

Studia Pragmalingwistyczne

Studia Pragmalingwistyczne

1

2009

pod redakcją
Józefa Porayskiego-Pomsty
i Marzeny Stępień



WARSZAWA 2009

Komitety Redakcyjny

Stanisław Dubisz, Stanisław Gajda, Bogdan Owczarek,
Józef Porayski-Pomsta (redaktor naczelny), Elżbieta Sękowska, Zofia Zaron,
Halina Zgółkowa, Magdalena Majdak (sekretarz redakcji)

Recenzenci tomu

Korekta

zespół

Adres redakcji

Instytut Polonistyki Stosowanej
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa

© Copyright by Instytut Polonistyki Stosowanej
Wydział Polonistyki UW
Warszawa 2009

ISSN 2080-5853



Wydanie publikacji sfinansowane przez Wydział Polonistyki UW
ze środków na badania naukowe

Projekt okładki
Dariusz Górski

Skład i łamanie komputerowe
Małgorzata Kula

Druk i oprawa
Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, zam. 1248/2009

SPIS TREŚCI

Stanisław Dubisz, <i>Czterdzieści lat na Uniwersytecie Warszawskim (i co z tego wynika)</i>	9
---	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Monika Skarżyńska, <i>Dramaturgia reportażu telewizyjnego – oficjalność i potoczność</i>	21
--	----

Magdalena Cepryńska, Marzena Stępień, <i>Odpowiedzialność za słowo i jej unikanie</i>	46
---	----

Magdalena Horodeńska-Ostaszewska, <i>O polisemii na przykładzie kształtu 'liczyć'</i>	56
---	----

Jowita Latko, „ <i>Falszywi przyjaciele tłumacza</i> ” w polskiej i włoskiej terminologii językoznawczej	66
--	----

Agnieszka Borowiec, <i>Lingwistyka a emisja głosu</i>	72
---	----

Magdalena Majdak, <i>Emisja głosu w kształceniu nauczycieli</i>	81
---	----

Natalia Siudzińska, <i>Kształtowanie się mowy dziecka z rozszczepem podniebienia i wargi (studium przypadku)</i>	89
--	----

Justyna Walczak, <i>Translatoryka a inne dziedziny humanistyki – ujęcie polystemowe</i>	104
---	-----

Beata Katarzyna Jędryka, <i>Glottodydaktyka a lingwistyka. Zagadnienia ogólne</i>	121
---	-----

Michał Friedrich, <i>Co robić, gdy Słowacki nie zachwyca? Pozaliterackie konteksty interpretacyjne w nowoczesnej szkole</i>	126
---	-----

AUTOREFERATY ROZPRAW DOKTORSKICH OBRONIONYCH W INSTYTUCIE POLONISTYKI STOSOWANEJ (2008/2009)

Joanna Dobkowska, <i>Kształtowanie się tożsamości językowej dziecka w społecznościach na pograniczu języków i kultur na przykładzie północno-wschodnich terenów Polski</i>	143
Diana Kardis-Gavinčiuk, <i>Imiennictwo Polaków wileńskich urodzonych w latach 1945-1999</i>	152
Elżbieta Sobczak, <i>Dialekt młodzieży polskiego pochodzenia w Hiszpanii (na podstawie badań przeprowadzonych w Regionie Autonomicznym Madrytu oraz w Katalonii)</i>	160
Katalin Török, <i>Polsko-węgierskie, węgiersko-polskie kontakty językowe – historia i współczesność</i>	167
Marzena Stępień, <i>O czasownikowych wykładnikach wiedzy niezwyfikowanej przez mówiącego</i>	182

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Monika Skarżyńska, <i>Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja”</i>	195
---	-----

KRONIKA INSTYTUTU POLONISTYKI STOSOWANEJ (2008/2009)

Informacja o Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego	207
Informacje o zakładach	210
Zakład Edukacji i Glottodydaktyki Polonistycznej	210
Zakład Edytorstwa i Stylistyki	212
Zakład Logopedii i Komunikacji Językowej	212
Zakład Retoryki i Medialnych Technik Przekazu	214
Projekty badawcze i granty w Instytucie Polonistyki Stosowanej	216
Studia podyplomowe w IPS	219

TABLE OF CONTENTS

Stanisław Dubisz, <i>Forty Years at University of Warsaw (and What Follows)</i>	9
---	---

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Monika Skarżyńska, <i>Drama of Television Reportage – Formality and Colloquiality</i>	21
Magdalena Cepryńska, Marzena Stępień, <i>Responsibility for Words and Avoiding This Responsibility</i>	46
Magdalena Horodeńska-Ostaszewska, <i>On Polysemy on Example of Verb ‘to Count’ (liczyć)</i>	56
Jowita Latko, <i>“False Friends” in Polish and Italian Linguistic Terminology</i>	66
Agnieszka Borowiec, <i>Linguistics and Voice Emission</i>	72
Magdalena Majdak, <i>Voice Emission in Teacher Formation</i>	81
Natalia Siudzińska, <i>Child with Cleft Lip and Cleft Palate – Speech Development Disorders (Case Study)</i>	89
Justyna Walczak, <i>Translatorics and Other Domains of the Arts – Poly-systemic Approach</i>	104
Beata Katarzyna Jędryka, <i>Glottodidactics and Linguistics. General Issues</i>	121
Michał Friedrich, <i>What to Do When Słowacki Does Not Delight? Extra-literary Interpretation Contexts in Modern School</i>	126

AUTOREPORTS OF DOCTORAL THESISES DEFENDED IN THE INSTITUTE OF APPLIED POLISH STUDIES (2008/2009)

Joanna Dobkowska, <i>Shaping the Child's Linguistic Identity in Communities of Linguistic and Cultural Borderline on the Basis of the Northeast Polish Region</i>	143
Diana Kardis-Gavinčiuk, <i>Names of Vilnius Poles born between 1945-1999</i>	152
Elżbieta Sobczak, <i>Dialect of Youth of Polish Descent in Spain (on the Basis of Researches Done in the Autonomous Community of Madrid and Catalonia)</i>	160
Katalin Török, <i>Polish-Hungarian and Hungarian-Polish Linguistic Relations – History and Present Time</i>	167
Marzena Stepień, <i>On Verbal Exponents of Speaker's Non-Verified Knowledge</i>	182

REPORTS AND REVIEWS

Monika Skarżyńska, <i>Report on All-Polish Interdisciplinary Academic Conference "Communicating in Electronic Media – Language, Semiotics Education"</i>	195
--	-----

CHRONICLE OF THE INSTITUTE OF APPLIED POLISH STUDIES (2008/2009)

Information about the Institute of Applied Polish Studies at the Faculty of Polish Studies at University of Warsaw	207
Information about Departments	210
Department of Education and Polish Glottodidactics	210
Department of Editing and Stylistics	212
Department of Logopedics and Linguistics Communication	212
Department of Rhetoric and Mass Media Techniques	214
Research Projects and Grants in the Institute of Applied Polish Studies	216
Postgraduate Studies in the IAPS	219

CZTERDZIEŚCI LAT NA UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM (I CO Z TEGO WYNIKA)

I

Spotkanie takie jak dzisiejsze¹ w naturalny sposób wywołuje refleksje o teraźniejszości i wspomnienia o przeszłości. Jeśli o teraźniejszość chodzi, to w pierwszej kolejności z mojej strony należą się wyrazy wdzięczności tym, dzięki którym to spotkanie się odbywa. Dziękuję zatem serdecznie Dyrekcji Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW za to, że dzisiejszą uroczystość zorganizowała. Dziękuję równie serdecznie Redakcji „Prac Filologicznych” za inicjatywę opracowania – dedykowanego mi – tomu i za doprowadzenie tej inicjatywy do pozytywnego zakończenia². Wielkie podziękowania składam Autorom, którzy zechcieli łaskawie w tym tomie swe artykuły zamieścić, oraz naszym młodszym Koleżankom i Kolegom, którzy swymi referatami nadali dzisiejszemu spotkaniu charakter naukowy. Z wdzięcznością pozostaję wobec Zarządu Głównego Towarzystwa Kultury Języka za codzienne wsparcie, którego doświadczam. Spotkanie dzisiejsze ma dla mnie bardzo duże znaczenie ze względu na odczuwalny klimat bycia razem. Jestem bowiem człowiekiem podejmującym decyzje i działania w samotności, dlatego też owo „bycie razem” w momentach szczególnych jest dla mnie ważnym przeżyciem.

Przełom lat 2007/2008 wiąże się z kilkoma istotnymi datami w moim życiu. Upłynęło trzydzieści pięć lat mojej pracy na Uniwersytecie Warszawskim jako pracownika dydaktyczno-naukowego i czterdzieści lat mojej bytności na Uniwersytecie (przy wliczeniu okresu studiów), która obejmuje już dwie trzecie mojego życia. Minęło już trzydzieści lat od wydania mojej pierwszej książki naukowej (Dubisz 1977), dziesięć lat od uzyskania tytułu profesora, pięć lat od ukazania się *Uniwersalnego słownika języka polskiego*, któremu poświęciłem – ostatnie w wieku XX – sześć lat mojej pracy (Dubisz 2003). Do końca zbliża się moja

¹ Jest to wystąpienie po sesji prezentującej projekty z zakresu polonistyki stosowanej, których autorami są młodzi pracownicy i doktoranci Instytutu Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki UW, oraz po prezentacji 53 tomu „Prac Filologicznych”, dedykowanego profesorowi Stanisławowi Dubiszowi w 35-lecie pracy naukowej i dydaktycznej (26 II 2008).

² „Prace Filologiczne”, IJP WPol. UW, Warszawa 2007, t. LIII, s. 774.

trzecia kadencja jako dziekana Wydziału Polonistyki UW. Poszerza się zatem smuga cienia, w którą wchodzię. Nie traktuję tego jako nieszczęśliwego zbiegu okoliczności, lecz jako osiąganie pewnego stanu dojrzałości, który pozwala na spokojne spojrzenie wstecz i ocenę przeszłych zdarzeń. Wspomnienie kieruję do tych, z którymi było mi dane te lata przeżywać, ocenę natomiast przedkładałam moim Uczniom i młodszym Kolegom, bo – może – coś z niej również dla nich wynika.

II

W ubiegłym roku, w jednym z czasopism studenckich ukazał się wywiad ze mną pt. *Dziekan z pogranicza kultur* (Glińska 2007), ponieważ – rzeczywiście – podczas tej rozmowy powiedziałem, że nie jestem człowiekiem miasta, lecz pogranicza kultur, pogranicza regionów i pogranicza miejsko-wiejskiego. Istotnie, pochodzę z Małopolski, czy – jeśli ktoś woli – z Galicji; urodziłem się w niewielkim miasteczku Kolbuszowa (wśród Lasowiaków na pograniczu Puszczy Sandomierskiej), wychowałem się w Rzeszowie (dawne pogranicze małopolsko-małopolskie), mieście wojewódzkim, ale przecież prowincjonalnym; od czasu studiów przebywam w stołecznej Warszawie na Mazowszu (czyli w Kongresówce); swoje prywatne zacisze znalazłem w niewielkiej wiosce w otulinie Puszczy Kampinoskiej. Ludzi pogranicza cechuje chyba większa ruchliwość kulturowa w porównaniu z ludźmi osiadłymi w ustabilizowanych wspólnotach lokalnych, ale – zarazem – stała potrzeba poszukiwania swego miejsca, co ma dobre, ale także i złe strony. Związek z pograniczem znajduje niejako „metaforyczne” potwierdzenie w złożonej etymologii mojego nazwiska, które bywa wywodzone z austr.niem. *dubios*, fr. *Dubos*, *Dubois*, pol. *dąb* + *isz* → *dubisz* (pod wpływem małopolskim). Moim zdaniem, jedynie ta ostatnia etymologia jest właściwa, znajduje bowiem uzasadnienie w historii rodu.

Ze studiów polonistycznych, które odbyłem w latach 1967-1972 na Wydziale Filologii Polskiej i Słowiańskiej Uniwersytetu Warszawskiego³, wyniosłem przekonanie, że językoznawstwo jest nauką jasną, zajmującą się konkretnymi bytami i mówiącą o nich w sposób komunikatywny. Wynikiem moich własnych zainteresowań był związek nauki o języku z wiedzą o historii, kulturze i społeczeństwie, co przyczyniło się do podjęcia przeze mnie wątków z zakresu historii języka, dialektologii, socjolingwistyki oraz kontaktów językowych, zachodzących

³ Do połowy lat. 60. XX w. katedry podejmujące problematykę z zakresu polonistyki, sławistyki i klasyki były na Wydziale Filologicznym UW, przez następne dziesięciolecie tworzyły Wydział Filologii Polskiej i Słowiańskiej, a od 1975 r. został powołany Wydział Polonistyki UW – por. S. Dubisz (oprac.), Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (1996-1999), WPol. UW, Warszawa 1999, s. 10.

w zbiorowościach polonijnych. Praca na Uniwersytecie Warszawskim uświadomiła mi związek wiedzy akademickiej z zastosowaniami praktycznymi, co spowodowało zajęcie się przeze mnie sprawami kultury języka, manipulacji językowej, języka polityki, poradnictwem językowym, glottodydaktyką i translatologią. Moje kilkudziesięcioletnie już obcowanie z tą problematyką upoważnia mnie do sądu, że w każdej z tych dyscyplin i zakresów tematycznych można osiągać ciekawe i ważne (naukowo i społecznie) wyniki, jeśli prace są prowadzone rzetelnie i uczciwie. W moim wypadku zainteresowania naukowe skoncentrowały się na triadzie pojęć **język – historia – kultura**⁴.

III

Z okresem studiów wiążą się wspomnienia o ówczesnych moich nauczycielach, a tych miałem dobrych. W tajniki literaturoznawstwa wprowadzały nas wykłady prowadzone między innymi przez prof. Zdzisława Libere, Eugeniusza Sawrymowicza, Janinę Kulczycką-Saloni, Stefana Żółkiewskiego, Artura Sandauera. Wykłady z nauki o języku prowadzili doc. Halina Kurkowska (wiedza o polszczyźnie współczesnej), Salomea Szlifarszteinowa (gramatyka historyczna), prof. Stanisław Skorupka (historia języka). Towarzyszyły im ćwiczenia, z których – ze względu na indywidualność nauczycieli akademickich – w szczególności pamiętam poetykę, prowadzoną przez dr Aleksander Okopień-Sławińską, historię literatury, prowadzoną przez dr Aline Nofer-Ładykę oraz gramatykę opisową i gramatykę historyczną, prowadzone przez dr Jadwigę Puzyninę. Te zajęcia wprowadzały nas studentów w rudymenty wiedzy filologicznej i pozwalały na dokonywanie już samodzielnych wyborów, jeśli chodzi o zainteresowania naukowe.

Byli także nauczyciele najlepsi, których wspominam nie tylko jako przyjaznych wykładowców, ale – przede wszystkim – jako tych, którzy obdarzyli mnie swym zaufaniem i którzy wywarli największy wpływ na ukształtowanie mojej ówczesnej rozwichrzonej osobowości. Wymienić należy tu w porządku chronologicznym trzy postacie – ówczesnej dr Jadwigi Sambor, dr Jadwigi Chłudzińskiej i doc. Mieczysława Szymczaka.

Pierwsza z nich – Jadwiga Sambor (językoznawca i matematyk) – prowadziła zajęcia z fonetyki i fonologii współczesnej polszczyzny na I roku studiów polonistycznych i wprowadzała nas w te zagadnienia w ujęciu strukturalistycznym, wówczas dopiero wprowadzanym do dydaktyki uniwersyteckiej. Właśnie dzięki

⁴ Stąd tytuł ostatnich dwóch publikacji książkowych: *Język – Historia – Kultura (wykłady, studia, analizy)* (Dubisz 2002, 2007). Taki tytuł ma także prowadzone przez mnie od kilkunastu lat seminarium magisterskie.

tym zajęciom tak naprawdę po raz pierwszy zrozumiałem, czym jest system językowy i jak można go opisywać. Jadwiga Sambor swoich studentów traktowała po maczynie. Pamiętam zatem nie tylko kursowe zajęcia przez nią prowadzone, ale także wiosenne wycieczki do Kampinosu, wędrówki po Warszawie, wykłady z językoznawstwa statystycznego i dyskusje na różne tematy, które odbywały się w „Kanciapie” (tak nazywaliśmy pomieszczenia Katedry Językoznawstwa Ogólnego), a także pomoc, której mi udzieliła w trudnych dla mnie chwilach po wydarzeniach marca 1968 r. Jadwiga Sambor pomogła mi zrozumieć, czym jest językoznawstwo, w podobny sposób „wychowała” ona całą grupę adeptów tej dyscypliny naukowej. Za szczere zatem i niezdawkowe należy przyjąć słowa zamieszczone w zbiorze prac dedykowanych prof. dr hab. Jadwidze Sambor na jej siedemdziesięciolecie: „Znamy ją też jako osobę zawsze gotową «towarzyszyć» – jak sama mówi – naszym poszukiwaniom, wspierać w momentach intelektualnego i emocjonalnego zwątpienia” (Linde-Usiekniewicz, Huszcza 2003, 5).

Na III roku studiów spotkałem dr Jadwigę Chludzińską, która prowadziła ćwiczenia z historii języka polskiego. Miałem już za sobą zajęcia i egzamin z gramatyki historycznej języka polskiego, ale nie wiązały się z nimi jakieś szczególnie głębokie przeżycia, tu natomiast „doznałem iluminacji”. Zrozumiałem, na czym polega związek dziejów języka z historią wspólnoty komunikacyjnej, związek czynników wewnętrzn językowych z pozajęzykowymi, związek językoznawstwa z innymi dyscyplinami humanistycznymi, wreszcie – w czym tkwi istota językoznawstwa diachronicznego. Stało się tak zapewne dlatego, że Jadwiga Chludzińska (filolog i artysta zarazem, miała bowiem ukończone także studia w Akademii Sztuk Pięknych) nie prowadziła uporządkowanego kursu ćwiczeń z historii języka polskiego (to było niezgodne z jej usposobieniem), ale z ekwilibrystyczną wręcz zdolnością przenosiła się z językoznawstwa w historię, od kwestii wewnętrzn językowych do problematyki kulturoznawczej, od analiz szczegółowych do uogólnień. Wszystko to mogło sprawiać wrażenie pewnego artystycznego chaosu, ale słuchacza – który chciał podążać za tymi meandrami myśli – zmuszało to do wysiłku intelektualnego i samodzielnego konstruowania wywodu. W tym momencie wykładowca i słuchacz stawali się partnerami, którzy wspólnie dochodzili do określonych wniosków. Mnie ten typ współpracy bardzo odpowiadał i w sumie doprowadził mnie do decyzji o wyborze seminarium magisterskiego z językoznawstwa diachronicznego. Intelktualna przyjaźń z doc. J. Chludzińską przetrwała długo, aż do jej odejścia. W Zakładzie Historii Języka Polskiego i Dialektologii IJP ta przyjaźń objęła całą grupę osób, co znalazło m.in. wyraz w dedykowaniu jej pamięci jednej ze zbiorowych publikacji tego zespołu autorskiego, poświęconej tekstom staropolskim (Decyk-Zięba, Dubisz 2003, 3).

W roku 1970 zapisałem się na seminarium magisterskie, prowadzone przez doc. Mieczysława Szymczaka. Wybór był trochę przypadkowy, ponieważ wcześniej go nie znałem, gdyż przez kilka lat przebywał w Kanadzie, gdzie organizował katedrę polonistyczną na Uniwersytecie Alberta w Edmonton. Wyboru zresztą zbyt dużego nie miałem, bo było to jedyne seminarium z historii języka i dialektologii, które zostało wówczas otwarte. W ten sposób na lat piętnaście (do 1985 r.) los połączył mnie z osobą Mieczysława Szymczaka. Pod jego kierunkiem opracowałem pracę magisterską (1972 r.) i rozprawę doktorską (1979 r.), na jego wniosek zostałem zatrudniony na Uniwersytecie Warszawskim, choć nie bez pewnych trudności, bo (jak się okazało) były jakieś obiekcje natury politycznej ze względu na moją „marcową przeszłość”. Mieczysław Szymczak był moim nauczycielem i opiekunem, który wprowadził mnie w środowisko naukowe. Był niezwykle pracowity i od swych uczniów wymagał rzetelności oraz samodzielności. Nie nadzorował każdego kroku, lecz dbał o zapewnienie solidnych podstaw metodologicznych danej rozprawy, a następnie oceniał poszczególne etapy jej konstruowania i pomagał w jej opublikowaniu, jeśli na to zasługiwała. Rozumiał życiowe sprawy swych uczniów, był życzliwy i tolerancyjny, nie przyjmował natomiast tłumaczeń pokrętnych. W mojej pamięci profesor Mieczysław Szymczak pozostaje jako „opiekun spolegliwy”, taki, na którego można było liczyć (Dubisz 1986a, b).

Kontakty z nauczycielami, obcowanie z wyrazistymi osobowościami są ważne dla człowieka, który dopiero zaczyna swoją drogę, w tym – drogę naukową. W mojej świadomości z tego okresu utrwalił się szacunek dla nauczycieli oraz przekonanie, że wszystkie „odcienie” językoznawstwa są ważne, ponieważ dopiero poznanie ich pełnej palety pozwala na świadomy wybór własnego profilu badawczego.

IV

Praca na Uniwersytecie Warszawskim była dla mnie szczęśliwym zrzędzeniem losu z kilku przyczyn. Po pierwsze, dlatego że jest to praca nauczyciela akademickiego. Pochodzę bowiem z rodziny nauczycielskiej (choć nie akademickiej) i dydaktyka sprawia mi przyjemność. Gdy kończyłem studia, to zamierzałem podjąć pracę jako nauczyciel, a to, że zostałem nauczycielem na uczelni, to już kwestia przyjaznego mi wówczas układu zdarzeń. Po drugie, dlatego, że na uczelni praca dydaktyczna łączy się ściśle z pracą naukową. Te dwa aspekty zawodu nauczyciela akademickiego nawzajem się motywują. Przeważa pogląd, że to nauka determinuje dydaktykę. W moim wypadku było i jest odwrotnie. Z pracy dydaktycznej, lub z potrzeb dydaktycznych, wynika większość moich przedsięwzięć naukowych. Tak przykładowo stało się z moimi pracami z zakresu

problematyki stylistycznej lub polonijnej. Brak tej tematyki w programie dydaktycznym i niedosyt opracowań w tym zakresie spowodował kolejno powstanie rozprawy doktorskiej i habilitacyjnej oraz całego programu badań języka zbiorowości polonijnych (Dubisz 1986c, 1991, 1997). Podobnie, niezadowolenie z podręczników do gramatyki historycznej języka polskiego, wynikające z braku ujęć strukturalistycznych, oraz potrzeba zinterpretowania na nowo części dziejów polszczyzny w prowadzonych przeze mnie wykładach spowodowały edycje odpowiednich opracowań z moim udziałem (por. Długosz-Kurczabowa, Dubisz 2006, Dubisz 1992). Nie jest, oczywiście, tak, że wszystko, co napisałem wynika z potrzeb dydaktycznych, jest jednak tak, że w mojej pracy dydaktyka i badania naukowe są równie ważne. Trzecią korzyścią, wynikającą z pracy na Uniwersytecie, jest to, że jest ona urozmaicona i nieogarniona. Można więc pracować do woli, a ja – co tu ukrywać – pracę lubię.

Nie lubię natomiast „genialnych” leni, których czasami nasze środowisko kreuje na koryfeuszy intelektu, z czego nie wynika nic dobrego. Cenię natomiast staranność, obowiązkowość, dobre rzemiosło – również w dydaktyce i w badaniach naukowych. Jest bowiem w pracach językoznawczych tak, że podstawą jest rzetelne zebranie materiału, z którym badacz powinien zrobić wszystko, tzn. powinien dokonać jego wszechstronnej analizy, następnie – zinterpretować wyniki analizy, by wreszcie przeprowadzić ich wartościowanie. Analiza, interpretacja i wartościowanie to trzy niezbędne fazy postępowania badawczego.

Mój czas pracy na Uniwersytecie Warszawskim dzieli się na dwie nierówne połowy: lata 1972-1991 i lata 1992-2008. Cezurą jest rok 1991, w którym uzyskałem stopień doktora habilitowanego, mam także nadzieję, że ta druga, krótsza połowa będzie się wydłużała, że będzie mi dane jeszcze trochę na Uniwersytecie pobyc. W obu tych podokresach zaznaczają się pewne dominanty tematyczne moich prac. W pierwszym przeważa problematyka z zakresu dialektologii, stylistyki i kultury języka; w drugim – zagadnienia językoznawstwa diachronicznego, prace z zakresu leksykologii i leksykografii oraz językoznawstwo stosowane; w obu badania języka zbiorowości polonijnych znajdują podobną pozycję. Dydaktycznie w pierwszym podokresie na plan pierwszy wysuwają się kursowe zajęcia o charakterze ćwiczeń i konwersatoriów zarówno z przedmiotów tzw. historycznojęzykowych (gramatyka języka starocerkiewnosłowiańskiego, gramatyka historyczna języka polskiego, historia języka polskiego, dialektologia), jak i dotyczących współczesnej polszczyzny (kultura języka polskiego, gramatyka opisowa języka polskiego, leksykologia); wiąże się to – oczywiście – z moim ówczesnym statusem zawodowym. Podokres drugi to przede wszystkim zajęcia seminaryjne i wykłady z wyraźnym przesunięciem punktu ciężkości w kierunku studiów magisterskich i doktoranckich.

Przy tej okazji nasuwa się jedno spostrzeżenie. W mojej praktyce dydaktycznej na Wydziale Polonistyki UW prowadziłem wszystkie typy zajęć z wszystkich przedmiotów językoznawczych, obowiązujących na studiach polonistycznych i wiem, że wyszło mi to na dobre. Obecnie daje się zauważyć nadmierna i przedwczesna specjalizacja dydaktyczna i niedobra atomizacja intelektualna środowiska doktorantów i młodych pracowników, którzy – niejednokrotnie – nie potrafią prowadzić zajęć dydaktycznych z kilku przedmiotów. To zuboża i rozleniwia. Jestem pewien, że nikt z tych młodych Kolegów nie będzie umiał w sposób obiektywny ani ocenić, ani docenić pracy innych, jeśli sam jej nie zakosztuje. Dlatego apeluję – dbajmy o wszechstronność. Tylko w takiej sytuacji dydaktyka i badania naukowe będą wzajemnie na siebie oddziaływały w sposób harmonijny.

V

Społeczność uniwersytecka jest zróżnicowana i zhierarchizowana, czasem zgodnie współpracująca, czasem zatowarzyszona i skonfliktowana. Tym ważniejsze są przyjaźnie i tym ważniejsi są współpracownicy i uczniowie. Moi przyjaciele z lat studenckich odeszli i rozeszli się. Nie ma ich wśród nas, część przebywa za granicą, część w innych miastach, co jakiś czas z nekrologów dowiaduję się, że z pokolenia marca 68. znowu ktoś odszedł. Ważne są trwające do dziś przyjaźnie późniejsze – te z okresu konferencji młodych językoznawców, czyli tzw. „preyznerówek”; te z czasów wspólnej pracy w Zakładzie Historii Języka Polskiego i Dialektologii IJP UW; te z kolejnych kadencji dziekańskich, kiedy trzeba było wspólnymi siłami dostosowywać Wydział do nowych warunków w latach 90. XX w. i te najnowsze – związane z współtworzeniem Instytutu Polonistyki Stosowanej na naszym Wydziale. Jest rzeczą charakterystyczną, że wszystkie te przyjaźnie łączą się z pracą, jakimiś nowymi ideami, pomysłami, projektami. Nie wynikają one z bycia obok siebie, lecz z bycia razem. I na tym również polega sens uniwersyteckiej wspólnoty.

Związki te wykraczają poza środowisko Wydziału Polonistyki i Uniwersytetu Warszawskiego. Dlatego ze wzruszeniem i wdzięcznością przyjmuję obecność starszych Przyjaciół – z Wydziału Neofilologii, Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, Instytutu Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” oraz z ośrodków akademickich w Opolu, Poznaniu, Lublinie, Krakowie, Katowicach, Białymstoku, Rzeszowie, Wrocławiu, Olsztynie, Bydgoszczy, Szczecinie, Poczdamie, Wilnie i Symferopolu. Związki te mają także charakter międzypokoleniowy. Dlatego też z radością przyjmuję obecność młodszych Przyjaciół – młodych pracowników a niedawnych moich doktorantów, obecnych doktorantów i studentów. Wszystkim Państwu za to spotkanie raz jeszcze serdecznie dziękuję.

Chciałbym, by – jak z każdego spotkania akademickiego – wynikały z niego wnioski lub postanowienia. Dlatego też do naszych młodych Przyjaciół, Kolegów i Uczniów kieruję *pro memoria* pewne przesłanie, swego rodzaju „dekalog Dubiszowy”, będący wynikiem mojego 40-letniego bycia na Uniwersytecie Warszawskim. Czynię to z intencją, by był on pomocny w waszym uniwersyteckim życiu.

1. Trzeba pracować, by się doskonalić.
2. Pracować należy uczciwie, rzetelnie i funkcjonalnie.
3. Pracować należy dla siebie i dla innych.
4. By pracować dobrze, należy ciągle się uczyć.
5. Nie należy się obawiać, że twoja praca i zainteresowania są gorsze od innych – nie należy hołdować modom, ulegać presjom, poddawać się dominującym trendom; należy rozwijać autentyczne swoje zainteresowania.
6. Współpracować należy z ludźmi dobrymi, ludzi złych należy pozostawić ich złym losom.
7. Szacunkiem należy darzyć tych, od których czegoś dobrego nauczyliśmy się; innym autorytetom należy ulegać w sposób racjonalny i umiarkowany.
8. W pracy naukowej i dydaktycznej należy kierować się racjami – nie emocjami, choć i te nie powinny być nam obce.
9. Wobec przyjaciół, współpracowników i uczniów należy być szczerym i lojalnym – zarówno w pracy, jak i w sprawach innych.
10. Zawsze trzeba być krytycznym wobec dokonań własnych, a wyrozumiałym dla porażek innych.

BIBLIOGRAFIA

- Decyk-Zięba W., Dubisz S. (red. nauk.), 2003, *Teksty staropolskie. Analizy i interpretacje*, Warszawa.
- Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., 2006, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
- Dubisz S., 1977, *Nazwy roślin w gwarach ostródzko-warmińsko-mazurskich*, Wrocław.
- Dubisz S., 1986a, *Wspomnienie o Profesorze Mieczysławie Szymczaku*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 4-9.
- Dubisz S., 1986b, *Profesor Mieczysław Szymczak – nauczyciel i opiekun naukowy*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 536-540.
- Dubisz S., 1986c, *Stylizacja gwarowa w polskiej prozie trzydziestolecia powojennego (nurt ludowy w latach 1945-1975)*, Wrocław.
- Dubisz S., 1991, *Archaizacja w XX-wiecznej polskiej powieści historycznej o średnio-wieczu*, Warszawa.
- Dubisz S., 1992, *Język i polityka. Szkice z historii stylu retorycznego*, Warszawa.
- Dubisz S. (red. nauk.), 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.

- Dubisz S., 2003 (red. nauk.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa, t. I-VI (I-IV).
- Dubisz S., 2002, *Język – Historia – Kultura (wykłady, studia, analizy)*, Warszawa.
- Dubisz S., 2007, *Język – Historia – Kultura (wykłady, studia, szkice)*, Warszawa.
- Glińska E., 2007, *Dziekan z pogranicza kultur – rozmowa z prof. Stanisławem Dubiszem*, *Dziekanem Wydziału Polonistyki UW*, „Traktor Królewski” nr 5, s. 11.
- Linde-Usiekniewicz J., Huszcza R., 2003, *Zamiast przedmowy*, [w:] *Prace językoznawcze dedykowane Profesor Jadwidze Sambor*, Warszawa, s. 5.
- „Prace Filologiczne”, IJP WPol. UW, Warszawa 2007, t. LIII.

**ARTYKUŁY
I ROZPRAWY**

MONIKA SKARŻYŃSKA

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

DRAMATURGIA REPORTAŻU TELEWIZYJNEGO – OFICJALNOŚĆ I POTOCZNOŚĆ

SŁOWA KLUCZOWE: dramaturgia, oficjalność, potoczność, reportaż telewizyjny

WPROWADZENIE

W *Lapidariach*, które stanowią pasjonujący zapis reporterskich spostrzeżeń w formie filozoficznej refleksji o świecie i otaczającej rzeczywistości, Ryszard Kapuściński podkreśla, jak ważna jest zdolność przeżywania, umiejętność okazywania zdziwienia; innymi słowy – ucieczka od obojętności (zob. 2006, 200). Taką możliwość daje człowiekowi reportaż, gatunek sięgający swoimi korzeniami w zamierzchłą przeszłość, tzn. do epoki antycznej, w której Arystoteles opracował własną typologię rodzajów i gatunków literackich. Grecki filozof wyodrębnił wówczas trzy rodzaje literackie: epikę, lirykę i dramat, aby w ten sposób ułatwić klasyfikację powstających utworów nie tylko ze względu na podmiot mówiący i jego postawę, typ wypowiedzi (konstrukcja stylistyczna), lecz także sposób kształtowania dramaturgii.

Mimo że nazwa reportażu, wywodząca się z łaciny [łac. *reporto* ‘odnoszę, donoszę’ na przykład „jakieś zdarzenie do świadomości ludzi, którzy tego zdarzenia nie widzieli (...)” (Wańkowicz 1965, 7)], wskazuje na cele poznawczo-informacyjne gatunku analizowanego w niniejszej pracy, to trudno jest nie dać wiary słowom Kapuścińskiego, którego zdaniem istotą reportażu jest „(...) p o z n a - w a n i e i p r z e ż y w a n i e [podkr. – M.S.] innych losów i światów, badanie zachowań i emocji ludzi usytuowanych w różnych kontekstach kulturowych i historycznych” (2000, 112).

Trzeba również pamiętać, że widz nie zadowolony się ukazaniem emocji *ad hoc* na wizji i fonii bez wcześniejszego wprowadzenia w świat uczuć i głębokich przeżyć, odpowiedniego przygotowania wyrażającego się dozowaniem napięcia w reportażu. Jednym z podstawowych obowiązków reportażysty jest myślenie kategoriami dramaturgicznymi i wykonawczo-reżyserskimi. Autor-kreator – za pomocą wszystkich wcześniej zebranych elementów (zarówno tych zarejestrowanych w terenie, jak i dodatkowych komponentów postprodukcyjnych) – konstruuje

dzieło, nadaje pewną formę substancji dźwiękowej lub/i obrazowej. Jak pisze Ryszard Kapuściński: „Reporterzy obrazu i dźwięku – zmieniają nasz sposób patrzenia na świat, opowiadania o nim. Operatorzy kamer i dźwięku szukają w wydarzeniu nie jego sensu historycznego czy politycznego, ale – widowiska, słuchowiska, teatru. Pod ich wpływem *history* jest coraz bardziej zastępowane przez *story*, dla nich ważny jest nie tyle sens wydarzenia, ile jego dramaturgia” (Kapuściński 2006, 201).

EKSPLOZJA INFORMACJI, SENSACJA W OBRAZIE

Współczesną epokę cechuje eksplozja informacyjna. Zewsząd docierają do nas wiadomości, będące zlepkim suchej, obiektywnej informacji z subiektywnym komentarzem, w których dominują sensacja i swoboda językowa (zarówno w zakresie leksyki, jak i gramatyki). Reporter nie może polować na sensację, chociaż często się tego od niego wymaga w redakcji, a ekipa telewizyjna – po wykonaniu zdjęć na planie – nie powinna zostawić po sobie otwartego pola walki, ponieważ takie postępowanie jest nieuczciwe i niehumanitarne względem bohaterów i danej społeczności.

Jakość realizowanych materiałów odzwierciedla często brak czasu, pogoń za nowinką, rejestracją wydarzenia, które spowoduje powszechne zainteresowanie i jednocześnie wywoła ogromne zdziwienie (bunt, oburzenie bądź miłe zaskoczenie). Nie poprzestaje się już na dublowaniu obrazu przez słowo, ikoniczność bowiem staje się dominującym środkiem przekazu nie tylko ze względu na dynamiczny rozwój nowoczesnych technik cyfrowej analizy obrazu, lecz także na dążenie nadawców medialnych do ukazywania na telewizyjnym ekranie siły, przemocy, scen, które nie odpowiadają europejskiemu systemowi wartości.

Jak zauważają Anthony Pratkanis i Elliot Aronson, „Nasz wiek perswazji wypełniają krótkie, chwytliwe, najczęściej wizualne komunikaty. Takie obrazy perswazyjne (...) zastępują starannie skonstruowane argumenty sloganami i obrazami (...)” (cyt. za Tokarz 2007, 336). Coraz częściej zmuszeni jesteśmy oglądać programy, które deprawują młodzież i dzieci, zubożniają na krzywdę i dziejące się wokół zło, wywołują niesmak i obrzydzenie, wprowadzają nieład oraz burzą harmonijny porządek i pozytywne wyobrażenie o świecie. Trafne spostrzeżenie na ten temat czyni Marshall McLuhan, którego zdaniem „Obraz telewizyjny nie ma nic wspólnego z filmem czy fotografią (...). W wypadku telewizji to widz jest ekranem. B o m b a r d o w a n y jest impulsami świetlnymi (...). Obraz telewizyjny niesie stosunkowo mało informacji. Nie jest statyczny. Nie jest więc w żadnej mierze fotografią, a formującym się bezustannie konturem przedmiotów poddanych skanowaniu” (McLuhan 2004, 404). W odróżnieniu od fotografii

obraz telewizyjny nie wywołuje natychmiast prawdziwych emocji, a szybkie tempo przeplatania się poszczególnych scen i ujęć uniemożliwia głęboką refleksję nad przedstawioną sytuacją, ukazaniem zdarzeniem itp.

Nie wszystkie jednak programy telewizyjne idą z duchem czasu, czego dobrym przykładem jest wyekscerpowany przeze mnie materiał zaczerpnięty z *Magazynu Ekspresu Reporterów* (dalej: *MER*). Twórcy emitowanych reportaży starają się unikać taniej sensacji, bardzo rzetelnie podchodzą do swojej pracy, gromadząc – jeszcze przed planem zdjęciowym i dźwiękowym – potrzebną dokumentację, a swoich bohaterów traktują po ludzku zgodnie z Terencjuszowską dewizą życiową. Nie zakładają *a priori* efektów wędrówki śladami bohaterów, wyników własnych poszukiwań, lecz dopiero w trakcie powstawania reportażu weryfikują tezę przyjętą na wstępie. Są świadomi, że czynności, które składają się na twórczą pracę, nie da się odseparować czy uporządkować według własnego gustu. W gatunku tym nie ma miejsca na myślenie liniowe, przewagę zyskuje myślenie synchroniczne, które objawia się współgraniem wszystkich elementów, w wewnętrznej harmonii i w formie wypowiedzi urzekającej odbiorcę. Reporter, poruszający się w tzw. terenie, nie tylko zaprzyjaźnia się z bohaterami, poznaje okoliczności danej sprawy, obserwuje otaczającą rzeczywistość, lecz także tworzy konstrukcję dramaturgiczną. Musi nieustannie myśleć kategoriami wykonawczo-reżyserskimi, co z kolei pozwala mu budować dramaturgię rzeczywistości, którą Charles Ford zdefiniował następująco: „nie jest to nic innego, jak wydobywanie z autentycznego zdarzenia *walorów dramaturgicznych* i organizowanie ich w taki sposób, by słuchacz [telewidz – M.S.] mógł pełniej ukazać zjawisko zrozumieć, uwierzyć w jego prawdziwość i przeżyć emocjonalnie (...)” (cyt. za Tuszewski 2005, 316).

Reportaż telewizyjny jako medialny gatunek wypowiedzi nie miałby racji bytu bez bohatera i związanego z nim wydarzenia. Jest to warunek konieczny, który nie daje jednak gwarancji pełnego emocji odbioru. Powodzenie reportażu zależy w dużej mierze od chwytów i konwencji dramaturgicznych wykorzystywanych w strukturze dzieła, która obejmuje ekspozycję, zawiązanie akcji, punkt kulminacyjny i rozwiązanie akcji. Krzysztof Kąkolewski nazywa ten zabieg szczególną, wewnętrzną organizacją (1965, 268). Mimo że w typologiach przyjmuje się zazwyczaj, że reportaż – ze względu na sposób przedstawienia faktów – to forma informacyjno-publicystyczna¹, nie można pominąć dramaturgii, która – w opinii Pierre’a Kandorfera – „jako nauka o istocie, oddziaływaniu i regułach komponowania dramatu jest subdyscypliną poetyki” (cyt. za Witzke 2003, 236; tłum. własne).

¹ Zob. m.in.: Szulcowski 1976, 103-104; Mayen 1965, 115; Kaliszewski, Wolny-Zmorzyński 2006, 58.

Niektórzy reportażyści uważają, że sposób przedstawienia konkretnej opowieści jest na tyle ważny, że skłaniają się – z racji trudności z utrzymaniem napięcia w jednym zdarzeniu – do rozwijania akcji za pomocą kilku współzależnych historii, które również powinny mieć wyraźny początek, kulminację i zakończenie. Oznacza to – jak pisze Kai Hermann – „podporządkowanie faktów dramaturgii” (cyt. za Witzke 2003, 247; tłum. własne), ale – rodzi się pytanie – czy tylko faktów?

CO BUDUJE NAPIĘCIE W REPORTAŻU TELEWIZYJNYM?

Należy się zastanowić, co buduje owo napięcie. Oprócz przedstawienia pewnych wydarzeń oraz ich okoliczności, określonych zjawisk i problemów społecznych, czyli treści reportażu, ważną rolę odgrywają formy podawcze, poczynsz od gatunków mówionych: rozmów i wywiadów z bohaterami i świadkami, przez komentarz odautorski, zarejestrowane fragmenty przemówień, rozpraw sądowych, apelów bądź innych wypowiedzi ustnych, skończywszy na tekstach pisanych, np. dokumentach nagranych za pomocą kamery lub spreparowanych przez autora za pomocą techniki cyfrowej (komputerowej). Oczywiście, artyzm reportażu nie jest równoznaczny z przerostem formy nad treścią. Z pewnością jego piękno, wewnętrzna harmonia i niczym niezachwiany ład wynikają również z dobrego montażu, który decyduje o sposobie prowadzenia narracji, konstrukcji dzieła, czyli o poprawnym połączeniu ze sobą zmontowanych scen oraz doborze dodatkowych elementów takich jak oprawa muzyczna czy komentarze odautorskie nagrane w studiu.

Poza tym warto wspomnieć o wzorcu gatunkowym, który – jak wskazuje samo określenie – nie jest zamknięty, lecz w każdym reportażu realizuje się na nowo. W ten sposób powstają wzorce alternacyjne o zmiennej liczbie i różnorodnym charakterze części składowych oraz wzorce adaptacyjne nawiązujące swoją budową do innych form wypowiedzi (Wojtak 2004, 18-28). Stąd należy traktować reportaż telewizyjny jako odmianę, która łączy w sobie różne teksty telewizyjne i prowadzi do ich wzajemnych relacji; nawet więcej – zdaniem Jasona Mittella (zob. Nacher 2008, 61-62) gatunek to proces przemiany jednych tekstów w inne, zatem sposób organizacji intertekstualności. Nie będę się jednak zatrzymywać dłużej nad tym niezwykle interesującym zagadnieniem, wymagającym osobnego omówienia.

Na krótką uwagę zasługuje również umiejętność połączenia obrazu z dźwiękiem. Dźwięki dochodzące do uszu człowieka tworzą swoisty teatr wyobraźni, skłaniają do refleksji, powodują skojarzenia z sytuacjami znanymi z autopsji, codziennych obserwacji etc. Między dźwiękiem a obrazem musi zaistnieć czysta

harmonia, daleka od dysonansów tak, aby nie zburzyć dramaturgii całości i tym samym nie zniechęcić widza. Chaos dźwiękowy nie powinien towarzyszyć obrazom sterylnym i pełnym ładu, dalekim od brutalności; i odwrotnie.

Uwzględniając współczesną dominację kultury (audio)wizualnej, nie można nie wspomnieć o ikoniczności. Reportaż telewizyjny to przekaz wizualno-werbalno-dźwiękowy, w którym kody werbalne i niewerbalne wzajemnie od siebie zależą, wchodzą w interakcję, nie tworząc jednak zawsze tych samych, homogenicznych struktur. Odbiór komunikatu zależy w dużym stopniu od rodzaju, intensywności, czasu i długości trójstronnych oddziaływań. Im luźniejszy związek między poszczególnymi kodami, tym większa swoboda i dowolność w odbiorze komunikatu. Dodatkowe „pole” możliwości interpretacyjnych otwiera przed widzami obraz (zob. Piekot 2006, 110-121), który – zdaniem Rolanda Barthes’a – wytwarza dwa rodzaje konotacji: indywidualną (subiektywną), ulotną (właściwą konkretnemu, jednostkowemu doświadczeniu) i społeczno-kulturową (intersubiektywną). Zgodnie z takim rozumieniem gatunek analizowany w artykule pokrywa się z pojęciem tekstu kultury (Żółkiewski 1988). Warto sobie jednak uświadomić, że – mimo audiowizualnego kanału przekazu i zależności telewizji od obrazu – przecenianie roli ikoniczności prowadzi do schematyczności. Należy się zgodzić ze stwierdzeniem, że obraz wzbogaca i uzupełnia naszą wiedzę o prezentowanym zjawisku, wydarzeniu, odzwierciedla rzeczywistość. Niemniej może czasem zniekształcić nasze wewnętrzne wyobrażenie czy poczucie estetyki.

POTOCZNOŚĆ (OFICJALNOŚĆ) A DRAMATURGIA REPORTAŻU

Jednak przedmiotem moich rozważań jest inny komponent, składający się na dramaturgię – słowo mówione. Nie będę opisywać elementów brzmieniowych wypowiedzi: oddechu, intonacji, iloczasu, dźwięków parajęzykowych, które również tworzą atmosferę i budują napięcie w reportażu. Celem analizy jest potoczność i oficjalność w wybranych wypowiedziach bohaterów zarówno pierwszo-, jak i drugoplanowych² oraz w pytaniach i replikach autorów reportażu³, które wpływają na dramaturgię. Z pewnością wszystkie elementy, o których wcześniej wspomniałam, współtworzą nastrój analizowanego gatunku; wzajemnie się

² Za bohaterów pierwszoplanowych uważam osoby, o których mówi opowieść reportażowa, bohaterowie drugoplanowi zaś to tzw. informatorzy (eksperti) w konkretnej sprawie. Należą do nich m.in.: lekarze, sędziowie, prokuratorzy, policjanci i inne osoby reprezentujące określone grupy zawodowe.

³ Na wypowiedzi reporterów zwracam mniejszą uwagę, ponieważ są one przeważnie prze-myślane pod względem merytorycznym, strukturalnym i zależą od tematu, kompozycji dzieła, mogą być dostosowane do usposobienia i charakteru bohaterów poznanych przez reportażystę jeszcze przed przystąpieniem do zdjęć i in.

uzupełniając, budują napięcie, ożywiają odbiorcę i zachęcają go do refleksji (działania).

Ryszard Kapuściński, cytowany już kilkakrotnie w artykule, zauważa, że temat reportażu, który jest tak naprawdę zaczątkiem twórczości reżysersko-dramaturgicznej, wiąże się nie tylko ze stylem gatunku, lecz także – z tworzywem językowym (Kapuściński 2006, 211). Po zapoznaniu się z zarejestrowanym materiałem można stwierdzić, że dominuje język mówiony, w którym wyraża się ekspresywny stosunek do przedstawianej rzeczywistości. Owa emocjonalność uzewnętrznia się zarówno w postaci wykrzykników, partykuł, środków prozodycznych (akcent, iloczasy itp.), jak i w strukturze zdań, w użytym słownictwie.

Jak zauważa Joanna Hańderek: „(...) mowie przypisana jest pewna szczególna funkcja: pobudzania, wprowadzania w wiedzę, otwierania naprawdę” (2005, 46). Taką misję do spełnienia, polegającą na „oswojeniu” bohatera ze sprzętem i okolicznościami nagrania, wyborze tematu ukierunkowanym na przedstawienie świata postaci i ich problemów, ma reporter. Rozmowa reportażysty z bohaterami znajduje swoją kontynuację na planie zdjęciowym i dźwiękowym, a jej struktura – w opinii Aleksandra Wilkonia – „zależy od typu aktu mowy, który wykształca określony gatunek” (Wilkonia 2002, 240). Ów akt mowy obejmuje czynniki **wewnętrzne**, np. cechy nadawcy i odbiorcy (wiek, pochodzenie społeczne, wykształcenie itp.), oraz **zewnętrzne**. Do najistotniejszych czynników zewnętrznych należą:

1. Typ sytuacji komunikacyjnej – w reportażu telewizyjnym spotykamy relację interpersonalną między reporterem a bohaterem (mikrosytuacja) oraz sytuację ogólną (publiczną) między bohaterem (autorem reportażu) a widzami przed odbiornikami (makrosytuacja).
2. Specyfika kanału przekazu – dominuje język mówiony. Czasem mamy do czynienia również z tekstami wtórnie mówionymi wypowiedzianymi przez bohaterów (reportażystę) lub pisanymi, które są wyświetlane na ekranie i niejednokrotnie odczytywane przez reportera.
3. Sposób komunikacji – bezpośredni lub rzadziej pośredni (telefoniczny, mailowy). Interlokutorzy rozmawiają ze sobą osobiście na wizji i fonii. Czasem reporter kontaktuje się z bohaterem lub ekspertem w danej sprawie przez telefon, a zapis tej rozmowy jest prezentowany w reportażu.
4. Funkcje wypowiedzi – są różnorodne w zależności od celu nadawcy, np. informatywna, impresyjna, emotywna, fatyczna i in.
5. Temat – reportaże emitowane w *MER* poruszają szeroko rozumianą tematykę społeczną. Zazwyczaj cechuje je interwencyjność, choć autorzy nie stronią od ukazywania portretów bohaterów pozytywnych, przykładów, które napawają optymizmem w obliczu zła, niesprawiedliwości i okrucieństwa tego świata.

6. Wzajemny stosunek między interlokutorami zasadzający się z jednej strony na bliskości i zaufaniu, z drugiej zaś na obcości oraz wejściu przez rozmówców w role reprezentantów określonych grup społecznych, zawodowych – oficjalność bądź potoczność⁴.

Mając na uwadze wszystkie wyżej wymienione elementy zewnętrzne i wewnętrzne (w szczególności typ kontaktu między interlokutorami), które decydują o przebiegu dramaturgii, warto przyjrzeć się językowym sposobom budowania napięcia w wybranych reportażach. Wcześniej należałoby wspomnieć krótko o rodzajach sytuacji, które spotykamy w reportażach telewizyjnych.

Jak już wcześniej wspomniałam, reporter – jeszcze przed wykonaniem zdjęć – udaje się osobiście (często na swój koszt) do bohatera reportażu, aby go lepiej poznać i – by użyć tu określenia z *Małego Księcia* – „oswoić”. Sytuacja wydaje się o tyle łatwiejsza, o ile nie ma z nim ekipy telewizyjnej wyposażonej w sprzęt i składającej się m.in.: z operatora dźwięku, realizatora światła i operatora kamery. Dobry reporter, tzn. powołany do zawodu i rzetelnie przygotowany, w czasie przebywania (np. dwa dni) z bohaterem swojej opowieści stara się z nim zaprzyjaźnić. Można powiedzieć, że relacja oficjalna, która opiera się na reprezentowaniu przez autora reportażu społeczności dziennikarzy, przez bohaterów zaś – określonej profesji, konkretnego środowiska, przeradza się w kontakt nieoficjalny. Wszystko zależy oczywiście od umiejętności psychologicznych i zawodowych dziennikarza.

Dwa dni później, po przyjeździe realizatorów z całym oprzyrządowaniem: z kamerami, sznurami kabli, światłem etc., związek między „człowiekiem” reportażu a jego autorem może (choć nie musi) się rozluźnić. Nieunikniony jest powrót do punktu wyjścia. Bohater – zestresowany i zdenerwowany pod wpływem światła, większej liczby ludzi – często zamyka się w sobie na nowo, nie chce uzewnętrzniać swoich emocji, poruszać drażliwych kwestii czy wyrażać opinii na konkretny temat. Niejednokrotnie domaga się ukrycia własnego wizerunku na ekranie tak, aby nie zostać przez nikogo rozpoznany. Często dopiero wtedy zdaje sobie sprawę z tego, że w niedalekiej przyszłości reportaż będzie emitowany w telewizji, tzn. dostępny ogółowi społeczeństwa. Zdarza się również, że reporter musi wywalczyć sobie zgodę na ujawnienie oryginalnych głosów. Współczesna technika umożliwia modyfikację barwy, brzmienia dźwięków, zmianę wysokości tonów – powoduje, że głos męski brzmi jak

⁴ Nie należy tu utożsamiać pojęcia *potoczności* z *nieoficjalnością*. W większości sytuacji potoczny występują najczęściej w kontaktach indywidualnych (prywatnych) i lokalnych. Jednak zdarza się, że w kontakcie ogólnym i sytuacji oficjalnej stosuje się wyrazy potoczne [liczne przykłady podaje Władysław Lubaś (2003, 111-113)] lub odwrotnie – np. po kłótni córka może zwrócić się do matki, używając słownictwa charakterystycznego dla odmiany oficjalnej. Ponadto – jak zauważył Andrzej Markowski – „podstawowym wariantem nieoficjalnym jest **polszczyzna obiegowa**” (1992, 13), która dzieli się na wariant standardowy i potoczny.

kobięcy i odwrotnie. Jednak w ten sposób ingeruje się w dramaturgię dzieła, osłabia napięcie, niweluje się różnice między ważnymi a mniej istotnymi środkami wyrazu.

Powrót do relacji mniej oficjalnej trwa kilkanaście, kilkadziesiąt minut, ale może też ona utrzymywać się w czasie całego aktu twórczego. Bohater radzi sobie ze stresem najlepiej, jak potrafi, co wiąże się z wcześniej wspomnianymi czynnikami wewnętrznymi. Z pewnością człowiek dobrze wykształcony, obcujący na co dzień z ludźmi, bez większych trudności pozbędzie się tremy, będzie też skuteczniej panował nad językiem. W żaden sposób nie należy uogólniać zjawiska; czasami dobrze wykształceni ludzie mogą, np. celowo stosować wyrazy potoczne, aby wrazić swoje emocje, przybliżyć widzom „fachowe” słownictwo, zdystansować się do omawianej kwestii. I odwrotnie – bohaterowie pochodzący z tzw. nizin społecznych, widząc kamery, światło i zdając sobie sprawę z „występowania w telewizji”, zaczynają posługiwać się leksyką zastyszczaną w mediach (radiu lub telewizji), urzędach, instytucjach, w kościele etc. Może to spowodować skutek odwrotny od zamierzonego – w czasie luźnej rozmowy z reporterem użycie wyrazu podniosłego, urzędowego, erudycyjnego czy książkowego prowadzi do sytuacji zabawnej i tym samym osłabia napięcie.

Porządek dramaturgii wyznacza już sam początek dzieła, tzw. zawiązanie akcji. We wstępie reportażu pt. *264 godziny* znajduje się wypowiedź synowej zaginionego, starszego mężczyzny, którego znaleziono martwego po 264 godzinach poszukiwań. Warto przytoczyć to krótkie wprowadzenie:

- (1) *Biedny staruszek, jak szedł, to on się uderzał o te drzewa. Potem miał taką twarz posinioną. Dróżka do wody, jak już nie mógł chodzić, to była normalnie wypelzana. Dziury były wykopane nogami przez niego z zimna... Jak zwierzę się ukrywał w krzakach, tam, gdzie trochę cieplej było.*

Zacytowane słowa przekazują niewiele informacji widzowi. Tytuł mógłby również wskazywać czas ukrywania się mężczyzny (*jak zwierzę się ukrywał*); rodzi się pytanie, przed kim (czym) się ukrywał? Hipokorystyk *staruszek* wywołuje w odbiorcy pozytywne emocje: sympatię, życzliwość, a w połączeniu z opisem przemierzanej przez niego drogi budzi współczucie, litość, ubolewanie.

Kobieta wyobraża sobie trasę, którą pokonywał jej teść: gałęzie mijanych drzew musiały uderzać mężczyznę w twarz, o czym świadczy jej „posiniona” barwa⁵; ścieżka była „wypelzana”. Z pewnością użycie tego neologizmu sprawi,

⁵ *Posiniony* to przymiotnik, który jest bardzo rzadko używany w polszczyźnie (nie został odnotowany w USJP pod red. Stanisława Dubisza oraz w ISJP pod red. Mirosława Bańki). Wyszukiwarka google.pl wyświetla 11 jego zastosowań w rodzaju męskim, żeńskim i nijakim. Powstał na wzór takich określeń, jak: *poraniony*, *pokrwawiony* itp. Częściej stosuje się formę *posiniały* ‘mający siny kolor, odcień; zsiniały’ (USJP).

że oczami wyobraźni odbiorca ujrzy mężczyznę pełzającego na czworakach bądź w pozycji leżącej (półleżącej) na brzuchu. Mimo że w normie wzorcowej języka polskiego nie ma imiesłowu biernego utworzonego od czasownika *wypełznąć* (*wypełzać*), to zastosowanie go prawdopodobnie bardziej przemówi do widza niż wyrażenie *wydeptana ścieżka*. Kolejny obraz tworzony w wyobraźni widza to scena przedstawiająca zziębniętego człowieka, który pragnie oddalić groźbę zamarznięcia, kopiąc nogami dziury w ziemi. W końcu bohaterka wypowiada dosadne porównanie, które sprawia, że widok ukazujący się naszym oczom nabiera silnych barw i powoduje wzrost napięcia.

Część prawdy poznajemy zaś dzięki lekarzowi patomorfologowi, którego zdaniem „Proces przebiegał długotrwale no i jest śmiercią straszną”. Specjalista jest reprezentantem społeczności lekarzy, grupy ludzi wykształconych, posługujących się na co dzień swoistym profesjolektem. Z jednej strony używa on terminu proces na określenie czasu walki ze śmiercią, o czym telewidz dowie się w dalszej części reportażu. Z drugiej zaś strony opisuje śmierć za pomocą leksemu *straszny*. Dopiero w następnym fragmencie, dzięki głosowi narratora z offu, wchodzimy stopniowo w szczegóły opowieści. Pojawiają się daty, konkretne liczby godzin, dni, wiek mężczyzny, przebieg i długość trasy, na której widziano mężczyznę po raz ostatni. Oczywiście autor potwierdza wyżej wspomniane dane, posilając się zebraną dokumentacją.

Inny reportaż *Kasia* rozpoczyna się słowami tytułowej bohaterki, kilkunastoletniej dziewczynki. Nie tylko sam temat wypowiedzi wprowadza dobry i pogodny nastrój, lecz także jej forma oraz sposób, w jaki Kasia mówi o swojej mamie:

- (2) *No, moją mamę to ja bardzo kocham, ponieważ jest dla mnie bardzo miła, kupuje mi bardzo dobre jedzenie i picie, i mnóstwo rzeczy, a jest też dla mnie po prostu miła i się stara, bym była zawsze zadowolona.*

Pozytywne słowa bohaterki o rodzicielce – już we wstępie – nastrajają telewidzów pogodnie oraz sprawiają, że reportaż zaczyna „iskrzyć”. Uwagę zwraca konstrukcja wypowiedzenia – pełne zdanie złożone, poprawnie zbudowane, wymówione z przekonaniem i prawdziwą wiarą. O zdolnościach i talencie dziewczynki odbiorca dowiaduje się dopiero w kolejnym fragmencie reportażu, natomiast zacytowany fragment świadczy o wpływie sytuacji komunikacyjnej na warstwę językową. Obiektyw lubi ze wzajemnością dziesięcioletnią Kasię, która jest śmiała⁶ i odważna przed kamerą, nie boi się światła i mikrofonu,

⁶ Większość dzieci wyrasta z nieśmiałości. Jednak pewne interakcje społeczne, np. rozmowa nagrana przed kamerą, mogą prowadzić (nawet u dorosłych) do lękliwości i specyficznych przeżyć zakłócających normalne zachowanie.

czego wyrazem jest brak zająknięć, spowodowanych, np. dłuższym zastanawianiem się nad treścią odpowiedzi, elementów parajęzykowych, anakolutów, potoków składniowych etc.

Wewnętrzny ład i harmonię burzy kolejna scena, w której matka Kasi zwraca się do córki słowami: „Wyglądasz okropnie, po prostu koszmarnie! Mówię ci, od razu koszmarnie, wyglądasz jak do sierocińca!”. Dziewczynka rzuca zuchwałą i burkliwą odpowiedź: „Ty się wynos z tego pokoju!”, na co matka replikuje dosadnie: „Wyglądasz okropnie! Dobrze zielone i słuchaj mamusi, dobrze?”. Nie przypadkowo przytoczyłam ten krótki dialog, aby pokazać działanie wymiany zdań⁷ – lapidarnej, lecz jakże dosadnej i wpływającej na zwrot w dramaturgii. Przywołany przykład potęguje – z jednej strony – wzrost napięcia, przyspiesza rozwój akcji. Z drugiej strony potwierdza znaczenie emocji (tych dostrzeganych na ekranie lub znajdujących ujście przed kamerą) i ich przewagę nad typem kontaktu czy sytuacją komunikacyjną. Kobiety (matka z córką) nie tłumią w sobie uczuć, nie wstydzą się pokazać gniewu czy zdenerwowania. Oczywiście, należy również wziąć pod uwagę cechy osobowościowe i temperamentalne, przytomność umysłu człowieka itp. (dopiero w dalszej części reportażu dowiadujemy się, że matka Kasi przechodzi leczenie psychiatryczne, co nie pozostaje bez wpływu na szybkość i sposób jej reakcji).

Historia zaś przedstawiona w reportażu Wojciecha Barczaka pt. *Wielkoduszność* rozpoczyna się wypowiedzią narratora z offu, która bezpośrednio wprowadza nas w sam środek wydarzeń. Warto ją przytoczyć, aby móc przyjrzeć się budowaniu napięcia i tworzeniu dramaturgii za pomocą komentarza odautorskiego:

- (3) *Dwaj policjanci z Kędzierzyna-Koźła wyjechali na służbę patrolową samochodem na cywilnych numerach. Był wieczór. Sprawdzali rejon o tej porze niebezpieczny, okolice całodobowego sklepu z alkoholem. Dziś jeden z nich leży w szpitalu, drugi, mniej poturbowany, nie chce opowiadać o tamtych wydarzeniach. Jeden świadek, mężczyzna, który rzucił się funkcjonariuszom na pomoc, na wszelki wypadek nie otwiera drzwi mieszkania. Wszyscy mają powód, by się bać odwetu, bo bandyci są na wolności.*

Zanim poddamy analizie przytoczone słowa, warto przypomnieć o dwóch szkołach dziennikarskich traktujących komentarz w odmienny sposób. Zgodnie z założeniami pierwszej szkoły komentarz stosuje się tylko sporadycznie, w sytuacjach wyjątkowych. Reportażysta snuje opowieść słowami swoich bohaterów.

⁷ Wyrażenie *wymiana zdań* można rozumieć dwojako: 1. w sensie luźnym jako rozmowa, dyskusja lub 2. w sensie ścisłym. Pojęcie *wymiany* wprowadził Jacek Warchała na określenie jednostki składowej dialogu, zawierającej wypowiedź jednego rozmówcy, replikę interlokutora i (czasem) code. Zob. Warchała 1991.

Jeśli autor reportażu nadużywa narracji z offu, oznacza to, że nie ma on predyspozycji do wykonywania zawodu lub nie jest doń przygotowany. Druga szkoła tłumaczy pracę komentatorską trudnością, a właściwie niemożliwością logicznego i zwięzłego przedstawienia tematu społecznego o skomplikowanej, wielowątkowej akcji. Można by przyjąć za maksymę regułę szkoły przeciwnej komentarzowi, lecz wówczas należałoby opowiedzieć wszystkie ważne epizody, składające się na całą opowieść, językiem bohaterów. Taki reportaż byłby znacznie dłuższy, zawierałby luźny tok myślenia wzbogacony o anakoluty i potoki składniowe, liczne elementy parajęzykowe (np. *yyy*, *mhm* etc.), pauzy, tzw. natręty językowe charakterystyczne dla idiolektu (np. *po prostu*; *no właśnie*; *prawda?* kończące wypowiedź).

Komentarz pełni zatem funkcję dyscypliny merytorycznej. Tekst napisany i zredagowany przez autora, a następnie odczytany przez lektora jest spójny, konkretny, klarowny i precyzyjny. Nie zawiera zbędnych słów, zdań wtrąconych, dźwięków paralingwistycznych takich jak: westchnienia, pomruki, śmiech, gwizd, „achy”, „eee”, „yyy” itp.

Zacytowany wyżej fragment odróżnia się od sposobów zawiązywania akcji omówionych wcześniej. Uderza jego dynamizm, który przejawia się w krótkich zdaniach (pierwsze zdanie to wypowiedzenie pojedyncze) oraz w – interesujących nas w sposób szczególny – wyrażeniach potocznych (oficjalnych), jasnym opisie sytuacji i związku między przeszłością a teraźniejszością.

Jak już zostało wspomniane, komentarz jest tekstem przygotowywanym przez autora, który ma czas na zastanowienie się nad jego treścią (dobór odpowiedniego słownictwa) i warstwą strukturalną. W sytuacji oficjalnej chodzi nie tylko o to, co się chce powiedzieć, lecz także – w jaki sposób przekazać komunikat. Z założenia lektorska wypowiedź odznacza się poprawnością językową i słownictwem neutralnym zrozumiałym dla każdego odbiorcy. Oznacza to, że wyrazy potoczne, odmiany środowiskowe i zawodowe, język oficjalny będą stosowane przez autora **świadomie i celowo**.

W przytoczonym tekście nie pojawiają się wyrazy potoczne, co z pewnością wiąże się z poważnym tematem reportażu (napad na policjantów). Występuje w nim natomiast wyrażenie *szużba patrolowa* pochodzące z profesjolektu (wojskowego lub policyjnego), które stosuje się już powszechnie w języku standardowym, gdyż znacznie lepiej oddaje realia i jest konkretniejsze niż np. *sprawdzać* lub *kontrolować teren*. Co prawda zwrot *wyjechać na szużbę patrolową* to analityzm, lecz czasownik *patrolować* nie jest z nim tożsamy znaczeniowo (można patrolować dany teren z określonego miejsca).

Ponadto, komentarz zawiera liczne leksemy i wyrażenia oficjalne (opatrzone w USJP kwalifikatorem *książk.*), m.in.: *poturbowany* – imiesłów utworzony od czasownika *poturbować* ‘zbić, pobić kogoś’, *odwet* ‘odwzajemnienie złem za zło,

odpłacanie tym samym, oddanie wet za wet; zemsta' lub *na wszelki wypadek* 'przewidując wszelkie możliwe okoliczności, zabezpieczając się przed czymś niespodziewanym'. Można skonstatować, że nie tylko emocjonalizmy (potocyzmy) budują napięcie, tworzą dramaturgię, lecz także krótkie, treściwe zdania, zawierające określenia oficjalne. Mogą one kształtować dynamicznie akcję reportażu. Czasem już sam wstęp musi być uderzający, aby wywołać w odbiorcy bunt wewnętrzny, sprzeciw wobec zła, niesprawiedliwości.

Nie należy również zapominać – biorąc pod uwagę interaktywność współczesnych programów telewizyjnych i audycji radiowych – że widz jest odbiorcą i współtwórcą dzieła, który w pewnym stopniu wpływa na wypowiedzi i reakcje bohaterów świadomych emisji reportażu w telewizji. Telewidzowie mogą również wyrażać swoje opinie na czacie, w trakcie realizacji programu na żywo, bądź telefonicznie. Niejednokrotnie po takich sygnałach z zewnątrz powstają dalsze odcinki, w których ukazuje się dotychczasowy bieg sprawy, stopień zaawansowania problemu, uzyskaną pomoc od ludzi dobrego serca. Jak piszą Horace M. Newcomb i Paul M. Hirsch: „(...) konieczne jest zatem uwzględnienie szerokiego wachlarza rozmaitych reakcji na teksty telewizyjne. Przyjmując za właściwy tekst telewizji dłuższy fragment programu i dostrzegając w nim różne tematy i różne ujęcia tematów, skłonni jesteśmy traktować odbiorcę telewizji jako wytwórcę [*bricoleura*] – równorzędnego partnera twórcy w zakresie kształtowania znaczeń” (1997, 104).

Uważając telewidza za równoprawnego współautora tekstu reportażu, daje mu się równocześnie wolność i swobodę w interpretacji poszczególnych wątków oraz czas na dojście do punktu kulminacyjnego i w dalszej kolejności – do rozwiązania akcji. Incipit reportażu Andrzeja Tomczaka *Majątek teściowej* sugeruje odbiorcy treść dzieła, odsłania nieznacznie zakończenie. Jednak ekspresywny sposób wypowiadania się sąsiadki tytułowej bohaterki, budzi w widzu chęć pozostania przed odbiornikiem telewizyjnym i obejrzenia reportażu. Kobieta stosuje wyrażenia i zwroty potoczne. Oczywiście, należy wziąć pod uwagę, że akcja rozgrywa się na wsi, co wiąże się z używaniem przez bohaterów (przede wszystkim) wariantu potocznego polszczyzny obiegowej (por. Markowski 1992, 13-14).

Atmosferę reportażu podgrzewają słowa kobiety: „Bo to było małżeństwo chyba za kasę tylko. Jak by tam była, Pani, miłość, to by takie o pstryk i by nie wyleciało”. Już na samym początku uwagę przyciąga krótki, jednosylabowy spójnik *bo*⁸ zawierający głoskę zwarto-wybuchową, która z pewnością wpływa na wzmocnienie sensu i tonu wypowiedzi; to z kolei może przekładać się na wzrost napięcia i rozwój akcji (właściwie jej zawiązanie). Użycie omawianej

⁸ O różnych funkcjach spójników pisali m.in.: Justyna Winiarska (2001) i Kazimierz Ożóg (1990).

części mowy we wstępie przywołuje na myśl normę użytkową. Z jednej strony nauczyciele wpajają uczniom w szkołach, że nie rozpoczyna się zdań od spójników, gdyż to może świadczyć o nieporadności piszącego. Z drugiej zaś strony nie ma reguły, która zabraniałaby stosowania spójnika na początku zdania. Należy zwrócić również uwagę na otoczenie językowe. Jeśli jednak występowanie tego wyrazu w danym kontekście nie razi słyszających i nie wpływa negatywnie na jasność i zrozumiałość przekazu, to jego pojawienie się nie powinno być odczuwalne.

Kolejne wyrażenie potoczne w pierwszym zdaniu zacytowanej wypowiedzi to *małżeństwo za kasę*. W ostatnim czasie nadużywa się wyrażenia przymkowego *za kasę* – dawniej mówiło się o miłości, seksie, „lewych” zaświadczeniach *za kasę*, a dziś można już ściągać filmy z internetowego serwisu filmowego, kupować telefony komórkowe, a nawet pisać dla kogoś pracę dyplomową; wszystko *za kasę*.

Język mówiony obfituje nie tylko w kolokwializmy, lecz także w uproszczenia (wykolejenia) w zakresie składni. Często są to zdania pojedyncze o nierozbudowanych przydawkach – krótkie zdania przyspieszają rozwój akcji. Wypowiedzenia składowe w zdaniach złożonych połączone są najczęściej za pomocą spójnika łącznego *i*, wynikowego *to*, warunkowego *jak* itp. Poza tym daje się zauważyć potoczną postać form adresatywnych, która – jak w przytoczonym przykładzie – wyraża się pominięciem grzecznościowego *proszę* w zwrotach *proszę pani, pana*. Nie ulega wątpliwości, że taki (przeważnie nieuświadomiany) zabieg, uważany dziś za niegrzeczny, może zwrócić uwagę słuchacza, zwłaszcza człowieka wykształconego, i wprowadzić go w konsternację.

Potoczmem jest także wyrażenie *takie o pstryk*, które USJP objaśnia w następujący sposób: ‘wykrzyknik nazywający dźwięk wydawany przy pstryknięciu, klepnięciu, lekkim uderzeniu jednego przedmiotu o drugi lub przy uruchamianiu jakiegoś urządzenia przy pomocy przycisku; prztyk’. Warto zatrzymać się na chwilę przy wyrazach dźwiękonaśladowczych ze względu na ich istotę w budowaniu dramaturgii przekazu (wypowiedzi). Potrafią one w sposób naturalny oddać otaczający nas świat dźwięków (odgłosy przedmiotów, zjawisk, osób), który pobudza wyobraźnię człowieka, wywołuje w nim asocjacje i emocje, co z kolei prowadzi do chwilowego wyciszenia się i odosobnienia.

Analiza językowa krótkiej wypowiedzi sąsiadki pokazuje, po pierwsze, że oficjalna relacja między rozmówcami (rozmowa reportera z bohaterką przed kamerą w mikrosytuacji oraz przewidywana emisja materiału w tzw. makrosytuacji) nie zawsze powoduje ograniczenie liczby zastosowanych wyrażen i zwrotów potocznych. Po drugie, zdarza się często, że poruszana tematyka, cechy charakterologiczne osoby mówiącej, konfrontacja z innymi świadkami (osobami) związanymi ze sprawą decydują o uzewnętrznieniu emocji i powodują, że kontakt oficjalny przestaje odgrywać w komunikacji większą rolę.

W omawianym reportażu ciekawym zjawiskiem jest przeplatanie się wypowiedzi bohaterów, których mowa zawiera kolokwializmy, z komentarzami odautorskimi wzbogaconymi o wyrazy charakterystyczne dla odmiany oficjalnej. Warto przyjrzeć się dłuższemu fragmentowi składającemu się ze zmontowanych replik: bohatera – zięcia owej teściowej, mowy jego matki i lektora:

- (4) Lektor: *Teściowa zażądała, by Sylwester wniósł majątek w wysokości dwóch i pół miliona złotych. Na taką kwotę wyceniła kilkuhektarowe gospodarstwo, które wraz z mężem kilka lat wcześniej przepisała Oli.*

Matka Sylwestra: *To ja też dostałam telefon właśnie od mamy Oli. Z taką furiją właśnie, że kto to słyszał! Samochód nie na niego, firma nie na niego! Macie czas do 30 sierpnia, a jak to się nie stanie, to ja się za was wezmę, ja was wyprostuję, ja... Pożalujecie tego!*

Sylwester: *Były awantury. Po prostu miałem oddać klucze i się wyprowadzać. Udało mi się po nałó... po namowach y wziąć Olę i wyjechać z...*

Lektor: *W nocy młodzi wyjechali ze wsi i udali się do rodziców Sylwestra.*

Autor komentarzy stara się wejść w rolę reprezentanta grupy dziennikarzy, co wcześniej określiłam jako jeden z wyznaczników oficjalności. Zdaje on sobie sprawę z tego, że wypowiedzi kolejnych bohaterów nie dostarczą widzowi wszystkich niezbędnych informacji w zrozumieniu prezentowanej sprawy. Dlatego wielką wagę przywiązuje do własnych komunikatów realizowanych w studiu po powrocie z nagrań terenowych. W jego opinii powinny być one rzetelnie przygotowane, tzn. krótkie, konkretne, zwarte, a jednocześnie wyczerpujące, aby nie budzić niepotrzebnych podejrzeń i wątpliwości telewidza oraz nie odciągać jego uwagi od poszczególnych wątków. Nie należy również zapominać, że skoro są to teksty spreparowane, wtórnie mówione, to ich składnia będzie odzwierciedlać cechy tekstów pisanych, które dopóty można formułować i poprawiać wielokrotnie, dopóki nie nada im się ostatecznego kształtu. Zamierzeniem reportażysty jest ich takie odczytanie, nagarnie na taśmę, włączenie do dzieła reportażowego, aby zainteresować i zatrzymać odbiorcę przed odbiornikiem telewizyjnym. W związku z tym twórca powinien uwzględnić różnice między językiem mówionym a pisanym już w trakcie myślenia o zawartości owych komunikatów.

W komentarzach zaczerpniętych z zacytowanego fragmentu nie występują zdania wielokrotnie złożone. Pod względem składniowym są to wypowiedzenia zbudowane w sposób poprawny, jasny, właściwy dla tego typu przekazu. Mają jednak właściwości odmiany oficjalnej, np. urz. *wnieść majątek (o mężczyźnie)* pochodzi zapewne od przestarzałego już zwrotu stosowanego względem kobiety *wnieść posag, wiano, wnieść coś w posagu* '(...) przez poślubienie kogoś powiększyć jego majątek o własne kapitały, nieruchomości itp.' (USJP). Autor zapewne celowo użył też analizyzmu *wraz z mężem*, które USJP opatrzył kwalifikatorem

książkowy i objaśnił następująco: ‘wspólnie z kimś innym, w tym samym czasie lub miejscu co ktoś inny; razem’. Zdanie zawiera inne wyrazy zaczerpnięte z odmiany oficjalnej, np.: *kwota* ‘pewna suma pieniędzy’ lub *wycenić coś* wywodzące się z języka ekonomii (handlu) – ‘określić (określać), wyznaczyć (wyznaczać) cenę na coś, wartość czegoś; ocenić (oceniać), oszacować (szacować), otaksować (taksować)’; najwidoczniej reporter chciał w ten sposób utrzymać erudycyjny ton i podniosły charakter wypowiedzi, mimowolnie spowalniając również akcję.

Napięcie rośnie wraz z repliką matki Sylwestra, która opowiada o przebiegu rozmowy telefonicznej z teściową mężczyzny, używając mowy niezależnej: stara się przytoczyć w całości słowa tytułowej bohaterki. W związku z tym jej język jest żywy, ekspresyjny, pełen wykrzykników; próbuje naśladować kobietę, dla której – ze względu na skąpstwo, chciwość tamtej i wtrącanie się do małżeństwa Sylwestra – nie żywi sympatii. W jej mowie pojawiają się, m.in.: frazeologizm *wziąć się za kogoś* ‘zacząć, zaczynać stosować wobec kogoś jakieś środki’ (USJP), okazjonalizm *wyprostować kogoś*, utworzony za pomocą prefiksu *wy-* – być może – na wzór takich czasowników, jak np. *wycalać, wychlastać, wyczaić kogoś*.

Wypowiedź Sylwestra utrzymana w łagodnym, lecz stanowczym tonie rozładowuje atmosferę. Mimo że mężczyzna mówi o awanturach, przymusowych wyprowadzkach, udaje mu się zachować spokój. Pojawia się następny, jednozdaniowy komentarz odautorski. Można w nim dostrzec oficjalne *udać się* w znaczeniu książkowym ‘pójść (iść) lub pojechać (jechać) do kogoś lub dokądś’. Jednak zwrot ten nie razi odbiorcy ani nie zwraca jego uwagi, ponieważ pojawia się w krótkim zdaniu zawierającym czasowniki ruchu i posuwającym akcję do przodu.

Interesujące jest również doprowadzenie do punktu kulminacyjnego w innym reportażu zatytułowanym *Siedem minut*. Dynamiczną opowieść, na którą składają się też komentarze lektorskie, snują przede wszystkim policjanci. Autor, słowami bohaterów, przedstawia negocjacje o życie młodego mężczyzny, którego SMS o treści:

(5) *Chcę się powiesić i muszę z kimś porozmawiać. Cyfry z numeru twojego telefonu to moja data urodzenia.*

pewnej nocy odbiera młoda mieszkanka Koronowa pod Bydgoszczą. Mimo że dziewczyna rozważa żart ze strony mężczyzny lub jego stan pod wpływem narkotyków, nie lekceważy zdarzenia i następnego dnia próbuje się z nim skontaktować. I kiedy ten przez telefon – płaczącym głosem – opowiada jej o swoich zamierzeniach, w których nikt nie jest mu już w stanie przeszkodzić, kobieta

powiadamia miejscowy komisariat policji. Podaje numer telefonu rozmówcy oraz ujawnia treść rozmów i SMS-ów. Chęć niesienia pomocy utrudnia fakt, że nikt nie wie, gdzie mieszka mężczyzna, a do momentu śmierci wyznaczonego przez bohatera pozostało niewiele czasu. Kiedy jednemu z policjantów udaje się w końcu nawiązać kontakt z desperatem, okazuje się, że jego telefon jest aktywny w okolicach Słubic, przy granicy polsko-niemieckiej. Policja koronowska przekazuje wszystkie niezbędne informacje policji ślubickiej; rozpoczyna się wyścig z czasem.

Napięcie rośnie, dramaturgię rozwija krótka, zwięzła narracja z offu, prowadzona z należytą ekspresją i autorskim wyczuciem w *praesens historicum*:

- (6) *Zbliża się piąta godzina negocjacji. Policja nadal nie zna nazwiska i adresu. Tymczasem chłopak postanawia zakończyć wszelkie rozmowy i targnąć się na życie. Wysyła nic niewiedzącą siostrę do sklepu pod pretekstem zakupu upominków dla znajomych. Później mieli spotkać się w tym sklepie.*

Autor stosuje jeden z frazeologizmów [*targnąć się na życie (swoje lub czyjeś)* ‘popęlić samobójstwo lub zabić kogoś’], które są charakterystyczne dla odmiany potocznej i przekazują określone treści bardzo obrazowo; są konkretne, plastyczne, wzbogacone o ekspresję słowną, dlatego silniej wywołują w człowieku emocje niż standardowe połączenia wyrazowe. Poza tym zacytowany wyżej zwrot ma charakter eufemizmu – jest delikatniejszy i subtelniejszy niż czasownik *zabić się*. W przytoczonym przykładzie komentarza przeplatają się leksemy potoczne (np. *chłopak*) z wyrazami oficjalnymi, co sprawia, że prezentowana sprawa – mimo swej istoty – odbierana jest „po ludzku”, tzn. odbiorca z zapartym tchem śledzi jej bieg, mając nadzieję na pomyślne zakończenie. Wśród oficjalnych wyrażen znajdują się m.in.: *pod pretekstem (zakupu)* w użyciu przysłówkowym ‘podając zmyślony powód’, *negocjacje*, czyli ‘rokowania, pertraktacje prowadzone przez upoważnionych przedstawicieli dwu lub większej liczby państw’ lub wspomniany już *zakup* ‘nabycie czegoś na własność, czynność kupowania, zakupienia; kupno’ (USJP).

W dalszej części reportażu funkcję komentatorów-sprawozdawców przejmują policjanci:

- (7) *Policjant: Nie możemy wykluczyć tego, że y to zachowanie, czyli ta prośba, o to, aby to ona sama poszła po zakupy, niepojawienie się później w umówionym miejscu, było właśnie y spowodowane tym, że chciał tą próbę samobójczą popęlić. Jednakże z telefonu, jaki wykonała siostra do swojego brata i z ich rozmowy y między siostrą a bratem, ona nie wyczuła, aby on miał taki zamiar.*
Policjantka: Y były targi. Były targi. Ja już nie będę z tobą więcej yyy rozmawiał y, za 7 minut stanie się to, co się ma stać. Yyy oficer dyżurny za wszelką

cenę utrzymywał to połączenie. Jednocześnie towarzyszył mu przez cały czas przez cały czas tej rozmowy na dyżurce y komendant yy koronowskiego komisariatu, który w tym czasie miał gorącą linię z komendą w Słubicach i już na gorąco była przekazana informacja o adresie. I w tym momencie no z yy sytuacja była – że tak powiem – podbramkowa. Wszystko się toczyło y błyskawicznie. Ryszard jak najdłużej chciał rozmawiać z mężczyzną przez telefon, żeby zabierać mu ten czas.

Oczywiście, w odróżnieniu od przygotowanego wcześniej komentarza, wypowiedzi funkcjonariuszów policji zostały zarejestrowane na żywo. Mimo to w ich replikach można dostrzec cechy właściwe połączeniom leksykalnym należącym do odmiany oficjalnej, a często stosowanym przez stróżów prawa, np. *nie można wykluczyć; coś (zostało) spowodowane czymś*; typowe, „urzędowe” analizmy: *wykonać telefon, utrzymywać połączenie, towarzyszyć komuś* (na uwagę zasługuje fakt, że policjanci udają się dokąds zazwyczaj w parach – jeden towarzyszy zatem drugiemu) oraz rzeczownik odczasownikowy *niepojawienie się*. Skoro w codziennej pracy funkcjonariusza wiele się dzieje, więc w jego reportażowej wypowiedzi może pojawić się czasownik ruchu *toczyć się*. Obecność wyżej wspomnianych przykładów w reportażu wynika, po pierwsze, ze zwyczaju używania ich na co dzień. Po drugie, bohaterowie są reprezentantami organu państwowego (policji) i za pomocą swoich wypowiedzi starają się odróżnić od innych grup zawodowych posługujących się profesjolektami; po trzecie, w reportażu odgrywają oni rolę ekspertów-informatorów w prezentowanej sprawie.

Wydaje się, że najlepszym i najwłaściwszym sposobem na uniknięcie czyjegoś sprzeciwu wobec przekazywanych informacji jest wyrażanie się za pomocą zwrotów erudycyjnych, książkowych, podniosłych, niezrozumiałych dla odbiorcy. Przez całe średniowiecze – aż do czasów reformacji – językiem ludzi wykształconych była łacina, którą posługiwali się na co dzień jedynie duchowni, retorzy i nieliczni świeccy. Uchodzili oni za wzór wszelkich cnót, a ich słowom przypisywano ogromną moc i nadawano duże znaczenie. Podobna sytuacja ma miejsce w reportażach lub innych gatunkach telewizyjnych. Odbiorcy, często zwyczajni, prości ludzie, nie zawsze (by nie powiedzieć rzadko) rozumieją przekaz, lecz widząc na ekranie sędziego, prokuratora czy policjanta, używających często skomplikowanych zdań, wierzą w treść ich wypowiedzi ze względu na rangę, sprawowany urząd lub pełnioną przez bohaterów funkcję.

Co prawda, posługując się w tekście wyrażeniami oficjalnymi, nie zawsze można wystrzec się kolokwializmów. W zacytowanych wyżej replikach występują zwroty potoczne. Dzięki (zamierzonemu lub nieświadomemu) wplataniu potocznych wypowiedzi policjantki nie odznacza się biernością i skostniałością: pokazuje emocje kobiety, co z kolei wzbogaca dramaturgię, ułatwia widzom

przyswojenie treści⁹ i wzbudza w nich uczucia. Należą do nich m.in.: *targi* w znaczeniu przenośnym ‘spieranie się o coś, wzajemne przekonywanie się w jakiejś sprawie’, *gorąca linia*, czyli ‘specjalna linia telefoniczna, dzięki której ludzie mogą stale i szybko kontaktować się z jakąś organizacją w ważnych sprawach’ lub *sytuacja podbramkowa*, czyli sytuacja skomplikowana, wymagająca natychmiastowego działania (podjęcia decyzji) – metafora zapożyczona z dyscypliny sportowej (prawdopodobnie piłki nożnej).

Nie ulega wątpliwości, że cała sytuacja przedstawiona w reportażu jest „podbramkowa”, lecz swoje apogeum osiąga w momencie, w którym policjanci docierają do mieszkania mężczyzny. Mówi o tym dobitnie jeden z funkcjonariuszy:

- (8) *Y pukamy do drzwi. Słyszymy zza drzwi lekki krzyk, płacz. Pukamy głośniejsze. W tym momencie otwiera nam młoda kobieta zapłakana y. Wbiegamy do pomieszczenia. W pokoju widzimy na podłodze leżącego mężczyznę z zaciśniętą piętą na szyi.*

Akcja trzyma w napięciu aż do samego końca, a powyższa wypowiedź prowadzi do punktu kulminacyjnego dzięki zastosowaniu m.in.: krótkich zdań pojedynczych, formy *praesens historicum*, „my inkluzywnego”, które skłania do zawierzenia mówiącemu bardziej niż forma pierwszej osoby liczby pojedynczej. Zwraca uwagę brak wyrażen erudycyjnych i form potocznych – policjant posługuje się polszczyzną standardową.

Zatem ekspresja reportażu, rozwój akcji, wywoływanie w widzu emocji nie zależą ściśle i bezpośrednio od ilości wyrażen i zwrotów ekspresyjnych, erudycyjnych, podniosłych itp. Czasem przekazanie informacji za pomocą neutralnych połączeń wyrazowych, lecz obfitujące w emocje i wzmocnione ścieżką dźwiękową pasującą do prezentowanego obrazu, a także sposób przedstawienia sceny wpływają na dramaturgię i wzrost bądź też spadek napięcia.

Mimo że wydarzenia w reportażu połączone są na zasadzie charakterystycznej dla dramatu antycznego i rozwiązanie akcji następuje przed końcem reportażu, nie oznacza to, że twórca jest zwolniony z obowiązku utrzymania widza w stanie ekscytacji aż do ostatniego wypowiedzianego słowa, ukazanego obrazu, usłyszanego dźwięku. Jego zadanie nie polega tylko na właściwym powiązaniu zdarzeń – pod względem logicznym i dramaturgicznym – których rozwój trzyma w napięciu. Dla reporterskiego, subiektywnego działania przeciwstawę stanowi m.in. konieczność dokumentowania, rejestrowania i badania wiarygodności

⁹ Należy pamiętać, że reportaż telewizyjny należy do gatunków, w którym ważną rolę odgrywają wypowiedzi ustne. Z użyciem przez osobę mówiącą trudnego, erudycyjnego wyrazu wiąże się możliwość jego niezrozumienia przez widza, a tym samym nieumiejętność ciągłego śledzenia akcji programu bądź zwyczajne zniechęcenie odbiorcy, które w efekcie powoduje przełączenie na inny kanał.

wydarzeń, potrzeba i umiejętność rozmowy również z tzw. „negatywnymi” bohaterami bądź osobami niewykształconymi, dla których polszczyzna potoczna to język niemalże codzienny. Chodzi zatem o dokonanie „absolutnego rozpoznania tematu” (Klimczak 2008, 380).

Pograniczność reportażu, łączącego cechy literatury, informacji i publicystyki, decyduje o związku gatunku z rzeczywistością obiektywną i jego odrębności. Sens i wymowa reportażu zasadzają się na dramaturgii, którą budują nie tylko – zgodnie z właściwościami przekazu audiowizualnego – odpowiednia kompozycja wzbogacona o umiejętnie dobraną ścieżkę dźwiękową i piękny, plastyczny, lecz niedookreślony obraz¹⁰. Oczywiście, elementy te zharmonizowane ze sobą wywołują wrażenia, emocje, skłaniają do refleksji. Nie należy ich jednak przeceniać, źródłem bowiem reportażu jest słowo i to ono odgrywa najważniejszą rolę. Do wyciągnięcia tak jednoznacznego wniosku upoważnia nas fakt istnienia czynników decydujących o powstaniu analizowanego gatunku, tj. obecność bohatera, wyrażającego się w konkretnych wypowiedziach, i zdarzenia. To w dużej mierze za pomocą swoistego języka bohatera (idiolektu) reportaż dostarcza przeżyć duchowych, estetycznych i – w zależności od dobieranych słów, składających się na strukturę zdań, sposobu intonowania – wpływa na system wartości widza. Istotę zagadnień moralnych poruszanych (niekiedy mimowolnie) w dziele podkreślają twórczynie reportażu radiowych emitowanych w Polskim Radiu, Janina Jankowska i Anna Sekudewicz, zdaniem których „Ważne jest, by (...) reportaż (...) zawierał „l’armature morale” (fundament, podstawę, podbudowę moralną), żeby człowiek zastanowił się nad sensem pewnych sytuacji, przełożył to na własne życie (...)” (cyt. za Klimczak 2008, 377).

Czasem owa „podbudowa moralna” może pojawić się na samym końcu, po wybrzmieniu akordu dominantowego. Tak się dzieje np. w reportażu *Siedem minut*, któremu sens nadaje puenta wypowiedziana przez jednego z policjantów:

(9) *Te siedem minut to było bardzo ważne siedem minut. Te siedem minut rozstrzygnęło o tym, że tego człowieka udało się uratować.*

Mimo że odbiorca przed telewizorem wie, iż próba samobójcza mężczyzny nie powiodła się (został on odratowany przez policjantów w ostatniej chwili), to przytoczone wyżej słowa skłaniają do refleksji o ziemskiej wędrówce: zaledwie kilka minut może zadecydować o czyimś życiu. Widzimy, jak dużą rolę odgrywają również sygnały ramowe (delimitacyjne), które nie tylko otwierają i zamykają wypowiedzi poszczególnych bohaterów, lecz także – formę reportażu.

¹⁰ Każdy dobry obraz jest niedookreślony, tzn. swoisty, symboliczny, wieloznaczny. Nie ma znaczenia dosłownego, lecz zmusza odbiorcę do aktywności, wyłączenia uwagi i uruchomienia wyobraźni w celu odkrycia „właściwego”, głęboko ukrytego sensu.

Poza tym tworzą łańcuch nawiązań strukturalnych i logiczno-semantycznych, które gwarantują spójność tematyczną.

Funkcję puenty, „wybrzmienia” reportażu pełnią – obok wypowiedzi bohaterów – również komentarze odautorskie lub napisy pojawiające się na ekranie, które równocześnie mogą być odczytane przez lektora. Strategia działania zależy od tematyki, wyboru bohaterów, od dopasowania warstwy muzycznej, nagranych scen, a także od wielu innych czynników, o których wcześniej wspomniałam.

Obok wypowiedzi bohaterów funkcję puenty pełnią również komentarze odautorskie. Narracją z offu kończy się reportaż pt. *Stephen* opowiadający o Angliku, który mieszka w Polsce i hodzi na konie. Kiedy zdjęcia martwych zwierząt z hodowli mężczyzny trafiają na czołówki gazet, sprawie postanawiają przyjrzeć się reporterzy *MER*. Mężczyzna ukrywa się, wielokrotnie zmienia miejsce zamieszkania. Kiedy już w epilogu dzieła reporterzy docierają do niewielkiej wioski znajdującej się na obrzeżach Ojcowskiego Parku Krajobrazowego, w jednym z gospodarstw, prowadzonym przez kobietę, trafiają na ślad Stephena D. I tu padają słowa lektora:

- (10) *Kobieta pokazuje nam gospodarstwo i prowadzi do pokoju, w którym mieszka Stephen. O Angliku ma bardzo dobre zdanie. Nie wierzy, że mężczyzna mógłby znęcać się nad zwierzętami. Domostwo, w którym ostatnio przebywał Stephen, obserwujemy jeszcze przez kilka dni. Mężczyzna już się w nim nie pojawia.*

Jak już wspomniałam, komentarz porządkuje i podsumowuje dotychczasowe informacje. Autor przygotowuje go zazwyczaj z pietyzmem i dużą dbałością zarówno o warstwę merytoryczną, jak i formalną, o czym również świadczy zacytowany wyżej tekst. Brak w nim wyrazów potocznych, natomiast pojawiają się wyrazy książkowe charakterystyczne dla odmiany oficjalnej, np. *znęcać się nad kimś (czymś)* ‘zadawać komuś, czemuś cierpienia (fizyczne lub moralne), pastwić się nad kimś, dręczyć kogoś’, *domostwo* ‘dom mieszkalny wraz z zabudowaniami gospodarskimi; obejście, zagroda, siedziba’, *przebywać* ‘spędzić (spędzać) gdzieś (z kimś) pewien czas, pozostać (pozostawać), pomieszkać (mieszkać) gdzieś jakiś czas’ (USJP). Zdaje się, że tajemniczy charakter opowieści i jej dalszy ciąg, którego dopowiedzenie pozostawia się już widzowi, m.in. kryje w sobie czasownik *(nie) pojawić się*, który w USJP opatrzono kwalifikatorem *książk.* w znaczeniu ‘stać się (stawać się) widocznym, dać się (dawać się) widzieć; ukazać się (ukazywać się)’.

Komentarz, który prezentuje sąd komentującego, ustanawia tym samym jego podmiotowość. Jak pisze Monika Bogdanowska: „Komentowanie określa bycie podmiotu: jestem, bo komentuję” (2003, 82). Słowa te ukazują ważną relację między czynnością wykonywaną przez człowieka a jego istnieniem: ‘skoro na

podstawie komentowania mogę zaświadczyć o moim jestestwie, to opatrzenie czegoś komentarzem wymaga ode mnie dużej odpowiedzialności'. Należy przy tym pamiętać, że podmiotowość wyrażają odpowiednie formy czasownikowe i zaimkowe, np.: *kobieta pokazuje nam, domostwo (...) obserwujemy*. Reporterzy ujawniają swoją obecność na planie za pomocą pierwszej osoby liczby mnogiej. Mimo odmiennego TU i TERAZ uwidacznia się chęć stworzenia namiastki rozmowy osobistej (uaktywnienie odbiorcy).

Warto przyrzeć się jeszcze tekstowi pisanemu, za pomocą którego Maria Kudryń kończy reportaż pt. *Dziesięcioro plus...* przedstawiający dwunastoosobową, kochającą się rodzinę i oczekującą jedenastego dziecka. Komentarz tej treści wyświetla się na ekranie:

(11) *Rodzina oczekuje na jedenaste dziecko. Jeżeli będzie dziewczynką, otrzyma imię Noemi, jeżeli chłopcem – Jaś.*

Mimo że autorka chciała się posłużyć bardziej oficjalnym zwrotem, nie udało jej się uniknąć błędu w zakresie rekcji czasowników dokonanych, popełnianego bardzo często przez użytkowników polszczyzny (np. *oczekiwać*). Prefiksy tych czasowników przejęły funkcję przyimków, z którymi zazwyczaj występują czasowniki podstawowe¹¹. Tak więc powiemy *czekać na kogoś (coś)*, ale *oczekiwać kogoś (czegoś)*. Znaczenie jest tożsame, lecz częściej używa się tego pierwszego zwrotu ze względu na brak konotacji, które z kolei przejawiają się w przypadku drugiego czasownika – widoczne we frazeologizmie *oczekiwać kogoś (czegoś) z utęsknieniem*.

Kiedy słyszymy fragment piosenki Arki Noego, na ekranie pojawia się następny tekst:

(12) *Na początku XX wieku w domu rodziny Kubisów mieszkał wójt Zakrzówka z żoną i dziesięciorgiem dzieci.*

Należałoby skonstatować, że komentarz w powyższych przykładach nie jest jedynie uzupełnieniem wiadomości, o których nie wspomniano w reportażu. Co prawda, o narodzinach kolejnego dziecka w rodzinie widz dowiaduje się pod koniec reportażu dzięki tekstom pisanim, ale – tym samym – owa informacja budzi w nim miłe zdziwienie, refleksję o rodzinie; być może zachęca do czynienia dobra nie tylko we własnym środowisku, lecz także na zewnątrz, wśród otaczających ludzi.

¹¹ Podobna sytuacja ma miejsce w języku niemieckim. Analizowany czasownik *czekać na kogoś* tłumaczymy na język niemiecki jako *auf jemanden warten*, *oczekiwać zaś kogoś* to po niemiecku *jemanden erwarten*.

Reportaż można rozpatrywać jako rodzaj instrumentu „audiowizualnego”, który oddziałuje na słuchacza-telewidza – za pomocą pięknego, delikatnego, ciepłego brzmienia języka bohaterów i warstwy muzycznej oraz zharmonizowanego z nimi obrazu – zarówno w czasie wytwarzania dźwięków, jak i ich wybrzmiewania. Dramaturgię w muzyce tworzą nie tylko różne rodzaje nut (całe nuty, półnuty, ósemki etc.), lecz także pauzy, pozwalające na wychwycenie pojedynczych alikwotów, których nie słychać w czasie aktu twórczego. Wydaje się, że to pauza decyduje o rozbudzeniu ekspresji w słuchaczu. Podczas równoczesnego zachodzenia procesów: wydobywania dźwięków z instrumentu przez wykonawcę oraz słuchania dzieła przez odbiorcę mamy do czynienia z rodzajem niewyrównanego dialogu, w którym przewodzi (by nie powiedzieć dominuje) wykonawca. Odbiorca, słysząc linię melodyczną, stara się wczuć w piękno muzyki, wywołującej w nim emocje, podążać za dramaturgią budowaną w utworze. Jednak odpowiedni czas i moment na rozładowanie emocji przychodzi, kiedy nastają pauzy – na zewnątrz rodzi się cisza, a w środku słuchacza zrywa się burza ekspresji, pojawiają się asocjacje wywołane przez dźwięki – to swego rodzaju replika w owym dialogu, odpowiedź na zdanie muzyczne wypowiedziane przez twórcę.

W taki oto sposób można wyobrazić sobie oddziaływanie i wymowę dobrze zrobionego reportażu – trzymanie widza w napięciu do samego końca tak, by mógł on uzewnętrznic radość, cierpienie, ból, rozpacz słowami lub w innej formie.

PODSUMOWANIE

Reasumując, warunkiem powstania reportażu telewizyjnego jest obecność bohatera i wydarzenia, związanego z nim pośrednio lub bezpośrednio. Zgodnie z definicją reportaż przekazuje informacje, ujawnia tajemnice, odkrywa zagadki. Z jednej strony tropi przejawy różnych zachowań odbiegających od normy, a z drugiej wynosi na wyżyny chwalebne czyny i postępowanie godne naśladowania. Nie ulega jednak wątpliwości fakt, że najważniejszą rolę w analizowanym gatunku odgrywają emocje – te wywołane wprost i te podszyte intelektem. Nie zawaham się sformułować tezy, że nie ma dramaturgii bez ekspresji i uczuć – dramaty życiowe bohaterów budują napięcie w reportażu zgodnie z regułami obowiązującymi w antycznej tragedii greckiej (zawiązanie i rozwój akcji, punkt kulminacyjny, rozwiązanie akcji).

Z kolei rodzi się pytanie, w jaki sposób bohaterowie wyrażają swoje emocje. Po pierwsze, za pomocą gestów, mimiki, prozodii, które dostrzegamy na ekranie bądź słyszymy z głośników telewizora. Po drugie, w wypowiedziach, na które

wpływają czynniki wewnętrzne (wiek, pochodzenie, wykształcenie, życie zawodowe przedstawianego człowieka). Rozważyć należy również elementy zewnętrzne, czyli sytuację komunikacyjną i kontakt między reporterem a bohaterami (stopień zażyłości między rozmówcami), które decydują o oficjalności lub nieoficjalności języka, otwierającej miejsce dla potocyzmów.

Wiele zależy od reportera. Aby móc zapłakać ze swoimi bohaterami, powinien się z nimi wcześniej zaprzyjaźnić, znaleźć wspólny język, nić porozumienia, stworzyć we wzajemnym kontakcie taką atmosferę, która pozwoliłaby bohaterowi dostrzec kogoś życzliwego w ekipie realizacyjnej. To tzw. mikrosytuacja współlistniejąca z makrosytuacją obejmującą komunikację jednokierunkową między bohaterami a widzami. Kiedy jednak kontakt w mikrosytuacji jest bardziej zażyły, świadomość emisji reportażu w niedalekiej przyszłości nie wpływa negatywnie na wypowiedzi poszczególnych osób.

Poza tym należy zgodzić się z Walerym Pisarkiem, że „Między obszarem polszczyzny oficjalnej a nieoficjalnej zapewne nie da się przeprowadzić ostrej granicy. W rzeczywistości oficjalność i nieoficjalność to nie dwie całkowicie rozłączne kategorie, ale raczej kontinuum między biegunami oficjalności i nieoficjalności” (1994, 20).

Przykłady przytoczone w pracy, a zaczerpnięte z zarejestrowanego materiału świadczą o tym, że nie można przeceniać znaczenia wybranej odmiany języka [oficjalnej bądź nieoficjalnej (potocznej)] w tworzeniu dramaturgii reportażu. Pamiętać przy tym należy, że ważną rolę odgrywają również inne elementy takie jak np. tematyka, zawód bohatera (czasem prawnik celowo użyje kolokwializmu, aby prześmiewczo odnieść się do wypowiedzanej treści), czynniki zewnętrzne, które zostały omówione wcześniej itp.

Co prawda autor nie wybiera swoich bohaterów – „wskazuje” ich określone wydarzenie, zaistniałe zjawisko. Jednak im częściej zdarzają się spotkania z tzw. prawdziwym człowiekiem i jego niezmyślonymi emocjami, tym intensywniejsza staje się percepcja dzieła, które jest wycinkiem rzeczywistości, obfitującym w szczerze uczucia. Niezakłamanego uczestnika wydarzeń najłatwiej spotkać – jak mawiają reporterzy – nie w urzędzie lub instytucji, lecz w terenie. Jeżeli napotkane zjawisko jest niecodzienne, wyjątkowe, ma dodatkowo walor społeczny, dotyczy ważnych spraw oraz da się pogłębić jego istotę, to rodzi się na naszych oczach reportaż niezwykle ciekawy, trzymający w napięciu do samego końca.

Oczywiście, nie należy zapominać również o montażu, który jest swego rodzaju perswazją reportera, ingerencją w słowo, obraz i dźwięk. Jeśli natomiast jest to działanie jawne, świadome i etyczne, to sens gatunku, wypływający z zarejestrowanych wypowiedzi, poszczególnych scen, zostanie zachowany – z całym swoim bogactwem elementów zewnątrz- i wewnątrzjęzykowych oraz pozajęzykowych – po ukończeniu montażu.

W trakcie gromadzenia dokumentacji, poznawania bohaterów, nagrań w terenie reporter powinien być jednak maksymalnie obiektywny. Rejestrując zjawiska, starając się odnaleźć świadków zdarzeń, stopniowo poznając okoliczności prezentowanej sprawy, odbywa on podwójną drogę: poznawania rzeczywistości i nadawania jej określonej formy. Tworzy dramaturgię reportażu, za pomocą której zaprasza widza do wspólnej wędrówki w poszukiwaniu prawdy. Czy zachęci odbiorcę, tak biernego w dzisiejszych czasach, bombardowanego zewsząd niezweryfikowanymi informacjami, lecz zapewne nadal żadnego ekspresji i uczuć? Każdy reportaż kryje w sobie głębię, ponieważ jego materiałem jest rzeczywistość, a – jak powiedział Henri Bergson – „Ludzkość kocha dramaty rzeczywiste, a nie wymyślone”.

BIBLIOGRAFIA

- Barthes R., 1977, *Analiza retoryczna*, „Pamiętnik Literacki” 3.
- Barthes R., 1985, *Retoryka obrazu*, „Pamiętnik Literacki” 3.
- Bogdanowska M., 2003, *Komentarz i komentowanie. Zagadnienia konstrukcji tekstu*, Katowice.
- Hańderek J., 2005, *Między mową a językiem*, [w:] *Formacje dyskursywne w kulturze, językach i literaturze europejskiej XX wieku*, t. IV, pod red. L. Rożek, Częstochowa.
- Kaliszewski A., Wolny-Zmorzyński K., 2006, *Gatunki informacyjne*, [w:] *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2000, *Lapidarium IV*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2006, *Lapidaria*, Warszawa.
- Kąkolewski K., 1965, *Wokół estetyki faktu*, „Studia Estetyczne”, t. 2, Warszawa, s. 261-269.
- Klimczak K., 2008, *O estetyce i etyce w reportażach Janiny Jankowskiej*, [w:] *Media Studies. Refleksja nad stanem obecnym*, Lublin, s. 377-386.
- Lubaś W., 2003, *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole.
- Markowski A., 1992, *Polszczyzna końca XX wieku*, Warszawa.
- Mayen J., 1965, *Radio a literatura*, Warszawa.
- McLuhan M., 2004, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Warszawa.
- Nacher A., 2008, *Telepleć. Gender w telewizji doby globalizacji*, Kraków.
- Newcomb H. M., Hirsch P. M., 1997, *Telewizja jako forum kultury*, [w:] *Pejzaże audio-wizualne. Telewizja. Wideo. Komputer*, pod red. A. Gwoźdźia, Kraków.
- Ożóg K., 1990, *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny mówionej. Wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Piekot T., 2006, *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*, Kraków.

- Pisarek W., 1994, *Polszczyzna oficjalna na tle innych jej odmian*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, pod red. Z. Kurzowej, W. Śliwińskiego, Kraków.
- Szulczewski M., 1976, *Publicystyka. Problemy teorii i praktyki*, Warszawa.
- Tokarz T., 2007, *Obraz jako narzędzie propagandy politycznej*, [w:] *Przestrzenie wizualne i akustyczne człowieka. Antropologia audiowizualna jako przedmiot i metoda badań*, pod red. A. Janiak, W. Krzemińskiej, A. Wojtasik-Tokarz, Wrocław.
- Tuszeński J., 2005, *Paradoks o słowie i dźwięku*, Toruń.
- Wańkowicz M., 1965, *Prosto od krowy*, Warszawa.
- Warchał J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.
- Winiarska J., 2001, *Operatory metatekstowe w dialogu telewizyjnym*, Kraków.
- Witzke B., Rothaus U., 2003, *Die Fernsehreportage*, Konstanz.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Żółkiewski S., 1988, *Teksty kultury*, Warszawa.

WYKAZ SŁOWNIKÓW I ENCYKLOPEDII, Z KTÓRYCH ZACZERPNIĘTO DEFINICJE:

- USJP: 2004, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa (wersja elektroniczna).
- ISJP: 2000, *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. I-II, Warszawa.

Drama of Television Reportage – Formality and Colloquiality

KEYWORDS: drama, formality, colloquiality, television reportage

ABSTRACT: The aim of the article is mainly to show the impact of colloquiality and formality on drama of television reportage. Another aim is to confirm the hypothesis that in this genre, suspense is built not only by those language variants, but also by other elements, such as author's comment, iconic and sound layer, editing etc.

The article is based on the excerpts from reportages taken from the "Reporters' Express Magazine", a live program broadcasted every Tuesday on TVP2.

MAGDALENA CEPRYŃSKA

MARZENA STĘPIEŃ

(Instytut Polonistyki Stosowanej

Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA SŁOWO I JEJ UNIKANIE

SŁOWA KLUCZOWE: odpowiedzialność, modalność, kłamstwo, Grice'owskie maksymy konwersacyjne, implikacja, presupozycja

„Dziesiątki lat cenzury w Polsce spowodowały, że po jej zniesieniu nastąpiło zachłyśnięcie się wolnością, bez stawiania sobie granic. Dziś często zadajemy pytanie, czy za wolnością słowa poszła odpowiedzialność za słowa? Czy też wolność – niezależność wyłączyła odpowiedzialność?”. Powyższy fragment pochodzi z wystąpienia marszałka Longina Pastusiaka na temat *Prawno-etycznych aspektów działalności środków masowego przekazu w odniesieniu do polityki*. Wystąpienie to stanowiło wprowadzenie do zorganizowanej 24.02.2004 r. w Senacie przez Komisję Kultury i Środków Masowego Przekazu konferencji *Polityka a środki masowej informacji*. Zarówno przytoczona wypowiedź, jak i tematyka wspomnianej konferencji wskazują na aktualność problematyki związanej ze stosunkiem ludzi do wypowiedzianych przez nich słów, a w konsekwencji z ich stosunkiem do odbiorców tych wypowiedzi. Jednak kwestia odpowiedzialności za słowo dotyczy nie tylko tych, którzy kształtują opinię publiczną, ale wszystkich, którzy komunikują się werbalnie. Słowa mogą bowiem niszczyć, skazując człowieka na społeczną śmierć, mogą ranić, ale mogą również ocalać i kreować rzeczywistość. Za wypowiedziane czy opublikowane słowa można trafić na trzy lata do więzienia (m.in. za składanie fałszywych zeznań pod przysięgą). Niestety, niewielu nadawców zdaje sobie z tego sprawę. Dlatego naszym zdaniem w ofercie dydaktycznej Wydziału Polonistyki powinny się pojawić zajęcia, które nie tylko uczyłyby rozważnego posługiwania się słowem w sytuacji, gdy nie mamy na jego potwierdzenie twardych dowodów, ale dawałyby również studentom umiejętności, dzięki którym mogliby rozpoznawać i rozbrajać zmanipulowane wypowiedzi, a także bronić się przed manipulującymi słowem nadawcami¹. Nadrzędnym celem tego artykułu nie jest przedstawienie wyników naukowej refleksji nad wymienionymi w tytule zagadnieniami. Jego zadaniem jest rzucenie światła na program zajęć projektowanych dla studentów i słuchaczy studiów podyplomowych.

¹ Omawiane w niniejszym artykule zagadnienia są także analizowane w ramach prac poświęconych nowej retoryce, perswazji, czy strategiom argumentacyjnym.

H. P. Grice, analizując warunki zaistnienia udanej komunikacji międzyludzkiej, definiuje zasadę prawdomówności: *Staraj się uczynić swój udział [w konwersacji] takim, by był zgodny z prawdą*, i podporządkowuje jej dwie maksymy: (1) *Nie mów tego, o czym sądzisz, że jest fałszem*, (2) *Nie mów tego, dla czego nie masz należytego uzasadnienia* (Grice 1977, 89). Ich realizacja w porozumiewaniu się werbalnym jest wypełnieniem postulatów odpowiedzialności za słowo. Nasuwa się jednak pytanie o odpowiedzialność za skutki mówienia prawdy w sytuacjach, w których ujawnienie pewnych faktów nie jest konieczne, a może wyrządzić komuś szkodę. Czy jest to komponent odpowiedzialności za słowo? Niewątpliwie dobro drugiego człowieka wyznacza granice wolności, także wolności słowa. Jak daleko jednak powinno się obserwować skutki działania słowa, wyznaczając granice odpowiedzialności za nie?

Wydaje się również, że innymi niż sformułowanymi przez Grice'a regułami trzeba się posłużyć, określając odpowiedzialność za wypowiedzi, które Austin nazywa performatywami. Nie podlegają one ocenie w kategoriach prawdy i fałszu, jednak nie oznacza to, że istnieją poza granicami odpowiedzialności za słowo. Ponieważ wypowiedzi performatywne stwarzają jakiś nowy stan rzeczywistości, może kryterium odpowiedzialności za nie powinno dotyczyć działań, do których zobowiązuje się lub które deklaruje mówiący. (Jeśli ktoś komuś coś obiecuje, to odpowiedzialność za słowo wymaga tego, by to wypełnił).

Podejmując refleksję nad odpowiedzialnością za słowo, nie sposób nie zadać pytania o jej relację do pojęcia odpowiedzialności w ogóle. Odpowiedzialność za słowo wpisuje się w schemat składniowy: *ktoś jest odpowiedzialny za słowo/za to, co mówi/pisze (itp.) przed kimś/czymś*.

- (1) *Panie Celiński, urzędnik jest odpowiedzialny za sprzęt, a poseł za to, co mówi.* (www.tvn.24.pl)
- (2) *Zgadzam się z Panią, że każdy powinien być odpowiedzialny za to, co mówi, czy też pisze.* (www.demokracyi.pl)
- (3) *Czy jesteście gotowi być odpowiedzialnymi za słowo, które głosicie w czasie kampanii i całej swojej działalności politycznej.* (www.grupinski.pl)

W pozycji lewostronnej przy orzeczeniu może stać jedynie nazwa osoby – odpowiedzialność za słowo dotyczy ludzi jako tych bytów, które komunikują się werbalnie oraz dysponują rozumem i wolną wolą, warunkującymi zaistnienie odpowiedzialności².

² Nie rozpatruje się w kategoriach odpowiedzialności sytuacji, w których dana osoba nie miała możliwości wyboru sposobu postępowania, np. działała pod przymusem. Zdania typu: **Piotr został do tego zmuszony przez przełożonych, nie miał wyboru, ale jest w pełni odpowiedzialny za to, co zrobił* – są wewnętrznie sprzeczne. Nie można również mówić o odpowiedzialności w sytuacji, w której osoba działająca nie miała świadomości możliwości wyboru: **Nie wiedział, że można postąpić tak, by nikogo nie skrzywdzić, ale i tak jest odpowiedzialny za to, co zrobił*.

Miejsce z prawej strony orzeczenia jest w wypadku odpowiedzialności za słowo zarezerwowane dla nazw oznaczających różne formy porozumiewania się językowego, w tym również nazw różnego typu komunikatów, które może tworzyć nadawca (artykuł, publikacja, itp.; sam wyraz *słowo* jest tu rozumiany jako ‘to, co się mówi’). W schemacie ogólniejszym: *ktoś jest odpowiedzialny za kogoś/coś przed kimś/czymś* miejsce to wypełniają nazwy, które oznaczają dla mówiącego pewną wartość, dobro, które domaga się ochrony lub urzeczywistnienia. Odpowiedzialność za słowo jest – zgodnie z tym, co postuluje Grice – odpowiedzialnością za mówienie prawdy (pozostaje postawione na początku pytanie, czy także za oddziaływanie tej prawdy na odbiorców. Ta refleksja nie jest jednak przedmiotem artykułu).

Roman Ingarden (1998) zwraca uwagę na to, że warunkiem zaistnienia odpowiedzialności jest świadomość związku między podejmowanym przez kogoś działaniem a wartością (pozytywną albo negatywną) wyniku tego działania oraz rozpoczęcie i kontynuowanie działania ze świadomą aprobatą tego wyniku. Odpowiedzialność nie może zaistnieć wtedy, jeśli działanie i jego wynik nie są nosicielami pozytywnej lub negatywnej wartości lub przynajmniej pośrednio nie powodują powstania wartościowego stanu faktycznego. Nonsensowne byłoby zdanie:

(4) *On jest odpowiedzialny za to, co mówi o wczorajszej pogodzie.*

W przeciwieństwie do zdania:

(5) *On jest odpowiedzialny za to, co mówi o wczorajszym wystąpieniu prezydenta.*

Pozytywne lub negatywne skutki działania osoby odpowiedzialnej za określone dobro są oceniane przez inne osoby (np. świadków zdarzenia, przełożonych, specjalnie powołane instytucje). K. Wojtyła (2000) przekonuje jednak, że to odpowiedzialność przed samym sobą jest elementarną postacią odpowiedzialności, która przez odniesienie do doświadczenia własnego „ja” osoby warunkuje możliwość wystąpienia i zrozumienia odpowiedzialności przed kimś innym. Odpowiedzialność za słowo dokonuje się przed odbiorcami (także potencjalnymi) tego słowa oraz wobec prawa, co skutkuje odpowiedzialnością przed sądem w wypadku przekroczenia granic wolności słowa.

Odpowiedzialność za słowo jako jeden z rodzajów odpowiedzialności przejmuję łączliwość tego rzeczownika. Istotne wydają się wynikające z analizy przykładów tej łączliwości wnioski dotyczące nacechowania odpowiedzialności w języku polskim. Otóż poza wieloma przykładami neutralnych wyrażen i zwrotów istnieje duża grupa takich, które wartościują odpowiedzialność negatywnie, opisując ją jako ciężar, coś, czego byśmy się chętnie pozbyli. Listę tę otwiera

samo wyrażenie *ciężar odpowiedzialności*, a potwierdzają zwroty takie jak: *dźwigać odpowiedzialność, przenosić odpowiedzialność, przesuwac odpowiedzialność, przerzucać odpowiedzialność, spychać odpowiedzialność, zdejmować odpowiedzialność, zrzucac odpowiedzialność*. Negatywny stosunek do odpowiedzialności wykazuje także zwrot: *uwalniać się od odpowiedzialności*, który wprost wiąże odpowiedzialność z ograniczaniem wolności. Pojawia się pytanie o rozumienie wolności i podstawowe rozróżnienie *wolności od czegoś* od *wolności do czegoś*. Dopiero ta druga może być miarą godności człowieka, który swoją wolność realizuje przez świadome ukierunkowanie jej na pewne wspólne, nie tylko indywidualne dobro. Granice wolności, także wolności słowa, są w tym kontekście wartościowane pozytywnie. Negatywną ocenę wywołuje ich przekraczanie, którego skutkiem jest naruszenie praw drugiego człowieka. Pozostaje jednak fakt istnienia odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności za słowo jako pewnego ciężaru, ograniczenia, którego chciałoby się pozbyć.

Najprostszym sposobem uniknięcia odpowiedzialności za słowa jest niedopuszczenie do tego, by mówić o kwestiach dla siebie niewygodnych. Jednak rozwiązanie to wymaga nagięcia reguł konwersacji, w szczególności tej, zgodnie z którą powinno się mówić na temat:

- (6) Konrad Piasecki: (...) *Jak pan tak obiektywnie spojrz na ten rząd, jaki jest jego najsłabszy element? Kto jest w nim najsłabszy?*

Bronisław Komorowski: *To nie jest moja rola, żeby mówić jaki jest najsłabszy.*

Konrad Piasecki: *Proszę pana jako historyka, jako człowieka obiektywizmu.*

Bronisław Komorowski: ***Jako historyk powiem panu, że najlepszą stroną tego rządu jest to, że potrafi w sposób zasadniczy zmienić styl rządzenia (...).***

Konrad Piasecki: *Ja pytam o najgorsze, a pan mówi o najlepszych.* (Kontrwywiad RMF FM)

Jak widać, doskonale służą do tego celu różnego rodzaju językowe pomosty. Wymienia je w swojej książce M. Kochan (2006), a jednym z nich posłużył się w wywiadzie Bronisław Komorowski, co zresztą dziennikarz zauważył i skomentował.

Gdy nie ma możliwości zręcznej zmiany tematu czy uniknięcia odpowiedzi, trzeba się z sytuacją komunikacyjną zmierzyć, naginając poszczególne zasady konwersacji sformułowane przez Grice'a.

REGUŁA 1. MÓW PRAWDĘ

- (7) Joachim Brudziński: *Mysle, że tu jest niemały wkład ministra Klicha w to, że tak celnie Amerykanie trafili. On postawił w stan gotowości polską armię. Byliśmy czujni, zwarcu i gotowi.*

Konrad Piasecki: *Nie oddarliśmy nawet guzika od munduru.*

Joachim Brudziński: *Pierwszy etap wchodzenia naszej armii w przestrzeń kosmiczną dzięki panu ministrowi Klichowi mamy za sobą. (...) PO jest tak przygotowana do rządzenia, jak minister Klich do zestrzelenia satelity.* (Kontrwywiad RMF FM, 21.02.2008)

Nawet pobieżna lektura gazet czy wiadomości w sieci pozwala się zorientować, że zarówno p. Brudziński, jak i p. Piasecki mijają się z prawdą. Zatem nadawcy wiedzą, że odbiorcy bez trudu wychwycą ten dysonans poznawczy. Przywiązanie do zasad konwersacji jest jednak tak silne, że nawet gdy ktoś w oczywisty sposób je łamie, odbiorca doszukuje się w tym działaniu celu komunikacyjnego. Skoro nadawca nie chce go okłamać (bo fałsz tego, co powiedział, jest oczywisty), to co chciał powiedzieć? W tym wypadku chwyt jest bardzo prosty i służy do zbudowania ironii. Za chwilę jednak to, co było tylko naigrywaniem się, zostaje przy pomocy niby żartobliwego porównania użyte jako poważany zarzut. (*PO jest tak przygotowana do rządzenia, jak minister Klich do zestrzelenia satelity.*)

REGUŁA 2. MÓW TYLE, ILE TRZEBA

Regułę tę co sprytniejsi nadawcy twórczo realizują na dwa sposoby: bądź przez ukrycie przed odbiorcą oczekiwanej informacji, bądź też przez podanie jej wśród wielu zbędnych danych. Poniżej ilustracja pierwszej z wymienionych strategii:

- (8) Roman Giertych podczas tajnego posiedzenia tzw. komisji ds. afery Orlen: *Nieprawdą jest, że znałem się z panem Kulczykiem.*
- (9) Roman Giertych kilka dni później: *Nieprawdą jest, że spotkałem się z panem Kulczykiem, natomiast prawdą jest, że pod koniec sierpnia na uroczystości na Jasnej Górze zagadnął mnie w przejściu (...) nic w tym, co ja powiedziałem, nie było kłamstwem, dlatego że to nie było umówione żadne spotkanie (...).* (www.gazeta.pl, 12.11.2004, w rozmowie z A. Kublik)

Roman Giertych znał zasadę „mów tyle, ile trzeba” i odpowiednio ją zinterpretował. Postanowił bardzo dokładnie odpowiedzieć na pytanie, czy znał się z Kulczykiem i czy się z nim spotykał. Jednak aby skutecznie zastosować taki wybieg, trzeba dokładnie pojmować znaczenia słów, a nie jedynie powoływać się na własne ich interpretacje. Zgodnie z definicjami słownikowymi ‘spotkać kogoś’ nie ogranicza się jedynie do tych sytuacji, w których spotkanie było wcześniej umówione.

REGUŁA 3. MÓW NA TEMAT

(10) Rzeczpospolita: *A może ksiądz Jankowski stał się postacią zbyt samodzielną w Kościele?*

Biskup Gocłowski: *Każdy z nas jest postacią samodzielną.*

RZ: *Może trzeba zbadać działalność finansową pralata?*

BG: (...) *W archidiecezji jest siedmiuset księży, tymczasem media zajmują się tylko jednym z nich.* (Kochan 2006, 77)

Podobnie jak w przypadku zasady *mów prawdę*, tak i w tej sytuacji, gdy nadawca otwarcie łamie zasadę *mów na temat*, odbiorca powinien to ostentacyjne działanie potraktować jako znak: *Uwaga, chcę ci powiedzieć coś jeszcze. Domyśl się, co.* W tym wypadku biskup Gocłowski wykorzystuje dwa mechanizmy:

- a) zakłada, że odbiorcy znają zasady konwersacji, więc w wymijający i uprzejmy sposób daje do zrozumienia, że niczego im na ten temat nie powie (gdyby odmówił odpowiedzi wprost, musiałby się z takiego stanowiska tłumaczyć),
- b) korzysta z dwuznaczności słowa *samodzielny*, odwołując się do innego znaczenia tego wyrazu niż to, które zostało zaktualizowane w danym kontekście. Zatem pozornie odpowiada na pytanie.

REGUŁA 4. MÓW ZROZUMIALE

W jednej z lokalnych odmian „Gazety Wyborczej” ukazała się notatka prasowa opisująca kolejną rozprawę sądową dotyczącą afery węglowej na Śląsku. Zgodnie z zasadami sztuki dziennikarz przedstawił sylwetki oskarżonych oraz czyny, które im zarzucano, po czym dodał:

(11) *Na ławie oskarżonych nie zasiadł ówczesny minister przemysłu oraz członkowie jego rodziny.*

Dziennikarz nie mógł napisać wprost, że minister jest jednym z winnych i powinien stanąć przed sądem. Zdołał jednak przekazać czytelnikowi tę informację między wierszami, używając negacji w sposób niezgodny z pragmatycznymi zasadami jej stosowania. Wszak na ławie oskarżonych nie zasiadło również 99,9 proc. pozostałych Polaków, ale ich nikt w tym kontekście nie wymienia. I znów za przekaz tej informacji odpowiada mechanizm tworzenia implikatur konwersacyjnych. Odbiorca zakłada, że nadawca zna zasadę *mów zrozumiale*, zatem jej oczywiste naruszenie potraktuje jako sygnał do szukania dodatkowych informacji.

Lepiej wyszkoleni nadawcy umieją w kilku zdaniowej wypowiedzi wielokrotnie nagiąć wszystkie zasady konwersacji, pozbywając się tym samym uciążliwej odpowiedzialności za to, co mówią. Za przykład może służyć jedna z wypowiedzi posła J. Palikota:

- (12) *Czy prezydent Lech Kaczyński nadużywa alkoholu? Czy prawdą jest, że jego pobytu w szpitalach mają związek z terapią antyalkoholową? Czy ucieczki do Juraty i czerwone wino to nie środki terapeutyczne (...) na problemy w relacjach rodzinnych z bratem i matką? (...) Stawiam te pytania, gdyż w nieformalnych rozmowach stawia je duża część środowiska politycznego.* (palikot.blog.onet.pl, 13.01.2008).

Analizując tę wypowiedź, można mówić o następujących sposobach omińnięcia reguł konwersacji:

1. zastosowanie formuły pytania. Intonacja pytania, podobnie jak czas przyszły czy tryb przypuszczający, służy do budowania wypowiedzi niefaktywnych, a więc takich, które nie podlegają ocenie w kategoriach prawdy i fałszu. Ich funkcję w języku potocznym dobrze obrazują zdania typu: *Ale ja tylko pytam. Ale ja tylko głośno myślę/zastanawiam się;*
2. wykorzystanie mechanizmu implikatury konwersacyjnej. Przy założeniu, że nadawca przestrzega zasad komunikacji:
 - a) na podstawie maksymy jakości można przyjąć, że nadawca nie mówi czegoś, do czego nie ma przekonania, a na podstawie maksymy ilości, że mówi dokładnie tyle, ile trzeba i na temat, zatem postawione przez niego pytania mają swoje uzasadnienie;
 - b) na podstawie maksymy istotności można przyjąć, że nadawca nie mówi o rzeczach nieważnych z punktu widzenia rozmowy, natomiast odwołując się do maksymy sposobu, że mówi w sposób jasny i zrozumiały. Skoro nie mówi czegoś wprost, choć powinien, odbiorca zaczyna się zastanawiać, co to oznacza;
3. wykorzystanie mechanizmu presupozycji. Każda wypowiedź jest dwuczłonowa, złożona z tematu i rematu. To, co tematyczne w wypowiedzi, nie podlega negacji. Jeśli to, co tematyczne, nie jest prawdziwe, wówczas cała wypowiedź staje się nonsensem – jak w znanym zdaniu z obecnym królem Francji, który jest łysy. Zatem, aby coś zainsynuować, należy stosownie sformułowanie umieścić w tematycznej części wypowiedzi. Dokładnie tak zrobił poseł Palikot: *Czy ucieczki do Juraty i czerwone wino to nie środki terapeutyczne na problemy w relacjach rodzinnych z bratem i matką?* Niezależnie od tego, czy ktoś całe zdanie zaneguje, czy też nie, dwa zawarte w nim sądy pozostaną nietknięte:
 - a) prezydent pije czerwone wino i ucieka do Juraty,
 - b) prezydent ma problemy rodzinne z bratem i matką;

4. rozłożenie odpowiedzialności za komunikat na większe grono nadawców ('dzielenie się' odpowiedzialnością). Wykorzystana tu została prosta właściwość opisana m.in. przez A. Okopień-Sławińską (2001). Formy osobowe, obok swych funkcji prymarnych (wskazywanie na nadawcę, odbiorcę oraz temat wypowiedzi) mają również znaczenia sekundarne, które łatwo rozszyfrować w danej sytuacji komunikacyjnej. Formalnie J. Palikot określa pewną zbiorowość nadawców (*duża część środowiska politycznego* – dodatkowy wybieg w postaci kwantyfikacji ogólnej), w praktyce jednak używa formy 3. osoby w funkcji 2. osoby liczby mnogiej, mianując siebie na przedstawiciela tej komunikacyjnej wspólnoty, który jedynie publicznie wyraża jej wątpliwości.

Tak oto powstaje językowy majstersztyk, przy użyciu którego można powiedzieć bardzo dużo, nie mając na to dowodów. Nawet przeciwko głowie państwa, gdyż jak dotąd żadna prokuratura nie zdołała na tej podstawie wszcząć postępowania.

Mówiąc o sposobach unikania odpowiedzialności za słowo, nie można nie wspomnieć o specyficznym zastosowaniu czasowników odsyłających do aktu mowy. W poniższych cytatach zaznaczone zostały te czasowniki i wyrażenia, których nadawca używa w celu zasygnalizowania innego niż on sam podmiotu odpowiadającego za określone treści.

- (13) *Co **mówią** na temat Agory, to państwo świetnie wiedzą, i na temat „Gazety”. Jedni chwalą, drudzy ganią. Jedni to nazywają klasztorem, inni kibucem. Jedni **mówią, że** to wspaniała gazeta, drudzy **mówią, że** to czołnkowa gazeta. Wszystkie **opinie są** obiegowane.* (Piotr Niemczycki, stenogram SKS w sprawie tzw. afery Rywina)
- (14) *Podczas rozmowy – jak **utrzymuje** lider Samoobrony – Ziobro **miał** go **ostrzec** o akcji CBA. Minister sprawiedliwości temu od początku zaprzecza, a nagrana przez niego rozmowa **ma być dowodem**, jak **twierdzi**, że b. wicepremier kłamie. (Ziobro) **Zapewnił** jednak, że nagranie to dowód uznawany w polskich sądach i pewny, który można zweryfikować. (...) „Minister **zaznaczył, że** z liderem Samoobrony spotkał się osobiście tylko raz – właśnie 14 czerwca. (...) Ziobro **podkreślił też, że** ma powody, by **sądzić, że** wiele informacji, które przekazywał mu Kaczmarek, „**niekoniecznie mogło odpowiadać prawdzie**”. (...) **Według** Ziobry w tym wypadku „jak na dłoni widać **pewną** niespójność pomiędzy **deklaracjami** przedstawicieli Samoobrony, którzy **twierdzą, że** zostali przeze mnie ostrzeżeni, a w lipcowym zawiadomieniu **pisali, że** Lepper nie został powiadomiony”. (PAP, 14.08.2007)*

Nawet czasownik *mówić* – wydawałoby się neutralny jako opisujący akt porozumiewania się, w 3. osobie lub w formach bezosobowych używany jest jako narzędzie służące do przerzucania odpowiedzialności za słowo na bliżej

nieokreślonych nadawców. Coraz liczniejsza grupa czasowników odsyłających do aktów mowy i jednocześnie je komentujących, jak wyróżnione w tekście *twierdzić*, *utrzymywać*, *zapewniać*, a nawet *podkreślać* czy *zaznaczać*, służy do:

- a) wskazywania na innego nadawcę niż aktualny – przypomina to swoiste zaklinanie rzeczywistości w myśl zasady *ja tylko powtarzam, co inni mówią*. (I rzeczywiście, powtarzanie nieprawdy w złej wierze znacznie trudniej udowodnić niż osobiście popełnione kłamstwo),
- b) komentowania wypowiedzi za pomocą odpowiedniego czasownika na zasadzie *do końca nie wiem, jak było, ale...*

Przedstawiony w artykule sposób formułowania myśli wszechobecny jest w mediach, w polityce, coraz częściej także na ulicy. Wykorzystują go rzecznicy prasowi, dziennikarze i redaktorzy, nawet nauczyciele. Dlatego ważne wydaje się nam wyposażenie naszych słuchaczy w wiedzę, która pozwoli im mądrze odnaleźć się w tej rzeczywistości. Celem zajęć poświęconych mechanizmom uników językowych byłoby nie tylko przekazanie studentom wiedzy o tym, jak odpowiedzialnie używać słów i budować wypowiedzi. Chcemy, aby umieli również bronić się przed manipulacją językową ze strony innych i potrafili rozbrajać zmanipulowane wypowiedzi.

ŹRÓDŁA CYTATÓW JĘZYKOWYCH

www.demokraci.pl

www.gazeta.pl

www.grupiński.pl

www.palikota.blog.onet.pl – dziennik Janusza Palikota

www.pap.pl – Polska Agencja Prasowa

www.rmfm.fm – fragmenty z audycji *Kontrwywiad RMF FM*

www.sejm.gov.pl – stenogramy sejmowych komisji śledczych (SKŚ), m.in. komisji powołanej w sprawie tzw. afery Rywina

www.senat.gov.pl

www.tvn24.pl portal stacji TVN 24

BIBLIOGRAFIA

Austin J. L., 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.

Grice H. P., 1977, *Logika a konwersacja*, tłum. J. Wajszczuk, „Przegląd Humanistyczny”, 6/1977, s. 85-99.

Ingarden R., 1998, *Książeczka o człowieku*, Kraków.

- Kochan M., 2006, *Pojedynek na słowa. Techniki erystyczne w publicznych sporach*, Kraków.
- Okopień-Sławińska A., 2001, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej*, Kraków.
- Schopenhauer A., 1986, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, Warszawa.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Wojtyła K., 2000, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. III, Lublin.

Responsibility for Words and Avoiding This Responsibility

KEYWORDS: responsibility, modality, lie, Gricean conversational maxims, implications, presupposition

ABSTRACT: The subject of the article is the question of responsibility for words as well as language mechanisms of avoiding this responsibility. On the basis of Gricean theory of conversational rules or theory of presupposition, the authors show in which way one can make practical use of achievements of contemporary linguistics to create persuasive messages and to appease linguistically manipulated statements.

MAGALENA HORODEŃSKA-OSTASZEWSKA

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

O POLISEMII NA PRZYKŁADZIE KSZTAŁTU ‘LICZYĆ’

SŁOWA KLUCZOWE: polisemia, czasownik, jednostka języka, *liczyć*

Nadrzędnym tematem tego artykułu jest problem polisemii i jej granic, wyznaczonych przez zjawiska monosemii i homonimii. Interesuje mnie przede wszystkim to, w jakim stopniu wieloznaczność rozumiana jako przypisywanie danemu leksemowi dwóch lub więcej powiązanych ze sobą znaczeń jest jeszcze zagadnieniem wartym tego, aby być przedmiotem badań współczesnej semantyki strukturalnej. Nie zamierzam jednak zajmować się rozważaniami teoretycznymi, gdyż wiele na ten temat powiedziano i napisano, między innymi Apresjan (1980), Bogusławski (1976, 2008), Lyons (1976) czy Grochowski (1981). Moim celem, a zarazem zadaniem jest przeprowadzenie badań materiałowych nad wieloznacznością czasowników. W artykule tym uczynię to na przykładzie leksemu *liczyć*. Będę dążyła do ustalenia, które znaczenia odpowiadające temu samemu wyrazowi graficznemu mają ze sobą wspólny element. Żeby jednak uniknąć porównywania bytów pozornych, posłużę się teorią jednostki języka autorstwa Andrzeja Bogusławskiego (por. np.: Bogusławski 1976, Bogusławski, Danielewiczowa 2005), rozumianej w następujący sposób:

„Mówiąc w skrócie, chodzi tu o językowe korelaty cech perceptybilnych i funkcjonalnych, dające się wyodrębnić jako minimalne człony konstrukcji bilateralnie ściśle proporcjonalnych, tworzących czwórki, szóstki, ósemki itd., konstrukcji należących do klasy otwartej, tzn. takiej, że może być ona wskazana za pomocą ogólnej charakterystyki, a nie przez wyliczenie jej elementów” (Bogusławski, Danielewiczowa 2005, 10).

Nie jest dla nikogo zaskoczeniem, że często te same hasła w różnych słownikach języka polskiego są opatrzone artykułami hasłowymi o różnej liczbie wyjaśnień (które przyjęło się interpretować jako odrębne znaczenia danego hasła – takie przynajmniej są zwykle deklaracje autorów słowników¹). Dotyczy

¹ Autorzy *Innego słownika języka polskiego* nie podają swojego rozumienia znaczenia, lecz we wstępie (*Zawartość słownika*, ISJP) posługują się tym terminem w opisany przeze mnie sposób, por. na przykład: „Kolejność znaczeń nie jest ściśle podyktowana ich frekwencją, ale raczej tym, by układ hasła był zrozumiały i by znaczenia pokrewne znajdowały się blisko siebie. Na początku

to również hasła **liczyć**. Wśród przejrzanych przeze mnie słowników (por. bibliografia) najwięcej, bo aż siedemnaście punktów, zawiera hasło **liczyć** w *Innym słowniku języka polskiego* (ISJP, 2000). Uwzględniono w nim prawie wszystkie propozycje z pozostałych słowników, a ponadto kilka dodatkowych. Dlatego posłużyłam się ISJP jako punktem odniesienia do analizy zawartości artykułów hasłowych **liczyć** w wybranych słownikach. W artykule tym skupię się na definicjach słownikowych znajdujących się w punktach 5., 6., 8., 9., 10., a także pokrótce 11. i 12. artykułu hasłowego **liczyć** z *Innego słownika języka polskiego*. Z analizy wyłączam objaśnienia znajdujące się w punktach 7., 13., 14. i 15, gdyż realizują leksem *liczyć się*, oraz w punkcie 16., ponieważ jest to reprezentacja wyrażenia należącego do socjolektu, a nie do języka ogólnego. Objasnienia umieszczone w tymże słowniku w punktach 1.1., 1.2., 2., 3. i 4. zostały omówione w artykule *O niektórych użyciach wyrażenia 'liczyć'* (Horodeńska-Ostaszewska 2009).

Głównym przedmiotem refleksji we wspomnianym wyżej tekście jest postulowana przeze mnie jednostka [*ktoś_i* (agens)] *liczy* [*coś_j/kogoś_j* (obiekt)] [*czymś_k* (narzędzie)]. Jej właściwością jest to, że argument opatrzone indeksem *j* musi być mnogi i wyraża wartość aXb , gdzie *X* to dowolne działanie arytmetyczne. Jednostka ta będzie punktem odniesienia do dalszych rozważań nad poszczególnymi objaśnieniami zaczerpniętymi z ISJP. W artykule tym przytaczam je dosłownie, zachowując oryginalną numerację. W nawiasie kwadratowym podaję numery odpowiadających mu definicji haseł **liczyć** z pozostałych słowników. Pod spodem cytuję oryginalne przykłady z *Innego słownika języka polskiego*. Wszystkie przykłady – ze słowników, korpusu, Internetu i własne – są opatrzone wewnętrzną dla tego artykułu numeracją.

„5. Jeśli **liczymy** jakąś osobę lub rzecz, to uwzględniamy ją w naszych rachunkach” (ISJP)

[WSJP *liczyć II*, zn. 3.; NSPP – brak; USJP zn. 4.; PSJP zn. 4.]

(1.1) *W kościele był chłód i całkowita pustka, jeśli nie liczyć paru starych kobiet, które pod samym ołtarzem ukłękły.* (ISJP)

Przykład podany w tym punkcie jest poprawny i zrozumiały, jednak odtworzenie struktury występującego w nim czasownika wymaga pewnych uzupełnień:

podawane jest znaczenie, które pierwsze przychodzi do głowy – to, którego większość ludzi oczekiwałaby na tym miejscu” (ISJP, *Zawartość słownika*, XIX). Podobnie w *Praktycznym słowniku języka polskiego* H. Zgółkowej: „Znaczenia podaje się, sankcjonując dotychczasowe ustalenia w tym zakresie, zwłaszcza w odniesieniu do takich definicji, które zostały upowszechnione w wielu słownikach” (*Wprowadzenie*, PSJP, XV). Pozostałe słowniki wprost deklarują, że cyframi arabskimi oznaczają odrębne znaczenia hasła, zaś wyrazy homonimiczne ujmowane są w osobnych hasłach. Por.: *Słownik i słownictwo*, USJP, XXII-XXV; *Przedmowa*, SWJP: VIII-X; *O słowniku*, NSPP, XX.

- (1.2) *W kościele był chłód i całkowita pustka [zbiór osób znajdujących się w kościele był pusty], jeśli nie liczyć paru starych kobiet [jeśli do zbioru osób znajdujących się w kościele nie zaliczymy kilku kobiet], które pod samym ołtarzem ukłękły.*²

Jeśli zgodzić się na taką interpretację tego przykładu, należy strukturę zaproponowaną w słowniku: ktoś liczy *kogoś/coś* *B* uzupełnić o ważny element: [*ktoś_i*] *liczy* [*coś_j/kogoś_j*] *do* [*czegoś_k*]. Struktury tej nie da się przekształcić do postaci [*ktoś_i*] *liczy* [*coś_j/kogoś_j*] [*czymś_k*]. Tam argument *j* był zbiorem liczonych elementów: *aXb* i nie mógł być to zbiór jednoelementowy. Tutaj argument *j* jest podzbiorem *a* i może być jednoelementowy, zbiór *aXb* natomiast jest wyrażony argumentem *k*. Oznaczę więc tę jednostkę jako *liczyć 2*.

Z propozycją tą może się jednak wiązać pewna wątpliwość. Mianowicie, czy jednostka ta rzeczywiście występuje w formie osobowej. Słownik A. Markowskiego (NSPP) nie wymienia takiego znaczenia dla leksemu *liczyć* – zamiast tego postuluje odrębną jednostkę *nie licząc*, którą objaśnia jednym słowem – *bez*. Niemniej, słuszności takiego utożsamienia przeczy przykład podany w tym słowniku jako ilustracja rzekomej jednostki:

- (2.1) *Zamówili kilkanaście potraw, nie licząc ciast i innych deserów.* (NSPP)

- (2.2) *Zamówili kilkanaście potraw, bez ciast i innych deserów.*

Z pierwszego zdania wynika bowiem, że ciasta i desery zostały zamówione, a z drugiego – że nie zostały. Warto też zwrócić uwagę na takie użycia przyimka *bez*, jak *herbata bez cukru*, do których nie da się sensownie podstawić wyrażenia *nie licząc*.

Oczywiście to, że utożsamienie *nie licząc* i *bez* jest niesłuszne, nie przesądza jeszcze o tym, czy badane wyrażenie jest, czy nie jest jednostką języka. Szukanie innych wyrażen bliskoznacznych także nie zbliży nas do znalezienia odpowiedzi. Rzadko się przecież zdarza (jeśli w ogóle), że dwie jednostki języka mają identyczne znaczenie i identyczny zakres użycia. Pewniejszym sposobem jest ustalenie związków z jednostką *liczyć 2*, mianowicie, (1) czy imiesłów może zostać zastąpiony w poszczególnych kontekstach przez inne formy fleksyjne tego czasownika bez istotnej zmiany znaczenia całego zdania oraz (2) czy w strukturze głębokiej każdego zdania można odnaleźć wszystkie elementy znaczeniowe i wszystkie argumenty jednostki *liczyć 2*.

Odpowiedzi na te pytania nie mieszczą się w ramach tego artykułu, wymagają bowiem systematycznych badań materiałowych – słowniki nie dostarczają na nie odpowiedzi. Chociaż przykład z *Innego słownika języka polskiego*, w którym zastosowano formę bezokolicznikową, nie zaś imiesłowową, a także

² Przykład przekształcony przez autorkę.

przykłady 3.1.-3.3. podpowiadają, że w takich konstrukcjach inne formy fleksyjne są możliwe, to teoretycznie może się okazać, że obok zwykłego imiesłowu występuje jednostka homonimiczna, której na przykład w żaden sposób nie można przypisać argumentu *k* jednostki [*ktoś_i*] *liczy* [*coś_j/kogoś_j*] *do* [*czegoś_k*]. Na tym etapie muszę jednak pozostać w sferze domysłów.

- (3.1) *Do końca lat osiemdziesiątych państwowe salony Desy, a następnie także prywatne antykwariaty pozostawały jedynym (nie licząc prywatnych transakcji) miejscem, w którym można było kupić obraz.*
- (3.2) *Do końca lat osiemdziesiątych państwowe salony Desy, a następnie także prywatne antykwariaty pozostawały jedynym (jeśli nie liczyć prywatnych transakcji) miejscem, w którym można było kupić obraz.*
- (3.3) *Do końca lat osiemdziesiątych państwowe salony Desy, a następnie także prywatne antykwariaty pozostawały jedynym (nie licząc prywatnych transakcji) miejscem, w którym można było kupić obraz.*

Szósty punkt hasła *liczyć* w ISJP wprowadza podobne zagadnienie:

„6. Jeśli coś **liczy się** do czegoś, to jest do tego włączane w jakichś obliczeniach” (ISJP; pozostałe słowniki nie zaliczają tej konstrukcji do leksemu *liczyć*).

- (4) *Okres pracy na zlecenie-umowę nie liczy się do emerytury. Po upływie zadeklarowanego okresu procenty ulegają kapitalizacji, to znaczy liczą się do kwoty, od której naliczać się będzie oprocentowanie w następnym okresie umownym.* (ISJP)

Moim zdaniem wyodrębnienie tej konstrukcji jako osobnego znaczenia nie jest właściwe. [*coś_j/kogoś_j*] *liczy się do* [*czegoś_k*] znaczy to samo, co [*coś_j/ktoś_j*] *jest liczone/liczony do* [*czegoś_k*]. A tego, że jest to konstrukcja bierna od [*ktoś_i*] *liczy* [*coś_j/kogoś_j*] *do* [*czegoś_k*], nie muszę chyba udowadniać.

„9. Jeśli coś liczy ileś osób lub elementów, to składa się z nich” (ISJP) [WSJP *liczyć* II zn. 4.; PSJP zn. 5.; NSPP zn. 4.; USJP zn. 5.]

- (5.1) *Oddział liczył trzydziestu ludzi.* (ISJP)
- (6.1) *Akta sprawy liczą 240 tomów.* (ISJP)

W przeciwieństwie do jednostek *liczyć* 1. i *liczyć* 2. tutaj w ogóle nie mamy do czynienia z działaniem $a \times b$. Tak użytym leksemem nadawca posługuje się, aby poinformować, że coś, co jest zbiorem, zawiera pewną liczbę elementów. Oczywiście wciąż mamy do czynienia z liczbami, ale nie ma tu ani agensa, ani czynności przez niego wykonywanej, lecz pewien stan rzeczy. Zatem jest to

odrębna jednostka, którą oznaczam jako *liczyć 3*. Poniżej proponuję jej wstępną definicję:

liczyć 3.

[*coś_i*] *liczy* [*ileś czegoś_j*]

= ‘*coś_i* jest takie, że ma (zawiera) *ileś czegoś_j*’

„8. Jeśli jakaś osoba lub rzecz *liczy* sobie np. *ileś* lat lub kilogramów, to ma taki wiek lub wagę” (ISJP)

[WSJP – brak; PSJP – brak; NSPP zn. 6.; USJP zn. 7.]

(7.1) *Wszyscy oni byli młodzi, liczący nie więcej jak trzydzieści lat.* (ISJP)

(8.1) *Oglądam rybę podobną do naszych kleni, liczy sobie ze dwadzieścia centymetrów.* (ISJP)

(9.1) *Teatr Polskiego Radia liczy sobie już ponad pół wieku.* (ISJP)

Z punktem tym wiążą się dwa zagadnienia. Po pierwsze, jak należy traktować częśćkę *sobie* – czy jest konieczna, czy fakultatywna. Po drugie, czy wyrażenie to jest pewnym użyciem jednostki *liczyć 3*., czy też stanowi odrębną jednostkę. Oczywiście sensowność zastanawiania się nad drugą sprawą zależy od rozstrzygnięć w sprawie pierwszej.

O fakultatywności wyrażenia *sobie* łatwo się przekonać – wskazuje na to choćby zdanie 7.1. Warto też zwrócić uwagę na to, że nie można go zastosować w przykładach wymienionych w punkcie 9. Por.:

(7.2) *Wszyscy oni liczą sobie nie więcej jak trzydzieści lat.*

(7.3) *Wszyscy oni liczą nie więcej jak trzydzieści lat.*

(8.2) *Oglądam rybę podobną do naszych kleni, liczy ze dwadzieścia centymetrów.*

(9.2) *Teatr Polskiego Radia liczy już ponad pół wieku.*

(5.2) **Oddział liczył sobie trzydziestu ludzi.*

(6.2) **Akta sprawy liczą sobie 240 tomów.*

Problem polega na tym, że trudno ustalić, czym jest ten wyraz. Nie jest to ani celownik zaimka zwrotnego, ani nieodłączna część czasownika, jak w przypadku *wyobrażać sobie* lub *przywłaszczyć sobie*, ani też kolokwialny dodatek, jak w zdaniu *Siedzieli i grali sobie w karty* (por. Zaron 2006). Słownik A. Markowskiego (NSPP) podaje, że *liczy sobie* jest poprawne w odniesieniu do istot żywych, zaś *liczy* w tym znaczeniu – do przedmiotów. Przykłady 5.2. i 6.2. zdają się to potwierdzać, lecz przeczy temu zdanie 9.2. Można oczywiście spróbować rozszerzyć zakres użycia *liczyć sobie* o instytucje, ale nie sądzę, żeby to wystarczyło.

(10.1) *Teatr Polskiego Radia liczy już ponad 40 pracowników.*

(10.2) **Teatr Polskiego Radia liczy sobie już ponad 40 pracowników.*

Nie chcę tu rozstrzygać tej kwestii, gdyż jest to materiał na osobne badania. Jednak wydaje mi się, że niemożność użycia wyrazu *sobie* w przykładach z punktu 9. świadczy o tym, że w punkcie 9. i 8. reprezentowane są różne jednostki. Co nie mniej istotne, drugi argument w punkcie 8. może być wyrażony tylko jednostkami miary, także miary czasu, jak lata czy miesiące, a przecież bezsensownym byłoby powiedzenie, że coś zawiera ileś lat (tak jak można powiedzieć, że oddział zawiera 240 żołnierzy). Zresztą, powiedzenie, że pokój zawiera 12 metrów kwadratowych, także nie jest idiomatyczne. Z tych powodów skłaniam się ku uznaniu $[ktoś_i/coś_i]$ *liczy (sobie)* $[ileś\ czegoś_j\ (jednostek)]$ za osobną jednostkę języka, której jednak nie oznaczę według dotychczasowej konwencji jako *liczyć 4.*, gdyż wciąż trzeba ustalić status elementu *sobie* w tym połączeniu.

„10. Jeśli ktoś liczy ileś za jakiś towar lub jakąś usługę, to chce za nią takiej ceny” (ISJP)

[WSJP *liczyć II* zn. 2.; PSJP – brak; NSPP zn. 6.; USJP zn. 7.]

(11) *Na targu liczyli 4 zł za lubiankę truskawk.*

(12) *Liczę ci piątką za każdą godzinę.*

(13) *Słono sobie za to liczył.*

Tym razem w jednej z pozycji składniowych znów mamy do czynienia z agensem, dlatego trzeba sprawdzić, czy nie jest to kolejne użycie *liczyć I*: $[ktoś_i]$ *liczy* $[coś_j/kogoś_k]$ $[czymś_k]$:

(14) **Ktoś liczy 4 złote na kalkulatorze.*

W użyciu, o którym mowa, agens nie wykonuje czynności liczenia, gdyż już wie, jaka powinna być cena towaru. Orzeczenie to informuje o tym, że sprzedający chce, by kupujący zapłacił za towar jakąś cenę (ileś czegoś, np. pieniędzy). Dlatego w strukturze konotacyjnej należy uwzględnić kupującego:

liczyć 4.

$[ktoś_i]$ *liczy* $[komuś_j]$ $[ileś\ czegoś_k]$ *za* $[coś_l]$

= 'ktoś_i chce sprzedać komuś_j coś_l za ileś czegoś_k'³

gdzie $coś_k$ jest usankcjonowanym środkiem płatniczym. Nie muszą to być pieniądze, ale nie może ich też zastąpić jakiś dowolny, inny przedmiot, gdyż wówczas mielibyśmy do czynienia z wymianą.

³ Wszystkie propozycje definicji w tym artykule należy traktować jako wstępne projekty. Zwracam szczególną uwagę na tę propozycję, gdyż zawiera ona złożoną jednostkę *sprzedać*, zaś jak wiadomo, wzorcowa eksplikacja powinna składać się wyłącznie z wyrażen prostych semantycznie. Na temat czasownika *sprzedać* por. Zaron 1972.

Pozostały do omówienia jeszcze dwa punkty interesującego nas tu artykułu hasłowego. Trzeba stwierdzić, że między strukturami w nich zaproponowanymi istnieje tylko jedna różnica w postaci drugiego argumentu – w pierwszym *ktoś liczy na kogoś*, zaś w drugim – *ktoś liczy na coś*. Aby łatwiej było porównać oba postulowane znaczenia, od razu spróbuję naszkicować ich definicje.

„11. Jeśli liczymy na kogoś, to mamy nadzieję, że spełni on nasze oczekiwania” (ISJP)

[WSJP – brak.; PSJP – brak; NSPP zn. 7. razem z *ktoś liczy na coś*; USJP – uznany za związek frazeologiczny]

(15) *Nie zawsze jednak można liczyć na przyjaciół.* (ISJP)

(16) *Tylko na siebie mogłam liczyć.* (ISJP)

[*ktoś_x*] *liczy na* [*kogoś_y*]

= ‘*ktoś_x* chce, żeby *ktoś_y* zrobił *coś_z*

ktoś_x wierzy, że *ktoś_y* zrobi *coś_z*

zrobienie czegoś_z przez kogoś_y jest ważne dla kogoś_x’

„12. Jeśli ktoś liczy na jakieś zdarzenie lub działanie, to ma nadzieję, że ono nastąpi” (ISJP)

[WSJP *liczyć II* zn. 5. w formie *liczyć, że*; PSJP – brak; NSPP zn. 7. razem z *ktoś liczy na kogoś*; USJP zn. 6. w formie *liczyć, że*]

(17) *Bluffował świadomie, licząc, jak zawsze, na pewną wygraną.* (ISJP)

(18) *Może pan liczyć na moją dyskrecję.* (ISJP)

(19) *Zjawił się wreszcie, gdy przestała już liczyć, że przyjdzie.* (ISJP)

[*ktoś_i*] *liczy na* [*coś_j*]

= ‘*ktoś_i* chce, żeby stało się *coś_j*

ktoś_i wierzy, że *coś_j* się stanie

stanie się czegoś_j jest ważne dla kogoś_i’

Jeśli porównamy obie wstępne eksplikacje, to zobaczymy, że objaśnienie słownikowe w punkcie 11. reprezentuje szczególne użycie znaczenia opisanego w punkcie 12. Wystarczy bowiem podstawić pod zmienną *coś_j* konstrukcję *ktoś_y zrobił coś_z*, aby otrzymać eksplikację zapisaną pod punktem 11. Nie będę tutaj rozwijać tego tematu, gdyż już sama różnica formy *liczyć* : *liczyć na* powoduje, że jednostka ta nie należy do zagadnienia polisemiczności leksemu *liczyć*.

* * *

Podsumowując powyższe analizy, należy stwierdzić, że oprócz jednostki *liczyć* 1.: [*ktoś_i* (agens)] *liczy* [*coś_j/kogoś_j* (obiekt)] [*czymś_k* (narzędzie)], która nie była właściwym przedmiotem rozważań w tym artykule, istnieją jeszcze co najmniej 3 jednostki *liczyć*, w tym jedna *liczyć na*. Oto one:

***liczyć* 2**

[*ktoś_i*] *liczy* [*coś_j/kogoś_j*] *do* [*czegoś_k*]
= 'ktoś_i stwierdza, że coś_j należy do zbioru czegoś_k'

***liczyć* 3.**

[*coś_i*] *liczy* [*ileś czegoś_j*]
= 'coś_i jest takie, że ma (zawiera) ileś czegoś_j'

***liczyć* 4.**

[*ktoś_i*] *liczy* [*komuś_j*] [*ileś czegoś_k*] *za* [*coś_l*]
= 'ktoś_i chce sprzedać komuś_j coś_l za ileś czegoś_k'

liczyć na

[*ktoś_i*] *liczy na* [*coś_j*]
= 'ktoś_i chce, żeby stało się coś_j
ktoś_i wierzy, że coś_j się stanie
stanie się czegoś_j jest ważne dla kogoś_i'

Na tym jednak zagadnienie się nie kończy. Na dokładne opisanie czeka *liczyć* (*sobie*) oraz frazeologizmy zawierające wyraz *liczyć*. Z punktu widzenia polisemii nie jest to jednak istotne, bowiem koniecznym warunkiem jej zaistnienia jest tożsamość formy. Co prawda, tradycyjne definicje tego terminu nie kładą na to nacisku, ale tylko dlatego, że posługują się pojęciem wyrazu/leksemu, por.: „Z polisemią mamy do czynienia tak długo, dopóki między poszczególnymi znaczeniami danego wyrazu istnieje jakiś mniej lub bardziej oczywisty związek. Gdy takiego związku brak, mamy wówczas do czynienia nie z pojedynczym wyrazem polisemicznym, lecz z dwoma (kilku) różnymi wyrazami homonimicznymi” (*Encyklopedia* 1978).

Jeśli rzeczywiście traktujemy język jako abstrakcyjny system, to trzeba przyjąć, że formą jednostki jest nie tyle jej kształt graficzny/dźwiękowy, co jej struktura składniowa. W takim wypadku stwierdzenie polisemii czasowników, czyli przypadku, w którym dwie czasownikowe jednostki języka mają identyczną strukturę, ale różne znaczenia, wydaje się niemożliwe. Jeśli jednak nawet

przyjmujemy takie stanowisko, problem wspólnych elementów znaczeniowych dwóch jednostek języka pozostaje aktualny. Dla *liczyć 1*, *liczyć 2*, *liczyć 3* i *liczyć 4* jest nim zbiór, który w zaproponowanych tu roboczych eksplikacjach ujawnia się pod postacią *ileś czegoś*.

BIBLIOGRAFIA

- Apresjan J. D., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, przeł. Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław.
- Bogusławski A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy” 8, s. 356-364.
- Bogusławski A., 2008, *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głos demarkacyjny*, Warszawa.
- Bogusławski A., Danielewiczowa M., 2005, *Verba polona abscondita. Sonda słownikowa III*, Warszawa.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, pod red. S. Urbańczyka, Wrocław 1978.
- Grochowski M., 1981, *Problem rozróżniania znaczeń czasowników polisemicznych*, [w:] *Studia z filologii rosyjskiej i słowiańskiej*, t. 10, red. A. Bartoszewicz, J. Wajszczuk, Warszawa.
- Horodeńska-Ostaszewska M., 2009, *O niektórych użyciach wyrażenia ‘liczyć’*, w druku.
- Lyons J., 1976, *Wstęp do językoznawstwa*, przeł. K. Bogacki, Warszawa.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- Zaron Z., 1972, *Kupić, sprzedać, zarobić, ukraść*, [w:] *Semantyka i słownik*, red. A. Wierzbicka, Wrocław, s. 179-190.
- Zaron Z., 2000, 2001, 2002, *Właściwości semantyczne orzeczeń. Preparacje składniowe*, „Prace Filologiczne”, cz. I, t. XLV, s. 681-691; cz. II, t. XLVI, s. 673-682; cz. III, t. XLVII, s. 443-460, Warszawa.
- Zaron Z., 2006, *Był, żył sobie król... O polifunkcyjnym wyrazku ‘SOBIE’*, [w:] *Od fonemu do tekstu*, red. I. Bobrowski i K. Kowalik, Kraków, s. 409-416.

SŁOWNIKI:

- ISJP: 2000, *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. Mirosław Bańko, Warszawa.
- NSPP: 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. Andrzej Markowski, Warszawa.
- PSWP: 1998, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. Halina Zgólkowa, t. 19, Poznań.
- SWJP: 1998 (I wyd. 1996), *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. Bogusław Dunaj, Warszawa.
- USJP: 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. Stanisław Dubisz, Warszawa.

On Polysemy on Example of Verb *to Count* (*liczyć*)

KEYWORDS: polysemy, verb, language unit, *to count*

ABSTRACT: The aim of the article is to separate some language units containing a graphic word *to count* (*liczyć*) through analyzing entries *to count* (*liczyć*) in contemporary Polish language dictionaries. It allows seeing that even though verbal units containing the same graphic word may have a common semantic element, one cannot describe this as polysemy, because their forms (i.e. manifestations of syntactical structure of verb) are different.

JOWITA LATKO

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

FAŁSZYWI PRZYJACIELE TŁUMACZA W POLSKIEJ I WŁOSKIEJ TERMINOLOGII JĘZYKOZNAWCZEJ

SŁOWA KLUCZOWE: terminologia, konwersja, antonimia, idiom, fraseologia, „fałszywi przyjaciele tłumacza”

Fałszywi przyjaciele tłumacza to niezamierzony wynik „zastosowania przez użytkownika języka obcego analogii w tworzeniu i rozumieniu form (...) na mocy zakładanej odpowiedniości tych leksemów” (Wilczyńska 1992, 168). Istotnie, wyrazy charakteryzujące się identyczną lub podobną formą mogą powodować interferencje międzyjęzykowe oraz prowadzić do błędów w zakresie ich używania.

Okazuje się, że z *fałszywymi przyjaciółmi* mamy do czynienia również na gruncie terminologii językoznawczej. Pierwszym przykładem niech będzie pojęcie *unità polirematiche*. Przywołany termin można by przetłumaczyć jako *jednostki polirematyczne*. Postępowanie takie byłoby jednak niewłaściwe, przymiotnik *polirematyczny* odsyłałby bowiem do zagadnień związanych z tematem i rematem. EJO definiuje wyrażenie *rematyczne* jako element reprezentujący na powierzchni jednostkę struktury semantycznej, jaką jest remat (EJO 2003, 493). Wyrażeniem *rematycznym* będzie zatem szereg *jest studentem* czy *rozdaje przechodniom ulotki* w zdaniach *Jan jest studentem* i *Jan rozdaje przechodniom ulotki*¹. Tymczasem jako przykłady interesujących nas jednostek w języku włoskim wymieniamy się następujące wyrażenia:

latte in plover (‘mleko w proszku’),
fare parte (‘brać udział’),
ragione di stato (‘racja stanu’),
rispetto a (‘w porównaniu do’),
anni luce (‘lata świetlne’),
vicolo cieco (‘ślepy zaułek’)².

W publikacji zatytułowanej *Parole del lessico italiano* znajdujemy następującą definicję *unità polirematiche*: „Se due o più parole sono usate frequentemente

¹ (T) *Jan* (R) *jest studentem*. (T) *Jan* (R) *rozdaje przechodniom ulotki*. Przykłady pochodzą z EJO.

² Źródło: <http://www.intratext.com/bsi/listapolirematiche/0-index.htm>

insieme per fare riferimento a un significato unitario, nuovo rispetto alla somma dei significati delle due parole, si è soliti dire che formano un' *unità polirematica* (...)”³ (Della Valle 2008, 45).

W polskiej literaturze przedmiotu w taki sam sposób definiowane są związki frazeologiczne, czyli „utarte tradycyjne połączenia wyrazowe, odtwarzane w całości tak samo, jak pojedyncze wyrazy danego języka” (NSPP 2002, 1700), których znaczenia nie da się wyprowadzić ze znaczenia poszczególnych składników (EJO 2003, 244). Zarówno polscy, jak i włoscy lingwiści, zwracają uwagę na fakt ograniczonej łączliwości elementów wyrażen tego typu.

W *Elementi di linguistica italiana* czytamy: „L'unione di parole di questo tipo è caratterizzata da rigidità e compatezza, infatti non si può inserire un elemento al suo interno (...)”⁴ (Bonomi 2007, 147).

W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* natomiast znajdujemy następujące stwierdzenie: „Stałość składu słownego frazeologizmu należy traktować bardzo rygorystycznie – poszczególnych elementów nie można ani usuwać, ani wymieniać, ani dodawać (...)” (NSPP 2002, 1782).

Termin *unità polirematiche* należałoby zatem tłumaczyć jako *związki frazeologiczne*. Warto dodać, że termin *unità polirematiche* pochodzi od wyrazów greckich *poli* oraz *rèma* ('słowo') i tłumaczy się go jako „parole formate da piu' parole” (Patota 2006, 327), czyli słowa, jednostki zbudowane z kilku słów. Obok omówionego wyżej terminu w językoznawstwie włoskim związki frazeologiczne określa się również jako *locuzione fraseologica*, *locuzione idiomatica*, *idiomatismo* (Beccaria 1996, 382).

Polskim terminom *temat* i *remat* w językoznawczej terminologii włoskiej odpowiadają natomiast pojęcia *tema* oraz *rema* (Bonomi 2007, 188)⁵.

Kolejnym przykładem *falszywych przyjaciół* może być termin *idioma*. Pod względem formy przypomina on polski *idiom*, zamiennik wyżej omówionego terminu *związek frazeologiczny*. Należy jednak zauważyć, że w językoznawstwie włoskim pojęcie *idioma* zasadniczo odnosi się do innego zjawiska. W *Dizionario di linguistica* pod redakcją G. L. Beccarii interesujący nas termin zdefiniowany jest następująco: „termine generico ma non appartenente alla terminologia linguistica che può indicare indifferentemente una lingua o una varietà

³ Tłumaczenie własne: „Jeśli dwóch lub więcej wyrazów używa się często razem w innym znaczeniu, nowym w stosunku do sumy ich znaczeń, zwykło się mówić, że tworzą one *unità polirematica*”.

⁴ Tłumaczenie własne: „Związek wyrazów tego typu charakteryzuje się nienaruszalnością i spójnością, dodawanie nowych elementów jest niemożliwe”.

⁵ Wymiennie stosuje się tu również terminy *nuovo* i *comment* (remat) oraz *dato*, *noto* i *topic* (temat) (Bonomi 2007, 120).

di lingua”⁶ (Beccaria 1996, 391). Włoskim odpowiednikiem polskiego terminu *idiom* będzie w tym wypadku pojęcie *idiomatismo*⁷.

Warto w tym miejscu dodać, że sam termin *frazologia* (wł. *fraseologia*) nie jest rozumiany i definiowany jednakowo. W językoznawstwie polskim frazeologia to „dział leksykologii badający utrwalone (stałe) połączenia wyrazów, zwane idiomami, związkami frazeologicznymi lub frazeologizmami (...)” (EJO 2003, 182) oraz „zbiór związków frazeologicznych stanowiących część zasobu słownikowego danego języka” (EJO 2003, 182).

Włoskie słowniki terminologii językoznawczej przyjmują tylko to ostatnie rozumienie terminu *fraseologia* (Beccaria 1996, 325). Różnicę tę potwierdza informacja zawarta w artykule hasłowym interesującego nas terminu: „Nei paesi slavi e sotto l’influenza della linguistica russa la fraseologia è anche cosiddetta una branca della linguistica a cavallo tra lessicologia e sintassi in quanto studia la tipologia dei modi di dire ecc., ne analizza le strutture morfosintattiche, la stabilità, la distribuzione”⁸ (Beccaria 1996, 325).

Autor zauważa, że tylko w językoznawstwie słowiańskim frazeologia definiowana jest jako gałąź lingwistyki na pograniczu leksykologii i składni. Przyczyny takiego stanu rzeczy upatruje także we wpływie lingwistyki rosyjskiej.

Kolejnym wartym omówienia terminologicznym *falszywym przyjacielem* jest pojęcie *alterazione*. Podobieństwo formalne odsyła do polskiego terminu *alternacja*, nazywającego zjawisko oboczności występujących w wariantach morfemu, uwarunkowanych przez kontekst morfologiczny lub fonologiczny (EJO 2003, 39). Tymczasem w słowotwórstwie włoskim *alterazione* to proces derywacyjny przypominający sufiksację, w wyniku którego funkcje składniowe podstawy słowotwórczej i derywatu pozostają niezmienione⁹ (Della Valle 2008, 36). Wyrazami pochodnymi, utworzonymi za pomocą alteracji, są zdrobnienia (*diminutivi*), zgrubienia (*accrescitivi*), spieszczenia (*vezzeggiativi*) i formy pejoratywne (*peggiorativi*). Przykładem niech będą zdrobnienie (*libretto* ‘książeczka’) oraz zgrubienie (*librone* ‘księga’), których podstawą słowotwórczą

⁶ Tłumaczenie własne: „termin ogólny, ale nienależący do terminologii językoznawczej, który może oznaczać niezależnie język lub odmianę języka”.

⁷ Należy w tym miejscu zauważyć, iż termin *idioma* może zostać użyty w odniesieniu do idiomatyzmu. Potwierdza to *Dizionario di linguistica* pod red. J. Dubois (Dubois 1994, 144). Jest to jednak użycie zdecydowanie rzadkie.

⁸ Tłumaczenie własne: „W krajach słowiańskich i pod wpływem lingwistyki rosyjskiej frazeologia to także gałąź językoznawstwa na pograniczu leksykologii i składni, jako że zajmuje się typologią związków frazeologicznych, analizuje ich struktury morfosyntaktyczne, łączliwość oraz występowanie”.

⁹ „Dal punto di vista formale alterazione somiglia alla suffiazione. Nel caso dell’alterazione, però, la funzione sintattica della base lessicale e quella della forma derivata restano invariate”.

jest wyraz *libro* ('książka'). W literaturze przedmiotu termin *alterazione* tłumaczy się jako *derywację afektywną* (*derivazione affettiva*) (Widlak 2002, 68). Należy w tym miejscu zauważyć, że polskiemu terminowi *alternacja* we włoskiej terminologii językoznawczej odpowiada niemalże identyczny termin *alternazione*. Nie zmienia to jednak faktu, że omówiony wyżej termin *alterazione* z uwagi na swoje podobieństwo formalne może prowadzić do błędnych użyć i interferencji międzyjęzykowej.

Na zakończenie pragnę omówić problem, który wykracza poza zjawisko *falszywych przyjaciół tłumacza*. Chodzi mianowicie o termin *conversione* oraz samo zjawisko konwersji we włoskojęzycznej literaturze językoznawczej¹⁰. Pojęcie *conversione* definiowane jest następująco: „la trasformazione di una categoria in un'altra per mezzo di morfemi grammaticali”¹¹ (Dubois 1994, 74).

Przykładem niech będą pary leksemów *avvocato* – *avvocata* oraz *studente* – *studente*, mających odpowiednio znaczenie 'adwokat – adwokatka' i 'studiujący – student'. Termin *conversione* tłumaczy się zatem jako *derywację bezafiksálną, konwersję*.

Podobnie omawiane zjawisko definiuje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*: „Typ derywacji słowotwórczej, w której formę formantu słowotwórczego spełnia paradygmat fleksyjny wyrazu fundowanego, różny od paradygmatu fleksyjnego wyrazu fundującego” (EJO 2003, 316).

Do tej pory nie znajdujemy więc zasadniczych różnic między dotyczącą tego zagadnienia terminologią włoską i polską. Rozbieżność pojawia się jednak przy próbie nazwania relacji semantycznej, w której dwa wyrazy ujmują tę samą zależność lub czynność z punktu widzenia dwóch różnych jej uczestników (NSPP 2002, 1618). Chodzi tu o takie pary wyrazów, jak *kupić* – *sprzedać*, *wynająć komuś* – *wynająć od kogoś*. W polskiej literaturze przedmiotu wymienione jednostki nazywane są konwersami. Według cytowanej już publikacji *Le parole del lessico italiano* będą to bądź antonimy (*antonimia inversa, simmetrica, reciproca*): *comprare* – *vendere* ('kupić' – 'sprzedać') bądź jednostki, które łączy relacja enantiosemy (*enantiosemy*): *affittare* ('wynająć'), będąca z kolei formą polisemii¹². W ostatnim wypadku chodzi o jednostki, które obok swojego znaczenia zawierają również jego zaprzeczenie (Della Valle 2008, 61)¹³.

¹⁰ Na potrzeby tego artykułu ograniczyłam się do włoskich słowników terminologii językoznawczej oraz podstawowych kompendiów z zakresu lingwistyki.

¹¹ Tłumaczenie własne: „Przekształcenie z jednej kategorii [gramatycznej] w inną za pomocą morfemów gramatycznych”.

¹² „Enantiosemy – forma di polisemia che si verifica quando una parola ha più significati fra loro opposti” (De Mauro 1999).

¹³ „Una parola si trova ad avere un significato e il suo opposto (...)”.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że para wyrazów *kupić – sprzedać* do antonimów zaliczana jest również w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (EJO 2003, 48-49). Według autorów jest to jeden z trzech rodzajów antonimii, a mianowicie konwersja, która odpowiadałaby stosowanemu we włoskojęzycznej literaturze przedmiotu pojęciu antonimii symetrycznej, wzajemnej (*antonimia simmetrica, reciproca*)¹⁴. Autor *Nowego słownika poprawnej polszczyzny* natomiast nazywa konwersję leksykalną „zjawiskiem pokrewnym antonimii” (NSPP 2002, 1618). W *Semantyce leksykalnej* J. D. Apresjana czytamy jednak, że „stosunek walencyjnych struktur antonimów jest bardziej zbliżony do stosunku walencyjnych struktur synonimów, niż konwersów (...)” (Apresjan 1980, 335).

Czy więc i w tym wypadku przyczyn różnic w strukturze pojęciowej oraz sposobie definiowania określonych terminów należy upatrywać we wpływie językoznawstwa rosyjskiego? Na zakończenie warto dodać, że także lingwiści włoscy mają wątpliwości co do „prawdziwości” relacji antonimii, jaka miałaby łączyć pary wyrazów typu *comprare – vendere*.

W *Elementi di linguistica italiana* czytamy: „Non vera è antonimia di voci che sono piuttosto inverse o simmetriche, (...), in cui non si ha un tratto semantico con polarità positiva o negativa, ma un interscambio”¹⁵ (Bonomi 2007, 153).

Zarówno zasygnalizowany wyżej problem enantioseмии, jak również kwestię nazwania relacji semantycznej w przywołanych parach wyrazów, pozostawiam otwarte. Celem artykułu nie jest bowiem zdefiniowanie owych pojęć, a jedynie zwrócenie uwagi na rozbieżności w ich rozumieniu oraz trudności w znalezieniu polskich odpowiedników terminów włoskich i *vice versa*. Nawet tak pobieżne obserwacje pozwalają zauważyć, że takich miejsc jest sporo: *unità polirematiche* a związki frazeologiczne, *idioma* czy *idiomatismo* jako odpowiednik polskiego terminu *idiom* i *idiomatyzm*, różnice w sposobie rozumienia i definiowania pojęcia *fraseologia* (*fraseologia*), grupa terminologicznych *falszywych przyjaciół*: *alternacja*, *alterazione* i *alternazione* i w końcu problem *konwersji* (*conversione*), czyli derywacji afektywnej oraz *enantioseмии* (*enantiosemia*) oraz antonimii wzajemnej (*antonimia reciproca*) i konwersji w rozumieniu, jakie przyjmuje J. D. Apresjan w *Semantyce leksykalnej* (Apresjan 1980). Różnice te mogą sprawiać kłopot nie tylko tłumaczom i językoznawcom pochodzącym ze szkół innych niż włoska, ale również wszystkim korzystającym z włoskich podręczników

¹⁴ Dwa pozostałe rodzaje relacji antonimicznej to antonimy właściwe, podlegające stopniowaniu (*antonimi graduabili*) i antonimy komplementarne (*antonimi complementari*) (EJO 2003; Beccaria 1996, 63).

¹⁵ Tłumaczenie własne: „Nie jest prawdziwą antonimią relacja, w której elementy są raczej symetryczne albo podlegają relacjom odwrotnym, w której nie ma semantycznej bieguności pozytywny–negatywny, ale zachodzi wzajemna wymiana”.

do gramatyki. Warto w tym miejscu zauważyć, że zjawiska opisane w niniejszym artykule są częścią szerszego w lingwistyce problemu, a mianowicie rozbieżności w rozumieniu i używaniu terminów językoznawczych. Nieocenioną pomocą w tym wypadku byłby polsko-włoski słownik terminologii językoznawczej. Pozycji takiej jednak, o ile mi wiadomo, do tej pory nie ma.

BIBLIOGRAFIA

- Adamo G., Della Valle V., 2008, *Parole del lessico italiano*, Roma.
- Apresjan J. D., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław.
- Beccaria G. L., 1996, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino.
- Bonomi I., Masini A., 2007, *Elementi di linguistica italiana*, Roma.
- Dubois J., Giacomo M., 1994, *Dizionario di linguistica*, Bologna.
- EJO: *Encyklopedia języka polskiego*, 1999, red. S. Urbańczyk, M. Kucała, Wrocław.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 2003, red. K. Polański, Wrocław.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, 1998, red. R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa.
- Grande Dizionario Italiano Dell'Uso*, 1999, red. T. De Mauro, Torino.
- Lipczuk R., 1992, *Internacjonalizmy a „falszywi przyjaciele tłumacza”*, „Język a Kultura”, t. 7, Wrocław, s. 135-143.
- NSPP: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, 2002, red. A. Markowski, Warszawa.
- Patota G., 2006, *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Novara.
- Słownik terminologii językoznawczej*, 1968, red. Z. Gołąb, A. Heine, K. Polański, Warszawa.
- Widłak S., 2002, *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa.
- Wielki słownik włosko-polski*, 2001, red. H. Cieśla, E. Jamrozik, R. Kłos, Warszawa.
- Wilczyńska W., 1992, „*Faux amis*” czy „*amis infidèles*” – definicja a praktyka, „Język a Kultura”, t. 7, Wrocław, s. 161-168.

'False Friends' in Polish and Italian Linguistic Terminology

KEYWORDS: terminology, conversion, antonyms, idiom, phraseology, 'false fiends'

ABSTRACT: The aim of the article is to show differences in defining Polish and Italian linguistic terms as well as to indicate terms that may turn out to be 'false fiends'. This phenomenon remains a part of a wider problem in linguistics, i.e. discrepancies in understanding and defining linguistic notions. A Polish-Italian dictionary of linguistic terms would then prove to be great help.

AGNIESZKA BOROWIEC

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

LINGWISTYKA A EMISJA GŁOSU

SŁOWA KLUCZOWE: emisja głosu, proces fonacyjno-artykulacyjny, realizacja językowa, proces wytwarzania mowy, oddech spoczynkowy i dynamiczny, gotowość słowna, podparcie oddechowe, głos naturalny

Jeżeli definiujemy *znak językowy*, łączymy, za de Saussurem *pojęcie z obrazem akustycznym*. Myśląc: *mowa*, scalamy pojęcie *język* z wykonawczym procesem *mówienia* (de Saussure 2002), w którym ustrukturyzowany produkt naszego myślenia zostaje objawiony w świadomym akcie.

I tak, myśląc o słowie – ustalamy jego obraz akustyczny (za de Saussurem: „...W języku nie da się oddzielić ani dźwięku od myśli, ani myśli od dźwięku...” (2002, 136)), myśląc o strukturze wypowiedzianej frazy (u Chomskiego: *realizacji językowej* czy też *wykonaniu językowym* (Chomsky 1982)) – zdążamy także ku strukturze jej dźwiękowej realizacji, a stąd do zagadnień związanych z pojęciem *emisja głosu*. I nie należy myśleć tu o emisji głosu jako o technice wykonawczej, ale właśnie jako o jednej ze stron Austinowskiego *aktu mowy* (Austin 1993). Te dwie struktury: lingwistyczna i dźwiękowa splatają się ze sobą w jednym akcie, tworząc tkankę mowy.

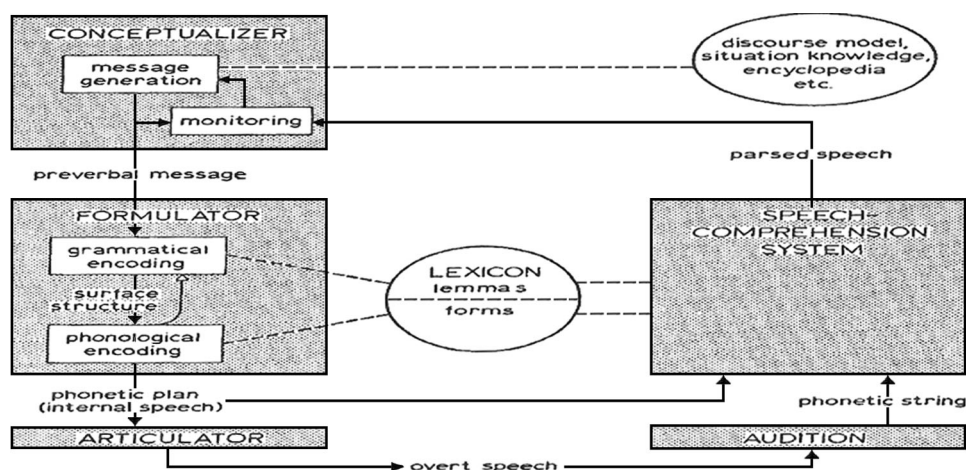
Jeżeli próbujemy przyjrzeć się aktowi mowy, dostrzeżemy w nim dwa poziomy: – strukturalny, przynależny *procesowi wytwarzania mowy* (termin za Victorią A. Fromkin 2005) i motoryczny – fonacyjno-artykulacyjny, funkcjonujący jako praktyczna realizacja mentalnego procesu. Harmonijne powiązanie tych dwu płaszczyzn gwarantuje stworzenie efektywnej wypowiedzi.

Aby opisać tę zależność, możemy zestawić model wytwarzania mowy zaproponowany przez Willema Levelta (1989, 9) z fizjologicznym mechanizmem werbalizacji.

Złożony proces tworzenia mowy można rozłożyć na niezależne elementy i zbudować z nich jak najprostszy model, w którym jego poszczególne moduły będą miały jak najmniejszy wpływ wzajemnie na siebie, a każdy z nich zawierać będzie charakterystyczne wejście i wyjście. Levelt proponuje schemat modelu procesu wytwarzania mowy (Levelt 1989, 9), który przedstawiam na stronicy 73.

Model ten wyraźnie rozdziela moduły procesora, któremu podlega wytwarzanie mowy oraz elementy mentalnych zasobów, z których korzysta mówiący

w trakcie tego procesu. Elementy proceduralne oznaczone są jako prostopadłości, mentalne (wiedza deklaratywna) przedstawione w elipsach. Wszystkie wydobywane informacje zostają przetwarzane poprzez procesy generowania mowy (*message-generating procedures*) oraz poddawane automonitorowaniu (*monitoring procedures*).



Tworzenie mowy zaczyna się od **konceptualizacji wypowiedzi**. Levelt podkreśla, że mówienie jest intencjonalnym procesem, w którym mówiący musi zespolic wiele elementów: uświadomić sobie konkretną intencję, przeprowadzać selekcję istotnych elementów służących realizacji zamierzonego celu, przenieść te informacje na ekspresję, pamiętać, co powiedziano wcześniej, a także kontrolować wiele innych czynników wpływających na zdarzenie komunikacyjne. Co więcej, poddaje on stałej kontroli także swoją wypowiedź. Korzysta tutaj z wiedzy proceduralnej („jeżeli *X*, to *Y*”; jest ona na wykresie zawarta w systemie proceduralnym *konceptualizatora*) oraz deklaratywnej (wiedza encyklopedyczna, sytuacyjna, komunikacyjna – przedstawiona na modelu w elipsie) przechowywanej w pamięci długoterminowej. Całość tego procesu nazywa Levelt **konceptualizacją** (*conceptualizing*), a proces realizujący ten etap – **konceptualizatorem** (*conceptualizer*). Wyściowym produktem tego etapu (*output*) jest **przekaz przedwerbalny** (*preverbal message*), który staje się tym samym wejściem (*input*) do następnego etapu procesu przetwarzania mowy, jakim jest **formulator** (*formulator*). Formulator przekształca konceptualną formę ekspresji na jej strukturę lingwistyczną.

Na tym etapie odbywa się programowanie na dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich to kodowanie gramatyczne (*grammatical encoding*) na podstawie wydobywanych elementów leksykalnych, (określanie cech semantycznych i syntaktycznych elementu leksykalnego), co Levelt określa poziomem **lemma**. Ze słownika

umysłowego¹ (*lexicon*) wydobywane są elementy leksykalne, zwane *lemmas*, i szeregowane w ramie syntaktycznej². Lemmas przechowywane są w zasobach wiedzy deklaratywnej, a wiedza proceduralna związana ściśle z poziomem kodowania gramatycznego umożliwia tworzenie konkretnych fraz rzeczownikowych, czasownikowych itp. Zakończenie tego procesu skutkuje wytworzeniem struktury powierzchniowej wypowiedzi (*surface structure*). Zawiera ona określoną liczbę elementów składniowych, skonstruowanych w konkretnej (rzeczownikowej, czasownikowej, przyimkowej itp.) frazie.

Drugi etap przetwarzania informacji językowej w formulatorze (w opracowaniu Victorii Fromkin (2005, 362) nazywany *poziomem leksemów*) to *kodowanie fonologiczne* (*phonological encoding*), które polega na dopełnieniu informacji językowej szczegółami morfologicznymi oraz fonologicznymi i artykulacyjnymi dotyczącymi *lemmas*. Plan fonologiczny wypowiedzi zostaje uszczegółowiony, deprecyzowuje się *wzór akcentacyjny* zdania i jego *kontur intonacyjny*. Informacje konieczne do realizacji tego etapu przetwarzania pozyskiwane są dzięki pamięci deklaratywnej z *leksykonu*, w którym zmagazynowane są *formy leksykalne* (*lexical forms*) oraz wzory ich wzajemnych powiązań.

Rezultatem przekształceń w formulatorze jest *plan fonetyczny i artykulacyjny* (*phonetic or articulatory plan*), wzorzec, według którego realizacja artykulacyjna wypowiedzi zostanie wykonana. Efekt tego etapu jest zarazem wejściem do następnego, zwanego *artykulatorem* (*articulator*).

Levelt podkreśla, że procesy włączania motoryki w proces mentalny nie jest jeszcze dokładnie przebadany, ale zaobserwować można, że *formulator* nie dostarcza informacji dotyczących planu artykulacyjnego w stałych i cyklicznych fazach. Zauważalna jest pewna asynchroniczność pomiędzy gotowymi formami zwanymi *mową wewnętrzną* (*internal speech*) a realizacją artykulacyjną. Aby można było przeprowadzić ciągłą wypowiedź, niezbędny jest jakiś rodzaj magazynu informacji, który Levelt nazywa *buforem artykulacyjnym* (*articulatory buffer*).

Także na poziomie wykonawczym dostrzegamy pewną asynchroniczność poprzez rozdzielenie procesu realizacji mowy pomiędzy dwa etapy operowania oddechem, z których pierwszy związany jest ze zmagazynowaniem odpowiedniej (w odniesieniu do zaplanowanej frazy) ilości powietrza, a drugi – ściśle z procesem fonacyjno-artykulacyjnym, tworzonym w oparciu o strumień wydychanego

¹ *Słownik Umysłowy* (*mental lexicon*) to przechowywane w pamięci słowa oraz ich znaczenia (por. Berko Gleason, Bernstein Ratner 2005). Ida Kurcz (2005, 119) podkreśla intuicyjny charakter tej wiedzy i określa jej aspekty: semantyczny, syntaktyczny, fonologiczny oraz ortograficzny.

² *Rama syntaktyczna* – określa ilość elementów leksykalnych koniecznych do zrealizowania przekazu przedwerbalnego oraz ustala ułożenie tych elementów w zależności od ich funkcji w strukturze frazowej (faza nominalna, fraza werbalna itd.).

powietrza. Ta asynchroniczność pozwala nam przypuszczać, że informacje przekazywane do układu oddechowego wyprzedzają te, które są przekazywane do artykulatorów.

Analogicznie do proponowanego przez Levelta *buforu artykulacyjnego* można zaproponować funkcjonowanie takiego samego modułu w wypadku generowania oddechu. Gdzie umieścilibyśmy ten *bufor oddechowy*? Logicznym wydaje się powiązanie go z etapem *lemma*, gdyż właśnie tu buduje się informacja związana z generowaniem struktury frazowej. Dotyczy to liczby elementów syntaktycznych, a więc i długości frazy oraz informacji emfaticznych, wpływających na intensywność wypowiedzi. Aby zrealizować założony cel, układ oddechowy mówiącego musi dysponować odpowiednim strumieniem powietrza. Informacja dotycząca wielkości koniecznego bodźca stymulującego mięśnie oddechowe (konstruowana poza świadomością mówiącego) jest bazą planowanego oddechu; przekazana do układu oddechowego zapewni odpowiedni strumień powietrza do zrealizowania konkretnej frazy.

Co więcej, można zauważyć, że wielkość planowanego oddechu związana jest z poziomem rozwoju językowego i uśrednioną ilością elementów występujących w tworzonej frazie. Na przykład u dzieci w wieku przedszkolnym (do 5 lat), widzimy jeszcze niedostateczną zgodność tego planu z frazami zawierającymi większe ilości elementów od tych występujących na poziomie ich rozwoju językowego. Oddech staje się nadmiernie powiększony, dziecko „zachłystuje się” nim w sposób chaotyczny, nie przestrzegając granicy fraz. Dodatkowo procesy wdechu i wydechu nakładają się na siebie, tworząc specyficzną artykulację na wdychanym powietrzu. Na późniejszym etapie rozwoju w tym obszarze mogą pojawić się zaburzenia dotyczące nieadekwatności wytworzonego oddechu w stosunku do planowanej frazy syntaktycznej.

Czas, konieczny na zrealizowanie wdechu, wypełniony zostaje poprzez kolejny etap wytwarzania mowy związany z *formulatorem*, tj. dopełnienie form z poziomu *lemma* szczegółami morfologicznymi, fonologicznymi i artykulacyjnymi.

Oddech, który pobrany został w celu zrealizowania zaplanowanej wypowiedzi nazywamy **oddechem dynamicznym**, w odróżnieniu od **oddechu spoczynkowego**, który jest minimalnym oddechem fizjologicznym. Rozróżnienie tych dwu sposobów oddychania staje się niezwykle istotne, jeżeli przyjmimy, że sposób pobrania powietrza i wielkość oddechu zawiera informację pozawerbalną (związaną z emfaticzną wartością przekazu oraz ze społecznym aspektem dialogu) oraz umożliwia swobodną realizację wypowiedzi. Czym one się różnią? Przede wszystkim ilością zaczerpniętego powietrza oraz drogą jego pobierania i sposobem wyłoczenia.

Oddech spoczynkowy, w którego wypadku czas trwania wdechu jest w zasadzie równy okresowi trwania wydechu, uruchamiany jest do zaspokojenia

fizjologicznej czynności wymiany gazowej w organizmie (Bochenek, Reicher 1998, 393). Jego ilość nie jest znaczna – ok. 0,5 litra (Mitrinowicz-Modrzejewska 1958, 36), pobierany jest w zasadzie kanałem nosowym, a główny mechanizm tłoczenia odbywa się dzięki automatycznemu ruchowi przepony, z niewielkim, fizjologicznym ruchem rozwierających się żeber. Ten sposób oddychania zapewnia nam jak najlepsze przygotowanie wdychanego powietrza (poprzez oczyszczenie, nawilżenie, ocieplenie lub ochłodzenie), aby mogło zostać przesłane do wrażliwych tkanek płucnych.

Oddech dynamiczny uruchamiany jest w momencie, gdy w krótkim czasie musimy zaspokoić zapotrzebowanie organizmu na zwiększoną ilość powietrza. Dzieje się tak np. w czasie wysiłku fizycznego, gdy układ oddechowy musi nagle dostarczyć organizmowi dużą ilość tlenu. Druga, interesująca nas w tym opisie sytuacja to ta, gdy oddech służy do realizacji zamierzonej, złożonej syntaktycznej frazy. Zmienia się sposób pobrania powietrza. Droga nosowa staje się w tym momencie niewydolna, zbyt wąskie kanały nie pozwalają na swobodny przepływ powietrza, a każda próba podniesienia wydajności wiązać się będzie z nieestetycznymi efektami dźwiękowymi oraz niekontrolowanym ruchem klatki piersiowej. Uruchamiana jest wówczas dodatkowa droga wdechu: poprzez uchylenie ust. Wdech jest intensywny i krótki, wydech natomiast długi, w realizacjach wokalnych nawet 1: 50 (Elssner 1996). Zastosowany oddech określany jest jako całościowy. Na stworzenie odpowiedniego podciśnienia w układzie oddechowym pracuje cały mechanizm oddechowy, z przeponą stymulowaną dodatkowo poprzez świadomie rozsuwane i podtrzymywane żebra oraz dopełniający i powiększający pojemność płucną ruch klatki piersiowej.

W kontekście niniejszych rozważań pojęcie **oddech dynamiczny** nie dotyczy jedynie zagadnień związanych z emisją głosu. Ten sposób oddychania związany jest z komunikacyjnym pojęciem **gotowość słowna**. Jest to specyficzna funkcja mięśniowa, umożliwiająca elastyczne dobieranie oddechu, i zarazem komunikat oparty na informacji pozawerbalnej, odnoszący się do wzajemnej relacji mówca–słuchacz, w której akt zamknięcia ust i wygaszenie mięśni fonacyjno-artykulacyjnych jest wystarczającą informacją przekazywaną współrozmówcy, mówiącą o zakończeniu wypowiedzi i dopuszczeniu do głosu interlokutora. Utrzymywanie rozwartych ust pomiędzy frazami składającymi się na rozbudowaną wypowiedź informuje o jej kontynuacji.

Następny etap wytwarzania mowy to proces przekazania wszystkich danych do **artykulatora**, który za pomocą mięśni oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych realizuje pozyskany z **formulatora** plan artykulacyjny.

W realizacji elastycznego **oddechu dynamicznego** pomaga pewna funkcja organizmu, która powiązana jest z wykonawczym etapem mowy. Mówimy tu o **podparciu oddechowym**. Zjawisko to, w czasie którego równocześnie pracują

przeciwstawne mięśnie wdechowe i wydechowe, polega na świadomym przedłużaniu fazy wydechowej za pomocą kontrolowanego napięcia mięśni wdechowych i było opisywane w badaniach Edela (za: Elssner, 1996). Zaobserwował on, że podparcie oddechowe występuje także w naturalnym toku mowy, niejako zapętlając proces wdechu i wydechu, które to elementy stają się jednym, elastycznym mechanizmem powiązanim z procesem konceptualizacji i realizacji wypowiedzi. Poprzez uruchamianie układu żebrowo-brzusznego wpływa ono znacząco na wydajność pracy przepony i na świadome kształtowanie strumienia powietrza w układzie fonacyjnym.

Podparcie oddechowe wiązać się będzie ściśle z wypowiadaną frazą i *prozodią mowy*. Umożliwia utrzymanie odpowiedniego ciśnienia strumienia powietrza, tworzącego falę akustyczną od początku do końca frazy, a także znacząco wpływa na takie cechy prozodyczne, jak nagłos i akcent. Inicjalny akcent przepony, tworzącej odpowiednie ciśnienie w układzie fonacyjnym wiąże się z akcentem nagłosowym (zdynamizowanie pierwszej sylaby), a każde wzmocnienie akcentowe wymaga zmiany ciśnienia strumienia powietrza tworzącego dźwięki mowy.

Korelacja procesu oddychania pozwala również na wyznaczanie granicy pomiędzy frazami (zjawisko opisywane w prozodii jako *pauza*), odpowiednim zawieszaniu tłoczenia powietrza i zaprzestaniu fonacji lub też dobieraniu niedużych dawek powietrza w sytuacji wtrąceń, dopowiedzeń.

Etap *realizacji wypowiedzi* monitorowany jest nie tylko opisywanym przez Levelta *procesem automonitorowania*, lecz jest także kontrolowany przez szereg zachowań mięśniowych, wpływających na skuteczność wypowiedzi.

Elementem łączącym etap przedwerbalny i werbalny w procesie wytwarzania mowy jest specyficzny mostek mięśniowy, obserwowany na poziomie mechaniki fonacyjno-artykulacyjnej, w którym aktywują się mięśnie nozdrzy, uruchamia staw żuchwowy (co ustala także pozycję krtani), aktywuje się mięsień języka oraz podniebienie miękkie. Mostek ten uruchamia się wraz z oddechem i stabilizuje w pauzie wykonawczej po procesie wdechu, przygotowując nasadę do przyjęcia wyprodukowanego dźwięku. Można było by powiedzieć, że mostek ten funkcjonuje dokładnie na granicy wyjścia z *formulatora* i wejścia do *artykulatora*. Układ ten powiększa przestrzeń rezonacyjną, napręża mięsień podniebienia miękkiego odpowiedzialny za stymulację kanałów ustnego i nosowego oraz za kierowanie wytworzonego dźwięku w rejony akustyczne, a także stabilizuje kanał głosowy.

Utrzymanie stałego *ciągu akustycznego* (*phonetic string*) wymaga pełnej synchronizacji pomiędzy obydwoma planami: mentalnym, w którym funkcjonuje logiczny, poprawny syntaktycznie strumień poszczególnych słów ułożonych we frazie i motorycznym, tworzącym stabilny strumień akustyczny.

Wzorzec intonacyjny, czyli zmiana tonu głosu w czasie, związany jest ze specyficznymi umiejętnościami fonacyjnymi: regulacją pozycji krtani, stymulacją napięcia fałdów głosowych w celu zmiany wysokości dźwięku, przedłużaniem czasu trwania samogłosek akcentowanych przed wyraźną granicą frazy w zdaniach podrzędnych.

Warunek konieczny do zaistnienia skutecznej komunikacji stanowi dotarcie komunikatu werbalnego do odbiorcy. Zaburzenia w tym zakresie wiążą się ściśle z pojęciem **siły głosu**. Oprócz oczywistych powiązań z dynamiką podparcia oddechowego i siłą tłoczenia powietrza na generator dźwięku (krtan z fałdami głosowymi), a także z odpowiednią rezonacją zależy ona również od kompetencji komunikacyjnej mówcy i rejonów proksemicznych stosowanych przez niego w procesie komunikacji. Opiswane przez Halla (1987) przestrzenie proksemiczne określają cztery sfery, jakich każdy człowiek używa w kontaktach z innymi ludźmi: intymną (ok. 45 cm), indywidualną (ok. 120 cm), oficjalną (ok. 360 cm) i publiczną (powyżej 4 m). Intuicyjnie pokonujemy głosem przestrzeń w konkretnym akcie mowy, wykorzystując natężenie głosu oraz odpowiednie kierowanie fali akustycznej w stronę rozmówcy. Możemy zaobserwować tu ciekawą zależność: im silniej nabudowana przestrzeń intymna, tym słabszy sygnał akustyczny, wykazujący tendencję do emitowania dźwięku jedynie w zakresie tego obszaru.

Prawidłowe kształtowanie wypowiedzianej frazy związane jest ściśle z umiejętnością napinania i rozluźniania różnych partii mięśni, biorących udział w tym samym akcie. Rolę aktywnego elementu pełni tu tłocznia brzuszna, która tworzy strumień powietrza o wymaganym, krytycznym ciśnieniu, natomiast cała partia mięśni okołokrtańowych oraz korzeń języka wraz z żuchwą nie mogą w czasie produkcji dźwięku być nadmiernie napięte. Zaburzenia czynnościowe w tej płaszczyźnie przy wzmószonym wysiłku głosowym zawsze w efekcie będą skutkowały zmianami chorobowymi w obrębie fałdów głosowych (np. guzkami głosowymi). Rezonacja, która pomaga wzmocnić dźwięk w instrumencie ludzkiego ciała, wymaga świadomego lub automatycznego (przy tzw. głosach naturalnych, organicznych) wprowadzania dźwięków w przestrzenie rezonacyjne, co może być dokonane jedynie w sytuacji drożnych kanałów nosowych, zdrowych zatok, rozluźnionej klatki piersiowej.

Zakończenie wypowiedzi w kadencji wiąże się z charakterystycznym obniżeniem tonu głosu poniżej średnicowego poziomu wyjściowego i zaprzestaniem tłoczenia powietrza – wygaszeniem dźwięku. Zapada cisza. Dopiero wówczas można wygaszyć mięśnie fonacyjne. W komunikacji pozawerbalnej widzimy czytelny obraz rozluźnienia ciała, przymknięcia ust na znak przejścia do *oddechu spoczynkowego*. Zbyt wczesne wygaszenie mięśni fonacyjnych prowadzi do bezdźwięcznych wygłosów, czasem kiksów, lub też powoduje napięcie krtani w celu wzmocnienia wygłosowego dźwięku. Korelacja struktury na poziomie

procesów mentalnych i adekwatnych (do planowanych fraz wymawianiowych oraz całych tekstów) procesów motorycznych może zapewnić efektywną komunikację.

Niejednokrotnie obserwujemy zaburzenia dotyczące jakości emisji głosu, wiążące się z operowaniem zbyt wysokim lub niskim głosem w subiektywnej ocenie obserwatora. Problemem jest tutaj brak stabilizacji *głosu naturalnego*, dla którego częstotliwość podstawowa F0 odpowiada naturalnej budowie aparatu fonacyjnego osoby mówiącej. Może być to związane z aspektami czynnościowymi, ale także wskazywać na inne, organiczne źródła zaburzeń (np. nefizjologiczne procesy dojrzewania organizmu skutkujące przetrwałym głosem fistułowym).

Korelacja wszystkich etapów na poziomie generowania i mechaniki wytwarzania mowy gwarantuje stabilny i efektywny przebieg procesu tworzenia ciągu fonicznego. Jakikolwiek zaburzenia w czasowym, kaskadowym przebiegu tych funkcji skutkują zaburzeniami warstwy dźwiękowej i artykulacyjnej (np. bezdźwięczne szczelinowe czy zwarto-szczelinowe nie mogą być prawidłowo realizowane bez odpowiedniej dynamiki wydechu). Tak też w sytuacji prefonacyjnej brak przygotowania nasady dla przyjęcia dźwięku blokuje możliwość rezonacji, a tym samym nie pozwala wzmocnić dźwięku. Kompensowane jest to natychmiast napięciami w obrębie krtani i nieprawidłowym sposobem kształtowania wypowiedzi w jej fonicznym aspekcie.

Świadome posługiwanie się językiem na omawianych tu dwu poziomach: konceptualnym i wykonawczym sprawia, że język ten stanowi osobisty styl podmiotu mówiącego, który uważany jest za „najgłębszy poziom regulacji kompetencji komunikacyjnej” (Kurcz 1987, 266).

„Niepodobna powiedzieć o słowie, że jest działaniem inteligencji ani że jest zjawiskiem motorycznym, całe jest motorycznością oraz całe jest inteligencją”. A pojęciem, które pozwala scalić te idee jest intencja. Wówczas: „...Mowa przestaje być narzędziem, a staje się objawieniem intymnego bytu i psychicznej więzi, która łączy nas ze światem i bliźnimi” (Merleau-Ponty 1976, 111).

BIBLIOGRAFIA

- Austin J. L., 1993, *Jak działać słowami* (przekład B. Chwedeńczuk), [w:] *Mówienie i poznawanie*, Warszawa.
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Bochenek A., Reicher M., 1998, *Anatomia człowieka*, t. 2: *Trzewia*, Warszawa.
- Chomsky N., 1982, *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław.
- Elssner Ch., 1996, *Uwagi o oddechu śpiewaka*, Materiały VII Sympozjum Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”, Zeszyty Naukowe Akademii Medycznej we Wrocławiu nr 68, Wrocław.

- Fromkin V. A., 2005, *Wytwarzanie mowy*, [w:] *Psycholingwistyka*, Gdańsk, s. 333-374.
- Hall E. T., 1987, *Bezgłówny język*, Warszawa.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Levelt W., 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*, London.
- Mitrinowicz-Modrzejewska A., 1958, *Fizjologia i patologia głosu*, Kraków.
- Merleau-Ponty M., 1976, *Proza świata. Eseje o mowie*, Warszawa.
- de Saussure F., 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.

Linguistics and Voice Emission

KEYWORDS: voice emission, phonation and articulation process, linguistic performance, speech generation process, breathing at rest and dynamic breathing, verbal readiness, breathing support, natural voice

ABSTRACT: The notion 'voice emission' is often reserved only to artistic aspects of language. Nevertheless, just like in Ferdinand de Saussure's description, a *notion* is one with acoustic image (signifiant). When we try to describe linguistic performance, we should not focus only on linguistic issues, on syntactical or even articulation correctness. It is voice that is material of verbalization. It remains basis to further articulation transformations, it is the speech tissue. Plus, generating sound as motor process closely interfere with mental processes of transforming linguistic information. Correlation of these two spheres guarantees a complete speech generation, realizing purposes of the creative subject. The aim of the article is to attempt to describe and explain these mutual relationships using Willem Levelt speech generation model and, in this way, introducing system of motor phonation behaviours.

MAGDALENA MAJDAK

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

EMISJA GŁOSU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

SŁOWA KLUCZOWE: głos, emisja głosu, kształcenie nauczycieli

Zajęcia z emisji głosu, obecne w programie specjalizacji nauczycielskiej pod nazwą *Emisja głosu i techniki mowy*, *Emisja głosu – kultura żywego słowa*, *Emisja głosu i technika mowy*, prowadzone są na Wydziale Polonistyki od kilku lat. Podstawę prawną ich organizacji stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.). Emisja głosu znajduje się tam w grupie przedmiotów uzupełniających kształcenia nauczycielskiego, na które przewidziano co najmniej 60 godzin zajęć, w tym minimum 30 z zakresu emisji.

Konieczność wprowadzenia obligatoryjnego szkolenia w tej dziedzinie wyniknęła z obserwacji zjawisk występujących w praktyce. Wśród osób zawodowo posługujących się głosem świadomość jego uwarunkowań jest nikła, stąd potrzeba edukacji w tym zakresie. Choroby wywołane nadmiernym wysiłkiem głosowym stanowią najliczniejszą grupę wśród wszystkich chorób zawodowych w Polsce – 21% (2005 r.)¹. Co roku notuje się 3,5 tys. zachorowań, a 90% tej liczby stanowią nauczyciele². Na poważne schorzenia narządu głosu cierpi ok. 15% nauczycieli, z czego 71% nie miało szkolonego głosu³. Co ważne, ekspertyzy zależności między kształceniem głosu a stopniem niedomagań wskazują na to, że nauka emisji zmniejsza ryzyko chorób tego rodzaju. Warto postulować wymóg badań foniatrycznych dla studentów specjalizacji nauczycielskiej tak, by po zakończeniu nauki nie okazało się, że warunki głosowe są niewystarczające do pracy w szkole. Artykuł 9.1. rozdziału 3. Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. (Karty Nauczyciela) o wymaganiach kwalifikacyjnych podkreśla bowiem, że stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która „3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu”.

¹ <http://www.ciop.pl/13981.html> za: Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera w Łodzi.

² Śliwińska-Kowalska M., 2003, *Choroby narządu głosu u nauczycieli jako problem zdrowia publicznego, Zapobieganie chorobom narządu głosu u nauczycieli*. Materiały szkoleniowe. Instytut Medycyny Pracy, Łódź, cyt. za: Tarasiewicz B., 2002, *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków, s. 98.

³ Pruszwicz A., red., 1992, *Foniatria kliniczna*, Warszawa, s. 206, cyt. za: ibidem.

W ślad za ministerialnym rozporządzeniem w sześciu miastach Polski otwarto studia podyplomowe, których celem było wykształcenie kadry do prowadzenia zajęć z emisji głosu w ośrodkach akademickich i kolegiach nauczycielskich. Także w Warszawie, przy Wydziale Polonistyki, rozpoczęło działalność trzysemestralne Podyplomowe Studium Emisji Głosu UW (2002-2004). Jego kierownikiem została doc. Maria Przybysz-Piwko. Całość przedsięwzięcia – od decyzji logistycznych, przez programowe, po kadrowe – Studium zawdzięcza Marii Bończykowej i Ewie Wojnarowskiej. Organizatorki zadbały o wszechstronny dobór treści i osób je prezentujących. Wśród wykładowców znaleźli się m.in. Aldona Krasucka, Bożena Suchocka, Ryszard Olesiński i Stanisław Górka z Akademii Teatralnej w Warszawie, dr Anna Domeracka-Kołodziej (foniatra), Magdalena Kędzior (instruktorka Techniki Alexandra), Mirosława Kownacka (psycholog), Teresa Mulawa (śpiewaczka, pedagog), Maria Bończykowa i Ewa Wojnarowska (specjalistki w zakresie techniki mowy); przedmioty językoznawcze wykładali pracownicy Wydziału Polonistyki UW. Jedną z głównych prowadzących była dr Swietłana Butska, odpowiedzialna m.in. za opiekę głosową nad aktorami Scholi Teatru Węgajty. Współpraca z tą wybitną znawczynią problematyki głosu zaowocowała wielokrotnymi wyjazdami uczestniczek do Węgajt. Warsztaty prowadzone zarówno w sali teatru, jak i wśród warmińskich pól i lasów, pomogły dopełnić wiedzę zdobytą w Warszawie. Taka organizacja Studium dała szansę na poznanie poglądów doświadczonych specjalistów. Naświetlanie zagadnienia z wielu stron i świadomość bogactwa spojrzeń pozwoliło na budowanie w przyszłości własnego stosunku do głosu. Tak wykształcona kadra rozpoczęła działalność dydaktyczną wśród studentów.

Celem zajęć z emisji głosu powinno być, według ministerialnego zarządzenia, *wykształcenie prawidłowych nawyków posługiwania się narządem mowy oraz wyposażenie w wiedzę z zakresu funkcjonowania i patologii narządu mowy*. Aby zrealizować te postulaty, na zajęciach wykorzystuje się różnorodne metody pracy. Pewnym *novum* jest wyprowadzenie studentów z ławek – część ćwiczeń odbywa się w pozycji leżącej. Punktem wyjścia są ćwiczenia relaksacyjne i oddechowe. Następnie kształci się świadomość ciała (w szczególności świadomość ruchów narządów mowy), tak by w emisji głosu mógł brać udział cały organizm. Kolejny krok to przejście do fonacji oraz kształcenie umiejętności panowania nad głosem i adekwatne do sytuacji posługiwanie się nim. Kursanci zaznajamiają się również z budową aparatu artykulacyjnego i układu oddechowego oraz schorzeniami narządu głosu. Poznają zasady higieny, w tym m.in. lekarstwa i produkty spożywcze sprzyjające działalności głosowej i utrudniające ją. W teorii i praktyce zdobywają wiedzę na temat optymalnych warunków pracy głosem. Dopełnieniem programu jest wskazanie aktów prawnych przydatnych w praktyce nauczycielskiej.

Na zajęciach z emisji wprowadzane są zagadnienia różnorodne. Obok typów oddychania, sposobów impostacji, działania rezonatorów, techniki mowy i wyrazistości wypowiedzi, umiejętności w zakresie przezwyciężania złych nawyków emisyjnych i ochrony narządu głosu, obecne są elementy autoprezentacji, oddziaływania słowem i dźwiękiem. Kształci się świadomość siły, wysokości, głębi głosu, możliwości jego modulowania, panowania nad tempem, przekazywanie i rozpoznawanie intencji, wrażliwość i ekspresję. Celem zajęć jest w szczególności uświadomienie istnienia właściwego każdemu człowiekowi piękna głosu naturalnego i odkrycie go poprzez techniki relaksacyjne, pracę z ciałem, śpiew i ruch (w tym taniec). W znaczny sposób poszerzają one możliwości wokalne uczestników, sprawiają, że głos staje się mocniejszy i dźwięczniejszy. Bardzo wiele osób jest głęboko przekonanych o swojej nieumiejętności śpiewu – w trakcie zajęć ze zdumieniem odkrywają one własne możliwości, urok tej formy wyrażania siebie, poczucie wspólnoty, jakie daje śpiew, w szczególności wielogłosowy. Kurs jest punktem wyjścia do rozmaitych form artystycznych. Niektórzy uczestnicy kontynuują naukę po jego zakończeniu. W ten między innymi sposób zajęcia stają się zachętą do czynnego uczestnictwa w kulturze.

Ćwiczenia uczą również samoakceptacji, pomagają w odkryciu własnej osobowości. To istotna rzecz w edukacji przyszłych nauczycieli, którzy najpierw sami powinni poznać siebie, swoje mocne strony i zahamowania, by później kształcić innych. Wspólne spotkania są okazją do prób występowania w różnych rolach, mierzenia się ze sobą, przełamywania barier. To ważne dla młodych ludzi znajdujących się w trudnym okresie kształtowania własnej osoby. Zajęcia w naturalny sposób uczą też szacunku i tolerancji dla różnych form ekspresji. Studenci kształcą umiejętność słuchania siebie i innych oraz zyskują świadomość, że głos jest papierkiem lakmusowym ich stanu psychicznego.

Warsztaty ze studentami Uniwersytetu Warszawskiego prowadzą samodzielnie mgr Iwona Artowicz-Skowrońska, mgr Beata Ciecierska-Zajdel, mgr Dorota Kurek, dr Magdalena Majdak, mgr Magdalena Sławińska, mgr Małgorzata Stykowska, mgr Joanna Wszyńska, mgr Joanna Zaucha – absolwentki Podyplomowego Studium Emisji Głosu UW. Każda z nich wzbogaca zajęcia o elementy logopedyczne, teatralne, taneczne, instrumentalne, muzyczne. Arsenal środków zwiększa szansę na dotarcie do każdego uczestnika. Szczególnej uwagi wymagają osoby, które nie miały wcześniej okazji uczestniczyć w zajęciach muzyczno-ruchowych i przez to mogą odczuwać trudności podczas niektórych ćwiczeń. Tym większe wyzwanie stoi przed wykładowcami. Zajęcia wymagają bezwarunkowego zaangażowania się prowadzących, którzy taktownie kierują procesem odkrywania głosu, zwłaszcza wtedy, gdy jest on postrzegany jako przekaznik prawdy ludzkiego wnętrza i miernik rozwoju osobistego.

W roku akademickim 2007/2008 po raz pierwszy realizowano przedmiot *Emisja głosu i technika mowy* w bloku zajęć ogólnouniwersyteckich, dających uprawnienia pedagogiczne studentom specjalizacji nauczycielskiej wszystkich kierunków studiów, dziennych i wieczorowych. Przedmiot był proponowany przez Wydział Polonistyki (początkowo przez Instytut Języka Polskiego, obecnie przez Instytut Polonistyki Stosowanej). Koordynatorem zajęć została pisząca te słowa. Z oferty skorzystały następujące Wydziały: Biologii, Chemii, Filozofii i Socjologii, Fizyki, Geologii, Historyczny, Matematyki, Informatyki i Mechaniki, Neofilologii, Polonistyki, Psychologii, Instytuty: Historyczny, Germanistyki, Filologii Klasycznej, Lingwistyki Stosowanej, Romanistyki, Rusycystyki, Socjologii, Filozofii i Katedry: Ukrainistyki, Białorutenistyki, Italianistyki oraz MISH. W roku 2007/2008 zorganizowano 56 grup, w samym tylko semestrze zimowym roku 2008/2009 powstało ich już ponad 40. Liczba jednostek zainteresowanych zajęciami stale rośnie.

Z inicjatywy Komisji Senackiej ds. Bytowych i Ochrony Zdrowia, której w kadencji 2005-2008 przewodniczył dr Andrzej Wysmołek, Zakład Fonetyki i Logopedii Instytutu Języka Polskiego Wydziału Polonistyki przygotował zajęcia z emisji głosu dla nauczycieli akademickich i doktorantów UW. Semestralne kursy rozpoczęły się w roku 2006/2007. Koordynacją zajęła się dr Ewa Wolańska, zajęcia prowadziły mgr Agnieszka Borowiec i mgr Magdalena Majdak. Pracownicy UW jako osoby zawodowo posługujące się głosem w większym stopniu doświadczają jego zagrożeń, dlatego oczekiwania wobec kursu są bardziej sprecyzowane. Studenci natomiast podkreślają przyjemny charakter zajęć, a o ich przydatności przekonują się np. w trakcie praktyk nauczycielskich. O zaangażowaniu świadczy m.in. inicjatywa stworzenia koła naukowego zajmującego się problematyką głosu.

Emisja głosu uczy komunikacji zarówno z innymi, jak i z samym sobą. Z jednej strony chodzi o to, by usłyszeć i zobaczyć siebie z zewnątrz, tak jak odbierają nas inni, z drugiej strony o samowiedzę, życzliwe przyjęcie siebie, z zaletami i ograniczeniami fizycznymi i psychicznymi. Zadaniem, jakie stawia sobie wykładana według najnowszych programów emisja głosu, jest odkrywanie głębi i możliwości człowieka. Choć brzmi to zapewne górnolotnie i nienaukowo, jest po nawet niedługiej praktyce oczywiste.

ANEKS

Poniżej zaprezentowano opinie dwóch grup społeczności akademickiej na temat zajęć, których charakter przybliżono w niniejszym artykule⁴:

Zajęcia z emisji głosu odbywałam w ramach bloku przedmiotów dających uprawnienia nauczycielskie. Bardzo miła atmosfera oraz profesjonalne porady. Na zajęciach udało mi się wreszcie wzmocnić głos, uruchomić przeponę i lepiej gospodarować oddechem w trakcie emisji, z czym miałam niegdyś problem (śpiewałam swego czasu w kameralnym zespole pieśni chóralnej). Dzięki zajęciom można dowiedzieć się i lepiej poznać swoje możliwości, jeśli chodzi o dykcję i wokal. Bardzo pomagają ćwiczenia fizyczne oraz wszelkie słowne zabawy. Mogłam przypomnieć sobie dobrą wymowę, gdyż dawniej startowałam wielokrotnie w konkursach recytatorskich, a po przyjeździe na wydział przyrodniczy, gdzie nacisk kładziony jest bardziej na wiedzę, a mniej na stronę techniczną wypowiedzi, zapomina się często o poprawnym mówieniu, stąd pomysł zajęć z emisji głosu jest moim zdaniem jak najbardziej trafiony. Zajęcia stały się dla mnie inspiracją do ponownego działania na polu artystycznym.

Marta Kusiak, studentka, Wydział Chemii UW

Moim zdaniem zajęcia z emisji głosu były najprzyjemniejszymi zajęciami w ciągu całego mojego toku studiów. Poprawiły one moją wiedzę o głosie, dzięki czemu wiem teraz, jak dużo czynników wpływa na jego emisję. Osoba prowadząca zajęcia była bardzo pomocna. Po tych zajęciach kilka osób zauważyło, że mówię wyraźniej, z czego jestem bardzo zadowolony.

Adam Borowik, student, Wydział Biologii UW

Mimo że wcześniej brałam udział w różnych warsztatach śpiewu archaicznego (tzw. białym głosem), zajęcia te uświadomiły mi w wyjątkowy sposób, jak prawidłowo używać swojego głosu, jak go oszczędzać.

W trakcie zajęć zaczęłam zwracać szczególną uwagę na to jak oddycham, jakim głosem mówię. Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, że takie pilnowanie siebie zostało mi do dzisiaj.

Anna Kertyczak, studentka, filologia ukraińska,
Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich

Zajęcia były niezwykle interesujące, a ponadto korzystnie wpłynęły nie tylko na aparat gębowy, ale także na całe ciało. Sądzę, że zajęcia cieszyły się dużą popularnością

⁴ Nazwiska prowadzących zostały utajnione.

(mimo późnej pory), ze względu na to, że na każdych zajęciach pojawiały się nowe elementy, często zaskakujące. Myślę, że dla mnie osobiście, dużym plusem było to, że trzeba było otworzyć się przed grupą i przełamać swoją nieśmiałość. Pomogły mi w tym elementy związane z recytacją, śpiewem oraz różne scenki. Sądzę również, że wybór wierszy Leśmiana był bardzo trafny. Istotne dla lepszej wymowy były ćwiczenia językowe, szybkie czytanie śmiesznych, a jednocześnie niełatwych tekstów, śpiewanie, różne ćwiczenia. Zajęcia te przyczyniły się również do integracji naszej grupy. Podsumowując, uważam, że każdy powinien mieć szansę brania udziału w takich zajęciach, ponieważ pomogły mi one w donośniejszym i wyraźniejszym wystawianiu się oraz zmniejszyły mój strach przed występowaniem przed dużą grupą.

Edyta Jedynak, studentka,
Instytut Filologii Klasycznej, Wydział Polonistyki UW

Bardzo mi się podobały zajęcia z emisji głosu. Uświadomiłam sobie, że mój głos należy do tych niższych, więc już wiem, jak śpiewać wysokie dźwięki, aby szyby nie pękały. Chociaż zajęcia odbywały się po południu, to z przyjemnością na nie chodziłam, bo wyglądały całkiem inaczej niż zwykłe zajęcia. Odprężyły, były zabawne ćwiczenia i relaksacja. Dowiedziałam się też, że mam nosowe A, ale wiem już, jak nad nim pracować. Wiem też, co mam jeść i wypić przed konferencją, aby moje struny wytrzymały długą przemowę.

Małgorzata Zielińska, studentka, filologia ukraińska,
Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich

W roku akademickim 2006/2007 w semestrze zimowym brałam udział w kursie podstawowym emisji głosu, prowadzonym przez Panią [XX]. Kurs był dla mnie bardzo ważnym doświadczeniem. Nie tylko wzrosły moje umiejętności wokalne i głosowe, ale zmienił się także mój ogólny sposób spostrzegania siebie.

Pani [XX] reprezentuje podejście holistyczne, umieszczając głos danej osoby w szerszym kontekście – Ja cielesnego. Poprzez własne doświadczenia w ramach kursu emisji głosu nie tylko zyskałam większe zaufanie do własnych możliwości głosowych w kontakcie ze studentami, ale mogłam też wykorzystać zdobytą wiedzę w prowadzonych przeze mnie badaniach nad obrazem ciała. Uderzające jest dla mnie to, że zwiększyła się moja zdolność głosowa i językowa (!) także w obszarze języków obcych, co mogłam obserwować w ostatnich tygodniach, prowadząc wykłady w Nowym Jorku, a przedtem uczestnicząc w konferencji w Berlinie.

Na pierwszym spotkaniu [XX] powiedziała nam, że „po kursie już nigdy nie będzie tak samo, jak przedtem”. Przyjęłam tę tezę z przymrużeniem oka i niedowierzaniem. Dzisiaj wiem, że w moim przypadku, rzeczywiście, zmiany miały fundamentalny charakter.

Dr hab. Katarzyna Schier, prof. UW, Wydział Psychologii UW

Brałem udział w kursie w semestrze letnim 2007/2008. Zajęcia te podobały mi się i w miarę możliwości czasowych starałem się brać w nich udział. Udało mi się być na ok. 60% z nich. Pomogły mi one w prowadzeniu wykładów – nie mam obecnie żadnych problemów związanych z prowadzeniem sporej liczby wykładów (chrypka itp.). Lepiej czuję, jak unikać niepotrzebnego „napinania” przy głośnym mówieniu. Chyba też trochę obniżył mi się głos. Odniosłem wrażenie, że zajęcia były bardziej nastawione na emisję głosu w trakcie śpiewu, a nie pracy dydaktycznej, ale i tak były owocne (...).

Dr Marcin Kubica, Instytut Informatyki,
Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW

Zajęcia właśnie takie, jak oczekiwałem – sama praktyka, niewiele teorii. Ćwiczenia i zabawy ruchowe doskonałe. Już po kilku tygodniach zauważyłem zmiany w sposobie mówienia, szczególnie zacząłem mieć świadomość tego, jak mówię i kiedy jest to głos wysiłony, który szybko się męczy. To bardzo pomaga w mówieniu (i śpiewaniu) bez wysiłku, otwartym głosem, który jest zupełnie inny niż ten, który miałem do dyspozycji wcześniej.

Po wakacyjnej przerwie bez ćwiczeń głosu, już po pierwszych zajęciach w nowym roku akademickim jest zadziwiająco szybki powrót do nowych umiejętności.

Dr Piotr Wasylczyk, Wydział Fizyki UW

Zajęcia z emisji głosu to coś znacznie więcej niż nauka, jak sprawnie korzystać z tego, w co zostaliśmy wyposażeni przez naturę, a co skromnie zaledwie umiemy wykorzystywać. Wspaniała prowadząca uczy, jak działa głos, jak pracują struny głosowe, do jakiego stopnia ciało to skrzynka rezonansowa. To jest to, co zaplanowane i przerobione w programie. To jednak zaledwie początek, bowiem zajęcia te pozwalają poczuć się wreszcie członkiem akademickiej społeczności, poznać innych, z innych wydziałów, i z innymi poglądami, problemami, głosami. Pozwalają również odprężyć się, nauczyć się więcej siebie i świata. To czas spędzony uroczyście i sensownie. Czas konieczny, by dobrze wyklądać, ale i by lepiej i pewniej czuć się z samą sobą. Profesjonalizm i urok osobisty prowadzącej jest tu nie bez znaczenia. Grupa anonimowych nauczycieli przekształca się na tych zajęciach w grupę dobrych znajomych, którzy wzajemnie potrafią się ubogacić. W efekcie fakt, że dobrze potrafimy mówić, nie bać się audytorium, oddychać przeponą, ekonomizować użytkowanie gardła i świadomie używać całej mowy ciała, tworzą ważne elementy kursu, jednak nie mniej ważne niż przemile poczucie przebywania w akademickiej wspólnocie – fakt o niemałym znaczeniu w zglobalizowanym, anonimowym, zalatany świecie, również akademickim.

Dr hab. Monika Płatek, Wydział Prawa i Administracji UW

Voice Emission in Teacher Formation

KEYWORDS: voice, voice emission, teacher formation

ABSTRACT: The article presents a discipline present at the university since not long ago – voice emission. The author discusses the origin of organization of this subject at the Faculty of Polish Studies in the context of ministerial requirements. Attention is paid to functioning of UW Postgraduate Voice Emission Studies that has formed instructors of this subject for students of Teacher's Specialty and teacher's faculties as well as for the UW staff. The text presents guidelines and programme of the voice emission course. Participants' opinions, included in the *Appendix*, complement with the text.

NATALIA SIUDZIŃSKA

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

KSZTAŁTOWANIE SIĘ MOWY DZIECKA Z ROZSZCZPEM PODNIEBIENIA I WARGI (STUDIUM PRZYPADKU)

SŁOWA KLUCZOWE: rozszczep podniebienia i/lub wargi, rozwój mowy, zaburzenia mowy, terapia

Artykuł ten poświęcam mojemu synkowi Piotrusiowi, który urodził się z rozszczepem wargi i podniebienia. Na jego przykładzie chciałabym pokazać rozwój mowy dziecka z tą wadą (pierwsze trzy lata). Chciałabym też zwrócić uwagę na zaburzenia mowy będące wynikiem wady wrodzonej oraz na sposoby usprawniania mowy we wczesnym okresie życia dziecka.

Na początku przedstawię w sposób dość uproszczony przebieg rozwoju mowy dzieci zdrowych¹, ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych trzech lat życia, czyli okresu, w którym dziecko kształci podstawowe zdolności mowy i opanowuje podstawy systemu językowego, w tym m.in. prawie cały inwentarz fonemów².

Procesy kształtowania się ośrodków mózgowych odpowiedzialnych za rozwój mowy i czynności, które z punktu widzenia rozwoju mowy są ważne, rozpoczynają się jeszcze w okresie płodowym³. W początkowym okresie życia płodowego stopniowo kształtują się odruchy wysuwania warg, połykania, ssania (16. tydz.), trochę później zaczynają pracę więzadła głosowe (17. tydz.), a jeszcze później tworzą się odruchy wargowe (20. tydz.). Czynności te są istotne dla prawidłowego rozwoju mowy, ponieważ w przyszłości decydują o sprawności

¹ O tym, w jaki sposób dziecko nabywa zdolności językowe, pisało wielu badaczy, proponując różne periodyzacje i uwzględniając różne czynniki, por.: Kaczmarek (1953), Aitchison (1991), Demel (1996), Łobacz (2005), Porayski-Pomsta (2007).

² Por. Stecko (2002, 14). Autorka, powołując się na T. Hellbrügge i J.H. von Wimpffen (1991, 28), uważa okres pierwszych 3 lat za „najlepszy i jedyny okres wykształcenia zdolności mowy”, po 4. roku życia zaś „partie mózgu odpowiadające za rozwój mowy osiągają swoją dojrzałość” i nie możemy mówić wówczas o kształtowaniu się tej zdolności, a co najwyżej o jej korygowaniu. (Nie zgadza się z tym poglądem P. Łobacz, która uważa, że rozwój systemu fonologicznego kończy się między 5. a 7. rokiem życia (*Podstawy neurologopedii*, 2005, 232-264)).

³ Por.: Kaczmarek (1966) wyróżnia okres przygotowawczy rozwoju mowy (3.-9. tydz. życia płodowego), a według Stecko (2002, 14) rozwój ośrodków mózgowych odpowiedzialnych za rozwój mowy zaczyna się od chwili poczęcia.

narządów artykulacyjnych⁴. We wczesnym okresie prenatalnym kształtują się również funkcje oddechowe i fonacyjne oraz rozwija się zmysł słuchu. Już w 4.-5. miesiącu płód reaguje na bodźce dźwiękowe (Stecko 2002, 14-16). Wszystkie wymienione odruchy i funkcje dojrzewają w ostatnim trymestrze ciąży. Prawidłowy przebieg ciąży jest gwarancją wykształcenia się odruchów, które będą niezbędne do powstania i doskonalenia rozwoju mowy.

Dziecko rodzi się więc wyposażone w prawidłowy słuch i narządy artykulacyjne oraz posiada zdolność posługiwania się nimi. Pierwszym narzędziem komunikacji dziecka z otoczeniem jest krzyk nieuświadomiony. Dziecko za pomocą krzyku sygnalizuje matce swoje potrzeby i przykre wrażenia. Otoczenie reaguje na krzyk, więc dziecko szybko uczy się, że w ten sposób może osiągnąć swój cel, np. przywołać bliską osobę. Kaczmarek (1966, 11) zaznacza, że krzyk jest też ćwiczeniem funkcji oddychania. Noworodek reaguje również na bodźce słuchowe.

W 2. miesiącu życia niemowlę zaczyna głużyć⁵, czyli wydawać serie przypadkowych dźwięków zwartych (brzmieniowo zbliżone do dźwięków tylnojęzykowych). Głuzeniu można przypisać dwie funkcje: (1) informacyjną – głuzenie stanowi świadectwo zdrowia i dobrego samopoczucia dziecka, (2) usprawniającą – ruchy narządów artykulacyjnych przygotowują te narządy do pracy. W 3.-4. miesiącu produkcje głosowe są częstsze i dłuższe. Są to ćwiczenia usprawniające język i wargi. Pojawiają się dźwięki przypominające samogłoski. Około 5.-6. miesiąca życia dziecko obserwuje otoczenie, przysłuchuje się i próbuje naśladować matkę. Zwiększa się sprawność narządów artykulacyjnych (dziecko uczy się żuć). W produkcjach wokalizacyjnych pojawiają się ciągi sylabopodobne z głoskami wargowo-zębowymi oraz przednio- i tylnojęzykowymi.

W drugiej połowie pierwszego roku życia głuzenie przechodzi w nowy etap kształtowania się mowy – gaworzenie (Demelowa 1996, 14; Łobacz 2005, 237)⁶. Jest to powtarzanie dźwięków zasłyszanych od otoczenia połączone z treningiem słuchu, artykulacji i spostrzegawczości.

W 8.-9. miesiącu życia dziecka zaczyna się rozwój słuchu fonematycznego. Słuch fonematyczny to zdolność różnicowania dźwięków mowy ludzkiej. W gaworzeniu da się zauważyć istotne zmiany. Według badaczy rozwoju mowy w ostatnim okresie gaworzenia (około 9. miesiąca życia) pojawiają się

⁴ Wielokrotnie pisała o tym Stecko (por. Stecko (2005, 28); Stecko, Hortis-Dzierzbicka (2005, 45-50); Stecko (2002, 13-22)).

⁵ Różnie są wyznaczane ramy czasowe głuzenia: Stecko podaje, że dziecko zaczyna głużyć ok. 2.-3. tygodnia życia (2002, 20), Demelowa (1996, 14) i Kaczmarek (1966, 65-66) – w 2.-3. miesiącu; Łobacz – 8.-20. tydzień (2005, 236).

⁶ Lizęga (2003, 289) jako początek gaworzenia podaje trochę wcześniejszy moment – ok. 5. miesiąca życia.

charakterystyczne cechy języka ojczystego. Dziecko w tym wieku rozumie już nazwy osób i przedmiotów z bliskiego otoczenia oraz poznaje, jaką rolę pełni wokalizacja i podejmuje „rozmowę” (Stecko 2002, 21).

Należy zaznaczyć, że w okresie pierwszego roku życia nauka mowy nie ogranicza się wyłącznie do płaszczyzny głoskowej, lecz obejmuje również płaszczyznę suprasegmentalną, czyli melodię i rytm. Pod koniec 1. roku życia pojawiają się pierwsze wyrazy o charakterze znakowym: *mama, tata, baba, bam* itd. Dziecko wymawia samogłoski ustne [a, e, o, u, i, y], spółgłoski [p, b, m, d, t, n] oraz [p', p', m'], a także rozumie i wykonuje proste polecenia. Rozwój mowy postępuje równolegle z rozwojem fizycznym (unoszenie główki, siadanie, stawanie).

W 2. roku życia wzrasta sprawność motoryczna, pojawia się zdolność przemieszczania się. Dziecko zbliża się do najbliższego otoczenia i natrafia na nowe przedmioty i zjawiska. Mowa staje się narzędziem myślenia, badania i odbierania świata. W tym okresie dziecko opanowuje wszystkie samogłoski (poza nosówkami), spółgłoski [p, b, p', b', m, m', n, t, d, k, g, x, l], a czasami nawet [ś, ć, ź, k', g', ń]. Brakujące spółgłoski zastępuje łatwiejszymi o zbliżonym miejscu artykulacji, grupy spółgłoskowe zostają uproszczone do jednej spółgłoski (Demelowa 1982, 22).

Od 18. miesiąca rozwój mowy ulega zdecydowanemu przyspieszeniu. Wynika to z większych możliwości psychofizycznych dziecka i zakończenia nauki chodzenia, która do tej pory je absorbowwała. Dotychczasowe jednowyrazowe wypowiedzi dziecko zastępuje wypowiedziami złożonymi z dwóch-trzech wyrazów, co stanowi początek kształtowania się systemu gramatycznego. Pod koniec 2. roku życia dziecko dysponuje kilkudziesięcioma wyrazami, część z nich ma postać zbliżoną do wyrazów używanych przez dorosłych. Większość słownika dziecka stanowią rzeczowniki i wykrzykniki oraz czasowniki.

W 3. roku życia dziecko zaczyna być „produktywne” językowo: coraz lepiej rozumie mowę kierowaną do niego i coraz więcej mówi samo. W systemie fonologicznym pojawiają się już niemal wszystkie samogłoski (w tym nosówki) i spółgłoski [p, b, p', b', v, f, v', f' m, m', n, ń, ś, ź, ć, ź, l, l', k, g, x, k', g', x', i, u]. Pod koniec okresu zdania mogą pojawić się również spółgłoski [s, z, c, ʒ], a nawet czasami [š, ž, č, ž] (Demelowa 1982, 22-23; Lizęga 2003, 292).

Pod koniec 3. roku życia dziecko zna już około 1000 wyrazów, które potrafi łączyć w zdania (Lizęga 2003, 293). Początkowo przybierają one formę struktur łańcuchowych, niekompletnych i niespójnych logicznie, pełnych przerw intonacyjnych i powtórzeń. Spośród części mowy dziecko używa rzeczowników (nazwy przedmiotów występujących w jego otoczeniu), czasowników nazywających czynności fizjologiczne, ruch i pozycje. Z czasem obok zdań pojedynczych pojawiają się także wypowiedzenia złożone współrzędnie i podrzędnie,

początkowo połączone bezspójnikowo. W tym czasie dziecko przyswaja sobie podstawy systemu leksykalno-semantycznego, morfologicznego i syntaktycznego języka ojczystego.

Po 36. miesiącu życia następuje szybki rozwój słownika dziecka, a wskutek opanowania podstaw systemu słowotwórczego zaczyna ono tworzyć wiele neologizmów.

Dziecko trzyletnie zmiękcza jeszcze szeregi syczące i szumiące głosek dentalizowanych, substytuuje [r] przez [i] lub [l] oraz opuszcza sylaby początkowe lub końcowe. Około 4.-5. roku życia dziecko już wypowiada głoski [š, ž, č, ž], choć mogą być one jeszcze zastępowane szeregiem syczącym. Pojawia się też głoska [r]. Wyrazy są często skracane, głoski i sylaby przestawiane, grupy spółgłoskowe upraszczane.

U sześciolatka mowa pod względem dźwiękowym powinna już być opanowana (Lizęga 2003, 292; Łobacz 2005, 260-264), jednak często zdarzają się kłopoty z artykulacją głosek [š, ž, č, ž] oraz [r] (Rocławski 1986, 116-117). Głoski te wymagają precyzyjnych ruchów i dlatego pojawiają się najpóźniej.

Dalszy rozwój mowy polega na doskonaleniu systemów morfologicznego i składniowego. Dziecko bogaci zasób słownika czynnego i biernego, potrafi budować zdania poprawne gramatycznie i o odpowiedniej prozodii. Poznając otaczający świat, zadaje dorosłym mnóstwo pytań i oczekuje na nie wyczerpujących odpowiedzi.

U wszystkich zdrowych i normalnie rozwijających się dzieci rozwój mowy przebiega mniej więcej według tego samego schematu. Dziecko przyswaja sobie mowę w ciągu pierwszych 5-7 lat⁷. W niektórych przypadkach jednak indywidualne właściwości anatomiczno-fizjologiczne organizmu mogą powodować zaburzenia w tempie i sposobach przyswajania mowy. Każda zmiana warunków anatomicznych lub neurologicznych istotnie wpływa na wszystkie etapy rozwoju językowego dziecka.

* * *

Rozszczep jest to wada wrodzona, charakteryzująca się „brakiem ciągłości anatomicznej tkanek w typowych miejscach występowania zaburzeń w rozwoju embriologicznym twarzy” (Bardach 1967, 62). Wada ta polega na niecałkowitym zrośnięciu się jamy ustnej i nosowej w okresie embrionalnym. Rozszczep zaliczany jest do 10 najczęściej występujących wad wrodzonych. W Polsce od 2

⁷ Wielu badaczy uważa ten okres za zamykający przyswajanie systemu fonologicznego (por. Demelowa 1982, 27-28; Lizęga 2003, 292; Łobacz 2005, 260-261). Dalszy rozwój mowy polega przede wszystkim na automatyzacji zdobytych umiejętności. Według Aitchison (1976) osiągnięcie poziomu „mowy dojrzałej” następuje w wieku 10 lat.

do 3 dzieci na 1000 rodzi się z rozszczepem wargi i/lub podniebienia⁸. Jest to przykra wada, ponieważ wpływa na wygląd, jednak nie zaburza ona ogólnego rozwoju dziecka, jeśli zostało ono otoczone odpowiednią opieką.

Wada rozszczepowa twarzy może dotyczyć wargi i wyrostka zębodołowego (rozszczep *podniebienia pierwotnego*⁹) lub podniebienia miękkiego i twardego (rozszczep *podniebienia wtórnego*). Obydwa rodzaje rozszczepów mogą występować niezależnie od siebie lub też jednocześnie u tego samego dziecka (rozszczep *podniebienia pierwotnego i wtórnego*). Ze względu na rozległość rozszczep może być całkowity lub częściowy, ze względu na stronność zaś – jednostronny (lewy lub prawy) lub obustronny.

Przyczyny powstawania rozszczepów pozostają dotychczas niedostatecznie wyjaśnione. Wada powstaje we wczesnym okresie życia płodowego (4.-12. tydzień) (Pluta-Wojciechowska 2008, 13-16), kiedy na skutek czynnika patogenego nie dochodzi do połączenia między parzystymi wyrostkami twarzowymi i podniebiennymi. Wśród czynników wewnątrzpochodnych wymienia się przede wszystkim dziedziczność. Do przyczyn zewnątrzpochodnych zalicza się choroby matki w pierwszym trymestrze ciąży (infekcje wirusowe), zatrucia pokarmowe, niepełnowartościowe odżywianie, urazy psychiczne i stres, rodzaj pracy, promienie jonizujące, środki chemiczne, leki przyjmowane przez matkę oraz niedotlenienie.

Najnowsze badania dowodzą natomiast, że istotną rolę w powstawaniu rozszczepu odgrywa wzajemne oddziaływania czynników genetycznych i środowiskowych¹⁰.

Wada rozszczepowa twarzy wpływa na wygląd, na słuch, a przede wszystkim na mowę dziecka.

PREZENTACJA OSOBY

Piotruś urodził się w styczniu 2006 r. jako drugie dziecko w rodzinie. Miał całkowity lewostronny rozszczep podniebienia pierwotnego i wtórnego (rozszczepione części: wargę górną, wyrostek zębodołowy, podniebienie twarde oraz podniebienie miękkie; dodatkowo, niewielka szczelina na podniebieniu miękkim po stronie prawej; zniekształcenie nosa). Cięża była zagrożona, czynnikiem

⁸ Częstość występowania rozszczepów podają za B. Piekarczyk, E. Młynarska-Zduniak, M. Wiñarska-Majczyno (2003, 8). Według Polskiego Rejestru Wrodzonych Wad Rozwojowych w 1998 roku wskaźnik częstości wady rozszczepu wyniósł 2.12 na 1000 żywo urodzonych niemowląt, w 2002 roku – 1.78. Według Z. Dudkiewicz i M. Hortis-Dzierzbickiej (2005, 11) rozszczep wargi i/lub podniebienia stanowi ok. 65% wrodzonych wad twarzoczaszki. Jest więc na pierwszym miejscu pod względem częstości występowania.

⁹ Jest to podział rozszczepów D.A. Kernahana i R.B. Starka z 1958 roku, oparty o zasadę embriologiczną (por. Pluta-Wojciechowska 2008, 16-17).

¹⁰ O roli „genotypu w występowaniu podatności na działania czynników środowiskowych” pisała M. Hortis-Dzierzbicka w opracowaniu *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia* (2005, 12).

patogennym mogła być przebyta przeze mnie infekcja wirusowa w pierwszym tryestrze ciąży.

Poród był prawidłowy, odbyty siłami natury. Stan noworodka bardzo dobry, otrzymał najwyższą ocenę w skali Apgar.

Odruchowe reakcje Piotrusia:

- odruch szukania – prawidłowy (dziecko zwracało głowę w stronę miejsca dotyku i otwierało usta, w celu znalezienia pokarmu);
- odruch ssania – w pierwszych dniach po urodzeniu dziecko podejmowało próby ssania, jednak odmienne warunki anatomiczne (przede wszystkim brak ciągłości podniebienia i mięśnia okrężnego warg oraz niska sprawność języka) uniemożliwiały realizację prawidłowego odruchu, w związku z tym odruch zanikł;
- odruch połykania – realizowany nieprawidłowo ze względu na nieprawidłową, tylnogórną pozycję języka. W trakcie połykania język wchodził w szczelinę rozszczepu i napierając na rozszczepione podniebienie, powodował zwiększanie się szczeliny.

W późniejszym etapie nieprawidłowa pozycja języka doprowadziła do zaburzenia odruchu żucia.

Piotruś nie mógł być karmiony piersią. Trudności z karmieniem u dzieci z rozszczepem wynikają z otwartego połączenia jamy nosowej z jamą ustną i jamy ustnej ze światem zewnętrznym oraz z nieprawidłowym rozwojem odruchów oralnych w okresie prenatalnym. W związku z tym Piotruś był karmiony z butelki przez odpowiedni smoczek w pozycji prawie pionowej.

Czasami noworodki z rozległym rozszczepem wargi i podniebienia są karmione przez smoczek z zastosowaniem aparatu ortodontycznego – płytki podniebiennej. Ułatwia to karmienie i podobno wpływa korzystnie na rozwój i kształtowanie się rozszczepionej szczęki (Piekarczyk, Młynarska-Zduniak, Winiarska-Majczyno 2003, 25). Piotruś nie był leczony tą metodą.

Pomimo nieprawidłowo wykształconych odruchów twarzowych, Piotruś jako noworodek i niemowlę dobrze radził sobie z przyjmowaniem pokarmów płynnych. Szybko przystosował się do warunków, istniejących w obrębie aparatu pokarmowego oraz wytworzył ruchy rekompensujące braki anatomiczne.

Pokarm stały, w postaci przecierów warzywnych i owocowych, trochę później mięsnych, wprowadziliśmy w wieku 6 miesięcy. Żeby pokarm nie wchodził w szczelinę rozszczepu, musiały to być przeciery miksowane, niezawierające grudek o luźniejszej konsystencji. Dziecko nie mogło w ten sposób rozwijać żucia zamierzonego, które jest istotne dla rozwoju mowy (miało to wpływ na rozwój gaworzenia).

Dziecko z rozszczepem podniebienia pierwotnego i wtórnego od chwili narodzenia oddycha jednocześnie przez usta i nos (jest to konsekwencja połączenia

jamy ustnej z jamą nosową). Powoduje to wysychanie błony śluzowej oraz częste infekcje. Pierwszą infekcję Piotruś przeżył w wieku 3 miesięcy, później były kolejne.

Szerokie połączenie jamy ustnej z gardłem sprawia, że dzieci te są narażone na choroby uszu. Piotruś od 2. miesiąca życia jest pod stałą kontrolą audiologiczną. Słuch ma w normie.

ROZWÓJ MOWY

Rozwój artykulacji jest „wypadkową wcześniejszych czynności ruchowych oraz słuchowego i poznawczego rozwoju dziecka” (Stecko 2005, 46). W przypadku dziecka z całkowitym rozszczepem podniebienia i wargi rozwój mowy przebiega w odmiennych (od dzieci zdrowych) warunkach anatomiczno-czynnościowych. Występujące zaburzenia podstawowych funkcji, takich jak oddychanie i przyjmowanie pokarmów, niosą ryzyko wystąpienia zaburzeń artykulacji i opóźnienia rozwoju mowy.

W pierwszych miesiącach życia próby komunikowania się Piotrusia przebiegały w sposób prawidłowy. Podstawowym narzędziem porozumiewania się był krzyk, modulacje płaczu w zależności od „komunikatu”, a następnie – uśmiech. Okres głużenia charakteryzował się dużą ilością dźwięków tylnojęzykowych, gardłowych i krtaniowych.

W następnych miesiącach życia można było już jednak zaobserwować pewne nieprawidłowości w rozwoju mowy. Odmiennie warunki anatomiczne, nieprawidłowo wykształcone odruchy oralne i problemy z przyjmowaniem pokarmów wpłynęły na rozwój gaworzenia w drugiej połowie okresu melodii.

Dziecko, gaworząc, ćwiczy słuch oraz narządy artykulacyjne, tworzy pierwsze wzorce kinestetyczne. U Piotrusia, niestety, tworzyły się nieprawidłowe wzorce artykulacyjne. Można było zaobserwować niską sprawność języka i warg (w wyniku karmienia z butelki, braku odruchu żucia, nieprzyjmowania pokarmów stałych itd.). Zasób dźwięków, którymi Piotruś się posługiwał w okresie przedoperacyjnym (do 9. miesiąca życia), był ograniczony. Były to samogłoski [a], [e] i spółgłoski nosowe [m], [n], brak głosek wargowych oraz przednio- i tylnojęzykowych. Pierwsza sylaba – [ma]. Liczba wokalizacji w tym okresie była mniejsza niż u zdrowych dzieci.

Możemy więc mówić o zaburzonym fonetyczno-fonologicznym poziomie mowy.

W wieku 9 miesięcy Piotruś został zoperowany w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie. Była to operacja jednoetapowa, mająca na celu oddzielenie jamy ustnej od jamy nosowej, przywrócenie prawidłowej funkcji podniebienia i odtworzenie prawidłowego kształtu wargi. Operacja była udana.

Zamknięcie szczeliny rozszczepu spowodowało duże zmiany: zmieniły się warunki oddychania, przyjmowania pokarmów, funkcjonowania narządu słuchu, a tym samym warunki rozwoju mowy, zmienił się również wygląd (Pluta-Wojciechowska 2008, 30-32).

U Piotrusia występuje wada zgryzu – zgryz krzyżowy przedni oraz brak ciągłości łuku zębowego. Jest to najczęściej spotykane zaburzenie zgryzu u dzieci z rozszczepem.

Stymulacja dziecka z rozszczepem podniebienia i/lub wargi powinna się rozpocząć jak najwcześniej. Bardzo ważne jest, żeby u dziecka z tą wadą podtrzymywać odruch ssania i połykania. Należy stymulować prawidłowe ułożenie języka w pozycji spoczynkowej (Stecko 2005, 33).

Usprawnianie mowy Piotrusia zostało rozpoczęte jeszcze przed zabiegiem operacyjnym, w wieku 7 miesięcy. Było to jednak zdecydowanie za późno, ponieważ dziecko miało już ukształtowane pewne wzorce artykulacyjne oraz wyrobiony nawyk oddychania przez usta. Złożyło się na to wiele czynników: problemy z karmieniem, częste infekcje, pobyty w szpitalach itd., wszystko to spowodowało, że rozwój mowy został odsunięty na plan drugi.

Przed operacją wykonywaliśmy masaże twarzy i narządów artykulacyjnych. Po upływie kilku tygodni po operacji rozpoczęliśmy wykonywać masaż blizny wargi górnej, zalecony przez chirurga. Kilka miesięcy później zaś powróciliśmy do masażu wszystkich narządów artykulacyjnych, aby uzyskać jak najlepszą sprawność wszystkich układów związanych z mową.

Piotruś otrzymywał coraz więcej pokarmów o konsystencji papkowej. Wprowadziliśmy także pokarm stały (chrupki, biszkopty, jabłka itd.), aby wyeliminować karmienie butelką. Czynności związane z przyjmowaniem pokarmu były początkowo zaburzone. Przyjmowanie pokarmów łyżeczką ograniczało się do wlewania go do jamy ustnej bez udziału górnej wargi (Piotruś nie ściągał pokarmu z łyżki). Odgryzanie polegało na odrywaniu kęsa bez udziału górnych zębów. Piotruś bardzo „oszczędzał” swoje górne ząbki podczas jedzenia, a także podczas zabiegów higienicznych i masażu, co wskazywało na nadwrażliwość zoperowanych części aparatu artykulacyjnego.

W 2. roku życia u Piotrusia wraz ze wzrostem sprawności motorycznej, można było zaobserwować niedużą poprawę sprawności narządów artykulacyjnych, zwłaszcza języka i podniebienia miękkiego.

Piotruś używał prawie wszystkich samogłosek, pojawiły się spółgłoski [m'], [ń] oraz [k], [g], [p] i [b] (dwie ostatnie bardzo często były substytuowane za pomocą nosowego [m]).

Tempo pojawiania się głosek ustnych u Piotrusia było wolniejsze w porównaniu z dziećmi zdrowymi. Liczba słów, którymi dysponował pod koniec 2. roku życia, również była mniejsza. Wyrazy, którymi się posługiwał, w większości

były zniekształcone dźwiękowo, np: [mama], [baba], [ńiomek] lub [ńome-] (*Tomek*), [ńańa] (*tata*) itd.

Przez cały czas kontynuowaliśmy masaż twarzy i artykulatorów. Powoli wprowadzaliśmy inne ćwiczenia usprawniające, głównie na bazie onomatopei (naśladowanie odgłosów zwierząt (*ku-ku, gul gul, kle kle...*), pojazdów (*pi-pip, i-u...*), sytuacji (*kap kap, stuk puk...*) itd.).

Na początku 3. roku życia mowa Piotrusia była zupełnie niezrozumiała. Na plan pierwszy wysunęła się natomiast intonacja wypowiedzi, którą odtwarzał prawidłowo. To potwierdzało prawidłowy rozwój słuchu.

Sprawność narządów artykulacyjnych na tym etapie nie była zadawalająca:

- płaskie ułożenie języka w jamie ustnej w pozycji spoczynku,
- słaby mięsień okrężny warg (blizna na górnej wardze bardziej elastyczna),
- niepełny łuk zębodołowy i braki w uzębieniu oraz zaburzenia zgryzu,
- niewystarczająco ruchome podniebienie.

Oprócz wymienionych wcześniej głosek, pojawiła się spółgłoska [l] (z prawidłową pozycją języka). Pozostałe spółgłoski ustne były opuszczane lub deformowane (głównie unosawiane). Wymowa spółgłosek była utrudniona, gdyż Piotruś nie potrafił uzyskać ciśnienia powietrza potrzebnego do wytwarzania odpowiednich szmerów w jamie ustnej. Znaczna część powietrza uchodziła do jamy nosowej (w wyniku słabego zwarcia podniebienno-gardłowego). Wytwarzane dźwięki były słabe, mało donośne, o nosowym brzmieniu.

Często bywa tak, że dziecko, starając się wzmocnić brzmienie spółgłosek, zmienia ich miejsce artykulacji. Są dzieci z rozszczepem, u których miejsce artykulacji cofa się aż do przestrzeni znajdującej się przed rozszczepem, a więc do krtani i jamy gardłowej. Powstają wówczas dźwięki niepodobne do głosek języka polskiego. U Piotrusia zmiana miejsca artykulacji polega na cofnięciu artykulacji w tył jamy ustnej, ale nie za głęboko. W efekcie wystąpiły liczne substytucje głosek przedniojęzykowych tylnojęzykowymi.

W drugiej połowie 3. roku życia mowa stała się bardziej zrozumiała, choć spółgłoski ustne były zniekształcane w różnym stopniu i w różny sposób:

- [p], [b] – czasami zastępowane przez [m] (zwłaszcza [b]): [mam] (*bam*), czasami opuszczane w wygłosie;
- [t], [d] – czasami zastępowane przez [n] lub [ń] (zwłaszcza [d]): [ńańa] (*tata*), [ńai] (*daj*) itd. lub przez [k] (rzadziej): [auko] (*auto*). Trochę później głoski przedniojęzykowo-zębowe były artykułowane środkiem języka z czubkiem języka przy dolnych zębach, co dawało efekt brzmieniowy zbliżony do zmiękczonego [t'] i [d'];
- [k], [k'] – artykułował prawidłowo, [g], [g'] – czasami zastępował głoską [k];
- [ś],[ż],[ć],[ź] (oraz [s],[z],[c],[ɟ], [š],[ž],[č],[ž], które w tym wieku jeszcze nie występują) – były zastępowane przez szmer nosowy albo w ogóle opuszczane; rzadziej przez – [k]: [mokno] (*mocno*), [nok] (*noc*).

- [v], [f] – czasami wymawiane z nazalizacją, czasami zastępowane przez szmer nosowy;
- [x] – zastępowana przez szmer nosowy;
- [l], [i], [u] – wymawiana prawidłowo ([u] – często zastępowana rezonansiem nosowym lub opuszczana: [kuje] (*kłuje*));
- [r] – adekwatnie do wieku zastępowana przez [i] lub [l].

Błędy wymowy, które początkowo występują jako następstwo rozszczepu, z biegiem czasu mogą zostać wbudowane w system fonologiczny danego dziecka. U Piotrusia to zjawisko można było zaobserwować na przykładzie głoski [t], którą realizował najczęściej za pomocą [ń], choć potrafił ją wymówić prawidłowo, np. w izolacji i w sylabie [ta].

Spółgłoski dźwięczne w zasadzie były lepsze od odpowiednich bezdźwięcznych i dzięki tonowi krtaniowemu bardziej donośne.

Rozumienie mowy – bardzo dobre, przewyższa poziom ekspresji słownej.

STAN OBECNY

Ocena budowy aparatu artykulacyjnego (wiek 3 lata):

wargi	blizna (elastyczna), lekka asymetria
język	wielkość prawidłowa, asymetria (język wsuwa się w szczelinę między zębami)
wędzidełko	prawidłowe
zęby	zgryz krzyżowy
dziąsła	ubytek wyrostka zębodołowego
podniebienie twarde	wysklepienie gotyckie
podniebienie miękkie	długość prawidłowa, blizna, ruchome
nos	krzywa przegroda, niesymetryczne nozdrza, słaba drożność po lewej stronie

Ocena sprawności aparatu artykulacyjnego¹¹:

wargi	ściąganie ust („dziobek”)	wykonuje prawidłowo
	cmokanie	
	rozciąganie kącików	
	robienie kółeczka („ryjek”)	sprawność obniżona
	parskanie	nie wykonuje

¹¹ Ocena sprawności aparatu artykulacyjnego przeprowadzona została na podstawie zmodyfikowanej propozycji Rocławskiego (1986, 94-98).

język	wysuwanie języka	wykonuje prawidłowo
	unoszenie języka do nosa	
	wysuwanie języka na brodę	
	dotykanie kącików warg (przy otwartych ustach)	
	dotykanie zębów górnych i dolnych	
	dotykanie dziąseł górnych i dolnych	
	liczenie zębów	sprawność obniżona
	grot	nie wykonuje
	łopata	
	klaskanie	wykonuje prawidłowo
podniebienie miękkie	„balonik” (język między zębami)	prawidłowo
	chuchanie	
	przenoszenie drobnych przedmiotów za pomocą słomki	nie wykonuje
	chrapanie	
żuchwa	opuszczanie i unoszenie żuchwy	prawidłowo
	chwytywanie dolnymi zębami górnej wargi	
	podsuwanie dolnej wargi pod górne zęby	

Piotruś potrafi wymówić:

- wszystkie samogłoski, choć zdarza się, że upadabnia je do występujących w następnej sylabie, np. [o] > [u], np.: [kumputel] (*komputer*);
- spółgłoski wargowe i wargowo-zębowe twarde i miękkie [m, m', b, b', p, p', v, v', f, f'] (szczelinowym często towarzyszy poszum nosowy; zwarte zaś bywają zastępowane głosem [m]: [małʒo] (*bardzo*));
- spółgłoski środkowojęzykowe [ń, ś, ź, ć, ʒ] (szczelinowe czasami zamienia z [k], [x] unosowionym (zwłaszcza przed inną głosem z rezonansem nosowym));
- tylnojęzykowe twarde i miękkie [g, g', k, k']; [x] – opuszcza lub wymawia z rezonansem nosowym: [om'ik] / [xom'ik] (*chomik*); [oć] / [xoć] (*chodź*);
- przedniojęzykowo-zębowe [n, t, d] (czasami zastępuje miękkimi: t', d'), pojawiły się [s, z, c, ʒ] (często zastępowane przez szereg ciszący; szczelinowe zamienia często na [x] lub [x̃] (z rezonansem nosowym): [x̃õũ] (*sq*), rzadziej na [f] z poszumem nosowym: [uufko] (*hużko*));
- przedniojęzykowo-dziąsłowe [l, l'];
- [i] i [u] (tę ostatnią często opuszcza: [gup'i] (*głupi*) lub wymawia z rezonansem nosowym: [koũek] (*kołek*), rzadziej zamienia na [l]);
- [r] najczęściej zamienia głosem [l]: [kololk'i] (*kolorki*), czasami zaś – [i]: [iovel] (*rower*).

Jak widać, Piotruś umie wypowiedzieć prawie wszystkie głoski, jakie powinno wymawiać dziecko trzyletnie. Wymawia je w izolacji lub w pojedynczych wyrazach o prostej strukturze, albo „pod dyktando”. W mowie spontanicznej natomiast wady występują w większym natężeniu. Trudniejsze głoski są deformowane lub zastępowane łatwiejszymi, często podczas wymowy trudnych głosek występuje poszum nosowy, a czasami są one zastępowane czystym rezonansem nosowym. Da się zauważyć, że wyrazy krótkie, jedno- i dwusylabowe wymawia znacznie lepiej niż dłuższe ([demaŋɣ̃ń-kuɕ] (*dalmatyńczyków*). Najbardziej deformowane i upraszczane są grupy spółgłoskowe: [ʃuxafk'i] (*śluchawki*), [iɛk] (*jest*), [xuʃeɕke] (*chusteczkę*), [koʃ'uɯ] (*kościół*), [ʃoń / ʃũoń] (*słoń*), [maʃo] / [maʃũo] (*masło*), [peʃkaʒa] (*przeszkadza*). Już na podstawie tych kilku przykładów widać, że najwięcej trudności sprawiają głoski szczelinowe. Są to głoski, podczas artykulacji których w jamie ustnej wytwarza się wysokie ciśnienie, niezbędna więc jest szczelność aparatu artykulacyjnego i sprawność narządów artykulacyjnych (w tym podniebienia miękkiego)¹².

Mowa Piotrusia jest pełna uproszczeń, przestawień i połączeń, typowych dla dziecka w tym wieku. Tworzy neologizmy: [p'iɛxoń] (ekspresywna nazwa *psa*, analogicznie do wyrazu *hohoń* z książki o Kubusiu Puchatku). Jego mowa jest już zrozumiała nie tylko dla osób najbliższych.

Piotruś potrafi prowadzić swobodną rozmowę. Odpowiada na pytania i je zadaje. Bogactwo słownictwa – typowe dla dzieci w jego wieku. Zasadniczo posługuje się rozbudowanymi zdaniami prostymi, ale czasami używa też zdań złożonych, jednak układ zasad ich budowania nie jest jeszcze w pełni utrwalony (np. [oblaʒiɯem ʃe / ʃoɕas takou ɯadnou kʃouzeɕke ɕi psyńoʃɯem / cytaɪ] (*obrazilem się, chociaż taką ładną książeczkę ci przyniosłem, czytaj*). Popołnia on liczne błędy gramatyczne, lecz są to błędy świadczące o tym, że częściowo przyswoił sobie zasady rządzące ojczystym językiem i potrafi je stosować (np. [posɯem] (zamiast *poszedłem*) [potlucyɯem] (zamiast *potłukłem*) itd.).

W artykulacji nie występują współdziałania mięśni nosa i twarzy, czyli tzw. współruchy mimiczne¹³.

Zatem na obecnym etapie mowę Piotrusia charakteryzują określone typy zaburzeń¹⁴:

- nosowanie otwarte;
- substytucje głoskowe, elizje;

¹² O wpływie nieprawidłowości anatomicznych na rozwój systemu fonetycznego u dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia pisały E. Stecko i M. Hortis-Dzierzbicka w książce *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia* (2005, 51-53).

¹³ D. Pluta-Wojciechowska określa współruchy mimiczne jako zachowania kompensacyjne, które mają zapobiec ucieczce powietrza przez nos podczas mówienia (por. Pluta-Wojciechowska 2008, 104).

¹⁴ Terminologia za B. Wiśniewską (2005, 517-519).

- seplenienie przyzębowe;
- poszum nosowy (nosowe zabarwienie głosu);
- zaburzenia toru oddechowego.

Zaburzenia te są spowodowane słabym zwarciem podniebienno-gardłowym, słabą pracą języka i warg oraz zniekształceniem szczękowo-zgryzowym. Przez niepełny łuk wyrostka zębodołowego następuje ucieczka powietrza, co powoduje błędy artykulacyjne w postaci seplenienia (przede wszystkim podczas artykulacji głosek dentalizowanych).

Największy problem stanowią zaburzenia rezonansu nosowego, które są związane z budową i funkcją podniebienia miękkiego oraz tylnej i bocznych ścian gardła. Nosowanie otwarte łatwo można stwierdzić słuchem, np. [řoń] (*słoń*), [řoć] (*choć*) itd.

Obecnie w mowie Piotrusia niektóre głoski ustne w zależności od kontekstu mają brzmienie nosowe. Np. głoskę [s] wymawia z nazalizacją przed [u] lub [t], w innych zaś kontekstach jest w stanie wypowiedzieć ją prawidłowo. Ponieważ praca podniebienia miękkiego jest wystarczająco dobra, wszystko wskazuje na to, że przyczyną nadmiernej nazalizacji są wcześniejsze nieprawidłowe nawyki.

U dzieci z rozszczepem mogą wystąpić zaburzenia emocjonalne, np. związane z wyglądem twarzy lub z powodu niemożności porozumiewania się. Piotruś nie wykazuje żadnych zaburzeń na tym tle, staramy się dbać o jego rozwój emocjonalny. Choć wiadomo, że każdy zabieg leczniczy, jakiemu został i zostanie poddany, odcisnie swój ślad na jego rozwoju.

Bardzo istotne jest, aby terapię dziecka z rozszczepem rozpocząć jak najwcześniej, gdyż opóźniony rozwój mowy odbija się niekorzystnie na rozwoju umysłowym i psychice dziecka. Postępowanie logopedyczne ma na celu wyrobienie sprawności zwierającego pierścienia gardłowego, zwalczenie nawyku kierowania powietrza przez jamę nosową w czasie mowy oraz uzyskanie prawidłowej artykulacji wszystkich głosek.

Korekcji mowy nie należy odkładać, gdyż im młodsze dziecko, tym łatwiej przyswaja sobie i utrwała nowe artykulacje. Dziecko starsze prędzej uczy się nowego dźwięku i kontakt z nim jest łatwiejszy, jednak utrwalenie tego dźwięku w takim stopniu, aby móc używać go w mowie potocznej, trwa znacznie dłużej, gdyż przeszkadzają nawyki wadliwych artykulacji.

Terapia Piotrusia daje dobre rezultaty. Obecny stan oceniam jako zadawalający. Na podstawie dotychczasowych wyników można sądzić, że uda się uzyskać wymowę prawidłową lub prawie prawidłową. Choć zdajemy sobie sprawę, że jest to proces bardzo długi, wymaga systematyczności, wytrwałości i cierpliwości¹⁵.

¹⁵ Obecnie Piotruś jest w trakcie leczenia ortodontycznego. Jest przygotowywany do zabiegu operacyjnego – przeszczep kostny do wyrostka zębodołowego, zaplanowany na jesień 2009.

Legenda:

Znaki diakrytyczne, którymi się posługiwałam podczas zapisu artykulacji:

- ˜ – ‘fala nad znakiem’ oznacza unoszenie głoski, np. [f̃uõń];
- _ – ‘pozioma kreska pod znakiem’ oznacza półsamogłoskowość, np. [psyńoõuem / cytai].

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J., 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa.
- Bardach J., 1967, *Rozszczepy wargi górnej i podniebienia*, Warszawa.
- Demel G., 1996, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Demel G., 1982, *Elementy logopedii*, Warszawa (wyd. II).
- Hellbrügge T., von Wimpffen J. H., 1991, *Pierwsze 365 dni życia dziecka*, Warszawa.
- Hortis-Dzierzbicka M., Stecko E., 2005, *Ocena strukturalna i czynnościowa aparatu mowy w wadzie rozszczepowej*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 41-44.
- Hortis-Dzierzbicka M., Stecko E., 2005a, *Standard postępowania foniatryczno-logopedycznego w wadzie rozszczepowej*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 16-19.
- Hortis-Dzierzbicka M., Dudkiewicz Z., 2005b, *Rozszczep wargi i/lub podniebienia – aktualne poglądy na etiopatogenezę i leczenie*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 9-15.
- Jastrzębowska G., Kukuła M., 1999, *Zaburzenia mowy dzieci z rozszczepem podniebienia*, [w:] *Logopedia*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 191-201.
- Jastrzębowska G., 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, *Prace Komisji Filologicznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, t. XV, Poznań, z. 2.
- Lizęga M., 2003, *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, pod red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Opole, s. 277-300.
- Łobacz P., 2005, *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelağ, G. Jastrzębowskiej, Opole, s. 231-266.
- Pluta-Wojciechowska D., 2004, *O stygmatach dziecka z wadą rozszczepową*, [w:] *Życ z pasją, żyć w ruchu*, Piekary Śląskie, s. 54-65.
- Pluta-Wojciechowska D., 2008, *Zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem podniebienia*, Bytom.
- Piekarczyk B., Młynarska-Zduniak E., Winiarska-Majczyno M., 2003, *Rozszczep wargi i podniebienia*, Warszawa.
- Podstawy neurologopedii*, 2005, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelağ, G. Jastrzębowskiej, Opole.
- Porayski-Pomsta J., 2007, *<Mowa dziecka> jako przedmiot badań*, „Poradnik Językowy”, z. 7.
- Rocławski B., 1986, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa.

- Stecko E., Hortis-Dzierzbicka M., 2005, *Rozwój systemu fonetycznego u dzieci z wadą rozszczepową twarzoczaszki*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 45-50.
- Stecko E., 2002, *Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesne rozpoznanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa.
- Stecko E., 2005, *Znaczenie oceny i wczesnej stymulacji logopedycznej dziecka z rozszczepem wargi i/lub podniebienia*, [w:] *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 27-33.
- Styczek I., 1983, *Logopedia*, Warszawa.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki*, Gdańsk.

Child with Cleft Lip and Cleft Palate – Speech Development Disorders (Case Study)

KEYWORDS: cleft lip and/or cleft palate, speech development, speech disorders, therapy

ABSTRACT: The case study refers to a three-year old child with total left-side cleft lip and/or cleft palate. The main aim of the article is to show the speech development of a child with such a defect. Attention is paid to speech disorders resulting from congenital defects as well as to ways of improving it at the early stage of life.

JUSTYNA WALCZAK

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

TRANSLATORYKA A INNE DZIEDZINY HUMANISTYKI – UJĘCIE POLISYSTEMOWE

SŁOWA KLUCZOWE: translatoryka, traduktologia, translatologia, przekładoznawstwo, lingwistyka, teoria systemu Even-Zohara

TRANSLATORYKA, TRADUKTOLOGIA, TRANSLATOLOGIA I PRZEKŁADOZNAWSTWO

Translatoryka jest dziedziną nauk humanistycznych, której początki sięgają czasów starożytnych. Przekładoznawstwo pojawiło się w wymiarze teoretycznym i praktycznym, istniało od początku piśmiennictwa. Analizując najwcześniejsze tłumaczenia danych tekstów, można natrafić zarówno na komentarze odautorskie, przypisy, glosy, jak i teksty teoretyczne, jednak translatoryka jako dziedzina językoznawstwa bądź szerzej – lingwistyki, ukonstytuowała się dopiero w drugiej połowie XX wieku. W związku z faktem, że jest to niezwykle młoda dziedzina nauki, pojawiają się problemy natury terminologicznej. Warto przyjrzeć się przede wszystkim podstawowym pojęciom z zakresu przekładoznawstwa: translatoryka, traduktologia i translatologia. Translatoryka jest to dyscyplina naukowa, której obiektem badań jest komunikacja międzyjęzykowa, realizowana za pośrednictwem tłumacza. Z kolei translatologia jest to nauka zajmująca się translatem, czyli aktem określenia informacji inwariantowej danego tekstu i przyporządkowania jej odpowiednich form języka, jest zatem działem translatoryki (TTT 1998, 375-376). Jest to ujęcie językoznawcze, w innych ujęciach terminy *translatologia* i *translatoryka* bywają używane zamiennie. Translatologia stanowi jednak dział translatoryki ukierunkowany przede wszystkim genologicznie, zajmujący się zwłaszcza typologią tłumaczonych tekstów. Z kolei *traduktologia* jest terminem synonimicznym względem pojęcia *translatoryka*. Podstawą słowotwórczą pojęcia *traduktologia* jest francuski rzeczownik *traduction*, oznaczający interpretację, przekład, tłumaczenie.

Warto prześledzić zatem bazy słowotwórcze nazw *translatoryka*, *translatologia* i *traduktologia* w poszczególnych językach. Otóż wszystkie nazwy pochodzą od wspólnego rdzenia semantycznego – pol. *tłumaczyć*, ang. *to translate*, fr. *traduire*, niem. *übersetzen*, ros. *переводить*, hiszp. *traducir* (ISW LING). W niektórych

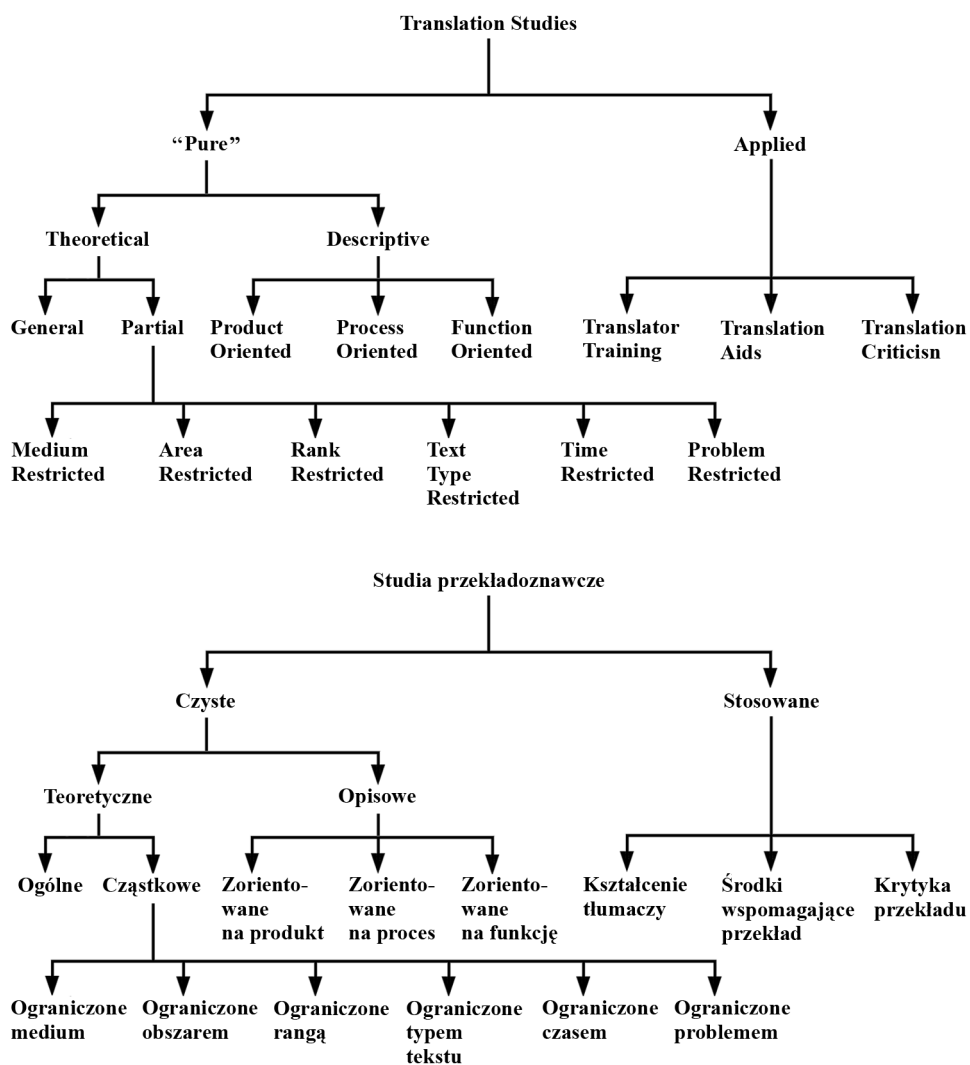
językach proces tłumaczenia w zależności od jego charakteru, ustny lub pisemny, może być różnie nazywany, np. w języku niemieckim tłumaczenie ustne to *dolmetschen*, w języku angielskim – *to interpret*, w języku francuskim – *interpréter*.

W języku polskim nie ma osobnych leksemów odnoszących się do tłumaczenia pisemnego i ustnego. Pojęcie *przekładu* funkcjonuje w terminologii translatorskiej, ale stosuje się je raczej do przekładu pisemnego. Z kolei ‘tłumaczyć’ można zarówno teksty pisane, jak i mówione. Stąd trudności w przekładzie tekstów teoretycznych autorów angielsko-, niemiecko- i francuskojęzycznych. Zapożyczenie terminu *interpretacja* w odniesieniu do tłumaczenia ustnego jest o tyle ryzykowne, że termin ten funkcjonuje od wielu lat w polskiej terminologii teoretycznoliterackiej i jego ugruntowany status pojęciowy uniemożliwia kalkowanie, choćby z angielszczyzny (*to interpret*). Interpretacja rozumiana jest bowiem jako działanie badawcze zmierzające do wydobycia i wyjaśnienia sensu danego zjawiska zwłaszcza poprzez umiejscowienie tegoż zjawiska w nadrzędnej całości (STL 2007, 217-218). Zasadniczo sama definicja nie wyklucza zastosowania jej w studiach translatorskich, przeszkodą jest z pewnością wzmianka o interpretacji jako procedurze badawczej, czyli metadyscyplinie. Dużo bardziej znaczący jest fakt, że użytkownicy języka polskiego nie różnicują pojęć *tłumaczenie pisemne* i *ustne*, tak jak czynią to Brytyjczycy, Niemcy, czy Francuzi.

Przekładoznawstwo, zwłaszcza w tradycji anglojęzycznej, określane jest jako *Translation Studies*. W dosłownym tłumaczeniu nazwa ta brzmi: *studia przekładoznawcze* (SP) lub *studia translatorskie* (ST). Studia przekładoznawcze (SP) należy rozumieć jako dziedzinę lingwistyki, ogólnie naukę o przekładzie lub tłumaczeniu. Obecnie termin ten obejmuje zjawisko przekładu dosłownego i wolnego oraz różne formy przekładu ustnego – przekład konferencyjny, dubbing oraz subtitling itd. Terminem SP określa się także wszelkie subdyscypliny, których przedmiotem pośrednio lub bezpośrednio jest proces tłumaczenia, np. dydaktykę przekładu, szkolenie tłumaczy, czy studia nad kryteriami oceny przekładu (RETS 1998, 277).

Podziału i opisu dziedziny, jaką są SP – studia przekładoznawcze, dokonał James Holmes, co obrazuje rysunek 1 (Holmes 1972, 70). Holmes stosuje ogólnolingwistyczne kryteria typologiczne i postuluje włączenie SP do studiów empirycznych.

SP Holmes dzieli w pierwszej kolejności na studia czyste i stosowane. W wypadku SP stosowanych (*Applied Translation Studies*) dokonuje dodatkowo podziału na 3 subdziedziny: kształcenie tłumaczy (*Translator Training*), środki wspomagające przekład (*Translation Aids*) oraz krytykę przekładu (*Translation Criticism*). Poprzez środki wspomagające przekład Holmes rozumie słowniki, bazy terminologiczne, zasady translatorskie dotyczące np. roli tłumacza i przekładu w społeczeństwie.



Rys. 1. Mapa typologiczna studiów przekładoznawczych (SP) w dwóch wersjach językowych: angielskiej i polskiej

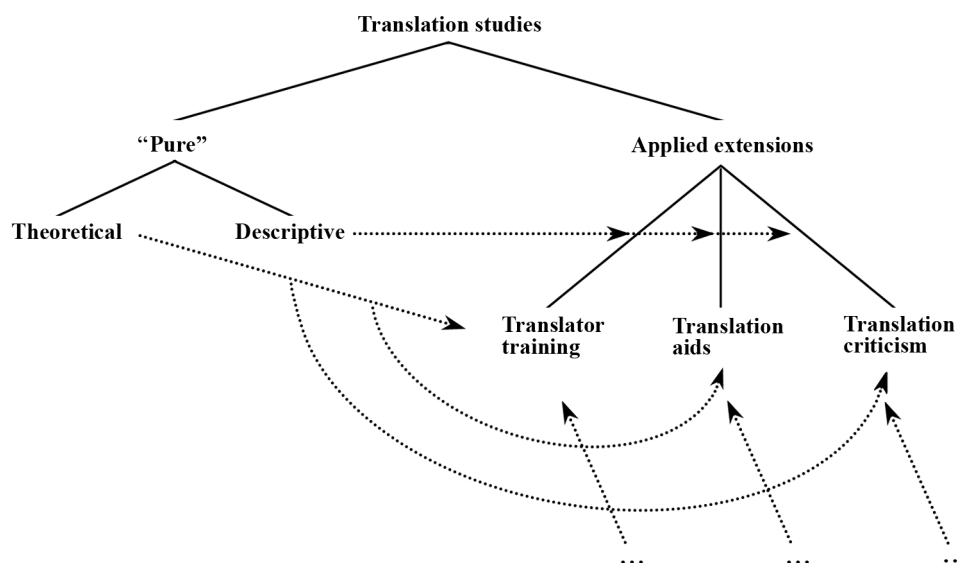
Czyste studia przekładoznawcze (Pure TS) autor dzieli na teoretyczne (*Theoretical*) i opisowe (*Descriptive*). Przedmiotem studiów przekładoznawczych opisowych może być tekst, opisują one wtedy istniejące już tłumaczenia, proces tłumaczenia jako operację mentalną lub funkcję przekładów w kontekście socjokulturowym. Innymi słowy, opisowe SP są zorientowane na produkt (*Product Oriented*), proces (*Process Oriented*) lub funkcję (*Function Oriented*).

Teoretyczne studia przekładoznawcze J. Holmes dzieli na ogólne i częściowe¹. Przedmiotem badań SP ogólnych jest historia SP oraz charakterystyka poszczególnych kierunków i metod badawczych, a także elementy teorii przekładu.

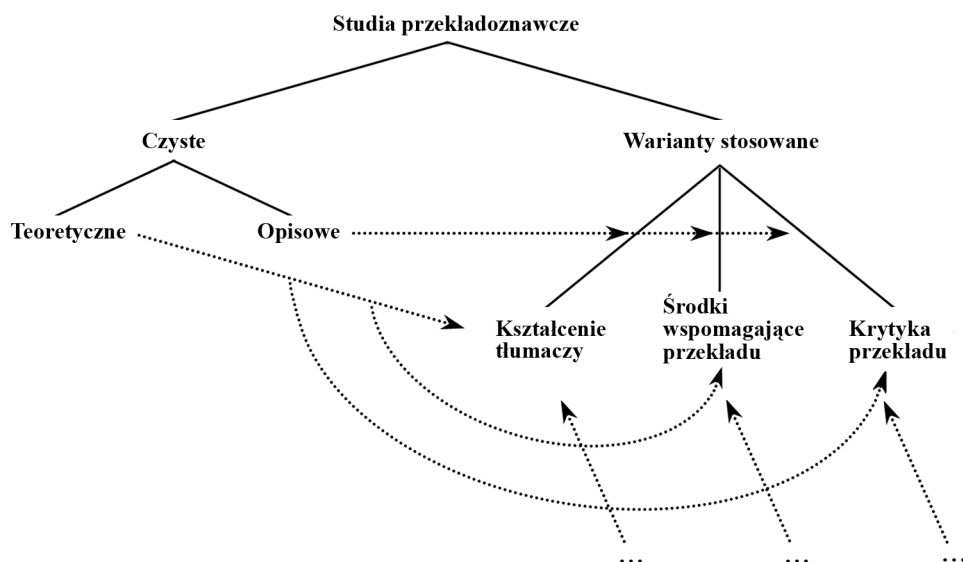
SP częściowe różnicuje na sześć podtypów, SP ograniczone: medium, obszarem, rangą, typem tekstu, czasem i problemem. Pierwszy typ TSPCz bada opozycje zależne od medium uczestniczącego w procesie przekładu, np. człowiek – maszyna, tłumaczenie ustne – tłumaczenie pisemne itd. Drugi typ TSPCz zajmuje się przekładem ograniczonym przez charakterystyczną grupę językową lub kulturową, kolejny typ – rangą i poziomami języków. Przykładem czwartego typu TSPCz są np. teorie przekładu literackiego lub biblijnego. Przedmiotem badań TTSP ograniczonych czasem są teorie przekładu dawnego (perspektywa diachroniczna). Ostatnim już typem translatoryki teoretycznej częściowej są teorie ograniczone problem, badające np. przekład metafor lub idiomów.

Mapę J. Holmesa warto zestawzić ze schematem Gideona Toury, który zobrażował związki pomiędzy studiami przekładoznawczymi a ich stosowanymi wariantami.

G. Toury traktuje SP stosowane nie jako centralne subdyscypliny, ale jako rozszerzenie SP teoretycznych i opisowych. Uważa on, że obszar zazębiania się studiów teoretycznych i opisowych stanowi właśnie sferę stosowaną translatoryki. Pojmuje on zatem SP jako dziedzinę jednokierunkową (zob. rys. 2), w przeciwieństwie do J. Holmesa, który proponuje wielokierunkowy podział SP.



¹ Tłumaczenie za: Pisarska, Tomaszewicz 1996, 41.



Rys. 2. Schemat relacji między TS a ich stosowanymi wariantami (Toury 1995, 18)

TRANSLATORYKA A INNE DZIEDZINY HUMANISTYKI

Od wczesnych lat 50. XX wieku, przez 60. i 70. translatorykę postrzegano jako dział lingwistyki, zwłaszcza stosowanej. W istocie, językoznawstwo stosowane dysponowało narzędziami metodologicznymi, umożliwiającymi analizę poszczególnych zagadnień translatorycznych. Warto zatem przyjrzeć się lingwistyce, która przez wiele lat stanowiła podstawę studiów przekładoznawczych.

Generalizując, lingwistyka jest to dyscyplina badawcza w obrębie nauk humanistycznych, zajmująca się badaniem języka i jego przemian w aspekcie historyczno-porównawczym i porównawczo-funkcyjnym jako środka komunikacji i orzekania o otaczającej rzeczywistości. Lingwistykę można podzielić ze względu na przedmiot badań na lingwistykę czystą i lingwistykę stosowaną. Przedmiotem badań lingwistyki czystej jest język jako fakt zastany oraz jego zastany obieg komunikacyjny we wszystkich postaciach, a więc fonicznej, graficznej itd. Z kolei „lingwistyka stosowana są to badania prowadzone na bazie informacji zgromadzonych przez lingwistykę czystą nad sposobami tworzenia, przywracania oraz ulepszania warunków komunikacji językowej, a także nad możliwościami efektywizacji tych sposobów” (Grucza 1976, 7-22). Zarówno lingwistyka czysta, jak i stosowana mogą mieć wymiar teoretyczny

oraz empiryczny. Warto zaznaczyć, że obiektami konstytuującymi lingwistykę jako dziedzinę naukową są użytkownicy języka i ich wypowiedzi językowe². Noam Chomsky stwierdza, że „lingwistyka zmierza do określenia tego, co mówca rzeczywiście wie, a nie tego, co można na temat swej wiedzy zakomunikować” (Chomsky 1977, 391-437), co zbliża jego teorię do takiej interdyscyplinarności, która dopuszcza połączenie lingwistyki i psychologii w jedną dziedzinę – psycholingwistykę³. W myśl tej metody można połączyć dowolne dziedziny i uzyskać autonomiczną dyscyplinę naukową, jest to tyle zasadne, o ile nowo powstałej dyscyplinie badawczej można przyporządkować konstytuujący ją obiekt. Lingwistyka zachowuje swoją autonomię poznawczą, choć bywa kategoryzowana jako interdyscyplina badawcza, a czasem nawet jako subdziedzina antropologii czy psychologii. Jest to jednak niewłaściwy punkt widzenia, lingwistyka współpracuje z innymi naukami humanistycznymi oraz ścisłymi i tylko w tym sensie charakteryzuje ją interdyscyplinarność.

W ramach tak rozumianej interdyscyplinarności powstają subdziedziny lingwistyki: lingwistyka matematyczna, informatyczna (*Computational Linguistics*), psycholingwistyka, etnolingwistyka, socjolingwistyka, translatoryka i wiele innych.

Translatoryka przez wiele lat uznawana była za subdziedzinę lingwistyki. Ze względu na przedmiot badań, translatorykę można podzielić na translatorykę czystą i stosowaną. Obiektem konstytuującym translatorykę są użytkownicy języka i ich wypowiedzi. Zasadniczo można by zatem włączyć translatorykę do zbioru subdziedzin lingwistycznych, obok np. etnolingwistyki. Nie jest to jednak możliwe, translatoryka jest bowiem autonomiczną dyscypliną naukową. Świadczy o tym budowa lingwistycznego i translatorycznego układu komunikacyjnego. W układzie lingwistycznym nadawca pojedynczy lub zbiorowy komunikuje się z odbiorcą pojedynczym lub zbiorowym albo jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą (pojedynczym lub zbiorowym). W układzie translatorycznym pojawia się dodatkowy element: translator. Pomijając już fakt, czy uczestnicy komunikacji są ludźmi, czy też są to maszyny (np. neuroprocesor), trzeba jasno powiedzieć, że istotą translatoryki jako dyscypliny naukowej jest proces tłumaczenia, czyli przetwarzania informacji, aspekt produkcyjny czy też kreacyjny ma tu drugorzędne znaczenie, choć również zawiera się w zbiorze przedmiotów traduktologii. Istotne jest, że lingwistyka i translatoryka, choć funkcjonują jako

² F. Grucza (1985) uznaje za obiekty konstytuujące lingwistykę jako dziedzinę badawczą ludzi, czyli użytkowników języka. Celowo zmieniam to określenie, ponieważ nie uwzględnia ono neuroprocesorów (*Computational Linguistics*), które też mogą być użytkownikami języka i konstytuować tę dziedzinę humanistyki.

³ N. Chomsky podważał autonomiczność lingwistyki jako dziedziny badawczej, por. F. Grucza, op. cit., 1985.

samodzielne dyscypliny naukowe, to jednak ich zainteresowania badawcze zębiają się np. w ramach pragmatyki, która jednak wywodzi się z lingwistyki, a trudno mówić o przekładoznawstwie, pomijając pragmatyczny aspekt tłumaczenia.

Oprócz tego sam fakt badania komunikacji językowej jest wspólny dla obu dyscyplin. Co istotne, według niektórych ujęć translatoryka może badać teksty, ale nie jest to konieczne, głównym bowiem obiektem jej zainteresowań jest tłumacz lub translator wyróżniający się specyficznymi właściwościami translatorycznymi i przetwarzający dany tekst A w języku początkowym na tekst B w języku docelowym. Właściwości te pozwalają mu dokonać operacji tłumaczenia, a nie tylko posługiwać się daną parą języków. Odbieranie i tworzenie wypowiedzi w danych językach jest warunkiem wstępnym i koniecznym do pełnienia funkcji tłumacza, ale nie wystarczającym. Tłumacz musi bowiem posiadać jeszcze umiejętność przetwarzania tekstów w językach j_1 i j_2 tak, aby jak najlepiej oddawały intencję komunikacyjną nadawcy i były funkcjonalne w ramach języka i kultury odbiorcy. Tym, co pozwala wyłączyć translatorykę jako samodzielną naukę z obszaru lingwistyki, są autonomiczne właściwości, które ją konstytuują. Właściwości konstytuujące lingwistykę umożliwiają użytkownikom danego języka posługiwanie się wypowiedziami językowymi. A zatem do tych właściwości należeć będzie umiejętność tworzenia oraz zapisywania wypowiedzi (pismo, nośniki cyfrowe itd.), percypowania i rozumienia wypowiedzi. Umiejętności te pozwalają spełniać funkcje nadawcy-odbiorcy w procesie komunikacji, nie wystarczą one jednak do spełnienia roli translatora w procesie przekładu.

O ile rola tłumacza ma tu niepodważalnie największe znaczenie, o tyle warto by się zastanowić nad rolą tekstu, bez którego proces tłumaczenia w ogóle by nie zaszedł. A zatem również tekst powinien być włączony do zbioru przedmiotów autonomicznych badań translatoryki. Jest to podejście tekstologiczne, prezentowane choćby przez Susan Bassnett, która stwierdza: „Współczesne perspektywy badawcze zmieniają sposób postrzegania literatury komparatystycznej, która obecnie włączana jest do szerszej dziedziny, jaką są studia przekładoznawcze. Cechą wyróżniającą przekładoznawstwo jest interdyscyplinarność czerpiąca z osiągnięć językoznawstwa, literaturoznawstwa, historii kultury, filozofii i antropologii” (Bassnett 1991, 11). Badaczka słusznie podkreśla interdyscyplinarność dziedziny, jaką są studia przekładoznawcze. Nie narusza ona autonomiczności przekładoznawstwa, a jedynie integruje różne dziedziny nauki. Jiří Levý także postrzega przekład jako wielowymiarowy fenomen z pogranicza literatury, kulturoznawstwa, stylistyki, lingwistyki i innych dziedzin humanistyki (Levý 1976, 70-112). Otwartość interdyscyplinarną postuluje również Mary Snell-Hornby, która obecnie rozbudowuje teorię przekładu na podstawie teorii cząsteczkowych. Hornby

odrzuca wszelkie podziały i kryteria na rzecz prototypologii tekstów, czyli model nieostry i stratyfikacyjny.

Oczywiście nie można pominąć funkcji nadawcy i odbiorcy w układzie translatorycznym, co również konstytuuje traduktolgię jako autonomiczną dyscyplinę badawczą, ich rola jest jednak drugorzędna. Warto podkreślić, że rolę tłumacza jako obiektu, czy raczej podmiotu konstytuującego dziedzinę naukową, pominęli formalisci. Na przykład, J. C. Catford uznał translatorykę za gałąź językoznawstwa porównawczego: „Obiektem zainteresowań teorii przekładu jest badanie relacji pomiędzy językami, jest zatem gałęzią językoznawstwa porównawczego” (Catford 1965, 20)⁴. Definicja Catforda wskazuje, że deantropologizacja pojęcia translatoryki powoduje jej degradację w tym sensie, iż staje się nieautonomiczną interdyscypliną, która nie tyle korzysta z metodologii innych dziedzin naukowych, co egzystuje w zbiorze ich poddziedzin.

W rozważaniach nad autonomicznością poznawczą lingwistyki i translatoryki, nie można pominąć stanowiska tzw. szkoły manipulacji (*The Manipulation School*). Badacze tej orientacji opublikowali w 1985 roku tom pt. *The Manipulation of Literature Studies in Literary Translation* pod redakcją Theo Hermansa, który zaprezentował w nim postulat innego, nielingwistycznego, rozumienia niektórych pojęć, np. ekwiwalencji. Manipuliści postulowali ponadto porzucenie ewaluacji w pracy nad przekładem oraz głosili apoteozę interpretacji jako wiarygodnej metody translatorskiej. Głównym obiektem konstytuującym translatorykę jest zatem znowu tłumacz, podobnie zresztą, jak w ujęciu niemieckiej szkoły przekładu Vermeera (1982), który zdefiniował translację jako proces podejmowania decyzji przez tłumacza.

Lingwistyka, a zwłaszcza lingwistyka stosowana jest zatem dziedziną, z której wyłoniła się i wobec której zautonomizowała się translatoryka. Refleksja lingwistyczna stanowi potężny oręż przekładoznawstwa, jednak nie konstytuuje go jako dyscypliny naukowej. Wspólne dla obu dyscyplin pole zainteresowań: użytkownik języka i jego wypowiedzi, poddane są analizie w różnych aspektach badawczych, choć w istocie dotyczą problemów produkcji wypowiedzi. To, co bada translatoryka, można by określić jako produkcję metamorficzną danej wypowiedzi albo po prostu reprodukcję, ponieważ nadawca prymarny wypowiedzi nie jest tożsamy z tłumaczem jako nadawcą ostatecznym, a więc przekładane wypowiedzenie jest zawsze swoistą interpretacją wypowiedzi autora oryginału (por. Hermans 1985). Nieprzekładalność względna uniemożliwia przekład literalny, a co za tym idzie, wypowiedzenia tłumacza są zawsze interpretacyjne względem wypowiedzeń oryginalnych w aspekcie semantycznym i formalnym.

⁴ „The theory of translation is concerned with a certain type of relation between languages and is consequently a branch of Comparative Linguistics” (Catford 1965, 20).

Lingwistyka bada wypowiedzi oryginalne, opisuje system danego języka oraz warunki i proces produkcji tekstów. To właśnie opozycja oryginał – interpretacja różnicuje omawiane tu dyscypliny humanistyczne. Proces translacji ma zatem charakter wtórny względem procesu produkcji wypowiedzi w ujęciu lingwistycznym. Translator przetwarza gotowe informacje, zmienia system języka, interpretuje i adaptuje daną wypowiedź. Oczywiście działania te nie są pozbawione atrybutu kreacji, niektórzy badacze przekładu (np. J. Derrida) uznają tłumacza nawet za współautora przekładanego tekstu.

Nie należy sztucznie separować translatoryki i lingwistyki. Dziedziny te łączy zainteresowanie językiem, jego użytkownikami i ich wypowiedziami. Mutualizm tych dziedzin możliwy jest dzięki ich interdyscyplinarności, rozumianej jako różnorodność metodologiczna, która nie narusza ich autonomicznego statusu. Konstytuowanie się nowych dyscyplin naukowych jest procesem naturalnym i świadczy o rozwoju cywilizacyjnym.

Warto zaznaczyć, że nie tylko językoznawstwo determinuje rozwój translatoryki jako dziedziny. Do ujęć kształtujących w latach 70. i 80. zakres metodologiczny translatoryki należą z pewnością ujęcia psychologiczne, zwłaszcza psycholingwistyczne, komunikacyjne, czy polisystemowe, które wyrosły z rosyjskiego formalizmu.

TEORIA POLISYSTEMU ITMARA EVEN-ZOHARA

Szczególnie interesujące jest podejście polistystemowe, rozwijane przez izraelskiego teoretyka przekładu (również manipulistę) Itmara Even-Zohara. Teoria polisystemowa powstała na podstawie rozważań rosyjskich formalistów, zwłaszcza Jurija Tynianowa, Romana Jakobsona i Borysa Eichenbauma. Oczywiście od formalistów Zohar przejął przede wszystkim pojęcie systemu, zdefiniowane w 1929 roku przez J. Tynianowa jako wielopoziomowa struktura powiązanych ze sobą i wzajemnie oddziałujących elementów. Trzeba dodać, że Tynianow uwzględnił nie tylko pojedyncze okazy, dzieła literackie, ale i gatunki oraz tradycje literackie obecne w kulturze i determinujące pisarstwo. Rozumienie Tynianowa ma wymiar socjologiczny, postrzega on bowiem społeczeństwo jako system, mowa zatem o „systemie systemów”. Oznacza to, że kryteria oceny danego dzieła dotyczą relacji tegoż z pozostałymi elementami systemu i są przezeń wyznaczane (zob. Tynianow 1978, 66-68). Poglądy te dały później początek szerszej teorii przekształceń systemu (RETS 1998, 176).

I. Even-Zohar przejął systemowe ujęcie lingwistyczne w rozważaniach nad teorią przekładu i historyczną strukturą literatury hebrajskiej. Refleksje te doprowadziły do sformułowania teorii nazwanej potem teoria polisystemu.

Pojęcie polisystemu jest w pewnych aspektach synonimiczne do pojęcia systemu. Co istotne, termin *polistystem* został wprowadzony, aby zobrazować dynamiczną naturę pojęcia *system* i odróżnić je od de Saussure'owskiego, statycznego rozumienia systemu. Warto dodać, że koncepcja Zohara znacznie różni się od funkcjonalnego modelu gramatyki M. Hallidaya, na którym opierał się m.in. J. C. Catford.

Zgodnie z modelem I. Even-Zohara, polisystem to heterogeniczny, zhierarchizowany konglomerat systemów, które oddziałują wzajemnie w ciągłym i dynamicznym procesie rozwoju w ramach polisystemu jako całości. Z pierwszej części niniejszej definicji wynika, że warunkiem uprzednim polisystemu jest istnienie zjawisk na różnych poziomach, przykładem mogą tu być literatury narodowe jako element budujący większą strukturę społeczno-kulturową. Ten konglomerat jest częścią większego polisystemu, np. polisystem literatury wchodzi w skład polisystemu sztuki w ogóle. Szerzej rozumując, literatura postrzegana jest nie tylko jako dziedzina badająca poszczególne teksty, ale i umiejscawia się ją w szerszym kontekście socjo-kulturowym, kieruje zatem procesem produkcji, promocji i recepcji tychże tekstów.

Istotnymi pojęciami w teorii polisystemu są terminy: *warstwa* i *element składowy*. Poszczególne warstwy i elementy składowe polisystemu wzajemnie na siebie oddziałują, rywalizują ze sobą w celu uzyskania dominującej pozycji. W polisystemie literatury sprowadza się to do ciągłych napięć pomiędzy centrum a peryferiami, gdzie dane gatunki rywalizują o dominację. Termin *gatunek* został tu zastosowany w najszerszym z możliwych użyć. Oznacza on bowiem nie tylko skanonizowane formy, ale wszelkie normy i operacje uznane oraz stosowane lub odrzucane przez szerokie kręgi kulturowe, których wytwory są kulturowane przez społeczność jako część dziedzictwa kulturowo-historycznego (Even-Zohar 1997, 15-34, 1990c, 27-44).

Nie są to formy pełnoprawne i centralne, gdyż te mają zawsze charakter kanonizowany, lecz formy peryferyczne dynamizujące rozwój danych polisystemów, ukierunkowują ten proces.

Ewolucja danego polisystemu jest procesem spontanicznym w tym znaczeniu, że nie realizuje żadnego nadrzędnego celu i wynika z nieuniknionej rywalizacji gatunków literackich, wywołanej heterogenicznością polisystemu. Ponadto, ewolucję polisystemu stymuluje także napięcie pomiędzy prymarnymi (innowacyjnymi) i wtórnymi (konserwatywnymi) zasadami teoretycznoliterackimi, jeśli bowiem forma innowacyjna zostanie zaaprobowana przez centrum i osiągnie status kanonu poprzez utrzymanie pozycji centralnej przez jakiś czas, to traci innowacyjność, staje się formą konserwatywną, zawsze w defensywie do nowych innowacyjnych form. W końcu forma ta zostaje wyparta z centrum polisystemu przez nowy model.

Tak skonstruowana teoria polisystemu posłużyła za podstawę do badań nad przekładem. Było to możliwe dzięki systemowemu ujęciu zjawisk o ogólnej naturze. Duża część rozważań I. Even-Zohara skupia się na prezentacji roli, jaką tłumaczenia odgrywają w polisystemie literatury oraz na wkładzie teorii polisystemu w rozwój przekładoznawstwa (SP) (Even-Zohar 1990a, 45-51, 1990b, 53-72).

I. Even-Zohar zauważa, że „(...) trzeba też zastanowić się na funkcję przekładu w literaturze pojmowanej jako całość lub określić rolę tłumaczeń literackich w ramach tejże literatury. Warto zauważyć, że literatura przekładu nie jest postrzegana jako integralny system. *Tłumaczenia* lub też *prace przekładowe* są powszechnie postrzegane jako jednostkowe akty twórcze. Czy istnieje zatem jakakolwiek podstawa, aby traktować tłumaczenia literackie jako spójny system literatury? Czy przekładem rządzą te same relacje językowo-kulturowe, które, jak się przypuszcza, determinują literaturę rodzimą jako system? Jaki rodzaj relacji występuje między przekładami, które przecież są postrzegane jako fakty skończone, przeniesione z literatur obcych, wyrwane z ich rodzimego kontekstu i w rezultacie neutralizowane z punktu widzenia walki peryferiów i centrum polisystemu” (Even-Zohar 1990a, 45)⁵.

Odpowiedź na postawione pytania nie jest prosta, zwłaszcza ze względu na działania antykrytyki, która przez wiele setek lat odmawiała tłumaczeniom statusu form innowacyjnych, bezpośrednio konstruujących polisystem literatury. Autor stwierdza, że przekłady są zawsze we wzajemnej relacji z tekstami oryginalnymi, które przecież ulegają selekcji w literaturze docelowej, a zasady takiej selekcji muszą być skorelowane z tymi, które regulują rodzime kosystemy literatury terminalnej. Ponadto relacje te są zdeterminowane przez adaptację oraz zapożyczenia nowych norm, zachowań literackich do repertuaru rodzimych systemów. Nie dotyczy to jedynie poziomu lingwistycznego przekładu, co sprawia, że przekłady stanowią specyficzny i ukonstytuowany system literatury, różny od prymarnego i docelowego systemu. Stanowi on swoisty element polisystemu w ogóle i powinien być traktowany jako niezależna

⁵ Even-Zohar 1990a, 45: „As a consequence, one hardly gets any idea whatsoever of the function of translated literature for a literature as a whole or of its position within that literature. Moreover, there is no awareness of the possible existence of translated literature as a particular literary system. The prevailing concept is rather that of «translation» or just «translated works» treated on an individual basis. Is there any basis for a different assumption, that is for considering translated literature as a system? Is there the same sort of cultural and verbal network of relations within what seems to be an arbitrary group of translated texts as the one we willingly hypothesize for original literature? What kind of relations might there be among translated works, which are presented as completed facts, imported from other literatures, detached from their home contexts and consequently neutralized from the point of view of center-and-periphery struggles?”

i ukonstituowana przez oba konserwatywne systemy struktura. Zohar zauważa także, że literatura przekładu jest głównym czynnikiem kształtującym centrum polisystemu jako element innowacyjny. Oczywiście przekład nie jest skazany na funkcjonowanie tylko na pozycji peryferycznej, dlatego wyróżnia się trzy wypadki, w których tłumaczenie przesuwają się do centrum. Pierwszym przykładem dominacji przekładu w polisystemie jest sytuacja, gdy dana literatura prymarna jest w fazie intensywnego rozwoju, a jej normy dopiero się konstytuują, a zatem polisystem nie jest w pełni ukształtowany. Wtedy to literatura przekładu staje się najważniejszym czynnikiem wpływającym na model. Związane jest to właśnie z przenoszonymi wzorcami i normami, które organizują strukturę w rozwoju. Drugim przykładem może być literatura oryginalna, znajdująca się na peryferiach danego polisystemu, np. literatura małej społeczności może zostać przyćmiona przez twórczość większej wspólnoty językowo-kulturowej. Trzeci wypadek uwzględnia sytuację kryzysu danej literatury, w momencie zwrotnym, kiedy wyczerpano już wszelkie zasoby danego systemu, literatura przekładu stanowi nowy model twórczości i stymuluje rozwój danej struktury. W pozostałych wypadkach przekład może być nośnikiem tradycyjnych, nieaktualnych nawet modeli.

Fakt, że literatura przekładu przyjmuje różnorodne role w polisystemie docelowym, konstytuuje zastane tam już modele albo wprowadza elementy oryginalne do systemu, jest wyznacznikiem funkcji tłumaczenia określonej również przez zajmowane miejsce w polisystemie. Przekład nie jest zjawiskiem, którego natura i granice są wyznaczone raz na zawsze, lecz jest to ten rodzaj aktywności, który zależy od relacji w ramach pewnego polisystemu (Even-Zohar 1990a, 51).

Powyższe stwierdzenie znacznie poszerza definicję *tłumaczenia*. Wcześniejsze definicje – utworzone w duchu ścisłego normatywizmu – odmawiają niektórym tekstom statusu tłumaczenia, określając je jako *imitacje*, *adaptacje*, czy *wersje językowe*. I. Even-Zohar jest przeciwny skostniałemu normatywizmowi i podkreśla, że parametry kształtujące proces przekładu, który zachodzi w danej kulturze, są wyznaczane przez kluczowe modele w ramach polisystemu literatury docelowej. To absolutnie nie normatywne ujęcie problemu zaowocowało trzema wnioskami. Po pierwsze, przekład powinno się postrzegać jako charakterystyczny przykład bardziej ogólnych zjawisk międzysystemowego transferu, co uprawnia nas nie tylko do badania tłumaczeń w szerokim kontekście, ale i dowartościowania tych cech przekładu, które go autentycznie charakteryzują (Even-Zohar 1990a, 51)⁶.

⁶ Zob. Even-Zohar 1990a, 51: „Sooner or later, I believe, it will turn out to be uneconomical to deal with transfer and translation separately. When, for instance, we maintain in translation theory that under certain circumstances secondary models are more likely to be operating because translated literature occupies a peripheral position (in the literary polysystem) and more often than

Pozostałe dwa spostrzeżenia rozwijają w różnych kierunkach niniejszy pogląd. Itmar Even-Zohar zauważa, że zamiast zastanawiać się nad naturą ekwiwalencji, należy skupić się na tekście docelowym jako podmiocie polisystemu docelowego, który istnieje w nim na własnych zasadach. Jest to oczywiście ujęcie ukierunkowane na cel – tu *translat* – bezpośrednio związane z pracami Gideona Toury, w których badacz szczegółowo opisał naturę tekstu tłumaczonego, np. cechy odróżniające je od innych, zapoczątkowanych w danym polisystemie. Ponadto, obaj badacze sprzeciwiają się postrzeganiu przekładów jako zjawisk wyizolowanych z danego polisystemu docelowego. Są one rozumiane raczej jako przykłady ogólnych procedur tłumaczenia, które muszą być determinowane przez tenże polisystem: „Odkąd wiadomo, że procedury tłumaczeniowe dają produkty w systemie docelowym i odkąd przypuszcza się, że są one zaangażowane w proces transferu translacyjnego, nie ma podstaw, aby ograniczać występowanie relacji przekładowych tylko do tekstów urzeczywistnionych” (Even-Zohar 1990a, 75)⁷. Natomiast trzecie spostrzeżenie I. Even-Zohara dotyczy istoty tych ogólnych procedur przekładu. Wiadomo, że tłumaczenie nie jest produktem selekcji gotowych środków, możliwości językowych, lecz jest kształtowane przez systemowe ograniczenie stosowania środków językowych i dyskursywnych. Na tymże gruncie wyrasta definicja tłumaczenia jako zjawiska rozpatrywanego w bardziej ogólnych kontekstach międzysystemowego transferu.

PRZYKŁADOWA ANALIZA POLISYSTEMOWA

Zgodnie z teorią polisystemu skojarzenia mogą zależeć zarówno od elementów charakterystycznych, skanonizowanych w danej kulturze, jak i od elementów niezgodnych z tradycją literacką danego obszaru językowo-kulturowego. Problem pojawia się zwłaszcza w sytuacji, gdy język przekładu jest niewystarczalny

not peripheries use secondary models, we have already transcended all question of «translation» proper to deal with potentialities of inter-systemic transfer. If we are fond of terminological games, we could then easily say that secundarization is obviously involved with translational procedures while, on the other hand, translation often involves secundarization (...); s. 74: „Some people would take this as a proposal to liquidate translation studies. I think the implication is quite the opposite: through a larger context, it will become even clearer that «translation» is not a marginal procedure of cultural systems. Secondly, the larger context will help us identify the really particular in translation. Thirdly, it will change our conception of the translated text in such a way that we may perhaps be liberated from certain postulated criteria. And fourthly, it may help us isolate what «translational procedures» consist of”.

⁷ Tamże, s. 75: „Since translational procedures produce certain products in a Target system, and since these are hypothesized to be involved with transfer processes (and procedures) in general, there is no reason to confine translational relations only to actualized texts”.

w stosunku do języka oryginału. Wypadek ten opisuje I. Even-Zohar na przykładzie języka jidysz, który nie wystarczał do opisu realiów życia w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (jako język Żydów z Europy Wschodniej, por. Even-Zohar, Khone Shmeruk 1990, 155-164).

Niech za przykład posłużą fragmenty powieści *Ulysses* Jamesa Joyce’a w tłumaczeniu Macieja Słomczyńskiego, w których autor oryginału dokonał trywializacji, czyli stylizacji tekstu na dziecięcą wypowiedź, elementarz, rymowaną.

Szczególnie interesującym przykładem są wierszyki dziecięce, np. *Któż odczyta te strony? My, odrzekły gawrony* (*Who'll read the book? I, said the rook*); *Luli luli luli kołysanka z łezką. Zdechnij sobie, zdechnij, mój malutki piesku* (*Hushaby Lullaby. Die, dog, little dog die*); *Mówił dziadek stary lulajludopary* (*Ticktacktwoo wouldyousetashoe*).

Wszystkie powyższe wypowiedzi nie tylko stylistycznie plasują się na poziomie dziecięcej rymowanki, ale i są one silnie zinstrumentalizowane dźwiękowo i nacechowane groteskowością, zwłaszcza przykład drugi, będący zniekształceniem kołysanki dziecięcej. Tłumacz stosuje bardzo różne strategie przekładu powyższych tekstów.

Przykład pierwszy jest niemal formalnym ekwiwalentem. Rozdźwięk następuje jedynie w wypadku znaczenia leksemu *book*, który oznacza ‘książkę’, Słomczyński zastąpił go rzeczownikiem *strony*, co uzasadniają względy funkcjonalne, tylko w ten sposób tłumacz mógł zachować rym w wierszyku. Poza tym rzeczownik *strony* stanowi swoistą metonimię wyrazu *książka*.

Drugi przykład *Luli luli luli kołysanka z łezką. Zdechnij sobie, zdechnij, mój malutki piesku* (*Hushaby Lullaby. Die, dog, little dog die*) stanowi nawiązanie do gatunku kołysanki dziecięcej. Wyrazy dźwiękonaśladowcze *luli luli luli* zostały formalnie przetransferowane do translatu i stanowią dosłowne odpowiedniki wykrzykników *Hushaby Lullaby*. Sytuacja powtarza się i w wypadku następnej frazy *Die, dog, little dog die*, która także ma swój formalny odpowiednik w formie wypowiedzenia *Zdechnij sobie, zdechnij, mój malutki piesku*. Warto zauważyć, że tłumacz dostosował szyk wyrazów do polskich norm składniowych.

W klauzuli pierwszego wersu kołysanki zamieścił on element naddany, którego funkcją jest rytmizowanie całości tekstu: *kołysanka z łezką*. Ponadto wyrażenie to współgra z intencją odniesień intertekstualnych do gatunku kołysanki dziecięcej oraz treścią tekstu źródłowego.

Trzeci z przykładów *Mówił dziadek stary lulajludopary* (*Ticktacktwoo wouldyousetashoe*) jest najbardziej oddalony od znaczenia i struktury gramatycznej tekstu źródłowego. *Mówił dziadek stary* stanowi całkiem wolne tłumaczenie onomatopei *Ticktacktwoo*, które jest kontaminacją wyrażenia *tick-tack-toe*

‘kółko i krzyżyk’⁸ oraz *two ticks* ‘minutka, chwileczkę’⁹. Z kolei kompozycję leksykalną *wouldyousetashoe* można podzielić na następujące składowe *would_you_set_a_shoe* o dosłownym znaczeniu ‘dobierz buta do pary’. Rymowanka pełni podobną funkcję, co polskie wyliczanki, np. *Palka zapalka dwa kije, kto się nie schowa, ten kryje* albo *Palec pod budkę, bo za minutkę (...)*.

Słomczyński próbuje sformalizować i uczynić funkcjonalnym przekład – quasi-kalkę. W tym wypadku o wiele lepszym rozwiązaniem byłoby zastąpienie przekładu ekwiwalentem funkcjonalnym, zaczerpniętym z polskiej tradycji tego typu tekstów, a zatem skorzystanie z repertuaru centrum polisystemu literatury polskiej.

Trywializacja dokonuje się także poprzez wyraźne nawiązania do formatów tekstowych, np. do elementarza: *Ga Ga Gara. Kok Kok Kok. Czarna Liza to nasza kura. Znosi ona dla nas jajka. Jakże się cieszy, gdy zniesie jajko. Gara. Kok Kok Kok (Ga Ga Gara. Klook Klook Klook. Black Liz is our hen. She lays eggs for us. When she lays her egg she is so glad. Gara. Klook Klook Klook)*.

Tłumacz dokonuje niemal dosłownego transferu tekstu źródłowego. Przejawem języka elementarza oraz mowy dziecięcej są onomatopeje, zdania pojedyncze nierozwinięte lub nadrzędno-podrzędne oraz zaimki osobowe i dzierżawcze. Mechanizm trywializacji w tekście źródłowym i przekładzie jest ten sam.

Innym sposobem trywializacji jest dryl gramatyczny, np.: *Kochanie kocha kochać kochanie. Pielęgniarka **kocha** nowego aptekarza. Policjant 14 A **kocha** Mary Kelly. Gerty MacDowell **kocha** chłopca, który ma rower. M. B. **kocha** przystojnego gentlemana (Love loves to love love. Nurse **loves** the new chemist. Constable 14 A **loves** Mary Kelly. Gerty MacDowell **loves** the boy that has the bicycle. M. B. **loves** a fair gentleman)*. Powyższy dryl gramatyczny opiera się na replikacji zdania *A kocha B*. Słomczyński dokonuje przekładu formalnego, na ile jest to możliwe. Transferowi formalnemu ulega także metoda konstruowania tekstu.

Jak zatem widać, transfer tekstu stylizowanego jest o tyle problematyczny, że wymaga od tłumacza opracowania osobnej strategii translatorskiej, która z jednej strony odda prymarny przekaz transferowanego utworu, a z drugiej będzie na tyle elastyczna, aby zmierzyć się z egzemplaryczną intertekstualnością. W takich wypadkach niewystarczalność języka docelowego względem źródłowego zmusza tłumacza do sięgania po środki z repertuaru peryferycznego, z repertuaru tłumaczenia, co może prowadzić do kalek lub quasi-kalek językowo-kulturowych.

⁸ WSAP, red. J. Linde-Usiekniewicz, Warszawa 2005, hasło: *tick-tack-toe*, s. 1225.

⁹ WSAP, dz. cyt., hasło: *tick*, s. 1225.

PODSUMOWANIE¹⁰

I. Even-Zohar zauważa, że przekładoznawstwo jako dyscyplina naukowa czerpie z innych dziedzin, takich jak teoria interferencji czy poetyka (zwłaszcza poetyka kontrastywna). Korzystanie z metodologii innych dyscyplin nie podważa jednak autonomicznego statusu translatoryki jako dziedziny naukowej. Eklektyzm wielu teorii przekładu wynika bowiem nie z zapożyczeń hipotez z innych przestrzeni nauki, ale z faktu nieprzystawalności danej hipotezy do zasady charakteryzujących przekład. Ale dzięki systemowemu ujęciu zagadnienia translacji pojmowanej jako systemowa manipulacja i produkcja, translatoryka – konglomerat dyscyplin – staje się niezależną dziedziną naukową.

BIBLIOGRAFIA

- Bassnett S., 1991, *Translation Studies*, Routledge.
- Catford J. C., 1965, *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*, Londyn.
- Chomsky N., 1977, *Lingwistyka a filozofia*, [w:] *Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, red. B. Stanosz, Warszawa, s. 391-437.
- Even-Zohar I., 1990a, *The position of translated literature within the literary polysystem*, „Poetics Today”, 11:1, s. 45-51.
- Even-Zohar I., 1990b, *Laws of Literary Interference*, „Poetics Today”, 11:1, s. 53-72.
- Even-Zohar I., 1990c, *The 'Literary System'*, „Polysystem Studies” [= „Poetics Today” 11:1], s. 27-4.
- Even-Zohar I., 1997, *Factors and Dependencies in Culture: A Revised Outline for Polysystem Culture Research*, „Canadian Review of Comparative Literature” 1997/24, 1, s. 15-34.
- Even-Zohar I., Khone S., 1990, *Authentic Language and Authentic Reported Speech: Hebrew vs. Yiddish*, „Polysystem Studies” [= „Poetics Today” 11:1], s. 155-164.
- Grucza F., 1976, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, [w:] *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, pod red. F. Gruczy, Warszawa, s. 7-22.
- Grucza F., 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, [w:] *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, pod red. F. Gruczy, Warszawa.
- Hermans T., 1985, *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*, Londyn.
- Holmes J., 1972, *The Name and Nature of Translation Studies*, Amsterdam.
- Levy J., 1976, *Teoria informacji a proces komunikacji literackiej*, tłum. L. Pszczołowska, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, Warszawa, t. II, s. 70-112.

¹⁰ Wszystkie przytoczone tłumaczenia są własne, o ile nie jest podane źródło, z którego zaczerpnięto przekład.

- Pisarska A., 1996, Tomaszewicz T., *Współczesne teorie przekładoznawcze*, Poznań.
Toury G., 1995, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam.
Tynianow J., 1978, *On Literary Evaluation*, [w:] *Readings in Russian Poetics. Formalists and Structuralists views*, pod red. L. Matejki, K. Pomorskiej, Ann Arbor, Michigan, s. 66-78.

SŁOWNIKI I ENCYKLOPEDIA:

- Internetowy słownik wielojęzyczny*, www.ling.pl, hasło: tłumaczyć.
Routledge Encyclopedia of Translation Studies, pod red. M. Baker, Londyn – Nowy York 1998.
Słownik terminów literackich, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław – Warszawa – Kraków, dodruk 2007.
Tezaurus terminologii translatorskiej, pod red. J. Łukaszyna, Warszawa 1998.
Wielki słownik angielsko-polski PWN – Oxford, pod red. J. Linde-Usiekniewicz, Warszawa 2005.

WYKAZ SKRÓTÓW BIBLIOGRAFICZNYCH:

- ISW LING – *Internetowy słownik wielojęzyczny*, www.ling.pl
RETS – *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, pod red. M. Baker, Londyn – Nowy York, 1998, s. 277.
STL – *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław – Warszawa – Kraków, dodruk 2007.
TTT – *Tezaurus terminologii translatorskiej*, pod red. J. Łukaszyna, Warszawa 1998.
WASP – *Wielki słownik angielsko-polski PWN – Oxford*, pod red. J. Linde-Usiekniewicz, Warszawa 2005.

Translatorics and Other Domains of the Arts – Polysystemic Approach

KEYWORDS: translatorics, traductology, translatology, translation studies, linguistics, Even-Zohar's polysystem theory

ABSTRACT: The aim of the article is to present translation studies as the autonomous domain of the Arts. The characteristics has been made using Western European methodologies, represented most of all by Manipulation School. The main conclusion is the conviction of integrality of translated literature and native literature system. Polysystemic approach to literary translations allows indicating basic relationships of this literature as well as mutual influence between translations and native literature. Such a view allows constituting translation studies as integral and autonomous scientific discipline.

BEATA KATARZYNA JĘDRYKA

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

GLOTTODYDAKTYKA A LINGWISTYKA. ZAGADNIENIA OGÓLNE

SŁOWA KLUCZOWE: lingwistyka, glottodydaktyka, języki naturalne, języki obce, układ glottodydaktyczny, nauczyciel, uczeń

Glottodydaktyka i lingwistyka należą do nauk empirycznych, czyli takich nauk, które zajmują się badaniem fragmentu rzeczywistości (Grucza, 1985, 19-44). Lingwistyka bada języki naturalne, a glottodydaktyka zajmuje się nauczaniem języków obcych. Obiektem konstytuującym przedmiot lingwistyki są ludzie, a nie ich wypowiedzi językowe, które wchodzą w skład korpusu językowego, język bowiem to sfera mentalna ludzi. Lingwistyka zajmuje się ludźmi ze względu na ich właściwości, które pozwalają im posługiwać się wypowiedziami językowymi. Ludzie to istoty, które mogą pełnić dwie funkcje jednocześnie: funkcję mówcy i funkcję słuchacza. W obrębie zainteresowań glottodydaktyki znajduje się układ glottodydaktyczny. Jej przedmiot także konstytuują ludzie, których dzieli się na dwie grupy: uczących się i nauczających. Z lingwistyką łączy glottodydaktykę to, że obie te dziedziny są zainteresowane tymi samymi obiektami: ludźmi a następnie ich wypowiedziami językowymi. Natomiast tym, co je dzieli, jest to, że interesują się obiektami ze względu na różne typy ich właściwości.

Glottodydaktyka jako nauka w pełni samodzielna nie ma długiej historii. Precyzyjnie można określić moment, kiedy pojawiła się wśród nauk językoznawczych. Na gruncie polskim był to rok 1973, kiedy na wniosek profesora Ludwika Zabrockiego w Komitecie Neofilologicznym Polskiej Akademii Nauk utworzono Sekcję Językoznawstwa Stosowanego. Pierwszym jej przewodniczącym został profesor Franciszek Grucza, który jest uważany za twórcę naukowych podstaw polskiej glottodydaktyki (Lewicka 2007, 11-19). Początkowo niejednokrotnie utożsamiano glottodydaktykę w ogóle z językoznawstwem stosowanym (Grucza 1979, 5-6). Bardzo często dochodziło także do błędnego używania jako synonimu dla *glottodydaktyki* wyrażenia *metodyka nauczania języków obcych*. W istocie rzeczy metodyka jest jedynie częścią glottodydaktyki, której głównym celem nie jest opisywanie i wyjaśnianie metod nauczania, ale ich konstruowanie. Dodać także trzeba, że metodyka skupia się głównie na dydaktycznych zachowaniach nauczyciela, a mniej miejsca poświęca osobie uczącej się

(Grucza 1976, 7-25). Dlatego też należy przyjąć, iż glottodydaktyka jest dziedziną nadrzędną wobec metodyki, ale już nie wobec lingwistyki. Także lingwistyki nie można określić jako nadrzędnej wobec glottodydaktyki, chociaż był w jej dziejach okres, kiedy uważano ją za jej subdziedzinę. Glottodydaktyka zatem jest samodzielną dyscypliną naukową, która w swoich badaniach posługuje się także metodami typowymi dla innych dyscyplin, takich jak lingwistyka, psychologia, pedagogika.

Przedmiotem badań glottodydaktycznych jest fragment rzeczywistości, który został nazwany układem glottodydaktycznym (Grucza 1976, 7-25). Jako składowe tego modelu należy wyróżnić trzy niezbędne, podstawowe elementy: nauczyciela, kanał komunikacyjny oraz ucznia. Najważniejszym elementem modelu jest uczący się, a nie nauczyciel. Nauczyciel jest szczególnym źródłem informacji i pełni w modelu funkcję nadawczą, jest przekaźnikiem informacji, natomiast uczeń pełni funkcję odbiorczą i jednocześnie magazynującą owe informacje. Oba te elementy wyposażone są w urządzenia odbiorcze i nadawcze, co daje możliwość realizacji tzw. funkcji kontrolnej w trakcie procesu przekazywania informacji. Tylko jedna rzecz różni nauczyciela od ucznia w tym modelu, mianowicie to, iż nauczyciel posiada coś, co nazywamy nadwyżką informacyjną, czyli te informacje, których nie ma uczeń. Funkcjonowanie modelu glottodydaktycznego wymaga środka przekazu glottodydaktycznego oraz informacji, które są przedmiotem owego przekazu. Zadanie glottodydaktyki polega na tworzeniu zbioru informacji opisujących i wyjaśniających budowę, funkcjonowanie modelu, który z założenia jest otwarty i dynamiczny, co oznacza, iż daje się modyfikować i przekształcać.

Trochę inny model glottodydaktyczny zaproponował Waldemar Pfeiffer, który stwierdził, że model ten musi uwzględniać zmieniającą się rzeczywistość obiektywną oraz rzeczywistość glottodydaktyczną (Pfeiffer 2001, 21). Zauważa on, że na naukę języków obcych wywiera wpływ polityka oświatowa władz, środowisko społeczne i szkolne. Nie należy pomijać tych aspektów. W układzie Pfeiffera mamy nauczyciela, ucznia, język, materiały glottodydaktyczne, metody nauczania i uczenia się, warunki nauczania oraz rzeczywistość obiektywną, na którą składa się polityka edukacyjna państwa, wspomniane wcześniej środowisko społeczne oraz środowisko szkolne. Między elementami modelu istnieją ścisłe zależności, a opisywanie ich i wyjaśnianie tych zależności oraz ich wzajemnych oddziaływań należy do zadań tzw. glottodydaktyki czystej.

Celem glottodydaktyki czystej jest dokonanie opisu, wyjaśnienie budowy, funkcjonowania oraz genezy modelu glottodydaktycznego, a celem tzw. glottodydaktyki stosowanej jest prowadzenie takich badań, które umożliwiają zebranie informacji, na podstawie których można by udzielić odpowiedzi na pytania typu: jakich należy dokonać zmian w modelu glottodydaktycznym (Grucza 1976, 7-25).

Wynika z tego jasno, iż glottodydaktyka stosowana opiera się na wynikach osiągniętych przez glottodydaktykę czystą. Reasumując, glottodydaktyka czysta zajmuje się teoretycznymi problemami akwizycji języka drugiego – obcego, a jako zadania glottodydaktyki stosowanej należy wymienić opracowywanie planów, programów nauczania i innych materiałów dydaktycznych. Ma to na celu optymalizację procesu glottodydaktycznego (Lewicka 2007, 11-19).

Jak już wspomniano, glottodydaktyka ma charakter dziedziny poznawczej, co oznacza, że bada ona swój przedmiot, czyli model glottodydaktyczny w postaci zastanej. Zadania glottodydaktyki nie polegają na dokonywaniu zmian w tym modelu. Z tego punktu widzenia są one analogiczne do zadań nauk przyrodniczych. Lecz nie tylko ten aspekt przybliża glottodydaktykę do owych nauk. Człowiek ma w swojej istocie chęć przekształcania środowiska, które go otacza oraz przekształcania samego siebie. Podobny mechanizm działa w odniesieniu do modelu glottodydaktycznego. Charakterystyczne jest to, iż człowiek jest w ten model uwikłany. Glottodydaktyka zainteresowana jest z jednej strony uczeniem się i nauczaniem języków obcych, a z drugiej rozwojem intelektualnym osób uczących się i nauczycieli.

Glottodydaktyka korzysta z zasobów różnych dziedzin wiedzy ze względu na specyfikę badań. Sięga do nauk szczegółowych takich, jak neurologia, neurobiologia, biofizyka, psychologia, cybernetyka, teoria komunikacji, socjologia i pedagogika (Lewicka 2007, 13). Lingwistyka także dostarcza wielu potrzebnych informacji.

F. Grucza pisze: „Lingwistyka jest dziedziną prymarnie kompetentną w sprawach języków naturalnych, które ogólnie biorąc w dwojaki sposób są uwikłane w procesach glottodydaktycznych, z jednej strony jako przedmiot albo treść przekazu glottodydaktycznego, a z drugiej jako środek przekazu tej treści, a więc przede wszystkim w postaci tekstów, naturalnie tekstów realizowanych w różnych postaciach substancjalnych” (Grucza 1976, 16).

Zarówno glottodydaktyka, jak i lingwistyka, bada właściwości językowe ludzi. Na tej podstawie można śmiało stwierdzić, że te dziedziny mają wiele punktów stycznych.

Lingwistyka jest nauką bardziej szczegółową i dlatego wchodzi w zakres przedmiotu badań glottodydaktyki. Glottodydaktyka musi wspierać się wynikami badań lingwistyki, ale trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że relacja w odwrotną stronę nie zachodzi.

Można śmiało wyróżnić trzy punkty ukazujące związki łączące glottodydaktykę i lingwistykę. Po pierwsze, glottodydaktyka w płaszczyźnie badań i informacji teoretycznych oraz w płaszczyźnie badań i informacji stosowanych jest warunkowana lingwistycznie. W lingwistyce czystej glottodydaktyka dostrzega wartość eksplikacyjną, a w stosowanej – wartość aplikacyjną.

Po drugie, glottodydaktyka potrzebuje pomocy lingwistyki, ponieważ ta jest dziedziną prymarnie kompetentną w sprawach języków naturalnych, które występują w procesach glottodydaktycznych niejako w dwóch funkcjach: jako przedmiot przekazu i jako środek przekazu przedmiotu glottodydaktycznego.

Po trzecie, patrząc na glottodydaktykę stosowaną, trzeba wyróżnić informacje tekstowe i informacje metatekstowe. Pierwsze odnoszą się do tekstów z referencją do przedmiotów pozatekstowych, natomiast drugie do tekstów z referencją do przedmiotów tekstowych. W obu wypadkach refleksja lingwistyczna niejako poprzedza refleksję glottodydaktyczną.

Podobieństwo między lingwistyką a glottodydaktyką jest także takie, iż pierwsza z nich jest zainteresowana nie tylko podmiotami procesów komunikacji: mówcami i słuchaczami, ale również formami komunikacyjnymi – wypowiedziami, a druga również nie skupia się wyłącznie na podmiotach procesów glottodydaktycznych: uczniach i nauczycielach, ale dodatkowo na środkach glottodydaktycznych (Grucza 1985, 19-44). Prymarny rodzaj środków glottodydaktycznych to wypowiedzi językowe, więc one także znajdują się w polu zainteresowań glottodydaktyki.

Lingwistyka i glottodydaktyka nie mogą być od siebie izolowane. Istotny jest fakt, iż jeden z elementów modelu glottodydaktycznego – nauczyciel bez wiedzy lingwistycznej nie mógłby poprawnie wypełniać funkcji nadawczej. Nie mógłby być owym źródłem informacji, które jest niezbędne, aby model glottodydaktyczny zaistniał.

To, że glottodydaktyka wyodrębniła się z lingwistyki, trzeba zaakceptować. Nauka obecnie coraz bardziej podąża w kierunku węższych specjalizacji, dlatego też naturalne jest pojawianie się nowych dyscyplin naukowych. Niezależnie od tych dyferencjacji glottodydaktyka i lingwistka powinny wzajemnie spożytkować swoje osiągnięcia.

Tym zasadom jest podporządkowana moja rozprawa z zakresu glottodydaktyki. Przedmiotem moich badań jest język dzieci polonijnych mieszkających na terenie Stanów Zjednoczonych. Część teoretyczna i analityczna rozprawy opiera się przede wszystkim na metodologii lingwistycznej, bez której nie mogłaby powstać glottodydaktyczna część rozprawy poświęcona projektowi podręcznika dla klas początkowych do nauki języka polskiego jako drugiego. Celem tego studium jest opracowanie optymalnego rozwiązania problemów komunikacyjnych dzieci dorastających w środowiskach, które posługują się polszczyzną na co dzień w różnych sytuacjach, mimo że w części członkowie tych enklaw polonijnych nie są rodzimymi użytkownikami języka polskiego.

Zawodowo zajmuję się nauczaniem języka polskiego jako obcego. W mojej pracy także wykorzystuję wiedzę lingwistyczną dotyczącą różnych systemów językowych, co przyspiesza zamierzone efekty glottodydaktyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Grucza F., 1976, *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin 13-15 listopada 1974*, Warszawa.
- Grucza F., 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, [w:] *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, pod red. F. Gruczy, Warszawa.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945-1975*, [w:] F. Grucza, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975*, Warszawa.
- Lewicka G., 2007, *Glottodydaktyka jako dyscyplina naukowa*, [w:] G. Lewicka, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych*, Poznań.

Glottodidactics and Linguistics. General Issues

KEYWORDS: linguistics, glottodidactics, natural languages, foreign languages, glottodidactic system, teacher, student

ABSTRACT: The author shortly presents basics of glottodidactics in Poland. Even though glottodidactics has been separated from linguistics, one cannot separated one from another, which is the leading idea of the text. Main features distinguishing glottodidactics from other scientific disciplines based on linguistics have been shown. The author has also indicated which domains are used by glottodidactics to fully realize its objectives.

MICHAŁ FRIEDRICH

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

CO ROBIĆ, GDY SŁOWACKI NIE ZACHWYCA? POZALITERACKIE KONTEKSTY INTERPRETACYJNE W NOWOCZESNEJ SZKOLE

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, szkoła, hip-hop, punk rock, barok, semiotyka, katedra, aksjologia

SZKOŁA PRZECIW LEKTURZE

„(...) Nie ma nauczyciela, który dokłada starań, aby jego uczniowie niewiele z lekcji korzystali, który celowo tak organizuje pracę, by lekcja była «czasem straconym» dla uczniów, udręką dla wszystkich w niej uczestniczących. Nikt nie chce złych lekcji” (Kuligowska 1984, 75) – tymi słowami już na początku lat osiemdziesiątych Krystyna Kuligowska rozpoczynała swoje – kanoniczne dziś dla polonistycznej metodyki, zwłaszcza tej w akademickim wydaniu – rozważania dotyczące efektywnego planowania pracy nauczyciela. Od tamtego czasu powiedziano bardzo wiele na temat najrozmaitszych sposobów pracy z grupą i uczniem jako jednostką, na temat formuł szkolnych interpretacji tekstu, na temat strategii wykorzystania innych niż literackie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego etc. Tymczasem niezmiennie mamy do czynienia z rozlicznymi sytuacjami, gdy obcowanie z lekturą w szkole nie tylko nie wzbudza w uczniach czytelnicznej pasji, ale staje się dla młodzieży wręcz antyrekomendacją dla czytania w ogóle. Jeśli uznać za jeden z zasadniczych celów kształcenia polonistycznego wychowywanie potencjalnych odbiorców tekstów kultury wysokiej, wspomniana wyżej sytuacja jawi się nie tylko jako dydaktyczne kuriozum, lecz również jako wyrazisty dowód nauczycielskiej porażki (Chrzastowska 1988, 86).

Powszechna (za taką wszak, niestety, należy ją uznać) wśród młodzieży niechęć do czytania bierze swój początek w wielu miejscach, zaś diagnoza tej sytuacji mogłaby z całą pewnością być tematem dla osobnej i zapewne bardzo obszernej rozprawy, wykraczającej daleko poza ramy przewidziane dla niniejszego szkicu. Za jedną z najistotniejszych przyczyn omawianego stanu rzeczy można jednak uznać znamienne retroaktywność autorów podstaw programowych, poszczególnych programów i podręczników a także, niestety, nauczycieli.

Uczniowie (zwłaszcza szkół średnich i gimnazjów) stanowią, paradoksalnie, jedną z najliczniejszych publiczności literackich. Jest to rzecz jasna publiczność specyficzna – taka, której większość (lub przynajmniej znaczna część) lektur jest odgórnie narzucana przez system oświatowy.

O ile nie sposób wyobrazić sobie modelu szkoły, w której można by całkowicie uniknąć lekturowego przymusu, o tyle można i – jak miemam – warto podjąć starania prowadzące ku ograniczeniu owego przymusu na rzecz samodzielnych uczniowskich poszukiwań lub na rzecz twórczego i efektywnego wyszukiwania tekstów kultury z rozmaitych względów bliskich młodym ludziom. Teksty takie istnieją bowiem i regularnie ich przybywa, jednak bardzo często, ze względu na swą specyfikę, spotykają się ze swoiście scholastycznym ostracyzmem ze strony nauczycieli. Fakt, że uczniowie nie chcą (nie lubią? nie potrafią? nie „mają potrzeby”?) sięgać po literaturę i inne dzieła sztuki uznane, „okrzepłe” w pewien sposób w tradycji, nie musi bynajmniej oznaczać, że kultura nie interesuje ich w ogóle. Osobowość ucznia (zwłaszcza nastolatka) trafiającego do szkoły jest w dużym stopniu ukształtowana. Mamy do czynienia z młodym, rozwijającym się człowiekiem, który coś już jednak przeczytał, obejrzał niejeden film, słucha (nierzadko bardzo dla niego ważnej!!) muzyki, zauważa obecne w miejskiej przestrzeni wlepki, „tagi”, „murale” (efekty działań grafficiarzy). Jakkolwiek daleka jest droga od interpretacji tekstu hip-hopowej kapeli do interpretacji liryku Słowackiego, warto zdać sobie sprawę, że młodzież posiada zwykle pewną orientację w kulturze w ogóle, która może okazać się funkcjonalnym podglebiem dla spotkań z kulturą wysoką.

LITERACKIE PRETEKSTY

Wśród charakterystycznych dla przełomu XX i XXI stulecia jakości estetycznych na szczególną uwagę zasługuje wspomniany wyżej hip-hop. Imponująca jest bowiem medialna i kulturowa kariera muzyki czarnoskórej mniejszości wielkich miast Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza zważywszy na fakt, iż jeden z najpopularniejszych nurtów współczesnej muzyki rozrywkowej wywodzi się z ubogich dzielnic uznawanych za margines rozległych aglomeracji. Krytycznie nastawieni do żarłocznego kapitalizmu, agresywnej policji i przekłamującej rzeczywistość popkultury wykonawcy tacy, jak Cypress Hill, House Of Pain, Ice Cube czy znany głównie z kontrowersyjnego przeboju *Cop killer*¹ „Ice – T” (lider formacji Body Count) bardzo szybko zyskali ogromną popularność niemal

¹ W wielu stanach Ameryki Północnej ukazała się ocenizowana wersja pierwszej płyty zespołu. Sprzeciw konserwatywnej krytyki budził zwłaszcza wspomniany wyżej utwór z refrenem: *Fuck the police*.

na całym świecie, równie prędko pojawili się naśladowcy i, w ostatnich latach, epigoni. Hip-hopowo – rapową subkulturę spotykają często zarzuty propagowania przemocy i narkotyków; oskarżenia te prawomocne są jednak tylko w niektórych przypadkach. Warto natomiast zwrócić uwagę na wartości, które niesie ze sobą wiele tekstów piosenek. Wykonawcy omawianego gatunku nie unikają śmiałych (lecz nierzadko konstruktywnych) wypowiedzi na temat palących problemów społecznych takich, jak bezrobocie, narkomania, przemoc seksualna. Jeden z najpopularniejszych i najbardziej oryginalnych zarazem wykonawców polskiej odmiany hip-hopu, „Eldo” (uczestnik projektu „Broniewski”, mającego na celu prezentowanie poezji autora *Anki* w awangardowych wykonaniach) często podkreśla swoją zdecydowaną postawę antyrasistowską i antyhomofobiczną.

Nie tylko zresztą ważne treści niesione przez teksty piosenek omawianego nurtu dają się wykorzystać jako składnik sytuacji dydaktycznej. Szczególnie przydatna na lekcjach języka polskiego może okazać się również forma tworzonych w ramach gatunku tekstów. Charakterystyczna dla ich poetyki kategoria *freestyle’u* polega na swobodnej improwizacji, której jedynym właściwie ograniczeniem formalnym jest podporządkowanie słów powstającej piosenki dominującemu w niej rytmowi (nadawanemu przez syntezator lub – rzadziej – elektroniczną perkusję). Jarosław Klejnocki proponuje, by podsunąć uczniom skojarzenie improwizacji raperskich² z improwizacjami znamionnymi dla poetów romantycznych. Znakomitą ilustracją mógłby tutaj być głośny film *Ósma mila* w reżyserii Curtisa Hansona z wielką gwiazdą hip-hopu, Eminemem, w roli głównej³. Jeszcze bardziej zaskakującym (a przy tym jakże prostym do wykonania!) dydaktycznym zabiegiem może być, również proponowane przez autora *Przylądka pozerów*, zestawienie wybranego tekstu hip-hopowego z... *Bogurodzicą!* Pretekstem dla takiego działania byłaby tutaj znamionna dla rapowych piosenek meliczność oparta na bardzo wyrazistej rytmizacji tekstu powstałej między innymi wskutek zastosowania rymów wewnętrznych. Zupełnie tak, jak w *Bogurodzicy!* Ukazanie zaskakującej wspólnoty artystycznej anonimowego średniowiecznego autora i muzyczno-poetyckich buntowników spod znaku Ice’a – T może być jednym z tych niezwykle cennych momentów procesu polonistycznej dydaktyki, w których młodzież doświadczy autentyczności przesłania nauczyciela mówiącego o ciągłości i ponadczasowości kultury. Oto przykłady reprezentatywnych hip-hopowych tekstów:

² Pomijam tutaj kwestię genologicznego rozróżnienia pomiędzy rapem i hip-hopem. Obie nazwy w wielu źródłach stosowane są zamiennie, wśród młodzieży najczęściej również brak zgody co do zakresu znaczeniowego obu terminów.

³ Pomysły na wykorzystanie hip-hopowej poetyki na lekcjach języka polskiego zostały zaczerpnięte ze szkicu J. Klejnockiego pt. *Nowa literatura w szkole*. Tekst nie został dotąd opublikowany, za jego udostępnienie serdecznie dziękuję autorowi.

Nie osądzaj mnie to moja dusza krzyczy
 Ziomki wiedzą co się liczy i ja też
 Jestem z ulicy więc się strzeż
 Jeśli chcesz być modny
 Ten głodny ten bezdomny
 Nie chcę być namolny lecz wolny
 (...)

Dla systemu nie pracujesz wtedy nie jesz
 Po co egzystujesz tego nie wiesz
 Nie znaczysz więcej niż wiesz
 On tego chce a ty chcesz?
 Jego wpływów się nie wyprzesz

(Molesta, *Nienawiść*)⁴

Utwór zespołu Molesta (tworzącego również pod nazwami: Mistic Molesta i Molesta Ewenement) posiada wiele cech charakterystycznych dla poetyki hip-hopu. Oprócz bardzo wyrazistych rymów wewnętrznych (podwójnych) pojawia się tutaj sławetny, spopularyzowany przez subkulturę hip-hopowców leksem „ziom” (inne slangowe warianty to: „ziomek”, „ziomas” i – bodaj najpopularniejszy – „ziomal”), cały zaś utwór ma charakter protest songu, podejmującego problemy niełatwej codzienności młodzieży z miejskiego blokowiska. Warto zwrócić uwagę również na motyw „walki z systemem” – radykalny, wyrażany *explicite* sprzeciw wobec polityczno-ekonomicznych norm społecznych jest interesującym łącznikiem pomiędzy problematyką obszernego zrębu tekstów wykonawców hip-hopu a światopoglądowymi manifestami zespołów hard core’owych i – zwłaszcza – punk rockowych. W podobny sposób daje się skomentować fragment utworu Rafała Poniedziałskiego, cieszącego się wielką popularnością rapera tworzącego pod pseudonimem Pono:

Nowy ład, nowy ład, nowy kat, to nowy porządek
 Nowy świat, nowy świat, nowy start, tu nowy porządek
 Jeden bunt, jeden głód, jeden lud, jak jedna waluta
 Jeden wróg, jeden wróg, ta, jeden wróg, bo jedną wojnę wzbudza

To tacy ludzie u władzy oraz ludzie z kasy pracy
 Coraz cieńsza klasa średnia, zostanie bogata, biedna
 Jedna żeruje na drugiej, druga dla pierwszej luksusu
 Haruje za pługiem, w długach żyje z przymusu
 (...)

(Pono, *Nowy ład*)⁵

⁴ Wydawcą płyt zespołu Molesta jest wytwórnia Respekt Records.

⁵ Płyty Rafała „Pono” Poniedziałskiego ukazują się nakładem firmy Prosto.

Protest song warszawskiego muzyka zwraca uwagę dynamicznym układem głębokich, wewnątrzwersowych rymów i efektywnym wykorzystaniem kolokwialnej leksyki. Nadrzędnym tematem utworu *Nowy ład* są znamienne dla kapitalistycznego ustroju wypaczenia ekonomiczne, zwłaszcza zanik klasy średniej i podatność społeczeństw na negatywne skutki globalizacji.

Ciekawym zagadnieniem dotyczącym wielu utworów omawianego nurtu muzyki współczesnej jest autotematyzm. „Poezja o poezji”, układana do rytmicznej, hip-hopowej muzyki, podkreśla częstokroć rangę tworzenia jako aktu buntu lub sposobu na oswojenie szarej, miejskiej rzeczywistości. Oto przykład:

To nie są rzeczy, które widzę we śnie
Jak odgłosy w mieście, hałasy, zgłębienie tłumów
Kolorowe litery gdzieś na wyłomach murów
Czasy królów odeszły, nastały czasy pełne bólu
Piszę o tym wszystkim, by poezji stać się bliskim
Jak ci, którzy odeszli, tysiące ludzi
Jest już późno, czas iść spać, a nie marudzić
Czekam, kiedy znowu muza do mnie wróci
(...)

Pisane nocą myśli, nacechowane melancholią
Wiem, że teraz ktoś, gdzieś zostawia myśl się niekończącą
Stawiając pomnik słowem, co od spiżu trwalszy
Jak Horacy piszę, by czasu upływanie zwalczyć
Mój sposób, by od szarości dnia gdzieś odejść
Swoją krainę z marzeń, budować swoim słowem
Odszkodnia od tego, co czeka mnie rano
Nocne pisanie, dobranoc

(Grammatik, *Jest już późno*)⁶

Lider i autor tekstów piosenek zespołu Grammatik, wspominany już wcześniej „Eldo” (Łukasz Kaźmierczak) znany jest w środowisku polskich raperów jako tekściarz podejmujący ważne problemy społeczne. Przywołany powyżej utwór *Jest już późno* stanowi ciekawy przykład tekstu mniej reprezentatywnego dla wykonawcy; z jednej strony mamy do czynienia z wypowiedzią o bardzo osobistym wymiarze, z drugiej zaś – ze względu na śmiałe, intertekstualne nawiązanie – z próbą podjęcia uniwersalnej refleksji na temat poezji. Pomyśl na wykorzystanie *Jest już późno* w sytuacji dydaktycznej narzuca się niejako samoczynnie. Tym bardziej warto zbadać inne zależności muzyki popularnej/alternatywnej/rozrywkowej z tym, co w kulturze zastane, okrzepłe, zakorzenione.

⁶ Wydawcami płyt nieistniejącej już formacji Grammatik były wytwórnie: Blend Records, T-1 Teraz, Embargo Nagrania.

Muzyka jest bowiem – niezmiennie od wielu dziesięcioleci – szczególnie istotnym dla młodzieży nośnikiem wartości. Ważne, by podejmować próby wykorzystywania tego faktu na lekcjach języka polskiego, które – jak chyba żadne inne godziny lekcyjne – stanowią okazje do rozmów o podstawowych, ogólnoludzkich aksjomatach.

Kolejny przykład muzycznej awangardy mogącej stać się frapującym i niebanalnym kontekstem dla nauczyciela polonisty to projekt Tomasza Budzyńskiego o nazwie Trupia Czaszka. Pod tajemniczą i być może nieco pretensjonalną nazwą kryje się powołany do istnienia w 2004 roku zespół, który opracował muzykę do tekstów kontrowersyjnego jezuity z osiemnastowiecznego Wilna – Józefa Baki. Wspomniany wyżej autor i pomysłodawca przedsięwzięcia to postać – legenda alternatywnej sceny muzycznej w Polsce. Karierę zaczynał w zespole Siekiera, którego płyty uznawane są dziś za klasykę punk rocka. Formacja ta wślawiła się również radykalnymi, antykomunistycznymi wystąpieniami podczas Festiwalu Muzyki Rockowej w Jarocinie (Lizut 2003, 7). Najważniejszy etap twórczości Budzyńskiego to jednak gra w zespole Armia, który zapoczątkował nurt tak zwanego „rocka chrześcijańskiego”. W 1990 roku ukazała się płyta zatytułowana *Legenda*. Znalazły się na niej teksty wyraźnie nawiązujące swą tematyką do ewangelii i dzieł Ojców Kościoła. Muzycy przyznają się również do inspiracji gnozą. Znamca tematu – Jerzy Prokopiuk – uznał zawarte na tejże płycie liryki Budzyńskiego za „perłę polskiej poezji gnostyckiej”. Sam wokalista natomiast mówi o okolicznościach powstania płyty zatytułowanej Uwagi Józefa Baki w następujący sposób: „Poeta Krzysztof Koehler zapytał mnie kiedyś: *Czytałeś wiersze Józefa Baki, jezuity z osiemnastego wieku? To przeczytaj, bo jakby ktoś nagrał do nich punkową muzykę, to by dopiero było coś!* Ten ksiądz był takim osiemnastowiecznym punkiem. Buntował się przeciwko wszystkiemu, co widział dokoła, nawet przeciw poezji, którą wtedy pisano. A teraz myślę, że jest w Niebie i podoba mu się to, co robimy”⁷.

Krótkie, „szarpane”, używając określenia Antoniego Czyża, z reguły trzy- i czterozgłoskowe wersy okazały się idealne do zaśpiewania w rytm niesłychanie dynamicznej i bardzo agresywnej muzyki (Czyż 1984). Wiersze, pierwotnie stychiczne, zostały podzielone na strofy, wyodrębniono też chwytliwe, efektowne refreny, na przykład:

Bies! zły to pies! (...)
Łopata przeplata wesele w łez wiele (...)
Hej boginie, wszystko zginie (...)

(*Uwaga damom*)

⁷ Fragment wywiadu z Tomaszem Budzyńskim w programie Pegaz z 7.11.2004, TVP 2.

Oprócz tych innowacji nie dokonano żadnych zmian w tekstach Baki. Zespół wykorzystał klasyczne, rockowe instrumentarium, czyli gitarę rytmiczną, bas i perkusję. Muzyka, która ilustruje *Uwagi...*, nawiązuje wyraźnie do wczesnych dokonań grupy *Siekiera* – mamy tutaj do czynienia z bardzo ograniczoną ilością gitarowych akordów, utrzymanych z reguły w tonacjach molowych. Istotne jest również brzmienie sekcji rytmicznej, którą tworzą, podobnie jak w przypadku zespołów jazzowych, gitara basowa i perkusja. Instrumenty nastrojone zostały bardzo nisko. Całość daje efekt typowy dla punk rocka drugiej połowy lat osiemdziesiątych – muzyka obfituje w dysonanse, jest „drapieźna”, czy też, jak mówi sam wokalista, „ultraszybka i brutalna”⁸. Owa „ultraszybkość” i „drapieźność” sprawiają, że muzyka Budzyńskiego i kolegów zaskakująco harmonijnie (*sic!*) współbrzmi z „szalonym rytmem” *Uwag...*, a także znakomicie ilustruje ich treść, nasyconą właśnie „drapieźnością” i „brutalnością” – najważniejszymi przymiotami wyobrażanej przez Bakę upiornej bohaterki jego wierszy.

Istotne jest również plastyczne opracowanie płyty. Na okładce znalazły się bowiem grafiki autorstwa pomysłodawcy projektu, których treść, jak nietrudno się domyśleć, zdominowana jest przez elementy makabryczne. Zarówno okładka i broszura informacyjna, którą zostało opatrzone wydawnictwo, utrzymane są w jaskrawożółtej tonacji – barwa ta ma ewokować skojarzenia z promieniami rentgenowskimi, które pozwalają m.in. na oglądanie ludzkich kości. Elementy szkieletu człowieka zostały natomiast wyrysowane z pietyzmem przez samego Tomasza Budzyńskiego.

Po co Baka punkowcom? Po co Baka szkole? Na literackiej reputacji Józefa Baki ciąży jednakże (i, jak się wydaje, ciężać nie przestanie) opinia poety-sza-leńca, poety-jurodiwego, który roztacza przed słuchającym go ludem fantasmagoryczne wizje Niechybnej Śmierci. Więzy z kulturą literacką czasów saskich, problematyczne uwikłanie w ów skomplikowany układ artystycznych postaw przełomu baroku i oświecenia, z pewnością nie przydają mu blasku jako twórcy (Prejs 1981, 74)⁹. A jednak, pogardzany przez przeszłe stulecie, z mozołem rehabilitowany w drugiej połowie dwudziestego wieku, Baka zdołał odcisnąć swoje piętno na historii literatury. Świadczy o tym przede wszystkim ogromna liczba literackich nawiązań do jego osobliwej twórczości, a także z wolna, ale znacząco powiększający się stan badań nad owymi dokonaniem (Czyż 1981, 1984 i 2000; Prejs 1981; Nawarecki 1991 i 2000; Friedrich 2005)¹⁰. Wziąwszy natomiast

⁸ Wywiad w magazynie *Pegaz*, jw.

⁹ Por. M. Prejs, *Poezja emocji*, „Przegląd Humanistyczny” 3/1981.

¹⁰ Jeśli chodzi o literackie (i nie tylko) nawiązania do twórczości Baki, zagadnienie to omawia szczegółowo i wyczerpująco A. Nawarecki w przywołanej powyżej rozprawie. Autor analizuje „tropy bakowskie” w literaturze od osiemnastego stulecia do drugiej połowy dwudziestego wieku. Jako niezwykle interesujące zagadnienie (nie opracowane jak dotąd) jawi się kwestia recepcji

pod uwagę dokonania plastyków nawiązujące do tematyki *Uwag śmierci niechybnej* oraz zaskakujące pomysły muzyków rockowych, można śmiało mówić o swoistym fenomenie kulturowym osiemnastowiecznego, wileńskiego jezuitę. Przyczyn owego fenomenu upatrywać można w charakterystycznej dla przełomu ubiegłego i obecnego stulecia kulturowej wielojęzyczności, pozwalającej na różnorakie eksperymenty. Warto jednak pochylić się na moment nad osobliwościami bakowskich *Uwag...*, które porażają drastycznie kontrastującą z poetyką frywolnej artystycznie rymowanki eschatologią. Wileński jezuita eksploruje bowiem nieustannie ten sam temat – temat śmierci. Świat literacki tomu z 1766 roku jest całkowicie podporządkowany zasadzie nieuchronnego przemijania. Czyżby reinterpretowane przez najśłynniejszego chyba spośród epigonów baroku motywy: *memento mori*, *dans macabre*, *mors est speculum vitae* miały okazać się ponadczasowe? Pytanie to warto zadać uczniom, których myśli zapewne nieczęsto zajmuje eschatologiczna refleksja. Odpowiedzi udzielą tym chętniej, jeśli wyeksponujemy – nieodłącznie kojarzący się przecież z Baką – czarny humor! Przyjrzyjmy się następującym dystychom¹¹:

Nic nie miło,
Gdy się zgniło
(*Młodym uwaga*)

lub:

Panienki
W trunienki
(*Uwaga damom*)

czy też:

Próżna fiasza cię odstrasza,
Próżna krypta cię zaprasza
(*Uwaga zabawnym, czy zatrudnionym chmielem głowom*)

Zderzenie metafizyki z ludycznością daje w tym wypadku efekt groteskowy i komiczny. Jeden z pierwszych i jednocześnie najzagorzalszych obrońców twórczości ks. Baki, Józef Ignacy Kraszewski, rozważał tę kwestię w następujący

dokonań autora *Uwag...* w poezji przełomu XX i XXI w. Należy tutaj wymienić nazwiska takich twórców jak: Janusz Szuber, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki, Wojciech Wencel, Krzysztof Koehler, Szymon Babuchowski.

¹¹ Wszystkie fragmenty wierszy Baki cytuję za wydaniem: Kraszewski J. I., Syrokomla W., 1855, *Baka odrodzony. Uwagi o śmierci niechybnej, wszystkim pospolitej X. Józefa Baki*, Wilno.

sposób: „Uważany jako humorysta X. Baka jest pierwszy co do czasu, żart wprowadzony niekiedy pod tak ważną i od wieków z pompatycznymi tylko wykrzyknikami dostępowaną myśl, jest energiczną i silną pogardą jenuiszu, dla niewolniczych form krępujących wolny bieg fantazyi” (Kraszewski 1855). Swoistą dychotomię utworów Baki dostrzegają także dwudziestowieczni twórcy. Józef Czechowicz na przykład wyraził się o sprzecznościach dotyczących tekstu *Uwag...* w następujący sposób: „Konfrontując żywot księdza Baki, człowieka na ogół światłego i nauczyciela poetyki w Wilnie z tym tomikiem, niepodobna nie podejrzewać, że na dnie zagadnienia kryje się coś odmiennego od zewnętrznych pozorów. Nie, nie mogę uwierzyć, żeby to ktokolwiek mógł napisać na serio. Tym bardziej nie mogę, że przecież w literaturze naszej i dawniej, i teraz zdarzały się żarty bardziej wesołe, udane, pierwszorzędnie mistyfikujące kogo należy” (Czechowicz 1977, 48).

Kolejne, kto wie czy nie najistotniejsze ze źródeł komizmu strof o „niechybnej śmierci”, znajduje się we wspomnianej warstwie językowej utworu. Pod względem semantyki świat przedstawiony *Uwag...* to swoista „galeria” czy raczej „katalog” osób i rzeczy (Nawarecki 1991). Realizacja takiego założenia nie byłaby możliwa bez odpowiedniego doboru słownictwa. Pierwszorzędne znaczenie ma w tym wypadku ogromna ilość rzeczowników w tekście, to właśnie użycie tej części mowy odpowiada za swego rodzaju „prezentacyjny charakter” bakowskich rymowanek. Zaczniemy od słowotwórstwa. Język Baki naszpikowany jest leksykalnymi osobliwościami, jak choćby znamienne spieszczania: „szpasiu”, „migdaliku”, „szpaczkujesz”, „papuszek” (*Młodym uwaga*), „przylepka”, „łubek” (*Starym uwaga*), „szczurki”, „trunieńki” (*Uwaga damom*), „Niemczyka”, „kruchlaczki” (*Cudzoziemcom*) etc., oraz zgrubienia: „ciotulą”, „babulo”, „dziad” (*Starym uwaga*), „szkulepa”, „poczwara”, „czamara”, „wór” (*Uwaga damom*), „mordy”, „butele”, „baryła”, „gęba”, „kufa”, „antał”, „klocu”, „flasza” (*Uwaga zabawnym czy zatrudnionym chmielem głowom*), etc. Tak znaczne nagromadzenie hipokorystycznych i augmentatywnych form rzeczowników nie jest oczywiście przypadkiem. Gramatyczne właściwości rzeczownika, takie jak fleksyjność, stosunkowo uboga rekcja i słowotwórcza „podatność” w znaczący sposób ułatwiły poecie skonstruowanie omawianego wyżej układu rymów. Zauważmy, że udaje się Bace wyszukać odpowiedni rym nawet do rzadkich zapożyczeń, archaizmów i neologizmów: „kresie – czerkiesie”, „spony – girydony”, „tesaczki – kruchlaczki”, etc. Wszystkie te wyrazy, to przecież rzeczowniki. W sumie, jak wyliczył Aleksander Nawarecki, stanowią one blisko czterdzieści procent słownictwa *Uwag...* (ibidem, 191), a zatem tekst jest w zasadzie zdominowany przez tę część mowy. Czasowniki i przymiotniki pojawiają się u Baki zawsze pojedynczo, a ich funkcją jest określanie rzeczowników, które stanowią oś semantyczną niemal każdego wersu.

Pod względem syntaktyki zwraca uwagę częste stosowanie przez autora równowników zdań, które zastępują konstrukcje z użyciem czasownika, np.:

Tobie w głowie skoki, tany
Charty, żarty, na przemiany
(...)
Świat gomułka, tyś pigułka
Ale smaczna szczurom skórka
(*Młodym uwaga*)

lub:

Grzeszniku
Bez liku:
Ach grzech, grzech
Nie śmiech, śmiech!
Śmierć matula
Jako dula
Już na nosie
(*Uwaga prawdy z rozrywką*)

czy też:

Tyś bez wierszów dosyć sławny,
Z oczu, z mordy opój jawny
(*Uwaga zabawnym...*)

Te eliptyczne konstrukcje również świadczą o wspomnianym, prezentacyjnym charakterze utworu. Oszczędne stosowanie czasowników pozbawia *Uwagi...* wymiaru fabularnego, mamy tutaj do czynienia z opisem „grzesznika”, „opoja” etc., oraz przestrogę przed tym, co go czeka za jego nieczne życie – a jest to, rzecz jasna, „niechybna śmierć”.

Józef Baka nie pisze liryki. Podmiot mówiący jego wierszy to swoiste *alter ego* jezuitę – kaznodziei, późnobarokowego retora, który nie zawaha się przed sięgnięciem po najbardziej wysublimowane środki wyrazu, byle tylko przekonać swego rozmówcę. Rubaszny, staropolski humor *Uwag...* to jeden z wielu atrybutów niezwykle chłonnej jezuickiej kazuistyki. Fakt ten jednak bynajmniej nie przeszkadza, aby komiczne pierwiastki dziełka Baki wyzyskać jako funkcjonalną „przynętę” dla uczniów, którzy przyjdą na lekcję poświęconą epoce baroku – epoce w znacznym stopniu zapoznanej i „źle obecnej” w szkole. Kolejną „przynętą” może być rzecz jasna muzyka – ściana gitarowych dźwięków generowanych przez Trupią Czaszkę jest w stanie wyrwać uczniów z największego nawet marazmu. Naprawdę warto się odważyć!

INTERSEMIOTYCZNY LABIRYNT

Do znamiennych cech ponowoczesności należy specyficzna wielojęzyczność powstających w jej dobie tekstów kultury; zarówno artyści jak teoretycy literatury oraz szeroko pojętej sztuki przełomu XX i XXI wieku wydają się zgodni co do tego, że „prymat druku i litery” przestaje być aktualny. Śmiało postulaty i (zwłaszcza!) działania postmodernistów zdążyły już mocno „okrzepnąć” i doczekały się konstruktywnej krytyki, a nawet zajęły – na stałe, jak można mniemać – swoje miejsce w akademickich podręcznikach. Jeden z najistotniejszych wniosków dotyczących kondycji, czy raczej – unikając wartościujących formuł – kształtu współczesnej kultury, winien dotyczyć coraz istotniejszej rangi ikonizacji i audiowizualności. Nie sposób już, nie narażając się na śmieszność, odmawiać roli „pełnoprawnego” dzieła sztuki filmowi (również animowanemu), fotografii, czy też rozmaitym działaniom parateatralnym. Coraz wyżej ocenia się dziś wszakże kontestatorskie wytwory kultury alternatywnej, takie jak szablon, graffiti czy – o dziwo, najbardziej chyba kontrowersyjna – wlepka.

Kulturowe przemiany zachodzące na styku XX i XXI wieku stanowią szczególne (miejmy przecież odwagę powiedzieć: szczególnie trudne!) wyzwanie dla nauczyciela. Zauważalne z perspektywy wyposażonego w narzędzia nauki i propedeutyki dydaktyka, pedagoga czy metodyka zjawiska, mieszczą się również, być może paradoksalnie, w horyzontach percepcyjnych młodzieży. Mowa tutaj, co oczywiste, o percepcji zupełnie innego rodzaju – pozbawionej teoretycznego i metodologicznego zaplecza, opierającej się natomiast na specyficznej wrażliwości i, ujmując rzecz najprościej, chłonności doświadczeń i wrażeń. Dzisiejszy świat kultury widziany oczyma dziecka to świat znajdujących się w coraz intensywniejszym ruchu barw, obrazów i dźwięków. Rozmaitość kodów oraz nośników tekstów (od książki po mp3!) sprawia, że we współczesnej szkole zaczynają dominować przedstawiciele pokolenia, które postrzega rzeczywistość wszystkimi niemal zmysłami. Pewnym jest, że nauczyciel nie może wobec tej sytuacji pozostać obojętnym. Pierwsze istotne pytanie mogłoby brzmieć: co z czytelnictwem? Czy książka jest dzisiaj w stanie w jakikolwiek sposób pozyskać takiego odbiorcę jak nastolatek/uczeń? Fenomen *Harry’ego Pottera* oraz rosnąca popularność utworów coraz liczniejszych naśladowców J. K. Rowling wydają się dowodzić, że owszem, tak! Nie sposób jednak oczekiwać, że przygody Harry’ego prędko trafią do kanonu lektur szkolnych. Znalazłoby się zresztą wielu nauczycieli, którzy (niekoniecznie bez racji) zanegowaliby sam pomysł takiej lekturowej innowacji.

Kończąc rozważania poświęcone próbom wyjścia naprzeciw literackim oraz – szerzej – kulturowym zapotrzebowaniom młodzieży szkolnej pozwolę sobie

zapropnować jeszcze jeden „literacki pretekst”, również odnoszący się do z reguły problematycznych, jeśli chodzi o uczniowską recepcję, epok dawnych. Nominowana do Oscara *Katedra*¹² Tomka Bagińskiego jest filmem absolutnie bezprecedensowym. Z tak zaawansowaną animacją komputerową kino europejskie nigdy wcześniej nie miało do czynienia. Dramatyczna refleksja egzystencjalna przełożona na skomplikowany język programowania posiada jednak bardzo wyraziste kulturowe zakorzenienie.

Powstały w 2002 roku krótkometrażowy film animowany (*Katedra* trwa niewiele ponad sześć minut) jest kunsztowną, wysublimowaną przypowieścią na temat ludzkiej samotności, niemożności znalezienia bezpiecznego miejsca w świecie. Bagiński nie tylko bowiem zawiesza wysoko jak nigdy dotąd poprzeczkę współczesnemu filmowi animowanemu, lecz również wielce udanie gra konwencjami. Mroczna, fantasmagoryczna świątynia została wykreowana z zachowaniem wzorców architektury gotyckiej, będącej nieodzownym sztafażem większości opowieści fantasy (nurt niezmiennie cieszący się znaczną popularnością wśród młodzieży¹³). Wirtualna katedra z dwudziestego pierwszego wieku posiada „odpowiedniki” najistotniejszych (jakże pojemnych semiotycznie!) elementów sztuki średniowiecznych budowniczych (trójnawowa konstrukcja, ostrołuki, przypory, maswerki, gargulce etc.). Należy jednak nadmienić, że filmowa transpozycja średniowiecznej budowli wiąże się z desakralizacją katedry – w filmie Bagińskiego ma ona charakter *locus horribilis*, konotuje nieswoiste dla gotyckiej świątyni jakości. Akt „wchłaniania” jednostki przez osobliwą, żywotną budowlę daje się opisać w kategoriach hilozoizmu czy, szerzej, panmaterializmu (kategorii użytecznych choćby przy interpretacji prozy Brunona Schulza, por. Kwiatkowski 2003, 342). Bohater utworu – wyalienowany wędrowiec – pozwala się utożsamiać ze średniowiecznym everymanem, można też dostrzec w nim znamiona odczuwającego ból istnienia romantyka – dziecka epoki, która przecież tak bardzo ukochała sobie gotyckie światłocienie. Awangardowe, ponowoczesne dziełko może stać się niezwykle efektowną (a również, śmiem twierdzić, efektywną) ilustracją niejednej lekcji, której temat wydaje się na pozór pozbawiony możliwości poszukiwania intertekstualnych (w szerokim rozumieniu tego terminu) nawiązań.

Niebezzasadne będzie przywołanie tutaj konstatacji Seweryny Wysłouch na temat zależności pomiędzy językiem (rozumianym najogólniej – jako system znaków), literaturą i filmem; badaczka, nawiązując do semiotycznych założeń Barthesa

¹² Powstały w 2002 roku film Bagińskiego doczekał się debiutu na rynku wydawniczym. *Katedra* znalazła się wśród filmów pomieszczonych w *Antologii polskiej animacji* (Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, 2007).

¹³ Tomek Bagiński jest również autorem graficznego opracowania gry *Wiedźmin* – opartej na motywach bestsellerowej sagi A. Sapkowskiego.

(Barthes 1970, 161), twierdzi, że: „literatura jest systemem pasożytniczym na języku. Wykorzystuje znaki językowe jako tworzywo, uruchamiając bogactwo konotacji. To, co w języku naturalnym pełniło funkcję znaku (*signifiant* + *signifié*), nagle staje się elementem innego układu – dzieła literackiego – i pełni funkcję znaczącą (*signifiant*), otwierając pole nowych znaczeń (artystycznych, ideologicznych, filozoficznych) (...). Na systemach prymarnych pasożytniczą systemy wtórne, wykorzystując możliwości konotacyjne znaków. Literatura jest wtórnym systemem bazującym na języku, natomiast podstawę filmu stanowi nie język, lecz kod wizualny. Film jest więc wtórnym systemem nadbudowanym na kodzie wizualnym.

Swoistość filmu polega na ruchomości obrazów i wielokodowości, rozumianej jako korzystanie z innych kodów (np. języka czy muzyki), które wcale nie są równorzędne i równouprawnione, bowiem dominuje kod podstawowy – wizualny” (Wysłouch 1994, 161). Jeśli więc uznamy film za system wtórny wobec innych kodów (w tym wypadku: kodów innych dziedzin sztuki, (Plesnar 1990, 41-42)), nietrudno będzie rozpoznać elementy systemów prymarnych, stanowiących materię dziełka Bagińskiego – byłby to zwłaszcza wspomniany symboliczny „język” gotyckiej sztuki, zgodnie z prawidłami której powstawały budowle – teksty kultury, a także, rozpoznawalne bez trudu przez młodzież, swoiste kody kulturowe literatury i kina fantasy.

REFLEKSJA (W MIEJSCE ZAKOŃCZENIA)

Charakterystyczna dla trwającej (stającej się?) epoki wielokodowość, coraz bardziej złożona multiplikacja dykcji to czynniki, które zmuszają człowieka świadomie interpretującego zjawiska kulturowe do nieustannej aktywności poznawczej oraz do ciągłej otwartości na estetyczne przewartościowania. Dla nauczycieli polonistów fakt ten ma co najmniej dwojaki skutek: z jednej strony wynikają zeń nowe obowiązki, z drugiej natomiast otwiera się możliwość rozmawiania z młodzieżą o wartościach w zupełnie nowy sposób – ukazując trwałe, niezmiennie aksjomaty w nowych dekoracjach – kostiumach – maskach. Odejście od „literaturocentrycznego” modelu kształcenia jest z całą pewnością ryzykiem, jednak w obliczu zauważalnej wyraźnie jak nigdy dotąd zmienności kulturowych wzorców, warto owo ryzyko podejmować.

Promowanie **kultury języka i kultury literackiej** – jawiące się niezmiennie jako jedno z fundamentalnych zadań polonistycznej edukacji – nie może odbywać się natomiast z pominięciem głębokiej refleksji na temat osobowości ucznia. O ile nie sposób stworzyć uniwersalnego, preferencyjnego modelu osobowości naszych podopiecznych ze szkoły podstawowej/gimnazjum/liceum, który byłby przekonujący i wystarczający (rzecz jasna ze względu na konieczność

indywidualnego rozpatrywania sytuacji każdego ucznia), o tyle należy bez wątpienia mieć pełną świadomość wpływu rozmaitych czynników na rozwój osobowości dzieci i młodzieży. Wśród tych czynników najistotniejsze wydają się być: sytuacja rodzinna, uwarunkowania środowiskowe, przebieg okresu dojrzewania (rozmaite jego fazy w różny sposób wpływają na rozwój osobowości), stopień zaangażowania szkoły w edukację i wychowanie, a także przecież aktualnie dominujący paradygmat kulturowy. Najskuteczniejszą „antyreklamą” dla literatury u progu nowego stulecia są prezentacyjna anachroniczność i antykwaryczna wręcz metodyka, które wciąż, niejednokrotnie, pokutują w polskiej (zapewne zresztą nie tylko!) szkole. Dlatego też niniejsza propozycja wykorzystania rozmaitych pozaliterackich kontekstów interpretacyjnych oparta jest w zasadniczej mierze na fundamencie intersemiotyczności, która z kolei stanowi klucz do rozumienia i interpretowania współczesnej – swoiście wielojęzycznej – kultury. Rezygnacja ze wspomnianej „literaturocentrycznej” osi kształcenia polonistycznego nie wynika bynajmniej z błahej dążności do uatrakcyjnienia przebiegu lekcji – stanowić ma ona wyjście naprzeciw zapotrzebowaniom współczesnego nastolatka, który, nierzadko z dużym trudem, porusza się w świecie kultury, a zatem w świecie najrozmaitszych znaków – kodów – (kon)tekstów.

Pozaliterackie interpretacyjne konteksty za każdym razem stanowić mają punkt wyjścia do zainteresowania – pobudzenia – uświadomienia ucznia; próbę skierowania go na drogę poszukiwania wartości, które z czasem będzie miał możliwość ułożyć w spójną, konsekwentną i, co najważniejsze, zhierarchizowaną całość. Jednymi z najistotniejszych punktów dojścia pozostają oczywiście (!) **kultura języka i kultura literacka** (czytelnicza), będące wciąż (na szczęście) nieodzownymi elementami paradygmatu człowieka wykształconego.

BIBLIOGRAFIA

- Barthes R., 1970, *Literatura i znaczenie*, [w:] tegoż, *Mit i znak*, Warszawa.
- Chrzastowska B., 1988, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, cz. II, wybór i oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław.
- Czechowicz J., 1977, *Listy*, Lublin.
- Czyż A., 1981, *Groteska w poezji ks. Baki*, „Przegląd Humanistyczny” 3, Warszawa.
- Czyż A., 1982, *Baka – poezja kiczu*, „Twórczość” 3, Warszawa.
- Czyż A., 1984, *Józef Baka – poeta jezuicki*, „Przegląd Powszechny” 1, Warszawa.
- Czyż A., 1984, *Retoryka ks. Baki*, [w:] *Retoryka a literatura*, pod red. B. Otwinowskiej, Wrocław.
- Friedrich M., 2005, *Wizerunek Śmierci komicznej w „Uwagach...” ks. Józefa Baki*, „Przegląd Powszechny” 11, Warszawa.

- Kraszewski J. I., Syrokomla W., 1855, *Baka odrodzony. Uwagi o śmierci niechybnej, wszystkim pospolitej X. Józefa Baki*, Wilno.
- Kuligowska K., 1984, *Doskonalenie lekcji. Z problemów optymalizacji kształcenia*, Warszawa.
- Kwiatkowski J., 2003, *Wielcy nowatorzy: Witkacy, Gombrowicz, Schulz*, [w:] tegoż, *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa.
- Lizut M., 2003, *PRL (Punk Rock Later)*, Warszawa.
- Nawarecki A., 1991, *Czarny karnawał. Uwagi ks. Baki – poetyka tekstu i paradoksy recepcji*, Wrocław.
- Plesnar Ł. A., 1990, *Semiotyka filmu*, Kraków.
- Prejs M., 1981, *Poezja emocji*, „Przegląd Humanistyczny” 3, Warszawa.
- Wysłouch S., 1994, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa.

What to Do When Słowacki Does Not Delight? Extraliterary Interpretation Contexts in Modern School

KEYWORDS: teaching, school, hip-hop, punk rock, baroque, semiotics, cathedral, axiology

ABSTRACT: The essay refers to extraliterary interpretation contexts useful in teaching Polish at the third and fourth educational stages. These reflections result from the assumption that music and film – value carriers important to contemporary teenagers – may prove to be efficient inspiration to read belles-lettres as well as effective illustration of Polish lessons.

In the article, the following issues have been discussed: problem of poetics and stylistics of Polish hip-hop texts, musical interpretation of Józef Baka's poetry made by Tomasz Budzyński, avant-garde animated film *Cathedral* by Tomasz Bagiński.

**AUTOREFERATY
ROZPRAW DOKTORSKICH
OBRONIONYCH
W INSTYTUCIE
POLONISTYKI STOSOWANEJ
(2008/2009)**

JOANNA DOBKOWSKA

(Studia Doktoranckie Wydziału Polonistyki UW
Instytut Polonistyki Stosowanej)

KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI JĘZYKOWEJ DZIECKA W SPOŁECZNOŚCIACH NA POGRANICZU JĘZYKÓW I KULTUR NA PRZYKŁADZIE PÓŁNOCNO-WSCHODNICH TERENÓW POLSKI

Promotor rozprawy: prof. UW dr. hab. Józef Porayski-Pomsta

CELE ROZPRAWY

Celem rozprawy jest opis złożonych procesów kształtowania się tożsamości językowej uczniów klas III i V szkół podstawowych na pograniczu polsko-litewskim. Tożsamość językowa rozumiana jest w tym przypadku jako związek pomiędzy używanym językiem (lub językami) a sposobem myślenia o otaczającym świecie wraz z jego kulturowymi wytworami, o społeczności, której jest się członkiem i która w komunikacji posługuje się tym samym kodem, a także o sobie samym – jako użytkownika konkretnego języka.

Najważniejsze kwestie badawcze można w przypadku niniejszej rozprawy podzielić na pięć następujących obszarów:

1. Przynależność etniczna i narodowościowa oraz sytuacja edukacyjna na pograniczu polsko-litewskim i związane z nią problemy dotyczące wyboru języka podstawowego w procesie edukacyjnym.
2. Czynniki mające wpływ na kształtowanie tożsamości dziecka oraz rola języka w tym procesie. Zależności pomiędzy edukacją językową w wymiarze zinstytucjonalizowanym i niezinstytucjonalizowanym a kształtującym się poczuciem tożsamości.
3. Identyfikacja głównych elementów kształtujących świadomość i tożsamość językową.
4. Podstawowe czynniki wpływające na poziom opanowania poszczególnych języków i odmian językowych oraz kreujące kompetencję komunikacyjną i językową członków badanej grupy.
5. Współzależność dwujęzyczności z umiejętnościami językowymi badanych uczniów.

Język traktowany przez jednostkę jako ojczysty uznaje za jeden z najważniejszych czynników konstytuujących jej poczucie tożsamości, ponieważ stanowi on podstawowy składnik identyfikacji kulturowej, narodowej, religijnej, terytorialnej i społecznej. Zdeterminowany jest on zwykle walencją kulturową, czyli przyswojoną kulturą uznawaną za własną, ale wybór określonego języka jako narzędzia codziennej komunikacji może istotnie wpływać na poczucie związku z daną kulturą etniczną lub narodową.

Sytuację, w której taki wybór jest możliwy, można współcześnie zaobserwować na pograniczu polsko-litewskim. Północno-wschodnie pogranicze Polski, a przede wszystkim obszar dwóch gmin: Puńsk i Sejny, zamieszkują członkowie mniejszości litewskiej¹. To, że omawiana grupa zamieszkuje ziemię etnicznie litewską, a także bliskość Republiki Litewskiej, wpływa na identyfikację zarówno z lokalnymi, jak i ogólnolitewskimi tradycjami i kulturą. Ogromną rolę w kształtowaniu więzi z „zagraniczną” ojczyzną odgrywa język, który wśród mniejszości litewskiej w Polsce stanowi główny czynnik identyfikacyjny. W rodzinach litewskich i litewsko-polskich pełni on nie tylko funkcję komunikacyjną, ale stanowi również istotny wyznacznik tożsamości – element tradycji i kulturowego dziedzictwa.

Opisywany obszar można uznać za dość jednolity pod względem językowym, zarówno w odniesieniu do osób narodowości polskiej, jak i litewskiej. Językiem ojczystym osób narodowości litewskiej w większości przypadków jest litewska gwara puńska należąca do dialektu południowoaukisztockiego (zachodniodzikijskiego). System sekundarny ludności litewskiej, którym jest język polski, należy uznać za jednolity w odniesieniu do określonych grup wiekowych. W przypadku ludności polskiej jedynym powszechnie znanym językiem jest język polski w miejscowej odmianie regionalnej.

METODOLOGIA BADAŃ I NARZĘDZIA BADAWCZE

„Źródła języka prowadzą nas poza język” – pisze Susan Ervin-Tripp [2007: 228]. Sytuacja językowa w wielokulturowej społeczności pogranicza jest skomplikowana i wymaga podejścia interdyscyplinarnego – szczegółowej prezentacji społecznego, edukacyjnego i kulturowego kontekstu opisywanych procesów kształtowania się tożsamości językowej. Stąd bierze się ogromne wyzwanie,

¹ Przyjmuje się, że w Polsce mieszka od 20 do 25 tysięcy obywateli narodowości litewskiej, z których około 10-12 tysięcy zajmuje tereny powiatu suwalskiego, w niektórych miejscowościach stanowiąc większość sięgającą nawet 80 procent [zob. Kolis 2002: 42; Nijakowski, Łodziński 2003: 11].

jakie staje przed badaczem pragnącym poznać i opisać choćby wycinek pogranicznej rzeczywistości. Próbę opisu procesów rozwoju językowego oraz kształtowania się tożsamości językowej dzieci mieszkających na pograniczu polsko-litewskim podejmuję z perspektywy antropologicznej, pedagogicznej, ale przede wszystkim językoznawczej, wychodząc z założenia, że **język stanowi klucz do zrozumienia kultury, świata ludzkich znaczeń i wartości, ale też – społecznej rzeczywistości**. Niezbędne wydaje się w tym przypadku uściślenie znaczenia pojęć, takich jak ‘pogranicze’, ‘mniejszość’, ‘wielokulturowość’, ‘edukacja międzykulturowa’ i wreszcie ‘tożsamość’, które z perspektywy antropologicznej, pedagogicznej czy legislacyjnej mogą odnosić się do różnych zjawisk i sytuacji.

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej rozprawy odbyły się w roku szkolnym 2005/2006 w kilku etapach. W procesie zbierania materiału umożliwiające udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze wykorzystane zostały zarówno ilościowe, jak i jakościowe metody badań, takie jak: wywiady, obserwacja uczestnicząca, technika biografii plastycznej, badania ankietowe oraz test umiejętności językowych. Część jakościowa badań, w której podstawową metodą badawczą był wywiad, pozwoliła pogłębić informacje uzyskane na etapie badań ilościowych i wyjaśnić zaobserwowane prawidłowości. Wywiady, które zostały utrwalone na taśmie magnetofonowej, prowadzone były w języku polskim i obejmują łącznie ponad 15 godzin nagrań, zostały spisane, a ich fragmenty zamieszczone w pracy.

Narzędzia badawcze zastosowane w ramach badań ilościowych charakteryzowały się wysokim stopniem standaryzacji (m.in. poprzez zastosowanie pytań zamkniętych). Jedną z najważniejszych części badań była ankieta dotycząca preferencji językowych i motywacji wyboru określonego języka w konkretnych sytuacjach życiowych, przeprowadzona wśród uczniów klas III i V szkoły podstawowej. Kwestionariusze wypełniane były w szkole i dostępne w dwóch wersjach językowych (polskiej lub litewskiej) – do wyboru przez ankietowanego, co dostarczyło dodatkowych informacji na temat języka preferowanego przez badanych w „refleksji” metajęzykowej. Okazało się, że w tym wypadku mniejsze znaczenie miał obowiązujący w danej klasie język nauczania – część dzieci z klas litewskich wybrała ankietę w języku polskim, podobne zjawisko zaobserwowano także w klasach polskich – grupa badanych wybrała ankietę w języku litewskim. Zebrany tą metodą materiał dostarczył szczegółowych informacji na temat: cech wielojęzyczności badanych (grupowej i indywidualnej), sytuacji socjolingwistycznej badanych, ich preferencji językowych oraz świadomości językowej dzieci i postaw wobec różnych zagadnień językowych i osób posługujących się innymi językami. Badanie sprawności językowych w zakresie języka polskiego przeprowadzone wśród polskich i litewskich uczniów klas III

stanowiło dodatkową analizę przygotowaną w ramach projektu „Badania umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej” realizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz Europejski Fundusz Społeczny. Materiał porównawczy stanowiły wyniki podobnych badań ogólnopolskich przeprowadzonych w 2006 roku.

Wybór materiału badawczego w formie pisemnej, który podyktowany był celem i tematyką badań, pozwolił na większą standaryzację danych oraz znaczne rozszerzenie grupy badawczej. W pracy zrezygnowałam z analizy właściwości mowy najmłodszych uczniów na badanym obszarze oraz z opisu interferencji językowych badanych. Dzieci z rodzin litewskich i polsko-litewskich, które w efekcie edukacji przedszkolnej i kontaktu z polskimi mediami coraz wcześniej zaczynają mówić po polsku, a umiejętności te doskonaliły podczas nauki szkolnej, uzyskują wysoki poziom kompetencji w zakresie języka polskiego, co znacznie ogranicza występowanie interferencji widocznych u przedstawicieli starszego pokolenia [por. Birgiel 2002: 55].

W badaniach udział wzięli uczniowie stanowiący grupę reprezentatywną dla populacji trzecio- i piątoklasistów na terenie gmin Puńsk i Sejny. Wybór klas podyktowany był względami wiekowymi i organizacyjnymi: dzieci dziewięcioletnie (uczniowie klas trzecich) posiadają już kompetencje umożliwiające udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie, a zasób ich wiedzy o świecie pozwala na refleksję na temat spraw językowych i narodowościowych. Przeprowadzenie ankiet w klasie trzeciej pozwoliło ponadto włączyć grupę badawczą do ogólnopolskiego projektu badawczego dotyczącego umiejętności językowych. Organizacja badania wśród uczniów klas piątych umożliwiła sprawdzenie, czy i jak zmieniają się preferencje językowe i oceny respondentów w zależności od czynnika wiekowego. W grupie badawczej znaleźli się uczniowie następujących szkół:

- szkoła z polskim językiem wykładowym (Sejny);
- szkoły z litewskim językiem wykładowym (Nowinniki, Widugiery, Puńsk);
- szkoła z polskim językiem wykładowym i dodatkowym nauczaniem języka litewskiego (Klejwy);
- szkoła z polskim i litewskim językiem wykładowym (tzw. dwuciągowa) – klasy polskie i litewskie (Krasnowo).

Ogółem badania ankietowe objęły 191 osób, z czego 101 w wieku 9 lat (3 klasa) i 90 w wieku 11 lat (5 klasa). Dodatkowe informacje uzyskano od dyrektorów szkół (7 osób), nauczycieli (15 osób), przedstawicieli władz gminnych (2 osoby), rodziców wybranych uczniów (53 osoby) oraz osób prowadzących dla dzieci zajęcia dodatkowe – muzyczne, taneczne i plastyczne (4 osoby).

WYNIKI BADAŃ ORAZ ICH INTERPRETACJA

Interpretacja wyników przeprowadzonych badań pozwoliła wskazać typy zachowań językowych uczniów w określonych sytuacjach językowych, określić ich preferencje językowe i stosunek do innych użytkowników własnego języka oraz języka drugiego. Język polski używany jest przez osoby dwujęzyczne w nielicznych sytuacjach komunikacyjnych w miejscu zamieszkania oraz prawie zawsze – poza nim – w środowisku zewnętrznym. Większość badanych bardzo dobrze lub doskonale opanowała odmianę mówioną języka polskiego, na przeciętnym poziomie opanowana jest odmiana pisana, co wynika przede wszystkim z działań prowadzonych przez szkołę. Język litewski wybierany jest przede wszystkim w kontaktach rodzinnych i przyjacielskich, służy także wyrażaniu emocji. Uczniowie doskonale radzą sobie z wykorzystywaną na co dzień mówioną odmianą języka, proporcjonalnie słabiej, zwłaszcza w klasach z polskim językiem nauczania, oceniane są umiejętności pisania, czego przyczyną jest uwarunkowane różnymi względami zahamowanie procesu rozwijania kompetencji w zakresie pisania.

Analizując wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy, można stwierdzić, że konieczność wyraźniejszego określenia swojej tożsamości w sytuacji pogranicza wydaje się czymś naturalnym. Dziecko mieszkające na styku narodowości i kultur częściej zastanawia się, na czym polegają różnice między nim a jego kolegami z klasy lub z sąsiedniego podwórka, z czego wynikają widoczne między nimi różnice językowe. Element konfrontacji budzi w tym wypadku refleksję nad zagadnieniami tożsamości, niekiedy może wywoływać także efekt dysonansu poznawczego.

W zróżnicowanych kulturowo regionach wiele czynników rzutuje na kształtowanie się poczucia tożsamości. Wyniki przeprowadzonych badań umacniają przekonanie, że w przypadku najmłodszych mieszkańców pogranicza polsko-litewskiego język stanowi jeden z najbardziej znaczących czynników etnoidentyfikacyjnych. W tym przypadku możemy mówić wręcz o tożsamości językowej, czyli takiej autoidentyfikacji – wyodrębnianiu swojego „ja” z otoczenia – która opiera się na świadomości językowej oraz chęci, potrzebie i wynikających z poziomu kompetencji językowej możliwościach posługiwania się danym językiem w określonych sytuacjach społecznych. Pierwszym krokiem do autoidentyfikacji narodowej jest deklaracja dotycząca języka ojczystego, następnym – bardziej znaczącym – wybór języka kształcenia, dokonywany zwykle przez rodziców dziecka rozpoczynającego naukę szkolną.

W procesie wdrażania do efektywnego uczestnictwa w kulturze, opierającego się na zakończonej sukcesem autoidentyfikacji, ważna rola przypada w udziale instytucjom edukacyjnym. Taką funkcję pełnią przede wszystkim szkoły podsta-

wowe, stanowiące pierwszy krok pomiędzy socjalizacją pierwotną w domu rodzinnym a socjalizacją wtórną. Od kompetencji i postaw wykształconych w tym właśnie okresie edukacyjnym zależeć będzie w dużym stopniu funkcjonowanie jednostki na dalszych etapach edukacji, a także poza szkołą.

Istotną sprawą jest kształcenie w grupie mniejszościowej sprawności w zakresie języka większości, który umożliwia swobodne uczestniczenie w kulturze danego kraju, a także innych języków o znaczeniu międzynarodowym. Umiejętnie kształcona i wykorzystywana dwujęzyczność lub nawet wielojęzyczność może stać się dodatkowym czynnikiem wzmacniającym poczucie własnej wartości. W przypadku grupy mniejszościowej wysoki stopień identyfikacji z kulturą rodzimą nie wyklucza bowiem, a można powiedzieć, że wspomaga proces wtórnego utożsamiania się z kulturą dominującą, zwłaszcza, jeśli opiera się ona na dobrowolnym wyborze jednostki. Potwierdzają to obserwacje i doświadczenia zawarte w przeprowadzonych na użytek rozprawy wywiadach z rodzicami, nauczycielami oraz dyrekcją szkół na badanym terenie, a także badania ankietowe, z których wynika wyraźnie, że zdecydowana większość uczniów litewskich odczuwa potrzebę rozwijania kompetencji w zakresie języka polskiego. Także wśród uczniów polskich można wyodrębnić grupę zainteresowaną nauką języka litewskiego.

Sytuacja edukacyjna w polsko-litewskich szkołach północno-wschodniego pogranicza Polski jest przykładem dobrze ilustrującym proces kształtowania się kompetencji komunikacyjnej w dwóch językach. Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że stosunek dzieci do języka lub języków kształcenia, a także do rówieśników innej narodowości zależy w dużym stopniu od typu szkoły oraz wykorzystywanych w różnym stopniu przez dyrekcję i nauczycieli możliwości kształtowania kontaktów międzykulturowych. Decyzja, którą wraz z dziećmi podejmują rodzice, deklarując wybór klasy polskiej lub litewskiej, wynikająca z wielu różnych przyczyn, gwarantuje wysoki prestiż obu języków oraz brak przymusu edukacyjnego. W takich placówkach dzieci narodowości litewskiej, rozmawiając z nauczycielem w języku ojczystym i korzystając z litewskojęzycznych podręczników, uczą się języka polskiego na dodatkowych godzinach lekcyjnych. Podczas przerw i imprez szkolnych kontaktują się z rówieśnikami innej narodowości, a w konsekwencji uzyskują kompetencję komunikacyjną w obu językach – stają się bilingwalne, co stanowi niewątpliwy atut w dalszej edukacji i na rynku pracy.

Odnosząc kwestię wyboru szkoły z konkretnym językiem nauczania oraz poziom kompetencji językowej deklarowany przez uczniów w każdym z języków do kwestii świadomości i tożsamości językowej, możemy uznać, że jednym z decydujących czynników jest w tym przypadku wybór języka kształcenia. Wysoka kompetencja w obu nauczanych językach stawia uczniów w sytuacji,

w której kwestia tożsamości językowej pozostaje otwarta – to dziecko dokonuje w tym wypadku ostatecznego wyboru uwarunkowanego przede wszystkim względami pozajęzykowymi. Interesująca wydaje się perspektywa przeprowadzenia badań świadomości i kompetencji językowej w tej samej grupie za kilkanaście lat, kiedy możliwe będzie zbadanie losów edukacyjnych i życiowych uczniów z poszczególnych szkół i klas.

Pozytywny wpływ na rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku drugim w przypadku szkół z językiem litewskim i polskim (dwa ciągi klas) ma z pewnością duży kontakt z rówieśnikami z klas polskich podczas przerw, licznych uroczystości szkolnych i zajęć dodatkowych. Jak pokazują przeprowadzone badania, w grupie mniejszościowej okres szkolny to także czas, kiedy kontakt dziecka z polskojęzyczną prasą oraz kanałami radiowymi i telewizyjnymi staje się intensywny, co z pewnością wpływa na kompetencje w zakresie języka polskiego.

Poziom kompetencji komunikacyjnej i językowej zmienia się pod wpływem wzbogacanego doświadczenia językowego i społecznego jednostki. Język pisany, którym dziecko zaczyna się posługiwać, osiągając pewien rodzaj rozwoju poznawczego, jest wtórny w stosunku do mowy ustnej, ale nie funkcjonuje w oderwaniu od określonego kontekstu społecznego i psychologicznego. Pisanie jest bowiem nie tylko sposobem rejestrowania myśli za pomocą znaków graficznych, ale podobnie jak mówienie stanowi ważny instrument porozumiewania się i kontaktu z rzeczywistością. Analiza języka pisanego uczniów na terenie pogranicza polsko-litewskiego dostarcza informacji na temat języka, jakim posługują się badani, ale także rzeczywistości pozajęzykowej, która oddziałuje na procesy poznawcze i stymuluje ich rozwój. Badanie sprawności językowych uczniów III klas polskich i litewskich wskazało, że dzieci dwujęzyczne (dzieci z klas litewskich rozwiązujące testy w języku polskim) zdecydowanie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi umiejętności analitycznych (np. zadanie sprawdzające rozumienie tekstu popularnonaukowego) oraz twórczych (np. zadanie polegające na samodzielnym napisaniu opowiadania na podstawie załączonego rysunku). Ciekawy wydaje się fakt, że w tej grupie popełniono także mniej błędów ortograficznych w porównaniu do wyników ogólnopolskich. Wyniki testu osiągnięć szkolnych z zakresu umiejętności językowych przeprowadzonego wśród trzecioklasistów z pogranicza polsko-litewskiego są potwierdzeniem najnowszych badań psychologicznych mówiących o pozytywnym wpływie dwujęzyczności na określone sprawności i rozwój poznawczy dziecka [por. Białystok 2007; Peal, Lambert 2007]. Kontakt z dwoma językami pomaga w wykształceniu takich cech intelektualnych, jak giętkość umysłowa i łatwość w tworzeniu pojęć, sprzyja rozwojowi inteligencji płynnej i procesów poznawczych. Wyniki badań przeprowadzonych na pograniczu polsko-litewskim zwracają również

uwagę na specjalne potrzeby uczniów dwujęzycznych, którzy wymagają pomocy zwłaszcza w zakresie ćwiczeń komunikacyjnych i semantycznych – powinny to uwzględniać programy dydaktyczne i podręczniki do kształcenia w zakresie obu języków nauczanych w szkole.

Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdzają także hipotezę dotyczącą związku pomiędzy postawą wobec społeczności mówiącej innym językiem a postępami w nauce tego języka w szkole [zob. Peal, Lambert 2007: 262]. Im bardziej przychylna postawa wobec społeczności posługującej się danym językiem, tym większe szanse na sukces w jego przyswajaniu. Badani, którzy nie znają języka litewskiego, częściej wyrażają niechęć wobec osób rozmawiających między sobą po litewsku, dzieci ze szkół dwuciągowych deklarują chęć pogłębiania języka litewskiego także wtedy, kiedy pochodzą z rodzin mieszanych lub polskich. W badaniu umiejętności językowych z zakresu języka polskiego w większości zadań najlepiej wypadły dzieci litewskie ze szkoły w Krasnowie, w której wiele uwagi poświęca się kształtowaniu pozytywnych postaw względem rówieśników innej narodowości oraz zagadnieniom edukacji międzykulturowej.

Ze względu na szczególne znaczenie języka w procesie kształtowania się tożsamości szczególnie ważna jest dbałość o jego kulturowy kontekst, który powinien stać się czynnikiem integrującym pozostałe wartości kulturowe [por. Smolicz 1990: 105]. Skuteczna edukacja powinna w tym przypadku łączyć się z czynnym uczestnictwem w kulturze i sztuce. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że udział w pracy różnego rodzaju zespołów i grup plastycznych, wokalnych, tanecznych czy teatralnych przyczynia się do pogłębiania więzi etnicznych i utrwalania tożsamości etnicznej i językowej oraz daje dzieciom dodatkowy punkt odniesienia względem społeczności szkolnej.

PODSUMOWANIE

Badania podjęte w ramach niniejszej rozprawy wpisują się we współczesne kierunki poszukiwań psycholingwistycznych i pedagogicznych, obejmujące procesy przyswajania języka przez dzieci, problematykę dwujęzyczności oraz kwestie związane z rozwojem tożsamości narodowej i językowej. Zaprezentowane w pracy analizy nie wyczerpują oczywiście możliwości rozwijania kolejnych wątków badawczych, stawiania dalszych hipotez i poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania. Podjęcie tematyki związanej ze tożsamością, kompetencją i sprawnością językową dzieci dwujęzycznych, w Stanach Zjednoczonych Ameryki i Kanadzie popularnej od ponad osiemdziesięciu lat, w Polsce dopiero stającej się obiektem zainteresowania badaczy, wydaje się cenne

nie tylko ze względu na możliwości poszerzania zasobów wiedzy językoznawczej, psychologicznej i pedagogicznej, ale także z uwagi na możliwość wykorzystania uzyskanych wyników w praktyce – w konkretnych działaniach dydaktycznych i wychowawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Białystok E., 2007, *Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańsk, s. 269-296.
- Birgiel N., 2002, *Procesy interferencyjne w mowie dwujęzycznej społeczności litewskiej z Puńska i okolic na Suwalszczyźnie*, Warszawa – Puńsk.
- Nijakowski L. M., Łodziński S., 2003, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. Informator 2003*, Warszawa.
- Pael E., Lambert W. E., 2007, *Związek dwujęzyczności z inteligencją*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, pod red. I. Kurcz, Gdańsk, s. 229-268.
- Smolicz J., 1990, *Język jako wartość rdzenna*, [w:] *Oblicza polskości*, pod red. A. Kłoskowskiej, Warszawa, s. 208-238.

DIANA KARDIS GAVINČIUK

(Studia Doktoranckie Wydziału Polonistyki UW
Instytut Języka Polskiego)

IMIENNICTWO POLAKÓW WILEŃSKICH URODZONYCH W LATACH 1945-1999

Promotor rozprawy: prof. UW dr hab. Halina Karaś

I. PRZEDMIOT I CELE ROZPRAWY

Przedmiotem opisu w rozprawie doktorskiej jest imiennictwo Polaków – mieszkańców Wilna. Materiał antroponimiczny dotyczący osób urodzonych w latach 1945-1999 został wyekscerpowany z dzienników szkolnych oraz ksiąg absolwentów szkół z polskim językiem wykładowym.

Głównym celem rozprawy jest charakterystyka systemu imienniczego Polaków wileńskich, który ze względu na interferencje języków wschodniosłowiańskich i języka litewskiego oraz północnokresowe cechy gwarowe ma charakter wyjątkowy i swoisty; wykrycie mechanizmów kierujących wyborem imion męskich i żeńskich w danej społeczności (dziedziczenie imienia po ojcu, zgodność imienia z kalendarzem, kwestia imion podwójnych); ustalenie frekwencji poszczególnych antroponimów w kolejnych dekadach i w całym opisywanym okresie oraz charakterystyka imion Polaków z Wilna na tle imiennictwa ogólnopolskiego (dokonano zestawienia stu imion najpopularniejszych wśród Polaków wileńskich urodzonych w latach 1945-1999 oraz stu imion najczęściej nadawanych w Polsce w latach 1911-1994).

Analizę zgromadzonego materiału poprzedza opis sytuacji ludności polskiej na Litwie radzieckiej oraz w niepodległym państwie litewskim. Omówiono takie zagadnienia, jak: repatriacja ludności polskiej z Wilna i Wileńszczyzny (liczebność i skład społeczny), struktura społeczna i liczebność Polaków po II wojnie światowej, szkolnictwo polskie oraz kwestia małżeństw mieszanych.

II. MATERIAŁ LEKSYKALNY, ŹRÓDŁA I METODY BADAŃ

W rozprawie poddano analizie dane imiennicze 10 500 osób. W utworzonej bazie danych zanotowano dane 5 389 kobiet, co nieznacznie przewyższa liczbę mężczyzn, których dane spisano – 5 111 osób. Gromadzenia materiału

onomastycznego dokonano w szkołach średnich i początkowych z polskim językiem wykładowym w Wilnie, zakładając, że wybór takiej szkoły jest wyznacznikiem utożsamiania się rodziny z polskością.

Zgromadzony materiał jest niejednorodny, gdyż pochodzi z kilku źródeł. Podstawowym źródłem, z którego wyekscerpowano większość materiału, są dzienniki klasowe, które w części wstępnej zawierają wyczerpujące dane o uczniach. Poza imieniem i nazwiskiem jest to zapisana data urodzenia, imię ojca lub matki, rzadziej – obojga rodziców, dość sporadycznie – narodowość dziecka. Niestety, z biegiem czasu archiwa szkolne z różnych przyczyn utraciły część własnych zasobów, dlatego też w celu uzupełnienia braków materiałowych sięgnęłam do ksiąg absolwentów. Dane najnowsze pochodzą również ze szkół podstawowych i przedszkoli z klasami nauczania początkowego w języku polskim.

Nie udało się, niestety, uzyskać danych imienniczych jednakowej liczby osób dla poszczególnych dziesięcioleci oraz roczników. Liczba zapisów w dziennikach szkolnych w poszczególnych dziesięcioleciach odzwierciedla liczebność społeczności polskiej w Wilnie w danym okresie. Najliczniej reprezentowane są lata 80. XX, najslabiej – lata 40. i 50., które poprzedziła repatriacja ludności polskiej z badanego terenu.

Dane uczniów w zależności od roku, z którego pochodzą, zapisywane były w języku polskim (w większości przypadków), litewskim (od ok. połowy lat 90.), zdarzały się również w okresie radzieckim zapisy w języku rosyjskim. Niejednokrotnie dane tych samych uczniów (np. forma zapisu imienia) różniły się znacznie w dziennikach z poszczególnych klas, gdyż nauczyciel wypełniający dziennik mógł się posilkować dokumentem wystawionym w języku rosyjskim lub litewskim albo po prostu dokonywać zapisu pod dyktando ucznia. Utrudniło to ustalenie „prawidłowej” (zgodnej z dokumentem) formy imienia i spowodowało pomnożenie się wariantów poszczególnych imion.

III. KOMPOZYCJA PRACY

Niniejsza rozprawa składa się ze wstępu, rozdziału teoretycznego, rozdziału opisującego sytuację socjolingwistyczną badanej grupy społecznej, rozdziału poświęconego omówieniu systemów i tradycji imienniczych typowych dla badanego terenu oraz trzech rozdziałów materiałowych i podsumowania

Rozdziały IV-V zawierają charakterystykę imiennictwa Polaków w Wilnie. Poruszono w nich takie zagadnienia, jak: odbicie w zapisie imion cech gwarowych, frekwencję imion męskich i żeńskich w poszczególnych latach i modę imienniczą, kwestię dwuimienności, imion ojców, imion przyniesionych i dziedziczonych po ojcu.

Rozdział VI dotyczy mody imienniczej Polaków w Wilnie i stanowi próbę pokazania różnic między modą imienniczą w Polsce i na Wileńszczyźnie. W drugiej części rozdziału opisano natomiast podobieństwa i różnice między imionami, których używa mniejszość polska na Wileńszczyźnie, oraz imionami ogólnie na Litwie używanymi¹. Imiennictwo Polaków wileńskich zostało przedstawione na tle tendencji ogólnopolskich.

IV. WYNIKI BADAŃ

1. Charakterystyka ilościowa i jakościowa imiennictwa Polaków wileńskich

Badania potwierdziły intuicyjną ocenę, że wśród społeczności polskiej w Wilnie i na Wileńszczyźnie zdecydowanie dominują imiona polskie. Większość analizowanego zbioru imion 10 500 osób płci obojga używanych przez Polaków wileńskich stanowią imiona w wersji polskiej – 435² antroponimów (71,9% ogółu imion), a ich nosicielami jest 94,24% badanych osób.

W poniższej tabeli przedstawiono liczebność różnych ze względu na genezę typów imion i ich frekwencję.

Lp.	Typ imienia	Liczba jednostek imienniczych (antroponimów)	Procent	Liczba nosicieli	Procent nosicieli imion
1.	Imiona polskie ³	435	71,9	9895	94,24
2.	Imiona wschodniosłowiańskie (rosyjskie i białoruskie)	82	13,6	398	3,79
3.	Imiona litewskie ⁴	67	11,1	183	1,74
4.	Imiona zachodnioeuropejskie	16	2,6	17	0,16
5.	Imiona niejasne	5	0,8	7	0,07

¹ Przez ogół społeczeństwa bez podziału na narodowości, z ogromną przewagą elementu litewskojęzycznego.

² W wypadku rozpatrywania zgromadzonych danych pod kątem liczby jednostek imienniczych poszczególnych typów (niezależnie od tego, w ilu wersjach imienniczych wystąpiło dane imię), ogólna liczba antroponimów wynosi 605 (289 męskich oraz 316 żeńskich).

³ W tej grupie znalazły się również imiona w wersji gwarowej, gdyż są to imiona polskie, które zostały zapisane z pewnymi cechami północnokresowymi, a także nieliczne formy spolonizowane imion.

⁴ Jako imiona litewskie potraktowano również nieliczne formy zlituanizowane imion polskich i wschodniosłowiańskich.

Przedstawione dane świadczą wyraźnie, że trzon imiennictwa Polaków wileńskich stanowią imiona polskie, a imiona wschodniosłowiańskie, litewskie lub obce stanowią jedynie obrzeża zbioru imienniczego.

Analizując imiona pod względem wariantów różnojęzycznych jednego imienia, w zgromadzonym zbiorze antroponimicznym wyodrębniłam 212 imion męskich oraz 266 żeńskich. Ze względu na pograniczny (pod względem językowym, narodowym i kulturowym) charakter obszaru badań ok. 20% imion nadawanych przez Polaków wileńskich wystąpiło w wersjach różnojęzycznych: polskiej, wschodniosłowiańskiej (rosyjskiej lub białoruskiej) i litewskiej.

Zdecydowaną większość antroponimów (80,12%) poświadczono tylko w jednej wersji językowej⁵: w wersji polskiej (np. *Adam, Mirosław, Julian, Czesława, Regina*); wschodniosłowiańskiej (np. *Oleg, Denis, Swietłana, Olesia*); litewskiej (np. *Kęstutis, Rimantas, Danguolė, Asta*), zachodnioeuropejskiej (np. *Žan, Džuljen, Nikol, Tais*); oraz w postaci trudnej do zaklasyfikowania – niejasnej lub gwarowej (np. *Ludmir, Ładysław, Diada, Euredyta*).

W dwu wersjach językowych poświadczono 14,6% imion (35 męskich i 35 żeńskich). Przykładowo – pol. *Aleksander* // wschł. *Aleksandr*, pol. *Tadeusz* // lit. *Tadas*, lit. *Nijolė* // spolonizowane *Nijola*, pol. *Henryka* // gwarowe polskie *Hendryka*. Trzy wersje językowe: polską, rosyjską i litewską ma zaledwie 1,25% antroponimów (5 męskich i 1 żeński), np. *Jan* // *Iwan* // *Jonas, Rajmund* // *Rajmond* // *Raimondas, Helena* // *Jelena* // *Elena*. Kolejne 2,3% antroponimów (8 męskich i 1 żeński) zapisano w innych trzech wariantach (np. wersja polska, litewska, polska gwarowa, obca spolonizowana, białoruska itd.), por. przykładowo – pol. *Anatol* // ros. *Anatolij* // błrs. *Anatoli*, pol. *Włodzimierz* // ros. *Władimir* // gwarowe polskie *Włodziemierz*, pol. *Joanna* // zachodnioeuropejskie *Johanna* // gwarowe polskie *Juanna*. Imion występujących w czterech różnych wersjach odnotowano ok. 1,25% (5 męskich i 1 żeński). Są to m.in.: pol. *Antoni* // ros. *Anton* // lit. *Antanas* // zlituanizowana wersja formy wschodniosłowiańskiej *Antonas*, pol. *Katarzyna* // ros. *Katerina* // lit. *Kotryna* // spolonizowana litewska forma *Katrina*. Poświadczono tylko jeden przykład imienia odnotowanego w pięciu wariantach – to pol. *Agnieszka*, ros. *Agnessa*, lit. *Agnė*, spolonizowana postać imienia litewskiego *Agnia* oraz *Agnieszka* (prawdopodobnie zniekształcona forma imienia *Agnieszka*).

Jak wynika z przytoczonych danych, zdecydowanie przeważa odsetek imion w postaci polskiej, co niezaprzeczalnie świadczy o tym, że funkcjonujący w społeczności Polaków wileńskich system imienniczy jest systemem polskim, z pewnymi cechami regionalnymi.

⁵ W moim rozumieniu „wersje językowe” – to uznawane za tradycyjnie polskie, wschodniosłowiańskie lub litewskie formy antroponimu, a także formy z cechami gwarowymi, spolonizowane, zlituanizowane. Zdarza się, że w danej społeczności istnieją dwie albo nawet trzy lub cztery formy używane obocznie, traktuję je jednak jako warianty jednego imienia.

Imiona podwójne

Wyekscerpowany z dzienników szkolnych materiał wykazał, że dwuimienność w badanym okresie dotyczyła bardzo niewielkiego odsetka badanych (0,67% ogółu). Jeśli chodzi o zwyczaj nadawania dzieciom imion podwójnych, Polacy wileńscy przez długi czas ulegali tradycjom panującym na Litwie, a wcześniej rygorom obowiązującym na terenie całego ZSRR, ograniczającym liczbę nadawanych dzieciom imion, nie zaś zwyczajom polskim, gdzie dwuimienność jest szeroko rozpowszechniona. Dopiero w latach 90. XX wieku nazywanie dzieci imieniem podwójnym zaczęło się upowszechniać na nieco większą skalę, choć trudno przypuszczać, czy kiedykolwiek pod względem stopnia rozpowszechnienia dorówna dwuimienności w Polsce.

Ciekawe zestawy imion męskich to np. *Mirosław Jonas* (imię polskie, słowiańskie zestawione z litewskim wariantem imienia *Jan*), *Romald Józef* (*Romald* – forma gwarowa imienia *Romuald*, nadawana jako odrębne imię), *Jan Paweł* (zapewne na cześć papieża Polaka). Dwuimienne zestawienia żeńskie to np. *Olga Aleksandra* (spieszczenie od obu imion – *Ola*), *Nikol Magdalena* (imię pierwsze obce zakończone na nietypową dla imion żeńskich w polszczyźnie spółgłoskę), *Katarzyna Elmira* (imię drugie rzadkie i obce).

Imiona ojców

Swoisty i interesujący pod względem językowym i kulturowym materiał tworzą imiona ojców dzieci, których dane zebrano w wileńskich szkołach. Zapisy imion ojców cechują się jeszcze większą swobodą niż imion dzieci, więcej tu form gwarowych i wariantów fonetycznych poszczególnych imion. Znacznie większy jest również odsetek imion wschodniosłowiańskich i litewskich. Pojawiają się nawet takie sporadyczne imiona wywodzące się z tradycji imienniczych różnych narodów ZSRR, jak np.: *Marat*, *Murad*, *Rubin*, *Simen*, *Wadar*, *Elgudzo*, *Bajżan*. Sporą grupę stanowią imiona ojców, których nie odnotowano w grupie synów (35,98%). Ciekawsze przykłady takich imion to: *Hipolit*, *Jeremi*, *Bonifacy*, *Geniusz*, *Fabian*, *Geneusz*, *Otton*, *Sykstus*, *Tadziśław*, *Malaniusz*, *Zenobiusz*, *Zyfrjan*, *Fredryk*, *Ildefons*, *Miron*, *Napoleon*, *Narcyz*, *Metody*, *Fabian*, *Anicet*, *Wandalijan* // *Wandelin*.

2. Frekwencja badanych imion

Frekwencja badanych imion nie jest duża. Najliczniej nadawanym w latach 1945-1999 imieniem męskim jest imię *Andrzej*. Nosilo je 355 osób (6,55% ogółu). Kolejne popularne imiona to *Mirosław* i *Jarosław* (odpowiednio 4,81% oraz 4,15%), a także *Jan* (3,72%), *Paweł* (3,17%), *Tadeusz* (3,11%), *Stanisław* (3,09%), *Dariusz* (3,07%), *Tomasz* (2,88%) oraz *Artur* (2,8%).

Najpopularniejsze imiona żeńskie w badanym okresie to: *Irena* (4,21%), *Anna* (3,77%), *Renata* (3,1%), *Krystyna* i *Teresa* (po 2,97%), *Jolanta* (2,91%), *Bożena* (2,58%), *Beata* i *Halina* (po 2,39%), *Danuta* (2,38%), *Alina* (2,25%) oraz *Janina* (2,13%).

Na niektóre imiona moda przejawiała się w poszczególnych latach niezwykle wyraźnie (miały one ogromny odsetek nosicieli) – np. żeńskie imię *Renata* w roku 1979 nadano 14,43% noworodków płci żeńskiej, w roku 1959 imię *Irena* otrzymało 13,95% dziewczynek. Dla porównania – wśród imion męskich odsetek występowania popularnego imienia wynosił nawet ponad 19%. Przykładowo – imię *Jan* w 1954 roku nadano 19,4% osób płci męskiej, a w roku 1956 odsetek *Janów* wyniósł 18,52. W roku 1946 imię *Tadeusz* otrzymało 16,98% chłopców, w roku 1977 natomiast imieniem *Andrzej* nazwano 14,89% noworodków płci męskiej. Może się to wiązać z występującą w okresie radzieckim tendencją do faworyzowania poszczególnych imion i używania ich niezwykle licznie w porównaniu z innymi⁶.

Odnótowane w badanym materiale imiona ze względu na częstotliwość ich nadawania podzielono na 5 grup: (imiona najpopularniejsze (34 antroponimy), popularne (32 imiona), średnio popularne (52 antroponimy), mało popularne (111 jednostek imienniczych) oraz imiona sporadyczne). Najliczniej reprezentowane okazały się imiona sporadyczne – odnotowano 140 imion żeńskich (np.: *Malwina*, *Zygryda*, *Scholastica*, *Seweryna*, *Narcyza*, *Lukrecja*, *Ligia*, *Laurita*, *Doriana*, *Gracjana*, *Ingeborga*) oraz 108 imion męskich (np.: *Alicjan*, *Ariusz*, *Cezary*, *Eligiusz*, *Emanuel*, *Dobrosław*, *Erlend*, *Gerald*, *Gilbert*, *Hieronim*, *Izydor*, *Kajetan*, *Sławoj*). Do tej grupy należą również pojawiające się rzadko i zazwyczaj świadczące o pochodzeniu nosiciela z małżeństwa mieszanego imiona tradycyjnie wschodniosłowiańskie (np.: *Ksenija*, *Nadzieźda*, *Swietłana*, *Igor*, *Rusłan*, *Artiom*, *Georgij*, *Ilarion*, *Maksim*, *Siemion*) i bałtyckie (np.: *Asta*, *Daiva*, *Gintarė*, *Juratė*, *Raminta*; *Aivaras*, *Algis*, *Gintaras*, *Gintautas*, *Kęstutis*), a także imiona wymyślne, obce i niejasne, jak np.: *Ramzes*, *Erlend*, *Euredyta*, *Elita*, *Dżuljana*, *Dżastina*, *Nikoł*, *Żan*, *Siuzanna*.

3. Motywy nadawania imion

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału dokonano próby uchwycenia motywów wyboru imienia. Przede wszystkim doszukiwano się związku imienia dziecka z dniem urodzin oraz z imieniem ojca. Początkowo jednym z założeń pracy było prześledzenie związku nadanego imienia z narodowością deklarowaną

⁶ W. Werenicz, *Procesy interferencyjne w imiennictwie osobowym ludności polskiej ZSRR*. Cz. II, *Imiona i formy nazywania*, [w:] *Gwary mieszane i przejściowe na terenach słowiańskich*, pod red. S. Warchoła, Lublin 1993, s. 358.

w materiale źródłowym (dokumentach szkolnych). Jednak przeprowadzenie tego typu analizy z przyczyn wyłożonych w początkowej części autoreferatu na mieszanym kulturowo i językowo terenie, jakim jest Wileńszczyzna, okazało się niemożliwe.

Imiona dziedziczone po ojcu

Działanie mechanizmu dziedziczenia poświadczono w zebranych materiale dla 49 imion męskich oraz 20 żeńskich. Ogółem imiona zgodne z imieniem ojca poświadczono u 4,48% mężczyzn (229 osób) oraz 1,28% kobiet (69 osób)⁷. Stanowi to odsetek stosunkowo niewielki. Imiona, których motywem nadania mogło być imię ojca, jak wyjaśniono, to najczęściej imiona rzadkie, takie, jak: *Alfons, Dobrosław, Izidor, Stefan*⁸ – dziedziczność stanowi 100%, *Vytas* – 50%; *Kamil, Romald* – 33,33%, a także *Konstancja* i *Romualda* – motywacja dziedziczenia po ojcu poświadczona w 100%, *Kazimiera* – w 66,67%, *Wita* – w 50%.

Analiza zebranego materiału pod kątem wpływu mechanizmu dziedziczenia imienia po ojcu na pary imion męskie – żeńskie wykazała, że imię ojca większy wpływ miało na wariant męski w parach takich imion, jak: *Aleksander* – *Aleksandra*, *Franciszek* – *Franciszka* oraz *Józef* – *Józefa*, a także *Julian* – *Julia*. Podobny wpływ imienia ojca odnotowano na pary imion: *Vytas* – *Wita* oraz *Jan* – *Janina*.

Jak się okazało, znacznie częściej po ojcu dziedziczyły imię dziewczynki o imionach, jak np. *Wiktoria, Czesława, Henryka, Kazimiera, Romualda, Stanisława, Wacława, Władysława*, niż chłopcy z męskimi odpowiednikami danych imion.

Wpływ kalendarza na wybór imienia

Jeśli chodzi o zgodność imienia z kalendarzem, mechanizm ten poświadczono dla 58 imion męskich oraz 59 żeńskich. Ogółem imię przyniesione nosi 3,21% kobiet oraz 4,18% mężczyzn.

Wśród imion często nadawanych o wysokim stopniu zgodności z kalendarzem wystąpiły imiona męskie: *Adam* (15,8%), *Wiesław* (11,1%), *Józef* (10%), *Grzegorz* // *Grigorij* (9,62%), *Kazimierz* // *Kazimieras* (8,7%), *Andrzej* // *Andrej* // *Andrius* (7,6%), *Marek* // *Mark* (7,34%) i in.; oraz żeńskie: *Małgorzata* (10,7%), *Katarzyna* (9,09%), *Stanisława* (8,7%), *Aleksandra* (8,33%), *Dorota* i *Juliana* // *Julianna* (po 8,33%), *Maria* (7,95%), *Joanna* (7,55%), *Helena* (7,14%), *Justyna* (6,48%) i in.

⁷ Oczywiście, chodzi o męskie odpowiedniki imion.

⁸ Imię rzadkie na danym terenie.

4. Moda imiennicza wśród Polaków wileńskich a moda ogólnopolska

Jak wykazało zestawienie 100 najpopularniejszych imion używanych w Wilnie w latach 1945-1999 z materiałem z Polski z podobnego okresu, na listach frekwencyjnych obu zbiorów imienniczych zbliżone pozycje zajmują takie imiona, jak: *Andrzej, Jan, Paweł, Tadeusz, Stanisław, Tomasz, Jerzy; Anna, Krysztyna, Janina, Helena*. Duże rozbieżności odnotowano w popularności takich imion modnych w Wilnie, jak: *Mirosław* (w Wilnie na miejscu 2, na liście ogólnopolskiej dopiero na 29), *Jarosław* (w Wilnie na pozycji 3, w Polsce na 36), *Dariusz* (na liście wileńskiej 8, na polskiej – 22), *Artur* (odpowiednio pozycja 10 i 43), *Edward* (odpowiednio 11 i 32); *Renata* (w Wilnie zajmuje miejsce 3, na liście polskiej jest 32), *Jolanta* (w zbiorze wileńskim 6, w polskim – 27), *Bożena* (odpowiednio 7 oraz 29), *Alina* (odpowiednio 11 i 57).

Wiele imion używanych w Wilnie w Polsce nadaje się rzadko i nie trafiły one na listę stu imion o największej frekwencji (np.: *Lilia // Lilija, Diana, Elwira, Brygita // Brygida, Eryka, Greta // Gretta, Walentyna, Karina // Karyna, Eleonora, Margarita // Margaryta; Ernest, Rajmund, Albert, Arnold, Leonard, Roland, Ewald, Ronald, Erwin, Edwin*). Podobnie wiele imion popularnych w Polsce nie znalazło się w zbiorze stu imion najpopularniejszych wśród Polaków wileńskich (np.: *Marianna, Magdalena, Urszula, Stefania, Sylwia, Kazimiera, Paulina; Jacek, Stefan, Maciej, Mateusz, Przemysław, Kamil, Damian, Dawid, Jakub, Bogusław, Ireneusz, Bartosz, Szymon*).

Trzon systemu antroponimicznego, z którego korzystają Polacy mieszkający w Wilnie, składa się z imion słowiańskich oraz ogólnochrześcijańskich, wspólnych dla wielu narodów. Pozostaje on w opozycji do obcych dla niego antroponimów bałtyckich, ale dość łatwo wchłania imiona wschodniosłowiańskie. Jest to niewątpliwie system polski, który ma jednak pewne swoiste cechy regionalne, wynikające z uwarunkowań terytorialno-historycznych, łączące go z systemem ogólnolitevskim (a w XX wieku również z tendencjami występującymi na terenie całego ZSRR).

ELŻBIETA SOBCZAK

(Studia Doktoranckie Wydziału Polonistyki UW
Instytut Polonistyki Stosowanej)

DIALEKT MŁODZIEŻY POLSKIEGO POCHODZENIA W HISZPANII (NA PODSTAWIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH W REGIONIE AUTONOMICZNYM MADRYTU ORAZ W KATALONII)

Promotor rozprawy: prof. dr hab. Stanisław Dubisz

I. PRZEDMIOT I CELE ROZPRAWY

Przedmiotem opisu w prezentowanej rozprawie doktorskiej jest język polonijny, którym posługuje się młodzież pochodzenia polskiego zamieszkująca dwa okręgi administracyjne Hiszpanii – Region Autonomiczny Madrytu oraz Katalonię.

Polska emigracja na Półwysep Iberyjski ma stosunkowo niedługą historię, sięgającą czasów powojennych, a największy napływ naszych rodaków na hiszpańskie ziemie notuje się od końca lat osiemdziesiątych XX wieku do dnia dzisiejszego. W Hiszpanii osiedlali się początkowo przede wszystkim ludzie młodzi, którzy już na nowej ziemi zakładali rodziny lub po znalezieniu pracy i mieszkania sprowadzali najbliższych z Polski. Z czasem społeczność polska zaczęła się scalać i tworzyć kolejne stowarzyszenia. Od lat osiemdziesiątych do dziś powstało w całej Hiszpanii 11 organizacji polonijnych pełniących rolę kulturalną, integracyjną oraz edukacyjną. Uczestniczą w zajęciach z języka polskiego, geografii oraz historii Polski. Jest to najczęściej jedyny sposób na obcowanie w Hiszpanii z językiem polskim i kulturą polską poza rodzinnym domem.

Celem przedstawianej rozprawy jest zarysowanie stanu języka polonijnego, którym posługuje się młodzież polonijna w dwóch hiszpańskich okręgach – Regionie Autonomicznym Madrytu i Katalonii. Obserwacją objęto zmiany powstałe na każdym poziomie języka polskiego w warunkach submersji.

Polszczyzna, którą posługują się emigranci polscy i ich potomkowie w krajach osiedlenia jest odmienna od krajowej. W języku pokolenia emigracyjnego, dla którego mowa wywieziona z ojczyzny bez wątpienia jest językiem

pierwszym i stanowi podstawę nauki kolejnego języka, pojawiać się mogą przede wszystkim interferencje leksykalne – wtręty w formie cytatów bądź adaptacji gramatycznych wyrazów obcych, które nie mają odpowiedników w języku polskim. Inną rolę ma język polski w mowie pokoleń polonijnych, urodzonych bądź wychowywanych od najmłodszych lat w kraju osiedlenia rodziców. Dla potomków emigrantów język kraju zamieszkania jest zazwyczaj kodem używanym równolegle z polszczyzną (niejednokrotnie stosowanym częściej, bo niemal w każdej sytuacji poza domem rodzinnym). Jak dowodzi Stanisław Dubisz, w zestawieniu z językiem kraju osiedlenia Polonii kod, którym porozumiewa się wspólnota polonijna może być ujmowany jako dialekt. Ma on zadanie kulturotwórcze i integrujące Polonię. Jest wynikiem ścierania się kultury i języka kraju osiedlenia z polszczyzną i w każdym miejscu osiedlenia się emigrantów polskich jest wykładnikiem tożsamości i integralności społeczności polonijnej. Pełni rolę *socjolektu narodowościowego* w społeczeństwie wieloetnicznym.

W młodym środowisku Polonii hiszpańskiej kod etniczny, którym posługują się na co dzień jej członkowie, jest synonimem polszczyzny, a jego siłę kulturotwórczą zaobserwować można w działaniach organizacji polonijnych. Realizację dialektu polonijnego, którego podstawy stanowią język polski, wyniesiony przede wszystkim z domu rodzinnego, oraz hiszpański, jako język kraju osiedlenia, zaobserwować można w mowie pokolenia polonijnego.

Badania nad językiem polonijnym prowadzone są niemal od początku XX wieku. W latach siedemdziesiątych wypracowano metody opisu lingwistycznego i powiązano je ściśle z opisem socjologicznym badanej społeczności. Od lat osiemdziesiątych powstają opracowania dotyczące języka polonijnego w niemal każdym kraju osiedlenia się emigrantów polskich. Do tej pory najbardziej intensywnie opisywano język najliczniejszych społeczności polonijnych zamieszkujących Amerykę Północną (Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Kanada), Amerykę Południową (Brazylia), Europę (Francja, Wielka Brytania, Niemcy). Intensywne badania prowadzone są nadal wśród grup przesiedleńczych i autochtonicznych na Wschodzie (Litwa, Łotwa, Ukraina, Białoruś, Rosja).

Ze względu na niewielką liczebność grupy emigrantów i ich potomków zamieszkujących Hiszpanię w XX wieku, do tej pory nie powstało opracowanie zarysowujące system języka polonijnego na tym terenie. Wydaje się, że dziś, kiedy w Hiszpanii liczbę przybyszów z Polski i ich potomków szacuje się na około 40-60 tysięcy, nadszedł czas na obserwację i opis języka, którym posługuje się społeczność polonijna w kraju Cervantesa.

II. MATERIAŁ BADAWCZY, ŹRÓDŁA I METODA BADAWCZA

Badania nad dialektem polonijnym młodzieży pochodzenia polskiego zamieszkującej Hiszpanię przeprowadzone zostały w latach 2004-2007 w dwóch największych skupiskach zbiorowości polonocentrycznej – w Regionie Autonomicznym Madrytu oraz w Katalonii.

W stolicy Hiszpanii i jej okolicach badaniom została poddana młodzież uczęszczająca do sobotnich szkół polonijnych oraz osoby, które ukończyły (bądź przerwały) naukę w tych szkołach. W regionie Katalonii sondaż przeprowadzony został wśród młodzieży uczęszczającej do szkół polonijnych oraz w grupie przygotowującej się do bierzmowania w języku polskim (11 osób w wieku 12-15 lat). Wszyscy respondenci uczęszczają do szkół państwowych, wszyscy są bi- lub trilingwalni.

Badania ankietowe języka, którym posługuje się młodzież, a także poczucia tożsamości pierwszego pokolenia polonijnego w Hiszpanii wpisują się w nurt badań zwanych w statystyce częściowymi. Młodzież, która podlegała badaniom językowym stanowi część zbioru młodzieży polonijnej w Hiszpanii w ogóle, a także większość grupy młodzieży uczącej się w szkołach polonijnych na tych terenach w latach 2004-2007.

Dialekt polonijny opisany został na podstawie 41 ankiet gramatycznych i tyłuż leksykalnych zebranych w Regionie Autonomicznym Madrytu oraz 20 ankiet gramatycznych i leksykalnych zebranych w Katalonii. Ogółem, analiza materiału przeprowadzona została na podstawie ankiet wypełnionych przez 61 respondentów, a także nagrań i rozmów zasłyszanych. Dodatkowo sporządzono i przeprowadzono sondaże dotyczące tożsamości pierwszego pokolenia polonijnego. W miarę możliwości oddzielną ankietę wypełniali również rodzice respondentów. Badano w niej stopień przywiązania rodziny młodzieży do polskiej kultury i języka, a także poziom asymilacji ze społecznością przyjmującą.

Materiał językowy został zanalizowany za pomocą metody kontrastowej opisu języka polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych zaproponowanej przez Zespół Badań Języka Środowisk Polonijnych IJP UW. Metoda kontrastowego opisu zakłada, że w grupach polonijnych realizowany jest niejednorodny, mieszany polski system językowy. Analiza dialektu polonijnego w konkretnej wspólnocie pozwala wyodrębnić cechy kontrastowe wobec dwóch podstaw językowych – języka polskiego w kraju oraz języka kraju osiedlenia emigrantów. Cechy kontrastowe, charakterystyczne dla języka polonijnego, mogą być wynikiem interferencji obcojęzycznych poza granicami kraju, mogą być również spowodowane przez defektywną znajomość zarówno języka polskiego, jak i języka kraju osiedlenia, mogą wreszcie wynikać z samodzielnego rozwoju

języka w sytuacji społecznej i geograficznej charakterystycznej dla danego kraju. Ostatnia z przedstawionych sytuacji sprzyja, z jednej strony, powstawaniu innowacji językowych, z drugiej zaś, zachowywaniu polskich archaizmów.

Kontrastowy opis dialektu polonijnego w różnych krajach osiedlenia się Polonii zastosowano dotychczas m.in. w *Słowniku wyrazów polonijnych. Zeszyt próbnym*, w pracach poświęconych leksyce polonijnej (E. Sękowska, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, M. Dawlewicz, *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie*), a także w całościowym opisie polonijnego systemu językowego (prezentacja języka Polonii w różnych krajach osiedlenia przedstawiona w pracy zbiorowej pod redakcją S. Dubisza pt. *Język polski poza granicami kraju* czy w pracy doktorskiej Joanny Szych pt. *Dialekt polonijny w Kanadzie – na podstawie grupy lokalnej w Toronto i Mississauga* napisanej i obronionej w IJP UW w 2003 roku).

III. KOMPOZYCJA PRACY

Niniejsza rozprawa składa się ze wstępu, trzech rozdziałów opisujących zagadnienia metodologiczne i socjologiczno-historyczne (przedstawiające założenia teoretyczne, historię kontaktów polsko-hispańskich oraz kształtowanie się społeczności polonijnej w Hiszpanii, a także charakterystykę respondentów), pięciu rozdziałów poświęconych analizie kolejnych podsystemów języka polonijnego oraz podsumowania. Pracę zamyka spis pozycji bibliograficznych, które posłużyły w opisie i analizie dialektu polonijnego w młodzieży pochodzenia polskiego w Hiszpanii, oraz *Słownik wyrazów polonijnych – wybrane hasła*. Wszelkie materiały egzemplifikujące opisywane cechy językowe dialektu polonijnego w Hiszpanii, a także prezentujące strukturę badanej zbiorowości (wzory ankiet tożsamościowych, mapki wskazujące rozmieszczenie Polonii i miejsca przeprowadzenia badań, itp.) zawarte zostały w *Aneksach*.

W rozdziałach poświęconych analizie językowej zebrany materiał językowy poddano stratyfikacji na każdym poziomie języka. Rozdział czwarty przedstawia kontrasty fonetyczno-fonologiczne oraz ortografię polonijną młodzieży, rozdział piąty dotyczy fleksyjnej analizy materiału, kolejne rozdziały poświęcone są słotwórstwu oraz leksyce polonijnej. Ostatnia część opisu językowego dialektu polonijnego, ze względu na ubogi materiał rejestrujący teksty ciągłe, jest jedynie zarysem tendencji rozwoju składni polonijnej.

IV. WYNIKI BADAŃ

Kontrastowe cechy dialektu polonijnego ankietowanej młodzieży odnotować można na każdym poziomie języka.

W warstwie fonetyczno-fonologicznej dialektu polonijnego badanej młodzieży zauważono liczne interferencje z używanego na co dzień języka hiszpańskiego oraz deformacje powstałe w mowie uczniów na skutek mieszania systemów dwóch języków pochodzących z odległych rodzin. Kontrasty interferencyjne oraz defektywno-deformacyjne dotyczą zarówno konsonantyzmu, wokalizmu, jaki i konturu wypowiedzi respondentów. Do najbardziej charakterystycznych fonetycznych cech polonijnych należą: nakładanie się i mieszanie szeregów artykulacyjnych spółgłosek: $s, z, c, ʒ + ś, ź, ć, ʤ = š', ž', č', ʥ$, zmiany w sposobie i miejscu artykulacji spółgłosek (np. charakterystyczne hiszpańskie seplenienie, wymawianie c jak $s/(\theta)$, w niektórych pozycjach wzmacnianie wymowy głoski r , czy przeciwnie, wypowiedziane bez zwarć głoski d, b lub całkowite pomijanie nagłosowego γ). W realizacji samogłosek należy przede wszystkim odnotować zmianę w barwie samogłoski y , pod wpływem hiszpańskim wypowiedzianej jak y^i (rzadziej i^v). Powszechne są również uproszczenia trudnych do wymówienia zbitek spółgłoskowych. Dotyczy to głównie występujących w nagłosie zestawień: $šč-$ → $š-$ [$ščyp'or$ → $šyp'or$], $vr-$ → $vu-$ [$vrocuaʃ$ → $vuosuaʃ$], $śv-$ → $su-$ [$śv'inca$ → $su'inca$], $sk-$ → $šk-$ [$skšy'pse$ → $šky'pse$]. Odmienno od polskiego w kraju jest również kontur intonacyjno-składniowy wypowiedzi badanej młodzieży polonijnej – duża zmienność tonów wewnątrz zdań oznajmujących, a także akcentowanie niektórych wyrazów polskich w sposób wznoszący nadają wypowiedzi respondentów melodyjny, niemal śpiewny charakter.

W rozdziale poświęconym warstwie fleksyjnej, podobnie jak w fonetyce, zaprezentowane formy zostały sklasyfikowane według cech interferencyjnych oraz defektywno-deformacyjnych. Kontrastów innowacyjno-archaicznych w badanym materiale nie odnotowano. Najwięcej cech kontrastowych dostrzeżono w realizacji rzeczowników oraz liczebników, dużo mniej liczne zmiany zachodzą we fleksji werbalnej. Do najczęściej reprezentowanych w ankietach i wypowiedziach rozchwiań w odmianie należą adeklinacja imiennych części mowy oraz zmiany w stosowaniu kategorii strony czasowników. Młodzież polonijna dąży do uproszczeń skomplikowanej fleksji rzeczownika, co obrazują wahania w repartycji jego końcówek zaobserwowane w poszczególnych przypadkach gramatycznych, zaklasyfikowane do grupy deformacji (np. *mieszkał w dom, powiedz to sąsiadu*). Podobne uproszczenia można zauważyć w odmianie przymiotnika, który najczęściej występuje w związku zgody z rzeczownikiem (np. *lubię ten wesoły pies*), a także zaimka (np. *widziałeś niej/jej?*). Tendencja do ujednolicenia

form najwyraźniej odzwierciedla się w sposobie odmiany liczebników, a szczególnie w niemal całkowitej rezygnacji ze stosowania i odmiany ich form zbiorowych (np. *przeszło dwanaście dzieci*). We fleksji werbalnej dochodzi do rozchwiania wzorców odmiany czasowników (przesunięcie w klasach koniugacyjnych, np. czasowniki z koniugacji II (-em, -esz) niekiedy przyporządkowywane są odmianie czasowników zakończonych na -ę, -isz: *ja to **umię**/umie, oni **umią***) czy wahań w stosowaniu form rodzajowych męskoosobowych i niemęskoosobowych (np. *moje **wujki***). Najczęstsze i najbardziej charakterystyczne zmiany w odmianie czasownika można dostrzec w omijaniu używania strony biernej na rzecz powstałej pod wpływem języka hiszpańskiego popularnej konstrukcji *pasiva refleja* (którą tworzy się, gdy wykonawca czynności nie jest określony, przez dodanie zaimka *se* (się) do czasownika zgadzającego się w liczbie z przedmiotem), np. ***się** **naprawił** komputer, **się** **sprzedają** mieszkania*. W testach gramatycznych, w ćwiczeniach wymagających przekształcenia podanych zdań na stronę bierną uczniowie także często zmieniali szyk wyrazów, natomiast orzeczenia pozostawiali w formie czynnej, np. *Pedro Almodovar realizuje film* → *Film **realizuje** Pedro Almodovar*.

Polskie mechanizmy słowotwórcze znane są ankietowanej młodzieży i chętnie wykorzystywane do modyfikacji i włączania w system polszczyzny form adaptowanych z języka hiszpańskiego. Do adaptowanych rzeczowników, przymiotników oraz czasowników dołączane są sufiksy przeniesione z polszczyzny krajowej, przy czym ich repertuar, w stosunku do zasobu, którym operuje polszczyzna krajowa, jest zdecydowanie zawężony. Największą grupę wyekscerpowanych derywatów stanowią polonijne formacje rzeczownikowe, np. ***pintarz*** ‘ktoś, kto maluje (mieszkania)’, czyli *pintuje* (polon. *pintować* ‘malować’; hiszp. *pintar*). Adaptacje czasownikowe podlegają najczęściej mechanizmom prefiksalnemu (np. ***przyje-gać*** hiszp. polon. *jegać/dziegać* ‘przyjechać’ (hiszp. *llegar*)), rzadziej prefiksально-postfiksalnemu (np. ***zreku-perować*** (*się*) ‘odzyskać, odnowić’, hiszp. polon. *reku-perować* (hiszp. *recuperar*)) lub, najrzadziej, postfiksalnemu (np. ***hispanizować się*** ‘stawać się takim jak Hiszpan’ (hiszp. *hispanizar*)). W mowie ankietowanej młodzieży zaobserwowano również występowanie derywatów od podstaw polonijnych, ale tworzonych wbrew regułom słowotwórczym, np. ***synowy*** ‘syn siostry, syn brata’. Tego typu wyrazy pochodne włączono do grupy defektywno-deformacyjnej.

W warstwie słowotwórczej dialektu polonijnego w Hiszpanii najpełniej zaobserwować można powolną ewolucję systemu języka w izolacji. Świadczą o tym stosunkowo licznie występujące cechy, które można zaliczyć do grupy kontrastów innowacyjnych.

Obserwacja warstwy słownictwa polonijnego w Hiszpanii potwierdza tezę, że leksyka to płaszczyzna języka najwrażliwsza spośród wszystkich poziomów jego struktury i to w niej, jako pierwszej, odbija się recepcja wszelkich zmian,

którym podlega zbiorowość w odmiennym od narodowego otoczeniu socjokulturowym. Opisywana leksyka reprezentowana jest najobszerniej przez cytaty (zarówno wyrazowe, jak i frazeologiczne) oraz wyrazy adaptowane gramatyczne (np. *dependent* ‘sprzedawca’ (hiszp. *dependiente*)), czyli kontrasty interferencyjne, będące pierwszym stopniem w rozwoju języka polonijnego. Podobnie jak w warstwie słowotwórczej, w obserwowanej leksyce polonijnej wyodrębnić można liczną grupę kontrastów innowacyjnych (replik słowotwórczych, np. *do później* ‘do zobaczenia’ (hiszp. *!hasta luego!* ‘do zobaczenia później’), replik semantycznych, np. *żyć* ‘mieszkać’: *moja abuela tam żyje* (hiszp. *vivir*) oraz frazeologizmów polonijnych, np. *koneksja lotnicza* ‘połączenie lotnicze’ (hiszp. *conexion aérea*). W części pracy poświęconej leksyce zaprezentowano również ranking kręgów tematycznych słownictwa najczęściej użytkowanego przez polonijną młodzież. Analiza materiału dowiodła, że bilingwalna młodzież w warunkach domowych operuje leksyką przejętą od swoich rodziców i dlatego najbardziej wypełnianymi polami semantycznymi były: <Praca>, <Dom> i <Otoczenie cywilizacyjne człowieka>.

W polonijnej składni zauważyć można przede wszystkim powstałe pod wpływem hiszpańszczyzny zmiany w konstrukcjach przyimkowych (np. *torba dla zakupów*, zam. *torba na zakupy*) i w tworzeniu zdań podrzędnych przydawkowych. W obrębie deformacji, oprócz rozchwiań w konstruowaniu struktur podrzędnych, odnotowano odmienny od krajowego sposób tworzenia związków zgody, a także zmiany w rekcji czasowników (np. *nie lubili piłkę*, zam. *nie lubili piłki*). Do zaburzeń spowodowanych izolacją polskiego systemu językowego od codziennych wpływów polszczyzny krajowej należą również rozchwiania w łączliwości form przypadkowych, a szczególności zmiany form przypadku orzecznika nominalnego w orzeczeniu imiennym oraz odmienna od krajowej składnia liczebników.

Niektóre z zaprezentowanych tendencji (rezygnacja ze stosowania form liczebników zbiorowych czy rozchwiań w konstruowaniu struktur podrzędnych) zauważyć można coraz częściej w wypowiedziach Polaków w kraju, jednak podane tu przykłady dotyczą systemu językowego rozwijanego na gruncie obcym, w izolacji, odmienna jest zatem przyczyna ich pojawiania się w mowie badanej młodzieży.

Zaprezentowany przeze mnie w rozprawie doktorskiej opis dialektu polonijnego młodzieży pochodzenia polskiego w Hiszpanii to zaledwie wstęp do dalszych badań i studiów. Współcześnie, kiedy zaledwie przed kilkoma laty otworzyły się przed Polakami bramy Unii Europejskiej, sukcesywnie zwiększa się ich liczba w kraju Cervantesa, a tym samym rozszerzają się możliwości badań nad językiem emigrantów i kolejnych pokoleń polonijnych osiadłych na tych terenach.

KATALIN TÖRÖK

(Studia Doktoranckie Wydziału Polonistyki UW
Instytut Polonistyki Stosowanej)

POLSKO-WĘGIERSKIE, WĘGIERSKO-POLSKIE KONTAKTY JĘZYKOWE – HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ

Promotor rozprawy: prof. dr hab. Stanisław Dubisz

I. CEL, ZAKRES I METODA PRACY

Naród polski i węgierski łączą kontakty historyczne, gospodarcze i społeczne od założenia ich państw, tj. od ponad tysiąca lat. Między tymi narodami w historycznym przekroju można zaobserwować również kontakty językowe, pomimo że ich języki bardzo różnią się od siebie. Należą one bowiem do różnych rodzin językowych, mianowicie język polski do rodziny języków słowiańskich, natomiast język węgierski do rodziny języków ugrofińskich.

Ukazanie interferencji obu języków w ich dziejach w wyniku zapożyczeń leksykalnych, które miały miejsce, poczynając od XII-XIII wieku do dziś, było jednym z celów tej pracy. Drugim celem było ukazanie żywych kontaktów językowych, zachodzących współcześnie, które przedstawiłam na podstawie badań dotyczących języka Polonii węgierskiej. Zatem zakres podjętych badań obejmuje hungaryzmy w języku polskim, polonizmy, bohemizmy i słowaczmy w języku węgierskim oraz cechy kontrastowe języka przedstawicieli Polonii na Węgrzech.

Materiał leksykalny, stanowiący przedmiot opisu, został zebrany w wyniku ekscerpacji czterestu słowników polskich i dziewięciu węgierskich, kilku prac monograficznych, wybranych artykułów językoznawczych, a także w wyniku badań ankietowych i nagrań wypowiedzi respondentów¹.

II. STRUKTURA PRACY

Praca składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym rozdziale przedstawiłam genezę obu języków i zasadnicze różnice systemowe między nimi jako wstęp do zagadnienia.

¹ Por. wykaz słowników w załączniku 3 na s. 179.

Badając interferencję obu języków, wyszłam z podstawowego założenia, że kontakty historyczne odzwierciedliły się w ich słownictwie. Największą i zasadniczą część rozprawy stanowią rozdziały II i III, zawierające opracowanie wszystkich zgromadzonych jednostek leksykalnych w formie słownika. Następnie opisany materiał poddałam analizie leksykalnej, fonetycznej i morfologicznej.

Hungaryzmem, zarówno bezpośrednim, jak i pośrednim w języku polskim, poświęcony został rozdział II. Zebrany materiał leksykalny liczy 301 wyrazów. W tym rozdziale przedstawiłam również wyniki badania ankietowego, przeprowadzonego przeze mnie w Polsce wiosną 2005 r., dotyczącego znajomości i używalności hungaryzmów w języku polskim. W badaniu tym wzięła udział grupa Polaków, licząca 185 osób, mieszkających w Warszawie, jej okolicach oraz w Lublinie.

Rozdział III omawia z kolei zapożyczenia z języków zachodniosłowiańskich w języku węgierskim. Zebrany tu materiał leksykalny stanowi 969 wyrazów. Liczba polonizmów w języku węgierskim jest bardzo mała (34 jednostki leksykalne). Interferencja uwarunkowana przyczynami historycznymi zostawiła ślady bardziej w języku polskim niż w węgierskim. Do języka węgierskiego napłynęło znacznie więcej wyrazów z sąsiedniego języka słowackiego, który często pełnił rolę pośredniczącą w procesie zapożyczeń.

Ten fakt był przyczyną tego, że rozszerzyłam moje badania również o słowacyzmy i bohemizmy. W tym celu zapożyczenia zachodniosłowiańskie wyekscerpowałam ze słowników węgierskich oraz wielu artykułów językoznawczych. Zgromadzony materiał leksykalny najpierw opisałam w formie słownika, potem poddałam go podobnej analizie, jaką przeprowadziłam w rozdziale II.

Czwarty rozdział jest poświęcony współczesnym kontaktom językowym. Latem 2007 r. przeprowadziłam wśród wybranych przedstawicieli Polonii węgierskiej badania językowe, koncentrujące się na ich słownictwie. Opis tych badań obejmuje analizę danych uzyskanych za pomocą kwestionariusza językowego oraz analizę językową danych z nagrań rozmów, przeprowadzonych z respondentami. Jest to próba opisu cech kontrastowych języka Polonii węgierskiej, tj. cech interferencyjnych, defektywnych oraz innowacyjnych.

* * *

W dalszej części mojego autoreferatu chcę przedstawić Państwu najważniejsze uzyskane wyniki i spostrzeżenia na temat wzajemnych interferencji języka polskiego i węgierskiego.

III. HUNGARYZMY W JĘZYKU POLSKIM

Liczba hungaryzmów w języku polskim jest relatywnie duża – zarejestrowałam 301 jednostek leksykalnych. Hungaryzmy podzieliłam na trzy grupy: zapożyczenia bezpośrednie, pośrednie oraz wątpliwe. Ich zestawienie liczbowe oraz procentowe przedstawia wykres 1, który znajduje się na s. 172 w załączniku.

Liczba hungaryzmów bezpośrednich wynosi 162 jednostki leksykalne, co stanowi około połowę całego zebranego materiału leksykalnego. Wśród nich wyodrębniłam wyrazy ogólnopolskie, gwarowe (te są notowane głównie na Spiszu, Podhalu i Żywiecczyźnie) oraz zapożyczenia najnowsze, związane z kuchnią węgierską, pochodzące z XX w. Hungaryzmów pośrednich jest niewiele, natomiast znacznie więcej jest zapożyczeń wątpliwych. Ich źródłem mogą być, oprócz języka węgierskiego, m.in. języki orientalne, ruskie lub romańskie.

Wśród hungaryzmów znajduje się dużo wyrazów nacechowanych chronologicznie. Należą do nich: **historyzmy**, np. *ciżmy*, *giermek*, *honwed*, *husarz*, *katanka*, *Madziar*, *magierka*; **archaizmy**, np. *cyga*, *forgocz*, *harum palcat*, *logosz*, *orsag*, *szaszor*; **wyrazy przestarzałe**, np. *filler*, *trefny*².

Hungaryzmy przechodziły do języka polskiego w różnych okresach. Wiek ich przejmowania został pokazany na wykresie 2 na s. 172 w załączniku. Najwięcej wyrazów zostało przejętych z języka węgierskiego w XVI w., zwłaszcza podczas panowania króla Stefana Batorego, a także w wieku XIX, kiedy przeszły głównie wyrazy gwarowe. Większość hungaryzmów to rzeczowniki, są one związane z wojskowością, ubiorami i pasterstwem.

Należy zaznaczyć, że polskie słowniki notują średnio tylko 47 hungaryzmów. Co więcej, liczba znanych i używanych przez Polaków hungaryzmów jest stosunkowo mała. Na podstawie przeprowadzonego przeze mnie badania ankietowego mogę stwierdzić, że pytani Polacy znają średnio 43 hungaryzmy. Najbardziej znane wyrazy to *gulasz*, *papryka*, *szalas*, *hejnał*, *giermek*, *kapuś*, *gazda*, *harnaś*. Respondenci używają średnio tylko 31 hungaryzmów. Można to wytłumaczyć

² Por. **historyzmy**: *ciżmy* 'rodzaj obuwia', *giermek* 'młodzieniec towarzyszący rycerzowi na wojnie', *honwed* 'żołnierz narodowego wojska węgierskiego podczas rewolucji 1848-1849, reaktywowanego w 1867 r. jako węgierska obrona krajowa, która miała własne dowództwo i nie wchodziła w skład wspólnej armii austro-węgierskiej', *husarz* 'żołnierz ciężkiej jazdy w dawnej Polsce', *katanka* 'kurtka z krótkimi połami, noszona w wojsku polskim w XVIII w.', *Madziar* 'członek plemion ugrofińskich, które w IX w. przybyły z terenów między Uralem a środkową Wołgą i na terenie obecnych Węgier założyły państwo', *magierka* 'czapka węgierska o płaskiej, okrągłej lub czworokątnej główce, obszyta barankiem, zwykle ozdobiona piórem lub kitą, rozpowszechniona w dawnej Polsce, zwłaszcza za Stefana Batorego'; **archaizmy**: *cyga* 'zabawka kręcąca się dookoła swej osi', *forgocz* 'uwięź konia', *harum palcat* 'trzy kije' jako kara chłosty, *logosz* 'koń przyprężny', *orsag* 'kraj', *szaszor* 1. 'latawiec', 2. 'nazwa herbowa (orzeł bezgłowy)'; **wyrazy przestarzałe**: *filler* 'dawna moneta zdawkowa na Węgrzech w obiegu do roku 2000', *trefny* 'dowcipny, zabawny'.

tym, że wśród wyrazów znajdujących się w ankiecie występowały również historyzmy, wyrazy pasterskie oraz wojskowe, których na co dzień raczej się nie używa.

Hungaryzmy to głównie zapożyczenia formalnosemantyczne. Podczas adaptacji do języka polskiego doszło do nielicznych zmian fonetycznych i morfologicznych, które zestawiałam w tabeli 1, znajdującej się na s. 176 w załączniku.

Do zmian samogłoskowych należą m.in. zmiana barwy, podwyższenie czy obniżenie artykulacji, natomiast do zmian spółgłoskowych, m.in. palatalizacja, depalatalizacja, czy też ubezdźwięcznienie. Głoski węgierskie zostały zastąpione przez podobne głoski polskie.

Niektóre hungaryzmy mają kilka form zróżnicowanych rodzajowo. W niektórych wypadkach doszło np. do zmiany kategorii liczby. Zaobserwowałam również różne typy zmiany znaczeń. Wśród hungaryzmów znajduje się kilka zapożyczeń wzrokowych, wtórnych oraz kilka wyrazów powstałych od nazw własnych.

IV. ZAPOŻYCZENIA ZACHODNIOŚŁOWIAŃSKIE W JĘZYKU WĘGIERSKIM

W wypadku zapożyczeń zachodniosłowiańskich w języku węgierskim zarejestrowałam w sumie 969 haseł. Zebrany materiał słownikowy podzieliłam na podgrupy, których podział przedstawia wykres 3 na s. 173 w załączniku. Wyodrębniłam zapożyczenia formalnosemantyczne bezpośrednie, pośrednie, wątpliwe oraz kalki leksykalne.

Zapożyczenia bezpośrednie stanowią ~71% wszystkich zapożyczeń. W tej grupie dominują słowacyzmy, natomiast polonizmy, podobnie jak bohemizmy, stanowią wyraźną mniejszość. Kolejną pod względem liczebności grupę tworzą zapożyczenia wątpliwe. Liczba kalk leksykalnych oraz zapożyczeń pośrednich jest nieliczna.

Zestawienie zapożyczeń z języka polskiego przedstawia tabela 2, znajdująca się na s. 176 w załączniku. Wśród zarejestrowanych przeze mnie 34 polonizmów blisko połowa to wyrazy nacechowane chronologicznie. Należą do nich: **historyzmy**, jak np.: *hetman*, *poltura*, *slahta*; **archaizmy**, jak np.: *dutka*, *gorolyka*, *sztaroszta*; **wyrazy przestarzałe**, jak: np. *bricska*³. Wśród polonizmów znajduje się też kilka wyrazów gwarowych.

Bohemizmy, podobnie jak polonizmy, również nie odgrywają znaczącej roli w zasobie leksykalnym języka węgierskiego. Jest ich bardzo mało, w sumie są

³ Por. **historyzmy**: *hetman* 'hetman', *poltura* 'moneta srebrna lub miedziana o wartości półtora grosza', *slahta* 'szlachta'; **archaizmy**: *dutka* 'małowartościowa moneta', *gorolyka* 'gorzałka', *sztaroszta* 'starosta' oraz **wyrazy przestarzałe**: np. *bricska* 'lekki, wysoki wóz konny'.

to 23 wyrazy. Wśród nich znajduje się kilka **historyzmów**, np. *defenesztráció*, *garas*, *táboriták* i **archaizmów**, np. *dusnok*, *hofnyica*⁴.

W dużej grupie słowacyzmów wyróżniłam kilka różnych podgrup, które zostały przedstawione w wykresie 4 na s. 173 w załączniku.

Najbardziej znane wyrazy z tych trzech języków zostały przedstawione w tabeli 3 na s. 177 w załączniku.

Najbardziej znane polonizmy w języku węgierskim to *bricska*, *dobzse*, *galuska*, *krakoviák*, *mazurka*, *rozsomák*, *szamorodni*, *szejm*, *varsavjanka*, *złoty*. Najbardziej znane wyrazy pochodzenia czeskiego w języku węgierskim to *becherovka*, *csésze*, *garas*, *hacsek*, *hanák*, *kocka*, *kuka*, *polka*, natomiast pochodzenia słowackiego to np. *kacsa*, *kasza*, *kazal*, *kukta*, *kupec*, *lekvár*, *pálinka*, *svihák*, *széna*, *varkocs*, *villa*.

Podczas adaptacji wyrazów z tych języków słowiańskich do języka węgierskiego musiały się dokonać pewne zmiany fonetyczne i morfologiczne, dostosowujące je do reguł węgierskich. Tabela 4 na s. 177 w załączniku przedstawia najważniejsze przeze mnie zaobserwowane zjawiska językowe, jakie dokonały się podczas adaptacji wyrazów.

Do zmian fonetycznych należą m.in. wyrównanie samogłosek pod względem harmonii w obrębie jednego wyrazu, podwyższenie lub obniżenie artykulacji samogłosek, wokalizacja spółgłosek, ich palatalizacja i metateza. Tylko w wypadku zapożyczeń z języków słowiańskich miało miejsce w języku węgierskim zjawisko określane mianem tzw. prawa dwóch sylab otwartych, inaczej zwanego prawem Horgera. W celu ułatwienia wymowy słowacyzmów doszło, w szczególności w nagłosie, w wielu wypadkach do likwidacji lub rozsunienia nagromadzonych spółgłosek.

Większość z tych zapożyczeń to rzeczowniki, które przeważnie zachowały formę obcą. Czasem zarówno rzeczowniki, jak i czasowniki zostały zaopatrzone w węgierskie przyrostki. W niektórych wypadkach doszło do zmiany kategorii liczby, kilka wyrazów zostało przejętych w formie dopełniaczowej lub deminutywnej. W procesie zapożyczania miały miejsce różne typy zmiany znaczenia. Wśród pożyczek zachodniosłowiańskich znajdują się złożenia tautologiczne, zapożyczenia wtórne oraz wyrazy tworzone od nazw własnych.

Przejęcie wyrazów z języków zachodniosłowiańskich dokonało się w różnych okresach. Ilustrują to wykresy 5 i 6, przedstawione na s. 174 w załączniku.

W wypadku polonizmów i bohemizmów, z uwagi na ich bardzo małą liczbę, można mówić tylko o pojedynczych wyrazach przejmowanych w poszczególnych wiekach. Najwięcej słowacyzmów zostało przejętych od XVIII do XX wieku. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że istnieje spora liczba wyrazów, w wypadku których nie można było ustalić wieku przejęcia do języka węgierskiego.

⁴ Por. **historyzmy**: *defenesztráció* 'defenestracja', *garas* 'grosz', *táboriták* 'taboryci'; **archaizmy**: *dusnok* 'sługa podarowany kościołowi', *hofnyica* 'haubica'.

V. POLONIA NA WĘGRZECH

Celem moich badań, dotyczących języka Polonii węgierskiej, było pokazanie mechanizmów kontaktów językowych węgiersko-polskich mających miejsce współcześnie. Punktem wyjścia było założenie, że w wyniku interferencji pojawiają się różne zmiany i zjawiska w słownictwie Polaków mieszkających na Węgrzech.

Tamtejsza mniejszość polska liczy obecnie według szacunków ~12 000 osób. Najwięcej z nich mieszka w Budapeszcie. Współcześnie działa na Węgrzech kilkadziesiąt polskich samorządów, liczne stowarzyszenia kulturalne (m.in. Instytut Polski, Polskie Stowarzyszenie Kulturalne im. Józefa Bema) i religijne (Kościoł i Dom Polski). Polonię tę można podzielić na dwie grupy: na pokolenie emigracyjne oraz na pokolenie polonijne.

Badanie ankietowe przeprowadziłam wśród 15 osób pochodzących z północno-wschodniej części Węgier, z Debreczyna i z okolicy. Przyczyną osiedlenia się na Węgrzech siedmiu respondentek z pokolenia emigracyjnego było zawarcie małżeństw mieszanych albo podjęcie pracy. Osoby te mieszkają na Węgrzech od dwudziestu a nawet czterdziestu lat, mają wysoki stopień polskiej świadomości etnicznej i językowej. Zachowały one swoją polskość, kulturę, tradycje narodowe oraz bardzo dobrą znajomość języka ojczystego. Po polsku mówią płynnie i starannie, mają stały, czynny lub bierny kontakt z językiem polskim poprzez swoją pracę, media, spotkania polonijne i wyjazdy do ojczyzny.

Potomkowie tych osób w wieku 22-26 lat należą do pokolenia polonijnego. W porównaniu z osobami pokolenia emigracyjnego, mówią one po polsku znacznie gorzej. Ponadto ich znajomość języka polskiego jest zróżnicowana, w zależności od stopnia kultywowania polskiej tradycji i języka w najbliższym otoczeniu. W związku z tym, że osoby te urodziły się na Węgrzech i uczęszczały lub uczęszczają do węgierskich szkół i uczelni, na co dzień mają one znacznie większy kontakt z językiem węgierskim niż z językiem polskim. Dla nich język polski jest „językiem macierzystym”, natomiast język węgierski jest „językiem ojczystym”.

W badaniach skoncentrowałam się na słownictwie, ale zanotowałam również zjawiska językowe w systemie fleksyjnym i składniowym. Zestawienie liczbowe i procentowe głównych cech kontrastowych języka Polonii przedstawiają wykresy 7 i 8, na s. 175 w załączniku.

Język pokolenia emigracyjnego charakteryzują w równej mierze cechy interferencyjne i defektywne (po ~38,7%), a w mniejszym stopniu cechy innowacyjne (~22,6%). Natomiast dla języka osób pokolenia polonijnego najbardziej typowe są cechy defektywne (~69%). W tej grupie udział cech interferencyjnych

wynosi ~25%, a innowacyjnych tylko ~6%. Kilka przykładów na cechy kontrastowe podałam w tabeli 5 zamieszczonej na s. 178 w załączniku.

Do głównych cech defektywnych należy m.in. niewłaściwe użycie rodzajów gramatycznych, przypadków, czy rozchwywanie odmiany rzeczowników, czasowników, błędy dotyczące związku zgody i związku rządu, a także rozchwywanie rekcji przyimka i odmienne połączenia przyimkowe.

Jako cechy interferencyjne można wymienić m.in. prepozycyjny szyk przydawki przymiotnej, mianownikową postać orzecznika rzeczownikowego, zmiany łączliwości czasownika, strukturalne i semantyczne repliki wyrazowe. Cechami innowacyjnymi są np. formacje polonijne czy też węgierskie cytaty wyrazowe włączane w tekst polski.

W wypadku pokolenia emigracyjnego wyniki moich badań potwierdziły założenie, że cechy kontrastowe polszczyzny tych osób są wynikiem wpływu języka węgierskiego. Świadczyłby o tym znaczący udział cech interferencyjnych i innowacyjnych w wypowiedziach przedstawicieli tego pokolenia. Taki stan rzeczy jest rezultatem tego, że osoby z tego pokolenia, na co dzień posługujące się językiem węgierskim, podczas rozmów w języku polskim wprowadzają różnego rodzaju wtrącenia i cytaty węgierskie, a także formacje polonijne.

Natomiast w wypadku pokolenia polonijnego nie można jednoznacznie stwierdzić, że cechy kontrastowe polszczyzny tych osób są efektem interferencji języka węgierskiego. Duża liczba cech defektywnych wskazuje bowiem na to, że zaobserwowane zjawiska językowe w wypowiedziach tych osób mogą być raczej odzwierciedleniem wyraźnie słabszej znajomości systemu języka polskiego, w porównaniu z osobami pokolenia emigracyjnego.

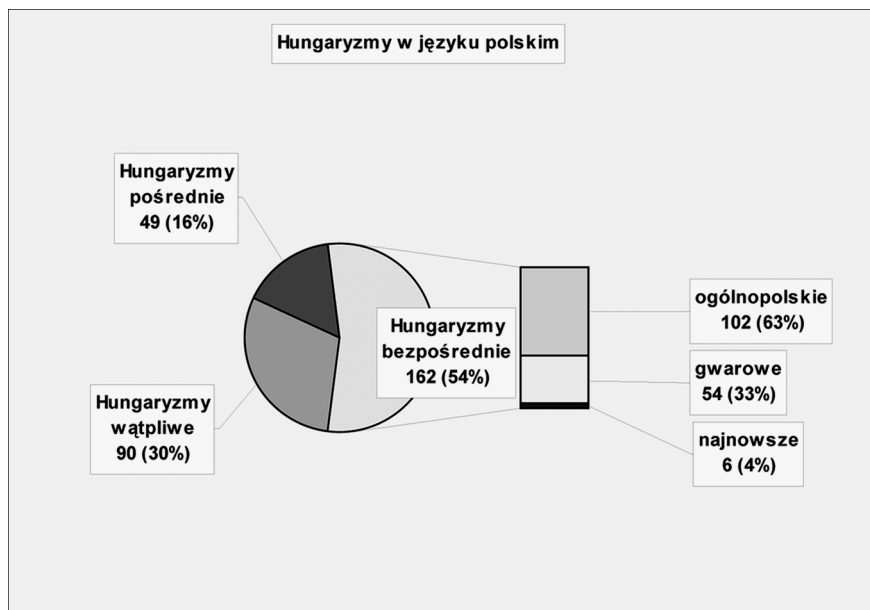
VI. PODSUMOWANIE

Wyniki moich badań potwierdziły podstawową tezę tej pracy, a mianowicie, że interferencje między językiem węgierskim i polskim były ciągle obecne w historii i istnieją one wciąż we współczesności mimo braku bezpośredniej styczności terytorialnej.

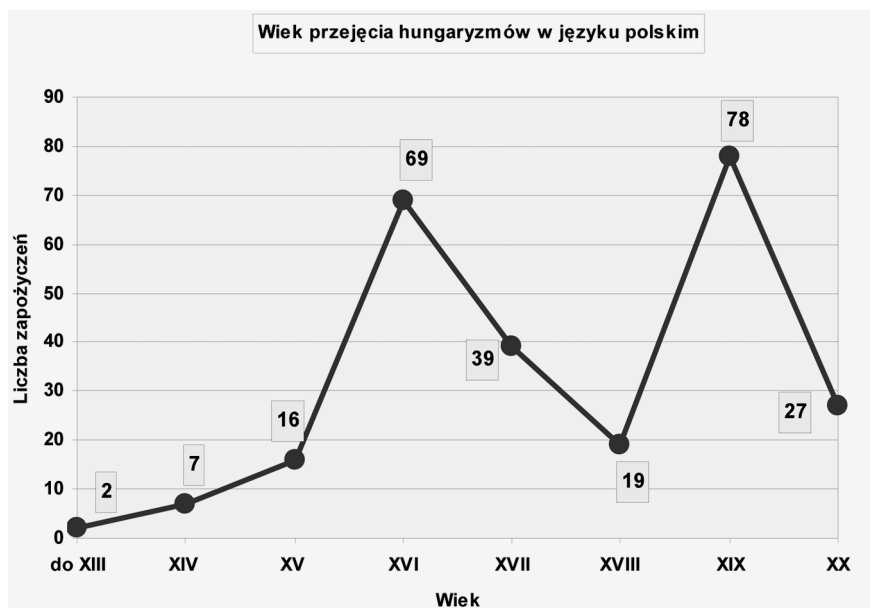
Zatem, niewątpliwie, efektem żywego procesu zapożyczeń zachodzącego w różnych płaszczyznach życia, poprzez kontakty międzyludzkie, w tym poprzez rodziny dwujęzyczne, będzie wzajemne oddziaływanie tych języków również w przyszłości.

Załącznik 1. – Wykresy

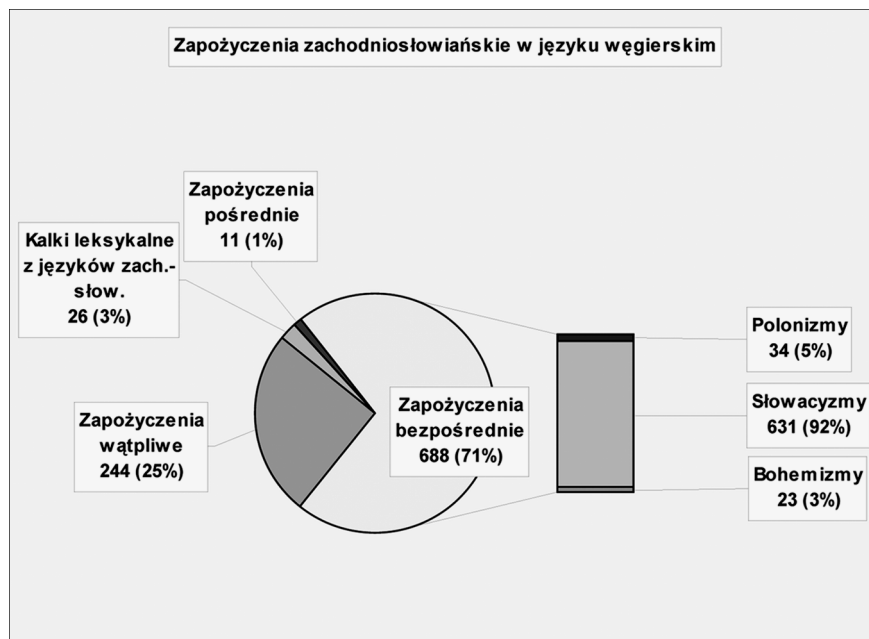
Wykres 1.



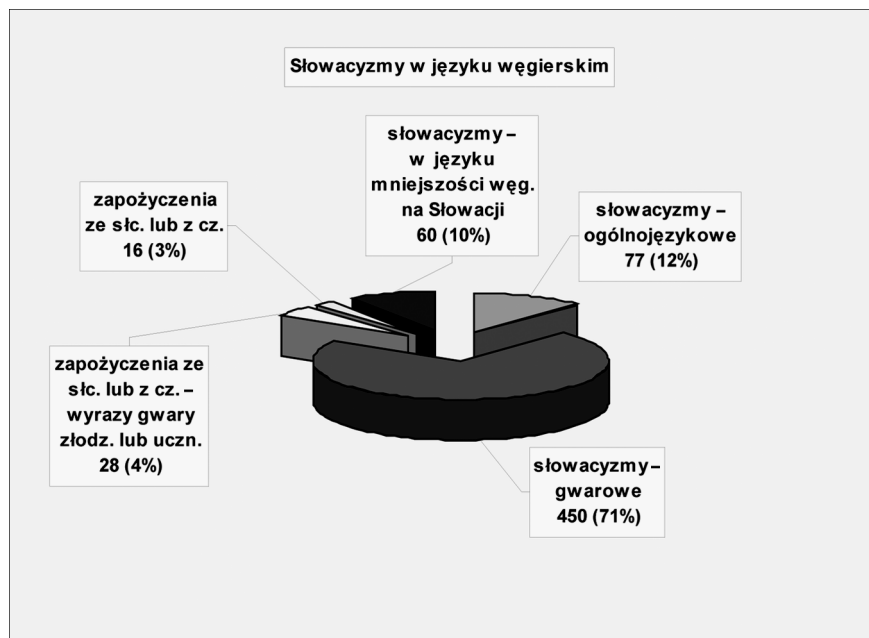
Wykres 2.



Wykres 3.



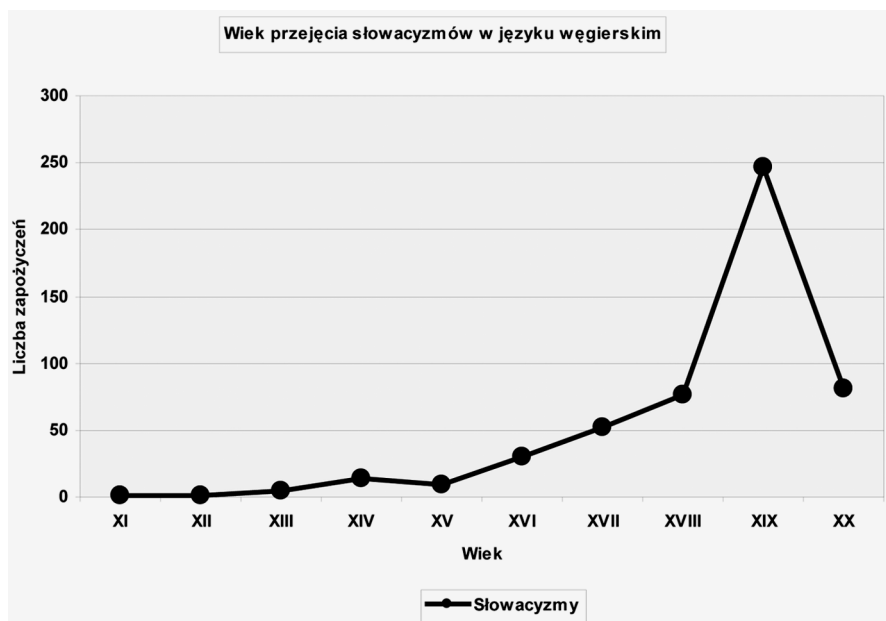
Wykres 4.



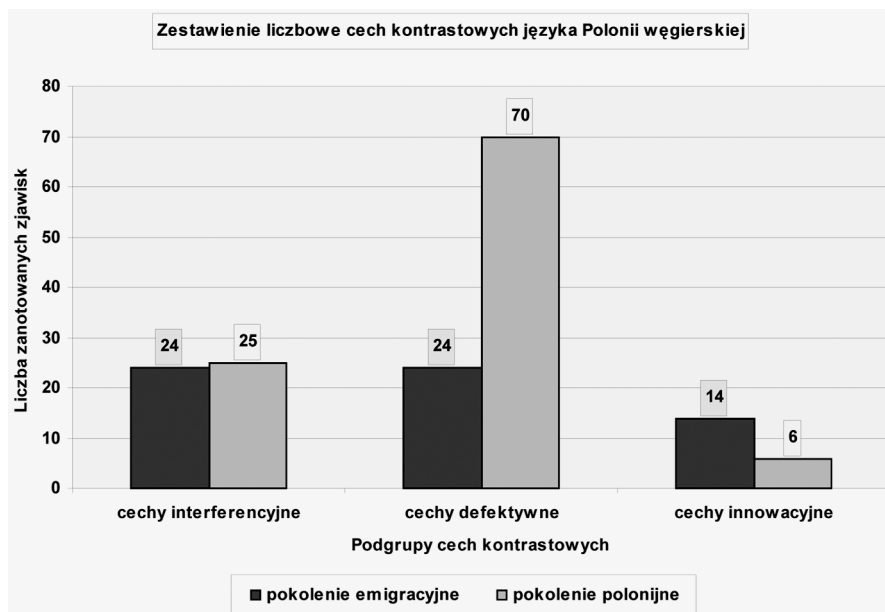
Wykres 5.



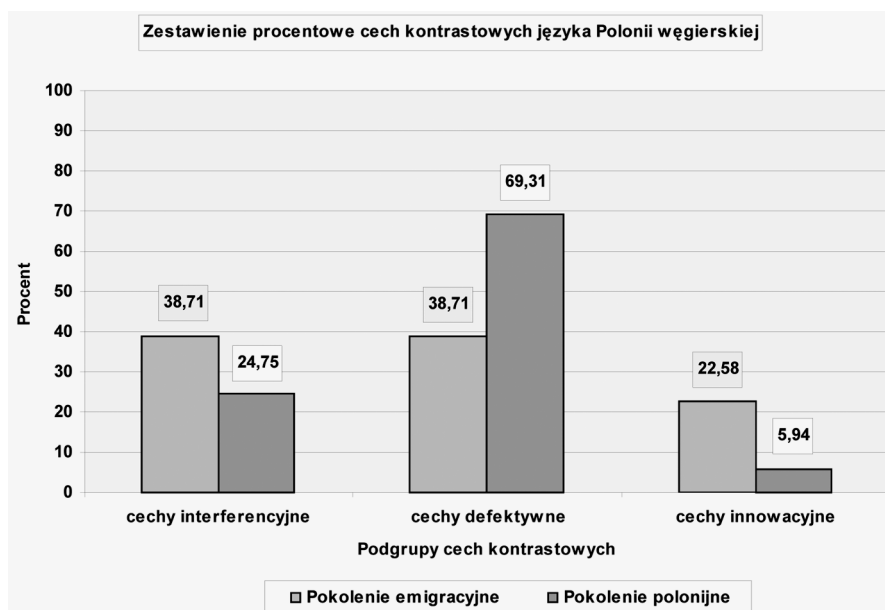
Wykres 6.



Wykres 7.



Wykres 8.



Załącznik 2. – Tabele

Tabela 1.

Lp.	Adaptacja hungaryzmów w języku polskim	
I.	Zmiany fonetyczne	Przykłady
1	zmiana barwy	węg. <i>betyár</i> > pol. <i>batiar</i> ; węg. <i>haszon</i> > pol. <i>hasen</i>
2	podwyższenie artykulacji	węg. <i>pohár</i> > pol. <i>puchar</i> ; węg. <i>kard</i> > pol. <i>kord</i>
3	obniżenie artykulacji	węg. <i>katona</i> > pol. <i>katana</i>
4	delabializacja	węg. <i>csata</i> > pol. <i>czata</i> ; węg. <i>magyar</i> > pol. <i>Madziar</i>
5	palatalizacja spółgłosek -k- i -g-	węg. <i>bekes</i> > pol. <i>bekiesza</i> ; węg. <i>székely</i> > pol. <i>sekiel</i>
6	depalatalizacja	węg. <i>dolmány</i> > pol. <i>dolman</i> ; węg. <i>csákány</i> > pol. <i>czekan</i>
7	ubezdźwięcznienie	węg. <i>koboz</i> > pol. <i>kobos</i> ; węg. <i>szabad</i> > pol. <i>sabat</i>
II.	Zjawiska we fleksji	
8	formy zróżnicowane rodzajowo	<i>paíza/paiż, szatra/szater/szatro</i>
9	zmiany kategorii liczby	węg. <i>hajdúk</i> (lm.) > pol. <i>hajduk</i> (lp.)
III.	Zjawiska w słownictwie	
10	zawężenie znaczenia	<i>barsziun, galer, harc, sekiel</i>
11	przesunięcie znaczenia	<i>czata, giermek, hejnał</i>
12	zapożyczenia wzrokowe	<i>czikos, pusztą, sostej</i>
13	zapożyczenia wtórne	<i>galuszki</i>
14	wyrazy powstałe od nazw własnych	<i>bekwarek, ferenc, matyjaszek, rokosz</i>

Tabela 2.

Klasy słownictwa			Liczba	Procent
Nienacechowane: <i>dobzse, grosz, pani, suszták, szamorodni, złoty</i>			6	17,65
Nacechowane	chronologicznie	hist.: <i>blokova, hetman, nye pozwolim, pán, poltura, slachta</i>	6	17,65
		przest.: <i>bekecs, bricska, kvaterka</i>	3	8,82
		arch.: <i>dutka, farazia, gorolyka, polyák, potsztarosza, sztarosza</i>	6	17,65
	specjalistycznie	etn.: <i>goral, mazúr</i>	2	5,88
		geol. roln.: <i>rendzina</i>	1	2,94
		kulin.: <i>galuska, piroska, polyéka</i>	3	8,82
		muz.: <i>krakowiák, mazurka, oberek, varsavjanka</i>	4	11,76
		polit.: <i>szejm</i>	1	2,94
zool.: <i>rozsomák, szalonka</i>	2	5,88		
Łącznie			34	100,00

Tabela 3.

Najbardziej znane w języku węgierskim		
Polonizmy	Bohemizmy	Słowacyzmy
<i>bricska</i> 'lekki wóz' <i>dobzse</i> 'jest dobrze' <i>galuska</i> 'kluski kładzione' <i>krakowiák</i> 'krakowiak' <i>mazurka</i> 'mazurek jako taniec' <i>rozsomák</i> 'rosomak' <i>szamorodni</i> 'rodzaj słodkiego wina' <i>szejm</i> 'sejm' <i>varsavjanka</i> 'pieśń rewolucyjna' <i>zloty</i> 'ts.'	<i>becherovka</i> 'likier ziołowy' <i>csésze</i> 'filiżanka' <i>garas</i> 'grosz' <i>hacsek</i> 'znak diakrytyczny' <i>hanák</i> 'grupa etniczna na Morawii' <i>kocka</i> 'kostka, kwadrat' <i>kuka</i> 'śmieciarka' <i>polka</i> 'czeski taniec narodowy'	<i>kacsa</i> 'kaczka' <i>kasza</i> 'kosa' <i>kazal</i> 'stóg zboża' <i>kukta</i> 'kuchcik' <i>kupec</i> 'kupiec' <i>lekvár</i> 'powidła owocowe' <i>pálinka</i> 'gorzałka' <i>svihák</i> 'łobuz' <i>széna</i> 'siano' <i>varkocs</i> 'warkocz' <i>villa</i> 'widły'

Tabela 4.

Lp.	Adaptacja wyrazów zapożyczonych z języków zachodniosłowiańskich w języku węgierskim	
	Zjawiska językowe	Przykłady
I.	Zmiany fonetyczne	
1	wyrównanie samogłosek pod względem harmonii	ślc. <i>večera</i> > węg. <i>vacsora</i>
2	podwyższenie artykulacji samogłosek	ślc. <i>kolomaž</i> > węg. <i>kulimász</i>
3	obniżenie artykulacji	ślc. <i>kozol</i> > węg. <i>kazal</i>
4	wokalizacja spółgłosek	ślc. <i>lavica</i> > węg. <i>lâca</i> > dziś węg. <i>lóca</i>
5	palatalizacja spółgłosek	pol. <i>Polak</i> > węg. <i>polyák</i>
6	metateza	ślc. <i>duchňa</i> > węg. <i>dunyha</i>
7	prawo dwóch sylab otwartych (prawo Horgera)	ślc. <i>koterec</i> > węg. <i>ketrec</i> , cz. <i>dykta</i> > węg. <i>dikta</i>
8	likwidacja lub rozsuniecie nagromadzonych spółgłosek	ślc. <i>zbojník</i> > węg. <i>bojnyik</i> , ślc. <i>trhan</i> > węg. <i>trehány</i> , cz. <i>groš</i> > węg. <i>garas</i>
II.	Zjawiska we fleksji	
9	dodanie węgierskich przyrostków	<i>babkár-os</i> , <i>olajkár-os</i> , <i>parázs-ol</i> , <i>vecserká-zik</i>
10	zmiany kategorii liczby	<i>gereblye</i> , <i>kolesza</i> , <i>ocsi</i> (lm. > lp.)
11	formy przejęte w D.	<i>dutka</i> , <i>mazurka</i> , <i>pampuska</i>
12	wyrazy przejęte w formie deminutywnej	<i>jascsericska</i> , <i>kamvicska</i> , <i>novinka</i> , <i>pancsuska</i>
III.	Zjawiska w słownictwie	
13	zawężenie znaczenia	ślc. <i>bobák</i> 'owad, robak' > węg. <i>bobák</i> 'kornik soczewicy'
14	rozszerzenie znaczenia	ślc. <i>kanvička</i> 'konewka' > węg. <i>kamvicska</i> 'naczynie blaszane'
15	przesunięcie znaczenia	ślc. <i>lémec</i> 'kołnierz' > węg. <i>lémec</i> 'zaobrębienie spódnicy, fartucha'
16	złożenia tautologiczne	<i>hamupipőke</i> : z węg. <i>hamu</i> 'popiół' i ślc. <i>popelka</i> 'Kopciuszek' < ślc. <i>popol</i> 'popiół'
17	zapożyczenia wtórne	węg. <i>bekecs</i> < pol. <i>bekieszka</i> < z węg. nazwiska <i>Bekes</i> (Gáspár)
18	wyrazy powstałe od nazw własnych	ślc. <i>Mikuláš</i> > węg. <i>mikulás</i>

Tabela 5.

Lp.	Cechy kontrastowe języka Polonii węgierskiej	Przykłady
I Interferencyjne		
1	prepozycyjny szyk przydawki przymiotnej	<i>chodziłem ... do średniej szkoły – do szkoły średniej</i>
2	mianownikowa postać orzecznika rzeczownikowego	<i>ja jestem Polka z krwi i kości; jestem pół Polak; moje marzenie jest</i>
3	spójnik <i>že</i> przed zaimkiem pytajnym	<i>že jak to jest; že co to znaczy</i>
4	zmiany rekcji czasownika	<i>język węgierski używam – języka węgierskiego używam; zawsze coś szukam – zawsze czegoś szukam</i>
5	strukturalne repliki wyrazowe	<i>jestem bierzmowaną matką jej <węg. béрмаanya></i>
6	semantyczne repliki wyrazowe	<i>gotuję ... ciężkie potrawy <węg. nehéz ételek></i>
7	strukturalne repliki wyrazowe	<i>bardzo mi noga marznie <węg. nagyon fázik a lábam></i>
II Defektywne		
8	rozchwianie kategorii rodzaju gramatycznego rzeczowników	<i>mieli taki sam sytuację – taką samą sytuację</i>
9	rozchwianie odmiany czasowników	<i>wyjecham – wyjadę</i>
10	mieszanie dwóch typów stopniowania przymiotnika	<i>bardziej dumniejszy – bardziej dumny</i>
11	nieodmienność liczebników	<i>od sześć lat – od sześciu lat</i>
12	brak liczebników zbiorowych	<i>było nas dziewięć – było nas dziewięcioro</i>
13	zmiany rekcji czasownika	<i>gram na gitarę basową – gram na gitarze basowej; gram w komputerze – gram na komputerze</i>
14	rozchwianie rekcji przyimka	<i>w kino – w kinie; wśród Węgrami – wśród Węgrów</i>
15	odmienne połączenia przyimkowe	<i>na weekendy – w weekendy; do Tatry – w Tatry</i>
III Innowacyjne		
16	formacje polonijne	<i>skrzypacz ‘skrzypek’; botmix ‘mikser’</i>
17	węgierskie cytaty wyrazowe	<i>to takie megható ‘to jest takie wzruszające’; to gotujemy slambuc ‘makaron zasmażany’</i>

Załącznik 3. – Wykaz słowników stanowiących podstawę materiałową pracy**Słowniki polskie**

1. Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. I-II, Warszawa 2000 (SEBa).
2. Boryś W., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2005 (SEBo).
3. Brückner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1985 (SEBr).
4. Długosz-Kurczabowa K., *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003 (NSEJP).
5. Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I-XI, Warszawa 1958-1969 (SJPD).
6. Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I-V, Warszawa 2003 (USJP).
7. Karłowicz J., Kryński A. A., Niedźwiedzki W., *Słownik języka polskiego*, t. I-VIII, Warszawa 1900-1927 (SW).
8. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000 (SWOK).
9. Linde M. S. B., *Słownik języka polskiego*, t. I-VI, Lwów 1854-1860 (SL).
10. Mayenowa M. R. (red.), *Słownik polszczyzny XVI wieku*, t. I-XXXII, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1953 (SpolXVI).
11. Orgelbrand M. (wyd.), *Słownik języka polskiego*, t. I-II, Wilno 1861 (SWil).
12. Sławski F., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, t. I-V, Kraków 1952-1975 (SESł).
13. Sobol E. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa PWN 2003 (SWO PWN).
14. Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I-III, Warszawa 1995 (SJPSz).

Słowniki węgierskie

1. Bakos F., *Idegen szavak és kifejezések szótára*, Budapest 2003 (ISzSz).
2. Bárczi G., *Szófejtő szótár*, Budapest 1941 (SzófSz).
3. Benkő L. (red. nacz.), *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, t. I-IV, Budapest 1967-1984 (TESz).
4. Benkő L. (wyd.), *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen*, t. I-II, Budapest 1993-1995 (EWUng).
5. Gombocz Z., Melich J., *Magyar etimológiai szótár*, t. I-II, Budapest 1914-1944 (EtSz).
6. Kniezsa I., *A magyar nyelv szláv jövevényszavai*, t. I/1-2, Budapest 1974 (SzIJSz).
7. Pusztai F. (red. nacz.), *Magyar értelmező kéziszótár*, Budapest 2003 (ÉKsz).
8. Tóthfalusi I., *Idegenszó-tár*, Budapest 2005 (Itár).
9. Zaicz G. (red. nacz.), *Etimológiai szótár*, Budapest 2006 (EtSzt).

MARZENA STĘPIEŃ

(Studia Doktoranckie Wydziału Polonistyki UW
Instytut Polonistyki Stosowanej)

O CZASOWNIKOWYCH WYKŁADNIKACH WIEDZY NIEZWERYFIKOWANEJ PRZEZ MÓWIĄCEGO

Promotor rozprawy: prof. UW dr hab. Zofia Zaron

I. WSTĘP

Przedmiot mojej rozprawy stanowi analiza właściwości semantyczno-składniowych wybranych polskich czasowników, współcześnie kwalifikowanych przez językoznawców jako orzeczenia mówienia. Wysuwam hipotezę, że są to jednostki języka, w znaczeniu których można zaobserwować zjawisko przesunięcia semantycznego (wzbogacenia znaczenia). Ze względu na ich własności semantyczne i składniowe sytuują się one obecnie na pograniczu klasy orzeczeń mówienia oraz klasy orzekania epistemicznego. Celem pracy było przedstawienie spójnego i wyczerpującego opisu właściwości tychże jednostek w postaci ich paralokucji¹ oraz ustalenie relacji semantycznych między nimi.

II. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE

Analizowane w rozprawie czasowniki wyodrębniłam, stosując metodę wyróżniania jednostek języka A. Bogusławskiego (1976, A. Bogusławski, J. Wawrzyńczyk 1993, A. Bogusławski, M. Danielewiczowa 2005). Zgodnie z założeniami przyjętymi przez Z. Zaron (2000, 2001, 2002) uznaję także, że ilość i rodzaj implikowanych pozycji składniowych stanowi element znaczenia czasownika. Za A. Bogusławskim przyjmuję też, że wiedza jest pojęciem niedefiniowalnym i podstawowym (A. Bogusławski 1994, 2007, 2008). W pracy powołuję się również na założenia teorii aktów mowy J. L. Austina (1993).

Jak już wspomniałam, celem pracy jest przedstawienie spójnego i wyczerpującego opisu właściwości analizowanych jednostek w postaci paralokucji. Warunki poprawności tych szczególnych definicji wynikają z założeń teorii

¹ Terminem tym posługuję się za A. Bogusławskim (1988). Na konstruowane przeze mnie paralokucje nakładam jednak nieco inne ograniczenia, o czym piszę szczegółowo na s. 14 mojej pracy.

językoznawczej, znanej jako semantyka składnikowa. W rozprawie odwołuję się do rozwiązań wypracowanych w ramach tego nurtu przez dwoje polskich badaczy: A. Wierzbicką (1969, 1972, 1980, 1996, 1998) i A. Bogusławskiego (1966, 1988). Budulec prezentowanych w pracy paralogucji stanowią jednostki: *ktoś, coś, ktoś wie o czymś/kimś, że p: nie q, ktoś zrobił z czymś coś tak, że p* (A. Bogusławski 2007, 194-301), *ktoś powiedział o czymś do kogoś, że p* (A. Bogusławski 2005), *ktoś chce, żeby_, ktoś jest gotów/ nie jest gotów_ oraz ktoś powoduje, że_* (M. Grochowskiego 1980, 30-40, 38-41, 67-68). Każda paralogucja zbudowana jest z dwóch części: presuponowanej² i asertorycznej.

Poszczególne komponenty semantyczne w znaczeniu jednostek języka wyróżniam, stosując metodę falsyfikacji (przeciwstawiania i sprowadzania do sprzeczności) oraz obserwacji funkcjonowania jednostek języka w różnego typu kontekstach.

III. ZAKRES MATERIAŁOWY PRACY

Wyodrębnienie przedmiotu pracy rozpocząłam od sporządzenia listy jednostek języka, które zawierałyby w swym znaczeniu informację o niedostatecznej wiedzy mówiącego i o zaktualizowanym akcie mowy (M. Danielewiczowa 2002) oraz które spełniałyby dwa warunki formalne, jakie nałożyła na swój materiał Z. Zaron (1980), tzn. implikowały argument nieprzedmiotowy i drugi argument osobowy. Punkt wyjścia do dalszej selekcji stanowiła lista jednostek opisanych w *Uniwersalnym Słowniku Języka Polskiego* pod red. S. Dubisza.

Uzyskany w ten sposób zbiór czasownikowych jednostek języka podzieliłam na klasy semantyczne, stosując odpowiednie testy (por. s. 24-32). Przedmiotem opisu w mojej pracy jest ta klasa czasowników, w znaczeniu których występują oba komponenty (zarówno epistemiczny, jak i mówienia), oba też mogą być presuponowane. Komponentem presuponowanym nie może być jednak żaden inny komponent semantyczny. W wyniku tych operacji uzyskałam ostateczną listę jednostek, stanowiących przedmiot pracy: *twierdzi, że p; stwierdził, że p; utrzymuje, że p; deklaruje, że p; zapewnia, że p; oświadczył, że p; głosi, że p*.

Ekscerpcji przykładów dokonałam, korzystając z elektronicznych korpusów tekstów: PAN, PELCRA i PWN, archiwów online „Gazety Wyborczej” i „Rzeczpospolitej” oraz z serwisów informacyjnych portali internetowych. Zebrany przeze mnie materiał pochodzi także z literatury, z tygodników opinii, z zasłyszanych w radiu lub na ulicy wypowiedzi.

² Por. rozumienie presupozycji semantycznej u Padučovej (1985, pol. przekł. 1992).

IV. STAN BADAŃ

Ponieważ bibliografia publikacji, których temat stanowi analiza właściwości semantyczno-składniowych czasowników, jest niezwykle obszerna, w pracy ograniczam się głównie do przedstawienia tych opracowań, które dotyczyły analizowanych przeze mnie jednostek werbalnych. Są to prace B. Bojar (1978), Z. Zaron (1980), A. Wierzbickiej (1987), K. Kleszczowej (1989), E. Kozarzewskiej (1990), Z. Grenia (1994). Omawiam także pracę J. Reszki (2001), przedstawiającą analizę czasowników mówienia implikujących pojęcie zła, ponieważ właściwości tych jednostek posłużyły mi jako kontrast w prowadzonych rozważaniach. Powołuję się też na pracę J. Chojak (2006), która założenia teorii M. Bachtina i J. L. Austina przetransformowała na subtelne narzędzia metodologiczne. Ważny punkt odniesienia stanowią dla moich analiz również rozważania M. Danielewiczowej (2002) i A. Bogusławskiego (1994, 2007), poświęcone m.in. znaczeniu i właściwościom czasowników epistemicznych.

V. METODA OPISU

Przedstawiona w części materiałowej pracy analiza oparta jest na formach 3. os. lp. analizowanych czasowników. W swojej analizie wykorzystałam jedną z najnowszych semantyczno-składniowych klasyfikacji czasowników polskich, mianowicie podział zaproponowany przez Z. Zaron (2000, 2001, 2002). W opisie każdej z jednostek występują następujące elementy:

- A. wybrane definicje słownikowe: wstępne ustalenie kształtu jednostki wraz z implikowanymi przez nią miejscami składniowymi,
- B. dotychczasowe propozycje opisu: prace naukowe,
- C. analiza łączliwości: ograniczenia semantyczno-formalne nakładane na pozycje otwierane przez jednostkę, wyznaczenie ilości i jakości pozycji kompletowanych przez orzeczenie oraz umieszczenie jej w obrębie klasyfikacji semantycznej orzeczeń, zaproponowanej przez Z. Zaron (2000, 2001, 2002),
- D. zastosowanie poszczególnych testów, służących wykryciu komponentów semantycznych składających się na znaczenie jednostki,
- E. robocza formuła eksplikacyjna (paralokucja).

Testy konstruowałam w oparciu o podstawowe operacje logiczne, jak koniunkcja, dysjunkcja, implikacja. Odwoływałam się także do pojęć takich, jak sprzeczność czy tautologia. Część testów (zazwyczaj twórczo je modyfikując) zaczerpnęłam od Z. Zaron, A. Bogusławskiego, M. Grochowskiego i M. Danielewiczowej. Inne skonstruowałam sama. W testach wykorzystałam także wyrażenia

funkcyjne *jakoby*, *podobno*, *rzekomo*. W pracy przedstawiłam analizę tych własności wymienionych wyrażen funkcyjnych, które posłużyły mi później do eksplikowania znaczeń czasowników stanowiących główny przedmiot rozprawy. W analizach wykorzystywałam również inne jednostki funkcyjne, jak *chyba*, *według X-a*, *zdaniem X-a*, w tym wypadku jednak odwołam się do omówień i eksplikacji zaproponowanych przez M. Grochowskiego (1997).

W celu odróżnienia poziomów znaczenia: presuponowanego i asertorycznego posłużyłam się testem postaci: *mówiąc, że* [$\sim V_f + S$ (*że*)], *mówię to po to, aby powiedzieć, że* [*W*], gdzie [*W*] oznacza wyrażenie oddające sprawdzany w teście komponent semantyczny, a $\sim V_f$ – zaprzeczoną formę fleksyjną analizowanego czasownika. Jeśli zdanie zbudowane z zanegowanego zdania z analizowanym czasownikiem i zdania wyrażającego jeden z jego komponentów jest sprzeczne, oznacza to, że mamy do czynienia z asertorycznym składnikiem znaczenia tej jednostki. W przeciwnym wypadku należy orzec, że jest to komponent presuponowany.

VI. WŁAŚCIWOŚCI SEMANTYCZNO-SKŁADNIOWE ANALIZOWANYCH JEDNOSTEK

Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdziły hipotezę, że analizowane jednostki ze względu na ich własności semantyczne oraz składniowe sytuują się na pograniczu klasy orzeczeń mówienia oraz klasy orzekania epistemicznego. W wypadku każdego z nich nadawca aktualny³ informuje, że nadawca pierwotny dokonał pewnego aktu mowy. Wprawdzie nadawca aktualny nie wie, czy treść tego aktu jest zgodna z prawdą, mimo to jest gotów oceniać prawdopodobieństwo ewentualnej prawdziwości czy fałszywości propozycji. Sytuację tę starałam się oddać, używając w tytule pracy sformułowania 'wykładniki wiedzy niezwyfikowanej przez mówiącego'. W wypadku analizowanych czasowników mamy do czynienia ze wzbogaceniem znaczenia czy też z przesunięciem znaczeniowym całej grupy.

Elementy łączące znaczenia analizowanych jednostek:

- a) konieczność aktualizacji aktu mowy – w części presuponowanej znaczenia każdej z analizowanych jednostek zawarta jest informacja o tym, że nadawca pierwotny coś powiedział. Natomiast w części asertorycznej zdawana jest sprawa z faktu, że nadawca aktualny, używając określonego czasownika, mówi o swojej gotowości (bądź braku gotowości) do powiedzenia czegoś;

³ Przez termin ten rozumiem nadawcę-kontrolera całości wypowiedzi (por. M. Danielewiczowa 2002).

- b) stosunek nadawcy aktualnego do prawdziwości treści zawartej w propozycji – nadawca aktualny, nie wie, czy *p* jest prawdziwe, nawet jeśli dopuszczalna wydaje się taka sytuacja, w wypadku której mógłby wiedzieć, że *p* lub że nie *p*.

W wypadku każdego z omawianych wyrażen proces wzbogacenia semantycznego zaszedł w nieco innym stopniu, co znajduje odzwierciedlenie m.in. w sposobie realizacji pozycji składniowych, zwłaszcza pozycji odbiorcy:

- a) *deklarować, zapewniać, oświadczyć* – pozycja adresata zostaje zwykle zrealizowana,
 b) *twierdzić, stwierdzić, utrzymywać, głosić* – miejsce to pozostaje zwykle ukryte. (Na tej podstawie wolno wnioskować, że są one bliższe orzeczeniom epistemicznym niż te czasowniki, przy których pozycja odbiorcy jest realizowana swobodnie.)

Poniżej streszczam w punktach wyniki analiz właściwości semantyczno-składniowych poszczególnych jednostek.

KTOŚ TWIERDZI O CZYMŚ / O KIMŚ WOBEC KOGOŚ, ŻE P

- zachowane pewne właściwości czasowników mówienia, jak implikowanie pozycji adresata i tematu wewnętrznego;
- w znaczeniu zawarta informacja o dystansie nadawcy aktualnego zarówno w stosunku do możliwej prawdziwości czy fałszywości treści zdania uzupełniającego, jak i w stosunku do stanu epistemicznego nadawcy pierwotnego. Nadawca aktualny nie wie, czy *p* jest prawdą. Nie stara się także przewidywać, co na ten temat może wiedzieć nadawca pierwotny. Dlatego nie jest gotów powiedzieć, że *p*;
- hiperonim całej grupy, znaczenie najbardziej ogólne; nie jest synonimem czasownika *utrzymywać*:
 - z komponentem epistemicznym czasownika *twierdzić* związana jest implikacja określonej postawy nadawcy pierwotnego – mianowicie, jest on gotów uznać, że mogą istnieć także inne, być może równie uprawnione sądy na ten temat. W odniesieniu do czasownika *utrzymywać* o takiej implikacji nie może być mowy (por. podpunkt 2c dla czasownika *utrzymywać*).

KTOŚ STWIERDZIŁ O CZYMŚ (ZWRACAJĄC SIĘ) DO KOGOŚ, ŻE P

- w znaczeniu zawarta informacja o tym, że nadawca aktualny nie przesądza wiedzy nadawcy pierwotnego, że *p* i *nie wie, czy p czy nie p*. Nadawca aktualny informuje jedynie, że nadawca pierwotny zachowuje się językowo tak, jak ktoś, *kto wie, że p*. W tej sytuacji nadawca aktualny *nie jest gotów powiedzieć, że nie p*;

2. nie stanowi pary aspektowej dla czasownika *twierdzić*;
3. znaczeniowo bliski czasownikowi *oświadczyć*. W obu wypadkach⁴:
 - a) w ocenie nadawcy aktualnego nadawca pierwotny zachowuje się jak ktoś, kto wie coś na temat *p* (dla *oświadczyć*: jak ktoś, kto wie, *czy p*, a dla *stwierdzić*: jak ktoś, kto wie, *że p*),
 - b) dlatego nadawca aktualny nie jest gotów powiedzieć, że nie *p*.

KTOŚ UTRZYMUJE DO KOGOŚ/WOBEK KOGOŚ NA TEMAT CZEGOŚ, ŻE P

1. w realizacji powierzchniowej: wyraźna redukcja pozycji wynikających ze schematu składniowego (zdanie uzupełniające, które pierwotnie stanowiło wyłącznie realizację pozycji obiektowej, obecnie wolno uznać za skondensowany wykładnik tej pozycji oraz pozycji tematu wewnętrznego);
2. orzeczenia *utrzymywać, że p* i *twierdzić, że p* nie są synonimami. Różnice:
 - a) sposób mówienia: *twierdzić* możemy szeptem i po cichu (podobnie jak *insynuować*), tymczasem *utrzymywać* musimy głośno⁵,
 - b) sięgając po orzeczenie *utrzymywać, że p*, nadawca aktualny wskazuje na swój dystans w stosunku do prawdziwości czy fałszywości sądu nadawcy pierwotnego i na fakt, iż skłania się ku przekonaniu, że jest to sąd błędny. Zastrzeżenia tego nie czyni, używając czasownika *twierdzić, że p*;
 - c) w znaczeniu orzeczenia *utrzymywać, że p* zawarte jest przekonanie nadawcy pierwotnego o słuszności własnych racji (nadawca pierwotny jest gotów przy niej uparcie obstawać, nawet jeśli nie ma po temu wystarczających dowodów).

KTOŚ DEKLARUJE WOBEK KOGOŚ NA TEMAT CZEGOŚ, ŻE P/ COŚ//KTOŚ DEKLARUJE SIĘ JAKO KTOŚ

1. drugi schemat (*ktoś deklaruje się jako ktoś*) jest jedynie wariantem pierwszego i można go doń sprowadzić: *ktoś deklaruje o sobie/na swój temat, że p*, gdzie *p* = *jest kimś*;
2. używając czasownika *deklarować*, nadawca aktualny dystansuje się w stosunku do możliwej prawdziwości lub fałszywości *p*. W jego ocenie nadawca pierwotny nie wie, czy *p* jest prawdziwie i dlatego nadawca aktualny nie jest gotów powiedzieć, że *p* i nie jest gotów powiedzieć, że nie *p*. Natomiast nadawca pierwotny *deklarując coś*, językowo zachowuje się tak, aby spowodować, że ktoś dowie się, że on powiedział, że *p* i tylko *p*;

⁴ Różnice znaczeniowe – por. punkt 4., czasownik *oświadczyć*.

⁵ Nie jest to jednak także dowód na synonimie jednostek *utrzymywać, że* i *głosić, że*. Różnica znaczeniowa między nimi związana jest z odmiennością sytuacji 'głośnego mówienia'. Mianowicie, *głosić* można jedynie w sytuacjach szeroko rozumianego mówienia publicznego, wobec grona słuchaczy, których można uznać za publiczność. Natomiast do tego, aby coś *utrzymywać*, nie ma potrzeby posiadania specjalnie wyznaczonego audytorium.

3. nie jest synonimem jednostki *ktoś zapewnia kogoś o czymś/o tym, że p*:
 - a) różnice w schematach konotacyjnych – funkcję pozycji tematu wewnętrznego i obiektu zarazem pełni zdanie uzupełniające. Gdy pozycja obiektu jest realizowana poprzez frazę nominalną, pozycja tematu nie zostaje zrealizowana (w wypadku orzeczenia *ktoś zapewnia, że* – zarówno fraza nominalna, jak i zdanie uzupełniające pełnią jednocześnie funkcję tematu wewnętrznego i obiektu);
 - b) różnice znaczeniowe: nadawca pierwotny chce jedynie spowodować, aby ktoś dowiedział się, że on powiedział, że p i tylko p.

KTOŚ ZAPEWNIĄ KOGOŚ O CZYMŚ/O TYM, ŻE P

1. zarówno fraza nominalna, jak i zdanie uzupełniające pełnią jednocześnie funkcję tematu wewnętrznego i obiektu;
2. wybierając czasownik *zapewniać*, nadawca aktualny chce powiedzieć, że wprawdzie nie wie, czy treść propozycji jest zgodna z prawdą, ale mimo to jest gotów powiedzieć, że to nieprawda. Jest skłonny tak postąpić, ponieważ jego zdaniem niezależnie od tego, co wie nadawca pierwotny, i tak powie on, że treść propozycji jest prawdziwa. Tymczasem nadawca pierwotny, który spodziewa się, że ktoś może być gotów uznać za prawdziwy sąd przeciwny do tego, który on wypowiada, dokonuje aktu mowy, będącego kontrreakcją na właśnie taką możliwość. Chce w ten sposób sprawić, że ktoś pozwoli się przekonać, że jednak p jest prawdziwe;
3. nie jest synonimem jednostki *ktoś deklaruje wobec kogoś na temat czegoś, że p/coś // ktoś deklaruje się jako ktoś* (por. argumenty podane powyżej).

KTOŚ OŚWIADCZYŁ KOMUŚ, ŻE P

1. brak osobno realizowanej pozycji dla tematu wewnątrz zdaniowego (pozycja ta jest inkorporowana do zdania uzupełniającego, które pełni podwójną funkcję: obiektu i tematu wewnątrz zdaniowego);
2. używając tego czasownika, nadawca aktualny zachowuje dystans epistemiczny i nie przesądza, czy to, co przekazuje za nadawcą pierwotnym, jest zgodne z prawdą. Nie wie też, co o stanie rzeczy orzekanym w zdaniu uzupełniającym wie sam nadawca pierwotny. Zakłada jednak, że musi on *coś* wiedzieć, ponieważ zachowuje się jak ktoś, kto wie, że mówi prawdę i chce spowodować, aby inni (w tym nadawca aktualny) także się tego dowiedzieli;
3. ten ostatni element znaczenia powoduje, że czasownik *oświadczyć* jest znaczeniowo bliski czasownikowi *stwierdzić*. W obu wypadkach:
 - a) w ocenie nadawcy aktualnego nadawca pierwotny zachowuje się jak ktoś, kto wie coś na temat p (dla *oświadczyć*: jak ktoś, kto wie, **czy** p, a dla *stwierdzić*: jak ktoś, kto wie, **że** p),
 - b) dlatego nadawca aktualny nie jest gotów powiedzieć, że nie p;

4. różnica dotyczy natomiast celu komunikacyjnego, jaki nadawca aktualny przypisuje czynności nadawcy pierwotnego. W wypadku *oświadczyć* nadawca pierwotny chce sprawić, aby ktoś dowiedział się, że p. Z czasownikiem *stwierdzić* takie znaczenie nie jest związane.

KTOŚ GŁOSI WOBEC KOGOŚ/DO KOGOŚ/KOMUŚ O CZYMŚ, ŻE P/COŚ

1. stan epistemiczny nadawcy aktualnego: w jego opinii nadawca pierwotny albo nie wie, czy p jest zgodne z prawdą albo też wie, że nie jest ono prawdziwe. Dlatego właśnie nadawca aktualny w pewnych okolicznościach byłby gotów powiedzieć, że nie p;
2. podobieństwo znaczeniowe z czasownikiem *deklarować*: sposób, w jaki nadawca pierwotny dokonał aktu mowy. Zrobił to tak, aby dowiedziało się o tym możliwie wiele osób. Również w wypadku *deklarować* nadawca pierwotny chciał spowodować, aby ktoś dowiedział się, że on powiedział, że p i tylko p.

Przeprowadzone przeze mnie rozważania dowodzą, że w wypadku analizowanych w pracy czasowników mamy do czynienia z dokonującym się na naszych oczach przesunięciem semantycznym (wzbogaceniem znaczenia) całej klasy jednostek. W ich rozwoju obserwujemy wyraźną tendencję do wzbogacania komponentu epistemicznego znaczenia oraz do redukcji tych spośród implikowanych miejsc składniowych, które są charakterystyczne dla klasy czasowników mówienia.

VII. POSŁOWIE – FORMY OSOBOWE A ZNACZENIE CZASOWNIKÓW. KWESTIE SPORNE W OPISIE ANALIZOWANYCH JEDNOSTEK

Analizując jednostki, które stanowiły przedmiot mojej pracy, nie mogłam uciec przed pytaniem o znaczenie czy też szczególny status ich form pierwszoosobowych. Czy ciągi typu *twierdzę, że p*, *deklaruję, że p*, *oświadczam, że p*, *zapewniam, że p* to formy należące do paradygmatów fleksyjnych odpowiednich leksemów, czy może odrębne jednostki języka? Bez uwzględnienia tej kwestii charakterystyka wspomnianych czasowników byłaby niekompletna. W posłowie starałam się zmierzyć z tym problemem. Aby sprawdzić, czy analizowane przeze mnie jednostki są podobne do Austinowskich performatywów, zastosowałam testy zaproponowane przez J. L. Austina (1993, 625-626). Wykorzystałam także dodatkowe możliwości weryfikacji tej hipotezy, odwołując się do rozważań M. Danielewiczowej (1998) i A. Bogusławskiego (1979, 2004, 2007). Oprócz wyników przeprowadzonych przeze mnie testów i analiz przeciwko pragmatycznemu zakwalifikowaniu opisanego powyżej problemu przemawia

fakt, że nie sposób przewidzieć nadwyżki znaczeniowej czasowników *twierdę*, *że p*, *zapewniam*, *że p*, *oświadczam*, *że p*, *deklaruję*, *że p* na mocy implikatury. Skoro tak, czy zatem nie jest to różnica semantyczna?

VIII. WYBRANA BIBLIOGRAFIA

- Austin J. L., 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Bogusławski A., 1966, *Semantyczne pojęcie liczebnika i jego morfologia w języku rosyjskim*, Wrocław.
- Bogusławski A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy” 8, s. 356-364.
- Bogusławski A., 1979, *Performatives or metatextual comments?*, „Kwartalnik Neofilologiczny XXVI”, 301-326.
- Bogusławski A., 1988, *Język w słowniku*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Bogusławski A., 1994, *Czy wiedza, że p pociąga za sobą inny stan mentalny?*, [w:] *Znaczenie i prawda*, red. J. Pelc, Warszawa, s. 391-411.
- Bogusławski A., 1996, *Jeszcze raz o delimitacji bilateralnych wielkości językowych*, [w:] *Symbolae Slavisticae. Dedykowane Pani Profesor Hannie Popowskiej-Taborskiej*, red. E. Rzetelska-Feleszko, Warszawa.
- Bogusławski A., 2004, *Aspekt i negacja*, Warszawa.
- Bogusławski A., 2005, *Do teorii czasownika „powiedzieć”*, „Polonica”, XXIV-XXV, s. 139-155.
- Bogusławski A., 2007, *A study in the linguistics-philosophy interface*, Warszawa.
- Bogusławski A., 2008, *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głos demarkacyjny*, Warszawa.
- Bogusławski A., Danielewiczowa M., 2005, *Verba Polona Abscondita. Sonda słownikowa III*, Warszawa.
- Bogusławski A., Wawrzyńczyk J., 1993, *Polszczyzna, jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa.
- Bojar B., 1978, *Polskie czasowniki dotyczące procesów informacyjnych. Elementy meta-informacji w tekstach języka naturalnego*, [w:] *Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich*, 3, Wrocław, s. 7-45.
- Chojak J., 2006, *Semantyka i składnia czasowników oznaczających reakcje słowne*, Warszawa.
- Danielewiczowa M., 1998, *O szczególnych właściwościach 1. os. l. poj. czasu teraźniejszego pewnych czasowników mentalnych*, „Prace Filologiczne” XLIII, s. 119-129.
- Danielewiczowa M., 2002, *Wiedza i niewiedza. Studium polskich czasowników epistemicznych*, Warszawa.
- Greń Z., 1994, *Semantyka i składnia czasowników oznaczających akty mowy w języku polskim i czeskim*, Warszawa.
- Grochowski M., 1980, *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław.

- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń.
- Grochowski M., 1993, *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażeń językowych*, Warszawa.
- Grochowski M., 1997, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków.
- Kleszczowa K., 1989, *Verba dicendi w historii języka polskiego. Zmiany znaczeń*, Katowice.
- Kozarzewska E., 1990, *Czasowniki mówienia we współczesnym języku polskim. Studium semantyczno-składniowe*, Warszawa.
- Padučeva E. V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*, tłum. Z. Kozłowska, Warszawa.
- Reszka J., 2001, *Predykaty implikujące pojęcie zła w języku polskim*, Kraków.
- Saussure F. de, 1961, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. E. Kasprzyk, Warszawa.
- Saussure F. de, 2004, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, tłum., wstęp i red. naukowa M. Danielewiczowa, Warszawa.
- USJP: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. Stanisława Dubisza, Warszawa 2004.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław.
- Wierzbicka A., 1972, *Semantic primitives*, Frankfurt.
- Wierzbicka A., 1980, *Lingua mentalis. The semantics of natural language*, Sydney – Nowy Jork – Londyn etc.
- Wierzbicka A., 1987, *English speech act verbs. A semantic dictionary*, Sydney – San Diego – New York.
- Wierzbicka A., 1996, *Semantics. Primes and universals*, Oxford. Polski przekład: *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, tłum. A. Głaz, K. Korzyk, R. Tokarski, Lublin, 2006.
- Wierzbicka A., 1998, *Understanding cultures through their key words*, Oxford. Polski przekład: *Słowa kluczowe. Różne języki – różne kultury*, tłum. I. Duraj-Nowosielska, Warszawa, 2007.
- Zaron Z., 1980, *Ze studiów nad semantyką i składnią czasownika. Polskie czasowniki z uzupełnieniem werbalnym oznaczające relację osobową z argumentem zdarzeniowym*, Wrocław.
- Zaron Z., 2000, 2001, 2002, *Właściwości semantyczne orzeczeń. Preparacje składniowe*, „Prace Filologiczne”, Cz. I. t. XLV: 681-691; Cz. II. t. XLVI: 673-682; Cz. III. t. XLVII: 443-460, Warszawa.

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

MONIKA SKARŻYŃSKA

(Instytut Polonistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ
INTERDYSCYPLINARNEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
„KOMUNIKOWANIE (SIĘ)
W MEDIACH ELEKTRONICZNYCH
– JĘZYK, SEMIOTYKA, EDUKACJA”

W swojej refleksji natury ogólnoludzkiej Ryszard Kapuściński uczynił przedmiotem rozważań wiek XX. Jako czwartą z kolei jego cechę reporter wymienia „gwałtowny rozwój technologii, zwłaszcza informatycznej i elektronicznej”. Píše dalej: „One w stopniu nieprawdopodobnym zmieniły nasz świat i nasze społeczeństwa. Niektórzy twierdzą wręcz, że to jest główna rewolucja tego stulecia. Tworzą się zupełnie nowe pojęcia: przestrzeni cybernetycznej, infostrady itd., powstają nowe kategorie myślowe i wyobrażeniowe, które zresztą trudno jest nam opanować”

(Ryszard Kapuściński *Lapidaria*)

Z pomocą w uporządkowaniu pewnych pojęć i zjawisk z dziedziny mediów, w poszerzeniu wiedzy na temat wpływu środków multimedialnych na psychikę i zachowania młodego odbiorcy, w odpowiedzi na pytania o ich wartość i użyteczność w procesie nauczania – uczenia się oraz w rozproszeniu wątpliwości co do (współ)twórców współczesnych mediów starali się przyjąć referenci i dyskutanci Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja*. Konferencja została zorganizowana przez Pracownię Języka Elektronicznych Środków Przekazu Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Katedrą Mediów Audiowizualnych Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w dniach 23-25 października 2008 r. w jednym z najpiękniejszych budynków uniwersyteckich.

W samo południe pierwszego dnia konferencji Sala Balowa Pałacu Tyszkiewiczów-Potockich przy Krakowskim Przedmieściu zgromadziła naukowców, metodyków, nauczycieli, studentów z różnych ośrodków badawczych w Polsce, a także dziennikarzy, czyli przedstawicieli wszystkich środowisk, które na co dzień – od strony teoretycznej lub praktycznej – stykają się z mediami. Konferencję otworzył uroczyste prof. dr hab. Stanisław Dubisz, Dziekan Wydziału

Polonistyki UW. Poddawszy analizie etymologicznej kluczowe słowo *media* (*medium*) i przywoławszy kilka definicji słownikowych, prof. S. Dubisz podkreślił rolę mediów elektronicznych we współczesnej komunikacji oraz wskazał na społeczny wymiar przekazów medialnych. Mowy powitalne wygłosili również: prof. dr hab. Wiesław Godzic, Prorektor ds. dydaktycznych i studenckich SWPS oraz prof. dr hab. Jerzy Podracki, kierownik Pracowni Języka Elektronicznych Środków Przekazu UW.

Program konferencji obejmował cztery bloki tematyczne: 1. *Język mediów – język w mediach*, którego przedmiotem rozważań były nowe zjawiska językowe w mediach elektronicznych, wpływ mediów na zachowania językowe odbiorców oraz język jako sposób kreowania własnego wizerunku; 2. *Edukacja medialna – szkoła w dobie mediów cyfrowych*, poświęcony funkcjom nowych mediów w szkole, roli edukacji medialnej oraz refleksji nad kształtowaniem świadomego odbioru mass mediów; 3. *Semiotyka mediów. Co to wszystko znaczy?*, przybliżający problematykę nowych form i funkcji przekazu medialnego, a także skłaniający do dyskusji nad współczesnym znaczeniem mediów; 4. *Nadawca, odbiorca, użytkownik. Kto (współ)tworzy media?*, zmierzający do rozwiązania zagadki tożsamości w obliczu nowych mediów, opisujący rolę i miejsce użytkownika mediów w relacji nadawczo-odbiorczej oraz wskazujący na nowy paradygmat odbioru komunikatu medialnego.

W ciągu trzech dni obrad plenarnych, przeplatanych ciekawymi dyskusjami i panelami dyskusyjnymi, wygłoszono 21 referatów, które zostaną opublikowane w tomie pokonferencyjnym przygotowanym przez sponsora konferencji, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warto dodać, że w trakcie obrad w Sali Bilardowej można było zakupić po promocyjnych cenach książki z katalogu WAiP.

Jako pierwszy wystąpił dr Tomasz Bielak (Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach) z referatem zatytułowanym „*W Internecie flirt; hasło: Biały Miś*” – *cyberseeking i fragmenty dyskursu miłosnego w wybranych portalach randkowych*, w którym przypomniał różne możliwości kontaktowania się ze sobą użytkowników Internetu: na forach i w grupach dyskusyjnych, portalach o charakterze towarzyskim lub randkowym. W opinii autora zjawiskiem, które przybiera coraz większe rozmiary (być może niepokojące w sytuacji spychania relacji osobistej na dalszy plan), jest komunikacja totalna, do której zalicza się m.in.: Skype, Gadu-Gadu, Gmail, nasza-klasa.pl, Myspace.com, Last.fm, projekt Pandora, YouTube. Dr Bielak omówił szczegółowo strategie stosowane przez internautów w portalach towarzyskich: sposoby tworzenia własnego profilu, techniki autoprezentacyjne oraz styl komunikacji na „sieciowych randkach”, które – zdaniem referenta – nie są łatwiejsze od rzeczywistych rendez-vous ze względu na umiejętność uruchamiania dodatkowych urządzeń (np. podłączanie

kamer, transfer zdjęć z aparatu fotograficznego do sieci itp.). Ich cel wydaje się jednak pokrywać z intencją spotkań w tzw. realu – to poszukiwanie pożądanego szczęścia.

W kolejnym wystąpieniu głos zabrał dr Zbigniew Bauer (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), który próbował udzielić odpowiedzi na pytanie postawione w tytule referatu *Polskie fora internetowe: przykład „mowy nienawiści” czy „mowy agresji”*? Referent, wychodząc od zacytowania negatywnej wypowiedzi Jarosława Kaczyńskiego na temat głosowania za pośrednictwem Internetu, stwierdził, że dialogi polskich internautów, obecnych na forach dyskusyjnych największych portali internetowych, cechuje agresja. Podkreślił przy tym, że użycie elementów mowy nienawiści w mowie agresji podlega karze. Jednak – w opinii dra Bauera – trudno jest postawić między nimi wyraźną granicę. W dalszej części wystąpienia autor starał się wymienić najważniejsze przyczyny agresji w Sieci. I tu – wbrew pozorom – nie anonimowość skutkuje objawianiem się postaw agresywnych, lecz – **spektakularność** (podkr. – M.S.). Przedmiotem autorskiej refleksji stał się również rolling – jedna z form agresji na forach internetowych, często przenoszona do sfery kontaktów rzeczywistych. Kwestia narodzin agresji (w Sieci – poza Siecią) i jej głównego celu (unicestwienie – podtrzymanie dialogu) pozostaje – zdaniem referenta – w dalszym ciągu otwarta.

Dr Marcin Zabawa (Uniwersytet Śląski) wygłosił referat *„My blogasek bierze udział w konQursie” – czy polskie blogi internetowe są pisane po polsku?*, w którym przedstawił różnorodne zjawiska występujące – zapewne pod wpływem angielszczyzny – w języku blogów internetowych pisanych przez rodzimych użytkowników polszczyzny. W celu określenia stopnia oddziaływania języka angielskiego referent stworzył korpus tekstów składający się ze 100 wpisów z losowo wybranych blogów pochodzących z różnych portali internetowych. Zgromadzony materiał podzielił następnie na trzy grupy: a) blogi niezawierające żadnych elementów zapożyczonych z angielszczyzny; b) blogi zawierające zapożyczenia starsze lub częściowo przyswojone oraz c) blogi zawierające nowsze (najczęściej nieprzyswojone) anglicyzmy. Przeprowadzenie wstępnych badań pozwoliło autorowi skonstatować, że nie można mówić o dominacji anglojęzycznych wpływów w polskojęzycznych blogach. Kolejny, bardziej szczegółowy już podział materiału ukazał wyższy stopień owego oddziaływania, niewywołujący jednak uczucia niepokoju. W opinii referenta bowiem „nie-polskość” blogów może niekoniecznie wynikać z nadmiernego wpływu angielszczyzny, lecz przede wszystkim z lekceważącego stosunku blogowiczów do języka rodzimego.

Mgr Agnieszka Turska-Kawa i mgr Magdalena Ślawska (Uniwersytet Śląski) w swoim wystąpieniu pt. *„Słowo się rzekło”. Analiza psychologiczno-lingwis-*

tyczna bloga Jerzego Bralczyka poddały analizie wideoblog¹ znanego językoznawcy. Autorki rozpoczęły referat od objaśnienia pojęcia, okoliczności powstania i przypomnienia charakteru pierwszych form gatunku, który rozwinął się dynamicznie, stając się rodzajem ogólnodostępnego pamiętnika internetowego. W dalszej części słuchacze zaznajomili się z tytułowym blogiem, który omówiono nie tylko pod względem treści i używanego języka, lecz także – formy, wpływającej na interakcyjność (współtworzenie formatu przez blogowiczów oraz relacje z autorem).

Dr Danuta Kępa-Figura (UMCS w Lublinie) w referacie „*Mówię, więc jestem*” – *problem intencjonalności w programach informacyjnych* poddała analizie telewizyjne programy informacyjne („Fakty”, „Wiadomości”, „Panorama”) pod kątem intencjonalności nadawcy przejawiającej się zarówno w wypowiedziach dziennikarza (nadawca osobowy), jak i danej stacji (nadawca instytucjonalny). Celem badawczym autorki było uzyskanie odpowiedzi na trzy pytania: 1. Jakie działania językowe są charakterystyczne dla nadawcy?; 2. Jaki wizerunek jest efektem tych działań?; 3. Jakie znaczenie dla relacji nadawczo-odbiorczych ma stworzenie określonego wizerunku nadawcy?

Jako ostatnie w pierwszym dniu obrad plenarnych głos zabrały dr Marta Wrześniewska-Pietrzak i mgr Karolina Ruta (UAM w Poznaniu), które zanalizowały *Język dziennikarza publicysty i jego wpływ na kształtowanie własnego wizerunku i profilu prowadzonego programu*. Bazę materiałową tego wystąpienia stanowiły trzy programy publicystyczne: „Tomasz Lis na żywo”, prowadzony przez Tomasza Lisa (emitowany w TVP2), „Teraz my”, którego gospodarzami są Tomasz Siekielski i Andrzej Morozowski (nadawany przez Telewizję TVN) oraz „Prosto w oczy”, prowadzony przez Monikę Olejnik (transmitowany w TVP2). Ze względu na ograniczenia czasowe autorki omówiły tylko wybrane komponenty każdego z programów, tj.: wstęp (akt powitania i przedstawienia tematyki), akt wprowadzania gościa, akty mowy odnoszące się do sposobów dyskusowania z opiniami gości, a także akty kończące dyskusję. Akt mowy, którym – zdaniem referentek – jest program publicystyczny, dzięki osobie dziennikarza publicysty, pełni nie tylko funkcję informacyjną, lecz także atraktywną i impresywną. W dalszej części referatu autorki, uwzględniając typy ról dominacyjnych wyróżnionych przez Jacka Wasilewskiego w jego książce *Retoryka dominacji*, zastanawiały się, czy i w jakim zakresie (stopniu) prowadzący program dominuje nad gośćmi zaproszonymi do studia.

Na zakończenie pierwszego dnia odbył się panel dyskusyjny na temat szeroko pojmowanego języka we współczesnych mediach, do którego moderator, prof. dr hab. Jerzy Podracki, zaprosił znanych i cenionych językoznawców

¹ Blog znajduje się pod adresem internetowym www.bralczyk.blog.polityka.pl

zajmujących się problematyką polszczyzny medialnej: prof. Jerzego Bralczyka (UW/SWPS), prof. Andrzeja Markowskiego (UW), prof. Radosława Pawelca (UW) oraz redaktora Andrzeja Morozowskiego (TVN).

Organizatorzy zadbali również o stronę integracyjną: po kolacji w Sali Bilar-dowej uczestnicy konferencji udali się do Stołecznego Centrum Edukacji Kul-turalnej (Scena STAROMIEJSKA), w którym obejrzelik spektakl pt. *Zaliczenie. Lekcja* w wykonaniu Teatru Konsekwentnego.

Drugi dzień obrad poświęcony był refleksji i dyskusji nad zagadnieniami, skupionymi wokół modułów: *Edukacja medialna – szkoła w dobie mediów cyf-rowych* oraz *Semiotyka mediów*.

Pierwszy referat *Pułapki edutainment (Clever! Widzisz i wiesz)* wygłosiła dr Magdalena Piechota (UMCS w Lublinie), która, objaśniwszy pojęcie *edutain-ment*, przybliżyła problematykę edurozrywki w telewizji na przykładzie pro-gramu emitowanego przez jedną z prywatnych stacji (TVN). Zdaniem autorki w programie *Clever! Widzisz i wiesz* podejście do wiedzy i edukacji jest zna-mienne dla dzisiejszej kultury: rozrywka nie służy nauce, lecz nauka rozrywcę; to swego rodzaju show edukacyjne, rezygnujące z nudnych, tradycyjnych metod uczenia (wymyślania poprawnych odpowiedzi) na rzecz rozpoznawania i wska-zywania właściwych. Referentka, przywołując myśl Neila Postmana („najważ-niejszą rzeczą, jakiej się człowiek uczy, jest to, w jaki sposób to robi” (Postman 2006, 205), podała w wątpliwość – mimo zapewne jakichś pozytywnych cech pro-gramu – użyteczność i przydatność tego typu formatów w szeroko zakrojonych działaniach edukacyjnych.

W podobnym duchu wypowiedziała się dr Małgorzata Lisowska-Magdziarz (Uniwersytet Jagielloński) w wystąpieniu zatytułowanym *Medialne reprezenta-cje wiedzy*. Referentka wskazała na dwóch przedstawicieli wiedzy dążących do poznania prawdy we współczesnych mediach. Ich wizerunki zmieniły się od końca ubiegłego stulecia w związku z procesem stapiania się wiedzy naukowej i potocznej. Mowa o detektywie, zaopatrzonym w ochronny kombinezon, maskę z pleksiglasu i białe, lateksowe rękawiczki oraz naukowcu, obdarzonym nad-naturalnymi zdolnościami, hiperaktywnym, charyzmatycznym. Owi „medialni” reprezentanci nauki coraz częściej pojawiają się przed oczyma widza, aby uroz-maścić mu wędrówkę edukacyjną oraz udowodnić, że wiedza jest doraźnym środkiem do osiągnięcia sukcesu życiowego: władzy, powodzenia finansowego czy powszechnego uznania. Takie konsumpcyjne ujęcie wiedzy – zdaniem refe-rentki – z pewnością zachęca odbiorcę niczym piękne opakowanie. Jednak to, co znajduje się w środku, rzadko okazuje się poznawcze i kształcące.

Dr Jolanta Górecka (Instytut Filologii Romańskiej, UAM w Poznaniu) w refe-racie pt. *Specyfika i potencjał mediów elektronicznych a rozwijanie kompeten-cji komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym; jak definiować cele edukacji*

medialnej w kontekście studiów neofilologicznych? poruszyła problem istoty tekstów medialnych w doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Referentka, przyjąwszy założenie, że rozwój sprawności mownych i kompetencji interkulturowej przyspiesza się dzięki równoległemu kształceniu umiejętności z zakresu tzw. *media & information literacy*, w pierwszej części swojego wystąpienia wymieniła argumenty przemawiające na korzyść pracy z elektronicznymi tekstami medialnymi. Zadaniem priorytetowym autorki było wstępne określenie celów owej pracy w nauczaniu/uczeniu się języka obcego na poziomie zaawansowanym, które znalazło się w części drugiej prezentacji.

Mgr Magdalena Maziarz (Uniwersytet Wrocławski) rozpoczęła swoje wystąpienie *Rola mediów elektronicznych i edukacji medialnej w szkole. eTwinning, blogi i portale społecznościowe w komunikowaniu się z uczniem i w przekazywaniu wiedzy* od fragmentu preambuły², przygotowywanej przez MEN i zaczerpniętej ze strony reformy programowej. Pokazała przy tym, że szkolna rzeczywistość znacznie odbiega od zapisów w dokumentach, w związku z tym realizacja ścieżki przedmiotowej „edukacja czytelnicza i medialna” przenosi się do sfery wirtualnej. Jako narzędzia pomocnicze dla nauczyciela i platformy wymiany wiedzy mogą służyć: eTwinning, czyli internetowe partnerstwo szkół, blogi i serwisy społecznościowe. Referentka wyraziła swoją aprobatę dla nowych mediów i doceniła ich znaczenie w szkole XXI wieku, w której obserwuje się wyraźną zmianę kierunku działania: nie tylko uczeń uczy się od nauczyciela, lecz także nauczyciel uczy się nauczać, opierając się w swej pracy na mediach elektronicznych.

Treścią referatu *Blog a kształcenie literackie młodzieży* autorstwa dr Renaty Bryzek i mgr Katarzyny Łupińskiej (Akademia Podlaska w Siedlcach) był gatunek bloga i próba określenia jego istoty w kształceniu literackim młodzieży szkolnej. We wstępie swojego wystąpienia autorki zdefiniowały pojęcie zaanonсовane w tytule, przypomniały genezę gatunku i pokrótce omówiły pełnione przezeń funkcje. Następnie omówiły wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów siedleckich szkół ponadgimnazjalnych w celu uzyskania informacji na temat częstotliwości pisania i czytania blogów, przyczyn tworzenia internetowych dzienników, poruszanych w nich zagadnień itp. Analiza wyników sondażu pozwoliła referentkom sformułować ostrożne wnioski dotyczące wpływu bloga na kształcenie literackie młodzieży ponadgimnazjalnej: dydaktyka literatury – w sytuacji rosnącej popularności gatunku – powinna wypracować narzędzia badawcze służące interpretacji tekstów zamieszczonych w Sieci.

² „Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają we współczesnym świecie coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi wychowaniu swoich uczniów do ich właściwego odbioru i wykorzystania, czyli edukacji medialnej”.

Dr Olga Przybyła (Uniwersytet Śląski) zaprezentowała wnioski z badań ankietowych dotyczących *Wpływu mediów na zachowania językowe dzieci i młodzieży*. Podstawowym założeniem badawczym referentki była zmiana perspektywy poznawczej wśród uczniów, którzy coraz częściej zdobywają wiedzę za pośrednictwem mediów elektronicznych (Internetu). W sondażu przeprowadzonym przez dr Przybyłą prawie 70% respondentów przyznało się, że używa komputera głównie do nauki. Ankietowani dostrzegli również wady Internetu, m.in.: niedokładność i niewiarygodność zamieszczanych w nim danych, wysokie koszty eksploatacji Internetu, zagrożenie wirusami i niesprawdzonymi aplikacjami. Materiał egzemplifikacyjny potwierdził tezę, że poszukiwanie przez młodzież elektronicznych materiałów naukowych (edukacyjnych), stosowanych w procesie przyswajania wiedzy, oznacza dla edukacji polonistycznej konieczność wypracowania metod umiejętnego korzystania z tychże pomocy ekranowych.

Problemy edukacji medialnej poruszone w referatach przedyskutowano z kolei w panelu moderowanym przez prof. dra hab. Wiesława Godzica. W gronie zaproszonych gości znaleźli się: prof. Tomasz Szkudlarek (UG), dr Iwona Morawska (UMCS), ks. Kazimierz Sowa (szef kanału Religia.tv) i dr Magdalena Trysińska (UW).

Motywnym przewodnim drugiej części obrad plenarnych, którą zainaugurowała dr hab. Katarzyna Skowronek (Instytut Języka Polskiego PAN w Krakowie), była semiotyka mediów. W wystąpieniu zatytułowanym *Ideologia przekazu telewizyjnego i jej konstrukcje (na przykładzie stacji telewizyjnej AXN)* referentka zajęła się problematyką dyskursu medialnego w komercyjnym kanale akcji³, emitującym seriale kryminalne, w których prowadzący śledztwo, przedstawiciele porządku publicznego reprezentują zawsze Bezpieczeństwo i Sprawiedliwość. Dr hab. Skowronek zanalizowała przekaz telewizyjny w zakresie ideologicznym, treściowym oraz sposobów i środków wyrażania poglądów. W podsumowaniu zaakcentowała, że wspomniane seriale stanowią swoistą kompensatę rzeczywistych braków sukcesów w walce z przestępczością.

W swoim referacie dr Jan Pleszczyński (UMCS w Lublinie) porównał *Wartości epistemiczne mediów tradycyjnych i nowych*. Za media tradycyjne należy uznać – zgodnie z rozumieniem autora – prasę, radio i telewizję, za media nowe – Internet. W opinii referenta wynalazek tego ostatniego medium spowodował istotną zmianę procesów poznawczych i poznania. Autor, przyjąwszy założenie, że „media są nie-naturalnym i najbardziej zawodnym aparatem poznawczym człowieka”, zasygnalizował podstawowe różnice między mediami tradycyjnymi i nowymi ujawniające się w ujęciu epistemologicznym. Mimo

³ Skrótowiec AXN to zapis angielskiej wymowy (fonetycznego brzmienia) słowa *action*.

istnienia odmiennych wartości epistemicznych zarówno w jednych, jak i drugich środkach przekazu, nie można dokonać jednoznacznej oceny.

Mgr Sylwia Szykowna (UAM w Poznaniu) – w referacie *Od kontemplacji do użytkowania. Performatywny wymiar odbioru sztuki interaktywnej Sieci* – podjęła temat performizacji procesu odbioru w Internecie. Punktem wyjścia swoich rozważań uczyniła koncepcję Richarda Schechnera, który przez pojęcie *performansu* rozumie „określone wydarzenie, wyznaczone przez kontekst, konwencję zastosowanie i tradycję” (Schechner 2006, 65). Zdaniem autorki performatywny odbiór należy utożsamiać z aktywnością odbiorcy, przejawiającą się w reżyserowaniu przebiegu strumienia twórczości, a także w ingerencji w dzieła interaktywne.

W wystąpieniu *Tekst w sieci obrazów. Internet jako medium zapośredniczonej komunikacji wizualnej* dr Konrad Chmielecki (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) przyjrzał się źródłom i czynnikom kształtującym zapośredniczone komunikowanie wizualne w Internecie. Oprócz web-kamer, których stosowanie jest jednak ciągle ograniczone, wskazał na pozostałe komponenty wizualności: performatywne aspekty zachowań internautów, elementy reprezentacji awatarowych i inne możliwości łączenia obrazu z tekstem. W podsumowaniu swego wyводу podkreślił coraz większe znaczenie obrazu w przekazie informacji oraz ogromny wpływ mediów wizualnych na kształtowanie modeli współczesnych zachowań odbiorczych.

W referacie *Wiadomości telewizyjne a obrazy w naszych umysłach – nowe spojrzenie na teorię ram* dr Monika Kopytowska (Uniwersytet Łódzki) poddała analizie relacje telewizyjne stacji CNN na temat konfliktu w Darfurze (Afryka) pod kątem ram nałożonych przez nadawcę. Opierając się na korpusie tekstów zawierającym 143 148 słów i wzbogaconym o obraz, autorka starała się znaleźć odpowiedzi na pytania o powód wyboru danej ramy i wpływające stąd korzyści (niekorzyści) w procesie przyswajania tekstu przez odbiorcę.

Po krótkiej przerwie dr Mirosław Filipiak (SWPS) – w funkcji moderatora – zaprosił do dyskusji panelowej nad kwestiami poruszonymi w wystąpieniach: prof. Macieja Mrozowskiego, dr hab. Ewę Szczęsną (UW) oraz dra Zbigniewa Bauera (UP w Krakowie).

Wieczorem w Pałacu Kazimierzowskim odbyła się uroczysta kolacja, w czasie której uczestnicy konferencji mieli okazję kontynuować dyskusje kulturalne przy wórze zespołu muzycznego.

Trzeci dzień obrad plenarnych rozpoczął referat *Zrozumieć telewizję – zrozumieć telewidza: analiza problemu w kontekście badań własnych* przygotowany przez dr Agnieszkę Ogonowską (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). Autorka zaprezentowała koncepcję i wyniki badań własnych ukazujących walory edukacyjne programów rozrywkowych, reprezentatywnych dla polskiej telewizji.

Punktem wyjścia przedstawionych analiz stała się „idea uczenia o mediach i przez media”. Ankieta przeprowadzona przez referentkę na grupie uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum oraz uczestników studiów wyższych służyła uzyskaniu odpowiedzi na pytania: 1. Czy respondenci dostrzegają wartości edukacyjne w oglądanych programach?; 2. W jakim celu oglądają wybrane programy? Badanie sondażowe to dowód umiejętności dokonywania wyborów spośród ogromnej liczby kanałów już wśród najmłodszych widzów.

W wystąpieniu *Last.fm: statystyka tożsamości* mgr Artur Szarecki (Uniwersytet Warszawski) zajął się problemem tożsamości jednostki w serwisie internetowym Last.fm. Prawie trzyletni okres obserwacji uczestniczącej pozwolił mu przyjąć tezę Davida Bella, że „tożsamości są istotne w sieci, ale ich relacja do tożsamości w prawdziwym życiu bywa złożona, różnorodna i kontestowana” (2001, 135).

Część konferencji, poświęconą relacji nadawczo-odbiorczej oraz statusowi użytkownika we współczesnych mediach, zamknął referat prof. Jacka Sobczaka (SWPS), który wymienił niektóre pułapki prawne czyhające na wszystkich posługujących się terminami *przekaz audiowizualny* i *utwór audiowizualny*.

Po ożywionej dyskusji, na zakończenie konferencji jej uczestnicy mogli posłuchać interesującego panelu, w którym wzięli udział: dr Grzegorz Ptaszek (moderator), Marek Soból (portal Onet.pl), prof. Krystyna Skarżyńska (SWPS/Instytut Psychologii PAN) oraz Ewa Leja (TVN).

Należy podkreślić, że wszystkie wystąpienia charakteryzowały się ciekawymi ujęciami problematyki, starannością przygotowania oraz precyzją metodologiczną i analityczną. Zarówno zaprezentowane referaty w obradach plenarnych, jak i panele dyskusyjne wskazywały na ważność i aktualność tematu. Z pewnością wieloaspektowe i interdyscyplinarne spojrzenie na wskazane problemy przyczyniło się również do integracji środowisk zajmujących się zagadnieniem mediów elektronicznych. Konferencja dostarczyła nie tylko naukowych wrażeń, lecz także była okazją do nawiązywania kontaktów zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

- Bell D., 2001, *An Intoduction to Cybercultures*, London.
 Kapuściński R., 2006, *Lapidaria*, Warszawa.
 Postman N., 2006, *Zabawić się na śmierć*, tłum. Lech Niedzielski, Warszawa.
 Schechner R., 2006, *Performatyka: wstęp*, przeł. Tomasz Kulikowski, Wrocław.

**KRONIKA
INSTYTUTU POLONISTYKI
STOSOWANEJ
(2008/2009)**

INFORMACJA O INSTYTUCIE POLONISTYKI STOSOWANEJ NA WYDZIALE POLONISTYKI UNIwersytetu Warszawskiego

Instytut Polonistyki Stosowanej (IPS) został powołany przez Senat Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 20 czerwca 2007 roku (Uchwała Nr 260 w sprawie zmian organizacyjnych na Wydziale Polonistyki) na podstawie podjętej w dniu 15 maja 2007 roku uchwały Rady Wydziału Polonistyki w sprawie powołania IPS. Instytut powstał na wniosek grupy inicjatywnej, którą stanowili profesorowie Instytutu Literatury Polskiej i Instytutu Języka Polskiego: prof. dr hab. Danuta Knysz-Tomaszewska, prof. dr hab. Jakub Z. Lichański, prof. dr hab. Bogdan Owczarek, prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta i prof. UW dr hab. Zofia Zaron. Grupa inicjatywna pod koniec lutego 2007 roku opracowała projekt utworzenia Instytutu Polonistyki Stosowanej.

Uchwała Rady Wydziału Polonistyki w sprawie powołania Instytutu Polonistyki Stosowanej z dnia 15 maja 2007 roku określa przedmiot, zakres działania oraz strukturę Instytutu. Podstawowym zadaniem Instytutu jest prowadzenie, organizowanie oraz rozwijanie polonistycznych specjalności i specjalizacji zawodowych oraz badań naukowych powiązanych z problematyką stosowanych dyscyplin polonistycznych i zawodowych specjalizacji polonistycznych wraz z szeroko pojmowaną problematyką z zakresu stosowanej wiedzy o języku polskim i o literaturze polskiej.

Instytut Polonistyki Stosowanej tworzą:

- Zakład Edukacji i Glottodydaktyki Polonistycznej
- Zakład Edytorstwa i Stylistyki
- Zakład Logopedii i Komunikacji Językowej
- Zakład Retoryki i Medialnych Technik Przekazu,

oraz pracownie:

- Pracownia Językoznawstwa Stosowanego
- Pracownia Języka Elektronicznych Środków Przekazu
- Pracownia Historii i Teorii Retoryki

Instytut prowadzi następujące specjalności i specjalizacje zawodowe:

- specjalność logopedia – magisterskie studia pięcioletnie oraz dwustopniowe studia: licencjat + magisterium (na studiach stacjonarnych)

- specjalizacja nauczycielska – na poziomie licencjatu i magisterium (na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych)
- specjalizacja edytorsko-wydawnicza – na poziomie licencjatu i magisterium (na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych)
- specjalizacja „filologia dla mediów” – na poziomie licencjatu i magisterium (na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych)

oraz studia podyplomowe:

- Pomagisterskie Studium Logopedyczne
- Podyplomowe Studium IPS dla Nauczycieli

W Instytucie Polonistyki Stosowanej są zatrudnieni następujący profesowie i doktorzy habilitowani: prof. zw. dr hab. Stanisław Dubisz, prof. zw. dr hab. Danuta Knysz-Tomaszewska, prof. zw. dr hab. Jakub Z. Lichański, prof. dr hab. Bogdan Owczarek, prof. zw. dr hab. Zbigniew Osiński, prof. zw. dr hab. Jerzy Podracki, prof. zw. dr hab. Elżbieta Sękowska, prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta, prof. UW dr hab. Zofia Zaron, dr hab. Elżbieta Wichrowska.

Pierwszym dyrektorem IPS w roku akademickim 2007/2008 był prof. dr hab. Bogdan Owczarek. Jego zastępcami byli: dr Jarosław Klejnocki oraz dr Elżbieta Wichrowska. Na kadencję 2008-2012 na dyrektora Instytutu został wybrany prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta, zaś jego zastępcami zostali: dr Tomasz Karpowicz (w październiku 2008 r. złożył rezygnację) i dr Elżbieta Wichrowska.

Funkcje kierowników zakładów i pracowni pełnili i/lub pełnią:

- Zakładu Edukacji i Glottodydaktyki Polonistycznej – prof. dr hab. Jerzy Podracki
- Zakładu Edytorstwa i Stylistyki – prof. dr hab. Danuta Knysz-Tomaszewska (do 28 lutego 2009 r.) i prof. dr hab. Elżbieta Sękowska (od 1 marca 2009 r.)
- Zakładu Logopedii i Komunikacji Językowej – prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta (do 30 sierpnia 2008 r.) i prof. UW dr hab. Zofia Zaron (od 1 września 2008 r.)
- Zakładu Retoryki i Medialnych Technik Przekazu – prof. dr hab. Jakub Z. Lichański
- Pracowni Językoznawstwa Stosowanego – prof. dr hab. Stanisław Dubisz
- Pracowni Języka Elektronicznych Środków Przekazu – prof. dr hab. Jerzy Podracki
- Pracowni Historii i Teorii Retoryki – prof. dr hab. Jakub Z. Lichański

Funkcje kierowników specjalności i specjalizacji zawodowych w latach 2007-2009 pełnili:

- specjalność logopedia – prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta
- specjalizacja nauczycielska – dr Tomasz Kowalczyk
- specjalizacja edytorsko-wydawnicza – dr Tomasz Karpowicz
- specjalizacja „filologia dla mediów” – dr Piotr Lehr-Spławiński

Od 16 lutego 2009 roku kierownikami specjalności i specjalizacji zawodowych są kierownicy zakładów prowadzących poszczególne specjalności i specjalizacje.

Studiami podyplomowymi kierują od 1 września 2008 r.:

- Pomagisterskim Studium Logopedycznym – doc. dr Maria Przybysz-Piwko
- Podyplomowymi Studiami IPS dla Nauczycieli – dr Joanna Frużyńska

Instytut Polonistyki Stosowanej jest drugą co do wielkości jednostką Wydziału Polonistyki, zarówno jeśli chodzi o liczbę pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i potencjał naukowy, o czym świadczy m.in. liczba przewodów habilitacyjnych i doktorskich oraz liczba doktorantów: w roku akademickim 2008/2009 został ukończony 1 przewód habilitacyjny, 2 zaś są w toku, wypromowano 9 doktorów, pod opieką profesorów Instytutu studiuje aktualnie 23 doktorantów (na rok akademicki 2009/2010 na pierwszy rok studiów doktoranckich zostało przyjętych 16 nowych osób); liczne i różnorodne są publikacje pracowników IPS.

Na uwagę zasługuje rozwój specjalności logopedycznej, którą Instytut zamierza przekształcić w unikatowy kierunek studiów. Prace są bardzo zaawansowane – w czerwcu 2009 r. Senat UW podjął uchwałę o powołaniu kierunku wspólnie z Warszawskim Uniwersytetem Medycznym.

Rozwijają się dynamicznie specjalizacje zawodowe: redaktorska, medialna i nauczycielska. Wspólnie z Centrum Kultury Polskiej i Języka Polskiego „Polonicum” IPS chce otworzyć w oku akademickim 2010/2011 nową specjalizację: glottodydaktyczną, która będzie przygotowywać nauczycieli języka polskiego dla cudzoziemców.

Józef Porayski-Pomsta

INFORMACJE O ZAKŁADACH

Zakład Edukacji i Glottodydaktyki Polonistycznej

Pod tą nazwą Zakład funkcjonuje od czasu powołania Instytutu Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W tej jednostce naukowo-dydaktycznej znaleźli się pracownicy i doktoranci dwóch zakładów, należących przed tą reformą do dwóch różnych instytutów polonistycznych: do Instytutu Języka Polskiego (językoznawcy i metodycy nauczania języka polskiego) i do Instytutu Literatury Polskiej (literaturoznawcy i metodycy nauczania literatury i kultury polskiej). Taka struktura naukowo-dydaktyczna to nowość w dziejach polonistyki warszawskiej, ponieważ od początku funkcjonowania Wydziału (którego nazwa się zresztą zmieniała) pracowały dwa odrębne zakłady metodyczne, należące początkowo do dwóch różnych katedr (do Katedry Języka Polskiego i Katedry Literatury Polskiej), a następnie do dwóch wymienionych wyżej instytutów. Początki tak zorganizowanej metodyki polonistycznej wiążą się z przyłączeniem do Uniwersytetu Warszawskiego części humanistycznej dawnej Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie, rozwiązanej w 1956 roku.

Kierownikami tych nowych jednostek dydaktycznych zostali wówczas: Bronisław Wieczorkiewicz (późniejszy profesor i dziekan Wydziału) oraz Karol Lausz (później doktor habilitowany, choć w tym wypadku moi starsi informatorzy nie byli całkowicie pewni tego, czy był on kierownikiem od samego początku). W każdym razie taka była struktura Wydziału w momencie, kiedy ja rozpocząłem pracę w Zakładzie Nauczania Metodyki Języka Polskiego (późniejsze nazwy: Zakład Metodyki Języka Polskiego, Zakład Dydaktyki Języka Polskiego). Następni kierownicy „zakładu językoznawczego” to (bez tytułów): Jan Tokarski, Jerzy Podracki, Halina Rybicka, Agnieszka Mikołajczuk; następni kierownicy „zakładu literaturoznawczego” to (także bez tytułów): Ryszard Handke, Andrzej St. Kowalczyk, Tomasz Wroczyński, Jarosław Klejnocki. Wśród pracowników obu zakładów można było znaleźć zarówno czynnych nauczycieli polonistów, jak i tradycyjnych nauczycieli akademickich, bez doświadczenia szkolnego. Jednakże nawet w tym wypadku owo doświadczenie szkolne zdobywało się w następnych latach – dobrowolnie lub na polecenie zwierzchnika, ucząc w szkołach różnego typu (mnie np. wysłał prof. Wieczorkiewicz na kilka lat do liceum).

Znamieną ewolucję przeszła w tych wszystkich latach nasza dydaktyka uniwersytecka. Początkowo prowadziliśmy w zakładach prawie wyłącznie metodykę języka polskiego i literatury polskiej (choć w naszym „zakładzie języko-

znawczym” byliśmy zobowiązani do prowadzenia w katedrze również innych zajęć, przede wszystkim gramatyki opisowej języka polskiego). W kolejnych latach oferta zajęć dla specjalizacji nauczycielskiej była konsekwentnie rozszerzana, doszły na przykład: osobne ćwiczenia poświęcone podręcznikom i programom szkolnym; mowa, lektura interpretacja (ćwiczenia zastępujące tradycyjną metodykę), psycholingwistyka, praktyczna stylistyka, komunikacja werbalna i pozawerbalna, mechanizmy uczenia się i strategie nauczania, techniki multimedialne w praktyce nauczyciela polonisty, warsztaty nauczyciela polonisty, warsztaty „Praca z grupą”, emisja głosu i techniki mowy, przy czym niektóre z tych przedmiotów prowadzą pracownicy innych zakładów Instytutu Polonistyki Stosowanej.

Bardzo ważne dla profilu Zakładu jest opracowywanie podręczników szkolnych i rozmaitych wydawnictw dydaktycznych, a także specjalistycznych słowników. To tradycja kontynuowana, właściwie bez przerwy, od czasów profesora Bronisława Wieczorkiewicza, a bibliografia tych publikacji jest naprawdę imponująca, bodaj najbogatsza w kraju.

Praca naukowa w ZEiGP dotyczy bardzo wielu dziedzin językoznawstwa i literaturoznawstwa, w mniejszym chyba zakresie samej dydaktyki, i jest zgodna z zainteresowaniami naukowymi poszczególnych osób. Świadczy o tym bogata bibliografia pracowników Zakładu. W ostatnich latach na uwagę zasługują prace poświęcone językowi mediów elektronicznych (w tym kilka rozpraw doktorskich), co wiąże się z uzyskaniem przez kierowany przeze mnie zespół Pracowni Języka Elektronicznych Środków Przekazu w IPS grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pt. „Komunikacja w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja” (numer projektu badawczego: N N104 0590 33).

Zakład Edukacji i Glottodydaktyki Polonistycznej liczy obecnie osiem osób: prof. dr hab. Jerzy Podracki (kierownik Zakładu), doc. dr Tomasz Wroczyński, dr Agnieszka Mikołajczuk, dr Magdalena Trysińska, dr Krzysztof Kaszewski, dr Grzegorz Ptaszek, dr Jarosław Klejnocki, dr Tomasz Kowalczuk. W tym skromnym ilościowo składzie (najmniejszym w historii naszych zakładów i skromniejszym niż w innych placówkach polonistycznych w Polsce) nie jesteśmy w stanie obsłużyć wszystkich zajęć dydaktycznych, przewidzianych dla specjalizacji nauczycielskiej i korzystamy z pomocy wielu współpracowników.

Jerzy Podracki

Zakład Edytorstwa i Stylistyki

Rok powstania – czerwiec 2007

Pracownicy: prof. dr hab. Stanisław Dubisz, prof. dr hab. Danuta Knysz-Tomaszewska, prof. dr hab. Zbigniew Osiński, prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, dr hab. Elżbieta Wichrowska, dr Grzegorz P. Bąbiak, dr Anna Cegieła, dr Andrzej Guzek, dr Tomasz Karpowicz.

Doktoranci: Jordanka Ilieva-Cygan, Piotr Dąbrowski, Maria Magner, Maria Mickiewicz, Dąbrówka Mirońska, Beata Jędryka, Jowita Latko, Magdalena Stasieczek-Górna, Alina Szulgan, Justyna Walczak, Agata Wdowik, Katia Vandendorre.

Praca naukowa w następujących obszarach badawczych:

związki literatury i sztuki polskiej i europejskiej II poł. XIX i pocz. XX wieku; sztuka książki i prasy artystycznej polskiej oraz europejskiej XIX i XX wieku; stylistyka; lingwistyka kulturowa; edytorstwo naukowe; językoznawstwo diachroniczne i normatywne; problemy literatury i kultury wolnomularskiej (XVIII-XIX wiek); literatura i kultura polskiego Oświecenia; problemy literatury i kultury emigracji polistopadowej;

Praca dydaktyczna:

zajęcia w zakresie specjalizacji redaktorskiej, m.in.: warsztaty redaktorskie, ortografia i interpunkcja w praktyce wydawniczej, wybrane zagadnienia stylistycznego opracowania tekstu, podstawy edytorstwa naukowego; stylistyka diachroniczna; metodologia badań językoznawstwa diachronicznego; seminaria licencjackie, magisterskie i doktoranckie; opieka nad doktorantami.

Elżbieta Sękowska

Zakład Logopedii i Komunikacji Językowej

Zakład Logopedii i Komunikacji Językowej powstał w 2007 roku i wszedł w skład nowo powołanego Instytutu Polonistyki Stosowanej. Pierwszym jego kierownikiem został dr hab. Józef Porayski-Pomsta, prof. UW, a od 1.10.2008 zakładem kieruje dr hab. Zofia Zaron, prof. UW. Jego trzon stanowią pracownicy dawnego Zakładu Fonetyki i Logopedii (dr hab. Józef Porayski-Pomsta, prof. UW; doc. dr Maria Przybysz-Piwko, dr Krzysztof Szamburski, dr Ewa Wolańska)

oraz ci spośród pracowników Zakładu Budowy Gramatycznej Współczesnego Języka Polskiego, którzy zdecydowali o przejściu do nowego instytutu (dr hab. Zofia Zaron, prof. UW; dr hab. Jolanta Chojak, dr Katarzyna Dróżdż-Łuszczuk). Pracownikami naszego zakładu są także dr Magdalena Majdak i dr Natalia Siudzińska.

Z zakładem stale współpracują znani i cenieni wykładowcy z innych wydziałów (np. dr hab. Małgorzata Żytko z Wydziału Pedagogiki czy dr Anna Bolewska z Wydziału Psychologii), a także z innych uczelni (np. prof. Ryszard Aleksandrowicz z Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, prof. Ryszard Gubrynowicz z Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych).

Zakład może się także poszczycić stosunkowo liczną grupą aktywnych naukowo i dydaktycznie doktorantów, którzy chcą związać swoją przyszłość z logopedią i komunikacją językową.

Niewątpliwą siłą nowo powstałego zakładu jest różnorodność i innowacyjność oferowanych zajęć dydaktycznych oraz wielokierunkowość prowadzonych badań naukowych.

Od roku akademickiego 2006/2007 zakład, a dokładniej dr Magdalena Majdak odpowiada za koordynację zajęć z emisji głosu, w ramach których prowadzone są warsztaty dla studentów, pracowników i doktorantów różnych wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego. Pracownicy zakładu prowadzą także zajęcia dla studentów specjalności logopedycznej, realizowanej w ramach kierunku studiów *filologia polska* oraz dla słuchaczy Pomagisterskiego Studium Logopedycznego Instytutu Polonistyki Stosowanej. Warto nadmienić, że zarówno absolwenci specjalności, jak i studium uzyskują uprawnienia zawodowe logopedy. Zajęcia w ramach programu specjalności oraz studiów podyplomowych prowadzą wysokiej klasy specjaliści oraz cenieni badacze: pracownicy zakładu, wykładowcy Akademii Pedagogiki Specjalnej i Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, a także specjaliści z innych wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego. W tym roku zakład poszerzył swoją ofertę dydaktyczną o kolejne studia podyplomowe: *Komunikacja słowem – język w działaniu*, skierowane do redaktorów, dziennikarzy, specjalistów public relations i rzeczników prasowych oraz *Logopedia – problemy czytania i pisanie w szkole*, adresowane przede wszystkim do czynnych nauczycieli nauczania zintegrowanego i języka polskiego na różnych szczeblach i poziomach nauczania.

Działalność naukowa pracowników zakładu jest ściśle związana z tematyką prowadzonych zajęć i może z powodzeniem służyć ich wzbogacaniu. Systematyczne badania nad rozwojem mowy dziecka prowadzi prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta, a badania nad zaburzeniami mowy podjęły dr Natalia Siudzińska (zaburzenia mowy u dzieci z rozszczepem) i dr Ewa Wolańska (afazja). Od lat badania nad zaburzeniami prowadzą doc. dr Maria Przybysz-Piwko

(zaburzenia pochodzenia korowego) oraz dr Szamburski (mowa niepełna). Mgr M. Madejska-Jacak podejmuje badania nad dysartrią, a mgr M. Rogala-Sierocka nad autyzmem. Dr Magdalena Majdak oraz mgr Agnieszka Borowiec, zainspirowane potrzebami prowadzonych warsztatów, opracowują projekt badań nad emisją głosu. Badania nad strukturą komunikacyjną języka, jego semantyką i składnią stanowią obszar zainteresowań prof. dr hab. Zofii Zaron, dr Jolanty Chojak oraz dr Katarzyny Dróżdż-Łuszczak, a także doktorantek wokół nich skupionych: mgr Magdaleny Horodeńskiej-Ostaszewskiej oraz dr Marzeny Stępień.

Od listopada 2008 roku pracownicy zakładu wspólnie z prof. S. Dubiszem podjęli prace nad projektem badawczym *Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi*, finansowanym ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Za historyczne aspekty opisu haseł odpowiada prof. Stanisław Dubisz (dziekan Wydziału Polonistyki oraz pracownik Zakładu Edytorstwa i Stylistyki IPS), natomiast za zagadnienia synchroniczne prof. dr hab. Zofia Zaron. Członkami zespołu przygotowującego *Słownik pospolitych nazw osobowych*, który będzie stanowił efekt prowadzonych przez kolejne trzy lata badań, są pracownicy i doktoranci zakładu (dr hab. Jolanta Chojak, dr Katarzyna Dróżdż-Łuszczak, mgr Magdalena Horodeńska-Ostaszewska, dr Marzena Stępień), a także dr Piotr Sobotka z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz mgr Celina Heliasz z Zakładu Budowy Gramatycznej Współczesnego Języka Polskiego IJP UW.

Wysokiej klasy specjaliści, różnorodność zajęć dydaktycznych i wszechstronność badań naukowych – wszystko to sprawia, że zakład tworzy w ramach Instytutu Polonistyki Stosowanej silną i prężną jednostkę naukowo-badawczą, zdolną do tego, aby w przyszłości stale poszerzać swoją ofertę, przyciągając zarówno studentów, jak i kolejnych badaczy.

Zofia Zaron, Marzena Stępień

Zakład Retoryki i Medialnych Technik Przekazu

Formalna nazwa Zakładu brzmi: Zakład Retoryki Medialnych Technik Przekazu, ale w praktyce prostsza i bardziej funkcjonalna jest nazwa Zakład Retoryki i Mediów. Zakład został utworzony, jak i Instytutu Polonistyki Stosowanej, w roku 2007. Jednak trzeba podkreślić, iż składające się na niego trzy kierunki badań są oczywiście starsze i wiążą się albo z Pracownią Badań Historii i Teorii Retoryki (utworzona w 2004 roku), albo ze specjalizacją Filologia dla Mediów (utworzona w 1999/2000), czy z badaniami profesora Bogdana Owczarka, których początek sięga lat 70-tych XX wieku.

Prace badawcze Zakładu koncentrują się obecnie wokół trzech grup zagadnień.

Pierwsza to literatura oraz kultura popularna (w bardzo szerokim polu obserwacji od tradycyjnych książek, po gry RPG, a także kwestie Internetu czy hipertekstów) oraz zagadnienia socjologii literatury.

Druga to szeroko rozumiana problematyka związana z kierunkiem specjalizacji *Filologia dla Mediów*, a także problemów związanych w ogóle z zagadnieniami komunikacji.

Trzecia to RETORYKA; jest to osobny krąg badań i obejmuje kwestie związane z jej historią, teorią oraz praktycznym zastosowaniem. W zakresie historii badania dotyczą dziejów retoryki od początku po współczesność, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jej dzieje w Polsce i terenach Europy Środkowej oraz Wschodniej. W zakresie teorii badania dotyczą kwestii zarówno tzw. szkół klasycznych, jak i współczesnych, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień argumentacji. W zakresie praktyki badania obejmują zarówno analizy dzieł literackich, jak i np. wystąpień publicystów, polityków, itp.

W ramach prac prowadzonych w Zakładzie staramy się, o ile to możliwe, szukać pól wspólnych wskazanych trzech grup zagadnień badawczych.

Zakład zatrudnia obecnie 2 profesorów, 1 st. wykładowcę, 1 adiunkta, 2 asystentów, oraz ma także 5 doktorantów.

Jakub Z. Lichański

PROJEKTY BADAWCZE I GRANTY W INSTYTUCIE POLONISTYKI STOSOWANEJ

Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi **projekt naukowo-badawczy**

Celem projektu jest wszechstronne zbadanie znaczenia oraz funkcjonowania nazw osobowych we współczesnej polszczyźnie. Rezultaty badań zostaną opublikowane w postaci dostępnego dla wszystkich słownika internetowego wraz z obszernym wstępem teoretycznym.

Badania potrwać trzy lata, zgodnie z warunkami określonymi w granicie przyznanym zespołowi przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Będą to pierwsze tego typu badania przeprowadzone na materiale języka polskiego, kompleksowe, a zarazem jednolite pod względem metodologicznym. Badacze określą znaczenie i zakres terminu „nazwa osobowa”, wyznaczą rejestr takich nazw, a następnie opiszą tak wyodrębnione jednostki pod względem semantycznym, gramatycznym i pragmatycznym. Nowość stanowić będzie zawarta w każdym haśle informacja o pochodzeniu oraz historycznym rozwoju wyrazu.

Takie łatwo dostępne opracowanie ma szansę stać się narzędziem pracy urzędników i tłumaczy, szczególnie przydatnym w czasach powszechnej globalizacji i europeizacji. Posłuży także językoznawcom, socjologom, dziennikarzom, a także zwykłym użytkownikom języka.

Problem, będący przedmiotem badań zespołu, został słabo opisany w dotychczasowej literaturze. Więcej uwagi poświęcano osobowym nazwom własnym. Jak dotąd ukazało się wiele słowników i opracowań imion, nazwisk i pseudonimów, zarówno staropolskich, jak i współczesnych. Temat pospolitych nazw osób bywa poruszany przy okazji prac na temat rodzaju czy etykiety językowej. Budzi też emocje podczas dyskusji nad relacją nazw kobiet i nazw mężczyzn w polszczyźnie. Rzadko natomiast staje się głównym przedmiotem dociekań językoznawców. Kryje się w nim jednak ogromny potencjał. Słownik, będący końcowym efektem prac zespołu, stanie się cennym źródłem wiedzy na temat myślenia Polaków o nich samych i o bliźnich, a także podstawą przyszłych, usystematyzowanych badań synchronicznych i diachronicznych nad różnymi zagadnieniami związanymi z nazwami osób. Będzie stanowił również poręczny, łatwo dostępny, gdyż obecny w Internecie spis nazw zawodów, tytułów, stanowisk i funkcji, przydatny także w pracy administracyjnej.

Zespół badawczy pod kierownictwem prof. dr. hab. Stanisława Dubisza tworzą pracownicy Zespołu Komunikacji Językowej w Zakładzie Komunikacji

Językowej i Logopedii oraz związani z nimi doktoranci: prof. dr hab. Zofia Zaron, dr hab. Jolanta Chojak, dr Katarzyna Dróżdż-Łuszczak, dr Piotr Sobotka, dr Marzena Stępień, mgr Celina Heliasz, mgr Magdalena Horodeńska-Ostaszewska.

Marzena Stępień

***Komunikacja w mediach elektronicznych –
język, semiotyka, edukacja medialna
projekt badawczy***

Komunikacja w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja medialna to projekt badawczy realizowany przez Pracownię Języka Elektronicznych Środków Przekazu (Instytut Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego) pod kierownictwem prof. dr. hab. Jerzego Podrackiego. Realizacja projektu została zaplanowana na 2 lata i kończy się w listopadzie 2009 roku.

Do tej pory Pracownia w ramach projektu zorganizowała jedną konferencję oraz opublikowała 3 książki. W planach pozostaje jeszcze wydanie tomu pokonferencyjnego a także uruchomienie strony internetowej.

Zadania zrealizowane:

1. Publikacja tomu zbiorowego *Język w mediach elektronicznych* pod red. Jerzego Podrackiego i Ewy Wolańskiej. Tom zawiera 11 artykułów prezentujących wyniki badań dotyczących różnych aspektów języka w radiu, telewizji, internecie, filmie oraz używanego w komunikacji za pomocą telefonu (więcej informacji na www.semper.com.pl).

2. Organizacja interdyscyplinarnej konferencji naukowej *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja*. Konferencja została zorganizowana we współpracy z Katedrą Mediów Audiowizualnych Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej i odbyła się w dniach 23-25 listopada 2008 r. Spotkanie zgromadziło przedstawicieli bardzo różnych dyscyplin: medioznawców, językoznawców, kulturoznawców, psychologów i pedagogów a także przedstawicieli świata mediów oraz nauczycieli szkolnych i akademickich. Problematyka skupiona była wokół 4 głównych bloków tematycznych: 1. Język mediów – język w mediach, 2. Edukacja medialna – szkoła w dobie mediów cyfrowych, 3. Semiotyka mediów. Co to wszystko znaczy?, 4. Nadawca, odbiorca, użytkownik. Kto (współ)tworzy media? Sprawozdanie autorstwa Moniki Skarżyńskiej w niniejszym numerze „Studiów Pragmalingwistycznych”.

Publikacja tomu leksykologicznego *Najnowsze słownictwo a współczesne media elektroniczne* pod red. Radosława Pawelca. Tom zawiera 9 artykułów

poświęconych przemianom w warstwie leksykalnej języka zachodzącym w nowych mediach (więcej informacji na www.semper.com.pl).

Publikacja tomu zbiorowego *W czym mogę pomóc? – zachowania komunikacyjnojęzykowe konsultantów i klientów call center* pod red. Krzysztofa Kaszewskiego i Grzegorza Ptaszka. Tom zawiera 8 artykułów będących analizami rozmów telefonicznych na infolinii Grupy PZU SA (więcej informacji na www.semper.com.pl).

Zadania do realizacji:

1. Publikacja tomu pokonferencyjnego *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja* pod red. Mirosława Filiciaka (SWPS) oraz Grzegorza Ptaszka planowana jest na 23 marca bieżącego roku. Tom będzie zawierał 25 artykułów (więcej informacji www.waip.com.pl).

2. Uruchomienie strony internetowej (www.pracowniamedialna.uw.edu.pl), na której będą zamieszczone (oprócz informacji o projekcie i pracowni) artykuły, badania ankietowe dotyczące komunikacji w mediach elektronicznych oraz ich wyniki. Liczymy na to, że strona stanie się w przyszłości miejscem wymiany myśli dla wszystkich, którzy są zainteresowani zmianami w zachowaniach językowych użytkowników nowych mediów. Na stronie zamieścimy bibliografię prac dotyczących różnych aspektów komunikacji w elektronicznych środkach przekazu – początkowo w układzie alfabetycznym, w przyszłości z możliwością wyszukiwania potrzebnych pozycji według słów kluczowych.

Osoby uczestniczące w grantie prowadzą seminaria licencjackie i magisterskie o tematyce medialnej, na stronie znajdują się zatem również tytuły prac dyplomowych napisanych pod kierunkiem członków pracowni. Mamy nadzieję, że staną się one inspiracją dla studentów zainteresowanych tematyką medialną i planujących samodzielną pracę badawczą w tym kierunku.

Z radością przyjmiemy Państwa pomysły dotyczące treści, jakie powinny znaleźć się na stronie, oraz propozycje własnych tekstów, które chcieliby Państwo opublikować za naszym pośrednictwem oraz poddać pod dyskusję internautów (przypominamy, że teksty powinny mieć charakter naukowy lub popularnonaukowy). Można się z nami kontaktować w sposób tradycyjny:

Pracownia Języka Elektronicznych Środków Przekazu

Instytut Polonistyki Stosowanej

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa

oraz za pomocą poczty elektronicznej: medialna.polon@uw.edu.pl

Anna Wierzchowska

STUDIA PODYPLOMOWE IPS

Studia podyplomowe w Instytucie Polonistyki Stosowanej to propozycja doskonalenia kompetencji zawodowych, skierowana zarówno do absolwentów studiów polonistycznych, jak i innych kierunków humanistycznych. W roku akademickim 2009/2010 studia będą prowadzone w dziesięciu wariantach programowych, obejmujących 150 godzin zajęć.

1. Dydaktyka języka polskiego jako obcego

Studia przeznaczone dla nauczycieli języka polskiego, pracujących z dziećmi innych narodowości, a także dla lektorów języka polskiego uczących dorosłych, zwłaszcza w zakresie języka polskiego zawodowego. Program studiów jest skoncentrowany na praktycznych umiejętnościach nauczania słownictwa, gramatyki, pisowni i wymowy, a także na konstruowaniu własnych pomocy dydaktycznych, ćwiczeń i materiałów multimedialnych.

2. Redakcja językowa tekstu

Studia przeznaczone dla słuchaczy, którzy chcieliby pogłębić swoje umiejętności praktyczne w zakresie korekty i redakcji językowej – w związku z pracą wykonywaną przez nich w wydawnictwach (naukowych, specjalistycznych, popularnonaukowych, popularnych itd.) czy wszelkich redakcjach prasowych (od prasy lokalnej poprzez środowiskową do ogólnopolskiej). Słuchacze mają możliwość uczestniczenia w zajęciach doskonalących ich umiejętności zawodowe, uzyskują też wiedzę przydatną w praktyce redaktorskiej: gruntownie poznają najtrudniejsze zagadnienia ortograficzne i interpunkcyjne, śledzą łatwe, trudne i najtrudniejsze zagadnienia poprawności językowej na przykładzie całych tekstów, ćwiczą obróbkę językową spójnych tekstów cudzych przeznaczonych do druku.

3. Komunikacja słowem – język w działaniu

Ścieżka adresowana jest do tych, którzy pracują słowem – tworzą własne wypowiedzi lub poprawiają cudze: redaktorów w prasie, w mediach elektronicznych, redaktorów książek, redaktorów stron WWW i wiadomości elektronicznych, rzeczników prasowych i pracowników zespołów prasowych, nauczycieli, copywriterów, specjalistów *public relations* czy scenariuszopisarstwa. Studia obejmują zajęcia teoretyczne, dotyczące szeroko rozumianej komunikacji językowej, a także warsztaty, rozwijające umiejętności tworzenia wypowiedzi i kształtowania dźwięków mowy.

4. Słowo na ekranie, w mowie i w piśmie

Studia w zakresie zawodów medialnych. Obejmują wykłady z medioznawstwa i prawa autorskiego, warsztaty z dziedziny *public relations*, reklamy i realizacji filmowej, a także zajęcia przygotowujące do tworzenia własnych tekstów, zwłaszcza scenariuszy telewizyjnych i filmowych.

5. Retoryka praktyczna

Studia są przeznaczone dla osób, dla których umiejętności w zakresie retoryki praktycznej są podstawą ich codziennej pracy, jak: nauczyciele, prawnicy, księża, dziennikarze, politycy, pracownicy sfery biznesu.

Zajęcia mają charakter interdyscyplinarny i zakładają opanowanie takich umiejętności, jak: kompozycja dowolnych tekstów (pisanych i mówionych), tworzenie poprawnej argumentacji, umiejętność poprawnego mówienia, oraz publicznego wygłaszania i prezentacji tekstów, analizy i interpretacji tekstów przy pomocy metod krytyki retorycznej, prowadzenia negocjacji, prowadzenia debat i dyskusji.

6. Literatura XXI wieku

Propozycja studiów podyplomowych jest skierowana przede wszystkim do absolwentów Polonistyki, którzy ukończyli studia przed rokiem 2000, i mieści się w koncepcji kształcenia ustawicznego, którego celem jest trwałe przez całe życie doskonalenie wiedzy specjalistycznej. Zajęcia dotyczą najnowszej polskiej poezji, prozy i krytyki literackiej, literatury światowej ostatniego dziesięciolecia, literatury popularnej oraz teorii literatury w XXI wieku.

7. Logopedia – problemy pisania i czytania w szkole

Studia podyplomowe są adresowane przede wszystkim do czynnych nauczycieli nauczania zintegrowanego i języka polskiego na różnych szczeblach i poziomach nauczania (również dla nauczycieli przedszkola). Mają służyć podwyższeniu i rozszerzeniu wiedzy w zakresie nauki czytania i pisania w szkole.

Zajęcia dotyczą przede wszystkim trudności w pisaniu i czytaniu (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) oraz logopedycznych podstaw usprawniania umiejętności czytania i pisania.

8. Edukacja czytelnicza i medialna

Studia mają na celu przygotowanie czynnych nauczycieli do realizacji ścieżki międzyprzedmiotowej: „Edukacja czytelnicza i medialna”. Zajęcia dotyczą kulturoznawczych, socjologicznych i psychologicznych aspektów

edukacji czytelniczej i medialnej, wykorzystania tekstów kultury popularnej w szkole, a także stylistyki nowych mediów i ich roli w kształceniu na różnych poziomach edukacji.

9. Edukacja nauczyciela: aktualne problemy mowy i literatury

Zadaniem studiów jest uzupełnienie wiedzy czynnych zawodowo nauczycieli języka polskiego w zakresie najnowszych dokonań językoznawstwa i nauki o literaturze. Program studiów obejmuje zajęcia na temat podstaw komunikacji językowej, tworzenia skutecznych wypowiedzi, a także wybranych problemów literaturoznawstwa (postmodernizm, dekonstrukcja, narratologia).

10. Specjalizacja nauczycielska (330 godzin)

Podyplomowe studia w kierunku nauczycielskim są skierowane do absolwentów studiów polonistycznych, chcących uzupełnić swe dotychczasowe wykształcenie w zakresie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela-polonisty. Obejmują zagadnienia pedagogiczne, metodyczne oraz zaznajamiające z postępem badań literaturoznawczych i językoznawczych, wreszcie z aspektami organizacyjnymi i prawnymi pracy nauczyciela w szkole.

Joanna Frużyńska

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Uprzejmie prosimy wszystkich Autorów o przestrzeganie następujących zasad przygotowania tekstu.

Artykuł nie powinien przekraczać 20 s. znormalizowanego maszynopisu (wszystkie marginesy 2,5 cm, czcionka Times New Roman, 12 pkt., interlinia 1,5 cm).

Prosimy o:

- 1) podanie imienia i nazwiska oraz afiliacji w lewym górnym rogu pierwszej strony tekstu,
- 2) zapisanie tytułu pogrubioną czcionką 14 pkt. oraz jego wyśrodkowanie, śródtytułów zaś pogrubioną czcionką 12 pkt. z wyrównaniem do lewego marginesu,
- 3) wyodrębnienie:
 - a) omawianych jednostek kursywą,
 - b) tytułów publikacji i cytatów w cudzysłowie,
 - c) wyrazów hasłowych pogrubieniem,
 - d) znaczenia wyrazów w łapkach
- 4) przywoływanie innych publikacji w następujący sposób: (Hrabec 1991, 15), (Bańko 2000, 50),
- 5) sporządzenie bibliografii według poniższego wzoru:

BIBLIOGRAFIA

Bańko M., red, 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.

Hrabec S., 1991, *Różnice językowe między rękopisami a drukami Mickiewiczowskimi*, [w:] *O języku Adama Mickiewicza. Studia*, red. Z. Klemensiewicz, Wrocław, s. 11-53.

Iwanowska A., 1991, *O definicjach słownikowych w „Nouveau dictionnaire françois, allemand et polonois” Michała Abrahama Troca*, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*” 28, s. 5-22.

Iwanowska A., 1994, *O metodzie leksykograficznej Nowego Dykjonarza to jest Mownika polsko-niemiecko-francuskiego (1764) Michała Abrahama Troca*, „*Prace Filologiczne*” XXXIX, s. 291-325.

Jadacka H., 1990, *Z problematyki opisu haseł wieloznacznych*, „*Poradnik Językowy*” 6, s. 436-442.

Jadacki J. J., 2001, *Spór o granice języka: elementy semiotyki logicznej i metodologii*, Warszawa.

- 6) dołączenie do tekstu jego tytułu, krótkiego streszczenia, słów kluczowych w językach polskim i angielskim,
- 7) podanie na końcu artykułu tytułu lub stopnia naukowego, adresu reprezentowanego ośrodka naukowego, adresu prywatnego, numeru telefonu oraz adresu e-mail.