściem (Lp);*

3) zdania przydawkowe znamionujące – *Otóż do tej części wykresu relacji na wół antysymetrycznej, która leży nad zbiorem Z, nie może należeć jednocześnie punkt o współrzędnych x, y, który nie leży na dwusiecznej pierwszej i trzeciej ćwiartki, oraz punkt do niego symetryczny względem tej dwusiecznej, czyli o współrzędnych y, x (Mosz), Hipotaksa i parataksa to dwa rodzaje stosunków składniowych, które przeciwstawiają się sobie wyraźnie (BPTJ), Pomijając przekształcenie rytmiki, jakie się uwidacznia w przykładzie trzecim, różnice stylu, jak wszędzie, tak i tutaj wynikają z odmiennego za każdym razem ustosunkowania zawartych w zdaniu wyobrażeń semajologicznych do wyrażanego przez nie wyobrażenia zbiorowego, tylko że i w tym wypadku różność tego ustosunkowania rozwija się na tle różnic nie wyobrażeń wyrazowych, lecz wyobrażeń morfologiczno-słotwórczych, które są również składnikami wyobrażeń semajologicznych (Szob);*

4) zdania przydawkowe porównawcze – *Możemy zastosować zasadę przyjmowania takiej relacji, jaką nam dyktuje spójnik (jeśli – relacja uwarunkowania, hipotaktyczna, to – relacja wynikowa, praktyczna) (BPTJ), dzielimy na tyle równych części, ile Ziemia wykonywa w ciągu tego czasu obrotów względem Słońca (Fiz);*

5) zdania przydawkowe rezultatywne – *Sienkiewicz skonstruował tę postać z taką sympatią i emocjonalnym zaangażowaniem, że zdominowała ona wszystkie inne (Lp);*

6) zdania przydawkowe celowe – *Poprzedza je przedmowa poświęcona pamięci Zbigniewa Oleśnickiego, którego autor uważa za głównego inicjatora pracy, a kończy apel do profesorów uniwersytetu, aby kontynuowali prace nad dziejami ojczystymi (Lp).*

B.3. Z d a n i a p r z y d a w k o w e w s t y l u u r z ę d o w y m

W stylu urzędowym, inaczej zwanym kancelaryjnym, powstają wszystkie pisma o charakterze urzędowym, takie jak np. zarządzenia, akta, okólniki, korespondencja między instytucjami, podania, protokoły, sprawozdania. Charakteryzują go przede wszystkim konwencjonalnie ustalone formy stylistyczno-kompozycyjne, ściśle związane z rodzajem wypowiedzi, ponadto utarte zwroty nie używane w innych stylach oraz eksponowanie strony biernej i zwrotnej czasowników (a nie czynnej). Natomiast brak

stylowi urzędowemu obrazowości i form językowych odbijających żywsze uczucia. Nie ma tu miejsca ani na opisy (nie tylko plastyczne), ani na wyczerpującą informację (nie mówiąc już o jej nadmiarze).

Nic więc dziwnego, że w stylu urzędowym rzadziej używa się zdań przydawkowych niż w stylu artystycznym i naukowym – zdania przydawkowe w stylu urzędowym stanowią około 16% wszystkich konstrukcji zdaniowych (wobec 23% w tamtych stylach). W stylu urzędowym zdecydowaną przewagę mają zdania pojedyncze (66%), jest ich dwukrotnie więcej niż zdań złożonych (34%). Język stylu urzędowego jest więc dosyć lapidarny, prosty, ścisły. Znamienne jest jednak, że spośród wszystkich rodzajów zdań złożonych najczęściej używa się w nim zdań przydawkowych – one bowiem okazują się najpotrzebniejsze dla wyczerpującego wyjaśnienia informacji.

Zdania przydawkowe w stylu urzędowym są najczęściej wprowadzane przez takie wskaźniki zespolenia, jak: *który* (aż w 85% zdań przydawkowych, a w następnej kolejności *jaki*, *(a)by*, *gdy*, *że*. Około 21% zdań przydawkowych w stylu urzędowym jest poprzedzonych realnymi zapowiednikami zespolenia, ma więc charakter skorelowany.

Godne szczególnej uwagi jest porównanie częstości użycia poszczególnych typów semantycznych zdań przydawkowych w stylu urzędowym. Na pierwsze miejsce zdecydowanie wysuwają się zdania wyszczególniające – jest ich aż 73%. W następnej kolejności występują zdania rozwijające – jest ich 17%. Wreszcie trzecie miejsce zajmują zdania znamionujące – jest ich 10%. Zdania przydawkowe innych typów spotykamy w stylu urzędowym bardzo rzadko – stanowią tu one setne części procentu.

Zdania przydawkowe wyszczególniające mają w stylu urzędowym nie spotykaną w innych stylach, wprost rekordową, frekwencję. Jest ich 2,5 raza więcej niż w stylu artystycznym, półtora raza więcej niż w stylu naukowym i publicystycznym i nawet więcej niż w stylu potocznym (o 16%). Te proporcje nas nie zaskakują, a raczej potwierdzają intuicyjne przeświadczenie o tym, że w stylu urzędowym zdania wyszczególniające są bardziej potrzebne niż w innych stylach funkcjonalnych, ponieważ one właśnie najlepiej wyjaśniają i uzupełniają treść rzeczownika podstawowego – a przecież o ścisłość informacji we wszystkich pismach urzędowych chodzi najbardziej.

Bardzo znamiennej cechą zdań przydawkowych w stylu urzędowym jest również to, że aż 80% spośród nich jest konotowana obligatoryjnie – podczas gdy w stylu artystycznym tylko 30%, w naukowym – 60%. Poza zdaniami wyszczególniającymi, które są niemal wszystkie obligatoryjne, konotowana jest również połowa zdań znamionujących.

Styl urzędowy wyróżnia się zatem wśród innych stylów funkcjonalnych przede wszystkim większą ścisłością, precyzyjnością, prostotą i unikaniem zbędnych określeń.

Przykłady zdań przydawkowych w stylu urzędowym:

1) zdania przydawkowe wyszczególniające – *Spadkodawca może sporządzić testament także w ten sposób, że w obecności dwóch świadków oświadczy swą ostatnią wolę wobec naczelnika gminy (miasta i gminy), miasta, dzielnicy, albo wobec sekretarza*

biura urzędu gminy (praw), W planowaniu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu należy jednak kłaść główny nacisk na nowe formy wypowiedzania się oraz na te, które nie zostały należycie opanowane przez uczniów w szkole podstawowej (PrN), Prawo do uposażenia gaśnie [...] z ostatnim dniem tego miesiąca kalendarzowego, w którym stosunek pracy ustal (DzU), Tematykę ćwiczeń w każdej klasie dobrano w ten sposób, by wiążała się ona zarówno z życiem młodzieży i umożliwiała nawiązanie do problematyki analizowanych dzieł literackich (PrN), prowadzone kursy powinny przejść taką ewolucję, by zachęcały do kontynuowania nauki (PrR), Przewóz nie może się odbywać w trudnych warunkach atmosferycznych, takich, które mogłyby zagrażać katastrofą (przep), Decyzję taką sąd może podjąć w sytuacji, gdy spadkobierca: 1) dopuścił się umyślnie ciężkiego przestępstwa przeciwko spadkodawcy, 2) podstępem lub groźbą nakłonił spadkodawcę do sporządzenia lub odwołania testamentu albo w taki sam sposób przeszkodził mu w dokonaniu jednej z tych czynności, 3) umyślnie zniszczył lub ukrył testament spadkodawcy, podrobił lub przerobił jego testament, albo świadomie skorzystał przez inną osobę z testamentu podrobionego lub przerobionego (praw), Zasady udzielania zezwolenia na dodatkowe zatrudnienie zarobkowe oraz wypadki, w których nie jest wymagane takie zezwolenie, określa właściwy minister (DzU), Dodatek funkcyjny nie przysługuje w okresach, za które nie przysługuje uposażenie zasadnicze oraz od pierwszego dnia miesiąca następującego po miesiącu, w którym nauczyciel akademicki zaprzestał pełnienia z innych powodów obowiązków, do których przywiązany jest ten dodatek (DzU), Szkoły, które same nie organizują wewnętrznych eliminacji ze względu na pojedyncze zgłoszenia kandydatów – powinny zapewnić im udział w eliminacjach, odbywających się w innej szkole, przy czym nauczyciel danego kandydata powinien wchodzić w skład Szkolnej Komisji Olimpiady, do której kandydat został skierowany (InOl);

2) zdania przydawkowe rozwijające – Szkołą kieruje dyrektor, który jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły oraz opiekunem młodzieży uczącej się w szkole (DzU), Państwo Ludowe działające w imieniu narodu powierzyło nauczycielom wychowanie młodych pokoleń, które decydować będą o kształcie socjalistycznej przyszłości kraju (DzU), W przypadku rodzin rozbitych i zdemoralizowanych koniecznością staje się rozbudowa instytucji opiekuńczych, których zadaniem będzie podejmowanie opieki nad dziećmi, ich resocjalizacja (PrR), Przygotowania do reformy systemu edukacji narodowej prowadzone będą równolegle na 4 podstawowych odcinkach działalności KOiW, do których należą ... (PrDzK), Szczególnym osiągnięciem jest zapewnienie opieki przedszkolnej wszystkim 6-latkom zamieszkującym w Warszawie, którym zapewnia się osiągnięcie pełnej dojrzałości szkolnej w przedszkolach i ogniskach przedszkolnych (PrDzK), W wyniku realizacji postanowień Komitetu Warszawskiego rozszerzony został zasięg wychowania przedszkolnego, którym objęto ponad 60% dzieci w wieku od 3 do 6 lat (PrDzK), W toku tej konferencji podjęto szereg wniosków i ustaleń do pracy, które są dotychczas aktualne (MPZPR), Eliminacje I st. mają charakter rozmowy z uczestnikiem, który powinien się wykazać... (InOl);

3) zdania przydawkowe znamionujące – Na stanowisko nauczyciela można powołać osobę, która posiada określone w ustawie: 1) kwalifikacje naukowe, pedagogiczne lub odpowiednią praktykę zawodową, 2) kwalifikacje ideowe i moralne niezbędne do

wykonywania funkcji nauczyciela i wychowawcy (DzU), Szczególnie ważne jest wdrożenie do posługiwania się formami, które są przydatne w życiu publicznym, jak rozprawka, referat, przemówienie (PrN), Przy Komisji do Spraw Reformy powołana zostanie podkomisja, która będzie miała na celu weryfikowanie stanu zapotrzebowania szkół w pomoce naukowe i inne urządzenia dydaktyczne niezbędne do realizacji nowego programu nauczania (PrDzK), Do tej tradycji będziemy nawiązywać, ukazując istotę ustroju socjalistycznego, który zapewnia człowiekowi warunki pełnego rozwoju osobowości oraz wykorzystania swojej wiedzy i uzdolnień dla dobra całego społeczeństwa (PrN);

4) zdania przydawkowe porównawcze – *Wśród innych długów spadkowych spadkobiercy obciążeni są kosztami pogrzebu w takim zakresie, w jakim pogrzeb ten odpowiada zwyczajom przyjętym w danym środowisku, jak również obowiązkiem zaspokojenia roszczeń o zachówek oraz wykonania zapisów i poleceń (praw).*

B.4. Zdania przydawkowe w stylu publicystycznym

Styl publicystycznym pisane są wszelkie artykuły ukazujące się w prasie codziennej i periodycznej – zarówno z zakresu informacji dziennikarskiej (np. notatka prasowa, komunikat, wywiad, reportaż informacyjny), jak i publicystyki dziennikarskiej (np. artykuł publicystyczny, felieton, esej, recenzja, przemówienie) – a także prace popularnonaukowe. Jest więc styl publicystyczny, podobnie jak artystyczny, wewnętrznie bardzo zróżnicowany, występują w nim, w zależności od formy wypowiedzi, elementy charakterystyczne dla innych stylów funkcjonalnych: potocznego, artystycznego, naukowego, urzędowego – nic więc dziwnego, że odrębność stylu publicystycznego bywa przez niektórych badaczy języka kwestionowana. Zdaniem publicystyki jest przede wszystkim komunikowanie i interpretowanie aktualnych wydarzeń politycznych, społecznych, gospodarczych, kulturalnych. Artykuł prasowy, by jak najskuteczniej trafić do odbiorcy, dobrze go poinformować i przekonać do głoszonej racji, musi być napisany językiem prostym, zrozumiałym, sugestywnym, obrazowym. Niestety, coraz częściej jest on pisany językiem po prostu niepoprawnym, nie mówiąc już o nadużywaniu szablonów frazeologicznych.

W stylu publicystycznym, pozbawionym elementów innych stylów funkcjonalnych, zdania przydawkowe wyróżniają się wśród wszystkich rodzajów zdań podrzędnych najwyższą frekwencją (por. tab. 1) – jest ich niemal tyle, ile zdań dopełnieniowych, okolicznikowych, podmiotowych i orzecznikowych łącznie; są więc one zdecydowanie preferowane. Nie ulega zatem wątpliwości, że w stylu publicystycznym – tak samo jak w stylach: artystycznym, naukowym i urzędowym – rzeczownik jest określany znacznie częściej niż czasownik, konstrukcje atrybutywne wyraźnie przeważają nad predykatywnymi.

Zdania przydawkowe w stylu publicystycznym określają wszystkie typy rzeczowników, jednak ze znaczną przewagą rzeczowników abstrakcyjnych.

Ogromna większość zdań przydawkowych w stylu publicystycznym nie ma charakteru skorelowanego – tylko 8% zdań przydawkowych jest zapowiadana przez zaimki typu *ten, taki, tyle*. W blisko 35% zdań przydawkowych zaimki uogólniające

zostały opuszczone ze względów ekonomicznych jako semantycznie puste i pozostawione domyślności czytelnika. Do wprowadzania zdań przydawkowych w stylu publicystycznym są używane głównie trzy wskaźniki zespolenia: *który* (około 62% zdań przydawkowych); *jaki* (około 15% zdań przydawkowych) i *że* (około 14% zdań przydawkowych), znacznie rzadziej stosuje się w tym celu wskaźniki: *gdzie*, *skąd*, *kiedy*, *jak*, *iż*, *aby*, *gdy*.

Wśród różnych funkcji semantycznych, pełnionych przez zdanie przydawkowe w stylu publicystycznym, preferowana jest – identycznie jak w stylach urzędowym i naukowym – funkcja wyszczególniająca (por. tab. 2). Ponad 42% zdań przydawkowych uzupełnia i wyjaśnia treść rzeczownika podstawowego – są to zdania niemal w całości konotowane obligatoryjnie (z wyjątkiem zapowiadanych przez zaimki uogólniające pochodne). Blisko 36% zdań przydawkowych rozwija treść rzeczownika podstawowego – są to wszystkie zdania fakultatywne, niekonieczne dla zrozumienia treści wypowiedzi. Ponad 21% zdań przydawkowych podaje znamionujące cechy rzeczownika podstawowego, najczęściej wzbogacając i precyzując jego treść, a ograniczając zakres jego zastosowania – tylko 2/3 spośród zdań znamionujących jest konotowana obligatoryjnie. Funkcje porównawczą, rezultatywną i celową zdania przydawkowe w stylu publicystycznym pełnią zupełnie sporadycznie – w około 0,3% zdań przydawkowych.

Styl publicystyczny – w jakim powstają notatki prasowe, komunikaty, wywiady, reportaże informacyjne i artykuły publicystyczne – pod względem funkcji semantycznych zdań przydawkowych i ich konotacji jest bliższy stylowi naukowemu i urzędowemu niż artystycznemu. W stylu publicystycznym, podobnie jak w stylach naukowym i urzędowym, większość zdań przydawkowych ma charakter obligatoryjny (56% zdań przydawkowych) i stanowi określenie rzeczownika (64% zdań przydawkowych).

Przykłady zdań przydawkowych w stylu publicystycznym:

1) zdania przydawkowe wyszczególniające – *Wiadomo, że pieniądze, jakie są w naszych kieszeniach, nie mają rynkowego pokrycia (EW)*, *Do naszej redakcji dzwonili górnicy z wielu kopalń z pytaniem, czy sobota jest obecnie dla nich dniem wolnym (EW)*, *W ścieraniu się różnych poglądów powstaje koncepcja, która musi pogodzić dwie konieczności (EW)*, *Trudności, jakie w mleczarstwie wystąpiły w ostatnich miesiącach, utrzymują się nadal (EW)*, *Podjęto uchwałę, w której określono związek jako niezależny i samorządny (EW)*, *nasuwa się myśl, jak trwała musi być ta architektura, jak niespożyta w porównaniu z kruchością ludzkiego życia (EW)*, *To utwierdza społeczeństwo w przekonaniu, że oczyszczanie miasta jest poniżej obywatelskiej godności (EW)*, *Dotyczy to również i tych zakładów, w których istnieje dostateczne zaopatrzenie materiałowo-surowcowe, gdzie są faktycznie wszystkie warunki, aby reforma mogła w pełni funkcjonować (ŻW)*, *Biały Dom zdementował pogłoski, w myśl których prezydent Ronald Regan nosi się rzekomo z zamiarem zniesienia sankcji gospodarczych wobec Polski i ZSRR (ŻW)*, *[struktury] Powinny być stworzone w taki sposób, aby najlepiej mogły służyć realizacji celów, funkcji, potrzeb (SM)*, *Trzeba po prostu stworzyć takie mechanizmy w zatrudnianiu absolwentów, aby opłaciło się być lepszym, aby tworzy się klimat rzeczywistego studiowania (SM)*.

błędem byłoby niedostrzeżenie, że w środowisku studentów tkwi potencjał intelektu i energii (SM), *Barierą, jaką trzeba przelamać, jest bariera nieufności i bierności (SM), Rolnicy, którzy zrezygnują z zakupu pasz przemysłowych, będą mieli prawo do nabycia 100 kg węgla za każde 100 kg sprzedanego zboża (ŻWol), Fakt, iż Francuzom nie udało się poprawić niekorzystnego dla nich wyniku, zawdzięcza zespół trenera Piechniczka przede wszystkim kapitalnej grze Młynarczyka (PS), Ogarnęła mnie myśl, czy jest to mecz w ogóle potrzebny (PS), W momentach, kiedy starał się zagrozić bramce rywali, z reguły pilnowało go dwóch włoskich obrońców (PS), U bram stadionu każdego dnia pozostawała masa chętnych, którzy nie dostali już biletów (PS), Dopiero jak to trzecie miejsce zestawia się z wszystkimi trudnościami, które towarzyszyły przygotowaniom, można docenić je w pełni (PS), Człowiek ciągle szukał Boga. W zaświatach, w świecie, w którym żył, w sobie. I ciągle tajemnice Boga chciał przekładać na środki i formy wyrazu, jakimi dysponował na określonym poziomie swej kultury (SP);*

2) zdania przydawkowe rozwijające – *Mądrość i wyczucie polityczne, których, jak dotąd, dała dowody większość Polaków, są obecnie potrzebniejsze niż kiedykolwiek (EW), do końca 1980 roku obowiązuje zarządzenie Ministra Górnictwa z 28 marca br., w myśl którego pracownicy kopalń węgla kamiennego w wolne soboty pracują normalnie (EW), Był to centralny problem, wokół którego toczyła się wielogodzinna, kontrowersyjna dyskusja (EW), Polowy klub z telewizorami i projektorem filmowym, estrada, na której goszczą i będą gościć zespoły wojskowe [...] – przyciągają młodzież harcerską (ŻWol), Liczną grupę przyjęto do Radiostacji „Wolna Europa” i Radia „Liberty”, gdzie do tej pory wielu z nich pracuje (ŻWol), Jakoż agencje prasowe donoszą, że do wybrzeży Libanu zbliżają się już okręty VI Floty US-Navy, na pokładzie których szykuje się do lądowania około tysiąca żołnierzy piechoty morskiej USA (ŻWol), Siła nasza, jako wojska socjalistycznego państwa, jest w ścisłej łączności z ludźmi pracy, którzy pod kierownictwem PZPR mogą liczyć na wyjście z kryzysu i następnie lepiej niż w przeszłości rozwijać budownictwo socjalistyczne (ŻWol), 7 sierpnia odbędzie się w Nowym Jorku mecz Europa-Reszta Świata, z którego dochód przeznaczony zostanie na UNICEF (PS), Nie wspominam już o załamaniu psychicznym, jakie musiało nastąpić po przegranym meczu, w którym tuż przed jego końcem prowadziło się 3:1 (PS), bramkarz [...] usłyszał chyba kilka uwag od kolegów poszkodowanego Battistona, którego po udzieleniu pierwszej pomocy lekarskiej wyniesiono na noszach z boiska, a później odwieziono do szpitala (PS), Te tysiące ludzi wydają się być rzeczywiście wielką rodziną, w której jedno o drugim pamięta, jedno na drugiego uważa, jedno drugiemu stara się ze wszystkich swych sił pomóc (SP), W Japonii mogłem fotografować dzięki olbrzymiej życzliwości polskich franciszkanów, dla których czuję ogromną sympatię i wdzięczność (SP);*

3) zdania przydawkowe znamionujące – *Tam, gdzie ekipy remontowe są za małe, można w niepełnym wymiarze godzin zatrudnić fachowców, którzy mieszkają w pobliżu (ŻW), będzie się robić podesty, które mają stanowić coś w rodzaju ocieplenia (ŻW), Pierwsza grupa dotyczyła zagadnień związanych z niedawnym głośnym odkryciem czynników, które regulują zlepność płytek krwi (ŻW), Jest to pierwsza od szeregu lat polska wyprawa, która prowadzi akcję na kontynencie Antarktydy (ŻW), RSP coraz lepiej wywiązuje się z roli, jaka przypada im w realizacji polityki rolnej (ŻW), Wśród*

wyróżnień, jakie przyznawane są na festiwalu kołobrzesckim, od 1980 roku znajduje się nagroda naszej redakcji (ŻWol), W toku rozmów, które przebiegały w przyjaznej atmosferze, przedyskutowano szczegółowo problemy rozwoju obu krajów (ŻWol), Tak im to bowiem wypadło ze wstępnych kalkulacji, jakie na początku tego roku prowadzili (SM), Po 10-letniej powszechnej szkole ogólnokształcącej przewiduje się 2-letnie, sprofilowane licea, które zapewnią przygotowanie do studiów (EW);

4) zdania przydawkowe porównawcze – Podobno dlatego są one nie najlepszej jakości, bo „Warszawa” może dać tylko taki surowiec, jaki otrzymują za pomocą posiadanych maszyn (ŻW), Mimo wszystko wiele osób w podeszłym wieku nadal nie ma zapewnionej opieki takiej, jakiej naprawdę potrzebuje (ŻW);

5) zdania przydawkowe rezultatywne – Czyżbyśmy już mieli tyle mieszkań w stolicy, że ktoś może mieć dwa? (ŻW), I to na takim poziomie, że rokrocznie udaje się wykonać, a nawet przekraczać plany produkcyjne (ŻW), wypisywali takie panegiryki ku czci rządzących technokratów, że nawet ministrom zapierało dech w piersiach, (ŻWol);

6) zdania przydawkowe celowe – Audycję, która sprowokowała mnie do tego felietonu, zakończono apelem do trenerów i działaczy, aby nie narażali zdrowia i życia swych zawodników (TL);

7) zdanie odnośnorzeczownikowe nawiązane – W dniu 10 bm. w późnych godzinach wieczornych Papież Jan Paweł II odleciał samolotem z lotniska Flumicino do Argentyny, który to kraj jest celem jego XIII podróży apostolskiej (SP).

B.5. Z d a n i a p r z y d a w k o w e w s t y l u p o t o c z n y m

Styłem potocznym posługujemy się wszyscy, prowadząc bezpośrednio, swobodne rozmowy – a więc przede wszystkim w dialogu, w języku mówionym. Czasami wypowiadamy dłuższe kwestie – monologowe – żywo i z ekspresją coś opowiadając lub opisując; w formie pisemnej mogą one przybrać postać np. listu, pamiętnika. Używamy wówczas, częściej niż w innych odmianach języka, wyrazów o zasięgu środowiskowym i o zabarwieniu uczuciowym. W stylu potocznym wyrażamy się w sposób komunikatywny, jasny, zwięzły, żywy. Budujemy przeważnie zdania pojedyncze, nierzadko uproszczone (równoważniki), unikamy zdań bardzo rozwiniętych, długich, wielokrotnie złożonych. Pośpiech sprawia, że mówimy mniej starannie niż piszemy, dlatego niekiedy popełniamy błędy (tworzymy anakoluty).

Charakterystyczne cechy stylu potocznego są bardziej widoczne w postaci dialogowej niż w monologowej. Różnice te dostrzegamy wyraźnie, porównując ze sobą frekwencję występowania różnych rodzajów zdań w obu tych odmianach języka (por. tab. 1). Okazuje się, że w dialogu używamy sześć razy więcej zdań pojedynczych niż złożonych (około 86% zdań pojedynczych i około 14% zdań złożonych), natomiast w monologu dwa razy mniej (około 33% zdań pojedynczych i około 67% zdań złożonych) – różnica między tymi odmianami stylu potocznego, przeważnie mówioną i pisaną, jest znaczna, choć jeszcze nie tak wielka, jak w porównaniu ze stylem artystycznym (tam występuje prawie cztery razy mniej zdań pojedynczych niż złożonych).

O tym, że w bezpośredniej rozmowie wyrażamy się najprościej, unikając zbędnych określeń, świadczy również frekwencja zdań przydawkowych w różnych stylach

funkcjonalnych. W postaci dialogowej stylu potocznego jest ona niewątpliwie najmniejsza – wynosi zaledwie 2%, w postaci monologowej stylu potocznego jest już znacznie większa – sięga 14%, ale w obu tych odmianach stylu potocznego, mówionej i pisanej, ogółem zdań przydawkowych jest blisko cztery razy mniej (6%) niż w stylu artystycznym (23%) i naukowym (22%) oraz niemal trzy razy mniej niż w stylu urzędowym (16%) i publicystycznym (14%).

Zdania przydawkowe w stylu potocznym są wprowadzane głównie przez trzy wskaźniki zespolenia: *który* (46% zdań przydawkowych), *że* (32% zdań przydawkowych) i *jaki* (15% zdań przydawkowych), inne zaimki i spójniki występują w tej funkcji sporadycznie. Częstość użycia tych wskaźników w stylu potocznym, szczególnie zaimka *który* i spójnika *że*, jest godna uwagi, ponieważ inna niż częstość, z jaką występują one w innych stylach funkcjonalnych, świadczy o wyraźnym przesunięciu, zmianie proporcji między użyciem zaimka i spójnika, a tym samym chyba o pewnej tendencji rozwojowej. Obserwujemy z jednej strony znaczne ograniczenie użycia zaimka *który* do wprowadzania zdań przydawkowych – jego frekwencja zmniejsza się: od 85% w stylu urzędowym, poprzez 74% w stylu artystycznym, 63% w stylu naukowym, 62% w stylu publicystycznym do 46% w stylu potocznym. Z drugiej strony obserwujemy ekspansję spójnika *że* wprowadzającego zdania przydawkowe: od 2% w stylu urzędowym, poprzez 3% w stylu artystycznym, 10% w stylu naukowym, 14% w stylu publicystycznym do 32% w stylu potocznym. W języku najbardziej żywym rośnie więc liczba zdań przydawkowych spójnikowych, a zmniejsza się liczba zdań przydawkowych względnych.

Zdania przydawkowe w stylu potocznym pełnią wobec rzeczownika podstawowego trzy główne funkcje semantyczne: 1) wyszczególniającą – w około 57% zdań przydawkowych, 2) znamionującą – w około 30% zdań przydawkowych, 3) rozwijającą – w około 13% zdań przydawkowych. Funkcje porównawczą, rezultatywną i celową pełnią – podobnie jak i w innych stylach funkcjonalnych – bardzo rzadko (w niecałym 0,3% zdań przydawkowych – por. tab. 2).

W stylu potocznym zdania przydawkowe obligatoryjne znacznie przeważają nad zdaniami fakultatywnymi, jest ich dwa razy więcej, używa się więc ich głównie wtedy, gdy są niezbędne – akurat odwrotnie niż w stylu artystycznym. Jest ich również więcej niż w stylu publicystycznym i naukowym, ale mniej niż w stylu urzędowym. W tabeli 3 porównano częstość użycia zdań przydawkowych obligatoryjnych i zdań przydawkowych fakultatywnych w poszczególnych stylach funkcjonalnych.

Styl funkcjonalny	Zdania przydawkowe (zestawienie procentowe)	
	obligatoryjne	fakultatywne
Artystyczny	31	69
Naukowy	60	40
Urzędowy	79	21
Publicystyczny	56	44
Potoczny	66	34

Przykłady zdań przydawkowych w stylu potocznym:

1) zdania przydawkowe wyszczególniające – *Te kwiaty, które mają sucho, trzeba podlać, Ci sami ludzie, którzy teraz mnie ostrzegają przed dyrektorem, niedawno mnie przed nim oskarżali, W tym czasie, kiedy mogła, czytała mi, Po wszystkich anonimach, jakie odebraliśmy, postanowiliśmy zbadać sytuację na miejscu, Czy przeczytales książki, które pożyczyliśmy z biblioteki?, Już wydałam pieniądze, które dostałam za artykuł, Szklankę, z której piłeś, zanieś do kuchni, Śniła mi się rzeka, nad którą się chowałam, Rozeszła się wiadomość, że ma być podwyżka cen, Samo oświadczenie, że jest niewinny, nie wystarczy, Świadczy o tym fakt, że nie wykonała rozkazu władcy, Wydał rozkaz, aby jednego z braci nie grzebać, Nie potrafię zaradzić sytuacji, w jakiej się znaleźli, Jest zawzięty, nie przyjmuje informacji, że lud też wybaczył Antygonie, Żył rojeniami, że pojedzie za granicę, Dał jej do zrozumienia, że może jej pomóc, Mam poszlaki, że to on jest winien;*

2) zdania przydawkowe znamionujące – *Mam na rękę ranę, która się nie goi, Kieruje się prawami, które sam ustanawia, Toczy się spór między osobami, które mają równorzędne racje, Jest egoistą, który ceni tylko swoje zdanie, Są zupełnie odmiennymi postaciami, które ukazują różne poglądy, Ptak, który ma złamane skrzydło, nie pofrunie, Człowiek, który nie umie czytać i pisać, jest nazywany analfabetą, Nakręć zegar, który stoi na sekretarzyku, Zamknęła walizkę, którą przygotowała na wyjazd, Nie mogła powstrzymać łez, które napłynęły jej do oczu, Dala mu pieniądze, które znalazła w kieszeni, Wśród różnych funkcji, jakie spełnia telewizja, ta jest najważniejsza;*

3) Zdania przydawkowe rozwijające – *Spotkałam koleżankę, z którą poszłam potem na kawę, Mieli zajęcia z bibliotekarką, która czytała im przez całą lekcję, Za oknem rosły kwiatki, z których pszczołki piły nektar, Zaszło zdarzenie, którego nikt się nie spodziewał, Najstraszniejsze jest niewolnictwo, w jakie wpycha ludzi przemoc, W samochodzie, jakim jechali na działkę, nie rozmawiali ze sobą więcej na ten temat, Zamknęła na klucz drzwi, do których dobijał się bezskutecznie, Przyjdź w południe, kiedy już przygotowuję obiad, Było to w roku 1980, kiedy powstała „Solidarność”, Byliśmy w muzeum, gdzie wszyscy zachowywali się grzecznie, Pracuję w kombinacie, gdzie trzeba często zostawać po godzinach, Młodzież włączy się w prace polowe, z którego to zadania postara się wywiązać należycie, Kreon wtrącił ją do lochu, mimo że była zaręczona z jego synem, który miał do niego o to żal, Miała dwóch braci, którzy zginęli w pojedynku o władzę;*

4) zdania przydawkowe porównawcze – *Przygotowałam taki deser, jaki lubisz, Taka cię spotkała zapłata, na jaką zasłużyłeś, Jaką zechcesz zupę, taką ci ugotuję, Przepisałam w tylu egzemplarzach, w ilu potrzebowałeś;*

5) zdania przydawkowe rezultatywne – *Ostatnio poniosłam takie wydatki, że nie starczy mi pieniędzy do pierwszego, Tyle mam czasu, że powinnam zdążyć to załatwić;*

6) zdanie przydawkowe celowe – *Zabieranie głosu, aby zwrócić na siebie uwagę, nie podoba mi się zdecydowanie.*

C. Z opisu zdań przydawkowych w poszczególnych stylach funkcjonalnych współczesnej polszczyzny ogólnej wynika, że wyraźnie różnią się one między sobą – częstość ich użycia w stosunku do innych konstrukcji zdaniowych, budowa i pełnione funkcje semantyczne zależą w dużej mierze od odmiany języka, w której występują. Najbardziej poprawnie, zgodnie z obowiązującymi regułami gramatyczno-stylistycznymi, używa się zdań przydawkowych w stylach: naukowym, urzędowym i artystycznym. Odstępstwa od tych reguł występują przede wszystkim w stylach potocznym i publicystycznym – wynikają one z jednej strony z małej sprawności i niedostatecznej kultury językowej użytkowników, z drugiej strony z naturalnych zmian rozwojowych języka, który w tych stylach jest najbardziej żywy. Odchylenia od ogólnopolskiej normy językowej i tendencje rozwojowe dotyczą: determinantu zdania przydawkowego, związanych z nim wskaźników zespolenia, budowy samego zdania przydawkowego i konstrukcji złożonej zawierającej to zdanie, funkcji semantycznych zdania przydawkowego, związków zdania przydawkowego z rozwiniętą przydawką.

1. Jedną z bardziej znamienitych tendencji rozwojowych współczesnego języka jest dążność do skrótu, zmierzająca m.in. do „zdynamizowania toku składniowego wypowiedzi, służy np. temu celowi użycie zdań rozwiniętych, ale nie złożonych, zastępowanie zdań podrzędnych imiennymi grupami syntaktycznymi”⁷.

Zgodnie z tą tendencją dosyć często – tam, gdzie jest to możliwe i głównie w języku mówionym – rezygnuje się ze zdania przydawkowego na rzecz rozwiniętej przydawki, np. *Wspominam dni, które minęły* – *Wspominam minione dni*, *Zwróćcie uwagę na przykłady, które podałam* – *Zwróćcie uwagę na podane przeze mnie przykłady*, *Podjęto energiczne działanie, żeby ustalić przyczynę wypadku* – *Podjęto energiczne działanie celem ustalenia przyczyny wypadku*, *Nie miał nadziei, aby ponownie ją ujrzeć* – *Nie miał nadziei na ponowne jej ujście*, *Zapadła decyzja, że zorganizuje się wycieczkę* – *Zapadła decyzja o zorganizowaniu wycieczki*.

Szczególnie rozpowszechnione jest użycie imiesłowowych równoważników zdań przydawkowych, np. *Obecni byli ministrowie resortów pracujących na rzecz gospodarki rolnej oraz kierownicy organizacji spółdzielczych, społecznych, gospodarczych działających na wsi (ŻW)*, *Wymienić tu należy choćby wczasy w mieście, organizowane przez niemal wszystkie komitety dzielnicowe Polskiego Komitetu Pomocy społecznej (ŻW)*, *Walczyło się przez długie lata, aby przywrócić tzw. substancję mieszkaniową, ongiś zajmowaną na lokale biurowe (ŻW)*, *Przeczytałam kartkę, naklejoną na drzwiach sklepu i odeszłam z kwitkiem (m)*.

2. Z dążnością do skrótu rywalizuje druga tendencja rozwojowa współczesnego języka polskiego – dążność do precyzji. W zakresie składni wyraża się ona m.in. w tworzeniu zdań wieloczłonowych, wielokrotnie złożonych. Tendencja ta, w przeciwieństwie do tendencji do skrótu, jest bardziej znamienita dla języka pisanego niż mówionego, występuje ona głównie w stylach naukowym i artystycznym, np. *Mimo*

⁷ D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, „Kultura języka polskiego”, Warszawa 1971, s. 407.

złożonej negatywnej oceny Płoszowskiego, Sienkiewicz skonstruował tę postać z taką sympatią i emocjonalnym zaangażowaniem, że zdominowała ona wszystkie inne, przede wszystkim postać Anielki, która miała być reprezentantką zdrowej moralności, a której postawa wobec męża i Płoszowskiego budziła poważne wątpliwości wielu współczesnych krytyków pisarza (Lp), *Bywa jednak i tak, że przymiotnik odrzeczownikowy zostaje użyty w takiej konstrukcji, w której jego znaczenie nie tylko się nie uściśla, lecz do tego stopnia traci precyzyjność, że może być błędnie odczytane* (BPTJ); *Dzieciaku! – usłyszał znowu i zaraz potem wyjaśnienie, jak dawno ich nic nie łączy, że żyją w epoce, która zresztą te sprawy uczy podporządkowywać wyższym racjom* (Brat); *rzadziej w stylach publicystycznym i urzędowym, np. Podejrzewam, że pewnym istotnym mankamentem dorosłych jako wychowawców jest fakt, iż musieli – wskutek określonych warunków historycznych, społecznych i bytowych – dojrzewać przedwcześnie, że dali sobie narzucić poglądy i postawy, do których nie dorośli sami i których [...] nie są skłonni realizować w praktyce* (Pol), *Ale Zwinger ocalał, a w odbudowanej Galerii Narodowej znów mogłem podziwiać jedną z najwspanialszych kolekcji malarstwa, której najcenniejsze obrazy [...] powróciły ze Związku Radzieckiego, gdzie przechowywano je i konserwowano po wydobyciu z piwnic i najnieprawdopodobniejszych miejsc, dokąd powywozili je hitlerowcy* (DzB), *Rachunki z nadrukiem zielonym otrzymywać będą abonenci, którzy poza usługami, jakie mogą być wykazane w rachunku z nadrukiem niebieskim, korzystali z innych usług telekomunikacyjnych, które będą specyfikowane* (przep); a już zupełnie wyjątkowo w stylu potocznym, w niedbalej mowie, np. *Kilku tamtych chłopców, którzy chodzą do przedszkola, co znajduje się na końcu ulicy, gdzie my mieszkamy, ma świnkę, którą zaraziły się od gościa, co pracuje z takim mężczyzną, który ma dzieci, co przechodzą kolejno wszystkie choroby, jakie tylko dzieciaków mogą atakować* (m) – zdanie to niewątpliwie brzmi bardzo źle.

Innym błędem składniowym, spotykanym głównie w języku uczniów szkoły podstawowej, jest mechaniczne przyłączenie do pewnej zakończonej całości zdaniowej dodatkowego członu, nie zharmonizowanego z nią formalnie i niezależnego pod względem semantycznym; może się to dziać pod wpływem polszczyzny mówionej na składnię języka pisanego, np. *i zapoznałam się z koleżankami, do których teraz piszę listy i one także (!) piszą listy* (uczTab), *oglądaliśmy rynek, na którym stał pomnik Mickiewicza i było tam bardzo dużo gołębi* (uczTab), *W Paryżu spotkała Piotra Curie, który ją bardzo kochał i ona go również* (uczTab), *Jacek [...] wyznał ten grzech, że zabił Stolnika i że on właśnie jest Jacek Soplica* (uczTab), *Gospodarz ubrany jest w białą koszulę, w której rękawy zawinięte są po łokcie i z rozpiętym koło szyi kołnierzem* (uczTab). Z innym odchyleniem od normy spotykamy się wtedy, gdy rzeczownik otrzymuje określenia różne pod względem formy syntaktycznej, np. *Atak [...] nie miał w swoich szeregach zawodnika rwącego do przodu i który by potrafił wprowadzić myśl do poczynąń swojej formacji* (PS⁸).

⁸ Cytuję za D. Buttler, H. Krukowska, H. Satkiewicz, *op. cit.*, s. 407.

3. Trzecią tendencją rozwojową zdań przydawkowych jest coraz częstsze przesuwanie zaimka względnego na dalsze miejsce po przecinku. Gdy przesunięcie następuje po wyrażeniu przyimkowym, można je uznać za usprawiedliwione, np. *Z taśmy schodzi element, w produkcji którego zastosowano nową technologię (m)*, *Platał figle, do wyprawiania których miał diabelskie wprost zdolności (m)*, *istnieje granica, po przekroczeniu której tzw. ryzyko sportowe może stać się przestępstwem opisanym w kodeksie karnym (TL)*, *To jest pismo, na lamach którego publikują takie artykuły (m)*, *To są kryteria, na podstawie których ocenia się nauczyciela (m)*, *Znalazł się w grupie, w skład której wchodzi Tomek (m)*, *Mieszkam w domu, w pobliżu którego rosną lipy (m)*, *Mam zasady, w myśl których staram się postępować (m)*, *To jest chłopak, na poznaniu się z którym bardzo mi zależy (m)*. Natomiast wtedy, gdy przesunięcie następuje po samym rzeczowniku, nie można go usprawiedliwić, np. *Autor w swym artykule cytuje anonimowego sędziego, zdaniem którego zapomnieliśmy zupełnie w sądownictwie o ogólnoprewencyjnej funkcji kary (Kul)*, *W czasie obniżania ciśnienia kosmonauci przeprowadzili eksperymenty biologiczne, celem których było zbadanie wpływu nieważkości, promieniowania kosmicznego i pola magnetycznego Ziemi na wegetację, rozwój i dziedziczność różnych kultur biologicznych (GR)*, *To odchylenie od normy, nasilające się w języku publikatorów, można tłumaczyć skłonnością do wysuwania na pierwsze miejsce w zdaniu wyrazów znaczeniowo najważniejszych*.

4. Charakterystyczną zmianą w budowie konstrukcji ze zdaniem przydawkowym jest, głównie w stylach potocznym i publicystycznym, coraz częstsze rezygnowanie z zapowiednika zespolenia, przede wszystkim ze względów ekonomicznych. Poza tą zmianą ilościową następuje również zmiana jakościowa w użyciu korelatów – korelat wskazujący *ten – który* jest zastępowany przez korelat wskazująco-jakościowy *ten – jaki*, np. *W tej sytuacji, jaka panuje obecnie, to jest niemożliwe (Kul)*, natomiast korelat jakościowy *taki – jaki* jest zastępowany przez korelat jakościowo-wskazujący *taki – który*, np. *Ze zdziwieniem odkrywali, że istnieje taki typ wypowiedzi poetyckiej, z którym się mogą identyfikować (Pol)*, *Mogłam być taka zupełnie początkująca, której nikt nie zna, ani która nikogo nie zna (m)*.

5. Zmiany ilościowo-jakościowe obserwujemy również w użyciu wskaźników zespolenia wprowadzających zdanie przydawkowe. W języku potocznym i publicystycznym zdecydowanie wypierane są zaimki przez spójniki – ubywa zdań przydawkowych wprowadzanych przez *co* i *który*, przybywa zdań wprowadzanych przez *że*, *gdy*, *(a)by*. Wśród samych zaimków – głównie *który*, *co*, *jaki*, *gdzie* – też następują zmiany frekwencyjne: *co* ustępuje miejsca *który* (zaimek ten posiada znamiona liczby i rodzaju, a więc jednoznacznie odsyła do określanego rzeczownika), *jaki* i *gdzie* upowszechniają się. Różnicuje się zakres użycia spójników: *aby* – na bardziej książkowe, np. *I jedyne, co go teraz utrzymywało w napięciu, to niepokój, aby nieuważnym poruszeniem bosych nóg nie dotknąć leżącego obok siebie (And)*, i *żeby* – na bardziej potoczne, np. *Nie miałabym takiego tupetu, żebym przychodziła z czym indeksem (m)*. *Gdzie* coraz bardziej traci odcień lokatywny, np. *Twórczość Jana Kochanowskiego przesiąknięta jest ideami, gdzie wiele miejsca poświęca sprawom działalności człowieka, jego uczuć, myśli i*

zwyczajów, mniej natomiast sprawom religii (ucz), Poeci pobudzali patriotyzm w tych Polakach, gdzie zanikał on już (uczTab).

6. Zdania przydawkowe w języku ludzi niewykształconych, najczęściej dzieci z rodzin chłopskich i robotniczych, mogą zawierać takie błędy, jak: 1) wykolejenie składniowe, np. *Pierwszym pierwiastkiem, który odkryła nazwała go polonem (uczTab), W czasie powstania, które wybuchło w 1863 roku brał udział w tym powstaniu (uczTab)*, 2) wadliwą lokalizację zdania przydawkowego, np. *Zjeżdżała na sankach z góry, które dostała od ojca na gwiazdkę (uczTab), Łysek był to najwierniejszy przyjaciel Kuboka, który potem musiał zginąć w kopalni (ucz Tab)*; 3) niepotrzebne umieszczenie w zdaniu przydawkowym zaimka anaforycznego, np. *robiła [...] skarpety, które je sprzedawała (uczTab)*, lub w zdaniu nadrzędnym zaimka anaforycznego, np. *Każdą pracę, którą zaplanował nigdy nie mógł jej wykonać (uczTab)*; 4) stworzenie zbitki zdania przydawkowego i zdania warunkowego, np. *Podarował on im po trzewiczku, w którym jak się skoczyło to dwie mile a jak krok to mila (uczTab)*; 5) opuszczenie przecinków wydzielających zdanie przydawkowe – przed zaimkiem jaki zdarza się to i wielu publicystom.

Natomiast zdania przydawkowe w języku ludzi wykształconych wyróżniają się:

- 1) częstym używaniem konstrukcji składniowych ze zdaniami przydawkowymi;
- 2) różnicowaniem wskaźników zespolenia wprowadzających zdania przydawkowe;
- 3) używaniem zdań przydawkowych w różnych funkcjach semantycznych;
- 4) częstym określaniem przez zdania przydawkowe rzeczowników abstrakcyjnych.

WYKAZ SKRÓTÓW

And – Jerzy Andrzejewski, „Noc i inne opowiadania”; Bar – Lesław Bartelski, „Mokotów 1944”, BPTJ – „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, Brat – Roman Bratny, „Losy”, Breza – cyt. za A. Łękową-Grybosową *Uwagi o staropolskim zdaniu nawiązanym zaimkiem „który”*, Prace Językoznawcze UŚL, z. 1, Katowice 1969. Dąb – Maria Dąbrowska, „Pisma rozproszone”, DzB – „Dziennik Bałtycki”. DzU – „Dziennik Ustaw”, EW – „Expres Wieczorny”, Fiz – „Fizyka. Podręcznik dla wyższych szkół technicznych”, Gom – Witold Gombrowicz (wybór tekstów), GR – „Gazeta Robotnicza”, gwŚL – gwara śląska, InOl – „Instrukcja do Olimpiady Literatury i Języka Polskiego”, Iwasz – Jarosław Iwaszkiewicz, „Opowiadania”, „Sława i chwała”, „Ogrody”, JPar – Jan Parandowski (wybór tekstów), KaHa – Aleksy Kazberuk, „Harakiria”, Kąk – Krzysztof Kąkolewski, „Trzy złote za słowo”, Kul – „Kultura”, Lem – Stanisław Lem (wybór utworów), Lit – „Literatura”, Lp – „Literatura polska od średniowiecza do pozytywizmu”, m – język mówiony, Mosz – Zenon Moszner, „O teorii relacji”, MPZPR – „Materiały PZPR”, PAP – Polska Agencja Prasowa, Pol – „Polityka”, praw – przepisy prawne, PrDzK – „Program działań Kuratorium”, PrN – „Program nauczania języka polskiego”, PrR – „Program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej”, przep – przepisy urzędowe, PS – „Przegląd Sportowy”, Sm – „Sztandar Młodych”, SP – „Słowo Powszechne”, Szob – Stanisław Szober (prace językoznawcze), TL – „Trybuna Ludu”, ucz – wypowiedź ucznia, uczTab – wypowiedź ucznia cytowana za Ireną Tabakowską z pracy „Zdania przydawkowe i pozornie przydawkowe w języku pisanim uczniów starszych klas szkoły podstawowej”, zaKlem – cytuję za Z. Klemensiewiczem, Żer – Stefan Żeromski (wybór dzieł), ŻW – „Życie Warszawy”, ŻWol – „Żołnierz Wolności”.

SYSTEM LEKSYKALNY JĘZYKA A NEGACJA*

Rozwój współczesnego językoznawstwa charakteryzuje się coraz uważniejszym dostrzeganiem przez lingwistów kwestii znaczeniowej struktury języka, systemowego traktowania różnych płaszczyzn języka, w tym także leksyki. Badania ważniejszych problemów semantyki teoretycznej, opisowej leksykologii i leksykografii (studia stosunków paradygmatycznych i syntagmatycznych w leksyce, opracowanie teorii pól semantycznych, funkcjonalny opis znaczenia, analiza kategorii semantycznych jak polisemia, homonimia, synonimia i antonimia) podejmowane w ostatnich czasach w całym rzędzie prac, są podstawą do twierdzenia, że w leksyce, mimo ogromnej liczby jednostek i licznych różnorodnych między nimi relacji, możliwe jest także istnienie określonego systemu. Współczesna lingwistyka wychodzi z założenia, że język tworzy zorganizowany system, tj. taką organiczną całość, której elementy są związane ze sobą i znajdują się w ściśle określonych stosunkach. W stosunku do różnych poziomów języka mówi się o fonologicznym, morfologiczno-syntaktycznym, leksykalnym i innych systemach, które z różnych punktów widzenia wyrażają jedną i tę samą istotę – działalność językową człowieka. Każdy element systemu (fonem, morfen, konstrukcja, słowo) przeciwstawiając się innym podobnym elementom, zajmuje w systemie w pełni określone miejsce i charakteryzuje się właściwym tylko jemu znaczeniem czy też wartością. Myśl ta była po raz pierwszy sformułowana przez jednego z twórców nowoczesnej lingwistyki, językoznawcę szwajcarskiego Ferdynanda de Saussure'a.

Najmniej złożona w porównaniu z innymi systemami jest fonologia. Przy przejściu z poziomu fonologicznego na semantyczny, gdzie bada się nie tylko funkcjonowanie znaków, ale i ich znaczenie, założenie systemowości staje się mniej pewne. Liczba elementów systemu jest tu niepomiaralnie większa, a ich stosunki znacznie liczniejsze, związek elementów systemu z kontekstem powoduje też większą wariantowość. Jeżeli dla opisu całego systemu fonologicznego różnych języków może okazać się wystarczające dwadzieścia binarnych przeciwstawień (cech dyferencjalnych), to w morfologii dla interpretacji jednej tylko kategorii przypadku w językach słowiańskich potrzeba kombinacji minimum trzech cech¹. Nieporównanie bardziej złożonym systemem okazuje się leksyka, która włącza takie bogactwo obiektów, związanych ze sobą

* Artykuł jest fragmentem pracy doktorskiej (Red.).

¹ R. Jakobson, *Morfologičeskije nabljudenja nad slowianskim sključenjem*, [w:] „American Contributions to the Fourth International Congress of Slavists”, Gravenhage 1958.

rozmaitymi stosunkami, że systemowość jej jest trudna do określenia. Tym cenniejsze są wszelkie próby badawcze dążące do opisu systemu leksykalnego.

W czym może przejawiać się systemowość leksyki? Przede wszystkim w możliwości konsekwentnego opisu zasobu słownikowego drogą rozkładu słów, dokładniej opisu leksykalno-semantycznych wariantów słów czy też słów-pojęć według pól semantycznych.

Rozdzielenie leksyki języka na pola znaczeniowe prowadzi w zasadzie do konsekwentnego rozbicia wielości słów na podgrupy. Najogólniejsze klasy słów-pojęć tworzą wielkie kategorie, a te z kolei dzielą się na bardziej szczegółowe itd. aż do elementarnych jednoznacznych słów danego pola. Przy tym podstawy rozbicia mnogości okazują się wyjściowymi elementarnymi sensami (semami), które wyzyskuje się jak cechy dyferencjalne. Oczywiście liczba cech dyferencjalnych koniecznych dla opisu systemu leksykalnego jest ogromna i jest całkowicie nieporównywalna z analogiczną sytuacją na innych płaszczyznach języka – fonologicznym i gramatycznym.

Systemowość leksyki może przejawiać się nie tylko w paradygmatyce, tj. nie tylko z punktu widzenia stosunków semantycznych w pionie, ale i w syntagmatyce, tj. z punktu widzenia charakteru i regularności linearnego rozplanowania elementów w poziomie (podobieństwa użycia w mowie, łączliwość itp.). Wiadomo np., że słowa o bliskim albo przeciwnym znaczeniu (synonimy, antonimy) rządzą bliską albo dostatecznie podobną łączliwością (dystrybucją leksykalną). Na przykład *lewy* – *prawy* (*ręka, noga, bok, oko, ucho, rząd* i in.).

Najbardziej widocznym potwierdzeniem systemowości leksyki okazuje się możliwość sprowadzenia całego specyficznego dla danego języka zasobu słownego do ograniczonej liczby podstawowych typów kategorii semantycznych, funkcji leksykalnych. Każda z takich funkcji przedstawia sobą elementarny sens, który stosuje się do bardzo dużej liczby połączeń (np. funkcja Caus, Anti). Do liczby takich funkcji należy też funkcja Neg (negacja).

Konieczne trzeba także zwrócić uwagę na inne jeszcze przejawy stosunków systemowych w leksyce. Należą do nich całkowicie określone regularności wzajemnego oddziaływania słowa i kontekstu (sformułowane ściśle przez S. Karcewskiego² i później skonkretyzowane przez J. Kuryłowicza³), istnienie głównych dróg rozwojowych w semantycznej strukturze słów jednego typu słowotwórczego, np. *nomina actionis*, opis znaczenia słów za pomocą ograniczonego, minimalnego słownika, szerokie posługiwanie się w praktyce szkolnej klasyfikacją leksyki według przeciwieństwa słów, np. dialektyzmy – słowa ogólnonarodowe, pasywne – aktywne (archaizmy, neologizmy), ogólnie używane – specjalne, neutralne – nacechowane stylistycznie itp.

² S. Karcewski, *Ob asimetričnom dualizmie lingwisticeskogo znaka*, [w:] W. A. Zwiegincew, „Istoria jazykoznanja XIX – XX wiekow w ocerkach i izwljencenjach”, t. II, *Proswiesczenje*, Moskwa 1965, s. 85 – 90.

³ E. Kuryłowicz, „Esquisses linguistiques”, Wrocław 1960.

W odróżnieniu od innych systemów system leksykalny jest ściśle związany z zewnętrznymi, pozalingwistycznymi czynnikami i najbardziej żywy, zmienny. Ujmuje on zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości bezpośrednio, co znajduje wyraz w wymieraniu słów lub ich znaczeń, jak i w pojawianiu się nowych słów i znaczeń. Na skutek tego zestaw słownikowy nie tworzy, ściśle mówiąc, klasy zamkniętej.

Złożoność systemu leksykalnego jest jego charakterystyczną właściwością i jednocześnie stanowi obiektywną trudność badawczą. Okazuje się jednak w praktyce, że nie ma większej konieczności odróżniania, za pomocą ogromnych wiązek cech dyferencjalnych, dostatecznie dalekich w sferze semantycznej słów. Ważne jest, żeby odróżniać bliskie znaczeniowo jednostki, co znajduje wyraz przede wszystkim w badaniu typologii pól semantycznych, grup tematycznych, synonimii i antonimii.

Jednym z ważnych przejawów stosunków systemowych w języku jest proporcjonalna przeciwstawność jego elementów. Stosunki antonimiczne dosłownie przenikają język. Znaczenie przeciwstawności wyraża się np. w stosunkach zamiennych form czasownika: *budować* – *budować się* – *być budowanym* (*Robotnicy budują dom. Dom buduje się. Dom jest budowany.*). Także formy: *kupować* – *sprzedawać*.

Przeciwstawne znaczeniowo mogą być też całe zdania: *Wszyscy byli sportowcami. Ani jeden nie był sportowcem.* Formuły logiczne tych zdań mają postać: Wszystkie S są P. Żadne S nie jest P. Niektóre S (nie) są P. A jednak przeciwstawność to zjawisko przede wszystkim leksykalne. Rozkładając słowa w ten sposób, żeby ich znaczenia wzajemnie sobie zaprzeczały (*wysoki* – *niewysoki*) i dalej przeciwstawiały się sobie (*wysoki* – *niski*), otrzymamy dostatecznie uporządkowany słownik, odzwierciedlający niektóre istotne strukturalno-semantyczne cechy systemu leksykalnego języka w całości.

Przeciwstawność to pojęcie relatywne (np. dla dzieci: *ciocia* – *wujek*, *słońce* – *deszcz*; dla mieszkańca równin: *góra* – *równina*, dla górala raczej: *góra* – *dolina* (*kotlina*). Antonimia jednak jako zjawisko językowe powinna być oczyszczona od różnego rodzaju przypadkowych naleciałości. Zaznaczmy tu, że różne rozumienie przeciwstawności może być określone również przez sytuacje językowe. Na przykład kontekstualne przeciwstawienie słów, które nie stanowią antonimów: *Jesteś bogaty, a ja biedny, jesteś prozaikiem, ja poetą.*

Studiowanie różnych sposobów przeciwstawiania słów w systemie języka prowadzi w naturalny sposób do badania typów przeciwieństwa i określenia miejsca negacji w systemie leksykalnym. W tym celu odwołamy się do niektórych pojęć logicznych. Zanalizujemy stosunek językowej formy negatywnej (negatywum) do nazwy negatywnej w sensie logicznym. Jak wiadomo, jednym z klasycznych stosunków, jakie tradycyjna logika wydziela między zakresami nazw, jest stosunek wykluczania, który ma dwie postacie: sprzeczność i przeciwieństwo⁴. O sprzeczności mówi się wtedy, gdy zakresy dwóch dowolnych nazw nie mają wspólnych desygnatów i tworzą łącznie klasę uniwersalną, czyli klasę obejmującą wszelkie przedmioty w szerokim znaczeniu tego

⁴ Z. Ziemiński, „Logika praktyczna”, Warszawa 1975, s. 42.

słowa na świecie. Inaczej mówiąc, każdy przedmiot jest desygnatem nazwy *A* albo desygnatem nazwy *nie-A*. Stosunek sprzeczności ilustrowany jest w podręcznikach logiki przykładami typu: *mineral* – *niemineral*, *kamień* – *niekamień*, *ożywiony* – *nieożywiony*, *sędzia* – *niesędzia*. Nazwy negatywne opatrzone funktorem *nie* odnoszą się do klasy negatywnej, która stanowi dopełnienie podzbioru oznaczanego nazwą pozytywną (bez funktora *nie*). Łącznie tworzą one klasę uniwersalną. Jeśli zgodnie z powyższym w obrębie klasy uniwersalnej wyróżnimy klasę przedmiotów będących desygnatami nazwy *dom*, to dopełniającą klasą negatywną będzie klasa desygnatów nazwy *nie-dom*, czyli wszystko, co nie jest domem. W wypadku przeciwieństwa zakresy dwóch nazw nie dopełniają się do klasy uniwersalnej, tzn. oprócz desygnatów nazwy *A* i desygnatów nazwy *B* istnieją jeszcze inne przedmioty nie będące desygnatami żadnej z tych nazw. W ten sposób wykluczają się zakresy nazw *dom* i *okno*, *dzień* i *noc*, *człowiek* i *kamień*. Jak widać, para nazw sprzecznych tworzy podział dychotomiczny w ramach klasy uniwersalnej, natomiast nazwy przeciwne podziału takiego nie tworzą. Jest rzeczą oczywistą, że w warunkach normalnej komunikacji językowej nie są używane negatywa o zakresie tak szerokim jak nazwy negatywne. Z niektórymi typami negatywów łączy nazwy negatywne jedynie forma zewnętrzna i fakt, że dają one wraz z nazwami pozytywnymi podział dychotomiczny. Jednak dychotomia, jaką tworzą niektóre negatywa wraz ze swoimi pozytywami nie obejmuje klasy uniwersalnej, lecz tylko klasę desygnatów mających pewien zespół cech wspólnych. Jeżeli więc przymiotnik *europejski* ma znaczenie «dotyczący, pochodzący z Europy», to znaczenie *nieeuropejski* «nie dotyczący, nie pochodzący z Europy» nie będzie nieograniczone i nie będzie obejmowało, np. przymiotnika *księżycowy* «dotyczący, związany, z księżycem», a tym bardziej przymiotników *mały*, *zielony*, *ciepły*. Treść znaczeniowa przymiotników *europejski* – *nieeuropejski* będzie ograniczona do pola gatunkowego (termin L. A. Nowikowa), zawierającego jedynie przymiotniki związane z nazwami kontynentów lub z pewnymi nazwami geograficznymi.

Badanie rozmaitych typów opozycji semantycznych wyrazów powinno łączyć się z poszukiwaniem jakiegoś ogólnego inwariantu wszystkich głównych wariantów leksykalnego przeciwstawienia. Oczywiście, mamy tu na myśli strukturę głęboką języka. Z tego punktu widzenia cenne wydają się być analizy A. Wierzbickiej, szczególnie jej rozprawa o miejscu negacji w strukturze głębokiej języka⁵. A. Wierzbicka pokazała, że zdania typu:

Adam jest chory. Adam jest zdrowy.

tylko z punktu widzenia formy można nazwać twierdzącymi (brak partykuły *nie*), ale na podstawie słownika wiemy, że *chory* = «niezdrow», więc:

Adam jest chory = «Adam nie jest zdrowy»,

Adam jest zdrowy = «Adam nie jest chory».

Dla A. Wierzbickiej negacja nie jest jednak prostą relacją symetryczną. Jeśli *A* znaczy *nie-B*, to *B* nie może znaczyć po prostu *nie-A*. Tak zwana reguła przeniesienia negacji

⁵ A. Wierzbicka, „Dociekania semantyczne”, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969.

jest wobec tego fałszywa. Okazuje się, że w opozycji antonimów jeden z nich przedstawia się przy jego interpretacji jako twierdzący (*zdrowy*), drugi jako przeczący (*chory* = «nie + zdrowy»), a sam stosunek antonimii jako stosunek niesymetryczny. Negatywny człon opozycji okazuje się semantycznie o wiele ważniejszy i o wiele bardziej złożony.

Wracając do fragmentów pracy traktujących o negacji leksykalnej zajmiemy się szczegółowo problematyką, która stanowi zasadniczy przedmiot mych badań. Na wstępie problem samego tytułu. Przyjmuję określenie *negacja leksykalna*, choć fakty językowe będące obiektem mych zainteresowań definiowane są w literaturze językoznawczej za pomocą rozmaitych terminów. Słownik J. Marouzeau⁶ podaje dwa terminy: francuski *negation de mot* i niemiecki *Begriffsnegation*. Słownik O.S. Achmanowej⁷ przytacza termin *słowiesnoje otricanje*. W słowniku Z. Gołąba, A. Heinza i K. Polańskiego⁸ występuje termin *negacja wyrazowa*. W wielu pracach spotyka się termin *negacja leksykalna*. Terminem tym chętnie posługuje się E. Lotko⁹, czeski lingwista. Amerykański językoznawca K. E. Zimmer¹⁰ posługuje się terminem *affixal negation*. Jest to o tyle umotywowane określenie, że w wielu językach, w tym też w języku angielskim, występują zarówno prefiksy, jak i sufiksy negacyjne. Termin *negacja leksykalna* jest dobrym terminem dla języków słowiańskich, w tym też dla języka polskiego. W semantyce ma wprowadzić drugie znaczenie, mianowicie termin *leksykalny* może odnosić się do zjawisk nie posiadających specjalnego wykładnika formalnego, jednak pierwotne znaczenie „leksykalny” w zwrocie *negacja leksykalna* wskazuje, że przedmiotem analizy będą wyrazy zanegowane z prefiksem *nie-*, a nie negacja zdaniowa.

Wyraz *nie* jest partykułą, może więc występować jako określenie przed każdą częścią mowy. Wprawdzie jest to tylko jeden morfem, ale może on dotyczyć niemal wszystkich wyrazów w słowniku. Są oczywiście wypadki niewątpliwej jego samodzielności wyrazowej, a nawet zdaniowej:

*Po śnieżystej zamieci do wsi zbrojny mąż leci,
A pod burką wielkiego coś chowa.
Pewnie z Niemiec, mój synu, wiesz kubel bursztynu?
– Nie, mój ojcze, to Laszka synowa.*

(A. Mickiewicz, Trzech Budrysów)

Samodzielność takiego *nie* w sensie oddzielności od innych wyrazów jest tu niewątpliwa.

⁶ J. Marouzeau, *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris 1951.

⁷ O. S. Achmanowa, *Słownik lingwistycznych terminów*, Moskwa 1966.

⁸ Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968.

⁹ E. Lotko, „Leksikalni negace v současne cestine”, Praha 1973.

¹⁰ K. E. Zimmer, *Affixal Negation in English and Other Languages*, [w:] „Investigation of Restricted Produktivity”, New York 1964.

W *Słowniku ortograficznym języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka na stronie 96 czytamy: „W zasadzie partykułą *nie* w tym języku polskim piszemy rozdzielnie. Ponieważ ma ona jednak szeroki zakres występowania, bardzo często dochodzi do scalania się znaczeniowego z następującym po niej wyrazem. Tym właśnie motywują się liczne wypadki pisowni łącznej”. Wówczas też nie jest to tylko zaprzeczenie tego, co oznacza podstawa słowotwórcza. Z owym *nie* wiąże się często znaczny stopień nasilenia dodatniej lub ujemnej cechy, przeciwstawnej temu, co oznacza przymiotnik podstawowy, np. *niezwykły, niepospolity, niemaly* obok *niemily, niechlubny, nielitościwy*, nie mówiąc już o daleko posuniętej zmianie znaczenia takich przymiotników jak *niefrasobliwy, (jak)niepyszny, nieszczególny*. Podobnie sprawa wygląda w odniesieniu do rzeczownika. Na tej samej stronie w wymienionym *Słowniku* czytamy ponadto: „Dodatkowo komplikuje sprawę fakt, że partykuła *nie* ma wiele funkcji znaczeniowych, mogących w różny sposób modyfikować znaczenie wyrazu, z którym się łączy, oraz fakt, że również wyraz występujący z *nie* może mieć wiele znaczeń wymagających różnej pisowni. Wymienione tu czynniki powodują, że te same połączenia wyrazowe zawierające partykułę *nie*, w zależności od znaczenia mogą mieć pisownię raz łączną, raz rozdzielną”.

Gorzej, że taka konwencja staje się elastyczna, zwłaszcza przy niezbyt jasnych zasadach rozgraniczających poszczególne elementy. Przede wszystkim połączenie owego *nie* z resztą wyrazu, którego jest składnikiem, w wielu wypadkach jest dosyć luźne, np.

bolesny – *niebolesny, nie bardzo bolesny,*

cały – *niecały* – *niezupełnie cały,*

celny – *niecelny* – *niezbyt celny,*

szczęśliwy – *nieszczęśliwy* – *nie całkiem szczęśliwy.*

Tę lotność *nie* usprawiedliwia i przepis ortograficzny. Nakazuje on wprawdzie łączną pisownię *nie* z rzeczownikami, przymiotnikami i przysłówkami odprzymiotnikowymi, ale zaleca pisownię rozdzielną, gdy idzie o wyraźne lub domyślne przeciwstawienie, np. *nie przyjaciel, ale wróg; nie ojciec temu winien; nie ładna, ale wprost śliczna; nie chętnie, ale z całym zapalem*. W podanych przykładach *nie* nie jest zaprzeczeniem rzeczownika, przymiotnika czy przysłówka, lecz składnikiem schematu *nie..., ale*, w który dane wyrazy są po prostu uwikłane przypadkowo. Schematów takich jest więcej, cytuję je ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego:

Nie...lecz

Nie zazdrość zdradliwa, nie nadzieja mnie wiedzie, lecz przyjaźń troskliwa. (Fredro A. Geld. 49).

Czy nie

Roztrząsam ściśle, czy nie ambicja, czy nie lakomstwo mię dręczy, i dochodzę, że nie. (Tremb. Listy I, 130).

ale bynajmniej nie

Są to figury przeważnie ujemne, ale bynajmniej nie czarne charaktery w znaczeniu zwykłym. (Sienk. Mieszan. 203).

bodaj nawet czy nie

Dzień był targowy, bodaj nawet czy nie jarmarczny. (Skiba Poziom. 8).

ledwo nie

Znalazłem się między młodzieżą bystrą, żywą i pojętną, ledwo nie ostatnim. (Kossak. Książd 83).

już nie

To jedno puste miejsce nęci go i mami, już nie puste, bo on je napelnił myślami. (Mick. Tad. 19).

Z pewnością analiza takich schematów należy do zadań gramatyki, a w słowniku może stanowić jedynie uzupełnienie opisu hasła. Nie jest to na pewno seria leksykalna, lecz konstrukcja składniowa.

Innym zagadnieniem są użycia partykuły *nie* takie, że z rzeczownikiem, przymiotnikiem czy przysłówkiem odprzymiotnikowym tworzą zaprzeczoną część zdania, przeciwstawną innej, także domyślnej. Przykłady z SJPD:

Myśliwstwo powinno być zabawą, nie rzemiosłem, odpoczynkiem, nie pracą. (Krasicki. Pan Podstoli)

Oczywiście nie chodzi tu o jakieś *nierzemiosło* czy też *niepracę*, lecz o wyraźne przeciwstawienie zabawy rzemiosłu i odpoczynku pracy. Owo *nie* ma więc tu charakter wybitnie syntagmatyczny, a nie paradygmatyczny, jak to zwykle sygnalizuje pisownia łączna.

Znacznie większe powikłania co do oddzielności wyrazów powoduje powiązanie *nie* z czasownikiem. Wprawdzie pisownia sprzyja tu oddzielności *nie*, bo formuła ortograficzna brzmi kategorycznie: *nie* z czasownikami pisze się osobno. Tę kategoryczność osłabia jednak inna zasada nakazująca pisownię razem tylko w wypadku, jeżeli czasownik bez przeczenia nie występuje, np. *nienawidzić, niepokoić, niewolić*, po czym następuje komentarz: „do łącznej pisowni nie ma podstawy nawet wtedy, gdy dany wyraz użyty bez przeczenia ma inne znaczenie, a więc pisze się: *nie dojadać, nie dostawać (brakować)*”¹¹. Istnieje jednak niewielka liczba czasowników odnosząca się do tej zasady. Czasownik *niedomagać* istotnie jej odpowiada, bo nie ma czasownika *domagać*, a *domagać się* jako odrębny czasownik napiszemy z przeczeniem *nie* osobno, a więc *nie domagać się*.

Następuje seria ze złożonym przedrostkiem *niedo-*, bogato reprezentowanym w rzeczownikach, np. *niedorozwój, niedowład, niedopalek*, czy w przymiotnikach, np. *niedokrewny, niedokwaśny*. Prefiks ten tworzy, według SJPD, „czasowniki pochodne oznaczające niedostateczną, spadającą niżej normy realizację tego, co oznacza czasownik podstawowy”. Jako przykłady wymienia się *niedojadać, niedosłyszeć, niedospać, niedosypiać, niedowiedzieć*, z łączną pisownią właściwą przedrostkowi *niedo-*. Ale w Słowniku brak jest hasła *niedojadać*, co sugerowałoby zastosowanie pisowni rozłącznej. I rzeczywiście, pod hasłem *dojadać* mamy znaczenie «jeść do syta; najadać

¹¹ Słownik ortograficzny języka polskiego, Warszawa 1975.

się, nasycać się (zwykle z przeczeniem)». We wszystkich przykładach *nie* występuje osobno. Wszystkie źródła ortograficzne podają tu również pisownię rozdzielną.

W przypadku czasownika *niedosłyszeć* zasada ortograficzna jest konsekwentniejsza i notowane są obie postaci: *niedosłyszeć*, *niedokonane*, w znaczeniu «słabo słyszeć», pisane łącznie; istnieje jednak czasownik dokonany *dosłyszeć* w znaczeniu «usłyszeć coś mimo woli» i wówczas zaprzeczony on będzie przez *nie* pisane rozłącznie.

Czasownik *niedospać* nie jest uwzględniony w SJPD, jest natomiast *niedosypiać* oraz *dospać* z przykładami z przeczeniem, pisane rozłącznie. Czasownik *niedowidzieć* źródła ortograficzne podają z pisownią łączną. Tak też jest w *Słowniku W. Doroszewskiego*: *niedowidzieć*, «czasownik niedokonany, odnoszący się do osłabionego wzroku». Mamy też hasło *dowidzieć* jako czasownik dokonany, z przeczeniem pisanym osobno, w znaczeniu «nie móc dojrzeć, dostrzec». W takich czasownikach, jak *niedoleźnieć*, *niepokoić*, *niewolić*, utworzonych od *niedoleźny*, *niepokój*, *niewola* owo *nie-* jest składnikiem ich podstawy słowotwórczej, nie zaś przeczeniem czasowników *doleźnieć*, *pokoić*, *wolić*.

Pozostaje jeszcze omówić sprawę oddzielności wyrazowej *nie* z imiesłowami. W zasadzie imiesłowu należą do paradygmatu czasownika, a więc obowiązuje je pisownia rozłączna. Ta zasada jest realizowana konsekwentnie przy imiesłowach nieodmiennych na *-ąc* i *-szy*. Ale gdy chodzi o imiesłowu na *-ący*, *-any*, *-ony*, *-ty*, tzn. imiesłowu przymiotnikowe, sprawa się komplikuje, bo nie ma wyraźnej granicy między imiesłowem i przymiotnikiem. Wyraz zaprzeczenia pisze się tu łącznie lub rozłącznie. Wybór jednego ze sposobów pisania zależy od znaczenia imiesłowu, mianowicie, czy mówi się o zaprzeczonej czynności lub zaprzeczonym stanie, tzn. jest on formą czasownikową albo czymś stałym stanem, przez co upodabnia się do przymiotnika. W wypadku pierwszym i częstszym pisze się te imiesłowu rozdzielnie, np. *nie piszący*, *nie idąca*, *nie dospana (noc)*.

Mniej jest wypadków zaprzeczonego imiesłowu czynnego z pisownią łączną *nie*, np. *niepijący* = «abstynent», *niewierzący* – «nie uznający dogmatów religijnych», *niepalący* = «który stale nie pali tytoniu», *nieżyjący* = «nieboszczyk». W praktyce jednak żaden ze słowników nie stosuje tej zasady. Inaczej bowiem słowniki te byłyby przepelnione obocznościami pisowni łącznej i rozdzielnej.

Następną serię tworzą imiesłowu pozorne, utworzone od czasowników zwrotnych lub nieprzechodnich. Dotyczą one niekiedy ograniczeń realizacji czynności. Należą tu np. *nieobżarty* (od *obeżreć się*), *niespracowany* = «który nie może się spracować, ustać w pracy», *niezdecydowany* = «nie mogący się zdecydować», *nieobyty* = «który się z czymś nie obył», *nieudany* = «który się nie udał». Warto zwrócić uwagę, że mimo częstego mówienia o formacjach imiesłowowych jako o przymiotnikach, normy ortograficzne milczą o zasadzie obowiązującej dla przymiotnika pisowni rozdzielnej, gdy idzie o wyraźne lub domyślne przeciwstawienie. Co więcej, nie jest tu też stosowana zasada czasownikowa, według której odmienne znaczenie niezaprzeczonego czasownika nie jest podstawą do pisania łącznego.

Niektórym zaprzeczonym formom na *-any*, *-ony*, *-ty* odpowiadają formy przysłówkowe na *-anie*, *-enie*, *-cie*, np. *niedostrzeżenie*, *nienasylenie*, *nieoczekiwanie*, *nieodparcie*, *niepohamowanie*, *nieustraszenie*, *niezbicie*. Nie są to jednak pisane łącznie zaprzeczenia przysłówków, bo na ogół nie występują ich odpowiedniki niezaprzeczone, nie ma przecież *ustraszenie*, *zbicie* itp.

Inny znów problem wynikający z łącznej pisowni *nie-* dotyczy form rzeczownikowych na *-anie*, *-enie*, *-cie*. Na ogół są one podawane w SJPD przez odesłanie do właściwego czasownika. Czasowniki jednak mają formy hasłowe w postaci nie zaprzeczonej. *Słownik*, nie przesądzając o ich seryjności, podaje jako odrębne hasła wszystkie formy udokumentowane w serii hasel na *nie*.

Powyższy przegląd materiału słownikowego dotyczący łącznej lub rozdzielnej pisowni przeczenia z różnymi częściami mowy w języku polskim posłużył nam do zaprezentowania obiektywnych trudności, z jakimi spotyka się językoznawca podejmujący się analizy formacji zaprzeczonych w języku polskim, a jednocześnie pozwala na świadomy wybór określonego materiału do analizy.

Przedmiotem analizy są w pracy negatywa rzeczownikowe, przymiotnikowe (w tym także niektóre formacje imiesłowowe o znaczeniu przymiotnikowym) i przysłówkowe z prefiksem *nie-*. Główny nacisk położony został jednak na negatywa przymiotnikowe, gdyż są one w języku polskim, podobnie jak i w innych językach słowiańskich, reprezentowane najliczniej. Praca dotyczy więc zaprzeczenia trzech kategorii leksykalnych: rzeczownika, przymiotnika i przysłówka, na uboczu pozostawiając całą złożoną problematykę zdań negatywnych. Mowa będzie jedynie o funkcjach morfemu *nie*, którzy tworzy formacje zaprzeczone. Jest on bowiem podstawowym formantem o funkcji negacyjnej w języku, który wykazuje prawie nieograniczoną łączliwość z wyrazami podstawowymi.

Wybór prefiksu *nie-* motywuje się nie tylko jego znacznym udziałem w tworzeniu negatywów, lecz także interesującymi związkami znaczeniowymi, w jakie wchodzi ze swoimi podstawami słowotwórczymi. Szczególnie interesujące będzie pokazanie wewnętrznej bliskości zachodzącej pomiędzy polisemią leksykalną a antoniimią.

Praca opiera się głównie na materiale wyekscerpowanym ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego i na materiale uzupełniającym ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka. Zaprzeczeniu może ulec teoretycznie nieograniczona liczba przymiotników, rzeczowników i przysłówków odprzymiotnikowych i w praktyce językowej odbywa się to bez naruszenia norm poprawnościowych, jednak słownik takich form nie notuje, co wiąże się ze specyfiką rejestrowania materiału w kartotekach (kanon tekstów pisanych). W związku z tym, że kompetencja mówiącego zezwala w nielicznych przypadkach na użycie jednostek zaprzeczonych nie występujących w słowniku, tego rodzaju przykłady uwzględnia się w analizie. Odnosi się to zarówno do niektórych przymiotników, rzeczowników lub przysłówków monosemicznych, jak i do niektórych znaczeń polisemicznych. Na skutek takiego postępowania zaistniała konieczność traktowania jako jednostki analizowanej przymiotnika, rzeczownika, przysłówka w danym określonym znaczeniu, a nie jako

jednostki leksykalnej. Faktem dodatkowym, który zdecydował o takim punkcie widzenia, było to, że różne znaczenia tego samego wyrazu mogą należeć do różnych klas semantycznych, co z kolei wywiera wpływ na różnicowanie funkcji morfemu *nie*, np. przymiotnik 1. *męski* «należący, odnoszący się do mężczyzn» i 2. *męski* «odważny, silny» – przymiotnika w zn. 1 zazwyczaj się nie zaprzecza.

Liczba zaprzeczonych hasel podstawowych (nie licząc poszczególnych znaczeń) ze SJPD wynosi 2843 hasła (rzeczowników, przymiotników i przysłówków), w tym 264 hasła opatrzone kwalifikatorem *dawny*, i 75 hasel ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka.

W aspekcie słowotwórczym negacji leksykalnej w języku polskim na czoło wysuwają się następujące zagadnienia: budowa słowotwórcza wyrazów zaprzeczonych oraz problem ograniczeń, jakim podlega łączliwość morfemu *nie*.

W zakresie budowy słowotwórczej w literaturze wyróżnia się dwa rodzaje negacji leksykalnej: negację leksykalną bezpośrednią, która polega na tym, że wyraz zaprzeczony ma odpowiednik pozytywny bezprefiksalny, który pod względem formalnym i semantycznym stanowi podstawę słowotwórczą wyrazu zaprzeczonego: *nieaktualny*, *niewesoły*, *niezgoda*, *niedobrze*, oraz negację leksykalną pośrednią, która różni się od negacji bezpośredniej tym, że wyraz zaprzeczony nie ma stałego odpowiednika jednowyrazowego, np. *nietykalność*, *nieublagany*, *nieuchronnie*, *nieuctwo*, *nieuk* itp. Sądzymy, że podział ten jest wystarczający przy analizie słowotwórczej materiału. Interesujące jest przy tym rozpatrzenie funkcji gramatycznej morfemu *nie*, która pozwala tworzyć przymiotniki zaprzeczone od innych części mowy, mianowicie od imiesłówów.

Jednak wysiłek badawczy skierowany na problematykę gramatyczno-słowotwórczą z góry wydaje się być niewystarczający. Najbardziej interesująca i nie zbadana jest problematyka semantyczna negacji leksykalnej. Stroną znaczeniową negatywów interesowano się dotychczas głównie w związku z zagadnieniami antonimii. Przed wszystkim ustalone zostały wartości komunikatywne oraz stosunek tych wartości do znaczeń niektórych typów antonimów leksykalnych. Problematyce tej poświęcone są m.in. prace J. D. Apresjana, L. J. Maksimowa i L. A. Nowikowa, wszystkie opracowane dla języka rosyjskiego. Opis wartości komunikatywnych negatywów polega głównie na klasyfikacji funkcji semantycznych morfemu *nie*. Klasyfikację taką dla polskich przymiotników zaprzeczonych zaprezentował R. Tokarski. Zwraca uwagę fakt, że w pracach tych pomijano zupełnie zagadnienia wiążące się z polisemią pozytywów i negatywów, a pary pozytywum: negatywum traktowane były tak, jak gdyby oba ich człony były monosemami.

Badanie negatywów w ścisłym powiązaniu z analizą struktury semantycznej pozytywów stanowi główne zadanie pracy i jednocześnie podstawową zasadę stosowanej w niej metody. Opis relacji znaczeniowych istniejących w obrębie par pozytywum: negatywum obejmuje kilka zagadnień:

A. Zdefiniowanie wartości znaczeniowej formy negatywnej oraz zbadanie związku między tą wartością i polisemią członów pary pozytywum: negatywum.

B. Ustalenie relacji zakresowych istniejących między pozytywami i negatywami, tj. określenie liczby znaczeń pozytywum w stosunku do liczby znaczeń odpowiadającego mu negatywum i określenia, które znaczenia polisemicznych pozytywów mają odpowiedniki negatywne, a które ich nie mają.

C. Zbadanie związków między negatywami i antonimami ich pozytywnych odpowiedników.

STAROPOLSKIE PIERZGA – PRAŻMO

W dawnym polskim słownictwie bartniczym występowało słowo *pierzga* a) «galka pyłku kwiatowego zabrana przez pszczołę do koszyczka, obnoże, robota», m. in. u M. Reja, b) «zasklep pszczół, grube dzienie około dziur ulowych, smoła, którą pszczoły zatykają szpary ulów» (*Słownik warszawski*), też kasz. *p'ěr̃k* «pyłek kwiatowy na nóżkach pszczoły»¹, p. dial. *perha* «pyłek kwiatowy, w komórkach plastrowych na suchu utrzymywany» – z Winnicy ZSRR².

Słowo to w znaczeniu «pyłku kwiatowego na nóżkach pszczoły» notują również słowniki języków i dialektów wschodniosłowiańskich: ukr. *perhá* «pyłek kwiatowy...», dial. poleskie *pèrhá* «ts.»³, dial. *perhá* «pyłek z kwiatu, zbierany przez pszczoły na wosk»⁴, hucul. *perha* «pszczelna robota»⁵, dial. brus. *perhá* «pčaliny „xleb”»⁶, «pokarm dla larw pszczelich» – Grodzieńskie, Homelskie⁷, ros. *perga* «pyłek kwiatowy na nóżkach pszczół» (Dal').

Tymczasem w staroczeskim *prha* to «drobna mąka z nowych ziarn suszonych, z tej mąki jest doskonały chleb, to nazywamy *p.*» – Biblia 1404 r.⁸, strus. *perga* «prażone ziarna zboża» – w Biblii z XIV w. i z 1499 r. (Leviticus II 14)⁹, strus. *praga* zamiast *prjaga* «ziarna pszeniczne» W tekście: *prjażeny pragy da ne jaste*¹⁰, słowen. *prga* m. in. «mąka z suszonych owoców; rodzaj placka z kukurydzianej mąki; placek na oleju» (według Plateršnika), śrserb. z XVI w. *prōga* «krupy z niedojrzałej pszenicy, wyluskanej rękami z kłosów» (Miklosich), sch. *přga a* «jedzenie z prażonego prosa, które miele się na żarnach, potem sypie się mąkę na wrzącą wodę, żeby się sparzyła i je się łyżką, jak rodzaj kaszy, papki» – w Hercegowinie, Serbii, w Lice, w części Chorwacji (*Słownik Akademii*), b) «mąka, z której robi się tę potrawę» (Vuk), bułg.

¹ F. Lorentz, *Pomoranisches Wörterbuch*, t. II, Berlin 1970, s. 9.

² *Magazyn Polskiego słownika gwarowego* PAN w Krakowie.

³ V. V. Anochina, N. V. Nikončuk, „Polesskaja terminologija pčelovodstva. Leksika Poles'ja”, Moskwa 1968, s. 347, 348.

⁴ O. Horbač, „Zaxidn'o polis'ka hovirka sela Ostromyči, kol. povitu Kobryn”, München 1973, s. 43.

⁵ J. Janów, *Słownik huculski*, maszynopis Instytutu Słowianoznawstwa PAN.

⁶ T. F. Scjaškovič, „Materyjaly da slūnika hrodzenskoj voblasti”, Mińsk 1972, s. 370.

⁷ Ju. F. Mackevič, „Leksika pčaljarstva. Z narodnaha sloūnika”, Mińsk 1975, s. 214.

⁸ F. Št. Kott, *Česko-německý slovník*, t. II, Praha 1880, s. 999.

⁹ I. I. Sreznevskij, „Materialy dlja slovarja drevnerusskogo jazyka”, t. II, Sanktpetersburg 1895, s. 895.

¹⁰ Tamże.

dial. (Elensko) *prgǫ* adj. indecl. «w stanie dojrzałości woskowej – o zbożach»¹¹, zapożyczenie w rum. *pirgă* l. «pora dojrzewania (owoców, zbóż)», 2. konkr. zbior. «nowalijki».

Wszystkie wymienione tu znaczenia, poczynając od staroczeskiego, nawiązują do prastarego zwyczaju spożywania prażonych (lub suszonych) ziarn dojrzewającego zboża lub potraw z niego sporządzonych. Stąd wynika, że nazwa *pierzga* «pyłek kwiatowy, którym żywią się larwy pszczoł» jest przenośnią, oznaczającą «mąkę lub potrawę mączną dla larw». Wskazują na to również takie określenia «*pierzgi*», jak brus. *pčaliny „xleb”*, niem. *Honigbrot* (dosł. «miodowy chleb»), *Blumenmehl* (dosł. «mąka kwiatowa»), *Futterbrei der Bienen* («pokarm w formie papki (kaszki) dla pszczoł»).

Natomiast dla prażonego dojrzewającego ziarna istniała w staropolszczyźnie, poświadczona od XV w. nazwa *prażmo*. Oto jak ją określa Szymon Syreński: *prażmo... [z pszenicy] póki jeszcze ziarno ma w sobie nieco mleka, w kłosie nad ogniem uprażone abo w piecu pieczone, a chociaż na słońcu ususzone i między rękoma wyżęte*¹²; stczes. *prażma*, dial. moraw. «prażone, wytarte i zmielone kłosa nie dojrzałego jeszcze zboża przed żniwami w czasie głodu», brus. *prežmo*, ros. *prjażmo*¹³. W dialektach białoruskich północnej Białostoczczyzny *prażm'o* oznacza «wiązanekę zbóż i ziół do święcenia»¹⁴.

Obie nazwy: *pierzga* (< **přga*) i *prażmo* (< **pražmo*) wywodzą się od czasowników **přžiti* i **pražiti*, pol. *prażyć*.

¹¹ „Bölgarska dialektologija proučvanija i materiali”, kn. VII, Sofja 1974, s. 120.

¹² Sz. Syrenius, „Zielnik herbarzem z języka łacińskiego zowią...”, Kraków 1613, s. 928.

¹³ V. Machek, *Etymologický slovník jazyka českého a slovenského*, Praha 1957, s. 392.

¹⁴ Na podstawie materiałów do „Atlasu gwar wschodniosłowiańskich Białostoczczyzny” Pracowni Języka Białoruskiego Instytutu Słowianoznawstwa PAN.

PRZEJAWY POTOCZNOŚCI W PYTANIACH NAUCZYCIELI

I. CEL PRACY

Na ogół nasza wiedza o strukturze i rodzajach pytań, jakie zwykliśmy zadawać sobie i innym, nie wykracza zbyt daleko poza informacje dane nam przez logików-erotetyków. Powszechnie znany jest podział pytań na tzw. pytania do rozstrzygnięcia, które składają się z partykuły *czy* i osnowy pytania, pytania do uzupełnienia, składające się z partykuły pytajnej innej niż *czy* i osnowy pytania oraz pytania otwarte, czyli te, które skłaniają do szerszej odpowiedzi¹.

Kryterium semantyczne stosowane przez erotetyków mogłoby się okazać jednak niewystarczające w pojęciu lingwisty, dlatego niniejszym stawiamy sobie zadanie określenia w aspekcie formalnym owych reprezentatywnych dla języka mówionego typów pytań ilustrowanych tu materiałem z lekcji szkolnych oraz z różnych sytuacji egzaminacyjnych, w których uczestniczy nauczyciel (również akademicki) jako pytający i uczeń jako odpowiadający.

2. METODA POSTĘPOWANIA Z MATERIAŁEM

Już z pobieżnego przeglądu tekstów zebranych do analizy wynika, że poważną trudność stanowi dla badacza samo odgraniczenie pytań od struktur nie będących pytaniami, np. *Może jeszcze jakieś uczucie znajdziemy(?)*² – *Tutaj Mickiewicz wyraża podziw dla tych obrońców.*

Wyzyskując drugą replikę dialogową, całą sytuację dialogową (czyli warunki, w jakich powstały te teksty) oraz wszelkie dodatkowe elementy typu leksykalnego (*może, chyba* itp.), najczęściej jednak typu suprasegmentalnego (np. typ końca linii intonacyjnej), potrafimy zbudować parafrazę danych tekstów. Parafrazy te, funkcjonujące w charakterze papierków lakmusowych wykrywających tym razem pytania wśród niepytań, są dobrym sprawdzianem, o ile uwzględniają trzy podstawowe funkcje pytania, więc to, że nadawca pytania coś wie, czegoś nie wie i chce się czegoś dowiedzieć. Zatem parafrazując podany przykład, moglibyśmy powiedzieć, że nadawca tego tekstu zdaje sobie sprawę z istnienia pewnych uczuć, niektóre z tych uczuć już poznał za pośrednictwem swojego współ rozmówcy, a teraz pragnie pogłębić swoją wiedzę na dany temat wyszczególnieniem innych uczuć podejrzanych o istnienie. W związku z tym pyta o nie.

3. WYKŁADNIKI STRUKTURY PYTANIA

Dla większości wypowiedzi pytajnych najbardziej typowym wykładnikiem pytaniowości jest pytajny zaimek lub partykuła pytajna *czy*. Tym wykładnikom może jednocześnie towarzyszyć wykładnik intonacyjny. Przez wzgląd więc na obecność lub brak specjalnego wyrazu pytajnego ustalają się granice dwu wielkich grup pytań: zaimkowe lub wyznaczone przez partykuły oraz pytania pozbawione tych eksplicytnych wykładników pytaniowości. Zaimkowe i partykułowe wyrazy pytajne identyfikują pewne pozycje pytania z niedookreślonymi:

¹ K. Ajdukiewicz, „Język i poznanie”, t. I, Warszawa 1960, s. 278–286.

² Niech znak (?) oznacza intonację na poły pytajną na poły intonację zdań oznajmujących.

- podmiotami – *Kto bohaterem jest tego opowiadania?*
Czy ich nikt nie widział?
- orzecznikami – *Co to jest ochrona wód przed zanieczyszczeniami?*
Czy to rzeczywiście była taka wielka szkoda?
- orzeczeniami – *A czy się zmienił po przystąpieniu do harcerstwa?*
- dopelnieniami – *Komu poświęcony jest wiersz „Na śmierć rewolucjonisty”?*
- przydawkami – *Jaką lekcję macie?*
Czy każdy człowiek może zostać piłkarzem?
- okolicznikami – *Jak obchodzą swoje święto górnicy w Polsce Ludowej?*
Czy Jasko wykonał dobrze powierzone mu zadanie?

stąd dodatkowy podział tych pytań na pytania podmiotowe, dopełnieniowe, okolicznikowe itd.

Jednakże przy opisie składniowym nieodzowna jest charakterystyka brzmieniowej warstwy wypowiedzenia. Składają się na tę warstwę m.in. intonacja (=melodia) i akcenty. Te składniki okazują się komplementarne wobec szyku wyrazów w wypowiedzeniu. Dzięki temu *intonacja* nie tylko może być wykładnikiem opozycji różnych komunikatywnych typów wypowiedzeń (np. odróżnić pytania od zdań oznajmujących), ale również może wzmacniać pytaniotwórczą rolę *sz y k u* wyrazów, co jest szczególnie ważne w pytaniach pozbawionych wyrazu pytajnego. Nie dotyczy to tylko pytań jednoskładnikowych typu: *Przedzwonisz?*, *Awaria?*, *Hotel?*, *Jadłeś?* Zatem na końcu pytania jako niedookreślona może się znaleźć każda pozycja jego formuły, np. pozycja dla orzecznika *A spody też są czerwone?* czy okolicznika *Umiera tak sobie?* Pozycja niedookreślona może się znaleźć również na początku formuły pytajnej, np. pozycja dla orzeczenia *A chciałabyś być nauczycielką?*, *Podoba ci się ten przedmiot?* Rzecz jasna, wraz z takim przesunięciem pozycji przesuwa się również *a k c e n t* kulminacyjny.

Zamknijmy to krótkie (ze względu na dopuszczalne ramy całego artykułu) wprowadzenie do właściwego tematu uwagą, że w rejestrze 1210 pytań stanowiących próbę dla niniejszych analiz zanotowano poważne dysproporcje w typach pytań pojawiających się na lekcjach. Jak się okazuje, nauczyciele najczęściej operują pytaniami zaimkowymi. Stanowią one 82% całości. Pytania z partykulą *czy* sięgają 10%. Najrzadsze okazały się pytania pozbawione specjalnego wyrazu pytajnego. Było ich 8%. W tej właśnie dominacji pytań zaimkowych skłonni byśmy byli upatrywać najjaskrawszy wyróżnik pytań szkolnych w porównaniu z pytaniami właściwymi innemu stylom i odmianom językowym. Ze względu też na tak wysoką częstotliwość pytań zaimkowych i partykulowych w porównaniu z resztą możemy potraktować te struktury jako wzory, schematy, formuły wypowiedzeń pytajnych, podobnie jak za podstawowe schematy pytań uznalibyśmy najproduktywniejsze kompozycje pozycji w danych wypowiedzeniach³.

4. WSKAŹNIKI KOŁOKWIALNOŚCI PYTAŃ (KLASYFIKACJA PYTAŃ)

Partykuły i zaimki pytajne tworzą w polszczyźnie mówionej wraz z innymi kategoriami leksykalno-gramatycznymi wieloskładnikowe *s k u p i e n i a* o charakterze nawiązującym i nawiązująco-ekspresywnym typu: *no co tam, a kto to, a to czemuż, no i co, to dlaczego, no ale jak* itp. Pytania szkolne również się nie ustrzegły tego ataku potoczności. Por. np.

No i w jaki sposób chłopcy pomogli Wojtkowi?

A co się stało kotkowi w lapkę?

Ale czy to spotkanie dla nich dobrze się skończyło?

Objawem potoczności są również możliwości przeróżnych modyfikacji pytań uznanych za wzorcowe (przez swą częstotliwość użycia, produktywność). Modyfikacji tych upatrujemy m.in. w szyku pozycji składających się na formułę pytania, w takim szyku, który odbiega od szyku najczęściej realizowanego. Zatem:

³ Por. B. Boniecka, *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] „Studia nad składnią polszczyzny mówionej”, Wrocław 1978, s. 150 i in.

Janicki reprezentuje co?
 Jeszcze nie wymieniles jakiej cechy?
 Na dzisiejsze zajęcia mieliście przygotować jaką lekturę?
 Powstały jeziora przybrzeżne dzięki czemu?
 Gdzie akcja rozgrywa się w tym dramacie?
 Jak zareagował Janek na to?
 Jakie cechy ten styl ma?

Gdyby próbować odpowiedzieć na pytanie, co najchętniej wybiera mówiący w jakiejś sytuacji dialogowej spośród oferowanych mu przez ogólną polszczyznę różnych konstrukcji pytajnych, okazałoby się, że najchętniej używa takich pytań: *A co?, I co?, No jak?* itp. Aktualizują one schemat, w którym tylko jedna pozycja jest wypełniona, właśnie przez wyraz pytajny albo przez jego ekwiwalent w postaci opatrzonej pytajną intonacją różnych kategorii leksykalno-znaczeniowych, jak np. *Piąta?, Ty?, Biały?* itp. Naturalnie, wszystkie puste pozycje schematu można zrekonstruować (w odpowiedniej parafrazie tego pytania) wzięwszy pod uwagę istnienie tzw. substratu informacyjnego, czyli „określonego zasobu wiedzy językowej i pozajęzykowej wspólnej nadawcy i odbiorcy [...] danego przez konsytuację, bezpośredni kontakt, uprzednio wspólne doświadczenia itp”⁴. Można by też było dowiedzieć, że w tych ułomnych pytaniach chodzi np. o niedookreślony podmiot, przydawkę czy inne części wypowiedzenia lub o wątpliwość dotyczącą całości konstrukcji. Dla przykładu:

N: *A kto czyta książeczkę może przed snem? Jaką książeczkę przed snem czytałaś?*

U: *Ja czytałam z biblioteki.*

N: *A jak a?*

U: *„Rozgniewany węgielek”.*

Struktury ułomne reprezentowane są ponadto przez pytania z niedosłyszania. Sygnałem owego niedosłyszania są najczęściej wyrazy *co?* i *jak?* Zob. np.

N: *Jaki to jest imiesłów?*

U: *To jest imiesłów przymiotnikowy.*

N: *Jak i?*

U: *Przymiotnikowy.*

Niektóre z takich pytań mogą w pewnych użyciach być nie tyle pytaniami z niedosłyszania, co pytaniami znoszącymi sensowność wypowiedzi poprzednika, np.

N: *Jak nazywają się Polacy mieszkający poza granicami kraju?*

U: *Nazywają się poloniści.*

N: *P o l o n i ś c i ?*

Wśród pytań ułomnych rejestrujemy także pytania implikujące dalszy ciąg tekstu:

U: *Wyrzucili go ze swej grupy.*

N: *No i co?*

U: *I wybaczyli mu to.*

jak również pytania wartościujące, więc np.

U: *No to nie wiesz, co to jest?! – partykuły.*

N: *N a p e w n o ?*

U: *No przynajmniej „poniekąd” to partykuła.*

a ponadto tzw. pytania papuzie⁵:

N: *A powieściopisarzy historycznych jakich mamy obecnie?*

U: *O b e c n i e ?*

N: *Tak.*

⁴J. Bartmiński, *O pewnej różnicy między językiem pisanym a mówionym (zasada minimalizacji wyboru)*, „Prace Filologiczne” 1974, t. XXV, s. 225.

⁵Na kształt pytań papuzich w języku nauczycieli formułowane są papuzie stwierdzenia. Zob. np. ... *po prostu trzeba?* – *Trzeba zwrócić uwagę na nie.* – *Trzeba na nie zwrócić uwagę.*

W grupie pytań ulomnych mieściłyby się też tzw. pytania nawigacyjne, czyli naprowadzające na pozycję niedookreśloną, naprowadzające przez fakt, że zgłaszają pewną wątpliwość pod adresem tekstu współrozmówcy, np.

N: *Jakie zawiera wątki dramat?*

U: *Walka Niemców o swoje prawa.*

N: *O swoje prawa?*

Zamknijmy rozdział poświęcony pytaniom ulomnym uwagą o nagminnie występujących w języku nauczycieli pytaniach wywoławczych, czyli tych, które przez zamierzoną elipsę ściśle określonych składników wypowiedzenia i raptownie zawyżoną intonację końca zdania idealnie maskują polecenie, prośbę, żądanie uzupełnienia tej brakującej w schemacie pytania pozycji. Por.:

U: *My się nie lubimy.*

N: *Albo nawet nie darzymy?*

U: *Sympatią.*

N: *A uważał siebie?*

U: *A uważał siebie tak po prostu za biologa niemieckiego.*

N: *Malo, że biorą udział, po prostu trzeba?*

U: *Trzeba zwrócić uwagę na nie.*

Dotąd była mowa o pytaniach w postaci wypowiedzi pojedynczych, przy czym każde z tych pytań miało jedną niewiadomą, jedną pozycję bliżej nie określoną. Poza tymi istnieją jednak pewne swoiste teksty pytajne, całe wypowiedzi pytajne o mniej lub bardziej skomplikowanej strukturze i znaczeniu.

Zajmiemy się najpierw takimi tekstami-pytaniami, w których pytajne wypowiedzenia składowe tworzą związki nawiązane. W wyniku takiego powiązania powstaje pewna całość językowo-gramatyczna i myślowa⁶. Takimi całościami są pytania-sklejki. W języku nauczycieli pojawiają się rozmaite typy pytań-sklejek. Z najczęstszych rejestrujemy pytania wywoławcze spojone z pytaniami właściwymi. Pytania wywoławcze przybierają zazwyczaj postać zaimka pytajnego funkcjonującego w charakterze globalnego znaku szerszych treści. Pytania te wywołują tylko niepokój u słuchacza, wzbudzają chęć dowiedzenia się czegoś. Pytania spojone z wywoławczymi zdradzają te treści, o które chodziło w poprzednich pytaniach, podsuwają nawet odpowiedzi, ale są jeszcze na tyle niedookreślone, że odpowiedziami ich nazwać nie można. Por.:

A co jeszcze? Co nadali każdemu z lektorom?

I co jeszcze? Czego te dzieci nie miały?

Inny rodzaj pytań-sklejek to pytania powtarzane. *Chodziłoby w tych wypadkach o dosłowne lub niemal dosłowne powtarzanie pytania, np.:*

Co chłopcy postanowili? No co chłopcy postanowili?

Jak możemy rozumieć to „poselstwo paryskie twoje stopy liże?” Jak to rozumieć?

Pytania synonimiczne. Są to najczęściej spojenia dwóch pytań, z których drugie w innych słowach powtarza treść pierwszego pytania. Na ogół też to drugie pytanie jest treściowo przejrzystsze od pierwszego.

Podkreślone, czyli? Jak to rozumiesz podkreślone?

Co powiecie o tej czytance? Czego nauczyliście się dzięki tej czytance?

Blisko spokrewnione z pytaniami synonimicznymi są pytania właściwe spojone z pytaniami uszegółowiającymi ich treść. Pytanie drugie wprowadza w tym typie tekstów pytajnych nowy szczegół do treści pierwszego, rozwija treściowo to pierwsze, np.:

A jaki to jest wiersz? Co mogłaby pani powiedzieć o jego wersyfikacji?

⁶Z. Klemensiewicz. „Składnia opisowa współczesnej polszczyzny kulturalnej”, Kraków 1937, s. 193 i in. Według autora „W ciągu nawiązanym wypowiedzenie wstępne stanowi całość językowo-gramatyczną i myślową, wypowiedzenie wtórne nie jest całością; myślowa a. a. gramatyczno-językowa może być lub nie, np. *Spotkałem znajomego. Rozmawiałem z nim godzinę*”.

A jaki my mamy teraz rząd? Kto u nas rządzi?

Jakie w ogóle było otoczenie? No jak wyglądały domy?

W żadnym wypadku nie można uznać treści drugiego pytania za redundantną, podczas gdy w synonimicznych taka ocena byłaby uzasadniona.

A teraz o pytaniach stwierdzeniach spojonych z pytaniami upewnienia. Pierwszy człon takiej sklejki funkcjonuje jako pytanie tylko dlatego, że przekonuje nas o tym człon drugi, który swoją pytajną intonacją nasycy jak gdyby człon pierwszy. W izolacji pierwszy człon tej sklejki byłby zwykłym zdaniem stwierdzającym fakt. Por.

Na pewno lubicie czytać książki, lubicie?

Znacie tę pieśń „Oto dziś dzień krwi i chwały”. prawda?

Pytanie upewnienia przybiera w takich wypadkach poza przykładowymi również formy: *tak?, no nie?, wiesz?, czy tak?* itp.

Są jeszcze w materiale pytań szkolnych przykłady pytań-stwierdzeń spojonych z właściwymi pytaniami. Chodziłoby tu o takie teksty pytajne, w których pierwsze wypowiedzenie, będące stwierdzeniem, przygotowuje grunt pod właściwe pytanie. Takie wypowiedzenia ograniczają zakres tematu, wykluczają też możliwość niezrozumienia zadanego następnego pytania, eliminują również moment zaskoczenia, który zwykle towarzyszy pytaniom, np. *Są takie spółgłoski wargowe, mogłaby pani wymienić?*

Bogatą reprezentację w języku nauczycieli mają tzw. pytania-stwierdzenia implikujące pytania upewnienia, więc np. *U Kerstena chyba lepiej(?) – U Kerstena lepiej, bo on dwóch nie stawia.* Do takich pytań zawsze może być dołączony komponent typu *nieprawdaż?* O tym, że mamy w wypadku tych struktur do czynienia z pytaniami, świadczy intonacja wygłosu wypowiedzenia, która jest nie w pełni wyartykułowana, która pozostaje jak gdyby zawieszona w określonym punkcie.

Na zakończenie naszych rozważań o pytaniach-sklejkach jeszcze uwaga na temat pytań inicjujących dalszy ciąg. Zobacz np. *A może spotkałaś się z błędnym wymówieniem tego czasownika(?), z błędną wymową(?).* Wypowiedzenie to ma taką intonację, która implikuje pytanie w formie *Co ty na to?* Takie wypowiedzenie pytajne to jakby podsuniecie problemu do rozwiązania.

Wypowiedzenia tworzące tekst pytania mogą wchodzić w ściślejsze zależności semantyczno-składniowe i upodabniać się przez to do różnych typów wypowiedzeń współ- i podrzędnie złożonych. Ta ścisła zależność⁷ jest potwierdzona brakiem językowo-gramatycznej, a często i treściwej samodzielności pierwszego członu wypowiedzi pytajnej. Chodzi o takie teksty, jak te przykładowe:

Jakie znacie utwory, w których występują zwierzęta?

A na podstawie czego właściwie wnioskujemy, że dziadek się zmienił?

Rysuje się tu istotny problem ilości pozycji niedookreślonych i ich hierarchii. Wydaje się, że będzie w takich tekstach chodziło o różne niewiadome, co najmniej jedną typu strukturalnego i drugą związaną ze znaczeniem (niewiadomą zawartą w pytaniu). Innymi słowy pierwsza niewiadoma wyznaczałaby typ struktury w całości, np. mówiłaby o tym, że mamy do czynienia w danej chwili ze zdaniem podrzędnie złożonym dopełnieniowym, ponieważ..., a druga, że pytanie dotyczy niedookreślonej pozycji okolicznika, np. *Dlaczego grupa uważa, że ten problem jest zasadniczym problemem tego opowiadania?* Rzecz jasna, bywa i tak, że rodzaj niewiadomych jest jeden. W tego typu przypadkach, jak opisane wyżej, przewagę zyskuje niewiadoma typu semantycznego. Inaczej mówiąc, dana struktura narzuca się nam bardziej jako pytanie niż jako ściśle określony okaz jakiejś formy.

Wśród pytajnych tekstów objawiających ścisłą zależność między wypowiedziami składowymi znaczną częstotliwością wyróżniają się wypowiedzenia z metatekstowym orzecze-

⁷ Tamże, s. 193 i n. Autor pisze: „W ciągu ścisłym wypowiedzenie wstępne nie jest nigdy całością językowo-gramatyczną, a myślową może być lub nie być. Wypowiedzenie wtórne może być całością językowo-gramatyczną i myślową lub też nią nie być, np. *Widzę, że czytasz.. Cały wieczór czytałem, potem grałem na fortepianie.. Przyjdę, więc zabawimy się*”.

niem prepozycyjnie lub postpozycyjnie zestawionym z pytajnym przytoczeniem. Zobacz np. *Ale ja pytałam* (wypowiedzenie metatekstowe), *co trzyma w ręku Julcia?* (pytajne przytoczenie). Ten człon metatekstowy może wystąpić w różnorodnej postaci, np. takiej, że utworzy się struktura gradacyjna z dwoma co najmniej niewiadomymi, przy czym nie zawsze będzie oczywiste, która niewiadoma (czy z pytajnego przytoczenia, czy z wypowiedzenia metatekstowego) okaże się hierarchicznie ważniejsza. W takich wypadkach rozstrzyga wypowiedź interlokutora. Por.

Jak ty myślisz f,⁸ *Czy Julci szkoda kotka?*

Czy to prawda f, *że komisja i jutro pracuje?*

Wypowiedzenie o charakterze metatekstu może przybrać postać obojętną pod względem nacechowania emocjonalnego, np. *Chciałabym w tej chwili właśnie usłyszeć od was, dlaczego te książki budzą tak wielkie wasze zainteresowanie (?)*, ale może mieć również charakter nader uprzejmej prośby-pytania, np. *Spróbuj pani określić f*, *o jakie podmioty chodzi?*; *A powie pani f*, *ile tu jest w ogóle zdań?*, może też przybrać formę stanowczego życzenia, np. *Grażynka mi powie, jakie związki wyrazów mogą występować w zdaniu pojedynczym(?)* lub polecenia, np. *Proszę o odpowiedź na pytanie: czy znacie jakąś różnicę pomiędzy legendą a prawdą historyczną?* Wydaje się, że wraz ze wzmocnieniem takiego polecenia zaciera się lub niweluje przedział między strukturami pytajnymi a rozkazującymi. Porównaj w tym względzie: *Wymień, jakie znasz utwory Mickiewicza(?)*, *Wymień pięciu piłkarzy zagranicznych.*

Dużą częstotliwość osiągają na lekcjach szkolnych pytania przypominające struktury współrzędnie złożone. Pytania składające się na taki tekst łączą się albo spójnikowo (najczęściej w funkcji wskaźnika zespolenia występuje *i*, *a* oraz *czy*), albo wskaźnik zespolenia jest wymawianiowy. Oto przykłady paratactycznego łączenia pytań z różnymi niewiadomymi, które pozostają wobec siebie równorzędne:

Co rozumiesz przez miejsca użyteczności publicznej f i jakie występują tutaj w naszej szkole?

Jakie ujście ma Odra f, a jakie Wisła?

Czy wolałabyś chodzić do przedszkola f czy do szkoły?

Ale Jurek się poprawił f, kiedy Jurek się poprawił?

Badany dla celów tego artykułu materiał wprawdzie nie dostarczył przykładów (tak częstych w różnych odmianach języka mówionego) struktur skontaminowanych typu *To, co tutaj zgromadzone jakoś pozwala wam no bliżej zrozumieć tamte czasy przybliża wam?* (zasłyszane w radiu), ale dostarcza licznych przykładów tzw. p o p r a w e k, Poprawki – zgodnie z opisnią wielu badaczy⁹ – świadczą o tym, że mówiący chce jak najdokładniej przekazać słuchaczowi treść swej wypowiedzi, szukając potrzebnych wyrazów lub zmieniając już wypowiedzianą wiadomość na inną, właściwszą. Mówiący poprawiając się robi zazwyczaj pauzę, przerywa tok opowiadania. Por. m. in.

Witek, spróbuj powiedzieć, dlaczego żołnierz... co znaczą te słowa „nim dobiją, skona”?

Może ktoś uzupełni, po prostu odpowie na pytanie: a jakie narody... o jakie narody chodzi w opowiadaniu?

Biorąc pod uwagę istnienie tekstów pytajnych złożonych z siedmiu i więcej wypowiedzeń, nie będzie chyba przesadą nazwanie ich k o m p l e k s a m i p y t a ń (k o m p l e k s a m i p y t a j n y m i)¹⁰. Mówiąc o pytaniach kompleksowych, mielibyśmy na myśli wielowypowiedzeniowe czysto pytajne teksty oraz teksty wielowypowiedzeniowe z uwikłanymi w nie pytaniami (jednym lub kilkoma). Tego typu rozbudowane ciągi mowy byłyby chyba podyktowane przede wszystkim chęcią możliwie precyzyjnego wypowiedzenia swoich myśli. Kompleksowość pytań mogłaby też wynikać z chęci ułatwienia odbiorcy zbudowania odpowiedzi. Por.

A czy jeszcze inne utwory? A może takie, które mówią o Mickiewiczu(?) *No, już jeden wymieniono – „Śladami poety”. Proszę bardzo, może Stach.*

I właściwie czy to jest zaimek f czy partykuła? Chyba w pewnych użyciach zaimek, a w pewnych partykuła(?)

⁸ Niech znak *f* informuje o lekko podwyższonej intonacji.

⁹ Zob. N. Perczyńska, „Wybrane cechy składniowo-stylistyczne polszczyzny mówionej (na materiale gwary północnomazowieckiej wsi Szcutowo i okolic)”, Wrocław 1975, s. 70.

¹⁰ G. Jäger, „Zur Klassifizierung komplexer Sätze im Tschechischen und Polnischen”, Halle 1968, s. 97.

Obok takich przykładów, jak powyższe, będące niejednokrotnie reprodukcją toku myślowego nadawcy pytania, tak dokładną, że właściwie niekiedy przytoczeniem wewnętrznego dialogu, tzw. głośnym myśleniem, mamy jeszcze takie kompleksowe struktury, które funkcjonują w charakterze uzasadnień pytań albo swoistego podkładu pytania; jednym słowem, często dzieje się tak, że gromadzimy przeróżne fakty, na których tle pytanie mogłoby zabrzmieć najnaturalniej:

Doszło do wielkiej awantury, chłopcy pobili się, Rysiek matce nic nie powiedział, prawda? Jak byśmy nazwali stosunek Ryśka do matki?

Dobrze, z tym, że to już jest ten etap budzenia się w świadomości Marcina, kiedy on odnajduje siebie, kiedy wie, że jest Polakiem, a przedtem, czy tak od razu czuł się Marcin Polakiem?

W wypowiedziach ustnych nie unikamy również wszelkiego typu pytajnych konstrukcji wtrąconych. Chodziłoby tutaj zarówno o wypadki przerywania swojego potoku mowy, jak i czyjejs wypowiedzi, m. in. w celu przyspieszenia jej toku, np. poprzez wtrącenie tzw. pytań podpowiadających. Oto ilustracja tej tendencji:

Dokąd pobiegli? No do domu, prawda? Do domu Franka, do stróżówki. I co się okazało?

A oto przykłady innego typu parentez przeważnie akcesoryjnych i komentujących:

A jakie to są wiersze?(yyy) Jakże jeszcze znacie? Jakże jeszcze? — Bo przecież to nie wszystko, co wymienił Włodek(?) — A może w ogóle jakieś utwory, które mówią o Mickiewiczu(?) Spotkaliście się już kiedyś z taką lekturą?

Jaki był główny cel naszych rodaków rozsianych po różnych krajach Europy (a może i świata, prawda? bo przebywali w Ameryce. Ten cel wynika z tego, co mówicie.) Jaki to cel?

5. UWAGI KOŃCOWE

W artykule tym staraliśmy się pokazać, jakie są zasady wykrywania i budowania pytań w języku mówionym. Do tego celu wyzyskaliśmy teksty z lekcji szkolnych. Między innymi chcieliśmy w ten sposób zachęcić czytelnika (nie tylko w osobie nauczyciela) niniejszej pracy do spojrzenia na wnioski (które — mamy nadzieję — wynikają z tego przekazu) w aspekcie pragmatycznym, tzn. sprawdzając, czy i jak opisane tu pytania spełniają cel, jaki sobie ich nadawcy postawili, czy osiągnęli u odbiorcy właściwy skutek. Zdajemy sobie jednocześnie sprawę z faktu, że konfrontując dane tu pytania z odpowiedziami na nie, moglibyśmy dojść do precyzyjniejszych rozstrzygnięć w tej kwestii, ale to już zadanie przerastające ramy niniejszej pracy¹¹.

Barbara Boniecka

¹¹ Zob. B. Boniecka, *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, „Studia Językoznawcze” 1980, t. VI.

METODY I TECHNIKI NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Intensywny rozwój międzynarodowych kontaktów o charakterze kulturalnym i naukowym przyczynił się do wzrostu potrzeby znajomości języków obcych. Typ tych kontaktów, jak również rodzaje współczesnych środków przekazu spowodowały położenie nacisku na czynne opanowanie języka. Zwiększone zapotrzebowanie społeczne i wyraźne zmiany w charakterze tego zapotrzebowania wywołały zainteresowanie procesem uczenia się i nauczania języków obcych [31]. Zarysowała się konieczność zrewidowania dotychczasowych metod nauczania języków obcych i opracowania takich, które pozwoliłyby na efektywne prowadzenie procesu nauczania.

W artykule omówiono metody i techniki w nauczania języków obcych. Zwrócono uwagę na chaos terminologiczny pojęć występujących w dydaktyce języków obcych. Przedstawiono klasyfikację metod nauczania języków obcych, proponowanych przez różnych dydaktyków, starając się ustalić kryteria tego podziału. Zreferowano wyszczególnione metody nauczania języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania programowanego. Następnie przedstawiono techniki nauczania języków obcych, bez szczegółowego omawiania ich. Ograniczono się do tych technik ćwiczeniowych, które stosuje się do prezentacji nowego materiału, jego utrwalania oraz swobodnego posługiwania się językiem.

W dydaktyce spotyka się różne rozumienie i mieszanie pojęć: metoda, sposób, technika i środek nauczania. Prowadzi to niekiedy do nieporozumień powodujących utożsamianie niektórych pojęć, np. posługiwanie się laboratorium językowym najczęściej zalicza się do metod [2, 35, 37, 47, 56, 63, 72], ale zdarza się też, że do technik [3] i środków nauczania [50, s. 342; 68]. Sytuacyjność nazywa się metodą [35] lub techniką [4, 10]. Podobnie używanie urządzeń audiowizualnych określa się mianem techniki [50, s. 285] i metody [50, s. 276]. Programowanie utożsamia się z metodą [12, 24, 34, 71, 80], ale są też przypadki zaliczania go do technik [38; 50, s. 280]. Ćwiczenia, które większość dydaktyków zalicza do technik, przez niektórych traktowane są jako jedne z metod [35].

Przez metodę nauczania rozumie się „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych” [46, s. 194]. Metody nauczania nie są tożsame ani z zasadami nauczania (bo one mówią, dlaczego należy uczyć tak, a nie inaczej), ani z formami organizacyjnymi pracy dydaktycznej, ani ze środkami dydaktycznymi, ani z tokiem lekcji. Cz. Kupisiewicz [35] utożsamia metodę nauczania ze sposobem nauczania, dla W. Okonia metoda to droga uczenia się. Inne rozumienie metody oparte jest na twierdzeniu, iż stanowi ona pewien zespół zasad i technik nauczania. Stanowisko to reprezentują m. in. B. Bielajew [3] i L. Zabrocki [79]. Nieco inny punkt widzenia przyjmuje W. Pfeiffer [49], dla którego synonimem *metody* jest *strategia*. Sama metoda jest natury proceduralnej. Przez procedurę rozumie on zasadę nauczania, zaś zespół procedur to metoda.

W nauce języków obcych istotne jest to, że:

1) metody nauczania określają w danych warunkach drogę do osiągnięcia celów kształcenia i wychowania;

2) są one systemami reguł metodycznych, przez które przekształcony zostaje pewien stan wyjściowy wiedzy i umiejętności w stan końcowy.

Poglądy dydaktyków na temat klasyfikacji metod nauczania nie zostały dotychczas ujednoczone. Brak jest zadowalającej klasyfikacji tych metod. Co więcej, autorzy dzielą metody, nie podając kryteriów podziału. Zauważono, że u podstaw podziałów metod znajdują się różne kryteria. Często zakresy poszczególnych metod krzyżują się ze sobą lub pokrywają. Według Cz. Kupisiewicza [35] kryteria klasyfikacji metod można ujednoczyć dzieląc te metody na oparte na: pokazie – oglądowe, słowie – słowne (pogadanka, dyskusja,

opis, opowiadanie, wykład, praca z książką) i działaniu praktycznym – praktyczne (zajęcia laboratoryjne). Podział ten jest poprawny logicznie, gdyż jest zarówno rozłączny, jak i wyczerpujący. Dokonany został na zasadzie wyróżnienia materialnego nośnika treści nauczania.

K. Sośnicki [62] wyróżnia dwie grupy metod nauczania: podające i poszukujące. Głównym kryterium wyróżnienia metod podających jest praca nauczyciela, zaś metod poszukujących – praca ucznia. W. Okoń [44] wyróżnia uczenie się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Podziałowi temu odpowiadają cztery grupy metod nauczania: podające, problemowe, eksponujące i praktyczne. Dokonując wyboru którejsz z tych metod, nauczyciel powinien konsekwentnie opierać się na tej drodze uczenia się, która wynika z przyjętej przez niego metody. Metody podające będą wykorzystywać uczenie się przez przyswajanie, metody problemowe – przez odkrywanie, metody eksponujące – przez przeżywanie i metody praktyczne – przez działanie. Jak widać, kryterium podziału jest sposób uczenia się. Na uwagę zasługuje też klasyfikacja metod nauczania, której twórcami są dydaktycy radzieccy, Lerner i Skatkin [35, s. 157]. Autorzy ci wyróżniają następujące metody:

- 1) objaśniająco-poglądową,
- 2) problemową,
- 3) częściowo poszukującą,
- 4) badawczą.

Można sądzić, że w wyżej wymienionych metodach [35, s. 157] kryterium podziału jest dominująca rola nauczyciela [44, 62], a ściślej – podawanie uczniom nowego materiału (metody: podająca, objaśniająco-poglądowa), praca ucznia (metody: poszukująca, częściowo poszukująca, problemowa), lub miejsca pracy ucznia (metody praktyczne).

Innym kryterium podziału jest sposób zdobywania wiedzy językowej [79]: przez prezentację reguł gramatycznych (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa) [31, 42, 67, 72, 73] bądź też przez prezentację konkretnych tekstów (metoda bezpośrednia) [22, 29, 31, 67, 73]. U podstaw metody gramatyczno-tłumaczeniowej leży przekonanie, że języka uczy się tak, jak innych przedmiotów szkolnych, czyli czysto rozumowo. Celem nauczania jest dostarczenie uczniom możliwości budowania wypowiedzi w języku obcym drogą przekazania im wiadomości na temat budowy języka i mechanizmów jego funkcjonowania. Metoda ta wykorzystuje tłumaczenie, analizy o charakterze gramatycznym i objaśnienie słownictwa w języku ojczystym. Klasyczna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa należy dziś już do przeszłości, ponieważ umożliwiała osiągnięcie przez ucznia jednej zasadniczej sprawności, mianowicie czytania i rozumienia w języku obcym.

Metoda bezpośrednia opiera się na rozumieniu procesu posługiwania się językiem jako systemu nawyków. Główną rolę odgrywa tu tekst mówiony, zaleca się więc rozpoczynanie nauki od języka mówionego, wprowadzanie nowych struktur w kontekście sytuacyjnym i odrzucenie pośrednictwa języka ojczystego.

Jeżeli idzie o gramatykę, to dopuszczono jedynie domyślanie się prawidłowości na podstawie przykładów, bez precyzowania tak „odkrytych” prawidłowości.

Po udowodnieniu wyższości metody bezpośredniej nad gramatyczno-tłumaczeniową metodycy skoncentrowali się na możliwościach jej modyfikacji i zwiększaniu efektywności poszczególnych wariantów (mechanistyczny i refleksyjny) [50, s. 169].

Wydaje się, że według tego samego kryterium (sposób zdobywania wiedzy językowej) wyodrębniono dwie skrajne metody nauczania: audiolingwalną i kognitywną [30, 31, 60]. W metodzie audiolingwalnej zwanej także ustno-słuchową, wiedzę językową, tak jak i w metodzie bezpośredniej, zdobywa się poprzez prezentację konkretnych tekstów. Szczególną uwagę przywiązuje się do nauczania całych wypowiedzi zamiast oderwanych elementów (głosek, wyrazów), w czym naśladuje się metodę bezpośrednią. Istotą metody audiolingwalnej jest nauczanie funkcjonalne, zmierzające do wyrobienia umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach. Posługiwanie się językiem traktuje się jako całkowicie automatyczne, oparte na wbudowanym w podświadomość mówiącego systemie nawyków. Najważniejsza różnica między metodą bezpośrednią a audiolingwalną polega na położeniu jeszcze większego nacisku (w tej ostatniej) na wyrabianie nawyków.

W metodzie kognitywnej podstawowym novum jest traktowanie procesu opanowywania języka jako świadomego, intelektualnego procesu korowego. Uczenie się języka uważane jest za równoznaczne z uczeniem się kodu. Wyniki eksperymentu sugerują konieczność odnoszenia tych metod (audiolingwalnej i kognitywnej) do różnorodnych czynników determinujących proces nauczania języka obcego. H. Komorowska [30] przedstawia plusy i minusy poszczególnych metod. Proponuje włączenie do metody audiolingwalnej następujących elementów metody kognitywnej:

- 1) racjonalne wykorzystanie gramatyki, szczególnie do nauczania znaczenia i zastosowania struktur językowych, nie zaś jedynie do ich poprawnego budowania;
- 2) zwiększenie sytuacyjno-semantycznego ukierunkowania ćwiczeń wdrażających;
- 3) przesunięcie akcentu dydaktycznego z wyrabiania poprawności gramatycznej na wyrabianie komunikatywności wypowiedzi.

Jak zauważono, wielu autorów wyodrębnia metody praktyczne. Można przypuszczać, iż do tej grupy, opartej na wyborze środka nauczania, należą metody: programowana, laboratoryjna i audiowizualna. Wykorzystują one współczesne środki nauczania i jednocześnie realizują postulat łączenia kilku metod nauczania.

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie nauczaniem programowanym. Powiększyła się liczba środków służących do ekspozycji programów, tzn. podręczników programowanych i maszyn dydaktycznych. W ciągu ostatnich kilku lat ukazało się na łamach polskich czasopism pedagogicznych sporo artykułów i rozpraw poświęconych tej problematyce, a ponadto kilka publikacji książkowych [2, 12, 23, 24, 33, 34, 41, 64, 68, 71, 74, 75, 79, 82, s. 7–34]. Podstawowych informacji o najbardziej znanych obecnie metodach programowania dostarcza książka Cz. Kupisiewicza. Wskazuje on jednocześnie, jak posługiwać się nimi w praktyce. Według autora na metodę nauczania programowanego składają się następujące cechy:

- 1) materiał podzielony jest na powiązane merytorycznie i logicznie dawki;
- 2) uczniowie, pracując aktywnie, mogą przejść do dawki następnej po ukończeniu pracy z dawką poprzednią;
- 3) odpowiedź ucznia porównywana jest z odpowiedzią poprawną;
- 4) tempo i treść uczenia się podlega indywidualizacji;
- 5) program poddawany jest weryfikacji empirycznej, która ustala jego przydatność dla danej grupy uczniów i dokładnie szacuje efektywność programu;
- 6) program eksponuje maszyna lub podręcznik programowany [34].

Cz. Kupisiewicz, dostrzegając zalety nauczania programowanego, nie pomija jego ograniczeń i wad. Jest przekonany, że nauczanie programowane ma rację bytu w naszym szkolnictwie, ale wyłącznie jako metoda dodatkowa, pomocnicza, głównie w takich zakresach pracy dydaktycznej, jak zaznajamianie uczniów z wiedzą bierną, jej utrwalanie, kontrola i ocena uzyskiwanych wyników nauczania. Z. Wawrzyniak [74] twierdzi, że nauczanie programowane można stosować jedynie w początkowych stadiach uczenia się języka obcego, na etapie automatyzacji struktur zamkniętych. L. Zabrocki [80] uważa, że przy adaptacji techniki nauczania programowanego do nauki języków obcych należy uwzględnić swoistość danego języka. Swoistość ta determinuje pewne zasadnicze techniki nauczania programowanego. Na uwagę zasługuje również artykuł P. Chmiela [12], informujący o możliwości i celowości wykorzystania tekstów programowanych w nauce języków obcych oraz o cechach programu umożliwiającego uczniom samodzielną pracę. Podstawę do zaprogramowania w pełni nowoczesnych podręczników szkolnych i akademickich winno stanowić opracowanie minimum leksykalnego, odpowiadającego naszym potrzebom. Wydaje się, że słuszny jest jednak pogląd, iż proces nauczania języka obcego nie może być całkowicie programowany, ponieważ nie wszystkie systemy językowe (poza etapem automatyzacji i testowania) dadzą się dla celów dydaktycznych programować [50, s. 342].

Na temat laboratoriów językowych ukazało się kilka znaczących artykułów: [2, 36–38, 47, 56, 58, 63, 68, 72]. Według S. Bazyliki [2] nie istnieje żadne czysto laboratoryjne nauczanie języka. Do wprowadzenia laboratorium językowego do programu nauczania języka muszą być spełnione pewne warunki (odpowiedni typ laboratorium, odpowiedni wymiar godzin na naukę języka, odpowiedni materiał dźwiękowy, zgodny z programowanym nauczaniem języka i zawierający zestaw ćwiczeń dla danego etapu nauczania, przeznaczo-

ny do pracy w laboratorium). Istnieje pogląd, iż laboratorium nie może zastąpić nauczyciela, w związku z czym nie należy mówić o metodzie laboratoryjnej, tylko o laboratorium językowym jako o pomocy dydaktycznej [50, s. 342].

Do najpopularniejszych nowoczesnych metod nauczania należy metoda audiowizualna. Jest to uwspółcześniona modyfikacja metody bezpośredniej [18, 51]. Metoda audiowizualna pozwala na najlepsze operowanie wszystkimi kodami języka. Wykorzystuje środki techniczne, które pozwalają w pełni realizować zasadę poglądowości w nauczaniu języków obcych, jedną z naczelnych zasad nowoczesnej metodyki. Metoda ta pozwala również realizować zasadę samodzielnej pracy ucznia, zwłaszcza dzięki wykorzystaniu laboratoriów językowych. Nauczanie audiowizualne nie zapewnia jednak indywidualizacji procesu podawania nowego materiału i tempa przyswojenia i podawania materiału naukowego.

Jak już wspomniano, zakresy i kryteria podziału omówionych metod krzyżują się ze sobą i pokrywają. Wygląda to następująco:

Metody	Bezpośrednie	Gramatyczno-tłumaczeniowe
Oglądowe	+	+
Słowne	+	+
Audiolingwalne	+	-
Kognitywne (sprawnościowo-gramatyczne)	-	(zmodyfikowana postać)
Podające (objaśniająco-poglądowe)	+	+
Poszukujące (problemowe, częściowo poszukujące)	+	+
Praktyczne (badawcze)		
programowane	+	+
laboratoryjne	+	+
audiowizualne	+	+

Wnioski

1. Są dwie podstawowe metody nauczania języków obcych (bezpośrednia i gramatyczno-tłumaczeniowa). Istnieją między nimi zasadnicze różnice na tym samym poziomie abstrakcji.

2. Pozostałe metody nauczania są niejako ich pochodnymi, tzn. każda z nich może łączyć zalety obu metod (z wyjątkiem audiolingwalnej i kognitywnej).

3. Metoda audiolingwalna nie mieści się w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, ponieważ eliminuje wszelkie komentarze gramatyczne. Opiera się na metodzie bezpośredniej, ale nie jest z nią w pełni równoznaczna. W metodzie audiolingwalnej kładzie się znacznie większy nacisk na wyrabianie nawyków oraz dopuszcza się okazyjne posługiwanie się językiem rodzimym, głównie przy objaśnianiu znaczeń nowych wyrazów.

4. Metoda kognitywna nie jest tradycyjną metodą gramatyczno-tłumaczeniową, ale jej zmodyfikowaną postacią. Nie wykorzystuje intensywnych ćwiczeń tłumaczeniowych, lecz wyjaśnia zasadę konstruowania danego wzoru zdaniowego, bez wprowadzania terminów gramatycznych. Nauczanie jest funkcjonalne i przebiega w podziale na sprawności językowe.

Oprócz wyżej wymienionych metod są jeszcze inne, wyodrębnione, jak się wydaje, w zależności od następujących kryteriów:

- 1) stopnia intensyfikacji zdobywania wiedzy językowej – metody: ekstensywne i intensywne [70];
- 2) układu treści nauczania – metody: indukcyjna i dedukcyjna [81];

- 3) stopnia aktywności ucznia – metody aktywizujące [5, 21];
- 4) sposobu nauczania wymowy – metody: artykulacyjna i audytywna [69].

Można sądzić, iż wyszczególnione metody nie stanowią odrębnych metod, lecz jedynie różne ich odmiany, np. metoda intensywna wcale nie jest odrębną metodą nauczania, lecz jedynie jedną z odmian stosowania metody bezpośredniej. Warto jednak zaznaczyć, że w sposób intensywny można także nauczać metodą gramatyczno-tłumaczeniową [50, s. 224–243].

Metody ekstensywną i intensywną w nauczaniu języków obcych analizuje A. Szulc [70]. Metoda ekstensywna stara się zrównoważyć niedostateczną intensyfikację materiału językowego przez zwiększenie liczby godzin nauczania. Metoda intensywna natomiast polega na skróceniu całego procesu nauczania do najpotrzebniejszego minimum (3 miesiące).

Omówienie metody indukcyjnej zajmuje się A. Nikiel [43]. Polega ona na tym, że uczeń na podstawie większej liczby poznanych z lektury przykładów dochodzi do uświadomienia sobie pewnych ogólnych praw językowych. O metodzie dedukcyjnej, którą stosuje się odwrotnie niż metodę indukcyjną, pisze w jednym z podrozdziałów W. Pfeiffer [49].

W publikacjach poświęconych metodom nauczania często pojawia się termin *metody aktywizujące*. J. Bogusz [5] zalicza do nich różne odmiany nauczania problemowego: sytuacyjną, klasyczną metodę problemową, programowaną i inscenizacyjną, która jest swoistą odmianą metody sytuacyjnej.

Zgodnie z kryterium sposobu nauczania wymowy wyodrębniono dwie metody: artykulacyjną i audytywną [69]. Metoda artykulacyjna polega na ćwiczeniu ruchów narządów mowy wytwarzających głoski w określonym języku, czyli na wytwarzaniu sprawności fonetycznych (dźwiękowych). W metodzie audytywnej (słuchowej) język przyswaja się za pomocą słuchu. Według A. Szulca metoda audytywna może dać wyniki tylko u bardzo młodych uczniów, tzn. wtedy, gdy nawyki artykulacyjne nie zdążyły się jeszcze zbyt mocno utrwalić. Autor uznaje audytywną metodę nauczania za nie zdającą egzaminu, zwłaszcza gdy zależy nam na intensyfikacji procesu przyswajania języka obcego.

W wyżej opisanych metodach stosowane są różne techniki nauczania. Ich liczba jest znacznie większa niż liczba metod. Szczegółowy opis technik daje F. L. Billows [4]. Omawia on następujące zagadnienia: 1) technikę nauczania języka poprzez mówienie; 2) technikę wyrabiania nawyku słuchania; 3) technikę nauczania sytuacyjnego. O głównych elementach techniki sytuacyjnej pisze E. Budzisz [10]. Wydaje się, że należy przychylić się do stanowiska autora, który uważa, iż sytuacyjność nie jest odrębną, samowystarczającą metodą nauczania języka, lecz techniką, która w znacznym stopniu aktywizuje i intensyfikuje proces nauczania.

W metodach bliskich metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej stosowane są różne techniki wprowadzania i utrwalania materiału gramatycznego [43, 59, 78]. Natomiast w metodzie bezpośredniej (audiolingwalnej) nawyki właściwego posługiwania się danym językiem wyrabia się poprzez różne ćwiczenia ustno-słuchowe. Należą do nich: powtarzanie wypowiedzi wzorcowych, uczenie się ich na pamięć, przekształcanie zdań według podanego schematu. W zmodyfikowanych postaciach tej metody wprowadza się ćwiczenia automatyzujące, wzmocnione sytuacyjnie. O roli, rodzaju i klasyfikacji ćwiczeń w nauczaniu języków obcych dowiadujemy się z następujących artykułów: [27, 53, 57, 61, 65, 77]. W fazie ćwiczenia autorzy wyróżniają trzy kolejne składowe: wdrażanie, utrwalanie i swobodne posługiwanie się językiem.

Wdrażanie następuje przy prezentacji nowego materiału językowego, a następnie przebiega w formie serii ćwiczeń mowy w czytaniu i pisaniu. Są różne typy ćwiczeń wdrażających, np. na powtarzanie, podstawianie i ćwiczenia w transpozycji [28, 39, 52, 53, 65, 76]. Zauważa się dwa zasadnicze sposoby wprowadzania materiału językowego: a) poglądowy, b) kontekstowy. Na uwagę zasługuje tutaj fakt powiązania techniki nauczania z jedną z podstawowych zasad dydaktycznych – poglądowością [17, 38].

Ćwiczenia utrwalające polegają na wiązaniu nowego materiału językowego z materiałem uprzednio przerobionym. Utrwalanie jest związane z tekstami, które mogą zapewnić powtarzalność materiału gramatycznego i leksykalnego [28, 48, 53, 65].

Zadaniem ćwiczeń w swobodnym posługiwaniu się językiem jest wyrobienie u ucznia umiejętności korzystania z przyswojonego materiału językowego oraz sprawnego dokonywania wyboru środka ekspresji zależnie od przekazywanych treści [6, 7, 53, 65].

W metodzie bezpośredniej i audiolingwalnej często stosowaną techniką pracy ustnej jest również

memoryzacja gotowych dialogów wzorcowych, zawierających struktury gramatyczne będące przedmiotem ćwiczeń automatyzujących [6, 7, 9, 13, 20, 53, 54, 66]. Należy zwrócić uwagę na to, iż przeprowadzenie intensywnych ćwiczeń automatyzujących umożliwia laboratorium językowe.

Warto nadmienić, że stosowane są również dwa rodzaje ćwiczeń przygotowujących uczniów do czytania nowego tekstu. Pierwszy przebiega następującymi etapami: a) opowiadanie nauczyciela, b) pytania dotyczące treści czytanki, c) objaśnianie słownictwa, d) czytanie tekstu. W drugim – kolejno następują fazy: a) czytanie tekstu, b) objaśniania słownictwa, c) objaśniania i utrwalania materiału gramatycznego (konstruowanie przez uczniów zdań z poznanymi słowami [15, 16, 23]).

Osobno zajęto się umiejętnością czytania i rozumienia obcojęzycznej literatury specjalistycznej [9].

Wiadomo, że w trakcie zapoznawania się z nowym tekstem występuje konieczność wprowadzenia nieznanego słownictwa. Istnieją cztery techniki przekazywania uczniowi znaczenia określonej jednostki: a) przez skojarzenie materialne, b) przez tłumaczenie, c) przez definicję, d) przez kontekst [18, 55, 66].

Wymienione techniki, szczególnie wprowadzanie i utrwalanie materiału językowego oraz dialogi są istotą metod aktywizujących.

Po przeanalizowaniu poszczególnych metod i technik dochodzi się do kilku istotnych wniosków.

1. Możliwe jest uczenie na podstawie tylko jednej techniki. Będziemy mieć wówczas do czynienia np. z techniką nauczania laboratoryjnego lub audiowizualnego. Autorzy nie zawsze ten fakt podkreślają, co prowadzi do nieporozumień i mieszania pojęć.

2. Często wydaje się, że w obrębie jednej grupy metod w trakcie lekcji może przez chwilę mieć zastosowanie metoda inna. Na przykład w trakcie lekcji problemowej podajemy uczniom wzór potrzebny do pracy nad rozwiązaniem problemu. Nie jest to jednak wprowadzenie nowej metody nauczania, ale tylko czynność metodyczna, wchodząca w skład zespołu czynności, które razem tworzą metodę problemową. np. pokaz może spełniać funkcję metody nauczania (gdy zajmuje większą część lekcji) bądź czynności metodycznej (kiedy np. stanowi ilustrację opowiadania).

3. Niezależnie od roli, jaką w różnych okresach rozwoju szkolnictwa przypisywano takiej czy innej metodzie nauczania, żadna z nich, jeśli jest stosowana oddzielnie, nie zapewnia właściwych wyników. Wobec tego dobre efekty pracy dydaktycznej można osiągnąć tylko dzięki stosowaniu wielu metod, a nie wskutek posługiwania się jedną metodą, rzekomo uniwersalną.

4. Dobór metod nauczania zależy od celów kształcenia, szczegółowych zadań dydaktycznych, charakterystycznych właściwości poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej.

5. Poszczególne metody powinny odnosić się do różnorodnych czynności, determinujących proces nauczania języka obcego (warunki organizacyjne, wiek uczniów, ich poziom językowy, rodzaj wyrabianej sprawności językowej, stopień trudności materiału ze względu na natężenie interferencji).

6. W zależności od konkretnych celów nauczania każda metoda powinna dokonywać selekcji najlepszych zasad i technik, potrzebnych do ich osiągnięcia. Dopiero konkretne cele wraz z czynnikami pozalingwistycznymi prowadzą do ustalenia określonego wyboru zasad i technik nauczania, a więc ostatecznego ukonstytuowania danej metody nauczania (por. [49]).

BIBLIOGRAFIA

- [1] B. Bargielska, *Nowoczesne metody w nauczaniu języków obcych*, ZNPŚLJO 1970, z. 1, s. 21 – 28.
- [2] S. Bazyłko, *Rola laboratorium językowego w nauczaniu języków obcych*, JOS 1970, nr 1, s. 32 – 39.
- [3] B. Bielajew, „Zarys psychologii nauczania języków obcych”, Warszawa 1969.
- [4] F. I. Billows, „Technika nauczania języków obcych”, Warszawa 1968.
- [5] J. Bogusz, „Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej”, Warszawa 1978, s. 44 – 50.
- [6] A. Brzeski, *Od ćwiczeń automatyzujących do swobodnego mówienia*, JOS 1971, nr 4, s. 193 – 200.
- [7] A. Brzeski, „O nauczaniu mówienia w języku obcy”, Warszawa 1975.
- [8] J. Brzeziński, *W poszukiwaniu właściwej metody nauczania języka obcego*, RP 1966, nr 6, s. 700 – 705.
- [9] J. Brzozoń, J. Drohomirecki, M. Rusowicz, *Język mówiony jako główny element w ostatniej fazie nauczania*, ZSzW 1962, z. 12, s. 54 – 60.

- [10] F. Budzisz, *Efektywność nauczania techniką sytuacyjną w oparciu o teksty techniczne*, RP 1971, nr 5, s. 614–619.
- [11] D. Buttler, *Z metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego*, Przeg. Hum. 1971, nr 2, s. 53–70.
- [12] P. Chmiel, *Programowanie nauczania języków obcych w świetle badań nad minimum leksykalnym (na przykładzie języka niemieckiego)*, JOS 1973, nr 5, s. 288–293.
- [13] M. Dziekoński, *Dialog jako forma ćwiczeń w mówieniu*, J. Ros. 1961, nr 5, s. 20–27.
- [14] M. Dziekoński, *O stwarzaniu sytuacji do ćwiczeń w mówieniu*, J. Ros. 1965, nr 4, s. 14–18.
- [15] M. Dziekoński, *Przygotowanie uczniów do czytania nowego tekstu za pomocą ćwiczeń ustnych*, J. Ros. 1966, nr 4, s. 24–29.
- [16] M. Dziekoński, *Przykłady lekcji przygotowujących do czytania nowego tekstu za pomocą ćwiczeń ustnych*, J. Ros. 1967, nr 1, s. 23–29.
- [17] W. Galecki, *Zasada pogładowości w nauczaniu języka*, J. Ros. 1961, nr 1, s. 15–21.
- [18] F. Grucza, *Nauczanie języków obcych a tłumaczenie*, [w:] „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, Warszawa 1976, s. 314–326.
- [19] F. Grucza, *Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych*, tamże, s. 52–59.
- [20] L. Hewryk, *Dialog w nauczaniu języków obcych*, JOS 1970, nr 2, s. 80–84.
- [21] W. Ingram, *Dobór treści szczegółowych do programu z metodyki nauczania języka rosyjskiego z punktu widzenia możliwości zastosowania aktywizujących metod nauczania do jego realizacji*, ZNOpol.Dyd. 1980, z. 13, s. 149–168.
- [22] J. Ippoldt, *Maksymaliści i minimaliści w nauce języków obcych*, [w:] „Z problematyki nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 78–85.
- [23] J. Jackiewicz, *Przysposobienie słuchaczy uczelni technicznych do czytelnictwa obcojęzycznej literatury specjalistycznej*, ŻSzW 1971, nr 4, s. 121–130.
- [24] J. Jackiewicz, *Uwagi o metodyce organizacji eksperymentu z programowanym nauczaniem języków obcych*, ŻSzW 1969, nr 4, s. 56–61.
- [25] F. Jeziński, *Rola i zadania opisu w nauczaniu języka obcego*, JOS 1976, nr 3, s. 151–154.
- [26] C. Jurewicz, *Ćwiczenia w mówieniu na podstawie tekstu z podręcznika*, J. Ros. 1973, nr 1, s. 34–36.
- [27] S.P. Kaczmarek, *Ćwiczenia językowe – próba klasyfikacji*, [w:] „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, Warszawa 1976, s. 349–356.
- [28] S.P. Kaczmarek, *Ćwiczenia wdrażające i utrwalające w nauczaniu języka obcego*, [w:] „Z zagadnień nauczania języków obcych”. Warszawa 1968, s. 108–127.
- [29] E. Kawowa, *Drogi, czy bezdroża? (Metody nauczania języków obcych)*, JOS 1963, nr 5, s. 265–269.
- [30] H. Komorowska, *Metody audiolingwalne i kognitywne w dydaktyce języków obcych*, Przeg. Pedag. 1974, nr 4, s. 47–69.
- [31] H. Komorowska, *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, [w:] „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, Warszawa 1976, s. 165–189.
- [32] K. Koperska, Z. Wawrzyniak, *Nauczanie programowane na przykładzie języka niemieckiego*, JOS 1970, nr 5, s. 287–292.
- [33] K. Kruszewski, „Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym”, Warszawa 1976.
- [34] Cz. Kupisiewicz, „Metody programowania dydaktycznego”, Warszawa 1974.
- [35] Cz. Kupisiewicz, „Podstawy dydaktyki ogólnej”, Warszawa 1978.
- [36] J. Kurjani, *Wybór typu laboratorium do nauczania języków*, DSzW 1968, z. 3/4, s. 103–108.
- [37] Z. Lebiezka, *Zalety i wady laboratorium językowego w teorii i praktyce*, ZNPSLJO 1970, z. 1, s. 103–109.
- [38] E. Lewicki, „Proces nauczania i uczenia się języków obcych w laboratorium językowym”, Wrocław 1978.
- [39] A. Markunas, *Pogładowość w nauczaniu języków obcych*, Neodid. 1976, nr 8, s. 153–159.
- [40] W. Morton, *Przydatność ćwiczeń gramatycznych w świetle teorii transformacyjnej i psycholingwistyki*, JOS 1969, nr 1, s. 1–10.
- [41] J. Mikos, A. Sozański, *Nauczanie programowane języków obcych*, JOS 1967, nr 1, s. 12–16.
- [42] W. Miodunka, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, Przeg. Pol. t. 3, 1977, z. 1, s. 131–141.

- [43] A. Nikiel, *Nauczanie gramatyki języka niemieckiego w gimnazjum*, [w:] „Z problematyki nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 170–178.
- [44] W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.
- [45] W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964.
- [46] W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, Warszawa 1970.
- [47] H. Pająk, *Laboratorium językowe jako jedna z nowoczesnych form nauczania języka obcego*, ZNPŚLJO 1970, z. 1, s. 111–112.
- [48] J. Pasztelaniec, B. Petelczyc, *Krzyżówka jako jedna z technik utrwalenia materiału leksykalnego i gramatycznego i jako ćwiczenie kontrolne*, JOS 1972, nr 5, s. 279–286.
- [49] W. Pfeiffer, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, seria: „Językoznawstwo stosowane” nr 1, Poznań 1975.
- [50] „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, pod red. F. Gruczy, Warszawa 1976.
- [51] D. Pragłowska, *Adaptacja metody audiowizualnej*, ZNPŚLJO 1970, z. 1, s. 123–130.
- [52] A. Prejbisz, *Ćwiczenia jako podstawowa technika uczenia się języka obcego*, JOS 1964, nr 1, s. 4–13.
- [53] A. Prejbisz, *Ćwiczenie materiału językowego w nauczaniu języków obcych*, JOS 1971, nr 3, s. 139–146.
- [54] A. Prejbisz, *Dialog w nauce języka obcego*, JOS 1965, nr 3, s. 141–148.
- [55] A. Prejbisz, *Rola tłumaczenia w nauczaniu języków obcych*, [w:] „Z zagadnień nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 102–108.
- [56] J. Rusiecki, *Laboratorium nauki języka w szkole wyższej*, DSzW 1968, z. 3/4, s. 83–90.
- [57] W. Siennicki, *Rola ćwiczeń w mówieniu w nauce języka obcego*, JOS 1960, nr 2, s. 74–81.
- [58] Cz. Sim, *W sprawie laboratoriów językowych*, ŻSzW 1967, z. 1, s. 65–67.
- [59] J. Smólska, A. Zawadzka, *Nauczanie gramatyki metodą ustną*, Warszawa 1966.
- [60] J. Smólska, *Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych*, [w:] „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, Warszawa 1976, s. 202–209.
- [61] J. Smólska, *Znaczenie ćwiczeń w nauczaniu języków obcych*, [w:] „Z zagadnień nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 129–143.
- [62] K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1958.
- [63] H. Stasiak, *Laboratorium językowe w nauczaniu języka obcego*, Warszawa 1978.
- [64] H. Stasiak, *O metodach intensyfikacji procesu nauczania języków obcych w szkołach wyższych*, ŻSzW 1971, nr 4, s. 103–112.
- [65] M. Szafranski, *Rodzaje ćwiczeń w nauce języków obcych*, JOS 1976, nr 5, s. 270–274.
- [66] Ż. Szczęsna, *Rola dialogów w kształtowaniu nawyków mówienia*, JOS 1973, nr 4, s. 220–274.
- [67] E. Szubin, *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966.
- [68] A. Szulc, *Laboratorium językowe jako środek nauczania języka obcego*, DSzW 1968, z. 3/4, s. 37–45.
- [69] A. Szulc, *Metoda audytywna i artykulacyjna w nauczaniu wymowy języka obcego*, JOS 1966, nr 1, s. 17–22.
- [70] A. Szulc, *Metoda intensywna i ekstensywna w nauczaniu języków obcych*, [w:] „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, Warszawa 1976, s. 210–217.
- [71] A. Szulc, *Nauczanie programowane a nauka języka obcego*, [w:] „Z zagadnień nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 7–34.
- [72] Z. Temler-Skoczyńska, *Zalety i wady laboratorium językowego*, OD 1968, nr 10, s. 589–594.
- [73] K. Trenklerówna, *Walory kształcące języków nowożytnych a metody ich nauczania*, [w:] „Z problematyki nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 54–60.
- [74] Z. Wawrzyniak, *Programowanie materiału językowego*, JOS 1972, nr 1, s. 11–19.
- [75] U. Wieczorek-Probućka, *Doświadczenia amerykańskie w programowanym nauczaniu języków obcych*, JOS 1972, nr 4, s. 204–212.
- [76] T. Woźnicki, *Eksperymentalne badania nad rolą ćwiczeń wdrażających*, [w:] „Z zagadnień nauczania języków obcych”, Warszawa 1968, s. 128–131.
- [77] J. Wójtowicz, *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, PJ 1971, z. 4, s. 264–271; z. 5, s. 338–349.
- [78] S. Zabawski, *Nauczanie gramatyki na lektoratach języków obcych*, ZNPŚLJO 1970, z. 1, s. 149–160.

- [79] L. Zabrocki, „Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych”, Warszawa 1966.
[80] L. Zabrocki, *Programowane nauczanie języków obcych*, *ŻSzW* 1967, nr 9, s. 79–91.
[81] „Z problematyki nauczania języków obcych”, pod red. A. Prejbisza, Warszawa 1968.
[82] „Z zagadnień nauczania języków obcych”, pod red. B. Wieczorkiewicza, Warszawa 1968.

WYKAZ ZASTOSOWANYCH SKRÓTÓW TYTUŁÓW CZASOPISM

DSzW – „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, JOS – „Języki Obce W Szkole”, JRos. – „Język Rosyjski”, Neodid. – „Neodidagmata”, OD – „Oświata Dorosłych”, PJ – „Poradnik Językowy”, *Przeg.Hum.* – „Przegląd Humanistyczny”, *Przeg.Pedag.* – „Przegląd Pedagogiczny”, *Przeg. Pol.* – „Przegląd Polonijny”, RP – „Ruch Pedagogiczny”, ZNOpol.Dyd. – *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu*, „Dydaktyka”, ZNPŚIJO – *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej „Języki Obce”*, *ŻSzW* – „Życie Szkoły Wyższej”.

Helena Kajetanowicz, Joanna Dorota Kozieja

V MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA SKŁADNI KONFRONTATYWNEJ W LIPSKU

W dniach 8–10 listopada 1983 r. odbyła się w Uniwersytecie im. Karola Marksa w Lipsku V konferencja naukowa z udziałem slawistów i germanistów z różnych krajów słowiańskich. Tematem spotkania były studia porównawcze nad składnią języków zachodnio- i południowosłowiańskich w zestawieniu z językiem niemieckim. Wygłoszono 14 referatów i 21 doniesień, których podstawę materiałową stanowiły języki: polski, czeski, słowacki, serbsko-chorwacki i bułgarski zestawiane między sobą lub konfrontowane z językiem niemieckim.

8 XI 1983 – Porządek dzienny przewidywał obrady plenarne od 9³⁰ do 18¹⁵. Referat wprowadzający wygłosił G. Jaeger, który omówił *Synchroniczne porównanie języków i stratyfikacyjny model językowy na przykładzie języka czeskiego i niemieckiego*. Po nim referaty wygłosili: P. Borisević (Bułgaria) *Funkcja członów zdania a semantyczne typy relacji jako wielkości odniesienia w porównywaniu języków* i A. Z. Bzdega (Polska) *Indukcja a dedukcja w opracowaniu gramatyk kontrastywnych*.

Obrady popołudniowe wypełniły referaty: R. Nicolowej (Czechosłowacja) *Problemy referencji konfrontatywnych w badaniach języków*, J. Furdika (Czechosłowacja) *O konfrontacji systemów słotwórczych w językach słowiańskich i niesłowiańskich*, F. Daneša (Czechosłowacja) *Typ hierarchizacji proporcjonalnej (diatezy) w języku czeskim i niemieckim* oraz R. Heinisch (NRD) *Stosunek struktury funkcyjnych i znaczenia sygnifikacyjnego przy porównaniu słowackich czasowników prefiksalnych z niemieckim*.

W dyskusji zabrali głos m. in. G. Jaeger, M. Szymczak, P. Petkov, A. Bzdega, F. Daneš.

9 XI 1983 – na obradach plenarnych referaty wygłosili: H. Walter (NRD) *Problemy kompleksowych opracowań porównawczych systemów dwóch języków (na przykładzie niemiecko-bułgarskiej gramatyki porównawczej)*, P. Mrazović (Jugosławia) *Model gramatyki zależności werbalnej jako podstawa opisu porównawczego języka niemieckiego i serbsko-chorwackiego*, D. Mueller, *Zadania i problemy porównania języków polskiego i niemieckiego*.

Po południu odbywały się obrady sekcyjne, na których zaprezentowano 21 doniesień.

A Sekcja zachodniosłowiańska

M. Szymczak, *O pewnym typie podmiotu w języku polskim, czeskim i niemieckim* (Chodzi o konstrukcje typu: *Z Janka będzie dobry żołnierz*); H. Rybicka-Nowacka, R. Sinielnikoff, *Zdania z czasownikami widać, słyszać w funkcji predykatywnej w języku polskim i czeskim*; B. Bartnicka, *Problem opisu kategorii trybu w języku polskim w porównaniu z językiem niemieckim*; M. Sokolová-Semjanova, *Kilka przykładów odpowiedniości konstrukcji biernych w języku niemieckim i słowackim z punktu widzenia przekładu*; G. Nolte, *O pewnym porównaniu między potencjalnym czasem teraźniejszym w języku słowackim i możliwością jego tłumaczenia na niemiecki* (przedmiotem analizy były zdania: *(on) fajči (vyfajči 20 cigariet denne*, które odpowiadają niem. *Er raucht 20 Zigaretten am Tag*); A. Šimečkova, *Kategoria nazw miejsca w języku niemieckim i czeskim*; H.J. Grimm, *O kilku problemach niemiecko-czeskiego porównania rodzajnika*; J. Boloun, D. Lieblová, *Kilka aspektów konfrontatywnego zestawienia niemieckich i czeskich przysłów*; U. Drechsel, *Nauka o konotacji – próba krytycznej oceny z punktu widzenia teorii walencyjnej*.

B Sekcja południowosłowiańska

B. Stojanova-Jovčeva, *Wyniki badań porównania zdań proporcjonalnych w języku niemieckim i bułgarskim*; U. Buettner, *O eksplicytności i implicytności w niemiecko-bułgarskim porównaniu języków (na przykładzie tłumaczenia niemieckich konstrukcji biernych na język bułgarski)*; R. Kančeva, *Negacja i limitacja w języku niemieckim i bułgarskim*; V. Radeva, *Struktura semantyczna czasowników denominalnych w*

języku bułgarskim i niemieckim; R. Kämmerzähl, *O bułgarskich deminutywach w tekstach o charakterze satyrycznym i możliwościach ich przekładu na język niemiecki*; R. Simić, *Doświadczenia niemiecko-serbsko-chorwackich studiów kontrastywnych*; H. Fleischer, *O znaczeniu determinacyjności i niedeterminacyjności w języku niemieckim i serbochorwackim*; B. Salden, *O stosunku eksplicytności do implicytności w niemieckich złożeniach i ich odpowiednikach serbskochorwackich*; A. Dimova, *Uniwersalizacja w funkcjonalnym stylu naukowym z punktu widzenia porównania języków niemieckiego i bułgarskiego*; B. Bajčev, *Kilka uwag o odpowiednikach z elementem „Flora” wśród frazeologizmów języka niemieckiego i bułgarskiego*; V. Vapordžiev, *Założenia niemiecko-bułgarskiego słownika idiomatycznego*.

Posiedzenia sekcyjne przyniosły bogaty materiał szczegółowy z kilku języków słowiańskich i dały przegląd prowadzonych obecnie badań opartych na metodzie konfrontacji. Na ogół stały one na dobrym poziomie i były wygłaszane w sposób interesujący. Dyskusja nad tymi wystąpieniami była żywa i nieskrępowana w odróżnieniu od obrad plenarnych, na których wystąpienia młodszych pracowników naukowych należały do rzadkości.

10 XI 1983 – trzeci i ostatni dzień konferencji otworzył referat B. Koenitza (NRD) pod niezwykle trudnym do przetłumaczenia tytułem *Einige Probleme von (Un-)differenziertheit, (In-)definitheit und (Un-)differenziertheit bei der Beschreibung der Thema-Rhema-Gliederung unter dem Aspekt des Sprachvergleichs*. Referat dotyczył problemów, jakie się nasuwają przy opisie rozczłonkowania zdań na temat i remat w dwu różnych językach. Analogiczny temat podjął w swoim referacie P. Sgall (Czechosłowacja), który mówił *O pojęciu rozczłonkowania na temat i remat i jego roli w porównaniu języków*; P. Petkov (Bułgaria) *O istocie i typizacji cech podobnych i różnych w konfrontatywnym porównaniu znakowych środków językowych* oraz A. Dąbski (Polska) *O statusie „tertium comparationis” w badaniach konfrontatywnych*.

Już samo wyliczenie referatów pokazuje, jak bogata była problematyka konferencji. Organizatorzy popełnili ponownie pospolity błąd, polegający na stłoczeniu w krótkim czasie zbyt wielu referatów, co uniemożliwiło ich należyte wygłoszenie i przedyskutowanie. Z tego też względu muszę ograniczyć swoje uwagi do wybranych referatów, chociaż mam nadzieję, że przynajmniej część z nich zostanie opublikowana.

Znaczenie ogólnoteoretyczne miał referat G. Jaegera o zasadach opisu konfrontatywnego. Wprowadziwszy odpowiednie modele stratyfikacyjne, referent doszedł do wniosku, że ścisła korelacja składniowa w dwu porównywanych językach należy do rzadkości. Częstsze są przykłady, kiedy niemieckim konstrukcjom określonego typu odpowiadają dwie lub trzy konstrukcje czeskie. Mamy również przykłady przeciwstawne, gdyż czeskie: *mam auto postaweno pred domem* można przetłumaczyć na niemiecki jako: *Ich habe das Auto vor dem Haus stehen* lub *vor das Haus gestellt*.

W dyskusji zwracano uwagę na to, że redundantność środków składniowych może dotyczyć również płaszczyzny stylistycznej i frazeologicznej, które należałoby uwzględnić w badaniach konfrontatywnych.

Oryginalnością odznaczało się wystąpienie P. Petkova, który opisywał złożony charakter zjawiska, które nazywamy znaczeniem. Referent wymieniał jego składniki należące do fonematycznej i morfosyntaktycznej płaszczyzny opisu, nie tracąc z oczu celów praktycznych, m. in. zagadnienia przekładu.

O zagadnieniu indukcji i dedukcji w gramatykach kontrastywnych mówił interesująco A. Z. Bzdęga, uwzględniając oprócz zagadnień teoretycznojęzykowych również problemy przekładu i interferencji, które opis konfrontatywny powinien przewidzieć.

Referaty B. Koenitza i R. Sgalla poruszały problem struktury tematyczno-rematycznej zdania w różnych językach, która ma niewątpliwie implikacje praktyczne (w glottodydaktyce i translatoryce).

Do solidnie przygotowanych i pobudzających myślowo zaliczyłabym referat J. Furdika, autora licznych studiów na temat słowotwórstwa kontrastywnego. Referent wymienił środki słowotwórcze istniejące w językach słowiańskich, wśród których na czoło wysuwa się derywacja, a następnie porównał je ze stanem w języku niemieckim preferującym kompozycję jako sposób tworzenia nowych wyrazów. Nie znaczy to jednak, że nie ma obszarów pogranicznych między tymi dwoma systemami słowotwórczymi, co zostało zilustrowane odpowiednimi przykładami ujętymi w przejrzyste tabele i wykresy.

Referat F. Daneša poświęcony był diatezie, czyli specyficznej hierarchizacji rzeczywistości i jej realizacji w języku czeskim i niemieckim. Autor wyszedł od znaczenia realnego przedrostków czasownikowych, które w językach słowiańskich zastępuje formy gramatyczne czasownika. Na przykład czeskiemu *vybrat dopisy ze schránku* odpowiada niem. *Die Briefe (aus dem Briefkasten) herausnehmen*; czeskie *(na)plnit lahév mlékem* jest

wyrażone w niem. przez: *eine Flasche (mit Milch) fullen* itp. Referent zastrzegł przy tym, że nie ma ścisłej odpowiedniości między poszczególnymi przedrostkami w obu językach, gdyż sprawę komplikują względy aspektowe.

Podobny temat poruszyła R. Heinisch ilustrując swoje tezy materiałem słowackim i niemieckim. Wydzieliła ona prefiksy w czasownikach denominalnych (*zaksięgować, odpienić*) i dewerbalnych (*rozsytać, podlepić*) i omówiła stosunek funkcyjny do znaczenia. Na uwagę – zdaniem referentki – zasługują konstrukcje, w których ten sam przedrostek tworzy dwie wypowiedzi, np. *posmarować chleb masłem* oraz *posmarować masło na chleb* (śl. *natriet masło na chlieb*). Wydaje się jednak, jak stwierdzono w dyskusji, że inna jest wartość stylistyczna obu wypowiedzi.

Wystąpienie D. Muellera dotyczyło prowadzonych w Uniwersytecie Lipskim prac nad opisem konfrontatywnym języka niemieckiego i polskiego. Porównanie to ma służyć celom dydaktycznym i przekładowym, a wydana w Lipsku gramatyka języka polskiego jest przeznaczona dla studentów. Referent, będący współorganizatorem konferencji, nawiązywał również do tradycji spotkań naukowych w Lipsku, które rozpoczęły się w 1972 r.

Sądzę, że i tym razem niemiecka nazwa naszego spotkania *Arbeitstagung* została w pełni umotywowana.

W dniu 10 XI 1983, po zamknięciu obrad plenarnych odbyło się kolejne, robocze posiedzenie dwustronnej Komisji Polonistycznej pod przewodnictwem prof. A. Hermanna, na którym dokonano oceny konferencji i omówiono wstępne założenia pracy Komisji w najbliższym pięcioleciu.

W dniu 11 XI 1983 członkowie delegacji polskiej z prof. Skorupką jako przewodniczącym wzięli udział w uroczystym posiedzeniu Towarzystwa Jabłonowskich, na którym m. in. przyjęto nowych członków szczególnie zasłużonych dla nauki i kultury obu krajów.

Halina Rybicka-Nowacka

SLOVNÍK ČESKÉ FRAZEOLOGIE A IDIOMATIKY. PŘIROVNÁNÍ, ZAPRACOVAL AUTORSKÝ KOLEKTIV ZA VEDENÍ PhDr. FRANTIŠKA ČERMÁKA A PhDr. JIŘÍHO HRONKA CSc. „AKADEMIA“, PRAHA 1983, 496 s.¹

Rozpoczęcie wydawania wielkiego słownika frazeologicznego współczesnego języka czeskiego jest wydarzeniem ważnym dla każdego sławisty, a ze względu na bliskość języków czeskiego i polskiego szczególnie istotne jest dla polonistów. Ponieważ w dziele tym zastosowano wiele oryginalnych ujęć leksykograficznych oraz pomysłów teoretycznych, stanie się ono zapewne przedmiotem analiz w licznych polskich pracowniach leksykograficznych.

Praca zamierzona jest jako wielotomowa. Projekt całości, przedstawiony we wstępie, stwierdza, że wydane właśnie *Přirovnání* (Porównania) są jego pierwszym tomem, drugi zawierać będzie związki frazeologiczne o charakterze nominalnym oraz wyrażenia synsemantyczne (złożone przyimki, spójniki, operatory etc.), w trzecim tomie znajdują się związki o charakterze werbalnym (w polskiej terminologii – zwroty). F. Čermák sygnalizował w odczycie 22 maja 1984 r. w Lublinie, że zespół autorski rozważa ogarnięcie zakresem dzieła również frazeologizmów o wartości zdaniowej (w polskiej terminologii – frazy). Ponieważ utrwalone porównania stanowią ledwie 10–12% zasobu frazeologicznego języka, należy sądzić, że planowane tomy drugi, trzeci i czwarty będą parowoluminowe, a całe dzieło dojdzie do około 5000 stron. Podział materiału leksykograficznego według funkcjonalnych typów związków frazeologicznych umożliwia podwyższenie stopnia konsekwencji i jednolitości opracowania, pozwala na przystosowanie narzędzi opisu do problemów charakterystycznych dla danego typu frazeologizmów i wyraża świadomość odrębności zasobu frazeologicznego w słowniku (leksyku) danego języka. Przedstawiany tom SČFI otwiera przedmowa, następnie mamy piętnastostronicowy wstęp *Zasady opracowania słownika*, zawierający szczegółowy opis struktury artykułu hasłowego wraz z wyjaśnieniem decyzji leksykograficznych podjętych w szczególnie trudnych sytuacjach. *Wykaz skrótów* ledwie dwustronicowy sygnalizuje, że autorzy adresując swój słownik do szerokiego grona odbiorców, starają się ograniczać metajęzyk leksykograficzny. Wreszcie sam słownik, zajmujący 380 stron, przedstawia ponad 2000 wyrażen porównawczych i zbliżonych funkcjonalnie do porównań wyrażen i zwrotów wyrażających intensywność cechy lub stanu rzeczy. Część piątą tworzy indeks semantyczny przedstawionego w słowniku materiału, będący swoistym słownikiem synonimii porównań. Dzieło zamyka rozprawa teoretyczna F. Čermáka *Česká přirovnání*.

Dzieło, jak widać, łączy opis teoretyczny (dwie rozprawy) z opracowaniem słownikowym (dwa słowniki), przy czym obydwie komponenty o tyle się dopełniają, że część teoretyczna uzasadnia nowatorstwo opisu leksykograficznego, słownik zaś stanowi znakomitą ilustrację rozważań teoretycznych. Słownik został tak pięknie wydany pod względem edytorskim, typograficznym i introligatorskim, że będzie niewątpliwie stanowił powód do dumy zarówno wydawnictwa „Akademia”, jak i redaktorów wydawniczych H. Pešatovej i P. Čecha.

Sam tytuł dzieła odzwierciedla postawę teoretyczną F. Čermáka, który za przedmiot badawczy frazeologii uważa wszelkie wyrazowe połączenia anomalne (tzn. wyjątkowe, nie realizowane w seriach nieskończonych) w planie wyrażania, zwane przez niego – frazemami oraz połączenia nieregularne semantycznie, tj. takie, których znaczenia nie można wyprowadzić ze znaczeń składników przy zastosowaniu zwykłych reguł składania sensów, takie połączenia nazywa *idiomami*. Ponieważ te dwie właściwości mogą wystąpić jednocześnie lub rozłącznie, przedmiotem frazeologii są jednostki utrwalone – nazywane *frazemy* i *idiomy*².

¹ Dalej używam skrótu SČFI.

² Szerzej tę kwestię omówiłem w recenzji z książki F. Čermáka *Idiomatika a frazeologie češtiny*, Praha 1982. Recenzja ukaże się w „Studiach / Filologii Polskiej i Słowiańskiej”.

Tak ujęty przedmiot frazeologii pozwolił na ogarnięcie zakresem słownika dużego zbioru utrwalonych porównań, mimo że większość tych jednostek ma wyraźną motywację leksykalną, a jedyną właściwością skłaniającą do zaliczenia ich do leksyki jest utrwalenie ich składu (tzn. ograniczenie możliwości wymian komponentów do wyliczalnego zbioru) oraz ograniczenie zdolności syntaktycznych i gramatycznych.

Materiały do słownika gromadzono, wykorzystując dotychczasowy dorobek leksykografii czeskiej, tworząc kartotekę frazeologizmów w pracowni *Słownika języka czeskiego ČSAV* w Pradze i zbierając za pomocą ankiet zapisy języka mówionego, w ciągu ponad 15 lat. W samym opracowaniu źródła materiałowe nie są ujawnione w wyniku przyjęcia zasady, że SČFI nie odwołuje się do oryginalnych cytatów, a pojawiające się niekiedy ilustracje kontekstowego użycia frazeologizmu są sformułowane lub przeredagowane przez leksykografów. Podstawowa teza strukturalizmu o prymacie potencjalnego i społecznego systemu języka nad aktualnym i indywidualnym uzusem uprawnia do takich zabiegów. Zmniejsza to niewątpliwie objętość słownika, zwiększa jednorodność opracowania, usuwa problemy indywidualnych innowacji, nie mieszczących się w akceptowanym społecznie schemacie, ale też pozbawia czytelnika możliwości weryfikacji opracowania, ogranicza jego pole widzenia do tego, co o opisywanej jednostce wie leksykograf, obniża wreszcie wiarygodność opracowania.

Prymat decyzji leksykografa nad opisem daje się wyczuć i w innych aspektach. Autorzy rozróżniają wśród przedstawianych jednostki centralne i peryferyjne (*okrajové*). Pierwsze podlegają pełnemu opracowaniu leksykograficznemu, drugie otrzymują jedynie skróconą definicję lub jako warianty są odsyłane do hasła zbiorczego. Jak wynika z wyjaśnień (s. 12), decyzję zaliczenia jednostki do *hesel okrajových* podejmują autorzy w stosunku do porównań rzadkich, tzn. wychodzących z użycia albo mających charakter innowacyjny. Są to w większości połączenia realizujące podstawowe schematy:

– *ktoś albo coś jest jakiś, jak ktoś albo coś*;

– *ktoś albo coś działa, funkcjonuje, robi coś, jak ktoś albo coś*, odwołują się do stereotypowych, często definicyjnych cech przedmiotu porównującego, wreszcie, jak piszą autorzy, uzus tych połączeń jest „značně rozkolísaný a ne plně rozšířený” (s. 12). Nasuwa się nieodparcie pytanie, na jakiej zasadzie znalazły się one w słowniku, co decyduje o tym, że są one frazemami lub idiomami czy też frazemami i idiomami?

Jednym z najtrudniejszych problemów frazeologii jest wariantywność porównań. Sytuacja jest w miarę klarowna, gdy zmienna jest podstawa porównania (określany przez porównanie czasownik, przymiotnik, rzeczownik), np. *být ošklivý/škaradný jako noc* = być brzydkim jak noc, *chodit/sedět jako mumie* = chodzić albo siedzieć jak mumia. Chociaż i tu wątpliwości się nasuwają, gdy autorzy za podstawę rozróżnienia wariantów i odrębnych jednostek przyjmują przynależność podstawy porównania do tej samej lub różnych części mowy. I tak wyżej cytowane porównania są uznane za szeregi wariacyjne, gdy za odrębne jednostki uważa się: *bejt vožralej jako Dan* i *pit jako Dan* = być pijanym jak Duńczyk i pić jak Duńczyk. Wątpliwości mnożą się, gdy różnice leksykalne dotyczą komparansu. Nie mogę pojąć, dlaczego odrębnymi jednostkami są: *být zdravý jako buk* (s. 57), *být zdravý jako dub* (s. 92), *být zdravý jako hřib* (s. 125), natomiast szeregiem wariantów jest: *být zdravý jako tuřín/řípa/lípa/křen* (s. 364). Ani w zakresie użycia, ani w definicjach nie mogę znaleźć nic, co by porównania typu: *ktoś jest zdrowy, jak jakaś roślina lub jakieś drzewo* nakazywało traktować dwojako, jedno uznawać za odrębne jednostki, a inne za warianty.

Artykuł hasłowy (pełny, a nie skrócony) składa się z trzech stref:

I. Prezentacja i opis jednostki frazeologicznej;

II. Semantyczne relacje paradygmatyczne przedstawionej jednostki i innych jednostek zasobu frazeologicznego;

III. Ekwiwalenty porównania czeskiego w językach angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim.

Hasło, prezentujące jednostkę, zawiera czasownik, przymiotnik, przysłówek rzadziej rzeczownik lub zdanie, do którego się porównanie odnosi i samo porównanie. Komponenty odmienne gramatycznie są oznaczone specjalnym znakiem: °. Znak ten stosowany jest w grafii kultury europejskiej jako ideogram stopni, np. 30° C. Tak więc: *mečel° jako koza* reprezentuje wyrażenia: *mečl jako koza, mečel jako koza* etc., a *je° jich° jako kobyłek* może mieć formę np. *bylo vas jako kobyłek*. Pomysł jest znakomity, bardzo oszczędnym środkiem przekazuje ważną informację gramatyczną. Zupełnie jednak nie rozumiem, dlaczego nie używa się tego znaku przy przymiotnikach dla oznaczenia odmiany przez rodzaje. Gdy odczytałem zapis *byt° (někomu) věrný až za hrob* (s. 122), z którego wynika, że niepoprawne jest: *ona byla mu věrna až za hrob*, sądziłem, że to

złośliwa antyfeministyczna aluzja, ale gdy przy haśle *byt° jako malovaný* (s. 197) podano zakres użycia – *člověk, dítě, žena* (o człowieku, dziecku, kobiecie), okazało się, że to zasada gramatyczna. Zasadność takiego rozstrzygnięcia podważają te wypadki, gdy przymiotnik w porównaniu ma ustaloną formę rodzajową: *visi° to° nad nim° jako Damoklův meč* (s. 200) lub *bližší (je) košile než kabát* (s. 143), gdzie *bližší* i *Damoklův* rzeczywiście nie mają możliwości zmiany rodzaju.

Każda opracowywana jednostka jest opatrzona kwalifikatorami stylistycznymi, ekspresywnymi, frekwencyjnymi. Ponieważ charakterystyki stylistyczną, ekspresywną i frekwencyjną uważa się za niezależne, przy jednej jednostce występują co najmniej dwa kwalifikatory (częstość użycia oznacza się tylko jako cechę negatywną: rzadkie, przestarzałe). Wobec znanej płynności granic między stylami i typami ekspresji dopuszcza się po parę oznaczeń jednocześnie, np. *kniž-neutr* oznacza wyrażenie książkowe, ale na tyle rozpowszechnione, że może być użyte w innych stylach, podobnie z typami ekspresji *neprizn někdy žert* = nieprzychylnie, niekiedy żartobliwe. Jest to możliwe najbogatszy sposób informacji, choć niekiedy redundantny. Tak jest np. z używaniem kwalifikatora *expr*, który oznacza ekspresywność nie wyspecyfikowaną. Zrozumiałe, że w niektórych wypadkach leksykograf stosując taki kwalifikator sygnalizuje, że właściwie nie może ściśle oznaczyć typu ekspresji. Jednakże gdy przy jednostce (*byt° / hluchý*) *hluchej jako poleno* = głuchy jak pień czytamy: *expr, žert-posm*, co oznacza ekspresywne nie wyspecyfikowane, żartobliwo-ośmieszające, to zastanawiamy się, czy przypadkiem leksykograf nie dostał za dużo klocków do zabawy.

Po znaku ° podane są szczegółowe informacje o ograniczeniach syntaktycznych i gramatycznych przedstawianej jednostki. Na przykład przy wyż. podanym *byt° hluchý jako poleno* znajdujemy: *ot, neg, imp, imp neg, kond, fut, 1 sg a pl* – co oznacza, że wyrażenia tego nie używa się w zdaniach pytających, nie stosuje się negacji, nie używa się w zdaniach rozkazujących, nie używa się w zdaniach rozkazujących zaprzeczonych, nie używa się w trybie przypuszczającym oraz w 1 osobie zarówno liczby pojedynczej, jak i mnogiej. Jest to pierwszy słownik frazeologiczny, który podaje tak szeroką informację o ograniczeniach syntaktycznych i gramatycznych. Podobny pomysł znajdujemy u A. Bogusławskiego i T. Garnysz-Kozłowskiej³, którzy zaproponowali znak ° jako sygnał ograniczeń gramatycznych, ale na czym te ograniczenia polegają, nie wyszczególniali. F. Čermák przyjmuje, że ograniczenia takie są cechą każdego frazeologizmu, natomiast poszczególne jednostki różnią się indywidualnym repertuarem możliwości gramatycznych, a więc skalą ograniczeń. System wyszukiwania ograniczeń syntaktyczno-gramatycznych został opracowany prawdopodobnie dla całego SČFI i wydaje się, że gdy dokonano podziału materiału na typy frazeologizmów, można było do każdego tomu ten system nieco zmodyfikować. A tak prawie przy każdym porównaniu powtarza się informacja, że jednostka nie używa się w zdaniach pytających, że jednostka nie podlega negacji (brak jej przy zawierających negację jako komponent utrwalony, np. *chova se° jakoby ne měl všech pět pohromadě*), że nie tworzy passivum (brak jej przy zawierającym formę na -n-, np. *byt° jako oplácany*). Wydaje się, że we wstępie należałoby chyba napisać o ograniczeniach dotyczących wszystkich lub prawie wszystkich porównań. a miejsce przy haśle zachować na ograniczenia właściwe tylko tej jednostce.

Czwartą część przedstawienia i opisu jednostki frazeologicznej tworzy definicja. Jest ona dwuczęściowa. W nawiasach podaje się zakres znaczeniowy, do którego należy rzeczownik pełniący funkcję podmiotu w zdaniu, do którego odnosi się porównanie, czasem też podawane są szczególne okoliczności użycia porównania. Druga część określa porównanie definicją zbliżoną do definicji realno-znaczeniowych, stosowanych w SJP pod red. W. Doroszewskiego. Gdyby definiowana była tylko ta część porównania, która zaczyna się od *jako (jak)*, definicje porównań byłyby dość jednostajne. Są bowiem one przede wszystkim intensyfikatory i ich funkcja semantyczna przy ujawnionym *tertium comparationis* jest zbliżona do znaczenia wyrazu *bardzo*. Ale autorzy SČFI do składu porównania zaliczają również czasownik, przymiotnik, przysłówek lub rzeczownik określany przez porównanie, stąd definicja obejmuje również cechy przez te wyrazy oznaczane. Na przykład (*je° tu° tma jako v hrobě* – (w pomieszczeniu) jest tu całkowita i zwykle nieprzyjemna ciemność (często z towarzyszącą ciszą), (s. 122); (*byt°*) *hluchý jako poleno* – (zwykle stary człowiek, niekiedy tylko ze względu na możliwość rozmowy z nim albo oszukania go itp.) być

³A. Bogusławski i T. Garnysz-Kozłowska, „Addenda do frazeologii polskiej. Zeszyt wstępny”. Linguistic Research, Inc., Carbondale and Edmonton 1979.

całkowicie, względnie prawie całkowicie głuchym; nic nie słyszeć i nie rozumieć lub nie reagować, nic nie słyszeć i nie zwracać na nic uwagi (s. 275); *čist° v někom jako v otevřené knize* – (człowiek wobec drugiego, którego doskonale zna, zwykle chodzi o utajony, często negatywny zamiar) całkowicie kogoś rozumieć i poznać co myśli albo co chce zrobić; nie dać się oszukać zachowaniem kogoś innego (s. 155).

Aby pokazać jeszcze jedną ważną funkcję definicji, przytoczę definicję związków bliskoznacznych odpowiadających polskim porównaniom *jest pijany jak*. Przytaczając pomijam część mającą charakter definicji zakresowej, bo wszystkie odnoszą się do tego samego zakresu. Oto przykłady: *bejt° vožralej/napařenej jako Dan* – być zupełnie pijanym, spitym, bez zdolności ruchu, stracić samokontrolę i zdolność recepcji (s. 77); *bejt° namazanej/vožralej jako kara* – być bardzo pijanym (zataczać się, mówić bez sensu i niewyraźnie), (s. 149); *být° opilý/vožralej jako prase* – być nieestetycznie pijanym, być skrajnie pijanym i nie być w stanie chodzić, rozumnie myśleć ani rozsądnie mówić (s. 284). Glossa: *Dan* = Duńczyk, *kara* = prymitywny, drewniany wózek, *prase* = prosię.

Przy porównaniu *jako Dan* definicja wydobywa utratę samokontroli i zdolności percepcji, przy *jako kara* wydobywa niestabilność ruchu kierunkowego i efekty dźwiękowe, przy *jako prase* – nieestetyczność (*nechutně opilý*), brak rozumu, myślenia i możliwości formułowania rozsądnej wypowiedzi. Definicja więc nie ogranicza się do referencjalnego wskazania sensu, ale próbuje odnaleźć motywację jednostki frazeologicznej poprzez uchwycenie stereotypowych właściwości przedmiotu porównującego.

Do motywacji leksykalnej odnosi się wreszcie piąta część opisu jednostki frazeologicznej. Są to pojawiające się akcydentalnie uwagi etymologiczne o wchodzących w skład porównania wyrazach przestarzałych, środowiskowych, rzadkich. Niekiedy w tej części pojawiają się uzupełniające informacje o wariantowości, transformacjach i szczególnych właściwościach gramatycznych poszczególnych jednostek.

Druga strefa artykułu hasłowego obejmuje: wykaz synonimów porównania, wykaz wyrażen przeciwstawnych i wykaz wyrażen bliskoznacznych. Synonimy wprowadza znak S i wyraz oznaczający pojęcie nadrzędne (może to być wyraz określany przez porównanie), przytaczane synonimy są w zasadzie również porównaniami, są więc izofunkcjonalne względem jednostki opisywanej. Wyrażenia przeciwstawne wprowadza znak A i jeśli to możliwe hiperonim przeciwstawny, wyrażenia wymienione tu należą do różnych typów funkcjonalnych frazemów i idiomów (są porównaniami, wyrażeniami nominalnymi, zwrotami lub frazami). Wyrażenia bliskoznaczne wprowadza znak Cf i wyraz o znaczeniu nadrzędnym, najczęściej ten sam, który występuje po S. Wyrażenia występujące tu są w luźniejszym związku z porównaniem przedstawianym i należą do różnych typów funkcjonalnych. Wyrazy nadrzędne wprowadzające synonimy ściśle i wyrażenia przeciwstawne zostały wykorzystane jako klucze w indeksie semantycznym, przedstawiającym cały materiał zarejestrowany w słowniku w formie gniazd synonimicznych. Ten bogaty system powiązań, odesłań i skojarzeń czyni z SCFI niezwykle cenną pomoc dla piszących po czesku i ułatwia orientację w materiale. Słownik bowiem ułożony jest alfabetycznie według rzeczowników będących komponentami porównań (w przypadku braku rzeczownika rolę komponentu porządkującego odgrywa przymiotnik, przysłówek, a niekiedy czasownik), natomiast system odsyłaczy pozwala ogarnąć cały zbiór porównań odnoszących się do danego zakresu znaczeniowego i znaleźć stosowne do potrzeb wyrażenie. Jakkolwiek stopień precyzji naukowej tych ciągów i gniazd nie jest wielki, ale intuicja leksykograficzna autorów jest bardzo wysoka.

Trzecia sfera artykułu hasłowego to odpowiedniki porównania czeskiego w czterech językach międzynarodowych. Zestawiali je lingwiści, dla których były to języki rodzime, a którzy w Pradze studiowali język czeski lub byli wykładowcami. Ekwiwalenty te pozwalają zorientować się w stopniu zeuropeizowania frazeologii i idiomatyki czeskiej. Praktyczne, użytkowe względy zaważyły na wyborze języków najszerzej dziś rozpowszechnionych. Zestaw ten jednak nie daje szans pokazania izofrazem kształtujących mapę europejskiej kultury duchowej odzwierciedloną w zasobach frazeologicznych. Żalować wypada, że nie wprowadzono do tego zestawu najbliższych czeskiemu pokrewieństwem lub sąsiedztwem geograficznym języków słowackiego, polskiego i węgierskiego. Mniej wyrazista byłaby wówczas bliskość frazeologii czeskiej i niemieckiej, a do głosu doszłaby warstwa wspólnoty kulturowej Słowian i ludów Europy Środkowej. Ale i tak, u początków badań nad europejskim dziedzictwem we frazeologii i idiomatyce materiały te są cenną pomocą.

W całości opracowania najbardziej imponuje systematyczność przedstawienia i umiejętność utrzymania tego samego standardu w opracowaniu każdego hasła, co przy pracach zbiorowych jest szczególnie trudne. Jeśli chodzi o teoretyczne koncepcje wyłożone w końcowej rozprawie F. Čermáka, zupełnie mnie nie przekonała kolokacyjna teoria porównań, ale nie będę się z nią ani z dość dziwną strukturalną klasyfikacją porównań spierał tutaj, bo to wymaga odrębnej rozprawy. Podobnie nie polemizuję z zakresem pojęcia porównania zarysowanym w pierwszym tomie SČFI, jest on na pewno za szeroki, ale czy może czytelnik narzekać, że pod tytułem „Porównania” dostał nie tylko słownik porównań, ale też słownik dużej ilości intensywów wyrażonych frazami lub zwrotami? Pewne rozszerzenie materiału jest zawsze korzystniejsze niż niedostatek tegoż wynikający ze zbyt rygorystycznego wyznaczenia zakresu.

Witamy pierwszy tom *Slovníka české frazeologie a idiomatiky* z podziwem i radością i z niecierpliwością oczekujemy na następne, o ileż obszerniejsze i trudniejsze do opracowania tomy.

Andrzej Maria Lewicki

ANDRZEJ BOGUSŁAWSKI, TERESA GARNYSZ-KOZŁOWSKA, „ADDENDA DO FRAZEOLOGII POLSKIEJ. ZESZYT WSTĘPNY”. LINGUISTIC RESEARCH, INC., CARBONDAL AND EDMONTON 1979. 129 s.

Dotychczasowe słowniki języka polskiego i opracowania z zakresu leksyki w niewielkim jeszcze stopniu zwracają uwagę na używane przez Polaków elementy językowe w rodzaju: *nie ma to tamto; dzięki Bogu; myślałby kto; no tak, ale; daj Boże zdrowie; róbmy rząd, idźmy stąd; na zdrowy rozum; w duchy wierzysz; czy to aby nie przesada?; mazak; maluch; za frajer; generalna kłapa; obyśmy!* Są to wyrażenia od dawna znane lub całkowicie nowe. Autorzy „Addendów” podjęli próbę metodologiczną obejmującą wyodrębnienie tego typu jednostek językowych, a także ich notację i charakterystykę. Kluczem otwierającym drogę do zrozumienia tej próby jest pojęcie *j e d n o s t k i j ę z y k a*.

We wstępie do zeszytu znajdujemy propozycję ujęcia tego terminu: „Przez «jednostkę języka» rozumiemy tu dowolny minimalny ciąg elementów diakrytycznych, który występuje w c a l k o w i c i e s y m e t r y c z n y m układzie obejmującym inne takie ciągi (tzn. układzie typu *ak, al, am, ..., bk, bl, bm, ...* w którym wszystkie właściwości, zarówno zewnętrzne, jak i funkcjonalne, reprezentowane przez *a, b, k, ...* powtarzają się bez najmniejszej modyfikacji w różnych kombinacjach); przy tym połączeniu w owym układzie symetrycznym tworzą klasę niezamkniętą, tzn. scharakteryzowaną nie przez wyliczenie, lecz przez pewne cechy ogólne” (s. 14).

Definicja jest trudna do zrozumienia. Bardziej szczegółowe wyjaśnienia podają artykuły: A. Bogusławski, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy” 1976, z. 8; A. Bogusławski, *Towards an Operacional Grammar*, „Studia Semiotyczne” VIII, 1978; A. Bogusławski, *Jednostki języka a produkty językowe. Problem tzw. orzeczeń peryfrastycznych*, [w:] „Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego”, Wrocław 1978.

Z lektury artykułów uzupełniających wynika, że wyrażenie językowe powinno spełniać trzy podstawowe warunki, aby można było je uznać za jednostkę języka. Po pierwsze, jednostki języka powinny być „dwustronnie rozłączne wzajemnie”, tzn. powinny spełniać schemat $ac:ad = bc:bd$. *A, b, c, d* – to ciągi elementów diakrytycznych. Relacja ta zachowuje pełną symetrię formalną i funkcjonalną; znaczenie jednego z łączących się elementów nie może obejmować znaczenia drugiego; na miejscu jednego z członów relacji może wystąpić zero (por. A. Bogusławski, *O zasadach...*). Po drugie, „połączenia w układzie symetrycznym tworzą klasę niezamkniętą”. Niezamkniętość klasy polega na możliwości ogólnego scharakteryzowania elementów, nie zaś na ich wyliczaniu. Na przykład zaimki *ta, inna* tworzą klasę niezamkniętą; są to wyrażenia wskazujące (por. tamże). Po trzecie, jednostki języka wyodrębnione są „ciągiem minimalnym”, tzn. są już dalej niepodzielne. Na przykład *sztynna okładka* nie jest podzielona zgodnie z wyżej wskazanymi kryteriami (por. tamże).

Autorzy przewidzieli pojawienie się wątpliwości, związanych z ujęciem i rozumieniem terminu *jednostka języka*, podkreślają więc, że: „Chodzi o uznanie istnienia r z e c z y ujętych w przytoczonej tu właśnie formule; nazwa *jednostka języka* jest jedną z możliwych i na nią się tu decydujemy” (s. 14); „to są rzeczywiście wielkości, na których opiera się nasze mówienie i rozumienie. Jeśli komuś termin *jednostka języka* jest potrzebny do oznaczania czegoś innego nie będziemy kruszyli kopii o tę nazwę” (s. 14).

Dyskusję wywołać może nie tylko zaprezentowany opis jednostki języka, ale także użycie określenia *frazeologia* i *frazeologizm*. Zgodnie z tradycją leksykologiczną i leksykograficzną nie nazwie się frazeologizmem konstrukcji składniowej *ale nie: one jest wysoki, ale nie bardzo wysoki; on jest majorem, ale nie pułkownikiem* (s. 23); albo konstrukcji *ale też* (jako wyjaśnienia przeciwstawnego czemuś): *on wystąpił przeciw Piotrowi, ale też nie wiedział o co chodzi* (s. 23). Takie wyrazy, jak np. *międzylądowanie* « lądowanie między portem lotniczym, z którego samolot wystartował, a celem podróży » (s. 50); *pyszota* « coś pysznego » (s. 72); *opona radialna* « rodzaj opony samochodowej » (s. 73); *gabłota* « samochód » (s. 41); *dźwig* « winda » (s. 40) nie zostaną również nazwane frazeologizmami. Tymczasem przytoczone konstrukcje i wyrazy notuje zeszyt zawierający materiał frazeologiczny.

Jakie więc treści kryją się w określeniu *frazeologia*? Termin ten rozumiany jest przez Autorów bardzo szeroko. Celowo nie zastanawiają się oni nad tym, czy połączenie wyrazów jest związkami luźnym czy łączliwym. Stopień zespolenia elementów, brany pod uwagę przy wyodrębnianiu jednostek frazeologicznych, w tej próbie nie jest uwzględniany; wskazano jednak zewnętrzne, znaczeniowe i funkcjonalne granice jednostki języka. Autorzy wyjaśniają, że stosowany przez nich termin *frazeologia* jest pewnym skrótem, ukierunkowuje tylko myśl: „Wypada tu podkreślić, że nie traktujemy jako istotnej granicy między pojedynczymi wyrazami a ich połączeniami. Dlatego obok większości jednostek mających, zewnętrznie rzecz biorąc, charakter połączenia wyrazów graficznych podajemy również jednostki o kształcie jednowyrazowym. Takie jednostki nie wszyscy nazwaliby *frazeologizmami*; tytuł więc mówiący o *frazeologii polskiej* należy rozumieć w sposób umowny: chodziło jedynie o wykorzystanie terminu najprostszego, najlepiej znanego czytelnikom” (s. 14).

Właściwości wyodrębnionych jednostek językowych starano się opracować tak, aby ich opis był przejrzysty i przystępny. Charakterystyka obejmuje cechy gramatyczne, semantyczne i pragmatyczno-stylistyczne w takiej właśnie kolejności. W różnych hasłach różny jest jednak stopień dokładności opisu. Każda jednostka zanotowana jest pod właściwym jej wyrazem hasłowym (powtarzający się element). Ten z kolei ma swoje miejsce w układzie alfabetycznym. Wyrazu hasłowego nie należy mylić z jednostką języka. Jednostki w obrębie hasła mają również układ alfabetyczny, są zdaniem Autorów zbiorem „elementów odrębnych i rozbieżnych”. Trudno się zgodzić z takim ujęciem, w obrębie bowiem hasła może wiązać elementy, np. relacja homonimii. Hasło *kawał* moim zdaniem wymaga właśnie takiego homonimicznego uzupełnienia. Zanotowano tylko: *kawał z (długa) brodą* « bardzo stary kawał » *pot.* Moja propozycja jest następująca: *I kawał z (długa) brodą* « bardzo stary kawał » *pot.*; *II kawał drogi* « daleko » *pot.*

Opis składniowy uwzględnia podział na jednostki języka zdaniowe (tzn. konstytutywne dla zdania, np. *c o ś jest poza dyskusją*) i imienne (tzn. uzupełnienia tych pierwszych, np. *tak ogólnie*). W charakterystyce zastosowano schemat walencyjny, np. *k t o ś oblicza k o g o ś n a i l e ś* « szacuje czyjś dochód »; formę 3. osoby lp. jako podstawową dla czasownika, np. *k t o ś urwał się z choinki*. Jest to odejście od dotychczasowej tradycji leksykograficznej.

Zero umieszczone na końcu jednostki oznacza nieodmienność przez czasy i inne kategorie czasownikowe, np. *to (ja) już nie wiem*. O « nie widzę żadnego rozwiązania ». Wiele jednostek tak zanotowanych dałoby się odmienić przez liczbę, jak np. *mam na ten temat własne zdanie* O « nie zgadzam się z twoją oceną sytuacji » – *mamy na ten temat własne zdanie; sprzedaję, jak kupilem* O « jak usłyszałem tak powrażam » – *sprzedajemy, jak kupiliśmy* itp.

Opis semantyczny polega na podaniu parafrazy lub „umownej klasyfikacji funkcjonalnej”, zastępowanej czasem przykładami użycia. Jest mniej skrupulatny niż opis składniowy. W niektórych wypadkach nie ma żadnego objaśnienia, zanotowane są tylko same jednostki, jak np. *babka klozetowa, bliski człowiek, wrzód na dwunastnicy, jak spaść to z dobrego konia*. Uzupełnienia wymaga, np. hasło *luz*: *K t o ś jest na luzie* to nie tylko znaczny « jest rozluźniony », « nie jest napięty », ale także « niczym się nie przejmuję », « ma taki styl bycia ». *Siup* oprócz znaczenia « nieoczekiwany wyskok », « zachowanie niezgodne z jakąś normą », może oznaczać « toast ». Podobnych usterek jest więcej.

Opis stylistyczno-pragmatyczny nie odbiega od tradycji leksykograficznej w tym zakresie, ale moim zdaniem jest zbyt rozbudowany. Zróżnicowanie: środowiskowe, zawodowe, pokoleniowe, czasowe wskazuje 27 kwalifikatorów (*Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego miał ich 19). Czasem jedną jednostkę języka określają cztery kwalifikatory. Nie wiadomo wtedy, który z nich jest podstawowy (może o tym decyduje kolejność użycia), którym się kierować, np. *figlownik* «duży tapczan» *pot.*, *żar.*, *reg.* Najczęstszym jest kwalifikator *potoczne*.

Przedstawiony w zeszycie sposób notacji jednostek języka Autorzy traktują jako zapis postulowany, proponowany, ale nie jako ostateczny.

„Addenda do frazeologii polskiej” są próbą opisu przede wszystkim języka mówionego. Opisu tej odmiany języka, która zawsze sprawiała językoznawcy najwięcej kłopotu. Przedstawiona teoretyczna i praktyczna propozycja ujęcia automatycznych, regularnych, powtarzalnych elementów języka jest pierwszą tego rodzaju próbą. Jej skuteczność najlepiej ocenią sami Autorzy. Recenzja ta powstała po to, aby przedstawić tę ciekawą (raczej niedostępną w Polsce) pracę, nie po to zaś, aby negować jej założenia. Wszelka bowiem „przesadna negacja jest dla nauki równie szkodliwa, jak niedostatecznie uzasadniona afirmacja” (A. Schaff we *Wstępie* do „*Język, myśl i rzeczywistość*” B. Whorfa).

Ewa Proćko

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

O NOWYM PROGRAMIE JĘZYKA POLSKIEGO DLA SZKÓŁ ŚREDNICH

W 1986 r. ma wejść w życie w szkołach średnich w całym kraju nowy program języka polskiego. W Ministerstwie Oświaty i Wychowania przed kilkoma miesiącami zostały zakończone prace nad tym programem. Jest to więc dobra sposobność, by przyrzeć się bliżej jego koncepcji i zawartości. Prawie dwa lata dzielą nas jeszcze od wprowadzenia w życie nowego programu. Czas ten będzie przeznaczony na opracowanie i opublikowanie nowych podręczników oraz nowych pomocy dydaktycznych dla nauczycieli. Z tego punktu widzenia okres dwu lat nie jest za długi. Dzięki wysiłkom Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych prace nad podręcznikami są w toku.

Zasadniczą cechą nowego programu jest to, że opiera się on na trzech filarach: na nauce o języku, na nauce o literaturze i na nauce o kulturze. Dotychczasowe programy nie zawierały nauki o kulturze polskiej. Jest to nowość programu, który ma wejść w życie. Włączenie elementów wiedzy o kulturze narodowej do programu szkół średnich jest całkowicie uzasadnione. Dziś w naszym życiu film, teatr, radio i telewizja odgrywają tak bardzo ważną rolę, że w programie szkoły średniej nie możemy pominąć tej problematyki i ograniczyć się tylko do nauki o literaturze.

Program powstał w wyniku długotrwałych i wszechstronnych dyskusji organizowanych przez zespół specjalistów istniejący przy Instytucie Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. W skład tego zespołu wchodzi zarówno pracownicy naukowcy wyższych uczelni w kraju, jak i nauczyciele szkół średnich. Jest to komisja społeczna licząca przeszło 40 osób, której zadaniem jest przygotowanie jak najlepszego programu i przedstawienie go ministrowi do akceptacji. Program był oceniany przez dwa komitety Polskiej Akademii Nauk, mianowicie przez Komitet Językoznawstwa i Komitet Nauk o Literaturze. Był on także przedmiotem dyskusji na ogólnopolskiej konferencji, na którą zostali zaproszeni nauczyciele poloniści z całego kraju. Różne jego wersje były publikowane w czasopiśmie „Polonistyka”. Był on także dyskutowany na łamach tygodników społeczno-kulturalnych.

Zasadniczym celem nauczania języka polskiego w szkole średniej jest poznanie budowy języka ojczystego oraz jego roli w życiu narodu, poznanie wybitnych dzieł literackich zarówno polskich, jak i obcych oraz poznanie wybitnych zjawisk z dziedziny kultury (Program, s. 2).

Układ materiału obejmującego kształcenie literackie i kulturalne jest chronologiczny. W klasie pierwszej obejmuje on świat starożytny, średniowiecze i odrodzenie. W lekturze odnoszącej się do świata starożytnego są fragmenty nie tylko z Homera, Sofoklesa, Horacego i Owidiusza, ale także fragmenty z Biblii. Jest to nowość w stosunku do dotychczasowych programów. Komisja stanęła na stanowisku, że Biblia jest tak ważnym wydarzeniem w dziejach światowej kultury, że uczeń szkoły średniej powinien poznać jej fragmenty.

Wiadomości o genezie teatru, jego roli w czasach starożytnych, w średniowieczu i w okresie renesansu mają przybliżyć uczniowi problematykę interpretacji współczesnych przedstawień teatralnych, widowisk telewizyjnych oraz filmów.

W klasie drugiej kształcenie literackie i kulturalne obejmuje oświecenie i romantyzm, a także powstanie sceny narodowej, obecność tradycji romantycznej w kulturze współczesnej oraz dyskusją nad współczesnymi przedstawieniami teatralnymi, filmami i ekspozycjami muzealnymi. W swoim czasie dyskusję publiczną wywoływała sprawa umieszczenia w lekturze szkolnej „Dziadów” Adama Mickiewicza. Komisja programowa jednomyślnie przyjęła pozytywne rozwiązanie tej kwestii. Zresztą w obrębie Komisji nigdy nie było odmiennej opinii w tej sprawie.

W klasie trzeciej program przewiduje literaturę i kulturę epoki pozytywizmu i Młodej Polski. Będą tu omówione również zagadnienia tradycji literackiej w sztuce filmowej oraz rozwój malarstwa polskiego.

Klasa czwarta jest poświęcona zagadnieniom literatury i kultury dwudziestolecia międzywojennego oraz okresu powojennego. Jest też tu miejsce na całościową charakterystykę epok i prądów w literaturze polskiej oraz na omówienie ewolucji rodzajów i gatunków literackich. Praca nad programem tej klasy wywołała wiele dyskusji. Chodziło przede wszystkim o to, czy uwzględniać w programie szkolnym dzieła literackie powstałe dosłownie w ostatnich latach. Zarysowały się tu dwa stanowiska. Jedni utrzymywali, że do tak świeżych faktów literackich nie mamy jeszcze dystansu, który jest konieczny do właściwej oceny zjawisk literackich i wobec tego analizę należy zakończyć na latach pięćdziesiątych, najpóźniej na wczesnych latach sześćdziesiątych. Drudzy natomiast twierdzili, że programem szkolnym powinien być objęty również rozwój literatury w czasach nam całkowicie współczesnych. Ostatecznie zwyciężyło drugie stanowisko. Absolwenci szkół średnich wyniosą wiedzę także o najnowszej literaturze polskiej.

Nauka o języku ojczystym ma w nowym programie szkół średnich bardzo wysoką rangę. Zjawiska językowe zostały tu ukazane w ścisłym związku z jednej strony z myśleniem, z drugiej – z życiem kulturalnym i społecznym narodu. W programie została bardzo ściśle podkreślona rola języka jako czynnika decydującego o tożsamości historyczno-kulturalnej narodu, spajającego jego życie zarówno w przeszłości, jak dziś. W ten sposób program będzie pełnił funkcje zarówno poznawcze, jak i patriotyczno-wychowawcze. Poznanie budowy i funkcjonowania poszczególnych składników języka, jego zróżnicowania stylistycznego i geograficznego będzie stanowić podstawę do jasnego i poprawnego formułowania myśli w polszczyźnie mówionej i pisanej (Program, s. 2).

Program kładzie nacisk na kształcenie funkcjonalnej sprawności językowej ucznia. Temu właśnie celowi mają służyć ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, stanowiące stały składnik programu we wszystkich klasach. Jest to zasadnicza zmiana w stosunku do wszystkich programów dotychczasowych, stawiających sobie za cel przede wszystkim nauczanie gramatyki. Ważne jest również to, że kultura języka potraktowana została w programie jako składnik ogólnej kultury umysłowej społeczeństwa.

Część językoznawcza programu ma charakter bardzo nowoczesny. Polega to przede wszystkim na tym, że zjawiska i procesy językowe są w nim interpretowane według najnowszych metod językoznawstwa światowego. Akt mowy jest rozpatrywany na tle ogólnej teorii komunikacji społecznej.

Układ treści programowych części językoznawczej jest jasny i w pełni przekonujący. W klasie pierwszej są zawarte podstawowe wiadomości z zakresu komunikacji językowej, kultury języka, struktury składniowej wypowiedzi oraz z zakresu historii języka polskiego i kształtowania się polskiego języka literackiego. W klasie drugiej są omówione zagadnienia, ukazujące język jako system znaków oraz wybrane zagadnienia z dziedziny słownictwa, słowotwórstwa i semantyki. Jest tutaj podkreślony związek języka z życiem społecznym i narodowym. Jest też przewidziana systematyczna charakterystyka języka polskiego okresu oświecenia i romantyzmu. W klasie trzeciej program zawiera wiadomości o zróżnicowaniu języka polskiego, o dialektach ludowych, o odmianach środowiskowych i zawodowych oraz o zróżnicowaniu stylistycznym. Systematyczna charakterystyka obejmuje język polski okresu pozytywizmu i Młodej Polski. Program klasy czwartej w całości jest poświęcony polszczyźnie współczesnej, tzn. polszczyźnie okresu międzywojennego i powojennego, jej tendencjom rozwojowym oraz jej miejscu w rodzinie języków słowiańskich i indoeuropejskich. W każdej klasie są ćwiczenia w mówieniu i pisanu odpowiednio dostosowane do przerabianych treści programowych.

Ważną zaletą układu treści programowych z zakresu nauki o języku jest ich korelacja historyczna z nauką o literaturze i kulturze polskiej.

Z przeglądu powyższego wynika, że szkoła średnia otrzyma bardzo dobry i bardzo nowoczesny program języka polskiego oraz literatury i kultury polskiej. Pilnym zadaniem jest przygotowanie podręczników nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli oraz przygotowanie nauczycieli do realizacji tak ambitnego programu.

M.S.



INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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

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

WARUNKI PRENUMERATY CZASOPISMA

P O R A D N I K J Ę Z Y K O W Y

Cena prenumeraty krajowej

I półrocze	150,-
II półrocze	100,-
rocznie	250,-

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.

Instytucje 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 POLONIA, 00-068 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7, Poland. Our bankers: BANK HANDLOWY S.A.

Por. Jęz. I(420) s. 1 – 72 Warszawa 1985
Indeks 36961

SPIS TREŚCI ZA ROK 1985

ARTYKUŁY

	nr
Jan BASARA: Udział Profesor Haliny Kurkowskiej w zbieraniu materiałów gwarowych na Warmii i Mazurach	5
Maria BOREJSZO: O archaizmach leksykalnych i semantycznych w stałych związkach wyrazowych współczesnej polszczyzny (na materiale <i>Słownika języka polskiego</i> pod redakcją Mieczysława Szymczaka)	6
Jerzy BRALCZYK: Normatywna socjolingwistyka Profesor Haliny Kurkowskiej	5
Teresa BRANICKA: Homonimiczność dokonanych czasowników przedrostkowych w polszczyźnie	3
Edward BREZA: Profesor doktor Hubert Górniewicz (w trzydziestolecie pracy w Uniwersytecie Gdańskim)	8
Wanda BUDZISZEWSKA: Staropolskie <i>pierzga</i> – <i>prażmo</i>	1
Irena BURCZAK: Język mówiony najstarszej grupy mieszkańców województwa koszalińskiego	4
Danuta BUTTLER: Dorobek Profesor Haliny Kurkowskiej w dziedzinie leksykologii	5
Aldo CANTARINI: Czy diachronia może dostarczyć informacji na temat struktury synchronicznej języka? (Badania w kręgu języków słowiańskich)	7
Barbara GALAS: Kilka uwag o partykułach pytajnych w „Biblii królowej Zofii”	7
Eugeniusz GRODZIŃSKI: Prawda, fałsz i kłamstwo (Szkic semantyczny)	4
Włodzimierz GRUSZCZYŃSKI: Formy fleksyjne rzeczowników w <i>Słowniku języka polskiego</i> pod redakcją Witolda Doroszewskiego	3
Renata GRZEGORCZYKOWA: Otwarcie sesji	5
Renata GRZEGORCZYKOWA: Słowotwórcze prace Haliny Kurkowskiej w perspektywie późniejszych badań	5
Renata GRZEGORCZYKOWA: Nowomowa a problem funkcji języka i tekstu	6
Hanna JADACKA: Profesor Halina Kurkowska jako dydaktyk	5
Hanna JADACKA, Alicja NAGÓRKO: O słowniku gniazd słowotwórczych współczesnej polszczyzny	9–10
Barbara JANOWSKA: System leksykalny języka a negacja	1
Witold KOCHAŃSKI: Feliks Przyłubski (15 XII 1906 – 24 I 1983)	1
Barbara KRYŻAN-STANOJEVIĆ: Opozycja krótkiej i długiej formy przymiotnika w zdaniach typu <i>X jest Y</i> w języku polskim i słoweńskim	8
Halina KURKOWSKA: Postawa etyczna Jana Baudonina de Courtenay jako uczonego	5
Halina KURKOWSKA: Wybrane myśli o języku (opracowała Maria Kuc)	5
Janina KWIEK-OSIOWSKA: Ortografia i fonetyka nowosądeckiej księgi cechu szewskiego, rymarskiego i siodlarskiego z XVII wieku	7
Maria LESZ-DUK: Przejście konstrukcji syntetycznych w analityczne w polszczyźnie	3
Stanisław MARCINIAK: O języku wojskowym	7
Małgorzata MARCJANIK: Charakterystyka semantyczna predykatów adresatywnych	9–10
Andrzej MENCWEL: Wspomnienia ucznia	5
Halina MIERZEJEWSKA: Systemowe cechy zakłóceń afatycznych (na materiale języków słowiańskich i niesłowiańskich)	6

Wiesław MORAWSKI: Angielskie cytaty w tekstach wybranych pamiętników emigrantów przysłanych do Polski ze Stanów Zjednoczonych i Kanady na konkurs w 1936 roku	2
Alicja NAGÓRKO, Hanna JADACKA: O słowniku gniazd słowotwórczych współczesnej polszczyzny.	9 – 10
Feliks PLUTA: Profesor doktor Stanisław Rospond (19 XII 1906 – 16 X 1982)	7
Jadwiga PUZYŃNINA: Profesor Halina Kurkowska jako badacz języka i człowiek	5
Eugenia RECHTSIEGEL: O przekładzie modyfikacji związków frazeologicznych (na materiale języka polskiego i niemieckiego)	6
Rudolf Josef RETZ: (<i>j, y</i>) – pozycje fonemowe na krawędzi	3
Zygmunt SALONI: Halina Kurkowska jako współautor <i>Słownika poprawnej polszczyzny</i> PWN	5
Jadwiga SAMBOR: Nowomowa – język naszych czasów.	6
Halina SATKIEWICZ: Teoretyczne problemy kultury języka w ujęciu Profesor Haliny Kurkowskiej	5
Elżbieta SĘKOWSKA: Funkcja prefiksu <i>pod-</i> w formacjach czasownikowych	9 – 10
Stanisław SKORUPKA: Prace Profesor Haliny Kurkowskiej z zakresu stylistyki	5
Eugeniusz SŁUSZKIEWICZ , Edward TRYJARSKI, Władysław TUBIELEWICZ: Potrząsanie <i>karabelą</i> – trzy orientaliści o pochodzeniu wyrazu	8
Zdzisława STASZEWSKA: Formacje deminutywno-ekspresywne w gwarze okolic Radomska.	4
Alicja STYPKA: Zdania przydawkowe w różnych stylach funkcjonalnych współczesnej polszczyzny.	1
Alicja STYPKA: Zaimki i spójniki w funkcji wskaźników zespolenia zdania przydawkowego z rzeczownikiem	2
Alicja STYPKA: Funkcje semantyczne zdań przydawkowych w historii języka polskiego. Cz. I.	8
Alicja STYPKA: Funkcje semantyczne zdań przydawkowych w historii języka polskiego. Cz. II	9 – 10
Mieczysław SZYMCZAK : Przemówienie w imieniu Komitetu Językoznawstwa PAN.	5
Edward TRYJARSKI, Władysław TUBIELEWICZ, Eugeniusz SŁUSZKIEWICZ : Potrząsanie <i>karabelą</i> – trzy orientaliści o pochodzeniu wyrazu	8
Władysław TUBIELEWICZ, Eugeniusz SŁUSZKIEWICZ , Edward TRYJARSKI: Potrząsanie <i>karabelą</i> – trzy orientaliści o pochodzeniu wyrazu	8
Adam WEINSBERG: Poglądy ogólnojęzykoznawcze Profesor Haliny Kurkowskiej	5
Michał WIĘCKO: Uroczyska.	2
Alfred ZARĘBA: Profesor Eugeniusz Pawłowski (w osiemdziesięciolecie urodzin)	9 – 10
Maria ZARĘBINA: Nazwy zbiorowości ludzkich w „Panu Tadeuszu”	2

JĘZYK POLSKI W SZKOLE

Barbara BONIECKA: Przejawy potoczności w pytaniach nauczycieli	1
Helena SYNOWIEC: Neologizmy słowotwórcze w języku uczniów (na przykładzie słownictwa z zakresu nazw cech osobowości).	4
Janina ZIĘTKOWIAK: Z zagadnień słownictwa gwary uczniowskiej	7

JĘZYK POLSKI ZA GRANICĄ

Urszula AWDIEJEW: Zastosowanie podejścia komunikacyjnego w przygotowaniu podręcznika języka polskiego.	8
Aleksandra CZECHOWSKA-BŁACHIEWICZ: Grundkurs Polnisch, von einem Kollektiv unter Leitung von Gisela Faulstich und Dietrich Müller, Leipzig 1981	4
Włodzimierz GRUSZCZYŃSKI: Nowy <i>Słownik polsko-rumuński</i>	4

Helena KAJETANOWICZ, Joanna Dorota KOZIEJA: Metody i techniki nauczania języków obcych	1
Barbara KEJNA-SHARRATT: Wspomnienie o Profesorze Doktorze Tadeuszu Krukowskim (12 XI 1923 – 14 I 1980)	3
Joanna Dorota KOZIEJA, Helena KAJETANOWICZ: Metody i techniki nauczania języków obcych	1
Jerzy MAJCHROWSKI: O fonetykę dydaktyczną języka polskiego dla cudzoziemców. . .	8
Małgorzata MAJEWSKA: Testowanie w zakresie kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej.	9–10
Janina MICHOWICZ: Metody i techniki badań nad doбором treści nauczania wiedzy o Polsce studentów cudzoziemców. Cz. I.	2
Janina MICHOWICZ: Metody i techniki badań nad doбором treści nauczania wiedzy o Polsce studentów cudzoziemców. Cz. II.	3
Bożena OSTROMĘCKA-FRĄCZAK: Rozka Stefan i Jej lublańscy uczniowie.	6
Hélène WŁODARCZYK: Maria Szurek-Wisti (24 XII 1914 – 8 VIII 1980).	2

SPRAWOZDANIA

Jan BASARA: IX Międzynarodowy Kongres Slavistów. Kijów 6–14 września 1983	2
Jan BASARA: XXIV plenarne posiedzenie Międzynarodowego Komitetu Slavistów (Pravec k. Sofii 21–25 X 1985).	9–10
Marek CYBULSKI: Konferencja <i>Rozwój języka a kultura</i> (Łódź 5–7 XI 1984)	8
Stanisław DUBISZ: Kongres Kultury Języka Polskiego	2
Maria KUC, Elżbieta NIEMCZUK-WEISS: Konferencja poświęcona konotacji w lingwistyce (Lublin 28–29 V 1985)	9–10
Krystyna KWAŚNIEWSKA-MŻYK: Międzynarodowa konferencja onomastyczna (Szczecin 12–13 X 1984).	7
Elżbieta NIEMCZUK-WEISS, Maria KUC: Konferencja poświęcona konotacji w lingwistyce (Lublin 28–29 V 1985)	9–10
Halina RYBICKA-NOWACKA: V Międzynarodowa Konferencja Składni Konfrontatywnej w Lipsku	1

RECENZJE

Stanisław BABA: Irena Sarnowska-Giefling, „Nazewnictwo w nowelach i powieściach okresu realizmu i naturalizmu”, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1984, 146 s.	9–10
Wanda BUDZISZEWSKA, Nina PERCZYŃSKA: <i>Etnolingwistyczny słownik Słowiańskich drewnostej. Projekt słownika. Przedwariantowe materiały</i> , Instytut Słowianowiedzenia i Bałkanistyki, Moskwa 1984.	7
Joanna FABISIAK: „Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa”, redaktor tomu Bogusław Dunaj, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego DLXXIX, Warszawa 1981 . .	7
Barbara JANOWSKA: Marian Bugajski, „Morfem <i>nie</i> we współczesnym języku polskim i zasadach pisowni”, Wrocław 1983	9–10
Maria KUC: Zenon Klemensiewicz, „Składnia, stylistyka, pedagogika językowa”, wybór prac pod redakcją Anny Kalkowskiej, Warszawa 1982, 913 s.	3
Andrzej Maria LEWICKI: <i>Slovník české frazeologie a idiomatiky. Přirovnání</i> , zapracoval autorsky kolektiv za vedení PhDr. Frantiska Cermaka a PhDr. Jiřího Hronka Csc, „Akademia”, Praha 1983.	1
Tadeusz MALEC: Izabela Ost, „Osadnictwo kaszubskie w Ontario”, RW KUL, Lublin 1983, 147 s.	8

Ewa PROĆKO: Andrzej Bogusławski, Teresa Garnysz-Kozłowska, „Addenda do frazeologii polskiej. Zeszyt wspólny”, <i>Linguistic Research, Inc. Carbondale and Edmondson</i> 1979, 129 s.	1
Ewa PROĆKO: Mieczysław Basaj, Danuta Rytel, <i>Słownik frazeologiczny czesko-polski</i> , Uniwersytet Śląski, Katowice 1981, 335 s.	4
Marianna ROGOWSKA: Alicja Zagrodnikara, „Nowe wyrazy i wyrażenia w prasie”, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1982	3
Joanna TOMASIK-BECK: „Affiksy i kombinirujuszczesje formy w naucznej terminologii i normie”, <i>Władiwostok Akademija Nauk SSSR Dalnevostocznyj Centr</i> 1982, 148 s.	2
Halina WIŚNIEWSKA: „Metodyka nauczania języka polskiego. Wybór prac”, pod redakcją Jerzego Podrackiego, Warszawa 1984, 272 s.	9–10

BIBLIOGRAFIA

Krystyna DŁUGOSZ-KURCZABOWA, Władysław KUPISZEWSKI: Przegląd polskich prac językoznawczych ogłoszonych drukiem w roku 1984	6
--	---

CO PISZĄ O JĘZYKU?

R. S.: Autonaprawa w miastogminie	6
R. S.: Na styku starej i nowej frazeologii. 1. Niezrozumiałe wyrażenia i zwroty	7
R. S.: Na styku starej i nowej frazeologii. 2. Poprawki i ulepszenia.	8
R. S.: Na styku starej i nowej frazeologii. 3. Frazeologiczne karambole	9–10

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

M. S.: O nowym programie języka polskiego dla szkół średnich	1
M. S.: Opracowania o języku Jana Kochanowskiego	2
M. S.: „Stylistyka historyczna języka polskiego” w opracowaniu Profesor Teresy Skubałanki	3
M. S.: O języku pszczół	4
M. S. : Dzień bez błędów w prasie warszawskiej	6
M. S. : O poprawności języka administracji centralnej.	7
M. S. : O nowym sposobie numerycznego oznaczania dat	8
M. S. : O rodzaju gramatycznym w języku polskim	9–10