

# Studia Pragmalingwistyczne

Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej  
Wydziału Polonistyki UW

**Rok II**  

---

**2010**



WARSZAWA 2010

**Redaktor naczelny**  
Józef Porayski-Pomsta

**Sekretarz redakcji**  
Ewa Wolańska

**Komitet redakcyjny**  
Stanisław Dubisz, Stanisław Gajda, Bogdan Owczarek,  
Józef Porayski-Pomsta (przewodniczący), Elżbieta Sękowska,  
Ewa Wolańska (sekretarz), Zofia Zaron, Halina Zgótkowa

**Recenzenci tomu**

**Opracowanie redakcyjne streszczeń w języku angielskim**  
Danuta Przepiórkowska

**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 2010

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. 896/2010

## SPIS TREŚCI

<b>Od redaktora .....</b>	<b>7</b>
<b>ARTYKUŁY I ROZPRAWY</b>	
<b>Część I. Pamięci Profesora Jana Tokarskiego – w setną rocznicę urodzin</b>	
ZYGMUNT SALONI: Jan Tokarski – uczony i nauczyciel .....	13
JERZY PODRACKI: Z pogranicza metodyki i językoznawstwa. Inspiracje dydaktyczne oraz metodologiczne Profesora Jana Tokarskiego .....	20
KATARZYNA DRÓZDŹ-ŁUSZCZYK, ZOFIA ZARON: Na marginesie rozważań Jana Tokarskiego o czasowniku .....	27
NATALIA SIUDZIŃSKA, MARZENA STĘPIEŃ: Polisemia i homonimia w ujęciu Jana Tokarskiego oraz w świetle nowszych ujęć językoznawczych, na materiale nazw miejscowych oraz pospolitych nazw osobowych .....	36
<b>Część II. Zachowania językowe dzieci i młodzieży szkolnej</b>	
ALDONA SKUDRZYK, JACEK WARCHAŁA: Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego .....	55
JOLANTA NOCOŃ: Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów .....	66
DANIEL BARTOSIEWICZ: Potoczność i jej funkcje w wypowiedziach pisemnych gimnazjalistów .....	79
IWONA ARTOWICZ-SKOWROŃSKA: Ocena kompetencji dyskursywnej uczniów gimnazjum w symulowanych sytuacjach komunikacyjnych .....	88
EWA WOLAŃSKA: Wykładniki spójności tekstów renarracji tworzonych przez młodzież szkolną w wieku 12-13 lat .....	104
OLGA PRZYBYŁA: W poszukiwaniu reguł przyswajania mowy i języka – wnioski i inspiracje z badań nad kompetencją komunikacyjną i kompetencją językową dzieci z trudnościami w uczeniu się .....	115
AGNIESZKA PIOTROWSKA-WOJACZYK, KRZYSZTOF SKIBSKI, MICHAŁ SZCZYSZEK: Zwyczaj językowy młodych Polaków a norma skodyfikowana współczesnej polszczyzny ogólnej w zakresie słownictwa oraz słowotwórstwa .....	135

IRENA MASOJĆ: Dystansowe formy adresatywne w zachowaniu językowym młodych Polaków na Litwie .....	151	
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów .....	170	
DANUTA JASTRZĘBSKA-GOLONKA, AGNIESZKA RYPEL: Wpływ czasopism młodzieżowych na wychowanie językowe młodych odbiorców (na przykładzie fotostory z czasopism dla dziewcząt) .....	187	
ANNA TABISZ: Grzeczność językowa w telewizyjnych programach edukacyjnych dla dzieci (na przykładzie <i>Jedynkowego przedszkola</i> ) .....	203	
JOANNA BUDKIEWICZ-ŻEBERSKA: Język prezenterów „Teleranka”. Próba opisu zachowań komunikacyjno-językowych młodzieży występującej w programie telewizyjnym .....	217	
MAGDALENA TRYSIŃSKA: Zachowania komunikacyjno-językowe bohaterów filmów animowanych dla dzieci (na przykładzie rozmów prowadzonych w rodzinie) .....	227	
AGATA RYTEL: Między konwencją a kreacją. O językowym obrazie granicy domu w wierszach dzieci .....	239	
<b>SPRAWOZDANIA I RECENZJE</b>		
AGNIESZKA STANIASZEK, JOANNA ZAWADKA: VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży” (sprawozdanie) .....	255	
MAŁGORZATA ROKICKA: Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji „Europejski kanon literacki. Edycje XXI wieku” .....	263	
<b>STRESZCZENIA PRAC HABILITACYJNYCH PRACOWNIKÓW INSTYTUTU POLONISTYKI STOSOWANEJ</b>		
JOLANTA CHOJAK: <i>Zrozumieć jak. Studium składniowo-semantyczne</i> .....	273	
AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK: <i>Obraz radości we współczesnej polszczyźnie</i> .....	278	
<b>BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI PRACOWNIKÓW INSTYTUTU POLONISTYKI STOSOWANEJ (2009)</b> .....		279

## TABLE OF CONTENTS

<b>From the Editor</b> .....	7
<b>ARTICLES AND DISSERTATIONS</b>	
<b>Part I. In Honour of Professor Jan Tokarski on His 100th Birthday</b>	
ZYGMUNT SALONI: Jan Tokarski – a Scientist and a Teacher .....	13
JERZY PODRACKI: On the Borderline of Teaching Methodology and Linguistics: Professor Jan Tokarski’s Didactic and Methodological Inspirations .....	20
KATARZYNA DRÓZDŹ-ŁUSZCZYK, ZOFIA ZARON: On the Margin of Jan Tokarski’s Deliberations on the Verb .....	27
NATALIA SIUDZIŃSKA, MARZENA STĘPIEŃ: Polysemy and Homonymy in Jan Tokarski’s Conception and in the Light of New Linguistic Theories: The Example of Proper Names of Places and Appellative Personal Names .....	36
<b>Part II. Linguistic Behaviour of Pre-School and School-Age Children</b>	
ALDONA SKUDRZYK, JACEK WARCHALA: The Literacy Culture of School-Age Youth	55
JOLANTA NOCOŃ: Style(s) of Written Expression of Higher-Secondary School Students .....	66
DANIEL BARTOSIEWICZ: Colloquial Language and its Functions in Lower-Secondary Students’ Written Expression .....	79
IWONA ARTOWICZ-SKOWROŃSKA: Discursive Competence Analysis of Lower- Secondary Students in Simulated Communication Scenarios .....	88
EWA WOLAŃSKA: Cohesion Markers in Renarrations Created by Schoolchildren Aged 12-13 .....	104
OLGA PRZYBYŁA: On the Quest for Speech and Language Acquisition Rules: Conclusions and Inspirations from Studies on Communicative Competence and Linguistic Competence in Children with Learning Disorders .....	115
AGNIESZKA PIOTROWSKA-WOJACZYK, KRZYSZTOF SKIBSKI, MICHAŁ SZCZYSZEK: Linguistic Habits of Young Poles versus the Codified Norms of Vocabulary and Word Formation in the Contemporary Polish Language .....	135

IRENA MASOJĆ: Distance Forms of Address in Linguistic Behaviour of Young Poles in Lithuania .....	151
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: The Influence of Electronic Media on Teenagers' Linguistic Behaviour .....	170
DANUTA JASTRZEBSKA-GOLONKA, AGNIESZKA RYPEL: The Influence of Youth Periodicals on Young People's Linguistic Behaviour Based on Photo Stories from Periodicals for Girls .....	187
ANNA TABISZ: Linguistic Politeness in Selected TV Programmes for Children .....	203
JOANNA BUDKIEWICZ-ŻEBERSKA: The Language of <i>Teleranek</i> Presenters: Description of Linguistic Behaviours of Young TV Hosts .....	217
MAGDALENA TRYSIŃSKA: Communicative and Linguistic Behaviours Exhibited by Characters in Children's Cartoons: The Example of Family Conversations .....	227
AGATA RYTEL: Between Convention and Creation: On the Linguistic Picture of Boundaries of Home in Children's Poetry .....	239
<b>REPORTS AND REVIEWS</b>	
AGNIESZKA STANIASZEK, JOANNA ZAWADKA: The 7th Polish Academic Conference "Studies on Language Awareness and Competence in Children and Youth" (Report) .....	255
MAŁGORZATA ROKICKA: Report from the International Conference "European Literary Canon. 21st Century Editions" .....	263
<b>ABSTRACTS OF HABILITATION DISSERTATIONS BY FACULTY OF THE INSTITUTE OF APPLIED POLISH STUDIES</b>	
JOLANTA CHOJAK: <i>Understanding how: A Syntactic and Semantic Study</i> .....	273
AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK: <i>The Image of Joy in Contemporary Polish Language</i> ...	278
<b>BIBLIOGRAPHY OF PUBLICATIONS BY FACULTY OF THE INSTITUTE OF APPLIED POLISH STUDIES (2009)</b> .....	
	279

## OD REDAKTORA

„Studia Pragmalingwistyczne”, które ukazywały się w latach 1997-2008 jako seria wydawnicza Pracowni Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Warszawskiego, przekształciły się w 2009 roku w rocznik, który jest organem Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

W ciągu 11 lat ukazywania się serii „Studia Pragmalingwistyczne” zostało wydanych 5 tomów:

1. Studia pragmalingwistyczne, Warszawa 1997;
2. Tekst – wypowiedź – dyskurs, Warszawa 1998;
3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi, Warszawa 2002;
4. Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej, Warszawa 2005;
5. Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej, Warszawa 2008.

Po przekształceniu się serii wydawniczej w wydawnictwo o charakterze periodycznym w 2009 roku ukazał się tom „Studiów Pragmalingwistycznych” w nowej formule. Istotne zmiany w stosunku do serii wydawniczej polegają na tym, że: 1. ustalono stałe rubryki rocznika: (1) Artykuły i rozprawy, (2) Sprawozdania i recenzje, (3) Streszczenia rozpraw habilitacyjnych i doktorskich pracowników i doktorantów Instytutu Polonistyki Stosowanej UW, (4) Bibliografia publikacji pracowników i doktorantów Instytutu Polonistyki Stosowanej, (5) Kronika Instytutu Polonistyki Stosowanej, 2. wprowadzono abstrakty i słowa kluczowe w języku polskim oraz streszczenia artykułów w języku angielskim.

Tom 1 czasopisma „Studia Pragmalingwistyczne” opracowany redakcyjnie przez Józefa Porayskiego-Pomstę i Marzenę Stępień, dedykowany Profesorowi Stanisławowi Dubiszowi – dziekanowi Wydziału Polonistyki, zawierał, poza tekstem Jubilata, artykuły doktorantów IPS. Najogólniej rzecz ujmując, w tomie tym staraliśmy się odpowiedzieć na często stawiane nam pytanie, czym jest polonistyka stosowana.

Na tom 2 „Studiów Pragmalingwistycznych” składają się artykuły i studia, z których większość stanowi pokłosie VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”, która odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim 26-27 listopada 2009 r.; konferencji dedykowanej pamięci Profesora Jana Tokarskiego w 100. rocznicę urodzin. Dlatego też rubryka „Artykuły i rozprawy” została podzielona na dwie części:

– w części pierwszej, poświęconej „Pamięci Profesora Jana Tokarskiego”, znalazły się artykuły: Zygmunta Saloniego „Jan Tokarski – uczony i nauczyciel”, Jerzego Podrackiego „Z pogranicza metodyki i językoznawstwa. Inspiracje

dydaktyczne oraz metodologiczne Profesora Jana Tokarskiego”, Katarzyny Drózdź-Łuszczak i Zofii Zaron „Na marginesie rozważań Jana Tokarskiego o czasowniku” oraz Natalii Siudzińskiej i Marzeny Stępień „Polisemia i homonimia w ujęciu Jana Tokarskiego oraz w świetle nowszych ujęć językoznawczych, na materiale nazw miejscowych oraz pospolitych nazw osobowych”;

– w części drugiej, zatytułowanej „Zachowania językowe dzieci i młodzieży szkolnej” zamieszczono opracowania: Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali „Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego”, Ewy Wolańskiej „Wykładowi spójności tekstów renarracji tworzonych przez młodzież szkolną w wieku 12-13 lat. Perspektywa pragmatyczna i logopedyczna”, Jolanty Nocoń „Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów”, Daniela Bartosiewicza „Potoczność i jej funkcje w wypowiedziach pisemnych gimnazjalistów”, Iwony Artowicz-Skowrońskiej „Ocena kompetencji dyskursywnej uczniów gimnazjum w symulowanych sytuacjach komunikacyjnych”, Olgi Przybyli „W poszukiwaniu reguł przyswajania mowy i języka – wnioski i inspiracje z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci z trudnościami w uczeniu się”, Bernadety Niesporek-Szamburskiej „Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów”, Danuty Jastrzębskiej-Golonki i Agnieszki Rypel „Wpływ czasopism młodzieżowych na wychowanie językowe młodych odbiorców (na przykładzie fotostory z czasopism dla dziewcząt)”, Anny Tabisz „Grzeczność językowa w telewizyjnych programach edukacyjnych dla dzieci (na przykładzie *Jedynkowego przedszkola*)”, Joanny Budkiewicz-Żeborskiej „Język prezentatorów *Teleranka*. Próba opisu zachowań komunikacyjno-językowych młodzieży występującej w programie telewizyjnym”, Magdaleny Trysińskiej „Zachowania komunikacyjno-językowe bohaterów filmów animowanych dla dzieci (na przykładzie rozmów prowadzonych w rodzinie)”, Agnieszki Piotrowskiej-Wojaczyk, Krzysztofa Skibskiego i Michała Szczyszka „Zwyczaj językowy młodych Polaków a norma skodyfikowana współczesnej polszczyzny ogólnej w zakresie słownictwa oraz słowotwórstwa”, Ireny Masojć „Dystansowe formy adresatywne w zachowaniu językowym młodych Polaków na Litwie”, Agaty Rytel „Między konwencją a kreacją. O językowym obrazie granicy domu w wierszach dzieci”.

W dziale „Sprawozdania i recenzje” znajduje się sprawozdanie z VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży” Agnieszki Staniaszek i Joanny Zawadki. W dziale „Streszczenia prac habilitacyjnych i doktorskich pracowników Instytutu Polonistyki Stosowanej” znalazły się streszczenia rozpraw habilitacyjnych dr hab. Jolanty Chojak i dr hab. Agnieszki Mikołajczuk. Tom zamyka wykaz publikacji pracowników i doktorantów IPS.

Józef Porayski-Pomsta  
redaktor naczelny



**ARTYKUŁY  
I ROZPRAWY**



Część I

**Pamięci Profesora Jana Tokarskiego  
– w setną rocznicę urodzin**



ZYGMUNT SALONI

(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## JAN TOKARSKI – UCZONY I NAUCZYCIEL<sup>1</sup>

ABSTRAKT: Artykuł pokazuje sylwetkę Profesora Jana Tokarskiego (1909-1982), wybitnego polonisty językoznawcy. Wypracował on pierwszy jednolity i konsekwentny model polskiej koniugacji oraz nowoczesną koncepcję opisu fleksji w słowniku, zrealizowaną w jedenastotomowym *Słowniku języka polskiego PAN* pod red. W. Doroszewskiego. Był też prekursorem prac maszynowych nad językiem polskim, w szczególności analizy morfologicznej tekstu polskiego. Poza pracami o charakterze stricte naukowym napisał także kilka studiów poświęconych dydaktyce języka polskiego w szkole.

SŁOWA KLUCZOWE: Jan Tokarski, język polski

Szanowni Państwo!

Muszę wyznać, że do Jana Tokarskiego mam bardzo żywy stosunek. Bezpośrednio po jego śmierci napisałem wspomnienie, które zostało wydrukowane w „Przeglądzie Humanistycznym” (1982, nr 12; s. 127-134). Przedstawia ono sylwetkę człowieka i uczonego – w sposób kompleksowy (nie jest pozbawione elementów przykrych). Zachęcam Państwa do jego lektury. Teraz – mówiąc tutaj w większości do osób, które go nie знаły – chcę w jakiś sposób przybliżyć Państwu jego sylwetkę.

Zacznę od pokazania środowiska.

Tokarski należał do inteligentów, intelektualistów pochodzenia chłopskiego – tak jak wielu profesorów uniwersytetu z pokolenia poprzedniego w stosunku do niego i jemu współczesnych. Warto jednak powiedzieć, że pochodził z bardzo specyficznej grupy społecznej.

Urodził się 24 marca 1909 roku we wsi Ortel Królewski. To jest właściwe Podlasie, na południowy wschód od Białej Podlaskiej. I pracował we wsi Serpelice nad samym Bugiem, w odległości jakieś 40 km od Ortela, i mowie tej wsi poświęcił książkę „Gwara Serpelic”. Gdyby ktoś z Państwa chciał zobaczyć książki Jana Tokarskiego, to nie trzeba iść na wystawkę w gmachu obok, ja mam je tutaj, mogę pokazać. Można je wziąć do ręki.

---

<sup>1</sup> Spisany tekst wystąpienia na VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży”, zorganizowanej przez Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i dedykowanej pamięci Profesora Jana Tokarskiego w setną rocznicę Jego urodzin w dniu 26 listopada 2009 r.

Zacznę od cytatu właśnie z tej książki:

*Sama wieś Serpelice leży nad Bugiem, na pograniczu województw warszawskiego, lubelskiego i białostockiego. (...) Ludność w okresie zbierania informacji [w latach trzydziestych dwudziestego wieku] była średnio zamożna i dość ruchliwa, a mimo to wybitnie konserwatywna. Z dawien dawna mówiła miejscową gwara ruską, a dopiero od r. 1905 (data ukazania zezwalającego dawnym unitom na opowiadanie się za wyznaniem rzymskokatolickim) język polski zaczął odgrywać większą rolę w życiu tej ludności. Rolę tę w coraz większym stopniu wzmacniał wpływ kościoła, a po pierwszej wojnie światowej również szkoły, wojska i letników. W r. 1939 ludność była właściwie dwujęzyczna, z coraz bardziej rosnącą przewagą języka polskiego. Stosunek tych języków układał się w ten sposób, że język polski był traktowany jako reprezentacyjny, używany dla celów religijnych, w kontaktach z administracją, inteligencją, letnikami, słowem, w użytku zewnętrznym, podczas gdy gwara ruska miała charakter bardziej prywatny, intymny. (Jan Tokarski, *Gwara Serpelic*, Ossolineum, Wrocław 1964, s. IX)*

Nastąpiły przemiany historyczne i znaczna migracja ludności. A książka została wydana ze znacznym opóźnieniem w roku 1964. I kończy się ten przegląd słowami: *Dzisiaj (...) gwara miejscowa zanika, trwając jeszcze we wspomnieniach osób starszych* (ibid., s. X).

Podobna charakterystyka odnosi się do Ortela. Mianowicie Tokarski z całą pewnością w dzieciństwie był dwujęzyczny i z wielkim stopniem prawdopodobieństwa można powiedzieć, że jego językiem ojczystym była gwara, i to nie polska, tylko ruska.

Ciekawe są przemiany tego środowiska, z którego wyszedł Tokarski. Ci ludzie się całkowicie spolonizowali. Zaczęli się polonizować w wieku XIX – pod wpływem czynników natury religijnej. To jest historia unitów, taka jak opisana choćby przez Reymonta w książce *Z ziemi chełmskiej*. Mianowicie siłą włączyli ich najpierw na ziemiach rosyjskich, a potem i Królestwa Polskiego, do cerkwi prawosławnej. Oni nie chcieli, opierali się. I trwali w biernym oporze przez długie dziesięciolecie – aż do roku 1905, kiedy nastąpiła liberalizacja. Wprawdzie nie przywrócono kościoła unickiego, ale pozwolono wybierać. Powiedziano im: *Chcecie być katolikami, no to sobie bądźcie*. No i oni w olbrzymiej większości przyłączyli się do kościoła katolickiego, przez który poszło bardzo silne oddziaływanie języka polskiego, które poprzednio też istniało. A potem wybuchła Polska niepodległa, no i co? Te wszystkie procesy doprowadziły do tego, że w momencie odzyskania niepodległości wśród tych ludzi była bardzo silnie ukształtowana polska świadomość narodowa.

No i z takiej rodziny pochodził Tokarski. Jego rodzice byli niewątpliwie ambitni i dlatego wszystkich troje dzieci zdobyło wykształcenie i osiedliło się w mieście, a Jan Tokarski został profesorem uniwersytetu.

A na pewno mówił gwarą. Ja, mogę powiedzieć, tego nie słyshałem – w pewnym sensie, ale w jakimś sensie słyshałem. Mianowicie, mówiąc po polsku, Tokarski miał fonetykę nie polskiego inteligenta, to znaczy może i polskiego inteligenta, ale z pewnymi zastrzeżeniami – polskiego inteligenta z tak zwanych kresów wschodnich. Oczywiście na tych terenach, na których początkowo uczył, a także i na terenach centralnej Polski, to nie przeszkadzało i nie raziło, bo ludzi, którzy się wychowali na terenach ruskich, było bardzo dużo.

Wyraźne ambicje intelektualne miał od samego początku. Przejawiły się one w tym, że początkowo przez pewien czas, pewnie pod wpływem rodziców, ale też z własnego wyboru, był w seminarium duchownym. I tam studiował różne przedmioty ogólne, na pewno filozofię. Ja z nim rozmawiałem głównie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Znałem go troszkę dłużej, ale początkowo z daleka. Kiedy go wyciągałem na jakieś rozmowy ogólnojęzykoznawcze czy nawet filozoficzne, to on się od nich uchylał. Mawiał: *Ja tymi drogami chodziłem, ale teraz się tym nie zajmuję. Ja o tym nie myślę*. A o czym myślał?

Myślał głównie o opisie języka polskiego i nauczaniu polskiego. Bo i od dialektologii też odszedł.

Może najlepiej będzie pokazać sprawę na przykładzie. Pozwolę sobie zacytować kawałek z tego mojego wspomnienia:

*Przede wszystkim trzeba powiedzieć jedno: Tokarski był umysłem rzeczywiście twórczym. Wniósł też do nauki polskiej wyraźny wkład własny, którego główną część można niemal wskazać palcem i krótko nazwać: porządny opis polskiej koniugacji.*  
(s. 128)

I to chciałem Państwu zaprezentować. Na czym polega ten porządny opis polskiej koniugacji? Zobaczmy podobiznę LXVII strony *Słownika języka polskiego PAN* pod redakcją Witolda Doroszewskiego. Widzimy tu zestawienie form. Wziąłem tu takie grupy, w których jest małe zróżnicowanie zakończeń. Jednak rzuca się tu w oczy to, że jakieś zakończenia się powtarzają, są wspólne dla różnych czasowników, tak jak wcześniejsze segmenty form (przyrostki tematowe) powtarzają się w grupach. Postęp polega tu na tym, że nie opisywało się osobno czasu teraźniejszego, a osobno czasu przeszłego, ograniczając się do samych końcówek i gubiąc alternacje, tylko że zestawiało się od razu całe serie. Na wcześniejszej stronie SJPDor. (LXIII) mamy wprowadzenie do opisu czasownika, w którym jest wyraźnie powiedziane, jak czasowniki będą opisywane w hasłach. Nie chodziło tu o opracowanie tabel dla samych tabel, tylko o odsyłanie z haseł do tabel w taki sposób, żeby było wiadomo, jak utworzyć wszystkie formy.

Opracowana przez Jana Tokarskiego część wstępu poświęcona formom fleksyjnym napisana jest bardzo precyzyjnie. Na przykład sformułowana tutaj definicja czasowników dokonanych i niedokonanych to jest definicja, którą ja się posługuję i tak uczę studentów do dziś: poznawaj, który czasownik dokonany, a który niedokonany, po czasie przyszłym, a nie po jakichś cechach znaczeniowych.

Tych zakończeń zestawionych w tabelach jest trochę za dużo. W trybie oznajmującym do opisu czasu teraźniejszego (lub przyszłego czasowników dokonanych) wystarczą formy trzy: podstawowa dla Tokarskiego forma 3. osoby liczby pojedynczej, 1. osoby liczby pojedynczej i 3. osoby liczby mnogiej (mająca na ogół taki sam alternant jak 1. osoba l.poj., ale czasem o postaci indywidualnej). To wszystko jest koncepcja tego, w jaki sposób to podawać w hasłach. Oprócz tego jest jeszcze objaśnienie w postaci komentarza, w jaki sposób tworzyć formy niepodane przy haśle. I są przypisy do tych tabel, które mają bardzo podstawowy, zasadniczy charakter.

Te zasady opisu Tokarski przeniósł na inne części mowy. Dla rzeczowników mamy podobne serie. Widzimy ich prezentację dwustopniową: po pierwsze, w przykładowych normalnych paradygmatach, wypisanych jak w podręczniku gramatyki; po drugie, w seriach zakończeń form niepodawanych przy haśle.

A więc jak czytasz artykuł hasłowy jakiegoś rzeczownika i masz podaną formę dopełniacza (a w komentarzu jest napisane, że formy niepodane bezpośrednio w artykule hasłowym tworzymy właśnie z formy dopełniacza liczby pojedynczej), to w formach niepodanych będzie ten alternant tematu. A jeśli dla jakiegoś rzeczownika trafi się inny alternant tematu, to co? To powinien być podany przy haśle.

I są jeszcze dodatkowe tabele Ia i Ib, w których podane są zasadnicze alternacje. Na przykład, jak mamy temat na *-r*, to mianownik liczby mnogiej rzeczowników męskoosobowych jest *-rzy*, a w miejscowniku wszystkich rodzajów – *-rze*.

To był ogromny postęp, ogromny skok naprzód w opisie gramatycznym słownictwa polskiego. I można tutaj jedną rzecz sprostować. Doroszewski, kiedy z okazji zakończenia prac nad *Słownikiem* omawiał zasługi Tokarskiego dla tego słownika, powiedział, że on opracował hasła najtrudniejsze, *wyraży nieodmienne* oraz *tabele gramatyczne wydrukowane w tomie pierwszym* („Poradnik Językowy” 1968, z. 7, s. 366). To było dużo za mało. Tokarski nie tylko opracował tabele, ale całą koncepcję powiązania opisu leksyki z opisem gramatyki, czyli wprowadzania gramatyki do słownika. I wtenczas w środowisku językoznawców było to zupełnie niezrozumiane i niedocenione. Można się tu także powołać na losy tych tabel w następnych słownikach. Jak to mają być formy niepodawane przy haśle, to w każdej rubryce ma prawo stać tylko jedna końcówka. I tego nie zauważyła redakcja i w następnym słowniku w tabelach przeniesionych



(ze zmianami) z SJPDor. znalazły się takie rubryki, w których stały dwie końcówki. A którą wybrać? Zgaduj. Był to niewątpliwie krok wstecz.

Do czego propozycja Tokarskiego prowadziła? To jest opis języka, który się nadaje do automatyzacji. I pod tym względem Tokarski był prekursorem. Ale tak się zdarza prekursorom, że oni we własnym środowisku są niedoceniani. Zauważali to informatycy. Bliski kontakt z docentem (wówczas) Janem Tokarskim nawiązał obecny tutaj mgr (obecnie profesor) Janusz Bień. Było tam jeszcze parę osób, które z jego koncepcji korzystało. Tokarski widział takie możliwości zastosowań i zaczął działać w kręgach cybernetyków, bo próbowano organizować podobną działalność pod taką etykietą.

Cybernetyka jest dziś takim bocznym torem działalności, bo rozwój tej sfery poszedł w kierunku informatyki i komputerów. Kiedy Tokarski pisał o opisie fleksji polskiej z punktu widzenia możliwości automatyzacji, to mało kto widział komputer. Naprawdę. Tokarski pewnie widział, ale na pokazie, bo właśnie w tych latach zainstalowano GIER na Uniwersytecie Warszawskim i była to wielka maszyna, do której dostęp mieli tylko specjaliści. I choć na komputerze Tokarski osobiście nie pracował, to rozumiał jego ogromne możliwości. W ogóle widział problemy, możliwości i perspektywy.

Warto tutaj powiedzieć, że w niektórych ogólniejszych koncepcjach Tokarski wyraźnie wyszedł naprzód. Był mianowicie prekursorem metod analizy morfologicznej. Opracował zestawienie polskich form wyrazowych *a tergo*. To był rękopis (jego oryginał przekazałem do archiwum Polskiej Akademii Nauk) prawie 400-stronicowy, który zestawiał formy wyrazowe od końca. I robił to w sposób schematyczny.

Była to bardzo ciekawa koncepcja, która nie znalazła zrozumienia współcześnie. Notabene Tokarski nie mógł jej sam zrealizować, dlatego że był to potężny materiał. I nie w jego analizie, tylko w sposobach podania tego materiału autor trochę się zgubił. Właściwie stracił nadzieję, że to zrobi. I przekazał to mnie. Ostatecznie pośmiertnie ukazał się „Schematyczny indeks *a tergo* polskich form wyrazowych”, który miał nawet dwa wydania i który w tej chwili jest podstawą algorytmów analizy fleksyjnej tekstu polskiego.

Również niejednoznacznie były oceniane prace Tokarskiego poświęcone zastosowaniom statystycznym. Przeczytałem ja na świeżo artykuł o wkładzie Jana Tokarskiego w językoznawstwo statystyczne. Wniosek jest taki, że coś liczył i bardzo z sensem liczył, ale warsztatu statystycznego to on nie miał. I to jest prawda. Ale on miał świetne wyczucie statystyczne. Widział, na jakiej podstawie faktycznie można coś wywnioskować, widział to zarówno w odniesieniu do zjawisk fonetycznych, czemu dał wyraz w tej swojej wczesnej pracy dialektologicznej, jak i potem w pracach słownikowych. Pokazywał także, że na podstawie jednego przykładu to nic nie można powiedzieć, a potencia wskazuje

na to, że to jest bardzo wieloznaczne, bo to jest zjawisko rzadkie. I pisał, że także takie rzeczy trzeba opisywać, ale posługując się innymi metodami.

Za najwartościowszą pozycję w jego dorobku uważam *Czasowniki polskie* – z roku 1951, które były książką niedocenioną. Nie sięgnąłem na świeżo do zawartej w niej klasyfikacji, bo ją bardzo dobrze znam. Ale dyskutowałem niedawno o koniugacji i usłyszałem takie zdanie: *Tokarski zrobił tę klasyfikację, ale przecież były poprzednio inne, np. Szobera*. No to ja przypomniałem sobie Szobera i powtarzam to zdanie, które sformułowałem 27 lat temu w „Przeglądzie Humanistycznym”, że tak się ma opis Tokarskiego do opisu Szobera, jak się ma zegarek z roku 1980 do prymitywnego zegara z dawnych czasów, np. z okresu późnego średniowiecza. No ale spójrzmy troszkę dalej: co my mamy dzisiaj? Taki dokładny zegarek, jaki miał Tokarski, absolutnie nie wytrzymuje konkurencji z zegarkiem elektronicznym, który teraz można kupić za 20, a może i za 10 zł. Poziom dokładności jest znacznie wyższy, to jest następna generacja.

I w tym momencie trzeba powiedzieć, że Tokarski miał wycucie ciągłości rozwoju wiedzy, ciągłości rozwoju nauki. W pięknym artykule *Perspektywy Słownika* („Poradnik Językowy” 1968, z. 7, s. 385-394), napisanym z okazji zakończenia prac nad SJPDor. i opatrzonym mottem *Exegi monumentum aere perennius* (wszyscy twórcy tego słownika mieli świadomość, że tworzą dzieło na długi czas – może stulecia, a na pewno długie dziesięciolecia), starał się „spojrzeć na wysiłek miniony z perspektywy zarówno dzieła już gotowego, jak i widoków na przyszłość, gdy znajdują się *potentes qui meliora faciant*, którym będzie można przekazać pałeczkę sztafety słownikowej” (s. 385). Niejednokrotnie w rozmowach podkreślał to, że jego pokolenie i on sam posunęli naprzód wiedzę o języku polskim, i dodawał: *Ale wy posuniecie jeszcze dalej*.

Ja w jakiś sposób starałem się to robić. Mam tu moją książkę *Czasownik polski*. To nie jest ani książka Tokarskiego, ani nawet zmodyfikowana książka Tokarskiego. Ale na jej okładce tylnej dałem notę: „Książka rozwija i wzbogaca informacje zawarte w klasycznej pracy Jana Tokarskiego *Czasowniki polskie* z roku 1951”.

Jeżeli idzie o prace nauczycielskie, może Państwu tylko pokażę parę książek, które Tokarski napisał: *Gramatyka w szkole* (WSiP, Warszawa 1966), *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* (WSiP, Warszawa 1967) (obie w swoim czasie recenzowałem), *Słownictwo* (WSiP, Warszawa 1971). I zapomniałbym: prace nad polską morfologią podsumował w książce *Fleksja polska* (PWN, Warszawa 1973 – były też dwa późniejsze wydania). Napisał również *Traktat o ortografii polskiej* (WSiP, Warszawa 1978), w którym – jak przypomniał tutaj profesor Porayski – postulował zróżnicowanie normy ortograficznej.

W *Traktacie o ortografii* Tokarski napisał tak: *Na brak urodzaju reform ortograficznych, przynajmniej w moim pokoleniu, trudno byłoby narzekać. Niedługo*

*po elementarzu uczono mnie pisać „waryat”, już w szkole średniej „warjat”, natomiast innych sam uczyłem pisowni „wariat”* (s. 3-4). Oczywiście taką sytuację uważał Tokarski za niezbyt pożądaną. I to jest okazja do refleksji, jak Tokarskiego uczono.

Tokarski, jak pamiętamy, urodził się w roku 1909 i do szkoły zaczął chodzić w wieku 7 lat w roku 1916 – w swoich okolicach. I jak go uczono? Otóż początkowo uczono go według krakowskiej ortografii. Prawda? To jest ciekawy materiał obserwacyjny. Dlatego że wtenczas na okupowanych przez Niemców ziemiach byłego zaboru rosyjskiego (w tym i Królestwa Polskiego) musiano wprowadzić systematycznie uczenie po polsku, które w ograniczony sposób funkcjonowało już wcześniej. Widać, stosowali taką ortografię. Potem wprowadzono (w wypadku typu wariat) rozwiązanie warszawskie. I nic dziwnego, że ludzie mogli się czuć zagubieni.

Propozycja Tokarskiego była z całą pewnością sensowna. I dzisiaj można o takich rozwiązaniach dyskutować.

Proszę Państwa, mój czas się skończył. Może tylko powiem tyle, że Tokarski był na pewno nauczycielem z temperamentu i przekonania. Miał bardzo żywy stosunek do uczniów, zarówno w szkole średniej, jak i potem na uniwersytecie, tak jak w ogóle miał bardzo żywy stosunek do ludzi, indywidualny. Chciał w człowieku zawsze widzieć wartości.

Może moje wystąpienie zakończę w ten sposób.

Tokarski zmarł 16 stycznia 1982 roku w wieku 72 lat. Było to prawie 30 lat temu. Miał świadomość, że coś zrobił, miał świadomość, że po nim jeszcze coś będzie. Ja wtedy miałem poczucie, że bezpośrednio mogę kontynuować to, co on robił, i starałem się to robić.

Dzisiaj, 30 lat później, jestem w takim wieku, jak był Tokarski, kiedy zmarł. I co ja mówię do młodych? Że przed nimi jest życie i działalność. I życzę sukcesów.

### **Jan Tokarski – a Scientist and a Teacher Summary**

The article shows the profile of Professor Jan Tokarski (1909-1982), an outstanding Polish linguist. His main contribution to the description of Polish was uniform and consistent model of Polish conjugation as well as general method of introducing inflectional characteristics to Polish dictionaries, applied in 11-volume *Dictionary of Polish*, edited by W. Doroszewski. Tokarski was also a precursor of computer works on Polish, particularly morphological analysis of Polish. He worked as a teacher all his life and devoted several books to problems of teaching Polish.

JERZY PODRACKI

(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## Z POGRANICZA METODYKI I JĘZYKOZNAWSTWA. INSPIRACJE DYDAKTYCZNE ORAZ METODOLOGICZNE PROFESORA JANA TOKARSKIEGO

ABSTRAKT: W swoim referacie powołuję się na trzy znane publikacje autorstwa Profesora Jana Tokarskiego. W tytule wystąpienia wykorzystałem drugą chronologicznie z tych trzech książek. W Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych, z którymi Profesor był związany przez długie lata, ukazała się w roku 1967 stosunkowo niewielka rozmiarami, ale ważna dla szkoły i lingwistyki, publikacja właśnie pt. *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* (dalej w tekście skrót: PMiJ), poświęcona głównie zagadnieniom szkolnej oraz akademickiej składni i fleksji, a także częściom mowy. W roku 1966 wydał Profesor w tej oficynie *Gramatykę w szkole* (II wydanie w roku 1972, dalej w tekście skrót: GwS), w której dominowały, zgodnie z tytułem, problemy dydaktyczne (podtytuł to: *Podstawowe zagadnienia metodyki*), a zwłaszcza programowe. Trzecia książka to *Traktat o ortografii polskiej* z roku 1979 (już w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych, dalej w tekście skrót: ToO), której znaczenie i pożytki z niej płynące doceniłem dopiero kilka lat później. W swoim referacie szczegółowiej zajmuję się następującymi inspiracjami dydaktycznymi i metodologicznymi Profesora Tokarskiego: 1. Interpretacją szkolną „wyrazów wielowyrazowych”, typu: *na biało, na zimno; po polsku, po ludzku, po dobremu; bez mała, od nowa, z cicha, z rzadka, za młodu*. 2. Granicą między fleksją a słowotwórstwem w dydaktyce szkolnej. 3. Konstrukcjami ergatywnymi. 4. Formami przypadków jako określeniami czasownika w szkolnej składni. 5. Wielostopniowością norm ortograficznych, zwłaszcza w kontekście potrzeb szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE: składnia szkolna, część zdania, dopełnienie, okolicznik, konstrukcja ergatywna, część mowy, fleksja, końcówka fleksyjna, zakończenie, norma ortograficzna

W swoim referacie będę się powoływał na trzy znane publikacje autorstwa Profesora Jana Tokarskiego. W tytule wystąpienia wykorzystałem drugą chronologicznie z tych trzech książek. W Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych, z którymi Profesor był związany przez długie lata, ukazała się w roku 1967 stosunkowo niewielka rozmiarami (7,22 ark. wyd.), ale ważna dla szkoły i lingwistyki, publikacja właśnie pod tytułem *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* (dalej w tekście skrót: PMiJ), poświęcona głównie zagadnieniom szkolnej oraz akademickiej składni i fleksji, a także częściom mowy. W roku 1966 wydał Profesor w tej oficynie *Gramatykę w szkole* (II wydanie w roku 1972,

dalej w tekście skrót: GwS), w której dominowały, zgodnie z tytułem, problemy dydaktyczne (podtytuł to: *Podstawowe zagadnienia metodyki*), a zwłaszcza programowe, takie jak (tytuły rozdziałów):

- *Cel i zakres nauki o języku w szkole*;
- *Analiza programu nauczania gramatyki w szkole* (części mowy, składnia, słowotwórstwo i fonetyka);
- *Myślenie gramatyczne a doświadczenia językowe ucznia*;
- *Organizacja kontaktu między uczniem i nauczycielem w nauce gramatyki*.

Trzecia książka to *Traktat o ortografii polskiej* z roku 1979 (już w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych, dalej w tekście skrót: ToO), której znaczenie i pożytki z niej płynące doceniłem dopiero kilka lat później<sup>1</sup>.

Dzięki syntaktycznym inspiracjom teoretycznym oraz dydaktycznym z dwóch pierwszych książek powstały moje publikacje z pogranicza dydaktyki i językoznawstwa: *Dydaktyka składni polskiej* (WSiP, Warszawa 1989) oraz *Składnia polska. Książka dla nauczycieli, studentów i uczniów* (WSiP, Warszawa 1997).

Z kolei moje zainteresowania kwestiami interpunkcji (i kolejne słowniki interpunkcyjne języka polskiego) wiązały się (i wiążą nadal) oczywiście ze składnią, ale pamiętam ciągle „ostrzeżenie” Profesora, który jakby się tłumaczył z tego, że tą dziedziną się nie zajął: „Interpunkcja jest związana ze składnią i dopóki ta ostatnia nie nabierze jakichś wyrazistszych szkolnych konturów, brak byłoby nawet języka do formułowania jej ustaleń”<sup>2</sup>. Również moje słowniki ortograficzne (m.in. *Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny*, Warszawa 2001, *Najnowszy słownik ortograficzny języka polskiego*, Warszawa 2008) pewnie nigdy by nie powstały, gdyby nie Tokarskiego *Traktat o ortografii polskiej*.

Zasługi Jana Tokarskiego dla szkolnej gramatyki przypomniał niedawno prof. Józef Porayski-Pomsta w artykule pt. *Nauczanie gramatyki w szkole według Jana Tokarskiego*<sup>3</sup>, omawiając dokładniej takie ogólne zagadnienia, jak:

1. Kryteria doboru treści nauczania szkolnego.
2. Stan i potrzeby nauki o języku w szkole.
3. Składniki wiedzy o języku a sprawność językowa.
4. Nauka o języku a rozwój umysłowy ucznia.

Także inne prace Jana Tokarskiego na pewno pozostawiły ślady w moim dorobku naukowo-dydaktycznym, lecz przejdę teraz do wybranych zagadnień szczegółowych poruszonych w trzech wymienionych książkach Profesora.

---

<sup>1</sup> Profesor Tokarski, kierownik „mojego” Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego na UW, napisał w styczniu 1980 roku w egzemplarzu książki taką dedykację: „Miłemu Koledze Jerzemu Podradzkiemu [sic!] – z serdecznymi pozdrowieniami i życzeniami wszelkiej pomyślności”.

<sup>2</sup> J. Tokarski, *Traktat o ortografii polskiej*, Warszawa 1979, s. 161.

<sup>3</sup> J. Porayski-Pomsta, *Nauczanie gramatyki w szkole według Jana Tokarskiego*, „Poradnik Językowy” 2009, z. 4, s. 5-13.

W szkolnej dydaktyce nauki o języku (choć nie tylko w niej) bardzo ważną rolę odgrywają klasy wyrazów, nazywane od dawna częściami mowy. Sprawiają one nadal kłopoty i uczniom, i nauczycielom. Przy czym – jak pisał Jan Tokarski – „rozróżnić tu trzeba trudności teoretyczne, wynikające niejako z samej natury języka, oraz trudności metodyczne, wynikające z niewłaściwego ich naświetlania w szkole. Są też i trudności mieszane, gdy np. to, co jest tylko metodą, traktuje się jako istotny element wiedzy o języku” (PMiJ, s. 5-6). Spośród wielu cennych uwag Profesora na temat części mowy pragnę przypomnieć i skomentować jedną poświęconą przysłówkom. Uchodzą one w metodyce za „łatwą grupę wyrazów”, ale tylko dlatego, że utożsamia się je na ogół z przysłówkami odprzymiotnikowymi. Tymczasem w tej samej funkcji występują w polszczyźnie „wyrazy wielowyrazowe”, typu: *na biało, na zimno; po polsku, po ludzku, po dobremu; bez mała, od nowa, z cicha, z rzadka, z młodu*.

Są one nazywane różnie (czy też raczej włączane do większych klas słów, tak nazywanych i wyodrębnianych według rozmaitych kryteriów): *wyrażenia przyimkowe*<sup>4</sup>, *wyrażenia przysłówkowe*<sup>5</sup>, *przysłówki okolicznościowe*<sup>6</sup>, *przysłówki złożone*, opisywane w szkole też jako „przysłówki złożone z przyimka i przymiotnika”. Jan Tokarski proponował traktować takie konstrukcje wielowyrazowe raczej jako części zdania niż jako wyrazy: „Takie połączenia dwuwyrazowe prościej jest, zresztą zgodnie z ich funkcją, umieszczać w klasie części zdania, okoliczników, a nie części mowy” (PMiJ, s. 23). Lepiej zatem byłoby tu mówić o *wyrażeniach okolicznikowych*. Niestety, ten udany termin Tokarskiego nie upowszechnił się w szkolnych podręcznikach gramatyki, a inspiracja Profesora (nie tylko przecież nazewnictwa) pozostaje nadal aktualna. Jednocześnie zdawał on sobie doskonale sprawę z tego, że „to wszystko razem jest sprawą konwencji gramatycznej, jednak spośród różnych konwencji trzeba wybierać dla szkół taką, która wykazuje najmniej łamigłówek pojęciowych” (PMiJ, s. 22). To ostatnie zdanie będzie istotne również w odniesieniu do następnych inspiracji Profesora.

Rozważając problem granic między fleksją a słowotwórstwem, oczywiście w kontekście metodycznym, Jan Tokarski zwracał uwagę na trudności praktyczne

<sup>4</sup> Tak np. w *Zasadach pisowni polskiej i interpunkcji* S. Jodłowskiego i W. Taszyckiego, wydanie XX, Wrocław 1985; w *Wielkim słowniku ortograficznym PWN*, pod red. E. Polańskiego, Warszawa 2006; w *Najnowszym słowniku ortograficznym języka polskiego*, pod red. J. Podrackiego, Warszawa 2008. W polecanej obecnie nauczycielom książce pt. *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, pod red. A. Mikołajczuk i J. Puzyniny (Warszawa 2004, s. 156), włącza je Helena Synowiec do klasy przysłówek: „Przysłówki mogą mieć formę wyrażen przyimkowych (np. *po ciemku, po omacku, z cicha*) i wywodzić się od form odmiany rzeczowników (np. przysłówki: *ukradkiem, klusem, galopem*)”.

<sup>5</sup> Tak np. w przepisach *Pisowni PAN* (podają za Janem Tokarskim).

<sup>6</sup> Do tej klasy zalicza je (podobnie jak wyrazy typu: *dołem, nocami, czasami, chyłkiem*) Hanna Jadacka w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa 2004.

występujące już w najniższych klasach, związane z wyodrębnianiem końcówek i przyrostków (formantów), a powodowane nieostrością granic między końcówką a przyrostkiem (por. PMiJ, s. 83-87). Przecież dla uczniów (choć nie tylko dla nich) „końcówka też jest przyrostkiem, tyle tylko że wyspecjalizowanym dla celów deklinacyjnych i koniugacyjnych. Formantów znów *-(e)k, -ka, -ko* nie sposób odróżnić od siebie bez uwzględnienia końcówek deklinacyjnych” (s. 86). Jest to jeszcze bardziej widoczne w czasownikach – tutaj „poza końcówkami osobowymi (czy deklinacyjnymi w imiesłowach) można raczej mówić o zakończeniach trybowych, czasowych itp., w których skład wchodziłyby zarówno końcówki właściwe, jak i przyrostki tematowe” (s. 86). Profesor Tokarski polecał z tego powodu stosowanie w szkole – zwłaszcza w klasach młodszych – terminu ogólniejszego, „niejako zbiorczego”, czyli terminu *zakończenie*, który „obejmowałyby zarówno końcówki, jak też ich połączenia fleksyjne z przyrostkami tematycznymi, czy też formanty złożone z przyrostka wraz z końcówkami fleksyjnymi” (s. 86). Dopiero w późniejszych etapach nauczania, w dokładniejszej analizie morfologicznej, można by próbować wydzielać końcówki właściwe czy przyrostki (tematowe). Przyjęcie takiego rozwiązania pewnie ułatwiłoby życie i nauczycielom, i metodykom uniwersyteckim.

Na użytek (tylko) nauczycieli upowszechniał Jan Tokarski termin *konstrukcje ergatywne (ergatywno-zwrotne i ergatywno-czynne)*<sup>7</sup>, nazywające zdania typu: *Kłuje ją w boku. Boli mnie głowa. Śniło mu się o podróżach. Nie było komu słuchać. Buchnęło żarem.* Takie struktury zawsze wywoływały na lekcjach emocje – nie tylko zresztą uczniowskie. W swojej analizie Profesor świetnie ukazywał ich specyficzność ma tle seryjnych konstrukcji czynnych i biernych (por. PMiJ, s. 92-93, 113-116).

Za szczególnie cenne (dydaktycznie i teoretycznie) oraz inspirujące uważam rozważania Tokarskiego na temat form przypadków jako określeń czasownika, wiążące się z takimi zagadnieniami (również składni szkolnej), jak: stopień samodzielności znaczeniowej czasowników, dopełnienia a konstrukcja zdań, związki rządu i przynależności w określeniach czasownika (por. PMiJ, s. 88-126). Wyróżnianie części zdania (tzw. analiza logiczna, syntaktyczna) stanowi nadal ważny składnik szkolnej dydaktyki (choć już mniej istotny niż dawniej), a odróżnienie dopełnień od okoliczników za pomocą tradycyjnych pytań jest w wielu wypadkach trudnością nie do przezwyciężenia. Por. np.: *podróżował samolotem – w jaki sposób* (okolicznik sposobu) oraz *czym* (dopełnienie). Nie mamy w szkole jedynie kłopotów z bezspornymi dopełnieniami w postaci dopełnień bliższych oraz niewątpliwymi okolicznikami w formie przysłówków. Trudności wiążą się naturalnie z pozostałymi określeniami czasownika – tzw. dopełnie-

<sup>7</sup> Termin ten zastosował Jan Tokarski najpierw w książce *Czasowniki polskie*, Warszawa 1951.

niami dalszymi, zewnątrznie do nich podobnymi okolicznikowymi formami przypadkowymi oraz z wyrażeniami przyimkowymi. Profesor Jan Tokarski radził, bardzo racjonalnie, uprościć te kwestie w nauczaniu szkolnym, wyłączając klasy na siebie zachodzące lub niezbyt ostro różniące się od siebie, czyli „w klasie dopełnień pozostawić tylko dopełnienia bliższe, a w klasie okoliczników tylko przysłówki, natomiast przy reszcie zastosowań rzeczownika używać – zgodnego zresztą z prawdą – terminu uogólnionego *rzeczownikowe określenia czasownika*, przy czym wyróżnioną część zakresu tego uogólnienia stanowiłyby dopełnienia bezsporne” (s. 88-89). Te propozycje pozostały wówczas niezrealizowane, zbyt bowiem odbiegały od założeń programowych, wywoływały też wtedy „pewien niedosyt gramatyczny u polonistów przyzwyczajonych do tradycyjnej składni” (również u piszącego te słowa). Na pewno jednak takie uproszczone rozwiązanie mogłoby mieć nawet dzisiaj zastosowanie metodyczne, ponieważ „rozpoczynałoby zapełnianie klasy dopełnień i okoliczników najpierw elementami łatwo jako takie rozpoznawalnymi, do których stopniowo dołączałyby się w sposób koncentryczny coraz nowe typy dopełnień czy okoliczników” (s. 89). W każdym razie tezy Tokarskiego, który uzależniał rozpoznawanie części zdania od samodzielności semantyczno-syntaktycznej czasownika, weszły na stałe do różnych podręczników gramatyki oraz do opracowań metodycznych z zakresu składni<sup>8</sup>. O takim kierunku myślenia Profesora świadczy dobitnie konotacyjno-znaczeniowa interpretacja dopełnienia:

„Jeżeli dla pełni charakteru orzeczeniowego jakiegoś czasownika konieczny jest rzeczownik jako określenie, mówimy wówczas o dopełnieniu, mając tu na względzie relacje ściśle semantyczne; dopełnienie takie pełni rolę składnika kontekstu minimalnego precyzującego znaczenie danego czasownika, który to składnik kontekstu może się wiązać z danym czasownikiem nawet poza jego funkcją orzeczeniową, po prostu jako składnik związku wyrazów” (PMiJ, s. 91).

Z pojęciem dopełnienia łączy się naturalnie związek rzędu, a jego rozpoznawanie nastęrcza wiele trudności, gdyż niektóre formy przypadkowe i wyrażenia przyimkowe używane są niezależnie od rzędu. Oto bardzo trafne przykłady Jana Tokarskiego, w których interpretacji zastosował jednocześnie bardzo w szkole przydatną metodę substytucji:

I tak, połączenie za *Sobieskiego* może być użyte w związku rzędu w zdaniu: *Marysieńka wyszła za mąż za Sobieskiego*, jest to rząd niewątpliwy, gdyż zwrot *wyść za mąż* wymaga dla pełni swej treści dopełnienia związanego z tym zwrotem przyimkowym *za* z biernikiem. Ale w zdaniu *Pasek żył za Sobieskiego* owo połączenie jest luźno związane z czasownikiem *żyć*, gdyż równie dobrze można tu użyć: *w wieku XVIII, w latach takich to, przed epoką oświecenia* itp.

<sup>8</sup> Por. np. J. Podracki, *Składnia polska*, Warszawa 1997, s. 74 i n.



i równie dobrze można zastąpić ten czasownik innymi, np. *писаł, działał, wojował* itp. *za Sobieskiego*. Zatem wyrażenie przyimkowe *za Sobieskiego* jest w tym drugim zdaniu okolicznikiem” (PMiJ, s. 95)<sup>9</sup>.

Przejdźmy z kolei do dziedziny ortografii, której Profesor Tokarski poświęcił specjalny (doskonały) *Traktat*, a której reguł specjalnie nie przeceniał. Pisał bowiem tak: „Zdaję sobie dobrze sprawę z jej [tj. istniejącej pisowni – J.P.] mankamentów. Ale nie jest to moim zdaniem problem większej wagi wobec języka, niż piegi wobec ładnej buzi. Nie ma prostych pisowni, bo sam język i konwencje z nim związane są złożone. Nie ma co drzeć szat, ani za, ani przeciw” (ToO, s. 8-9).

W swoim *Traktacie o ortografii polskiej* zaproponował Profesor trójstopniowość zasad ortograficznych, co było wówczas (a pewnie byłoby i obecnie) i nowatorskie, i obrazobórcze.

„Słowo drukowane obowiązywałyby ostrzejsze kryteria (tak jak wymowę sceniczną), szkołę raczej złagodzone, a w życiu codziennym – czy warto dokuczać piegowatym?” (s. 7).

Te pomysły skrytykowali zarówno niektórzy językoznawcy, jak i media. Pamiętam, że w trakcie wewnętrznych dyskusji w naszym Zakładzie byłem także ich przeciwnikiem. W tamtych czasach nie było mowy o wielostopniowości normy językowej, a przecież współcześnie wszyscy na ogół akceptują różne poziomy tej normy (wzorcowa, obiegowa, potoczna, profesjonalna, środowiskowa, regionalna). Czyż zatem Jan Tokarski nie był w tym wąskim zakresie prekursorem?! Inną sprawą był jednak wtedy brak jakiegokolwiek konkretyzacji kryteriów takiej trójstopniowości, zwłaszcza w obrębie „reguł szkolnych”, które powinny być w miarę przejrzyste. Zresztą również w życiu codziennym, wśród „piegowatych”, muszą obowiązywać jakieś zasady ortograficzne, choć nie są lubiane. Profesor wiedział o tym oczywiście doskonale i pisał, w swoim malowniczym i sugestywnym stylu, tak:

„Są słowa mieniące się pełnią barw i są słowa działające jak słońca jesienna. Słowa *ortografia* czy *pisownia* nie budzą nastrojów podniosłych, można by ich barwę emocjonalną zestawić z dokuczliwością uwierania buta” (s. 3).

Propozycje metodyczne Profesora w zakresie ortografii są nadal aktualne. Nauka pisowni w szkole, jego zdaniem, sprowadza się do trzech ciągów: a) profilaktyki ortograficznej, b) zabiegów słownikowych i c) przyswajania zasad pisowni. Przy czym najważniejszą rolę przypisywał ćwiczeniom słownikowym. Postulował w związku z tym opracowanie uczniowskich słowników poziomych, dla poszczególnych klas (por. ToO, s. 159). Te nowatorskie pomysły próbowano

<sup>9</sup> Dodajmy dla ścisłości, czego Tokarski tu nie zrobił, że w wyrażeniu *za Sobieskiego* raz mamy do czynienia z biernikiem (*wyjsć za mąż za Sobieskiego*), drugi raz z dopełniaczem (*żył za Sobieskiego*).

później realizować, ale do końca nigdy się to nie udało. Obecnie kompetencje słownikowe uczniów są kształtowane przez tak różne czynniki (np. media masowe), że idea słowników poziomych wydaje się jeszcze trudniejsza do urzeczywistnienia.

Wnioski. Nasuwają się niejako same. Dorobek metodologiczny i metodyczny Profesora Jana Tokarskiego pozostaje żywy i aktualny. Jego przemyślenia i propozycje były w następnych latach podejmowane, aktualizowane i częściowo realizowane. Czerpiemy z nich nadal.

**On the Borderline of Teaching Methodology and Linguistics:  
Professor Jan Tokarski's Didactic and Methodological Inspirations  
Summary**

In his paper the author refers to three well-known publications by professor Jan Tokarski. The title of the paper is based on the chronologically second of those books. In 1967, the PZWS publishers, which had good working relations with professor Tokarski for many years, published a relatively small-sized book, which was nevertheless important for schools and linguistics. The book was entitled *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* [*On the Borderline of Teaching Methodology and Linguistics*] and was mainly devoted to syntax and inflection, as taught at schools and universities, as well as parts of speech. In 1966 professor Tokarski published his *Gramatyka w szkole* [*Grammar at School*] with the same publisher (2nd edition in 1972), this time focusing on didactic problems, which was reflected in the title (the subtitle read *Podstawowe zagadnienia metodyki* [*Key Issues in Teaching Methodology*]). Curriculum design problems were also touched upon. Tokarski's third book, published in 1979 by WSiP (the renamed PZWS), was entitled *Traktat o ortografii polskiej* [*A Treatise on Polish Orthography*]. The importance and role of that book was not full appreciated by the author of the paper until a few years earlier. Further on, the paper deals in more detail with the following inspirations in teaching methodology and didactics originating from professor Tokarski's works: 1. Schools' interpretation of the so-called 'multi-unit words' such as *na biało, na zimno; po polsku, po ludzku, po dobremu; bez mała, od nowa, z cicha, z rzadka, za młodu*. 2. The borderline between inflection and word formation in school teaching. 3. Ergative constructions. 4. Case forms as descriptors of verbs in school-taught syntax. 5. The multi-step nature of orthographic norms, particularly in the context of school teaching.

KATARZYNA DRÓŹDŹ-ŁUSZCZYK  
ZOFIA ZARON  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## NA MARGINESIE ROZWAŻAŃ JANA TOKARSKIEGO O CZASOWNIKU

ABSTRAKT: Artykuł poświęcony jest definicji czasownika zaproponowanej przez Jana Tokarskiego w książce *Czasowniki polskie*. Zaproponowana przez J. Tokarskiego definicja oparta jest na kryterium fleksyjnym. Według autora *Czasowników polskich* najważniejszą kategorią gramatyczną czasownika jest kategoria osoby. Autorki artykułu przedstawiają wady i zalety takiego podejścia, proponując na końcu własną definicję czasownika. Zaproponowana definicja obejmuje – wyłączone z klasy czasowników za sprawą definicji J. Tokarskiego – formy jak *trzeba* oraz imiesłowcy.

SŁOWA KLUCZOWE: fleksja, czasownik, paradygmatyka, formy fleksyjne, kategorie gramatyczne, regularność gramatyczna

Praca Jana Tokarskiego *Czasowniki polskie: formy – typy – wyjątki. Słownik* jest jednym z pierwszych opracowań dotyczących fleksji czasownika<sup>1</sup>. Choć książka została złożona do druku niemal sześćdziesiąt lat temu (w 1951), wciąż spełnia zadanie, które postawił przed nią sam Autor: stanowi pomoc dla nauczycieli, studentów polonistyki i tych, którzy chcą wiedzieć, jak poprawnie budować poszczególne formy czasownika. Jak bardzo potrzebnym i podstawowym opracowaniem jest książka Jana Tokarskiego najlepiej świadczy fakt, że części II i III (których charakter Autor określa jako praktyczny), wciąż – z uproszczeniami i modyfikacjami – są wykorzystywane do opisu polskiej koniugacji w słownikach. Podobnie jest z częścią teoretyczną *Czasowników polskich*, która po koniecznych po sześćdziesięciu latach uzupełnieniach wykorzystywana jest nadal w dydaktyce – choć może nie zawsze i nie wszyscy jesteśmy tego świadomi. Nie sposób nie podkreślić, że *Czasowniki polskie* stanowiły inspirację dla późniejszych opracowań zarówno szkolnych, jak i akademickich. Jako świadectwo mogą posłużyć chociażby prace o czasowniku Profesora Zygmunta Saloniego.

Jednak – w setną rocznicę urodzin Jana Tokarskiego – nie chciałobyśmy mówić o tych, którzy czerpali od Jana Tokarskiego, a o samym Profesorze Tokarskim, a dokładniej – skupimy się na Jego propozycji definicyjnej polskiego czasownika.

---

<sup>1</sup> Część z tych informacji powtórzona została we *Fleksji polskiej*.

Zacniemy od przypomnienia (siłą rzeczy uproszczonego), jak Jan Tokarski rozumiał czasownik i jak „lokalizował” go wśród innych części mowy.

Dla Jana Tokarskiego – jak wskazuje podtytuł książki – istotne były formy czasowników. Rozpatrując czasownik na tle tradycyjnego podziału na części mowy, wykorzystywanego po dziś dzień w dydaktyce szkolnej, Jan Tokarski był świadom faktu, że przy odróżnianiu 10 tradycyjnych części mowy zabrakło metodologicznej konsekwencji – w wyodrębnianiu poszczególnych klas wyrażen kryteria semantyczne, morfologiczne, składniowe odgrywają niejednakową rolę.

Tradycja szkolna w przypadku interesującego nas czasownika sięga po wszystkie trzy wymienione kryteria, uważając, że tylko ich skrzyżowanie pozwala widzieć klasę czasowników wystarczająco szeroko, z uwzględnieniem w niej miejsca i dla form imiesłowowych (dziwi, że przy takim podejściu nie znalazło się również miejsce i dla form odsłownych (gerundiów), traktowanych przez współczesnych gramatyków czysto formalnie – jako rzeczowniki). Włączenie do czasownika form fleksyjnych, które podlegają koniugacji bądź deklinacji oraz takich form czasownika, którym nie sposób przypisać wartości kategoryalnych czasownikowych czy imiennych – do tych form według Jana Tokarskiego należą bezokoliczniki oraz imiesłowy nieodmienne – przesądziło o wielkiej różnorodności wyrażen składających się na klasę czasownika.

Autor *Czasownika polskiego* starał się znaleźć jakieś fakty językowe, które by przemawiały za tak szerokim rozumieniem klasy czasownikowej. Uważał jednak (słusznie), że podstawę wyróżniania klasy powinno stanowić jedno kryterium. Metodą eliminacji argumentów „za i przeciw” zdecydował, że może nim być tylko kryterium fleksyjne.

Ponieważ – jak wspominaliśmy – na myśleniu Jana Tokarskiego o czasowniku zaważyło (w pozytywnym znaczeniu tego słowa) doświadczenie dydaktyczne, dostrzegał on, że czasownik jest i „gospodarzem” zdania, i „ośrodkiem jego dynamiczności” i z tego zapewne powodu doszedł do wniosku, że „najbardziej typowymi czasownikami są formy osobowe”. I tę cechę fleksyjną uznał za nadrzędną cechę dystynktywną.

Spostrzeżenie odnośnie form osobowych jest jak najbardziej zgodne z intuicją. Nikt przecież nie zaprzeczy, że wyraz występujący w formie osobowej jest czasownikiem. Rozważmy jednak, czy przekonanie o nadrzędności kategorii osoby i słuszne skądinąd dążenie do wyodrębnienia czasownika na podstawie jednego kryterium to wystarczające przesłanki do oparcia na nich definicji klasy czasowników.

W tym celu przypomnijmy definicję, zaproponowaną przez Jana Tokarskiego:

***Klasa czasowników jest to klasa wyrazów odmieniających się przez osoby oraz ich pochodnych o żywych i prawidłowych związkach słowotwórczych*** (Tokarski 1951, 15; zaznaczenia nasze).

Struktura tej definicji jest dwuczłonowa: pierwszy z członów wskazuje na cechę kategoriałną odróżniającą czasownik od innych części mowy, a drugi ma uzasadniać włączenie do klasy czasownika również niektórych form wyrazowych niewchodzących w opozycje osobowe, a przez tradycję gramatyczną, zaliczanych do czasownika.

Przyjęcie przez Tokarskiego takiej właśnie definicji miało swoje konsekwencje. I Jan Tokarski był tego świadom.

Zacznijmy od członu pierwszego: *jest to klasa wyrazów **odmieniających się przez osoby***.

Przyjęcie takiego wyjaśnienia spowodowało, że na liście czasowników, zaprezentowanej przez Tokarskiego, nie znalazły się takie formy, jak *trzeba, można, należy* etc. Tokarski o *trzeba, można* pisał (Tokarski 1951, 20), że „występują jako czasowniki” i że są to „formy zatartego już dziś pochodzenia imiennego” „o budowie analitycznej”. Można chyba zaryzykować tezę, że skoro pół wieku temu pochodzenie imienne tych form było już mało czytelne, to dziś tym bardziej wymagają one jednoznacznej klasyfikacji. A powiedzenie, że „występują jako czasowniki” nie jest równoznaczne z byciem czasownikiem (co znajduje zresztą potwierdzenie – jak wspomnieliśmy wyżej – w słowniku, będącym III częścią książki o czasowniku polskim, formy te nie zostały przez Tokarskiego zaklasyfikowane jako czasowniki, nie znajdziemy też dla nich odpowiednich wzorców paradygmatycznych w części II książki).

Kłopot, jak się wydaje – z włączeniem tych form do klasy czasownika wynika nie tylko z przyjęcia za kryterium podstawowe kryterium odmienności przez osoby. W tym przypadku nie pomogłoby również zastosowanie testów pytajnych, służących Janowi Tokarskiemu (i nie tylko) do weryfikacji kryterium semantycznego. Trudno bowiem sobie wyobrazić, aby na pytanie *co robi? co się z nim dzieje? w jakim jest stanie?* ktoś odpowiedział: *trzeba, można* (bądź odwrotnie – do konkretnych form zadał któreś z pytań, po których rozpoznajemy czasownik). Co więcej, formy tego typu samodzielnie nie nadają się na „gospodarza zdania” (centrum zdaniotwórcze) – wymagają w sposób konieczny uzupełnienia o formę bezokolicznika. Zastosowanie kryterium odmienności do tego typu wyrażen jest bardzo pożądane, ale z całą pewnością podstawową (raczej nadrzędną) dystynkcją nie może być odmienność przez osoby. Kryterium odmienności przez osoby eliminuje z klasy czasowników formy, typu *trzeba, można* jak również *należy*. Mówienie o nich jako o czasownikach „niewłaściwych” (późniejsza propozycja prof. Z. Saloniego), naszym zdaniem, niewiele ratuje sytuację<sup>2</sup>. Przy kryterium osobowym i tak wyrażenia te znajdują się poza klasą czasowników.

<sup>2</sup> To inna forma sformułowania Jana Tokarskiego, że formy te *występują jako czasowniki*.

Kolejny problem również związany z uznaniem kategorii osoby za nadrzędną kategorię czasownika jest taki, że niejasny staje się status form – skądinąd niewątpliwych czasowników – typu *grzmi*, *mdli* (tzw. trzecioosobowych). Różnią się one od form typu *trzeba* posiadaniem formy bezokolicznika (*Wieczorem może grzmieć*; *Wieczorem będzie grzmieć/grzmiało*). Nie wchodzą jednak w opozycje z pozostałymi formami osobowymi (brak pierwszej i drugiej osoby liczby pojedynczej oraz wszystkich form osobowych dla liczby mnogiej). Jeśli odmiennosc oznacza tworzenie opozycji (a forma trzeciej osoby oponuje przeciw nie z bezokolicznikiem, a z formą bądź pierwszej bądź drugiej osoby), a nie tylko występowanie w formie trzeciej osoby, to zgodnie z przyjętą przez Jana Tokarskiego definicją wyrażenia tego typu nie powinny zostać zaliczone do klasy czasowników. W konsekwencji więc nie powinny znaleźć się również w słowniku w III części *Czasowników polskich* (analogicznie do typu *trzeba*). Wystarczy jednak zajrzeć do słownika, by przekonać się, że zostały tam odnotowane takie formy, które tworzą wszystkie formy osobowe (w przypadku czasownika *grzmieć* – chodzi oczywiście o jego znaczenie metaforyczne; a *mdlić* odnotowano w klasie VIe jak *śnić*).

Jan Tokarski był świadom kłopotów z tymi formami i w sposób następujący uzasadniał swoje stanowisko: *trzecią osobę liczby pojedynczej cechuje właściwie brak osobowych cech formalnych, odcinający się od tła innych osób, które te cechy formalnie mają (tzw. końcówka zerowa). Stąd stosunkowo najmniej oporu konstrukcyjno-technicznego budzi umieszczenie w niej orzeczeniowych form nieosobowych* (Tokarski 1951, 19). Jeśli nawet uznamy wyjaśnienie owo za wystarczające, aby formy typu *grzmi*, *mdli* włączyć do klasy czasownika, to jednak nie możemy nie zauważyć, że rozwiązanie to nie jest zgodne z przyjętą przez Autora *Czasowników polskich* definicją czasownika. Jan Tokarski w tym bowiem wypadku odchodzi od morfologicznego kryterium odmiennosci przez osoby (o czym świadczy chociażby sformułowanie *orzeczeniowe formy nieosobowe*).

Teraz przejdźmy do oglądu drugiego członu definicji czasownika, zaproponowanej przez Tokarskiego. Człon ten brzmi: *oraz ich pochodnych o żywych i prawidłowych związkach słotwórczych*. Człon ten miał za zadanie uzasadniać włączenie do klasy czasowników niektórych wyrażen niespełniających nadrzędnego warunku kryterialnego (odmiennosci przez osoby). Intencją Autora było, aby do paradygmatu form fleksyjnych czasownika włączyć również formy imiesłowowe i gerundialne. I w tym wypadku trudno odmówić Tokarskiemu wspaniałej intuicji językowej: *czytający, przeczytany, czytając, przeczytawszy*, a nawet *czytanie* (rozumiane jako transpozycja: ‘to, że ktoś czyta’) pozostają dla użytkownika języka w ścisłym związku z czasownikiem. Nie jest to co prawda związek oparty na kategorii osoby, ale związek niewątpliwie istnieje. Szkopuł w tym, że zaproponowane rozumienie czasownika pozostawia czytelnika

(ucznia/studenta) w niepewności, jak rozumieć część definicyjną, uzasadniającą ich włączenie do klasy form czasownikowych.

Tokarski mówi: *pochodne* (od form osobowych) *o żywych i prawidłowych związkach słowotwórczych*. Pierwsze zasadnicze pytanie, jakie w związku z powyższym musi się nasunąć, to czy tworzenie form imiesłowowych oraz form odsłownych dla Autora *Czasownika polskiego* to procesy fleksyjne czy słowotwórcze? Jest to pytanie stawiane sobie przez językoznawców od lat; pytanie, na które na zajęciach z gramatyki najczęściej podaje się odpowiedź arbitralną. Ze względu na metodykę nauczania nie najlepszym rozwiązaniem wydaje się nam wywoływanie tego pytania już na poziomie definicji części mowy.

Wróćmy do egzegezy definicyjnych rozważań Jana Tokarskiego. W tym miejscu chcielibyśmy podkreślić, że analizy form fleksyjnych czasownika zaproponowane przez Tokarskiego nie budzą naszych wątpliwości. Wśród form czasownikowych widzielibyśmy te same formy, które do „rodziny” czasownika włączył Jan Tokarski. Jednak z przykrością musimy stwierdzić, że na podstawie definicji, zaproponowanej przez Jana Tokarskiego, formy imiesłowowe i gerundialne nie bronią się jako formy fleksyjne, należące do paradygmatu czasownika.

\* \* \*

Do tej pory wskazywałyśmy na luki w definicji, sądzymy jednak, że podążając „fleksyjnymi” śladami Jana Tokarskiego należałoby spróbować tak przeformułować Jego definicję, żeby nie tylko była bardziej przydatna do celów dydaktycznych, ale – być może – pozwalałaby na włączenie do klasy czasownika również form, które kryterium „osobowe” eliminuje. Ale w tym celu musimy jednak szukać innych kategoryalnych dystynkcji niż kategoria osoby.

Punktem wyjścia dla formułowania warunków dla bycia formą fleksyjną czasownika mogłyby być – naszym zdaniem – dwie inne czysto werbalne kategorie, a mianowicie kategoria czasu i kategoria trybu (w tej kolejności). Kategorię czasu sam Tokarski brał pod uwagę jako kandydata na podstawową (nadrzędną) kategorię czasownika, ale szybko z tego zrezygnował, uważając ją – o dziwo – za kategorię „sztucznie wyodrębnioną”: *polska nazwa <czasownik> jest kalką niemieckiego <Zeitwort>. W terminologii zaś międzynarodowej mamy do czynienia z replikami greckiego <rhema> ‘mowa, zdanie’. (...) Owe <rhema>, <głogół>, <verbum> lepiej oddają istotę czasownika, zwłaszcza jego rolę składniową, niż sztuczne wyodrębnianie cechy czasu (...) nie zawsze dostatecznie wyrazistej. Z tego też względu część gramatyk polskich na określenie czasownika używa wyrazu <słowo>* (Tokarski 1951, 15)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Do rozważań nad kategorią czasu Jan Tokarski wraca w związku z problemami z imiesłowami (o tym dalej).

Z dzisiejszej perspektywy sytuacja wygląda nieco inaczej. Po pierwsze, na określenie czasownika od dawna nie używa się już określenia *słowo*. Po drugie, charakterystyka czasowa (fleksyjna i semantyczna) jest w odniesieniu do czasownika oczywistością: należy do jego podstawowej charakterystyki kategoryalnej. Gramatyczne wykładniki czasu (i trybu) mają wszystkie formy osobowe. Mają je również formy nieosobowe oraz bezosobowe, typu *trzeba*, *grzmi* (analityczne<sup>4</sup>, o czym pisał i Tokarski). Formy analityczne czasu i trybu przysługują również predykatom o wyraźnym pochodzeniu odrzeczownikowym (typu *żał*, *wstyd*; por. *Żał było wyjeżdżać*). Wszystkie te formy według Jana Tokarskiego mogą być „gospodarzami” zdania<sup>5</sup>. Charakterystyki czasowej nie ma tylko bezokolicznik. I on nie może być „gospodarzem” zdania, podobnie zresztą jak formy imiesłowowe i gerundialne.

Z imiesłowami i kategorią czasu po części rozprawił się sam Jan Tokarski. Pisał on: *Imiesłowy zasadniczo nie mają kategorii czasu w tym znaczeniu, co forma osobowa. Ale: Imiesłów współczesny przysłówkowy użyty okolicznikowo lub jako zdanie ściągnięte oznacza czynność równoczesną z czynnością orzeczenia zdania, do którego się odnosi. (...) Imiesłów uprzedni, użyty podobnie, oznacza czynność odbytą (lub mającą się odbyć) przed czynnością wyrażoną w orzeczeniu zdania, do którego się odnosi* (Tokarski 1951, 25). Dziś w takich wypadkach mówimy o czasach względnych. Imiesłowy przysłówkowe mają opozycję jednoczesności i uprzedniości (następstwa) wpisaną w tradycyjną swą nazwę (współczesny/uprzedni).

Niektórzy językoznawcy w podobny sposób próbowali bronić form imiesłowów przymiotnikowych, por. np. Roman Laskowski w *Morfologii* (1984) w jednaki sposób traktując imiesłowy przysłówkowe i przymiotnikowe. Na stronie 127 pisze on: *Wyspecjalizowanymi formami fleksyjnymi czasownika, służącymi do wyrażania czasu względnego są w języku polskim imiesłowy: imiesłów współczesny (przysłówkowy i przymiotnikowy) jest zwykle wskaźnikiem równoczesności (Szedł rozglądając się dookoła), a imiesłów uprzedni – wskaźnikiem relacji poprzedzania w czasie (Uśmiechnąwszy się powiedziała...)*. Zgodzilibyśmy się z Romanem Laskowskim, gdyby jego propozycja dotyczyła interpretacji semantyczno-składniowej (a nie fleksyjnej). Potwierdzają to chociażby operacje substytucyjne, por. *Przeczytał książkę, rzucił ją w kąt. Gdy przeczytał książkę, rzucił ją w kąt*. Ewentualnie, jeśli uwzględnimy opozycje form czasu względnego – moglibyśmy przystać na taką interpretację kategoryalną

<sup>4</sup> Analityczność tych form łatwo potwierdzić – tworzą całość z wykładnikiem czasu czy trybu. Między *warto było*, czy *warto będzie* nie da się niczego wstawić, por. *\*warto bardzo było*.

<sup>5</sup> Jan Tokarski mimo, że odrzucił kryterium składniowe jako nieprzydatne dla odróżniania różnych części mowy, przy każdej okazji wspiera się nim, chociażby mówiąc o „gospodarzu” zdania.



w odniesieniu do imiesłowów przysłówkowych. Jednak nie dotyczy ona ani imiesłowów przymiotnikowych, ani gerundiów, bowiem kategoria czasu, wbrew temu, co pisał Laskowski, takiej opozycji dla nich nie wyznacza.

Innymi słowy, imiesłowy i gerundia, tak jak i bezokolicznik nie wyznaczają gramatycznych opozycji czasu i trybu. Dlatego przynależność tych form do fleksyjnych form czasownika wymaga odrębnego uzasadnienia<sup>6</sup>.

Jeśli jednak nie charakterystyka temporalna, to jakie właściwości form imiesłowowych i gerundialnych mogły zaważyć na intuicji (i decyzji) Jana Tokarskiego? Przyjrzyjmy się raz jeszcze drugiemu członowi definicji. Klucz, jak się wydaje, tkwi w prawidłowym jego odczytaniu. Na trop (właściwy, jak sądzimy) naprowadził nas Andrzej Bogusławski ze swoim rozumieniem natury fleksji jako pewnego zbioru form, opartych na regularnych operacjach<sup>7</sup>. Idea ta – naszym zdaniem – nie była obca i Janowi Tokarskiemu (vide *Fleksja polska*)<sup>8</sup>.

Bogusławski pisze: *do natury fleksji należą reguły przechodzenia (...) od form podstawowych, czyli słownikowych, do innych potrzebnych form, przy czym są to reguły pozwalające tworzyć dalsze potrzebne formy w sposób nacechowany w wysokim stopniu pewności* (zob. A. Bogusławski 2005, 13; a przede wszystkim *Two essays on inflection* 1992)<sup>9</sup>.

Jeśli więc Tokarskiego *pochodność o żywym i prawidłowym związku* będziemy rozumieć jako prawie bezwyjątkową regularność gramatyczną (a także regularność w zachowaniu właściwości składniowych formy podstawowej), wtedy argumentacja za uznaniem form imiesłowowych i gerundialnych (i na tej samej zasadzie bezokolicznika) jako form fleksyjnych czasownikowych jest – jak się wydaje – argumentacją mocno osadzoną we fleksji. Warto jeszcze dorzucić, że mimo odmiennych właściwości paradygmatycznych (imiesłowy przymiotnikowe i gerundia odmieniają się jak przymiotniki i rzeczowniki) przysługują

<sup>6</sup> I w tym punkcie znowu nie zawiodła wyjątkowa intuicja „gramatyczna” Jana Tokarskiego.

<sup>7</sup> Natomiast Jerzy Kuryłowicz (1936; 1960, 305) proponował sprowadzać wszystkie odpowiednie zjawiska do stosunku derywacji (prymarności/sekundarności) oraz do różnic syntaktycznych i semantycznych. Nazwę „fleksja” dopuszczał, gdy stosunek derywacji daje takie wyrażenie, iż wyłączne lub hierarchicznie nadrzędne są w tym procesie i jego efekcie operacje składniowe (por. Kuryłowicz 1960, 46).

<sup>8</sup> Ani Zygmuntowi Saloniemu, gdy proponował część tradycyjnej klasy przysłówków uznać za formy fleksyjne przymiotnika.

<sup>9</sup> Wcześniej, w artykule o prowokacyjnym tytule *Czy istnieje fleksja* stwierdza zaś, że *nasuwającą się możliwością jest spojrzenie na ciągły tekst empiryczny sub specie jednego wielce ogólnego zjawiska, jakim jest redundancja. Ma ono różne wcielenia. Ale bodaj główną jego formą w tworzeniu tekstu jest, by tak rzec, przedłużanie funkcjonalne jednych samodzielnych segmentów w cechach innych takich segmentów. Rzeczą fundamentalną przy rozważaniu tego zjawiska byłoby odróżnianie segmentów co do swej postaci zależnych od segmentów współtworzących z nimi konstrukcję, segmentów niezależnych pod tym względem i segmentów współzależnych pod tym względem* (1987, 15).

im wykładniki kategorii, rezerwowanych wyłącznie dla form werbalnych, takie chociażby jak aspekt<sup>10</sup> (*czytanie-przeczytanie; czytany-przeczytany; czytać-przeczytać*), zachowują również właściwości składniowe formy podstawowej. Jednak ponieważ przysługują im i właściwości fleksyjne imiennych klas wyrażen ciągle będą przedmiotem kontrowersji i licznych dyskusji, albowiem na płaszczyźnie składniowej ich cechy „imiennie” konkurują z powodzeniem z cechami „werbalnymi”.

Wracając do korekty zaproponowanej przez Jana Tokarskiego definicji czasownika, uważamy tak jak Autor *Czasownika polskiego*, że struktura definicji powinna być dwuczłonowa. Człon pierwszy to wskazanie na hierarchicznie nadrzędną dystynkcję czasownika, którą stanowią gramatyczne kategorie czasu i trybu (dopiero w tak wyróżnionej klasie możemy stosować kryterium: formy osobowe vs. nieosobowe). Człon drugi nakłada na formy nieodmienne przez czas i tryb, a derywowane od formy podstawowej warunek regularności gramatycznej. I od spełnienia tego warunku zależy status form „pochodnych” (test weryfikujący – zachowanie przez nie własności składniowych formy podstawowej jako własności hierarchicznie nadrzędnych).

\* \* \*

Janowi Tokarskiemu zawdzięczamy naszą wiedzę o paradygmatyce czasownika, ale nie tylko. Przecież w *Czasownikach polskich* – o czym niejednokrotnie się zapomina – opisywał nie tylko klasy i formy koniugacyjne czasownika, opisywał też ich znaczenie. Por. chociażby formy osobowe liczby mnogiej, rozbieżności pomiędzy niektórymi formami a znaczeniem, np. nieokreśloność *zabili* w *Zabili go w pociągu*, czy użycie trybu rozkazującego w zdaniach o znaczeniu warunkowym, a także znaczenia form czasu<sup>11</sup>.

Sześćdziesiąt lat temu semantyka nie była dziedziną powszechnie uprawianą, a składnia traktowana była zbyt formalnie – jeśli się o tym pamięta, łatwiej docenić wartość książki Jana Tokarskiego i nie ograniczać jej znaczenia tylko i wyłącznie do fleksji paradygmatycznej.

<sup>10</sup> Świadome jesteśmy faktu, że kategoria aspektu budzi wśród językoznawców nie mniejsze kontrowersje.

<sup>11</sup> Oczywiście opracowanie Jana Tokarskiego zawiera też pewne spostrzeżenia, które z perspektywy lat sześćdziesięciu okazały się dość kontrowersyjne, jak np. tradycyjne przypisywanie czasownikowi form trzech stron: czynnej, zwrotnej i biernej. Obecność tej tezy po dzień dzisiejszy w praktyce szkolnej pokazuje, jak zaciążyło to na dydaktyce. Gwoli prawdy dodajmy, że to właśnie Jan Tokarski jako pierwszy zauważył składniowe właściwości strony czynnej i biernej (dziś mówimy o diatezie).

## BIBLIOGRAFIA:

- Bogusławski A., 1992, *Two essays on inflection*, Warszawa.
- Bogusławski A., 1987, *Czy istnieje fleksja?*, „Studia Gramatyczne” VIII, s. 5-17.
- Bogusławski A., 2005, *Fleksja rosyjska*, Warszawa.
- Kuryłowicz J., 1960, *Esquisses linguistiques*, Wrocław – Kraków, PAN, s. 41-50.
- Laskowski R., 1998, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa, PWN, wyd. 2.
- Saloni Z., 1974, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski” 54, s. 3-13.
- Saloni Z., 2007, *Czasownik polski*, Warszawa, Wiedza Powszechna, wyd. 3.
- Tokarski J., 1951, *Czasowniki polskie: formy – typy – wyjątki. Słownik*, Warszawa, PWN.
- Tokarski J., 1973, *Fleksja polska*, Warszawa, PWN.

**On the Margin of Jan Tokarski's Deliberations on the Verb  
Summary**

The paper analyses the definition of the verb given by Jan Tokarski in his book entitled *Czasowniki polskie* [*Polish Verbs*]. Jan Tokarski's definition is based solely on the inflectional criterion. In Tokarski's opinion the person is the most important grammatical category of the verb. The authors of the paper present advantages and disadvantages of the proposed solution and suggest their own definition which includes forms such as *trzeba* as well as participles.

NATALIA SIUDZIŃSKA  
MARZENA STĘPIEŃ  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## POLISEMIA I HOMONIMIA W UJĘCIU JANA TOKARSKIEGO ORAZ W ŚWIETLE NOWSZYCH UJĘĆ JĘZYKOZNAWCZYCH, NA MATERIALE NAZW MIEJSCOWYCH ORAZ POSPOLITYCH NAZW OSOBOWYCH

**ABSTRAKT:** Punktem wyjścia dla rozważań prowadzonych w artykule jest publikacja *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej* autorstwa Jana Tokarskiego i Stanisława Kania. Pokazujemy, jakie problemy związane z tymi zagadnieniami widzieli obaj uczeni i jakie rozwiązania proponowali. Następnie prezentujemy, jak analogiczne problemy zostały rozwiązane lub mogłyby zostać rozwiązane dzięki zdobyciom nowszych teorii językoznawczych. Ilustrację dla prowadzonych tu rozważań stanowią pospolite nazwy osobowe i nazwy miejscowe.

**SŁOWA KLUCZOWE:** polisemia, homonimia, nazwy miejscowość, pospolite nazwy osobowe

### I. Wprowadzenie

Kwestia polisemii i homonimii od lat stanowi niezmiennie utrapienie zarówno leksykologów, jak i leksykografów<sup>1</sup>. Problematyczne w tym wypadku jest niemal wszystko: począwszy od wyznaczenie granic między tymi dwoma zjawiskami, poprzez stworzenie poprawnej ich definicji, aż po dokonywanie konkretnych rozstrzygnięć dotyczących określonych leksemów. Tymczasem, jak zauważa Jan Tokarski: „W tekście wyraz występuje zwykle w jednym określonym znaczeniu, podczas gdy słowniki podają całe zespoły tych znaczeń” (Tokarski, Kania 1984, 62).

Sam Tokarski kwestię polisemii i homonimii widział raczej jako dwie strony tego samego medalu, co zilustrował na przykładzie leksemu *źniwiarka*: a) ‘kobieta pracująca przy żniwach’, b) ‘maszyna do żęcia zboża’. Jeśli droga naszego rozumowania będzie prowadziła od formy do znaczenia, wówczas należy w tym

---

<sup>1</sup> Owocem tych zmagañ jest obszerna literatura przedmiotu, zwłaszcza ta, której głównym tematem jest homonimia. Wybrane pozycje z tego zakresu znajdują się w bibliografii.

wypadku mówić o polisemii. W przeciwnym razie (kierując się od znaczenia do formy) dojdziemy do wniosku, że różne znaczenia są realizowane poprzez tę samą formę, a więc jest to zjawisko homonimii. Zatem polisemia i homonimia to jedynie „dwa ujęcia tego samego problemu, rozwiązywane różnie. (...) Są to w gruncie rzeczy szczegółowe aspekty szerszego zagadnienia, zagadnienia granic wyrazów” (tamże, 62). I choć w literaturze przedmiotu, jak już wspominałyśmy, nie jest to wcale nowe zagadnienie, to trudno byłoby chyba w historii językoznawstwa znaleźć przykład równie wielkiego pomieszania pojęć, rozwiązań i punktów widzenia. Kłopoty te wynikają przede wszystkim z faktu, że językoznawstwo jako nauka kieruje swą uwagę na bardzo specyficzny przedmiot badań. Jest nim język z jego bogactwem, nieustającą zmiennością i całą gamą wynikających z tych właściwości utrapień. Wydaje się jednak, że do zaistniałej sytuacji przyczyniła się w niemałym stopniu również rozbieżność stosowanych metod badawczych, a także wieloznaczność i nieostrość pojęć, używanych w odniesieniu do analizowanego materiału.

Niektóre ze związanych z tym problemów zostały przewyciężone dzięki zdobyczom prowadzonych sukcesywnie badań. W czasach, gdy Jan Tokarski i Ireneusz Kania składali do druku maszynopis *Zarysu leksykologii i leksykografii polskiej*, wieloznaczności upatrywano nawet w różnych zastosowaniach wyrażen:

- (1) *Król zasiadał na tronie.*
- (2) *On jest królem.*

Zdaniem J. Tokarskiego, w pierwszym zdaniu „jest mowa o osobie konkretnej, która tylko wyróżniona jest spomiędzy innych osób pełnioną funkcją społeczną” (tamże, 63). W drugim natomiast „z wyrazem *król* jest związany jako znaczenie tylko sam zbiór cech i relacji, przypisanych podmiotowi zdania” (tamże, 63). Dziś, dzięki współczesnym teoriom referencji, wiemy już, że w wypadku wspomnianych kontekstów mamy po prostu do czynienia z różnymi typami użycia – referencjalnym i predykatywnym. Jest to zjawisko regularne, dotyczące wielu jednostek języka, w tym między innymi nazw osobowych. Nie ma zatem potrzeby, aby poświęcać mu odrębne miejsce w słownikowych definicjach.

Analogicznie rzecz się ma w odniesieniu do tzw. nieciągłych jednostek języka. Jan Tokarski, na przekór obowiązującym wówczas tendencjom, widział sprzeczność w uznawaniu za połączenia wyrazowe tego samego rodzaju wyrażen typu: *zdrowy, chory*, zatem *izba + chory* → *izba chorych*, skoro nie istnieje wyrażenie *izba zdrowych*. Zwracał również uwagę na zjawisko, które dziś skłonni bylibyśmy nazwać polisemią systematyczną. Jako przykład niech posłuży leksem *cytryna*, który może oznaczać zarówno drzewo, jak i jego owoce. Obie te kwestie można dziś rozstrzygnąć (w zgodzie z intuicją Jana Tokarskiego),

odwołując się do teorii rejestracji jednostek języka Andrzeja Bogusławskiego (1976, 1996, 2008). W tym celu, oprócz kontekstów dopuszczalnych dla obu wyrażzeń, trzeba utworzyć konteksty rozłączne, por.:

- (3) \**Mam dwie cytryny: tę w ogrodzie codziennie podlewam, a tę na talerzu zaraz zjem.*  
 (4) \**Kupiłam dwa zamki: przepiękną warownię nad Loarą i Gerdę do drzwi garażu.*

Zatem nawet tzw. polisemię systematyczną w wielu wypadkach pozwala nam wyeliminować po prostu kontekst.

Podobnie można dziś postąpić w wypadku wyrażzeń takich, jak *słońce/Słońce* czy *Ziemia* i *ziemia*. Dzięki osiągnięciom poczynionym w badaniach nad różnymi odmianami języka stwierdzamy dziś, że są to różne jednostki. Jedne z nich (pisane wielką literą) są terminami naukowymi, a ich znaczenie odzwierciedla stan wiedzy w określonej dziedzinie nauki. Drugie natomiast (w ortografii zapisywane małą literą) należą do zasobu leksykalnego ogólnej odmiany języka. Wiemy zatem, że to *Ziemia kręci się wokół Słońca*, ale w języku ogólnym wciąż mówimy, że *słońce wschodzi i zachodzi*.

## II. Problem polisemii i homonimii w świetle nowszych ujęć

Jak dowodzą powyższe argumenty, już Jan Tokarski zdawał sobie sprawę z faktu, że dotychczasowe rozważania prowadzone wokół zagadnień polisemii i homonimii raczej komplikują, niż systematyzują opis leksykograficzny. Dlatego proponował: „Środowiska wyrazów użytych w tekstach stanowią swego rodzaju sieć, nie przepuszczającą nic z zasobów paradygmatycznych wyrazów i ich powiązań homonimicznych, co by nie pasowało do danego tekstu. Tak więc charakterystykę wyrazów paradygmatycznych czy syntagmatycznych trzeba poszerzyć o charakterystykę środowiskową, uwzględniającą tło innych wyrazów” (Tokarski, Kania, 1984, 78). Postulat ten spełnia współcześnie teoria jednostek języka Andrzeja Bogusławskiego, której podstawę stanowi m.in. zasada proporcjonalności w języku (por. Bogusławski 1976, 1996, 2008). A. Bogusławski otwarcie stwierdził, że „z punktu widzenia zadań języka wieloznaczność jest anomalia; sprawne przekazywanie  $n$  różnych informacji ujętych w kodzie jest optymalne, gdy odpowiednich nośników /wykładników  $n$  różnych informacji *ujętych w kodzie* – jest  $n$  w danym kręgu komunikacyjnym (przy czym przyporządkowanie wzajemne elementów tych szeregów jest jednoznaczne). Odchylenia od tego ideału są możliwe (...), ale świadomość, że zdolność językowa jest swoistym (...) cudem umożliwiającym mówiącym daleko idące panowanie nad rzeczami, w szczególności zaś panowanie nad swoimi własnymi płodami

w postaci wyrażień, każe się spodziewać, że takie odchylenia od ideału *nie mogą* być naprawdę znaczne. I nie są” (Bogusławski 2008, 84). W tym ujęciu wieloznaczność sprowadza się zatem do wielojednostkowości lub wieloużytkowości i stanowi jedynie jeden z aspektów ustalania granic jednostek języka.

Za tym, że intuicja Jana Tokarskiego była słuszna, w dalszym ciągu bardzo dosadnie przemawia sam język. Kontrowersje związane z zagadnieniami polisemii i homonimii przedstawimy w artykule na przykładzie dwóch różnych typów materiału językowego: pospolitych nazw osobowych i nazw miejscowości.

### III. Problem polisemii i homonimii w odniesieniu do nazw osobowych – praktyczne zastosowania nowszych teorii językoznawczych

Pod pojęciem ‘pospolite nazwy osobowe’ rozumiemy tu, mówiąc skrótowo, rzeczowniki nazywające ludzi<sup>2</sup>. Jak łatwo spostrzec, problemem badawczym nieodłącznie związanym z wyodrębnieniem i opisem tego typu wyrażzeń jest kwestia odróżnienia rzeczowników nazywających osoby od homonimicznych z nimi przymiotników, por. *przewodniczący rady* i *przewodniczący radzie*. Brakuje narzędzi metodologicznych, pozwalających jasno i precyzyjnie odróżnić te wyrażenia. Nie dysponujemy też wytycznymi, które pozwoliłyby ustalić, kiedy mamy już do czynienia z odrębną, rzeczownikową jednostką języka, a kiedy wciąż z tym samym, jednym przymiotnikiem, pełniącym funkcję wyrażenia eliptycznego.

Najprostszym i metodologicznie najbezpieczniejszym rozwiązaniem wydaje się przyjęcie założenia, że do nazw osobowych zaliczane będą wyłącznie zsubstantywowane nazwy genetycznie przymiotnikowe, które we współczesnej polszczyźnie nie mają swego przymiotnikowego homonimu, np. *woźny*, *guzdralski*. Byłyby to zatem takie jednostki, które historycznie stanowiły derywat paradygmatyczny od podstawy przymiotnikowej. Podstawa ta nie została zachowana we współczesnym języku polskim. Trzeba jednak być świadomym, że to rozwiązanie niesie określone ryzyko. Istnieje obawa, że nie zostaną uchwycone zmiany związane z różnicowaniem znaczeniem i powstawaniem nowych jednostek języka, które mogą przecież dotyczyć znacznych obszarów współczesnej polszczyzny.

<sup>2</sup> Prezentowane w tej części artykułu rozważania związane są ściśle z badaniami prowadzonymi w ramach projektu badawczego *Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi*, realizowanego pod kierownictwem Stanisława Dubisza i Zofii Zaron i finansowanego ze środków przeznaczonych na naukę w latach 2008-2011. Więcej informacji na temat założeń projektu, metodologii badań oraz struktury wyrazu hasłowego w powstającym właśnie *Słowniku nazw osobowych* można znaleźć w artykule Dubisz, Zaron et al., 2009.

W tej sytuacji znalezienie innych, mniej arbitralnych rozwiązań wydaje się bardzo potrzebne. A naturalną drogę poszukiwań stanowi przegląd istniejącej literatury przedmiotu. Rzecz jasna, istnieją liczne publikacje zarówno z zakresu słowotwórstwa, jak i fleksji czy leksykografii poświęcone przymiotnikom i rzeczownikom. W żadnej z nich jednak kwestia ta nie została wprost postawiona (lub nie udało nam się do takiego opracowania dotrzeć). Niemniej istnieją pewne teorie i opracowania, które wydają się zawierać obiecujące wskazówki.

Zacznijmy od morfologii i fleksyjnego kryterium podziału na części mowy<sup>3</sup>. W wypadku analizowanego problemu należy oczekiwać, że w mianowniku liczby pojedynczej będziemy mieć do czynienia z jednostkami języka o tym samym kształcie, lecz należącymi do różnych klas części mowy, a co za tym idzie, odmieniającymi się w różny sposób. Zgodnie z założeniami morfologicznego podziału na części mowy, o przynależności leksemu do danej klasy decyduje zespół właściwych mu kategorii fleksyjnych i klasyfikujących. W myśl tej teorii rzeczowniki odmieniają się przez liczbę i przypadek, przypisany mają natomiast rodzaj. Dla przymiotników zarówno liczba i przypadek, jak i rodzaj są kategoriami fleksyjnymi. Wydawałoby się, że trudno o bardziej precyzyjne narzędzia, a jednak:

- (5) *Młodzi mają swoje poglądy i nie chcą już słuchać starych.*
- (6) *Profesor lubi dyskutować z młodymi (ludźmi).*
- (7) *Młode ziemniaki smakują najlepiej z maślanką.*
- (8) *W przedszkolu zorganizowano bal maskowy dla najmłodszych.*
- (9) *Najmłodsze dzieci są najmniej odporne na wirus świńskiej grypy.*

W USJP *młodzi* stanowi odrębne hasło:

„1. *młodzi ludzie, młodzież*: Firma stawia na *młodych*. Muzyka dla *młodych*.  
2. pot. a) *kobieta i mężczyzna w dniu swojego ślubu; nowożeńcy, państwo młodzi*: Na ślubie była tylko rodzina *młodych*. b) *młode małżeństwo*: *Młodzi* wyprowadzili się od rodziców”.

Leksem *młody* to z kolei zwykły przymiotnik, a określenia *młodszy, najmłodszy* (umieszczone w tym samym hasle) zostały opatrzone adnotacją „w użyciu rzeczownikowym”.

W którym ze zdań (5)-(9) mamy do czynienia z przymiotnikiem, a w którym z rzeczownikiem? Na jakiej podstawie dokonujemy rozstrzygnięć i w jakim stopniu są one uprawnione? Jak widać, w kontekstach takich jak (5) i (6) czy (8) i (9) kryterium fleksyjne okazuje się mało przydatne. Klasyfikacja na części mowy może być pomocna w dalszych rozstrzygnięciach, ale jest nieskuteczna w ustalaniu granic jednostek języka.

<sup>3</sup> Kryterium fleksyjnym podziału na części mowy posługują się w takim rozumieniu, jak Saloni 1974.



Jeszcze większą trudność konstrukcje tego typu następczą, gdy przyjrzeć im się z punktu widzenia słowotwórstwa. W GWJP napisano: „Drugi punkt dyskusyjny dotyczy przenoszenia wyrazów z jednej części mowy do drugiej z zachowaniem zasadniczo tej samej odmiany, a jedynie ze zmianą w zakresie kategorii gramatycznych. Są to przede wszystkim wypadki substancywizacji przymiotników oraz imiesłowów typu *prosta, znajomy*, w których zmiana semantyczno-składniowa wyraża się formalnie w przyjęciu klasyfikującej kategorii rodzaju (...). Tego typu przekształceń, mających często charakter tekstowych, doraźnych przesunięć składniowych (np. *Niósł ślepy kulawego*), nie włączamy do słowotwórstwa, które opisuje językowo ustabilizowane jednostki słownikowe” (GWJP, 367).

Tymczasem w pracy K. Waszakowej (1993) tym właśnie wypadkom derywacji poświęcone zostały aż cztery rozdziały, wypełnione obficie materiałem. W dwóch z nich opisano m.in. derywaty będące pospolitymi nazwami osobowymi: „Badane tu odprzymiotnikowe derywaty o mutacyjnej funkcji formantu tworzą otwartą, nie poddającą się liczeniu klasę, w której obręb mogą być włączone także struktury tekstowe, z czasem stabilizujące się w języku jako jednostki słownikowe” (Waszakowa 1993, 139). Badaczka otwarcie przyznaje, że trudno ustalić granicę między substancywizowanymi przymiotnikami (czyli już rzeczownikami) a tymi wyrażeniami, które dopiero ulegają stopniowym przekształceniom w kierunku pełnej substancywizacji.

Skoro wyrażenia tego typu stanowią przedmiot opisu słowotwórczego, należałoby wnioskować, że są to jednak „językowo ustabilizowane jednostki słownikowe”. Do grupy tej Waszakowa zalicza m.in. leksemy takie, jak *uczony, znajomy, chrestna, chora, ubogi, obcy, stary, pijany, kulawy, fizyczny, umysłowy, biedny, bogaty, dorosły, duchowny, dziki, głodny, głuchy, mały, młody (pan młody), niemy, niewidomy, nieznajomy, krewny*, a wśród plurale tantum także *chrestni, zgromadzeni, współcześni, starożytni czy obecni*. Co ciekawe, na żadnej z tych list nie ma np. *niepełnosprawnych czy przewodniczącego*.

Ponieważ rozważany tu problem dotyczy co najmniej kilkuset jednostek języka, nie sposób w krótkim czasie rozwiązać go, rygorystycznie stosując proponowane przez A. Bogusławskiego zasady wyodrębniania jednostek języka. Można jednak, jak się wydaje, opierając się na założeniach tej teorii, zaproponować kilka testów, które pozwolą oddzielić wypadki pełnej substancywizacji od przymiotników pełniących funkcję taką, jaka zwykle zarezerwowana jest dla rzeczowników, na mocy elipsy.

Pierwsza z proponowanych operacji wykorzystuje mechanizmy znane już tradycyjnej składni, mianowicie odmienny rząd przypadkowy dla przymiotnika i rzeczownika w orzeczeniu imiennym. Jeżeli funkcję orzecznika w tego typu

strukturze pełni sam przymiotnik, wówczas uzgadnia on swój przypadek<sup>4</sup> z podmiotem i występuje w mianowniku. Rzeczownik w analogicznej sytuacji może przyjąć wyłącznie formę narzędnika. A zatem:

(10) *On jest\_*: \**On jest księgowy*. / <sup>+</sup>*On jest księgowym*.

W wypadku, gdy mimo zastosowania testu, mamy wątpliwości, czy istnieje przymiotnikowy homonim dla rzeczownika, można zastosować operację pomocniczą. Polega ona na zrealizowaniu za pomocą obserwowanego wyrażenia i leksemu *człowiek* pozycji konotowanej przez jednostkę *to jest*<sup>5</sup>. Warianty:

(11) *To jest \_ człowiek*: *To jest uczony człowiek*.

(12) *To jest człowiek\_*: *To jest człowiek przewodniczący obradom*.

Podstawową postać tego testu prezentujemy w punkcie (11), pod numerem (12) zamieszczamy jego wariant, znajdujący zastosowanie w odniesieniu do tych przymiotników, które w tradycyjnym podziale na części mowy są imiesłowami przymiotnikowymi. Nie można ich użyć w kontekstach typu *On jest + M*, jednak fakt, iż jest to często wykluczone, nie przesądza o tym, że są one rzeczownikami. Zmiana szyku powoduje, że może zostać zrealizowany schemat konotacyjny tych jednostek i dzięki temu zdanie staje się poprawne. Ta właściwość wynika ze szczególnego charakteru tych przymiotników, które tradycyjnie uznawane były za imiesłowy. Mianowicie, zachowują one częściowo rekcję czasownika, od którego zostały one utworzone. Do realizacji tej rekcji konieczna jest „wolna przestrzeń”, którą uzyskujemy, stosując wariant nr (12).

Ze stosunkowo jasną sytuacją mamy do czynienia w wypadku, gdy przymiotnik może być wyłącznie określeniem rzeczowników, które nie nazywają osób, a rzeczownik przeciwnie: jest nazwą osobową, jak w wypadku jednostek *księgowy1* i *księgowy2*:

(13) *Marek jest księgowym*. / *Księgowy odpowiada za rozliczenia podatkowe pracowników*.

(14) *Dokumenty księgowe nie powinny dostać się w ręce niepożądanych osób*. / \**To jest księgowy człowiek*.

W takiej sytuacji można bez stosowania dalszych testów orzec, że są to dwie różne jednostki języka.

<sup>4</sup> Przymiotniki w funkcji orzecznika uzgadniają z podmiotem także swój rodzaj i liczbę, ale z punktu widzenia prowadzonych rozważań właściwość ta nie pełni funkcji diagnostycznej.

<sup>5</sup> O tym, że jest to niepodzielna jednostka języka, pisał w swoich artykułach Andrzej Bogusławski (2002a i b).

Pozostaje jeszcze łączliwość z rzeczownikami w dopełniaczu, charakterystyczna dla wielu rzeczowników, np. *dom ojca, przewodniczący komisji*. Ten test jest jednak najbardziej kontrowersyjny, gdyż nie każdy rzeczownik nazywający osobę musi się łączyć z rzeczownikiem w dopełniaczu w postpozycji, a mimo to wciąż jest nazwą osobową (i rzeczownikiem). Operację tę można więc wykorzystywać raczej jako narzędzie pomocnicze.

Ponieważ przedstawienie w jednym artykule szczegółowych analiz przeprowadzonych na podstawie trzech omówionych powyżej narzędzi nie jest możliwe, w dalszym ciągu zastosujemy tylko test zaprezentowany w zdaniu (10). Zacniemy od tych wyrażzeń, które K. Waszakowa (1993) umieściła na liście zsubstantywowanych przymiotników i określiła jako plurale tantum:

- (15) *Oni są chrzestnymi (tego dziecka).*
- (16) *\*Oni są zgromadzonymi.*
- (17) *?Oni są współczesnymi Norwida.*
- (18) *?Oni są starożytnymi. Oni są tymi wielkimi starożytnymi opisanymi przez Herodota.*
- (19) *\*Oni są obecnymi.*
- (20) *Oni są młodymi. (pytanie: do kogo odnoszą się młodzi w tym zdaniu?)*
- (21) *Oni są niepełnosprawnymi (którzy pracują jako informatycy).*
- (22) *Oni są dorosłymi.*
- (23) *Oni są potępionymi, ale: \*On jest potępionym.*

Jak widać, bezspornymi rzeczownikami są dziś tylko *chrzestni, młodzi, niepełnosprawni* i *dorośli*. Jednocześnie w odniesieniu do *chrzestnych* należy postawić dwa pytania. Po pierwsze, czy rzeczywiście jest to plurale tantum. Po drugie, czy istnieje homonimiczny z tym rzeczownikiem przymiotnik. Odpowiedź na pierwsze pytanie jest twierdząca. *Chrzestni* jako para dorosłych trzymających jedno dziecko do chrztu to rzeczownik pozbawiony liczby mnogiej. Osobno należałoby rozważyć kwestię, czy *chrzestny* i *chrzestna* to rzeczowniki odmieniające się w liczbie mnogiej (jako ogół osób, które trzymały dzieci do chrztu). Rozstrzygnięcie tej kwestii nie jest jednak głównym przedmiotem naszego artykułu. Pozostaje jeszcze pytanie o istnienie homonimicznego przymiotnika. Słowniki odnotowują taki leksem, definiując go jako „odnoszący się do chrztu, związany z obrzędem chrztu” (USJP). Jeśli jednak postawić pytanie o wyrażenia, do których to określenie może się odnosić, okazuje się, że jest ich niewiele: *imię, matka, ojciec, syn, córka, rodzice*. Można wysunąć hipotezę, że jest to klasa zamknięta, którą da się scharakteryzować wyłącznie poprzez wyliczenie. Niestety, również weryfikacja tego sądu nie stanowi przedmiotu prowadzonych tu rozważań.

Znakiem zapytania opatrzyliśmy zdania z kształtami *starożytni* i *współcześni*, gdyż w stosunku do nich nie potrafimy rozstrzygnąć, w jakim stopniu uległy

one substancywizacji. Zgodnie z propozycją Andrzeja Bogusławskiego (2008) w sytuacji gdy nie sposób jednoznacznie rozstrzygnąć, czy dane zjawisko jest kwestią semantyki, czy też pragmatyki, należy przyporządkować je do tej drugiej dziedziny<sup>6</sup>.

- (24) *On jest uczonym/uczony.*  
 (25) *On jest znajomym/chrześnym Piotra. On jest nieznanym (który o ciebie pytał).*  
 (26) *\*On jest chorym.*  
 (27) *\*On jest pijanym.*  
 (28) *\*On jest fizycznym/umysłowym.*  
 Ale: *+On jest fizycznym w Polsce. \*On jest umysłowym w Polsce.*  
 (29) *\*On jest bogatym/\*biednym/\*dzikim.*  
 (30) *\*On jest dorosłym.*  
 (31) *On jest duchownym. On jest krewnym (Pawła).*  
 (32) *On jest niewidomym.*  
 (33) *Ona jest sklepową. Ale: \*On jest sklepowym.*  
 (34) *\*On jest bezrobotnym.*  
 (35) *\*On jest czarnoskórym.*

Na podstawie przeprowadzonych testów należy orzec, że wyrażenia *chory*, *pijany*, *fizyczny*, *umysłowy*, *bogaty*, *biedny* czy *dziki* nie są rzeczownikami homonimicznymi z odpowiednimi przymiotnikami. Jeżeli pełnią one funkcję rzeczownika w zdaniu, czynią to na mocy elipsy (przymiotnik może zastępować wyrażenie składające się z przymiotnika i rzeczownika, który jest przez niego określany). W przykładzie (28) przytaczamy dodatkowe zdania, które tylko pozornie poważają ten wniosek. Wprawdzie przykład *On jest fizycznym w Polsce* jest poprawny, nie wynika to jednak z faktu, że *fizyczny* jest tu rzeczownikiem, lecz z tego, iż zastępuje on całą jednostkę języka postaci *pracownik fizyczny*. Na podstawie obu zestawionych w tym punkcie kontekstów można przypuszczać, że analogiczna jednostka postaci *pracownik umysłowy* w języku polskim nie istnieje. Jest to połączenie przymiotnika z rzeczownikiem tego samego typu, jak we frazie *zielony ogórek*. Rzeczownikami nie są również leksemy *bezrobotny*, *czarnoskóry* czy *dorosły*. To ostatnie wyrażenie posiada swój homonimiczny, rzeczownikowy odpowiednik jedynie w liczbie mnogiej (podobnie jak jednostka *niepełnosprawni<sub>przymiotnik</sub>* i *niepełnosprawni<sub>rzeczownik</sub>*). Ciekawe obserwacje można również poczynić, analizując kontekst (33). Na jego podstawie wolno wnioskować, że rzeczownikiem homonimicznym z przymiotnikiem jest w języku polskim wyłącznie nazwa żeńska: *sklepowa*.

<sup>6</sup> Szczegółowe uzasadnienie tej procedury można znaleźć u Bogusławskiego (2008).

Zaproponowane powyżej narzędzia pozwalają w niezbyt skomplikowany i ergonomiczny sposób oddzielić rzeczywiste substancywizacje od jednostek, które są przymiotnikami jedynie użytymi w funkcji rzeczowników. Warto tu podkreślić, że w języku polskim bardzo wielu przymiotników i imiesłówów (zwłaszcza tych, które łączą się z rzeczownikami osobowymi) możemy używać jak rzeczowników. Mechanizm, który służy tym celom, to jednak metonimia lub elipsa. W obu sytuacjach mamy więc do czynienia ze zjawiskami ze sfery pragmatyki. Jednocześnie w wypadku, gdy powstaje taka potrzeba, nowa funkcja tych jednostek stopniowo się stabilizuje. W efekcie kształtują się dwie odrębne jednostki języka: przymiotnik i rzeczownik.

Ten przejrzysty obraz burzą rzecz jasna tzw. wypadki pośrednie, gdy wyłączenie na podstawie zaproponowanych testów nie sposób orzec, czy mamy do czynienia już z substancywizacją, czy może jeszcze z wyrażeniem eliptycznym. Te sprawiają najwięcej kłopotu. Wydaje się, że w ich wypadku jedynym racjonalnym rozwiązaniem jest dokładne przyjrzenie się ich łączliwości i szczegółowa analiza właściwości, oparta na założeniach wspomnianej teorii jednostek języka. Rozstrzygnięcie tej kwestii wyłącznie na podstawie samych tylko narzędzi zaproponowanych w tym artykule będzie obarczone zbyt dużym marginesem błędu. Problemu tego nie rozwiążemy także, odwołując się do polisemii czy homonimii, gdyż pojęcia te nie pomogą nam w ustaleniu granic jednostek języka. A gdy już te granice określimy, wspomniane pojęcia przestaną być nam potrzebne.

#### IV. Problemy z homonimią nazw miejscowości

Niezależnie od tego, jakie przyjmujemy rozstrzygnięcia dla zjawiska zwanego w literaturze homonimią (czyli specyficzną relacją dźwiękowograficzną dwóch przedmiotów, różniących się znaczeniem), to w odniesieniu do nazw własnych komplikacji jest dużo więcej.

Po pierwsze, wszystkie przedstawione definicje: J. Apresjana, J. Tokarskiego, D. Buttler w gruncie rzeczy nie tak wiele się różnią i są oparte na kryterium semantycznym. Żeby więc mówić o homonimii nazw własnych, trzeba rozstrzygnąć, czy nazwy własne posiadają znaczenie, i czy jest to znaczenie w takim samym sensie, jak w wypadku nazw pospolitych. Istnieją tu co najmniej dwie sprzeczne hipotezy. Polemizują na ten temat wybitni filozofowie, logicy i językoznawcy. O różnicach w interpretacji pisze między innymi Elena Paduczewa (1992, 108-109). Autorka mówi o dwóch teoriach odnoszenia się nazwy do denotatu (innymi słowy: teorii referencji):

1. klasyczna. Za jej reprezentanta można by uznać np. Gotloba Fregego, który powiada, że sens nazwy jest to sposób, w który ona wskazuje swój denotat.

Willard Quine natomiast mówi o sposobie przedstawiania obiektu – *mode of presentation*;

2. teoria przeciwstawiana klasycznej to teoria kauzalna (jako reprezentanta można wskazać S. Kripkego). Pisze on tak: „z początku ma miejsce swego rodzaju chrzest – nadanie nazwy obiektowi; dalej nazwa przechodzi od jednego mówiącego do drugiego i każdy następny używa ją z tą referencją, z jaką ją użył człowiek, od którego usłyszał tę nazwę. Powstaje łańcuszek, w którym każda następna referencja implikowana jest przez poprzednią”. W ten sposób w teorii kauzalnej nazwy własne odnoszą się do obiektów bez pośrednictwa pojęć.

Według Paduczewej „nazwy własne nie mają znaczenia (pojęcia) w języku, jeżeli nie brać pod uwagę takiego ogólnego znaczenia, jak odniesienie obiektu do tej czy innej kategorii – ludzi, miast itd.; zazwyczaj taka kategoryzacja jest tak czy inaczej zrozumiała dla kogoś, kto nie zna denotatu nazwy. W ten sposób referencja nazw własnych oparta jest nie na ich znaczeniu, a na pozajęzykowej wiedzy mówiących” (tamże, 110) (teoria kauzalna bardziej odpowiada tutaj naturalnej intuicji niż teoria klasyczna).

Podobnie stanowisko zajmują również językoznawcy polscy, np. Zofia Kaleta (1998, 34) podaje następującą definicję nazwy własnej: „Nazwa własna jest rzeczownikiem, który posiada referencję jednostkową, tzn. zdolność wyznaczania, wskazywania indywidualnego, niepowtarzalnego obiektu w celu wyróżnienia go od innych w realnej lub wyobrażonej rzeczywistości pozajęzykowej, współczesnej lub minionej. Nie posiada ona znaczenia leksykalnego (słownikowego), tzn. nie zawiera treści językowej. Pomiedzy nazwą własną a obiektem indywidualnym przez nią nazywanym istnieje związek bezpośredni (nie przez treść językową)”.

Nazwy miejscowości więc – tak jak wszystkie inne nazwy własne – nie posiadają indywidualnego znaczenia. W odróżnieniu od innych typów nazw własnych (takich jak np. imiona, nazwiska, przydomki, inne nazwy geograficzne itp.) różnią się tym, że są nazwą miejscową. Charakteryzuje je jednostkowość: każda nazwa odsyła do konkretnego obiektu, identyfikuje konkretną miejscowość. O ile o znaczeniu, a co za tym idzie o odróżnieniu form homonimicznych rzeczowników pospolitych bardzo często rozstrzyga kontekst, to w wypadku nazw miejscowości kontekst nie jest przydatny, właśnie ze względu na brak znaczenia. W związku z powyższym może lepiej jest mówić nie o homonimii, a o jednokształtności form nazw miejscowych.

Dodajmy jeszcze, że w literaturze przedmiotu wyróżnia się homonimie *całkowitą* (homonimy całkowite – leksemy „zbieżne we wszystkich formach w kształcie graficznym i postaci brzmieniowej” (Buttler 1984)) i homonimie *częściową* (homonimy częściowe – „identyczne formy należące do paradygmatów różnych leksemów” (Majewska 2002, 45-46); *homoformy* – „formy

fleksyjne, które można wywieść od dwóch co najmniej różnych wyrazów i odmiennie zinterpretować pod względem gramatycznym” (Buttler 1984, 5)). W wypadku nazw miejscowości trudno mówić o jednokształtności całkowitej, ponieważ są one defektywne pod względem liczby i mają tylko formy liczby pojedynczej lub formy liczby mnogiej.

Prezentowane tu analizy oparte są na materiale, na który składa się 28-tysięczna baza jednowyrazowych nazw miast i wsi polskich (por. Siudzińska 2009, 49-51)<sup>7</sup>.

Nazwy jednokształtne (wyekscerpowane z tej bazy) tworzą grupę zróżnicowaną ze względu na drugi człon relacji. Odróżnimy tu dwie zasadnicze grupy:

- I. – gdy relacja jednokształtności zachodzi między nazwami miejscowymi, a nazwami pospolitymi. I tu też wyróżnimy dwa typy (A) – rzeczownikowymi; (B) – przymiotnikowymi, oraz
- II. – gdy relacja jednokształtności zachodzi między nazwami własnymi. Tu również należy odróżnić dwa zasadnicze typy: (C) – między nazwami miejscowymi a innymi typami nazw własnych, oraz (D) – między dwiema lub więcej nazwami miejscowymi.

**Grupa I** liczy prawie 1200 wyrazów.

#### Ad A

- nazwy singulare tantum wchodzące w relacje jednokształtności z formami liczby pojedynczej rzeczowników pospolitych, np.: *Gospodarz, Zając, Brzeg, Piasek, Jutrzenka, Przebudówka, Żaba, Błoto, Mrowisko...* (417 nazw);
- nazwy plurale tantum jednokształtne z formami liczby mnogiej rzeczowników pospolitych: *Nosy, Folwarki, Mosty, Zawory, Dzieciotyły, Bramki, Sarny, Pisanki, Wrony, Źródło, Okna...* (365 nazw);
- nazwy miejscowości (zakończone na -ów): jednokształtne formy mianownika nazw miejscowości i dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników pospolitych: *Świerków, Bębnów, Maków, Cudów, Gadów, Słowików, Urzędów, Wyrazów, Kłopotów, Kłosów...* (110 nazw).

#### Ad B

- nazwy mające swoje odpowiedniki w klasie przymiotników: np: *Dobre, Wygodne, Sosnowe, Polne, Zimne, Dalekie, Czysta, Miłosna, Wilcza...* (183 nazwy).

<sup>7</sup> Do nazw miejscowości na ogół zaliczane są również nazwy części miast, części wsi, nazwy przysiółków, kolonii, osad i nazwy leśniczówek (np. w *Wykazie urzędowych nazw miejscowości w Polsce* (1980-1982)), które, tak samo jak nazwy złożonych typu *Anielin Swędowski, Borki Walkowskie* oraz nazw typu *Bednary-Kolonia, Trzebce-Perzyny*, nie znalazły się w obszarze naszych zainteresowań.

Pierwszą rzucającą się od razu w oczy różnicą pomiędzy nazwą miejscowości a wyrazem pospolitym tworzącym z nią jednokształtną parę jest zapis ortograficzny: nazwy miejscowości są pisane wielką literą, a nazwy pospolite – małą. Małgorzata Majewska, omawiając rzeczownikowe homonimy języka polskiego, bierze pod uwagę niektóre pary homonimiczne, zawierające nazwę pospolitą i nazwę własną pisaną wielką literą (np. *Belg* I ‘mieszkaniec Belgii’; *belg* II ‘koń pociągowy’; *belg* III ‘frank belgijski’ lub *Magdalenka* I ‘imię’; *magdalenka* II ‘ciastko’ itd.). Włączenie do materiału tego typu nazw autorka tłumaczy tym, że zapis ortograficzny jest konwencjonalny (por. „*homofony – jednostki identyczne pod względem brzmienia*” (Majewska 2006, 78-79)). W *Encyklopedii języka polskiego* (1992) również możemy znaleźć potwierdzenie, że pomiędzy homonimami „może zachodzić różnica ortograficzna” (EJP, 117).

## Grupa II

### Ad C

- nazwy mające swoje odpowiedniki wśród innych nazw własnych: przeważnie imiona *Grzegorz, Kazimierz, Dorotka, Stefania, Zofia, Zbyszek, Jany, Dawidy, Konrady, Basie, Magdalenki...*, a także inne nazwy własne: *Wisła, Odra, Ameryka, Włochy, Syberia...* (68 nazw).

To nie wyczerpuje rzecz jasna przykładów relacji jednokształtności, gdyż mówiąc o jednokształtności nazw miejscowości, należy uwzględnić nie tylko formy jednokształtne z rzeczownikami pospolitymi (oraz przymiotnikami i imionami), ale również formy jednokształtne wśród samych nazw miejscowości: całkowita lub częściowa zbieżność dwu lub więcej nazw miejscowości.

Jest to zjawisko bardzo powszechne wśród nazw miejscowości. Można powiedzieć, że nazwy jednokształtne w polskim nazewnictwie miejscowości występują nagminnie. Dla przykładu w Polsce znajduje się co najmniej 26 miejscowości o nazwie *Józefów*, 27 o nazwie *Brzeziny*, 33 o nazwie *Biskupice* oraz 47 miejscowości o nazwie *Aleksandrów* itd. Tego typu nazwy stanowią ok. 30% całego materiału.

W typie (D) mamy do czynienia z:

- nazwami miejscowymi jednakowo brzmiącymi, niczym się nieróżniącymi, poza tym, że wskazują różne miejscowości. Mają one taki sam paradygmat form. Można by potraktować je nie jako nazwy jednokształtne, a tak jak imiona własne, czyli – nazwa, która stosuje się do miejscowości X, Y, Z..., np.:



- *Gostyń* I (wieś k. Polkowic), *Gostyń* II (wieś k. Mikołowa), *Gostyń* III (miasto w woj. wielkopolskim) = jest więc ‘nazwa miasta lub wsi’, r. męski;
- *Józefów* I (wieś k. Poznania), *Józefów* II (wieś k. Lublina), *Józefów* III (wieś k. Garwolina)..., *Józefów* XXVI (wieś k. Sieradza) (miejscowości o nazwie *Józefówów* jest 26 i wszystkie są nazwami wsi, można by więc przyjąć, że) = *Józefów* ‘nazwa wsi’ r. męski, odm: D. *Józefowa* (ale: C. (ku) *Józefowi* a. *Józefowowi*)...;
- *Góra* I (wieś k. Sieradza), *Góra* II (wieś k. Białegostoku), *Góra* III (wieś k. Opola), *Góra* IV (wieś k. Płocka)..., *Góra* XVIII (miasto k. Pisu) = ‘nazwa miasta lub wsi’ r. żeński itd.
- Wśród nazw tego typu są nazwy miejscowe jednakowo brzmiące, ale różniące się formą dopełniacza. Np.: dwie miejscowości o nazwie *Łaz* znajdują się w różnych województwach, różnie też się odmieniają. Por. ‘jadę do’ *Łaza* (koło Zielonej Góry) i ‘jadę do’ *Łazu* (koło Ostrołęki). Taką samą postać mianownikową leksemu mogą mieć więcej niż dwie nazwy miejscowe, por.: *Borek Wielkopolski* (D. -u, -ego), *Borek Miński* (D. -a, -ego), *Borek Lipiński* (D. -u, -ego), *Borek Mielęcki* (D. -u, -ego), *Borek Szlachecki* (D. -u, -ego). Z pięciu tych nazw tylko *Borek Miński* przybiera w dopełniaczu formant fleksyjny -a, pozostałe zaś nazwy wymagają końcówki -u.

Z typem tym wiąże się znaczny kłopot. Można oczywiście przyjąć, że końcówki dopełniacza służą do odróżniania nazw dwóch różnych obiektów (tak, jak w przypadku *bala/balu*). Ale pojawia się pewien problem. Użytkownik języka nieznający realiów nie będzie wiedział, jaką formę wybrać. Np. mieszkaniec *Borku Wielkopolskiego* z pewnością powie, że jedzie do *Borku Mińskiego* (a nie do *Borka Mińskiego*). Już z tych kilku przykładów wynika, że zjawisko jednokształtności w nazewnictwie miejscowości można by interpretować jak swego rodzaju alternatywę. Użytkownik języka, zdający sobie sprawę z istnienia dwóch możliwości w dopełniaczu, traktuje je na równych prawach i dokonuje pomiędzy nimi wyboru na takiej samej zasadzie, jak pomiędzy formami alternatywnymi rzeczowników pospolitych.

Na podstawie przedstawionych analiz należy zatem wnioskować, że przynajmniej w odniesieniu do nazw miejscowych lepiej byłoby zrezygnować z terminologii, która wprowadza jedynie zamieszanie (czyli z homonimii, homofonii czy homografii). Słusznie jest mówić w tym wypadku (za Rospondem) o jednokształtności form czy dźwięków. Omówione klasy i typy jednokształtnych nazw miejscowości przedstawia zamieszczona tabela:

NAZWA WŁASNA = NAZWA POSPOLITA			NAZWA WŁASNA = PRZYMIOTNIK		NAZWA WŁASNA = NAZWA WŁASNA			
formy nazw miejscowości singulare tantum = formy l.poj. rzecz. pospolitych	formy nazw miejscowości plurale tantum = formy l.m. rzecz. pospolitych	formy M. nazwy miejscowości = formy D. l.m. rzeczownika pospolitego	formy nazw miejscowości singulare tantum = formy l.poj. przymiotników	formy nazw miejscowości plurale tantum = formy l.m. przymiotników	nazwa miejscowości = imię własne		nazwa miejscowości = nazwa miejscowości	
					formy nazw singulare tantum = formy l.poj. imienia	formy nazw plurale tantum = formy l.m. imienia	całkowita zbieżność wszystkich form	formy alternatywne w dop.
<i>Gospodarz</i> I 'wieś' – <i>gospodarz</i> II	<i>Mosty</i> I 'wieś' – <i>mosty</i> II (M. l.m.)	<i>Ojców</i> (M.) – <i>ojców</i> (D. l.m.)	<i>Dobre</i> I 'wieś' = <i>dobrze</i> II, r.n. M. l.m. ( <i>dobrze</i> <i>wino</i> )	<i>Mądre</i> I 'wieś' = <i>mądrze</i> II, przym. l.m. ( <i>mądrze</i> <i>kobiety</i> )	<i>Grzegorz</i> I 'wieś' = <i>Grzegorz</i> II 'imię męskie'	<i>Magda- lenki</i> I 'wieś' = <i>Magda- lenki</i> II M. l.m.	<i>Tarnów</i> I (lubuskie); <i>Tarnów</i> II (małopolskie)	<i>Łaz</i> , <i>Łaza</i> I (k. Zielonej Góry) – <i>Łaz</i> , <i>Łazu</i> II (k. Ostrołęki)
<i>Zajączek</i> I 'wieś' – <i>zają- czek</i> II	<i>Garnki</i> I 'wieś' – <i>garnki</i> II (M. l.m.)	<i>Lisów</i> (M.) – <i>lisów</i> (D. l.m.)	<i>Wygodne</i> I 'wieś' = <i>wygodne</i> II, r.n. M. l.m. ( <i>wygodne</i> <i>łóżko</i> )	<i>Brudne</i> I 'wieś' = <i>brudne</i> II, przym. l.m. ( <i>brudne</i> <i>buty</i> )	<i>Kazimierz</i> I 'miasto' = <i>Kazi- mierz</i> II 'imię męskie'	'zdr. od imienia <i>Magda- lena</i> '	<i>Sulkowice</i> I (mazo- wieckie); <i>Sulkowice</i> II (małopol- skie); <i>Sulkowice</i> III (wiel- kopolskie)	<i>Borek, -u</i> I (Wielko- polski); <i>Borek, -a</i> II (Miński); <i>Borek, -u</i> III (Lipiński); <i>Borek, -u</i> IV (Mielecki); <i>Borek, -u</i> V (Szla- checki)
<i>Mrowisko</i> I 'wieś' – <i>mrowis- ko</i> II	<i>Nosy</i> I 'wieś' – <i>nosy</i> II (M. l.m.)	<i>Kotów</i> (M.) – <i>kotów</i> (D. l.m.)	<i>Czysta</i> I 'wieś' = <i>czysta</i> II, r.ż. M. l.m. ( <i>czysta</i> <i>woda</i> )		<i>Emilia</i> I 'wieś' = <i>Emilia</i> II 'imię żeńskie'	<i>Tomasze</i> I 'wieś' = <i>Tomasze</i> II 'imię męskie' M. l.m.	<i>Józefów</i> I (k. Łodzi); <i>Józefów</i> II (k. Pozna- nia); <i>Józefów</i> III (k. Lubli- na); ... <i>Józefów</i> XX	
<i>Tuszcz</i> I 'miasto' – <i>tuszcz</i> II		<i>Słupów</i> (M.) – <i>słupów</i> (D. l.m.)						
		<i>Maków</i> (M.) – <i>maków</i> (D. l.m.)						
		<i>Cudów</i> (M.) – <i>cudów</i> (D. l.m.)						

## BIBLIOGRAFIA:

- Apresjan J., 1980, *Semantyka leksykalna*, Wrocław.
- Bańko M., 1986, *Słownik polskich form homonimicznych*, „Polonica” XII.
- Bogusławski A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy” 8, s. 356-364.
- Bogusławski A., 1996, *Jeszcze raz o delimitacji bilateralnych wielkości językowych*, [w:] E. Rzetelska-Feleszko (red.), *Symbolae Slavisticae. Dedykowane Pani Profesor Hannie Popowskiej-Taborskiej*, Warszawa.
- Bogusławski A., 2002a, *‘To jest’ / ‘das ist’. Unteilbare Spracheinheit? Doch! Część I*, „Die Welt der Slaven” 47, s. 131-154.
- Bogusławski A., 2002b, *‘To jest’ / ‘das ist’. Unteilbare Spracheinheit? Doch! Część II*, „Die Welt der Slaven” 47, s. 251-274.
- Bogusławski A., 2008, *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głoś demarkacyjny*, Warszawa.
- Buttler D., 1968, *Problematyka badań nad homonimią*, „Przegląd Humanistyczny”, z. 3.
- Dubisz S., Zaron Z. et al., 2009, *O pracach nad projektem „Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi”*, „Poradnik Językowy” 9.
- Encyklopedia języka polskiego*, 1992, red. S. Urbańczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksylogii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń.
- GWJP: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzyczkowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1998.
- Majewska M., 2002, *Homonimia i homonimy w opisie językoznawczym*, Warszawa.
- Majewska M., 2006, *Rzeczownikowe homonimy heterogeniczne. Analiza synchroniczna i diachroniczna*, Kraków.
- Milewski T., 1962, *Wstęp do językoznawstwa*, Łódź – Warszawa – Kraków.
- Miodunka W., 1989, *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa.
- Nazwy miejscowe Polski. Historia, pochodzenie, zmiany, 1996-2007*, red. K. Rymut, I-VII (A-N), Kraków.
- Padučeva E. V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*, Warszawa.
- Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, 1998, red. E. Rzetelska-Feleszko, Warszawa – Kraków.
- Rospond S., 1957, *Klasyfikacja strukturalno-gramatyczna słowiańskich nazw geograficznych*, Wrocław.
- Rospond S., 1984, *Słownik etymologiczny miast i gmin PRL*, Wrocław.
- Saloni Z., 1974, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski” 54, z. 1: s. 3-13, z. 2: s. 93-101.
- Siudzińska N., 2009, *Formy alternatywne we fleksji nazw miejscowości na obszarze Polski*, Warszawa.
- Słownik polskich form homonimicznych*, 1984, red. D. Buttler, Wrocław.
- Słownik homonimów całkowitych*, 1988, red. D. Buttler, Wrocław.
- Tokarski J., 1971, *Słownictwo*, Warszawa.

Tokarski J., 1984, *Polisemia i homonimia*, [w:] *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*, S. Kania, J. Tokarski, Warszawa.

USJP: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, pod red. S. Dubisza, Warszawa.

Waszakowa K., 1993, *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego. Rzeczowniki z formantami paradygmatycznymi*, Warszawa.

**Polysemy and Homonymy in Jan Tokarski's Conception  
and in the Light of New Linguistic Theories:  
The Example of Proper Names of Places and Appellative Personal Names  
Summary**

The authors' point of departure was *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej* [*Outline of Polish Lexicology and Lexicography*], a book written by Jan Tokarski and Stanisław Kania. The paper shows how the two scholars understood some problems related to those domains and the solutions they proposed. Further on, the paper shows how parallel problems were solved (or could have been solved), drawing on developments in the latest linguistic theories. The discussion is illustrated with analysis of proper names of places and appellative personal names.

Część II

**Zachowania językowe dzieci  
i młodzieży szkolnej**



ALDONA SKUDRZYK  
JACEK WARCHAŁA  
(Uniwersytet Śląski, Katowice)

## KULTURA PIŚMIENNOŚCI MŁODZIEŻY SZKOLNEJ – BADANIA W PERSPEKTYWIE ANALFABETYZMU FUNKCJONALNEGO

**ABSTRAKT:** Wystąpienie ma charakter relacji z prowadzonych przez zespół (Jacek Warchała, Aldona Skudrzyk i współpracownicy) badań nad kulturą piśmienności młodzieży szkolnej – badań prowadzonych w ramach grantu KBN. Badania dotyczyły biernej i czynnej kompetencji komunikacyjnej w zakresie pisanej odmiany języka polskiego. Wybrany przez nas obszar badań – głównie Śląsk – to teren ujawniający specyficzne procesy kształtowania się sprawności językowej dzieci: obecność gwary w języku miejskim. Na kształtowanie się sytuacji komunikacyjnej w obrębie tzw. kultury pisma, wpływają też czynniki o zasięgu ogólnym – tendencje do poszerzania się komunikacji potocznej, genetycznie mówionej. Kolejnym czynnikiem jest to, co zwykle określa się jako kulturę obrazkową, audiowizualną czy ikoniczną. Tendencje te mają dziś silny wpływ na kompetencję komunikacyjną w zakresie tekstu pisanego nie tylko młodego Ślązaka, ale w ogóle współczesnego, młodego Polaka. W artykule diagnozuje się tekstowe następstwa wskazanych zjawisk.

**SŁOWA KLUCZOWE:** analfabetyzm funkcjonalny, homo videns, linia tematyczna, pole tematyczne

Młode pokolenie Polaków z coraz większym trudem radzi sobie z tekstem pisanym, a kłopot z poprawnym sformułowaniem tekstu pisanego mają nawet ci, którzy już wkrótce będą tego uczyć w szkole – studenci polonistyki. Nawet wśród nich ujawniają się tacy, u których zaobserwować można w różnym stopniu natężenia przejawy analfabetyzmu funkcjonalnego. W tworzonych przez nich tekstach załamuje się logika zdań, brak jest jednej linii prowadzenia tematu, zachwiana jest spójność tekstu zarówno w sferze kohezji, czyli spójności gramatycznej, jak i koherencji. Zupełnie zachwiana zostaje tam logika uzasadniania a myśl nabiera spójności jedynie wówczas, gdy włączymy naszą potoczną wiedzę i znajomość okoliczności, w jakich tekst powstał. Cały zatem łańcuch przyczynowo-skutkowy jest pominięty i pozostaje w zgodzie ze spójnością pozapiśmienną, dyskursywną, wynikającą z sytuacji.

Wzrasta zatem w wypracowaniach uczniowskich i pracach studenckich rola czynnika sytuacyjnego w tworzeniu spójnego tekstu, w czym możemy dostrzec

niebezpieczny dla kultury pisma przejaw odejścia od autonomizacji tekstu pisanego na rzecz nieautonomicznego, niezrozumiałego samodzielnie tekstu mówionego – potocznego. W tekstach wypracowań znacznie większe znaczenie ma wspólnota aktualnego doświadczenia nadawcy i odbiorcy w budowaniu jego spójności pragmatycznej niż umiejętność abstrahowania, uogólniania tak, aby tekst był zrozumiały bez potrzeby współuczestnictwa fizycznego, czyli trwania uczestników komunikacji w wąskiej sytuacji nadawczo-odbiorczej.

Wydaje się, że nadszedł czas, aby spróbować określić skalę zjawiska i pokusić się o wstępne przynajmniej jego zdiagnozowanie. Prace prowadzone przez nas od 2007 roku miały za cel zebranie materiału badawczego ze szkół województwa śląskiego, opracowanie go i postawienie wstępnej diagnozy co do umiejętności budowania i odczytywania (rozumienia) tekstów przez młodzież szkolną od gimnazjum po szkołę średnią różnego profilu. Badania dotyczyły zatem biernej i czynnej kompetencji komunikacyjnej w zakresie pisanej odmiany języka polskiego. Do badań włączyliśmy także materiał diagnostyczny w postaci prac studenckich, co pozwoliło nam w jakimś sensie je zobiektywizować, tzn. uzyskaliśmy częściową przynajmniej odpowiedź na pytanie, co dzieje się z absolwentem szkoły średniej, jak wykorzystuje on swoje umiejętności później, czy to, co zaobserwowaliśmy w pracach uczniowskich, jest tylko etapem „stawania się” pewnych umiejętności, czy jednak obserwowane tendencje mają charakter stały i utrwalają się w podejściu do tekstu już ukształtowanych studentów, którzy powinni bez trudu radzić sobie z nawet trudnym kompozycyjnie tekstem. Wybraliśmy zatem studentów polonistyki i kierunków humanistycznych, bo oni są w tym względzie w pewnym sensie uprzywilejowani – ich przyszła kariera bowiem z założenia związana będzie z umiejętnością kompetentnego władania słowem.

Podobne badania prowadzone są w ramach programu PISA<sup>1</sup>. Tu jednak nie analizuje się narzędziami filologicznymi tekstu i jego koherencji, nie analizuje się sprawności w konstruowaniu tekstów, a jedynie poziom ich rozumienia. Choć różne, badania te posłużyły nam także do formułowania pewnych wniosków i inspirowały w poszukiwaniu pola badawczego. Tak jak i inspiracją stały się dla nas analizy wyników matur w kolejnych latach, a zwłaszcza katastrofalne wyniki matur z 2007 roku, po których rozpętała się kampania medialna z bardzo szeroką dyskusją nauczycieli i naukowców, co – może raczej na zasadzie wniosków negatywnych – było ciekawym tropem badawczym, tak jak np. badania *Progress in International Reading Literacy Study*, czyli badania czytelnictwa przeprowadzone na trzecioklasistach w 2007 roku, gdzie nasze dzieci wypadły bardzo słabo, a wniosek sformułowany przez nauczycielkę:

---

<sup>1</sup> PISA – Programme for International Student Assessment (= Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) – międzynarodowe badania koordynowane przez OECD (przyp. red.).



*Dzieci za dużo siedzą przed telewizorem. Rodzice nie czytają im bajek, nie sprawdzają, jak sobie radzą...*, nie tylko potwierdza nasze diagnozy, ale podpowiada wręcz kierunki badań.

Wybrany przez nas obszar badań – głównie Śląsk – to nie tylko teren najbliższy nam geograficznie, ale też teren ujawniający specyficzne procesy kształtowania się sprawności językowej dzieci; być może jest to obszar w jakimś sensie szczególny, dlatego badania powinny być skonfrontowane z badaniami innych regionów, np. Wielkopolski i np. Pomorza. Mamy świadomość, że należy w przyszłości spróbować podjąć takie badania konfrontatywne.

Dlaczego uważamy, że Śląsk jest terenem szczególnym? Przede wszystkim mamy tu do czynienia z wpływem trzech silnych żywiołów języka: językiem pierwszej socjalizacji, czyli gwara, używaną w rodzinie śląskiej, nierzadko też używaną w szkole, i to nie tylko na przerwie, językiem potocznym wielkich miast i językiem ogólnym dominującym w mediach i edukacji. Mamy tu także do czynienia z silną regionalną kulturą i swoistą walką dwu tendencji: uniwersalizującej i partykularnej – do- i odśrodkowej, gdzie pojęcie globalizacji (Giddens) nabiera szczególnego znaczenia; nie przypadkiem też właśnie na tym terenie odżywają autentyczne tendencje powrotu do autonomii Śląska z postulatami, na razie jeszcze ciągle marginalizowanymi, do usankcjonowania języka śląskiego jako języka regionalnego i wprowadzenia go do szkół jako obowiązkowego. Ponieważ obserwacji poddajemy młodzież na Śląsku, do ważnych czynników komunikacyjnych, które powodują zachwianie w kulturze pisma, zaliczylibyśmy wpływ wzorca gwarowego, czyli wzorca pierwotnej socjalizacji w rodzinie kultuwującej gwarowy wzorzec komunikacyjny. Na ów wzorzec, poza używaniem gwary, składa się nadto tradycjonalistyczny model rodziny, który za Bernsteinem określilibyśmy jako pozycyjny, utrzymujący silne więzi z regionem i jego językiem, specyficzny układ ról komunikacyjnych.

Gwara, utrzymywana jako element tożsamości, jest zatem jednym z czynników wpływających na sprawność komunikacyjną młodych Ślązaków i to bez względu na to, czy obserwujemy tendencje regresywne w gwarach i czy ten trend do wycofywania się gwary jest trwały. Jako język pierwszej socjalizacji jest gwara specyficznym narzędziem konceptualizacji świata otaczającego – wprowadzającym elementy sytuacji jako czynnik konieczny w porozumiewaniu się, relację słowo – przedmiot, jako relację bezpośredniego nazywania rzeczywistości. Brak tu tendencji do abstrakcyjnego ujmowania przeżyć, a w miejsce to wchodzi konkret codzienności – wystarczy przywołać kilka przysłów, aby zrozumieć, jak gwara może blokować myślenie abstrakcyjne na rzecz konkretnego, sytuacyjnego, gdzie komunikat powstaje w sytuacji bezpośredniego kontaktu podmiotów mówiących i współobecności przedmiotów mówienia.

Na kształtowanie się sytuacji komunikacyjnej w obrębie tzw. kultury pisma, oprócz czynników natury regionalnej, wpływają też czynniki o zasięgu ogólnym – tendencje do poszerzania się komunikacji potocznej, genetycznie mówionej, operującej strukturami gramatycznymi charakterystycznymi dla sytuacyjnego sposobu porozumiewania się, co utrudnia logiczny, linearny sposób prowadzenia myśli, preferuje chaotyczny i cząstkowy obraz rzeczywistości zamiast obrazu spójnego, analitycznego; w efekcie neutralizuje się dyferencjacja między pisaniem a mową.

Kolejnym czynnikiem zidentyfikowanym przez nas, którego silne oddziaływanie na kulturę pisma da się zauważyć, jest to, co zwykle określa się jako kulturę obrazkową, audiowizualną czy ikonyczną. Czynnikiem ten związany jest z rozwojem cywilizacyjnym współczesnego społeczeństwa zachodniego: kulturą nowej komunikacji masowej ugruntowywaną przez media i tzw. nowe media, jak Internet, telefon komórkowy itd. To także dominacja zidentyfikowanego przez nas tzw. dyskursu marketingowego. Zjawiska te „psują” tradycyjne sposoby komunikowania się, ale też wpływają niekorzystnie, wyraźnie destrukcyjnie, na umiejętność budowania komunikatu pisemnego i poziom opanowania tzw. kodu rozwiniętego. Nakłada się na to sytuacja współczesnej szkoły i uniwersytetu poddanych presji „wykształcenia za wszelką cenę”, gdzie niekorzystne rozwiązania systemowe wpływają na obniżenie poziomu wykształcenia, a przede wszystkim na obniżenia poziomu wymagań wobec ucznia i słuchacza.

Tendencje te mają dziś silny wpływ na kompetencję komunikacyjną w zakresie tekstu pisanego nie tylko młodego Ślązaka, co usiłujemy pokazać w swoich badaniach, ale w ogóle współczesnego, młodego Polaka. Należy bowiem sądzić, że tendencje zaobserwowane przez nas można uogólnić i ująć jako tendencję rozwoju nowej kultury pisma. Tekst jest w tej kulturze elementem centralnym. Nieumiejętność budowania i odbierania tekstu, nieświadomość tego zagadnienia, a może jego bagatelizowanie przez twórców programów edukacyjnych może być przyczyną katastrofy kulturowej, odcięcia się do tradycji, nieumiejętności czytania i percepcji literatury i kultury w ogóle. Dla nas to centralny problem przemian, które obserwujemy obecnie.

Chcielibyśmy w tym opracowaniu podzielić się kilkoma wnioskami raczej teoretycznej natury. Chcemy pokazać, zarysować może jedynie, problem i ujawnić kilka podstawowych, nasuwających się po badaniach wniosków.

Zacznijmy od dwóch tekstów [Uwaga: pisownia wszystkich tekstów oryginalna, interpunkcja, błędy – oryginalne; duże/małe litery – oryginalne; interlinie i odstępy – oryginalne.]:

**Tekst nr 1:**

## DYSPONOWALNOŚĆ JĘZYKA

Analiza wyrazu „dostać” według **M. Głowińskiego** używanego często w kontekstach

społ. Kielc otrzymało /DOSTAŁO/ nowy basen

Grudziądz – nowe kino

inne – dostało fabrykę sznurowadeł

**przedstawia rzeczywiste stosunki** jakie miały miejsce w okresie PRL (*dodane ze strzałką na górze linijki:*) **ponadto utwierdza** rolę władzy, ludu (podział ról)

Władza była stroną aktywną → rola feudalnego pana lub świętego mikołaja

bierną masą

natomiast lud był stroną bierną, ludu zadaniem jest posłuszeństwo, lud nie ma własnej inicjatywy i mieć jej nie może

Potwierdzeniem niemożności kontrolowania języka będzie powiedzenie w wersji rozszerzonej

ni pies, ni wydra  
coś na kształt świdra

Porzekadło to użyte w przemówieniu Gomułki 2 marca 1968 było przejawem – językowego prymitywizmu (nieodpowiednie dostosowanie słów do okoliczności)

Bardzo szybko spopularyzowanej w formie ironicznej lub parodystycznej ↓

Waldorff  
opowieść o jamniku  
„że pies bez ogona to...”

Drugi tekst, na ten sam temat, wydaje się lepszy, ale to on właśnie pokazuje nam wszystkie tendencje współczesnej kultury pisma.

**Tekst nr 2:**

M. Głowiński w „Marcowym Gadaniu” charakteryzuje język nowomowy. Na podstawie fragmentów, które często są pisane w sposób humorystyczny bądź ironiczny można wyliczyć cechy nowomowy.

Przede wszystkim istnienie „słów – kluczy”

„słów – zakłęb”

które uniemożliwiały polemikę, odrzucały wątpliwości i sprzeciw ludu wobec władzy.

Przykładem jest fragment OGRANICZYĆ.

Władza zarzucała społeczeństwu, że jest zbyt żarłoczne, zbyt wiele zużywa towarów spożywczych i używek → aby ograniczyć to zjawisko, władza zmuszona jest podnosić stale ceny.

(Słowo to pojawiało się w większości komunikatów dotyczących podwyżki cen)

Kolejną cechą nowomowy było nadużywanie przymiotników. (fragment SZPETNY) Miało to na celu nie pozostawianie możliwości własnej oceny (kogoś lub czegoś) przez ludzi: czyli narzucanie opinii przez władzę – ubezwłasnowolnienie.

Kolejna cecha to:

Istnienie skrzydlatych słów np. fragment ODRĄBYWANIE RĄK, w którym Głowiński opisuje „swoistą tradycję przemawiania do ludu”. Rezultatem buntów (Poznań '56) było zastraszenie ludności. Głowiński przytacza słowa Cyrankiewicza, który oświadczył, że władza ludowa odrąbie te ręce, które się na nią podniosą. Po marcu '68, Gierek mówił o gruchotaniu kości.

Oba teksty zostały wybrane spośród 24 prac, których tematem było *zidentyfikowanie cech lub cechy nowomowy na podstawie wybranego fragmentu książki Głowińskiego „Marcowe gadanie”*; *student miał wybrać i omówić jeden wybrany przez siebie fragment. Bez szczegółowej analizy, spróbujemy sformułować kilka zasadniczych tendencji, które można uogólnić na wszystkie bez wyjątku 24 teksty; ale też na współczesne teksty w ogóle. Nie przesadzamy, że wszystkie teksty są właśnie takie, mówimy jedynie o tendencjach, które są na tyle wyraźne, aby je uogólnić.*

Nasze rozważania chcielibyśmy połączyć z koncepcją kodów Bernsteina – to właśnie ta koncepcja stała się inspiracją do podjęcia badań. Mamy tu na myśli dwa kody rozumiane jako dwie zasady regulatywne rządzące komunikowaniem, także pisaniem. Pojęcia kodów nie będziemy rozwijać, ponieważ jest w ogólnych zarysach znane, ale także dlatego, że nasze rozumienie kodów Bernsteina wyjaśnialiśmy już w kilku miejscach, także i tu, w Warszawie, na poprzednich sesjach tego cyklu (Skudrzyk, Warchała 2006, 2008). Przypomnijmy jedynie, że kod ograniczony – ujmowany jest w kategoriach znaczeń partykularnych, lokalnych i zależnych od kontekstu i sytuacji; zaś kod rozwinięty w kategoriach znaczeń uniwersalnych, mniej lokalnych i bardziej niezależnych od kontekstu. W wersji poszerzonej kody rozumiane są jako dwie epistemologie, dwa różne paradygmaty konceptualizacyjne, dwie zasady pojmowania i rozumienia świata poprzez zdeterminowanie językowe.

Przejdźmy zatem do wniosków.

Po pierwsze: większość autorów prac w zasadzie nie umieściła ramy tekstowej, co oznacza, że autorzy nie widzą całości tekstu, nie potrafią nadać mu jakiegoś kształtu gatunkowego i jakiejś najogólniej pojmowanej całości. Tekst w związku z tym jest kolekcją luźnych myśli, niepowiązanych ze sobą frag-

mentów, wycinkowych opisów, niesproblematyzowanych streszczeń. Student nie potrafi także odczytać (zrozumieć) omawianego przez siebie fragmentu, co dowodzi, że nawet w sytuacji biernego odbioru nie ma wizji całości, skupia się na fragmentach i nie potrafi ich w pełni powiązać w całość semantyczną. Przypomina to streszczanie jedynie tych fragmentów, które zostały zaznaczone markerem na kserokopii.

Po drugie: wszystkie teksty ujawniają wyraźne zanurzenie sytuacyjne, które można by określić następująco: wszystkie zakładają wspólną sytuację z potencjalnym odbiorcą; jest to **zasada internalizacji** odbiorcy w tekście, która realizowana jest tam, gdzie ujawnia się zasada percepcji świata poprzez kod ograniczony. Przeciwnieństwem jest **eksternalizacja odbiorcy**, charakterystyczna dla kodu rozwiniętego i tendencji do pozasytuacyjnej konceptualizacji świata. Studenci streszczając, nie ujmują kluczowych zagadnień, opuszczają pewne fragmenty, które ułatwiałyby zrozumienie całości, bo zakładają współobecność odbiorcy: on także przeczytał tekst, a więc nie trzeba mu go dokładnie relacjonować. Prowadzi to do fragmentaryczności tekstu pisanego, pomijania elementów, czasami kluczowych; pojawia się rodzaj dialogu, w którym nie muszą znaleźć się odwołania do rzeczywistości, ponieważ rzeczywistość, która jest konceptualizowana, otacza obu uczestników interakcji. Bernstein nazywa to „kontekstualizacją interakcyjną”.

Po trzecie: sytuacyjność, konkretność, odniesienia do wspólnego referenta ukazują wyraźny wpływ potoczności i mówioności na tekst pisany: wspólnota odniesień, ukonkretnianie abstrakcji, współobecność podmiotów aktu mowy, eliptyczność.

Po czwarte: naczelna zasada spójności tekstu wiąże się ze specyficzną zasadą dialektyki pola i linii tematycznej w przebiegach dialogowych: spójność tekstu pisanego opiera się w tym wypadku **na zasadzie pola**, a nie **linii tematycznej**, co wprowadza rozchwianie kohezji i preferowanie koherencji uwzględniającej czynniki pragmatyczne i wspólnotę wiedzy między nadawcą i odbiorcą, symetrię tej wiedzy.

Wyjaśnijmy. **Pole tematyczne** obejmowałoby:

- wariacje pozostające w sferze tematu głównego, możliwe wnioski i interpretacje pozostające w obrębie tematu głównego i wynikające z prowadzonego tematu;
- ujawniane możliwe presupozycje, konotacje właściwe, czyli obejmujące niepoetyckie skojarzenia, pozostające w sferze skojarzeń typowych, możliwych statystycznie;
- pojawianie się elementów na zasadzie przywołania lub przylegania; brak konsekwencji czasowych lub logicznych, np. zachwianie podstawowej zasady organizującej myślenie: zasady przyczyna – skutek.

Z kolei **linia tematyczna** to sekwencja wypowiedzeń, w których z językowo-pragmatycznego punktu widzenia potrafimy ustalić schemat następstwa *datum-novum* tak, że wprowadzone *novum* musi w określonym odcinku, możliwym do percepcyjnego kontrolowania przez uczestników aktu mowy, zmienić się w *datum* lub poprzez np. metaforyczne przetworzenia zostać uchwycone jako *datum*. Linia utrzymywana jest poprzez następstwo czasowe wydarzeń, logiczne wnioskowanie o wydarzeniach na zasadzie wprowadzania relacji przyczyna – skutek. Zmiana linii tematycznej może nastąpić poprzez wprowadzenie nowego subtematu, który przy najslabszej zmianie da się określić jako „zmiana à propos”, w przeciwnym wypadku zastosowane mogą być markery zmiany tematu: *wiesz, słuchaj*, lub np. kolokwialne: *a teraz z innej beczki*, co odpowiada w piśmie markerom typu: *a teraz przejdźmy do omawiania...*, nowemu akapitowi (minimalna zmiana linii lub nowemu punktowi, podrozdziałowi lub rozdziałowi).

Nietrudno wyciągnąć wniosek, że linia tematyczna sprzyjałaby tekstowi pisanemu, pole tematyczne raczej mówionemu.

Po piąte: tekst poddany jest tendencji ikonizacyjnej, poszerzającej się i pogłębiającej obecność myślenia ikonicznego. Uważa się coraz powszechniej, że wraz ze zmianą pokoleniową zmienia się **podstawowy kod** komunikacji; w oddziaływaniach masowych nastaje powoli czas „imagologów” przekładających idee na obrazy, nie na pojęcia. **Tekst** narzuca *linearny, spójny dyskurs*, którego odczytanie pobudza *procesy świadomościowe*, dzięki którym potrafimy *budować fikcyjne doświadczenia zmysłowe*. Obraz natomiast oddziałuje raczej na zmysły niż na **intelekt**, widzimy to, co już przedstawione, dodatkowo **widzimy wszystko naraz**. Słowo trzeba **rozumieć** – obraz wystarczy **oglądać**. Warto zważyć, że telewizja jest dziś głównym środowiskiem socjalizującym – niektórzy badacze są zdania, że wręcz pierwszym językiem, jakiego uczy się dziecko, jest język ojczysty przekazów medialnych, gdyż to właśnie z nim ma największą styczność dzięki telewizji (Osmańska-Furmanek 2005, 42). A telewizja – przytoczmy przekonanie Giovanniego Sartoriego – wytwarzając obrazy, niszczy idee; osłabia zdolność myślenia abstrakcyjnego i zdolność rozumienia. „Staje się oczywiste – pisze autor – że przypadku telewizji nie można traktować – na zasadzie analogii – jako przedłużenia lub poszerzenia możliwości tkwiących w dotychczasowych środkach komunikowania. Wraz z telewizją wkroczyliśmy w nowy obszar, zasadniczo odmienny od poprzedzających go zjawisk. Telewizja nie jest jakimś dodatkiem, ona pojawiła się zamiast, burzy dotychczasowe relacje między widzeniem i rozumieniem. Dotąd świat i zachodzące w nim wydarzenia były nam opowiadane (opisywane); dziś są nam pokazywane, opowieść zaś (objaśnienie) pełni tylko funkcję uzupełniającą w stosunku do obrazów, które pojawiają się na ekranie.

Jeśli powyższe stwierdzenia uznać za prawdziwe, to przyjdzie nam się zgodzić, że telewizja tworzy jakąś nową kombinację, uruchamia proces przemian, które dotyczą samej natury *homo sapiens*. Telewizja jest nie tylko środkiem komunikacji, to zarazem *paideia*<sup>2</sup>, narzędzie „antropogen etyczne”, medium, które tworzy nowy *ánthrōpos*, nowy typ istoty ludzkiej (Sartori 2007, 21). Ów nowy typ nazywa autor *homo videns*, którego język **konceptualny (abstrakcyjny)** zostaje zastąpiony przez język **konkretny (percepcyjny)**, myślenie – na którego określenie proponuje Sartori termin *postmyślenie* – ma charakter obrazowy, wyobrażeniowy: „To **myślenie obrazami jest zawsze „konkretne” i nie może być dyskursywne.** (...) Wszelki ściśle logiczny proces, jak dedukcja konkretnych wniosków z ogólnych zasad czy indukcyjne wnioskowanie ogólnych reguł na podstawie szczegółowych danych, jest takim uzasadnieniem i może dokonać się tylko w słowach” (Arendt 2002, 148-149).

Po szóste: tekst i inne zachowania komunikacyjne „globalnego nastolatka” pozostają pod wpływem nowej kultury, stanowiącej istotny składnik habitusu<sup>3</sup> młodych – informatycznej/multimedialnej/cyfrowej(?), jeszcze nienazwanej, ale już wszechobecnej. Z jej wielu aspektów przypomnijmy tylko **kulturę klikania** (Melosik 2005), którą charakteryzuje gromadzenie rzeczy i informacji bez ich porządkowania oraz refleksji nad nimi; dostarczanie informacji w sposób zdecentralizowany i integrujący zarazem – prowokuje przejście od specjalistycznej „jednej rzeczy na raz”, bądź też linearnej, logicznej sekwencji kilku rzeczy, do „wszystkich naraz”, wielu rzeczy jednoczesnych. Taka kultura migawkowa jest w stanie zniszczyć spójną wizję świata.

Tendencje opisane powyżej prowadzą do fragmentaryczności tekstu, co przejawia się w najróżniejszy sposób; przede wszystkim tekst jest fragmentowany bez powiązań logicznych, jest swoistą kolekcją zapamiętanych, podkreślonych elementów, które nie budują całości wyводу. Można to nazwać **kulturą markera** (np. zielonego!): piszący, nie ogarniając całości tekstu pierwotnego, wybiera tylko te fragmenty, które go jakoś zainteresowały i buduje z nich całość swojej, indywidualnej, partykularnej wizji, bynajmniej nie odpowiadającej zamysłowi tekstu pierwotnego.

Po siódme: dominacja parataksy nad hipotaksą, co nie jest jedynie zasadą łączenia zdań, ale w naszym rozumieniu, zasadą budowy tekstu jako całości, a także zasadą konceptualizacji świata, która w przypadku układów paratak-

---

<sup>2</sup> *Paideia* to z greckiego ‘wychowanie dziecka’ (*pais, paidós* ‘dziecko’). W swoim klasycznym studium Werner Jaeger (*Paideia*, Warszawa 1962) rozciąga znaczenie terminu na cały proces formowania człowieka.

<sup>3</sup> „Schematy habitusu, stanowiąc pierwotne formy klasyfikowania, zawdzięczają skuteczność temu, że funkcjonują pod poziomem świadomości i dyskursu, a zatem poza zasięgiem weryfikacji i kontroli” (Bourdieu 2005, 572).

tycznych blokuje myślenie abstrakcyjne na rzecz myślenia ukonkretniającego. Zauważymy bowiem, że hipotaksa, która dominuje w języku pisanym, nakłada na świat siatkę relacji przestrzenno-czasowych, pokazuje elementy świata we wzajemnych związkach i relacjach; parataksa natomiast ujawnia myślenie w kategoriach współlistnienia równorzędnych elementów i stanów rzeczy ułożonych (pomyślanych) linearnie, a zrealizowanych w mowie jako odzwierciedlenie najprostszej formy grupowania przez dodawanie. Parataksa jest rodzajem **skanowania świata**, podczas gdy hipotaksa **interpretuje** świat. Parataksa jest otwarta przede wszystkim na język sytuacyjny, czyli na absorpcję sytuacji jako elementu uzupełniającego proces budowania tekstu spójnego; parataksa redukuje proces myślenia abstrakcyjnego do konkretnego, do tu-i-teraz; parataksa poddaje się przypadkowości faktów i odchodzi od logiki ich interpretacji. Podkreślmy: chcemy zasugerować, że trwanie w pewnym typie JĘZYKA SYTUACYJNEGO, przede wszystkim potocznego, ma istotne reperkusje w konceptualizacji świata – blokuje mianowicie przejście do JĘZYKA ABSTRAKCJI, a zatem np. do języka nauki. W kategoriach Bernsteinowskich możemy tu mówić o tym, że parataksa jest polem rozwoju kodu ograniczonego, a hipotaksa – kodu rozwiniętego.

Wnioski generalne koncentrują się na stwierdzeniach:

- następują zmiany kulturowe wynikające z szerzącej się kultury obrazkowej;
- neutralizuje się dyferencjacja między pismem a mową na rzecz wpływu języka mówionego (języka o zasadniczo odmiennej strukturze tekstowej) na język pisany; to utrudnia lub nawet uniemożliwia przejście od „mówioności” do „pisaności”;
- młodzi Polacy pozostają zasadniczo w sferze wpływu języka potocznego, sytuacyjnego, który blokuje możliwość inteligibilnej analizy otaczającej rzeczywistości; utrudnia to percepcję trudniejszego tekstu pisanego już na poziomie składni;
- młodzież szkolna ma trudności w konstruowaniu spójnych tekstów pisanych; ma także trudności w czytaniu tekstów pisanych – zarówno naukowych czy popularnonaukowych, jak i literatury pięknej, zwłaszcza dawnej: XIX i XX-wiecznej.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Arendt H., 2002, *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa.
- Bourdieu P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa.
- Melosik Z., 2005, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław.



- Osmańska-Furmanek W., 2005, *Poznawanie rzeczywistości w przenikających się światach – realnym i wirtualnym*, [w:] *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Lepert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław, s. ...
- Sartori G., 2007, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Warszawa.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2006, *Szkoła wobec nowych form dyskursu*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa, s. 255-266.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2008, *Nowe zasady tekstowości*, [w:] *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 20-25.

### **The Literacy Culture of School-Age Youth Summary**

The present paper summarizes the results of a research project concerning the literacy culture of school-age youth. The project was carried out by a team of researchers (Jacek Warchala, Aldona Skudrzyk et al.) and was funded by a government grant (KBN). Researchers focused on passive and active communication competences in the use of written Polish language. The geographical area explored by the researchers, mainly Silesia, has one specific feature which significantly influences children's acquisition of communication skills: elements of the vernacular are found in the standard language spoken in cities. Other factors of more general nature, such as the increasing role of everyday language (which is genetically oral), also bear upon the conditions of communication within the so-called written culture. The paper also considers one other factor, usually labelled as pictorial, audiovisual or iconic culture. Taken collectively, these factors have a strong impact on communicative competence in written language, not only among contemporary young Silesians but also young Poles in general. The paper attempts to diagnose textual consequences of these phenomena.

JOLANTA NOCÓN  
(Uniwersytet Opolski, Opole)

## STYL(E) WYPOWIEDZI PISEMNEJ LICEALISTÓW

**ABSTRAKT:** W artykule opublikowane zostały wyniki badań nad stylem tekstów pisemnych, których autorami byli uczestnicy etapu regionalnego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Analiza pozwoliła wyodrębnić i scharakteryzować trzy abstrakcyjne wzorce stylowe aktualizowane w tekstach licealistów: styl profesjonalnego interpretatora, styl refleksyjnego interpretatora i styl refleksyjnego profesjonalisty. Wykazała także daleko idącą konwencjonalizację tekstów uczniowskich na poziomie stylu, co pozwoliło postawić tezę o istnieniu specyficznego szkolnego stylu wypowiedzi pisemnych. Omówione zostały także m.in. gatunkowe, sytuacyjne i tematyczne uwarunkowania wyborów stylowych dokonywanych przez uczniów. W konkluzji podkreślono konieczność zintensyfikowania prac na lekcjach języka polskiego w liceum nad rozwijaniem kompetencji stylistycznej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wypowiedź pisemna, kompetencja tekstotwórcza, wzorzec stylowy tekstu, wybory stylowe, idiosyl, kształcenie językowe

Uczeń podejmując trud redagowania tekstu, staje przed niełatwym zadaniem werbalizacji swoich przemyśleń na zadany przez nauczyciela temat. Znalezienie odpowiednich słów i skonstruowanie z nich zdań, które byłyby adekwatne do myśli, to wymagający znacznego wysiłku proces twórczy. Jak pisał Etienne Gilson: „(...) słowa i zdania nigdy nie nadążają za myślą, szybszą od mowy, i nie mogą z pełną dokładnością wyznaczyć sensu, który nie daje się złowić w słowną sieć i na wszystkie strony umyka” (Gilson 1975, 206). Tworzenie tekstu w pewnym sensie można więc uznać za ekspresję samego siebie – językowa postać tekstu ujawnia podmiotową osobowość autora, jego wrażliwość, umysłowość, sposób postrzegania świata, wiedzę o rzeczywistości będącej przedmiotem wypowiedzi oraz system wartości, przekonań i upodobań. W przypadku dłuższego tekstu warstwa sensualna (zwana też poznawczą, semantyczną, kognitywną) wymaga uporządkowania, które z jednej strony powinno oddawać tok myślenia autora, z drugiej być zgodne z wymogami wzorca gatunkowego. Wyrażone w kolejnych zdaniach myśli muszą zostać powiązane w wewnętrznej kognitywnej przestrzeni tekstu w funkcjonalną i tematycznie zintegrowaną całość, nie mogą rozpadać się na mało spójne fragmenty.

Powodzenie ucznia jako autora tekstu uzależnione jest zatem od jego kompetencji poznawczej (wiedzy o samym przedmiocie wypowiedzi, ale i wiedzy

kontekstowej, z tym przedmiotem powiązanej), od kompetencji językowej umożliwiającej werbalizowanie myśli w zdaniach (głównie słownictwa i składni) oraz od kompetencji tekstotwórczej, tzn. zdolności do konstruowania złożonych form tekstowych pisanych i mówionych. Tekst to zintegrowana, całościowa struktura, łącząca w sobie zarówno elementy językowo-stylistyczne, jak i poznawcze, pragmatyczne i strukturalno-kompozycyjne (zob. Wojtak 2004). Stąd też zasadne wydaje się stwierdzenie, że teksty uczniowskie bezlitośnie obnażają efekty całej edukacji polonistyczno-humanistycznej, a nie tylko tego jej fragmentu, który przywykło się określać kształceniem kompetencji komunikacyjnej, uczeniem redagowania form wypowiedzi, ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu itp.

W artykule chciałabym się zająć jedynie stylowojęzykowym aspektem tekstów, których autorami są licealiści – poza rozważaniami pozostawię więc analizę i ocenę m.in. ich warstwy treściowej. Ponieważ jednak kategoria stylu we współczesnym językoznawstwie należy do tzw. kategorii rozmytych, niejasnych, nieoznaczonych, różnie interpretowanych (zob. przegląd stanowisk m.in. w Zdunkiewicz-Jedynak 2008 oraz „Stylistyka” 1995), zacznę od pewnych definicyjnych ustaleń.

### **Styl jako kategoria tekstowa**

Nie wdając się w szczegółowe rozważania, przyjmuję, za Stanisławem Gajdą, szerokie rozumienie stylu jako humanistycznej struktury tekstu (zob. Gajda 1983). To kategoria tekstowa obejmująca wszystkie uwarunkowane strukturalnie, pragmatycznie i kognitywnie cechy wypowiedzi (a więc nie tylko wąsko rozumiane wybory środków językowych głównie na poziomie słownictwa i składni, ale i środków tekstowych takich, jak m.in.: model spójności tekstu, jego architektura, typ kompozycji, model rozwinięcia tematycznego, środki delimitacyjne, aktualizowany wzorzec gatunkowy, funkcje tekstowe i sposób ich językowej realizacji), a także kategoria podmiotowa i kulturowa. W takim podejściu mieści się i funkcjonalne rozumienie stylu jako celowo zorganizowanego zespołu środków, i pragmatyczna koncepcja stylu jako wyboru sposobu wykonania działania językowego, jeden z aspektów tego działania, i kognitywistyczna interpretacja stylu jako językowego sposobu reprezentacji wiedzy w tekście (więcej na ten temat zob. Gajda 2001).

Dokonywane przez autora tekstu wybory stylowe uwarunkowane są z jednej strony społeczno-kulturową konwencją (wybór stylu funkcjonalnego czy też wzorca tekstowego), z drugiej – indywidualnymi preferencjami (kompetencjami, upodobaniami, osobowością i cechami umysłu). Społeczny komponent stylu obejmuje wszelkie reguły językowego działania, dzięki którym możliwe staje się

porozumienie między członkami danej społeczności językowej. To, co konwencjonalne, ma więc znaczący (jeśli nie decydujący) udział w powodzeniu aktu komunikacyjnego i stanowi niezbędny składnik kompetencji komunikacyjnej. Z kolei komponent indywidualny nadaje tekstom niepowtarzalny i jednostkowy charakter, przypisany jest do człowieka, wyróżnia go spośród innych użytkowników języka, stanowi cechę jego osobowości (ujawnia m.in. poziom wykształcenia).

Na osobniczy sposób używania języka składają się więc oba komponenty, przy czym relacje między tym, co społecznie usankcjonowane, a tym, co indywidualne, bywają różne i mieszczą się na skali: od odtwarzania konwencji (odtwórczego naśladowania wzorców działania językowego, które zostają przez użytkownika języka pamięciowo opanowane) poprzez dostosowanie tekstu do wymogów konwencji stylowej przy jednoczesnym nadaniu mu cech indywidualnych aż do (na drugim końcu skali) twórczego, świadomego i celowego burzenia tych konwencji. Poza skalą pozostają działania językowe świadczące o istotnych brakach w kompetencji komunikacyjnej, o nieznanym wzorców stylowych i o niskim poziomie kompetencji językowej – należy je uznać za przejawy patologii językowokomunikacyjnych.

### **Rozwijanie kompetencji stylowej w szkole**

Człowiek przyswaja wzorce stylowe wypowiedzi w procesie socjalizacji oraz w szkole, stąd też sposób, w jaki uczeń działa za pomocą języka, jest wypadkową doświadczeń nabytych w obu tych przestrzeniach edukacyjnych. Wydaje się oczywiste, że nauczyciel języka polskiego powinien koncentrować się w swojej pracy przede wszystkim na tym, co konwencjonalne, tzn. wzbogacać zasób stylów funkcjonalnych oraz wzorców gatunkowych tekstów, którymi uczeń potrafiłby się posłużyć w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Równie istotne jest doskonalenie kompetencji językowej, stanowiącej narzędzie umożliwiające sprawne i poprawne formułowanie myśli oraz wzbogacanie wiedzy o świecie, tak aby uczeń miał możliwość wypowiedzenia się na coraz to bardziej złożone tematy.

Sprawą dyskusyjną jest natomiast zobowiązanie szkoły do wypracowania indywidualnych, niepowtarzalnych cech stylu u każdego ucznia. Ponieważ idiosyl uwarunkowany jest wieloma czynnikami o charakterze jednostkowym i niepowtarzalnym, m.in. typem umysłowości, sposobem postrzegania świata, wyraźnie określonymi preferencjami językowymi, intelektem, a także indywidualnym doświadczeniem komunikacyjnym, praca nad nim na lekcji wymagałaby maksymalnego zindywidualizowania procesu nauczania-uczenia się. Po pierwsze, jest to raczej niemożliwe w warunkach szkolnych. Po drugie, trzeba by

postawić pytanie, czy w przypadku każdego ucznia osiągnięcie poziomu idio-stylu (lub chociażby pewnych jego zadań) jest nie tylko konieczne, ale i możliwe – raczej nie; jeśli chodzi o słabszych uczniów, sukcesem będzie opanowanie przez nich konwencji stylowych. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele języka polskiego są zwolnieni od stwarzania na lekcji warunków do kształtowania się idiostylu; wręcz przeciwnie, powinni dbać o zindywidualizowany rozwój kompetencji stylowej chociażby uczniów najbardziej uzdolnionych humanistycznie.

### **Wzorce stylowe realizowane w tekstach licealistów**

Interesujący wydał mi się problem, czy dałoby się wyprowadzić w procesie analizy tekstów uczniowskich pewne style-typy, tzn. uogólnione modele i strategie działania językowego oraz ewentualnie ich warianty aktualizowane w szkolnych wypowiedziach licealistów. Zastanawiałam się także, czy na koniec edukacji szkolnej da się zauważyć w tych tekstach pewne symptomy zróżnicowania stylowego, na ile są to wypowiedzi w istotny sposób różniące się od siebie i od konwencji gatunkowej na poziomie komponentów językowostylowych i w jakim stopniu różnice te znamionują indywidualizację stylu. W pierwszym przypadku interesowały mnie abstrakcyjne wzorce, w drugim – jednostkowe cechy wykonania (działań) tekstowych.

Odpowiedzi na postawione pytania badawcze szukałam w wypracowaniach uczestników wojewódzkiego etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego (w sumie 56 tekstów) – założyłam, że ta grupa licealistów reprezentuje szkolną elitę humanistyczną<sup>1</sup>, tym samym najwyższy poziom osiągnięć z języka polskiego (przy zastrzeżeniu, że trudno jest rozdzielić szczegółowe kompetencje, których nabycie lub brak to efekt pracy szkolnego polonisty, od kompetencji uwarunkowanych zewnętrznymi czynnikami społecznymi oraz indywidualnymi predyspozycjami), można więc od nich oczekiwać wypracowanego i może też nieszablonowego stylu. W wyniku przeprowadzonych analiz wyodrębniłam trzy podstawowe style-typy preferowane przez licealistów, przed którymi postawiono zadanie zanalizowania i zinterpretowania tekstu literackiego pod określonym w temacie kątem – nazwałam je: stylem profesjonalnego interpretatora, stylem refleksyjnego interpretatora i stylem refleksyjnego profesjonalisty<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Z zastrzeżeniem, że motywacje, którymi kierują się licealiści, mogą być różne i w olimpiadach przedmiotowych niekoniecznie biorą udział najzdolniejsi uczniowie czy też najbardziej zainteresowani przedmiotem.

<sup>2</sup> Style te mają swoje warianty realizacyjne.

## a) Styl profesjonalnego interpretatora

### Przykład 1<sup>3</sup>

(...) *Utwór łączy w sobie elementy liryki opisowej (dwie pierwsze strofy) i liryki zwrotu do adresata (apostrofy do towarzysza podmiotu, apelowanie o przyjęcie filozofii proponowanej przez nadawcę). W opisie krajobrazu dominują metafory (wśród nich personifikacja: „dęby stare szronem osiwiły”), które, razem z epitetami („satyrowie dzicy”, „lasach głębokich”), tworzą plastyczny obraz pejzażu zimowego, działają na zmysły, a także przybliżają naturę ludziom, upodabniając ich prawa, życie. Zastosowana tu instrumentacja głoskowa (mnogość głosek szczelinowych: s, ś, sz, rz) oddziałuje na słuch odbiorcy, daje wrażenie szumu drzew, buduje aurę niesamowitości. Powtórzenie i wyliczenie pór roku w trzeciej zwrotce ukazuje cykliczność rządzącą naturą. Wszystkie te środki są nośnikiem funkcji poznawczej, mają dokładnie zarysować wizję świata przedstawionego. W kolejnych strofach dominują zwroty do odbiorcy, głównie w postaci czasowników w 1. os. l. mn., mające podkreślić więź między podmiotem a adresatem wypowiedzi. Charakteryzując siły nadprzyrodzone władające światem, nadawca używa zaimków osobowych („oni”) i wskazujących („tych”), nie nazywa ich wprost, dzięki czemu można w nich dostrzec połączenie bogów mitologicznych i Stwórcy chrześcijańskiego, zinterpretować je wielopłaszczyznowo. Ich działanie opisuje metafora, nadająca im potęgę wzniosłość. W ostatniej strofie epitet „węgrzyna wąsatego winie” wprowadza odbiorcę w krąg kultury szlachty polskiej, a metafora zamykająca utwór jest wyrazem paraleli świata ludzi i natury. Cały wiersz jest silnie zrytmizowany, na co wpływa jednolita miara wierszowa (jedenastozgłoskowiec ze średniówką po piątej zgłosce), podobieństwo w rozkładzie akcentów, instrumentacja głoskowa, powtórzenia i rymy (...). Nadaje mu to meliczny charakter, podkreśla elementy sielankowe, powoduje płynne przejście od opisu krajobrazu zimowego, poprzez wykreowany w wyobraźni podmiotu świat mitologiczno-baśniowy, do wykładu filozofii życiowej mentora. (...)*

Styl profesjonalnego interpretatora wyróżnia się zintelektualizowanym, erudycyjnym odbiorem tekstu literackiego. Uczeń narzuca sobie rolę badacza literatury, profesjonalisty, specjalisty, znawcy, dlatego też nasycy tekst literaturoznawczą terminologią (*liryka opisowa, liryka zwrotu do adresata, podmiot, nadawca, metafora, personifikacja, instrumentacja głoskowa, spółgłoski szczelinowe, funkcja poznawcza, zaimki osobowe i wskazujące* – to tylko niektóre terminy pojawiające się w przykładzie 1.), oraz przywołuje przy każdej okazji (jeśli tylko wiedza mu na to pozwala) konteksty interpretacyjne (*kultura szlachty*

<sup>3</sup> Tematy, na które były pisane przytoczone w artykule fragmenty tekstów to: „Zinterpretuj wiersz Józefa Morelowskiego *O zimie*, zwracając uwagę na to, jakie tradycje i jakie głosy można w nim usłyszeć” (przykład 1) oraz „Zanalizuj fragment utworu Krystyny Sakowicz *Księga ocalonych snów* zastanawiając się nad tym, co łączy sen z jawą, literaturą i opowieścią” (przykład 2 i 3).

*polskiej, cykliczność świata natury, świat mitologiczno-baśniowy, Stwórcy chrześcijański, sielankowość, filozofia życia*). Koncentrując się na tym, aby w tekście znalazło się jak najwięcej bardzo konkretnych informacji merytorycznych, w pewnym sensie popisuje się swoją wiedzą. Dąży do uchwycenia wszystkich ważnych problemów. Jest bardzo rzeczowy, w swoich sądach stara się być neutralny i obiektywny, stąd jego wypowiedź pozbawiona zostaje emocjonalności. Uczeń ukrywa siebie jako czytelnika tekstu, wypowiada się bezosobowo (dominują formy trzecioosobowe), konstruuje zdania o modalności asertorycznej, prawdziwościowej (podkreśla w ten sposób pewność sformułowanych przez siebie sądów) – bezustannie daje sygnały: ‘to nie JA czytam, tak NALEŻY ten tekst czytać’. Mówi cytatami (wplata je we własne zdania jako ich integralną część) lub też obrazuje nimi swoje sądy analityczno-interpretacyjne<sup>4</sup>, unika myśli bez pokrycia, dąży do ich uzasadnienia. Usilnie stara się też wyprowadzać maksymalnie zobiektywizowane wnioski interpretacyjne.

Jest to zatem styl charakteryzujący się brakiem wykładników wewnętrznego osobistego zaangażowania – o tekstach mówi się tu chłodno, nie widać doświadczenia ani przyjemności czytania, ani intelektualnej przygody.

## b) Styl refleksyjnego interpretatora

### Przykład 2

*(...) „lśnienie w szkłe”, z którego „spływał (...) niedokończony ruch” sugeruje, iż nadal znajdujemy się w rzeczywistości marzeń sennych. Jest ona w jakiś mistyczny sposób zawieszona, gdzieś między światem realnym, a urojonym, w swoistym „niedoczasie” lub „bezczasie”. Tak ukształtowana wizja świata przedstawionego zawiera w sobie coś z Leśmianowskiego surrealizmu. Świat fantastyczny, którego ojczyzną jest sen, przenika do rzeczywistości za pomocą niewidzialnych, nieuchwytnych pomostów, ukrytych być może w owym „niedokończeniu”. Czas bowiem nie ma znaczenia, gdyż chwila może trwać wiecznie, a wieczność może zostać sprowadzona do ułamka sekund. (...) Jak zatem wy tłumaczyć istotę „śnienia”, owego przeżycia, którego mistycyzm doceniali już starożytni czarownicy. Krystyna Sakowicz stwierdza, iż związek między snem a rzeczywistością, snem a literaturą czy opowieścią zawiera się w doświadczeniu, które staje się swoistym łącznikiem między tymi dwoma, wydawałoby się osobnymi światami. Istotą doświadczenia jest więc to, iż działa ono jako pomost w dwóch kierunkach, przenosi fragmenty rzeczywistości do świata wyśnionego, a sen do rzeczywistości, gdyż każdy z tych bytów, mimo, iż odrębny, stanowi nieodzowny składnik kompozycji, którą zwykliśmy nazywać ludzkim życiem. (...)*

<sup>4</sup> Jako wariant tego stylu, choć zdecydowanie rzadki, pojawić się może kompozycja eksplikacyjna tekstu: uczeń najpierw cytuje, a następnie objaśnia, komentuje przywoływane w porządku linearnym kolejne fragmenty tekstu literackiego. Eksplikacja jako metoda analizy i interpretacji zdaje się być nieznaną większości licealistów lub też jest z jakichś względów dla nich mało atrakcyjna.

Dla olimpijczyków bardziej atrakcyjny od stylu profesjonalnego interpretatora okazuje się styl refleksyjnego interpretatora. Tekst przyjmuje tu postać zapisu myśli nasuwających się autorowi w trakcie czytania, zbioru impresji i refleksji wokół lektury, a nie zobjektywizowanych wniosków interpretacyjnych popartych szczegółową analizą<sup>5</sup>. Nie jest to jednak wypowiedź zsubiektywizowana na poziomie użytych środków językowych – rzadko pojawiają się formy pierwszoosobowe wskazujące na jednostkę odczytującą tekst i implikujące niepowtarzalność tego procesu. JA nadal jest ukryte za nieokreśloną 3 osobą, strategia organizująca przekaz na poziomie sensów nie zmienia się więc w porównaniu do poprzednio opisanego wzorca stylowego – autor stara się nadać swojej wypowiedzi charakter obiektywnej i niepodważalnej prawdy. Stąd też stosunkowo rzadko pojawia się modalność hipotetyczna (wyrażona modulantami typu: *zapewne, prawdopodobnie, być może, zdaje się*), która wskazywałaby na twórczy model lektury skierowanej na poszukiwanie sensów w czytany tekście, a nie na odkrywanie i werbalizowanie oczywistości obiektywnie w tym tekście zapisanych.

Porządek refleksji może mieć układ horyzontalny lub wertykalny. Czytanie horyzontalne przebiega zgodnie z linearnym porządkiem tekstu literackiego, ogarnia większe lub mniejsze jego fragmenty kolejno następujące po sobie, przy tym uczeń stara się każdy z nich skomentować. W rezultacie da się zauważyć charakterystyczne odwzorowanie struktury tematycznej interpretowanego tekstu na tekst uczniowski (można nawet mówić o równoległości planów treści). Z kolei czytając wertykalnie, uczeń wybiera pewne problemy czy też idee bardziej ogólne lub bardziej szczegółowe, nie przejmując się przy tym ich linearnym następstwem w tekście literackim. Tokiem refleksji sperspektywizowanych wertykalnie nie rządzi więc porządek czytanego utworu, ale porządek procesu lektury, porządek myśli, które nasuwają się temu, kto czyta i które uznaje on za warte zwerbalizowania. Niezależnie jednak od tego, czy lektura przebiega w porządku horyzontalnym, czy wertykalnym interpretator nie dąży do pełnego ujęcia, ale raczej dokonuje wyboru – zauważa pewne idee i motywy, coś dostrzeżga, z czymś mu się coś kojarzy, coś pomija, bo nie wydaje mu się ważne<sup>6</sup>. Dzięki tej strategii odczytania indywidualizują się, tym samym ujawniają się ich autorzy jako czytające jednostki.

<sup>5</sup> Chciałabym zastrzec, że refleksyjność nie ma dla mnie konotacji negatywnych pod warunkiem wszakże, że formułowane przez ucznia refleksje interpretacyjne są efektem dogłębnego i wnikliwego czytania (i odczytania) tekstu literackiego, wynikają z tego tekstu i mają w nim uzasadnienie. W wielu jednak przypadkach refleksyjność sprowadza się do zapisu luźnych skojarzeń, służy tym samym, moim zdaniem, ukrywaniu braków w kompetencji czytelniczo-odbiorczej.

<sup>6</sup> Pomijanie pewnych wątków interpretacyjnych nie zawsze jest efektem świadomego i przemyślanego wyboru. Najczęściej bywa tak, że uczeń nie widzi niektórych problemów w odczytywanym przez siebie tekście lub też sens naddany jest dla niego zatarty, nieczytelny. To jeden z mechanizmów ujawniania się różnego rodzaju niekompetencji autora wypracowania.



Styl refleksyjnego interpretatora ma wyraźne inklinacje ku publicystyce, w przeciwieństwie do poprzednio opisanego wzorca stylowego posiadającego znamiona stylu naukowego. Niebezpieczeństwa, które grożą uczniowi decydującemu się na ten sposób pisania (i których często nie udaje się uniknąć), to wpadanie w niepotrzebny patos, będący efektem silenia się na wzniosłość i głębię myśli, swoisty bełkot (myśli tak głębokie, że aż nieczytelne), impresje zbyt luźno powiązane z interpretowanym tekstem oraz brak analizy<sup>7</sup>.

### c) Styl refleksyjnego profesjonalisty

#### Przykład 3

*(...) Fabuła jest tajemnicza, niejasna. Przeplata się w niej realizm z oniryzmem. Przypomina pogodny sen (oniryzm), ujęty w konwencję impresjonistyczną. Nie ma jasnej granicy między nim, a jawą. Świat, ulice miasta przypominają labirynt (niemal jak w „Sklepiach cynamonowych” Bruno Schulza). Co więcej, one żyją własnym życiem (ożywienie, uosobienie, metafora, inwersja). To nie ludzie poruszają ulice, ale ulice – idących. Znikąd pojawia się dama w czarnej sukni (magia, arealizm, mowa niezależna). Dwa światy – ten rzeczywisty i ten ze snu – przenikają się nawzajem. Główny bohater (a raczej bohaterka) poszukuje pijalni kawy „Pożegnanie z Afryką” w upalne letnie popołudnie. Czas tak naprawdę się nie liczy. Cała atmosfera przypomina mi kreację rzeczywistości z „Procesu” Franza Kafki, gdzie Józef K. walczył z gorącym i duchotą labiryntu kancelarii sądowych. Nagle pojawia się nic nie znaczące, jak mogłoby się wydawać, szkło (stojące na jednym z pudeł). Ten szczegół, detal to symbol, który otwiera jakby nową szufladkę wspomnień, myśli (podobieństwo do „strumienia świadomości”). Zmienia się styl pisania. Pojawia się mniej konkretnów, więcej zwrotów nieokreślonych, zaimków. Ostatni fragment drugiego akapitu to metafora, przecucie, które ma znaczenie; przemijanie (vanitas), którego wspomnienie jeszcze pozostało. (...)*

Trzeci wzorzec stylowy, refleksyjnego profesjonalisty, jest efektem pomieszania (zamierzonego, celowego i funkcjonalnego) stylu profesjonalnego interpretatora ze stylem refleksyjnego interpretatora – z przewagą jednego lub drugiego z nich. Interpretowany tekst na przemian jest specjalistycznie objaśniany i impresyjnie odczytywany, co pozwala łączyć erudycyjność profesjonalnego

<sup>7</sup> Pomijam dysonanse i niejednorodności stylowe będące efektem błędów i nieporadności językowostylowych. Należą do nich m.in. uduchowiona składnia i wyszukane słownictwo mające, zdaniem autora, nobilitować go, wszelkie językowe i stylowe przejaskrawienia i ozdobniki, słownictwo z innych odmian językowych niepasujące do tematu i sytuacji komunikacyjnej, w jakiej tekst powstaje, motta-cytaty poprzedzające tekst uczniowski i luźno z nim powiązane (służące pokazaniu w dobrym świetle siebie), dziwne strategie rozwijania tekstu, jak np. strategia podróży, w trakcie której dochodzi do spotkań z różnymi tekstami, czy też uduchowiony wstęp na tle zracjonalizowanego rozwinięcia.

odbioru (ujawniającą się m.in. w postaci nasycenie tekstu specjalistyczną terminologią i kontekstowymi przywołaniami) ze zindywidualizowanymi, mniej lub bardziej uogólnionymi refleksjami doświadczanymi w trakcie lektury. Wydaje się, że ten wariant stylowy może być wynikiem kompromisu, sposobem na pogodzenie wymagań konwencji komunikacyjnej z własnymi preferencjami autora-odbiorcy. Z jednej strony piszący stara się ujawnić swoje merytoryczne kompetencje w zakresie literaturoznawstwa, z drugiej – pokazać się jako jednostka myśląca, o bogatym doświadczeniu, nie tylko czytelniczym, zdolna do samodzielnej podążania w głąb sensów ukrytych w czytanej tekście.

Takie zderzenie dwóch wzorców stylowych w jednym tekście zmusza jednak autora do zmierzania się z różnego typu realizacyjnymi trudnościami. Staje on przede wszystkim przed problemem, jak zintegrować dwie tak odmienne strategie: racjonalną, faktograficzną z zsubiektywizowaną, odcuciowo-impresyjną, jak je ze sobą połączyć w planie treści i jakich użyć środków językowych, gdy każdy z aktualizowanych wzorców stylowych wymaga innego sposobu mówienia o rzeczy<sup>8</sup>. Trudności ze znalezieniem funkcjonalnej podstawy integracji stylów, co w efekcie dawałoby przekształcenie ich w nową jakość, mogą prowadzić do swoistej „stylowej schizofrenii”.

### **Uwarunkowania uczniowskich wyborów stylowych**

Zróznicowanie wariantów stylowych pisemnej interpretacji tekstu literackiego świadczyć może o tym, że styl postrzegany przez uczniów jako właściwy dla tego gatunku szkolnego (który można by tym samym uznać za komponent kanonicznego wzorca gatunkowego) nie ma charakteru normatywnego, ale uzualny. Wyborami licealistów rządzi raczej przekonanie, że tak należy (można) pisać, niż zbiór wprost określonych zasad i reguł (jak to jest m.in. w przypadku rozprawki czy charakterystyki postaci). Dopuszczalna dowolność realizacyjna nie wpływa jednak w znaczącym stopniu na oryginalność tekstów – w warstwie językostylowej są do siebie bardzo podobne, a różnice sprowadzają się głównie do planu treści. Uczniowie do problemów, o których piszą, podchodzą z wyraźnym dystansem, nie angażują się, nie ulegają emocjom, nie próbują wartościować – kreują siebie jako profesjonalistów. Stylowa unifikacja powoduje, że osobowość autora zostaje głęboko ukryta przede wszystkim za maską badacza literatury, który w sposób kompetentny, rzeczowy i obiektywny wypowiada się o tekście, a swój profesjonalizm podkreśla, używając specjalistycznej

<sup>8</sup> Autor fragmentu 3. wykorzystał w tym celu m.in. mechanizm wtrąceń nawiasowych, co w rezultacie spowodowało wewnętrzną dezintegrację tekstu na dwa równoległe rozwijające się, zróżnicowane stylowo plany treści.

terminologii. Licealista rzadko wchodzi w rolę czytelnika (JA odbiorcze), a prawie nigdy nie wchodzi w rolę krytyka<sup>9</sup>.

Nie znaczy to, że w analizowanym zbiorze tekstów nie znalazły się konkretyzacje odbiegające od zaprezentowanych modeli stylowych. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że w zdecydowanej większości przypadków były to próby wbudowania innego sposobu mówienia w główny wariant stylu realizowany w tekście (jeden z opisanych), a zakres tego typu innowacji obejmował zwykle fragment(y) tekstu. Licealiści najczęściej nadawali swojej wypowiedzi cechy stylu dygresyjnego (o rozgałęzionej strukturze tematycznej; odchodzili od głównego toku „zadanej” interpretacji – przywoływali konteksty lub przyłączali odautorskie komentarze – po czym wracali do tematu głównego), eseistycznego (ujawniali siebie jako autora-czytelnika, mówili w swoim imieniu, nadawali wypowiedzi cechy subiektywne) oraz rozprawkowego (stawiali tezę interpretacyjną, przywoływali argumentację, wyjaśniali).

Nasuwa się pytanie, na ile tego typu odstępstwa od wzorca stylowego są niezamierzone, a na ile świadczą o świadomych próbach wyrwania się poza pewną, obowiązującą – zdaniem uczniów – konwencję. W tym drugim przypadku trzeba by się zastanowić, co może ograniczać wybory stylowe licealistów decydujących się na udział w olimpiadzie przedmiotowej, dlaczego przyjmują właściwie bez wyjątku rolę interpretatora-znawcy, gdzie się podział entuzjasta literatury (tacy chyba biorą udział w olimpiadzie?), czytelnik przeżywający tekst, zorientowany na swoje osobiste doświadczanie lektury.

Wydaje się, że na styl(e) wypowiedzi licealistów wpływ ma co najmniej kilka czynników. Po pierwsze, konwencja gatunkowa. Być może<sup>10</sup> jest tak, że wzorzec zdepersonalizowanego i zobiektywizowanego interpretowania tekstu literackiego został licealistom narzucony, tzn. że uczniów nauczono takiego, a nie innego sposobu pisania i zobligowano do przestrzegania określonych reguł. W konsekwencji forma gatunkowa „usztyniała” się, a możliwość wyboru komponentów stylowych została ograniczona do rozwiązań postrzeganych jako kanoniczne – to doprowadziło do małego zróżnicowania stylu tekstów. Byłby więc to wzorzec wyuczony, istniejący w kompetencji nauczycieli języka polskiego i przeniesiony na uczniów w procesie przekazywania tej kompetencji.

<sup>9</sup> To może świadczyć o tym, że licealiści nie czują się kompetentni do krytycznej oceny interpretowanych przez siebie tekstów albo też nie potrafią odnieść się wartościująco do ich walorów ideowych i artystycznych. Może być i tak, że wartościowanie obciążone jest, zdaniem uczniów, zbyt dużym ryzykiem związanym z nietrafieniem w gusta nauczyciela. Wygląda na to, że szkoła ujednoliciła odbiór tekstów kultury, uczy odkrywać obiektywną prawdę, kształci badacza literatury, a nie jej entuzjastycznego, ale i niepokornego czytelnika.

<sup>10</sup> Piszę *być może*, bo nie jest mi znana żadna publikacja metodyczna, w której zostałyby opisany wzorzec gatunkowy szkolnej interpretacji tekstu (nieograniczający się do luźnych, niekompletnych wskazówek). Wydaje się, że gatunek ten istnieje przede wszystkim jako mentalne wyobrażenie – efekt doświadczenia komunikacyjnego i edukacyjnego.

Drugim istotnym (o ile nie najistotniejszym) czynnikiem wpływającym na styl wypowiedzi licealistów są wymagania sytuacji, w jakiej tekst powstaje. Analizowane teksty to prace konkursowe, tzn. że wśród intencji ich autorów musiało się znaleźć także dążenie do jak najlepszej autoprezentacji. W takiej sytuacji uczeń stara się przewidzieć potencjalne wymagania co do sposobu realizacji narzuconych mu tematów i dostosować do nich swój tekst, w tym także komponenty stylowe. Uruchamia strategię działania, które jego zdaniem mogą zapewnić mu sukces, tym samym pisze dla i pod jurorów, ale już niekoniecznie dla i od siebie.

Uczestnicy sześciu regionalnego olimpiady polonistycznej swoje wypowiedzi konkursowe wyraźnie zorientowali na płaszczyznę treści<sup>11</sup>, uznali więc, że dla osób oceniających<sup>12</sup> liczyć się będzie przede wszystkim ujawniona w tekście wiedza o literaturze oraz kompetencje czytelniczo-interpretacyjne. W tej sytuacji w ich przekonaniu najlepszym sposobem językowego ujęcia treści okazał się przekaz zobiektywizowany, rzeczowy, pozbawiony emocji i zdepersonalizowany<sup>13</sup>.

Na dokonywane przez licealistów wybory stylowe wpływa na pewno także sposób sformułowania tematu (zob. przypis 3), w tym umieszczone w nim wskazówki ukierunkowujące interpretację. Często jest tak, że temat narzuca perspektywę ujęcia, a ponieważ styl wypowiedzi musi być dostosowany do jej tematu, to uczeń zostaje właściwie pozbawiony możliwości wyboru wariantu stylowego. Inny problem to teksty literackie wskazane jako przedmiot interpretacji – jeżeli dla ucznia są to teksty nieciekawe, nietrafiające w jego gusta czytelnicze, a do tego narzucony kierunek interpretacji nie jest w stanie go zainteresować, to trudno oczekiwać ujawnienia się kreatywnej pasji w sposobie wykonania zadania (również w języku i w stylu) – raczej będzie to rzemieślnicza robota: „Zmian w redagowaniu zadań literackich na maturze [jak widać, nie tylko tam – J.N.] dopomina się środowisko dydaktyków uniwersyteckich, proponując, by wymagały one od młodego człowieka podjęcia autentycznego dialogu z tematem, stwarzały okazję do wyrażania własnych poglądów i preferencji lekturowych, sprawdzały zarówno wiedzę, jak i umiejętności indywidualnego wartościowania utworu” (Janus-Sitarz 2009: 33).

<sup>11</sup> To nie oznacza, że zaniebdywali komponenty językowe tekstu. W pracach uczestników olimpiady wyraźnie widać dbałość przede wszystkim o poprawność języka, o bogate słownictwo (stąd m.in. tendencja do posługiwania się, często niepotrzebnie, wyszukaną leksyką), o zamykanie sądów w rozbudowanych, wielokrotnie złożonych konstrukcjach składniowych.

<sup>12</sup> Strategia ta okazuje się trafna, jeśli porównać ją z wytycznymi dotyczącymi kryteriów oceny sformułowanymi przez organizatora olimpiady – wyraźnie preferowana jest warstwa treściowa.

<sup>13</sup> Uwarunkowania pragmatyczne mają wpływ na uczniowskie wybory stylowe nie tylko w sytuacjach konkursowych, ale także egzaminacyjnych i w codziennej rzeczywistości szkolnej. Uczeń pisze wypracowania nie dla siebie (choć oczywiście może się tak zdarzyć), ale głównie po to, by zapewnić sobie pozytywną ocenę. W tej sytuacji zawsze będzie się kierował oczekiwaniami osób, od których decyzji zależy powodzenie jego działań.

Na styl pisemnych wypowiedzi licealistów wydaje się mieć wpływ także egzamin maturalny z języka polskiego. Mam na uwadze przenoszenie pewnych strategii uruchamianych podczas redagowania tekstu na maturze na teksty pisane w innych sytuacjach, w tym na tekst konkursowy. Chodzi przede wszystkim o tzw. nastawienie „na zbieranie punktów”, czyli takie pisanie, które przynosiłoby jak najwięcej wymiernych profitów. Licealiści starają się więc nasycić tekst rzeczowo podanymi informacjami „na temat” i unikać treściowo „pustych” zdań, a w ich tekstach nie ma miejsca na m.in. subiektywne emocje i krytyczne uwagi.

### **Konkluzje i refleksje na koniec**

Wygląda na to, że styl(e) wypowiedzi licealistów mają charakter wyuczonych konwencji powielanych przez nich w sytuacjach komunikacyjnych w jakiś sposób powiązanych ze szkołą. Uczeń nie pisze od siebie i dla siebie, lecz stara się trafić w wyobrażony gust tego, kto będzie oceniał jego pracę. Redagując tekst, koncentruje się przede wszystkim na treści, stara się pisać bez błędów językowych, zwraca również uwagę na zachowanie klasycznej trójdzielnej kompozycji – to zdają się być najważniejsze parytety wykonawcze, ale też i kryteria oceny wypowiedzi uczniowskich stosowane powszechnie przez nauczycieli (do tego zestawu można by jeszcze dorzucić wymaganie, aby tekst był spójny). Nic dziwnego, że powstają teksty mało wyraziste, będące konkretyzacją pewnego abstrakcyjnego uniwersalnego wzorca, który można by nazwać szkolnym stylem wypowiedzi pisemnych. Jeżeli nawet dla licealistów pisanie o tekście literackim w sposób pozbawiony wykładników autentycznego przeżycia i intelektualnego zaangażowania jest nienaturalne i nijakie, to i tak unikają oni łamania konwencji stylowej. Nastawiają się przede wszystkim na odniesienie sukcesu, stąd bierze się ich konformistyczna w pewnym sensie postawa. Autentyzm i indywidualizm nie są w tej sytuacji postrzegane jako wartość, bo nie są bezpieczne.

Trzeba powiedzieć, że szkoła nie stwarza zbyt dobrych warunków do kształtowania się kompetencji stylistycznej. Na poziomie liceum praca na lekcjach nad stylem tekstów redagowanych przez uczniów sprowadza się właściwie do oceny tych tekstów przez nauczycieli. O stylach funkcjonalnych, o kategoriach stylowych i stylowych funkcjach środków językowych uczeń ma szansę dowiedzieć się niewiele, dlatego że treści z zakresu kształcenia językowego w szkołach ponadgimnazjalnych prawie w ogóle nie są realizowane. Brakuje ćwiczeń w stylistycznej analizie tekstów oraz ćwiczeń-wprawek, np. w redagowaniu zróżnicowanych stylowo wypowiedzi. Tego typu kompetencje licealista *de facto* nabywa poza szkołą, która koncentruje się na kształceniu literackim. Może trzeba by więc zapytać, jaki jest sens takiej edukacji szkolnej?

## BIBLIOGRAFIA:

- Gajda S., 1983, *Styl jako humanistyczna struktura tekstu*, „Z Polskich Studiów Slawistycznych”, seria 6, t. 2, Warszawa, s. 235-243.
- Gajda S., 2001, *Stylistyka funkcjonalna, stylistyka pragmatyczna, stylistyka kognitywna*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, s. 15-22.
- Gilson E., 1975, *Lingwistyka a filozofia: rozważania o stałych filozoficznych języka*, Warszawa.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- „Stylistyka” IV, 1995.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

**Style(s) of Written Expression of Higher-Secondary School Students  
Summary**

The paper presents findings of research on the style of texts written by participants of the Polish Literature and Language Olympiad at the regional level. Based on the analysis, three abstract stylistic models actualized in the texts written by higher-secondary school students were identified and described, i.e. the style of a professional interpreter, a reflective interpreter and a reflective professional. The analysis also reveals a far-reaching conventionalization of students' texts at the level of style, which allows the researcher to posit the existence of a specific 'school style' of writing. Generic, situational and thematic factors in students' stylistic choices are also discussed. In conclusion, the author formulates the need to concentrate on developing stylistic competence in the Polish language classroom.

DANIEL BARTOSIEWICZ

(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie, Ciechanów)

## POTOCZNOŚĆ I JEJ FUNKCJE W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH GIMNAZJALISTÓW

ABSTRAKT: Punktem wyjścia do rozważań na temat potoczności w wypowiedziach pisemnych gimnazjalistów jest przekonanie formułowane przez wielu językoznawców, że styl potoczny zajmuje pozycję centralną w systemie stylów językowych (J. Bartmiński). W świetle powyższego stwierdzenia uwagę zwraca częsta postawa bezradności dydaktyków i nauczycieli wobec zachowań i postaw światopoglądowych gimnazjalistów w konfrontacji z otaczającym ich światem. Bezradność ta jest często wynikiem pomniejszania wpływu na uczniów kategorii pojęciowych i językowych składających się na potoczność. W referacie analizowane są przykładowe wypracowania gimnazjalistów w perspektywie przejawiającej się w nich kategorii potoczności. Dotyczy to przede wszystkim procedur wnioskowania, środków ekspresji, potocznych treści odwołujących się do obrazów i doświadczeń z życia codziennego ucznia oraz strategii nadawczo-odbiorczych przyjmowanych przez autorów wypracowań. W perspektywie dydaktycznej rozpoznanie przejawów potoczności w tekstach gimnazjalistów umożliwiłoby opracowanie procedur, metod nauczania i repertuaru ćwiczeń w mówieniu i pisaniu pozwalających na skuteczne kształcenie kompetencji tekstotwórczych. Potrzeba taka wynika chociażby z kształtu i treści nowych dokumentów programowych obowiązujących od niedawna w szkole.

SŁOWA KLUCZOWE: potoczność, gimnazjum, wypowiedź pisana, rejestr potoczny języka

*Podstawa programowa przedmiotu „Język polski”, III etap edukacyjny, obowiązująca od roku szkolnego 2009/2010 już w pierwszych klasach gimnazjum, zagadnienie potoczności ujmuje w części I zatytułowanej „Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji”. Tamże w dziale „3. Świadomość językowa” czytamy, że uczeń „1) rozumie pojęcie stylu, rozpoznaje styl potoczny, urzędowy, artystyczny i naukowy)” (Podstawa... 2009, 36). W dalszej części oficjalnego szkolnego dokumentu mówi się o tym, że uczeń powinien dostrzegać różnicowanie słownictwa, w tym rozpoznawać wulgaryzmy i przewidywać negatywne konsekwencje ich użycia. I to w zasadzie są wszystkie zapisy, w których Podstawa programowa jakoś odnosi się do kategorii potoczności. Tam, gdzie mogłaby lub powinna to czynić, o tym się milczy. Mam tu na myśli część poświęconą tworzeniu wypowiedzi i umiejętności przestrzegania*

zasad etyki mowy w ramach elektronicznych środków przekazywania informacji (SMS, e-mail, czat, blog) (*Podstawa...* 2009, 38). Dalej możemy przeczytać: „uczeń: (...) 2) sprawnie posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny” (*Podstawa...* 2009, 39). Wydaje się, że kwestię potoczności w podstawie programowej potraktowano powściągliwie i w sposób niejednoznaczny metodologicznie i metodycznie. Niejednoznaczny metodologicznie, gdyż na jednej płaszczyźnie zestawiono równoprawnie cztery odmiany stylistyczne polszczyzny – potoczną, urzędową, artystyczną i naukową, nie uwzględniając faktu, iż w językoznawstwie spotykamy się z ujęciem stylu potocznego w opozycji, a nie równorzędnie, do pozostałych (por. Bartmiński 1992, 49-51). Niejednoznaczny metodycznie, gdyż wiele wątpliwości budzi nazwa czynności ucznia, polegającej na sprawnym posługiwaniu się odmianą nieoficjalną. Sprawnym, to znaczy jak? W konsekwencji rodzi się pytanie: jaki jest status potoczności (języka potocznego, stylu potocznego) w edukacji polonistycznej, zwłaszcza językowej? Mamy potoczność ograniczać jako dystynkcyjnie niższej rangi wytwór języka, traktować równoprawnie czy też w sposób ultraliberalny wynosić na piedestał jako najpierwszy i najważniejszy język człowieka? W tym miejscu można by przytoczyć wiele zapisów programów nauczania i ujęć podręcznikowych pokazujących, jak kłopotliwy jest to problem, choć jest to temat na odrębny referat. Wydaje się, że potoczność przez szkolną dydaktykę jest nieoswojona.

Takiego, jak w poprzednim zdaniu, sądu nie da się odnieść do ustaleń językoznawstwa, kulturoznawstwa czy też nawet filozofii w zakresie określenia i rozumienia zjawiska potoczności. Dużo na ten temat napisano, powiedziano, przeprowadzono wiele analiz. Z konieczności więc należałoby na coś się zgodzić, aby wyodrębnić przydatne narzędzie do dyskusji o potoczności w ramach dydaktyki języka polskiego. Decyduję się na początek na przypomnienie pojmowania stylu potocznego przez Jerzego Bartmińskiego. Jego zdaniem, styl potoczny to pierwszy w kolejności przyswajania wariant języka. Uczymy się go w rodzinnym domu jako dzieci i długo uznajemy go jako wystarczający do porozumiewania się w codziennych sytuacjach życiowych (por. Bartmiński 1992, 37). Czytamy dalej, że styl potoczny „(...) zawiera (...) zasób podstawowych form i sensów i że utrwała elementarne struktury myślenia i percepcji świata związane z elementarnymi potrzebami człowieka w elementarnej sytuacji egzystencjalnej. Styl potoczny pełni rolę bazy derywacyjnej dla pozostałych stylów językowych, tzn. wszystkie pozostałe w jakiś sposób pochodzą od potocznego, a także rolę tła, na którym funkcjonują style wyspecjalizowane i wobec którego określają swoje dla siebie właściwości; bez niego nie udaje się wyodrębnić i opisać innych stylów językowych” (Bartmiński 1992, 38). Wskażmy też tutaj na powszechnie znany pogląd J. Bartmińskiego, iż „styl ten zajmuje pozycję centralną w systemie stylów językowych, w stosunku do takich stylów,



jak artystyczny, urzędowy czy naukowy (by wymienić tylko najważniejsze)” (Bartmiński 1992, 38). Uzupełniająco dodajmy, że uczony różnicuje styl potoczny wyodrębniając rejestry neutralny i emocjonalny oraz rejestry swobodny i staranny. Wyszczególnia takie wartości stylu potocznego jak jego antropocentryzm, konkretność, kolektywność, typizacja. I, o czym była już wyżej mowa, wyraziście podkreśla opozycję potoczności wobec takich kategorii jak poetyckość, naukowość i urzędowość.

Andrzej Markowski z kolei uznaje potoczność za kategorię o niejednoznacznym rozumieniu zawartości treściowej tego pojęcia. Dostrzega umiejscawianie w nim zjawisk właściwych zarówno sferze języka, jak i sferze pozajęzykowej. Analizując różnorodne ujęcia rozumienia potoczności (paralelnie towarzyszą temu określenia „potoczny” i „potocznie”), A. Markowski wyróżnia potoczność w języku jako kategorię stylistyczną, szerzej – pragmatyczną, to jest uwarunkowaną najczęściej nieoficjalną sytuacją mówienia: „Potoczność odnosi się bowiem wyłącznie do sfery zjawisk, która obejmuje sytuację wypowiedzi i jej elementy, m.in. stosunki między jej uczestnikami, temat wypowiedzi itp.” (Markowski 1992, 56). Następnie A. Markowski wyodrębnia potoczność jako kategorię semantyczną. Jak czytamy, „potoczność jest w tym ujęciu pewnym sposobem opisywania i analizowania leksyki” (Markowski 1992, 57). Nieco dalej autor pisze: „Zapewne więc potoczność jako składnik opisu znaczeń nadaje się doskonale do definiowania wyrazów języka ogólnego, niezależnie od ich pragmatycznego czy stylistycznego nacechowania” (Markowski 1992, 57). Dalej autor wyróżnia potoczność gnoseologiczną jako trzecie rozumienie kategorii potoczności, wskazując na takie właśnie jej pojmowanie w pracach J. Anusiewicza, a dokładniej „jako określony sposób conceptualizacji, analizowania i problematyzowania świata” (Markowski 1992, 57-58).

Warto przywołać podejście do potoczności w pracach językoznawczych analizujących określone zjawiska. Spośród wielu publikacji na ten temat zwróćmy uwagę na dwa stanowiska i pojmowanie w nich potoczności. Pierwsze to ujęcie Jacka Warchali, który, analizując ekspansję języka potocznego, wskazuje na zależność tego zjawiska od przemiany modelu rodziny. J. Warchala następująco definiuje kategorię potoczności: „Potoczność traktować będę zatem jako, z jednej strony, odmianę języka, zestaw czy repertuar środków wyrazu, pewien sposób konstruowania tekstu, sposób porozumiewania się; z drugiej strony, jako sposób conceptualizacji świata. Oba te sposoby są zmienne w czasie i podlegają stałym modyfikacjom – właśnie konieczność dynamicznego ujęcia zagadnienia potoczności chciałbym szczególnie podkreślić” (Warchala 2001, 64). W definicji tej na podkreślenie zasługuje „pewien sposób konstruowania tekstu” jako składnik potoczności. Jako przykłady tego wskazać tu można omawiane przez autora takie zjawiska jak: dewulgaryzacja wielu wyrażeń języka,

demokratyzacja i partnerstwo uwidaczniane w formach adresatywnych lub likwidujących dystans między rozmówcami, wytwarzanie specyficznego „języka rodzinnego” (zob. Warchała 2001).

Przyjrzyjmy się teraz propozycji badawczej Wiary Małdziejewej, badającej teksty z nurtu New Age, charakteryzowane przez autorkę jako „katechetyczne” i „egzegetyczne”. Według W. Małdziejewej wyrażenie „potoczność” odsyła do złożonego zjawiska, którego zakres konstytuują z jednej strony typ komunikacji, skojarzony z określonymi warunkami pragmatycznymi, treściami komunikowanymi i wykładnikami językowymi, a z drugiej strony typ myślenia wyrażający się w mechanizmach oceny i wnioskowania. Badaczka w centrum zainteresowań stawia tekst, ściślej określony typ tekstu powstający w typach sytuacji komunikacyjnych, scharakteryzowanych poprzez warunki pragmatyczne, takie jak cel nadawcy (cel komunikacji) i relacja uczestników w komunikacji (nadawcy i odbiorcy). W. Małdziejewa pisze: „Typy tekstów ze swojej strony cechują: określona pod względem dziedziny przedmiotowej i tematów (i powiązana z warunkami pragmatycznymi) treść, oraz skorelowane w sposób względnie stały i zakodowany w kompetencji językowej użytkowników języka, zestawy środków językowych ze wszystkich płaszczyzn systemu językowego. Na określenie tych zestawów odpowiadających wyznaczonym sytuacjom komunikacyjnym stosuję termin ‘rejestr języka’. Najogólniej tekst należący do rejestru potocznego może być scharakteryzowany z punktu widzenia pragmatycznego i treściowego jako przekaz aktualnej wiedzy, przekonań, emocji itp. na temat bezpośrednio otaczającej rzeczywistości, odbywający się w kontakcie bezpośrednim przy równości (braku subordynacji) nadawcy i odbiorcy. Wykładnikami takiego przekazu są: na poziomie leksykalnym ekspresywne i wartościujące wyrażenia (w tym związki frazeologiczne); na poziomie morfologicznym formy czasownikowe i zaimkowe 1 i 2 osoby (tzw. typ tekstu „ja-ty”), syntetyczne formy imperatywne; na poziomie składniowym zdania pytajne (w tym pytania retoryczne), rozkazujące i wykrzyknikowe, niepełne i niedokończone zdania, nacechowany szyk z wyniesieniem rematu na pierwszym miejscu, ekspresywne powtórzenia składników i in.” (Małdziejewa 2001, 237).

Przeanalizujemy kilka wypowiedzi uczniów klasy pierwszej gimnazjum<sup>1</sup>, którzy u progu edukacji na III etapie, w klasie pierwszej otrzymali polecenie sporządzenia autocharakterystyki<sup>2</sup>. Tu trzeba zwrócić uwagę, że wyrażenie ‘autocharakterystyka’ lub ‘autoprezentacja’ wywodzą się z innego rejestru języka

<sup>1</sup> Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować Pani mgr Danucie Beldowicz, nauczycielce języka polskiego w Gimnazjum nr 1 im. Jana Pawła II w Strzegowie, pow. mławski, woj. mazowieckie, za udostępnienie prac swoich uczniów.

<sup>2</sup> W przytoczonych fragmentach tekstów zachowane zostały wszelkie cechy językowe oryginału z wyjątkiem ortografii.

niż potoczny. Uczniowie po prostu mieli napisać kilka słów o sobie – zainteresowaniach, relacjach z otaczającym ich światem, uważanych przez nich za istotne cechach osobowości itp. Poniższe wypowiedzi są fragmentem większej całości:

*Nazywam się Justyna K. i mieszkam w K. Moje ulubione zwierzę to puma i koń. Mój ulubiony kolor to czarny i czerwony. Kwiaty które lubię to czerwone róże. Interesuję się wszystkim co związane jest z aktorstwem, filmami i kinem. Ulubione gatunki filmów to: horrory. Mój ulubiony film to „Zmierzch”, który powstał na podstawie książki.*

*Nazywam się Aneta P. mieszkam w Z. Mam dwoje rodzeństwa brata i siostrę mój brat Daniel jest najstarszy i siostrę Jolanę która jest starsza od demnie o rok. Interesuję się muzyką. Lubię kolor niebieski lubię najbardziej psy.*

*Nazywam się Klaudia Ż. i mieszkam w K. Interesuje się muzyką. Moim ulubionym kolorem jest niebieski i różowy. Moim ulubionym filmem jest „Harry Potter i Czara Ognia”. Najbardziej ze zwierząt lubię psy.*

*Nazywam się Sebastian R. Mieszkam w S. jestem katolikiem. Mam młodszą siostrę. Moim hobby są komputery. Najbardziej z przedmiotów lubię informatykę. A nie lubię szkoły.*

*Nazywam się Robert O. mieszkam w K. Bardzo lubię skateboarding i jazdę po wertepach na rowerze. Moim ulubionym przedmiotem jest informatyka. Podobają mi się książki o tematyce fantasy. Nie lubię historii, gdyż nie interesuje mnie przeszłość innych państw: -)*

*Nazywam się Cezary K. mieszkam w K. lubię komputery i zbieram informacje o nich. Nie lubię historii bo myślę że to powinien być przedmiot tylko dla chętnych. Słucham muzyki (najczęściej hip hopu) lubię też czasami pograć w piłkę lub pojeździć na rowerze z kolegami. I to wszystko o mnie :-)*

*Nazywam się Sylwia W. – W. Lubię czytać i słuchać muzyki. Interesuję się muzyką taką jak: rock, polski punk rock oraz screamo, metal, post hardcore, emocore. Nie lubię chamstwa, plotek i jakiegokolwiek komentowania mojej osoby.*

Stosując charakterystykę tekstu należącego do rejestru potocznego zgodną z tezami W. Małdziewej, widzimy, jak powyższe autoprezentacje uczniów z punktu widzenia pragmatycznego i treściowego stanowią przekaz aktualnej wiedzy, przekonań, emocji itp. na temat bezpośrednio otaczającej ich rzeczywistości. Poziom kompetencji językowej świadczy o tym, że autorzy tych wypowiedzi

niespecjalnie przejmują się osobą adresata, to jest nauczycielki języka polskiego. Nie widać tu troski o poprawność językową, o zgodność z normami poprawnościowymi. Wyraźny jest też u uczniów niewielki zasób słownictwa bądź uwarunkowane sytuacyjnie niesilenie się na kwiecisty styl. Z autocharakterystyk da się wyczytać zauważany przez W. Małdziejewą brak subordynacji nadawcy i odbiorcy, czyli ich równość nie tyle wyrażaną językowo, ile motywowaną pragmatycznie (założony, być może, przez nauczycielkę, luźny sposób formułowania zdań).

Przyjrzyjmy się horyzontowi poznawczemu i egzystencjalnemu, który ukazują nam uczniowie poprzez własne wypowiedzi. Nie dostrzegamy tu nic nowego: dom, szkoła, zainteresowania typowe dla tego wieku – muzyka, film, popularna literatura, sport i, rzecz jasna, świat komputerów. Stosunek do tych elementów rzeczywistości wyrażany jest poprzez zasadniczo dwa czasowniki (tu akurat w 1. osobie liczby pojedynczej): ‘lubię’, ‘interesuję się’, albo są one zaprzeczone jako przejaw negatywnego stosunku do danego obszaru życia. Można tu mówić o konkretności stylu nie w sensie nasycenia tekstu konkretnym słownictwem, co pewnej racjonalności – doświadczenia i przeżywania świata najbliższego własnej egzystencji (zob. Bartmiński 1992, 45). Stąd też jako nowe ujawnia się to, co dla starszego pokolenia Polaków nie istniało – Harry Potter, używane w zapisie emotikony czy powieści fantasy lub nowe formy rozrywki. Mimo to na tym tle zastanawia deklaracja Sebastiana R. dotycząca jego katolicyzmu, a także przykuwa uwagę zdecydowany sąd Sylwii W.-W. o tym, czego ona nie lubi w traktowaniu jej osoby.

Jeśli tak jak powyżej przedstawiają się nam spontanicznie w końcu pisane autocharakterystyki, to po zastosowaniu wielu zabiegów dydaktycznych należałoby się spodziewać niezłych rezultatów wtedy, gdy trzeba będzie napisać charakterystykę wedle wymaganych przez nauczycieli, a sugerowanych przez dydaktykę kryteriów czy wzorców<sup>3</sup>. Oto przykład charakterystyki uczennicy klasy pierwszej gimnazjum, Agnieszki B., wypracowania celowo wybranego jako to gorsze, bo z takimi jednak tekstami mamy najczęściej do czynienia<sup>4</sup>:

*Maciek Łańko jest główną postacią książki pt „Telemach w dżinsach” Adama Bahdaja. Jest chłopcem w wieku 15 lat, który poszukuje swojego ojca. Ojciec bohatera zostawił go jak Maciek był małym dzieckiem. Mieszka w Jerzmowie uczy się w szkole zawodowej przy fabryce sklejek. Maciek czasem tam pracuje. Wychowany przez ciotkę obecnie opiekę nad nim sprawuje pan Sielicki.*

<sup>3</sup> Pamiętać trzeba, że charakterystyka jest dłuższą formą wypowiedzi nauczaną i ćwiczoną już w szkole podstawowej, najczęściej w klasie szóstej.

<sup>4</sup> Podobnie jak poprzednio, zachowane zostały wszelkie cechy językowe oryginału z wyjątkiem ortografii.

*Maciek, jako narrator nie opowiada nam o swoim wyglądzie, ponieważ nie jest to dla niego ważna sprawa. Prawdopodobnie jest zupełnie przeciętnym piętnastolatkiem.*

*Maciek Łańko ma dużo pozytywnych cech np. odwaga, spontaniczność, spryt, wytrwałość te cechy ukazały się w postanowieniu przepłynięcia kajakiem na drugi brzeg jeziora. Podczas przyjaźni z Jojem jest ukazane więcej cech Maciek łatwo nawiązuje kontakty z innymi, jest otwarty, szczery, uprzejmy, gotowy do pomocy skromny, odpowiedzialny, rozsądny, wrażliwy. Ugodny, ufny, łatwowierny te cechy Maciek pokazał w znajomości z Romem nie są one dobre.*

*W książce Maciek nic nie mówi o swoim stosunku do przyrody.*

*Maciek Łańko jest postacią godną uwagi, ma wiele cech do naśladowania, chciałabym mieć go za przyjaciela.*

Jedynie chyba, co kwalifikuje ten tekst jako spełniający jakieś kryteria, to jest to w miarę poprawnie zastosowany, a znany dydaktyce od dawna, algorytm charakterystyki: prezentacja bohatera (wiek, nazwisko, miejsce zamieszkania itp.) – wygląd zewnętrzny – cechy osobowości – jakaś opinia, ewentualnie ocena postępowania bohatera. Reszta wymaga wielu krytycznych uwag, o tyle znaczących, o ile pozwolą nauczycielowi wystawić stopień, a to jest zupełnie inny problem. Tu musimy stwierdzić, że autorka charakterystyki Maćka Łańko prezentuje stosunkowo niski poziom kompetencji językowej, czego dowodem są błędy składniowe, słowotwórcze, usterki interpunkcyjne (stąd nie wiadomo, kto jest wychowany przez ciotkę – Maciek czy pan Salicki). Dostrzec trzeba, jak autorka, charakteryzując osobowość bohatera powieści A. Bahdaja, poprzestaje na wyliczeniach cech bez próby ich potwierdzenia poprzez własny sąd lub fakty z utworu. Zdanie *Maciek Łańko ma dużo pozytywnych cech np. odwaga, spontaniczność, spryt, wytrwałość te cechy ukazały się w postanowieniu przepłynięcia kajakiem na drugi brzeg jeziora* jest próbą zmierzenia się z inną odmianą stylistyczną, choć nie wiadomo do końca jaką – stylem urzędowym czy naukowym.

Można jeszcze mnożyć przykłady i analizy rozmaitych językowych nie stosowności. Najogólniej rzecz ujmując, powyższa uczniowska charakterystyka sytuuje się na pograniczu odmiany pisanej i mówionej z nachyleniem ku mówionej nieoficjalnej. Rozleglejsza analiza wielu wypracowań uczniów różnych szkół – od podstawowej do ponadgimnazjalnej – pokazuje, że rzadko kiedy problem bylejakości językowej polega na występowaniu jakichś deficytów rozwojowych. W końcu w danej populacji dzieci i młodzieży nie dominują dyslektycy czy dysortograficy. Istota problemu polega na rozziwieniu między naturalnym sposobem komunikowania się za pomocą języka, tak typowym dla potoczności i uwarunkowań jej występowania, a komunikowaniem się za pomocą tych odmian, które są wytworem kultury upowszechnianej

przez szkołę, tzw. kultury wysokiej. Potwierdza się opozycja między stylami potocznym a poetyckim, urzędowym i naukowym. Rozziew ten zanika w przypadku uczniów zdolnych, bardzo dobrych, ci jednak nie dominują w szkolnej rzeczywistości.

Z powyższych rozważań tak teoretycznych, jak i praktycznych analiz, należy wysnuć kilka wniosków istotnych dla dydaktyki języka polskiego. Po pierwsze, styl potoczny jako pierwszy w kolejności przyswajany wariant nie podlega w procesie tegoż przyswajania ustalonym procedurom dydaktycznym. Dokonuje się to drogą akwizycji (w rozumieniu pedagogicznym), czyli uczenia się bez ustalonych procedur. Po drugie, należy usankcjonować jego istnienie jako bazę derywacyjną i tło dla pozostałych stylów. Usprawni to na pewno proces pełniejszego rozumienia przez uczniów rozmaitych tekstów, w konsekwencji otaczającego ich świata. Po trzecie, takie jak wyżej podejście wymaga ciągłego przeformułowywania celów ogólnych polonistycznej edukacji: czy mamy kształcić wybornych znawców literatury i językoznawstwa czy też świadomych czytelników i użytkowników języka? Raczej to drugie, ale wtedy uznajmy jednak potoczność jako punkt wyjścia dla działań metodycznych.

Rzeczą dydaktyki języka polskiego nie jest włączanie się w dyskusję na temat słuszności bądź nie określonych koncepcji tworzonych w ramach jakiejś teorii języka, lecz poszukiwanie możliwych zastosowań praktycznych w procesie kształcenia polonistycznego. A. Markowski dostrzega problem we wzajemnych zależnościach między trzema typami potoczności – pragmatycznej, semantycznej, gnoseologicznej (zob. Markowski 1992, 58). Dydaktyk w różnieniu tych trzech typów powinien dostrzec raczej użyteczne narzędzie dla własnych przedsięwzięć. Potoczność pragmatyczna pozwoli na doskonalenie umiejętności uznanej wyżej jako wątpliwa, to jest sprawnego posługiwania się odmianą nieoficjalną polszczyzny. Potoczność jako kategoria semantyczna da się wykorzystać we wszelkich ćwiczeniach i testach na rozumienie tekstu. Z kolei potoczność gnoseologiczna to najczęściej ta uwidaczniająca się w uczniowskich wypracowaniach jako sposób konceptualizacji świata i jako przejaw światopoglądu piszącego.

Badania J. Warchali i W. Małdziewej dowodzą z kolei, jak analizy konkretnych tekstów z perspektywy potoczności mogą być użyteczne i poszerzające horyzonty poznawcze. Dla nauczyciela mogą stać się źródłem wiedzy o podopiecznych nie tylko z perspektywy wiedzy o poziomie kompetencji językowej uczniów.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bartmiński J., 1992, *Styl potoczny*, [w:] *Potoczność w języku i kulturze*, pod red. J. Anusiewicz i F. Nieckuli, „Język a Kultura”, t. 5, Wrocław.
- Małdziewa W., 2001, *Funkcja potoczności w tekstach New Age*, [w:] *Między kulturą „niską” a „wysoką”*. Zjawiska językowe, literackie, kulturowe, Łódź.
- Markowski A., 1992, *Kategoria potoczności w języku i opisie języka*, [w:] *Potoczność w języku i kulturze*, pod red. J. Anusiewicz i F. Nieckuli, „Język a Kultura”, t. 5, Wrocław.
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski, t. 2*, 2009, [w:] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego*, tomy 1-8, Warszawa.
- Warchała J., 2002, *Przemiany modelu rodziny jako czynnik poszerzania się sfery występowania języka potocznego*, „Postscriptum” nr 2-3 (42-43).

**Colloquial Language and its Functions  
in Lower-Secondary Students' Written Expression  
Summary**

Point of departure for this discussion of colloquialisms in writing is a point made by many linguists, namely that colloquial style has moved to a central position in the system of styles (J. Bartmiński). It is important to notice the helplessness of linguists and teachers facing students' behaviour and their attitudes. In the report, examples of students' written compositions are analysed. The analysis focuses on concluding devices, colloquial language referring to pictures and everyday experience, as well as sending and receiving strategies accepted by young writers. In the didactic perspective, the recognition of colloquial elements in students' text would enable us to develop procedures, teaching methods and a range of spoken and written exercises to support successful teaching of text competences. This need arises from the content of new programming documents which have been recently used by schools.

IWONA ARTOWICZ-SKOWROŃSKA  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## OCENA KOMPETENCJI DYSKURSYWNEJ UCZNIÓW GIMNAZJUM W SYMULOWANYCH SYTUACJACH KOMUNIKACYJNYCH

**ABSTRAKT:** Referat analizuje zagadnienie kompetencji dyskursywnej opierając się na anonimowych badaniach ankietowych przeprowadzone wśród uczniów klas pierwszych i drugich jednego z warszawskich gimnazjów. Badaniu poddano 106 osób – 56 dziewczyn i 50 chłopców. Uczniowie klas pierwszych i drugich zostali poproszeni o napisanie, w jaki sposób zachowaliby się w dwóch konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Na podstawie uzyskanych wypowiedzi opisano sprawność komunikacyjną (systemową, społeczną i pragmatyczną) badanych uczniów. Kompetencję dyskursywną zdefiniowano jako umiejętność uczestniczenia w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Respondenci wykazali się dość wysoką sprawnością pragmatyczną i społeczną oraz wyjątkowo niską sprawnością systemową (głównie gramatyczną).

**SŁOWA KLUCZOWE:** dyskurs, komunikacja, kompetencja komunikacyjna, kompetencja dyskursywna, sprawności komunikacyjne

Sprawne posługiwanie się językiem jest warunkiem osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego. Kompetencję komunikacyjną wykształcamy już we wczesnym dzieciństwie. Kolejne lata edukacji językowej sprawiają, iż coraz lepiej radzimy sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Niniejszy tekst jest próbą oceny kompetencji dyskursywnej uczniów gimnazjum w wybranych sytuacjach komunikacyjnych. Podstawą do jego napisania były anonimowe badania ankietowe<sup>1</sup> przeprowadzone w 2006 roku w Gimnazjum nr 55 im. Gen. Maczka w Warszawie<sup>2</sup>. Każdej ankiecie nadano unikalny kod składający się z trzech elementów: cyfry określającej numer klasy (1 lub 2), litery określającej płeć (K lub M) oraz liczby oznaczającej kolejny numer ankiety w badanej podgrupie. Przykładowo kod [2K-10] oznacza dziesiątą ankietę w grupie uczennic klasy drugiej. Badaniu poddano 106 osób – 56 dziewcząt i 50 chłopców, uczniów klas pierwszych i drugich (patrz wykres 1). Uczniowie zostali poproszeni o napisanie w formie dialogu, w jaki sposób zachowaliby się

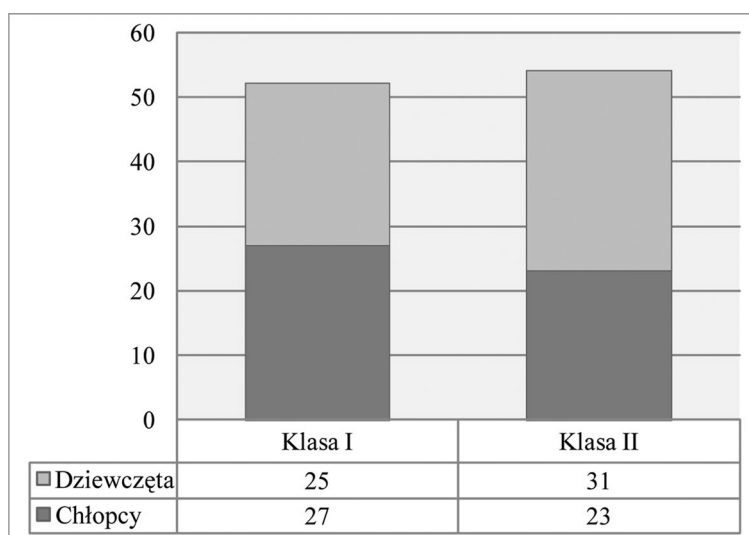
---

<sup>1</sup> Przykładowa wypełniona ankieta znajduje się w aneksie.

<sup>2</sup> W tym miejscu pragnę podziękować polonistce – pani mgr Małgorzacie Zielińskiej-Piliszek – za wszelką życzliwość i pomoc w organizacji badań.



w dwóch konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Sytuacja pierwsza dotyczyła poszukiwania drogi w obcym mieście. Uczniowie mieli zapytać o drogę różne osoby: nieznanego rówieśnika (synt. 1a), nieznanego dorosłego (synt. 1b) oraz przypadkowo spotkanego księdza (synt. 1c). Zadanie drugie polegało na zaproszeniu do kina kolejno: rodzeństwa (synt. 2a), rodziców (synt. 2b), kolegi/koleżanki (synt. 2c) oraz sympatii (synt. 2d). Na podstawie uzyskanych wypowiedzi opisano sprawność komunikacyjną (systemową, społeczną i pragmatyczną) badanych uczniów. Przyjęto kryteria oceny w skali od 0 do 3 (0 – brak kompetencji, 1 – niska kompetencja, 2 – średnia kompetencja, 3 – wysoka kompetencja) w obrębie każdej z badanych sprawności. Zdefiniowano składowe poszczególne ocen i pod tym kątem oceniono wypowiedzi respondentów.



Wykres 1. Rozkład liczby respondentów w zależności od płci

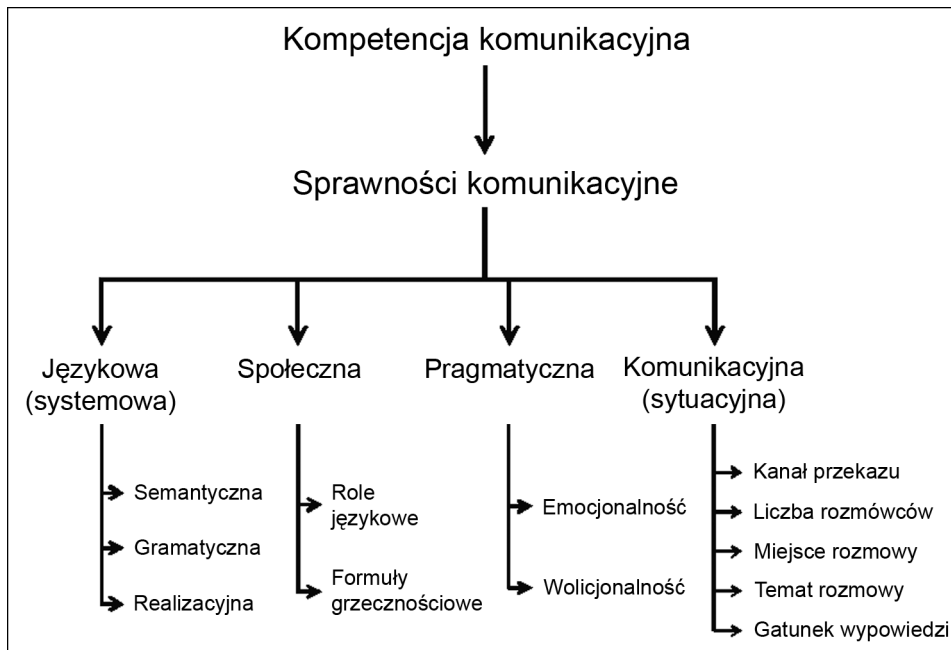
## Kompetencja komunikacyjna

*Kompetencja komunikacyjna* nie jest terminem jednoznacznym. Wprowadzona w 1973 roku przez Della Hymesa bywa utożsamiana w literaturze przedmiotu z kompetencją kulturową (Duszak 1998), semiologiczną<sup>3</sup> (Grzmil-Tylutki 2000),

<sup>3</sup> Kompetencja semiologiczna, zdaniem autorki, jest najwyższym z poziomów funkcjonowania w komunikacji międzyludzkiej. Jej składowe to: rdzeń metadyskursywny (o statusie semantycznym), kompetencja komunikacyjna i kompetencja dyskursywna (oparta na strategiach dyskursywnych). Kompetencja semiologiczna określa zdolność podmiotu do rozpoznawania i manipulowania materiałem językowym i wartościowaniem w określonych okolicznościach dyskursywnych.

czy też dyskursywną (van Dijk 2001). Często jest po prostu jedną ze składowych części szeroko rozumianej kompetencji dyskursywnej. Przyjęta w niniejszym tekście definicja nawiązuje do propozycji Stanisława Grabiasa (Grabias 2001), który kompetencję komunikacyjną (dyskursywną) określa jako sumę następujących sprawności komunikacyjnych: językowej (systemowej), społecznej, pragmatycznej i komunikacyjnej (sytuacyjnej) (patrz wykres 2).

Kompetencja komunikacyjna jest tu tożsama z *dyskursywną*. Dyskurs to – zdaniem S. Grabiasa: „(...) ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (Grabias 2001, 264). Nadawca posługuje się jednym bądź wieloma kodami językowymi uwarunkowanymi albo społecznie, albo terytorialnie. Tworząc tekst, musi realizować rozmaite role społeczne. Wynikają one ze społecznej pozycji odbiorców. Nadawca musi uwzględnić kontekst sytuacyjny, w którym zachodzi akt językowy, a także dobrać językowy sposób realizowania intencji. Badane sytuacje dyskursywne zostały określone sytuacyjnie. Respondenci mieli narzucony gatunek wypowiedzi (dialog), liczbę rozmówców, miejsce i temat wypowiedzi. Dokładnej analizie i ocenie poddano kompetencję systemową, społeczną i pragmatyczną uczniów. Końcowy etap analizy był próbą zbiorczej oceny kompetencji dyskursywnej, będącej wypadkową wszystkich trzech sprawności.



Wykres 2. Kompetencja komunikacyjna (opracowane na podstawie: Grabias 2001, 264-323)

## Kompetencja systemowa

Kompetencja systemowa określa poziom językowego opracowania informacji. Badano umiejętność wyodrębnienia danej informacji (sprawność semantyczna), umiejętność przedstawienia jej w odpowiedniej formie językowej (sprawność gramatyczna) oraz umiejętność zaopatrzenia tejże informacji w substancję, która jest nośnikiem treści zorganizowanej językowo.

Omawiając kompetencję systemową respondentów, należy wyjść od **realizacji wzorca gatunkowego**. Uczniowie mieli narzuconą formę **dialogu**. Na poziomie gimnazjum wzorec ten powinien być doskonale znany. W badanych ankietach odnotowano aż dziewięć sposobów zapisu dialogu<sup>4</sup>:

1. – Czy mógłby ksiądz powiedzieć jak dojść na dworzec?  
– Tak, synu. Pójdiesz w prawo i dalej prosto. [1M-3]
2. – heja ziom, jak dojść na dworzec?  
– prosto i w lewo  
– dzieńx. [2M-14]
3. Mamo, idziemy do kina?  
Nie mam czasu, muszę zrobić ciasto. [1K-15]
4. \*Siorka, idziemy na Osadę?  
\*Z chęcią! [1K-20]
5. Ja: Marta, pójdziemy do kina. Mam dwa bilety.  
Marta: Muszę zapytać, czy rodzice nie mają jakichś planów i oddzwonię. [1K-18]
6. Samo pytanie:  
„Przepraszam panią, jak mogłabym dojść na dworzec?” [2K-13]  
Jak dojdę na dworzec? [1M-19]
7. – Cze, jaka jest droga na dworzec?  
– Bla.Bla.bla  
– Dzięki. [2M-2]
8. – Cześć. Sorry jak dojść stąd na dworzec>  
– ...  
– Dzięki, cześć. [2M-14]
9. – Δ Może pojedziemy jutro do kina na fajny film?  
– □ Pewnie. Dzięki za zaproszenie. [2M-18]

Za najbardziej poprawne i zgodne z normą należy uznać zapisy nr 1 i nr 5. Klasyczny sposób następowania po sobie replik w dialogu wystąpił w największej liczbie ankiet. Sprawność gramatyczna uczniów w obrębie tego zapisu (nr 1)

<sup>4</sup> Numeracja nie jest przypadkowa. Sposoby zapisu zestawiono ze względu na częstotliwość występowania (od najczęstszego do najrzadszego). Wszystkie przykłady są oryginalnymi cytacjami z ankiet.

nie była jednak aż tak jednorodna. Tylko nieliczne dialogi zostały zapisane zgodnie z obowiązującymi regułami gramatycznymi tworzenia tekstu. Błędy językowe w tym zakresie (głównie ortograficzne i interpunkcyjne) wystąpiły w wielu pracach, nawet wśród uczniów poprawnie realizujących wzorzec gatunkowy zapisu dialogu.

Zapis dialogu z wyodrębnieniem ról (przykład 5) występował w pracach ocenionych wysoko pod względem sprawności systemowej, zarówno gramatycznej, jak i semantycznej. Taki sposób zapisu dialogu odnotowano w 10 ankietach. W nich też znaleziono elementy kreacjonizmu formalnego i treściowego. Uczniowie w nieszablonowy sposób tworzyli fabułę dialogu, np.:

Ja: Mamo i tato, mam dwa bilety do kina, ale ten film mnie nie interesuje. Może chcielibyście iść we dwoje do kina?

Rodzice: Ależ bardzo chętnie. Dziękujemy, że o nas pomyślałeś. [2M-19]

W tej sytuacji w większości prac pojawiało się szablonowe pytanie: „Mam bilety do kina. Pójdiesz ze mną?” i równie szablonowa odpowiedź: „Tak. Z chęcią”.

Sposób zapisu dialogu był głównym elementem kreacjonizmu uczniów. Rozpoczynanie wypowiedzi gwiazdką (przykład 4) lub piktogramem (przykład 9) pojawiło się w kilku ankietach o dość wysokiej ogólnej kompetencji dyskursywnej. Zapewne wynika to z chęci podkreślenia własnej indywidualności, pokazania odrębnego stylu itp. Niektóre formy zapisu dialogu (rozpoczynanie wypowiedzi małą literą, niestosowanie żadnych znaków interpunkcyjnych będących formalnych wyznacznikiem dialogu) były wyraźnie błędne i – niestety – dość powszechne. Najgorzej oceniono zapis dialogu z przykładu nr 6. Samo zadanie pytania, bez udzielenia jakiegokolwiek odpowiedzi świadczy o nieznanym podstawowej definicji dialogu. Najdziwniejszy jest fakt, że taki zapis wystąpił głównie w pracach uczniów klas drugich! Tylko w dwóch ankietach można ewentualnie potraktować samodzielną wypowiedź jako dialog. Są to zdania typu: „Zapraszam cię do kina. Nie przyjmuję odmowy”. Nadawca zakłada się, że odpowiedź jest zbędna. Odpowiedzią jest skorzystanie z zaproszenia.

Częstym zjawiskiem jest występowanie **emotikonów** (aż w 20% prac). Tego typu znaki znacznie zubożają warstwę semantyczną wypowiedzi. Zasób słownictwa emocjonalnego jest ograniczony do minimum. Na ogół emotikony pojawiają się w wypowiedziach chłopców. Trudno jednoznacznie ocenić występowanie emotikonów w tekstach uczniowskich. Analizując użyte piktogramy, można nawet stwierdzić, że ich autorzy dość precyzyjnie zobrazowali swój stan emocjonalny. Gdyby tego typu znaki zaliczyć do systemu językowego, na pewno należałoby wysoko ocenić umiejętność realizowania przez uczniów strategii wyrażania przy użyciu funkcji ekspresywnej.

W pracach chłopców także możemy odnaleźć elementy grozy czy zaskakujące zwroty wydarzeń (głównie w dialogach dotyczących pytania o drogę rówieśnika), np.:

- Cze, wiesz jak iść na dworzec?
- Tak, prosto i w lewo, ale... uważaj, tam niedawno zabili człowieka! (...) [1M-10]

Kolejnym zjawiskiem obserwowanym w wypowiedziach ankietowanych jest duża liczba **neologizmów słotwórczych** (*dzienx, spox, ziom, strzałka, sorry/sorry*). Większość z nich można zakwalifikować jako błędy językowe<sup>5</sup>. Błąd językowy to wszelka innowacja nieuzasadniona funkcjonalnie (Porayski-Pomsta 1994). Zatrzymajmy się chociażby na dość powszechnym od wielu lat *sorry/sory*. W języku polskim istnieje bardzo wiele zwrotów wyrażających przeprosiny. Bezrefleksyjne używanie form anglojęzycznych jest więc w tej sytuacji nieuprawnione. Młodzież używając „spolszczonej” formy *sory*, niejako adaptuje formę obcojęzyczną na grunt rodzimy. Jeszcze częstszym zjawiskiem jest tworzenie neologizmów z sufiksalną formą *-x*, typu: *dzienx, spox*. W myśl tendencji do ekonomiczności, uczniowie wolą użyć krótszej formy. Materiał pokazuje, że sufiks *-x* niesie dodatkową informację emocjonalną. *Dzienx* nie jest dla respondentów zwykłym „dziękuję”, to coś więcej, „dziękuję bardzo”, „ogromnie dziękuję”, itp. Jeszcze kilka lat temu badając język gimnazjalistów, odnajdywałam głównie zwroty: „wielkie dzięki”, „dzięki serdeczne”. Obecnie głównie *dzienx* z dodatkiem odpowiedniego emotikonu. Forma *ziom* wraz ze współwystępującymi *ziomal, ziomek, ziomo* wystąpiła głównie w ankietach chłopców. Zapożyczona z języka hip-hopowego przez kilka ostatnich lat była bardzo popularna wśród młodzieży.

W kilku ankietach pojawiły się formy: *Yo!men* i *kolo*:

*Yo!men* idziemy do kina?

*SpoX kolo*. [2M-13]

Forma *kolo* jest nagminnie używana w sytuacji dialogu z rówieśnikiem (synt. 1a i 2c). Neologizm od kolega, został utworzony jako forma skrótowa, zgodnie z systemem językowym. Czy jest uzasadniony funkcjonalnie? Można przyjąć, że jedynie w celu wyrażenie emocji. Czy jest lepszy, poprawniejszy, mniej rażący niż *ziom*? Trudno jednoznacznie ocenić.

Formę *Yo!men*, intuicyjnie wyczuwamy, jako element slangu hip-hopowego, czy nawet przejęcie oryginalnej formy z którejś z piosenek zagranicznych.

<sup>5</sup> Szczegółową charakterystykę błędów językowych znajdziemy w pracy Józefa Porayskiego-Pomsty, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Poliszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, pod red. K. Handke i H. Dalewskiej-Greń, Warszawa 1944, s. 55-66.

Nie wydaje się jednak uzasadniona ani tendencją do ekonomiczności, ani potrzebą wyrażania emocji. Jest to właściwie forma bez znaczenia, używana jako tzw. przerywnik. Zdecydowanie jednak lepsza od rozmaitych, często bardzo wyszukanych wulgaryzmów uczniowskich, występującego w takiej właśnie funkcji.

W zebranych materiale można dostrzec wiele **wulgaryzmów** traktowanych jako element uczniowskiego języka potocznego („spadaj na drzewo”, „wypchaj się debilu”). Co ciekawe, uczniowie używają ich tylko w konkretnych kontekstach (pytanie o drogę rówieśnika, zaproszenie do kina rodzeństwa/rówieśnika). Autorzy nie odbierają ich także jako nieodpowiednich stylistycznie. Wulgaryzmy odnaleziono głównie w pracach chłopców klas drugich.

Znamiona **dysleksji** odnaleziono w 10 pracach (u trzech dziewcząt i siedmiu chłopców). Tylko dwie osoby zaznaczyły w ankiecie, że mają zdiagnozowane zaburzenie. W badanej grupie dyslektycy stanowili 9,43% populacji. Uzyskany wynik jest statystycznie zbliżony do uzyskanego przez Martę Bogdanowicz<sup>6</sup>. Badaczka zauważa, iż w każdej klasie można spotkać 4-6 dzieci (ok. 10-16%) ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu o umiarkowanym nasileniu. Co najmniej jedno dziecko w każdej badanej klasie ma poważne trudności w uczeniu się pisania i czytania. Opisane badania także to potwierdziły. Najczęściej występującym typem zaburzenia była **dysleksja „skompensowana”**. O dysleksji „skompensowanej” mówimy, gdy uczeń ze stwierdzoną dysleksją, na skutek ćwiczeń, kompensującego wpływu inteligencji, wieku, nie popełnia zbyt wielu błędów i są to głównie błędy ortograficzne, np.:

Przepraszam, gdzie jest najbliższy *dworzec*? (synt. 1a)

Przepraszam panią/na gdzie jest najbliszy *dwożec*? (synt. 1b) [2M-1]

W kilku pracach odnaleziono znamiona **dysortografii** (mylenie liter, opuszczanie ich – patrz wyżej: *najbliszy*, dodawanie i przestawianie liter i sylab, itd.), np.:

A wienc lewo i *prosto*, tak *brosto*. [2M-4]

Mamo, czy mama *by poszła by z mną* do kina? [2M-6]

Prepraszam cie kolego, jak *dojść* na *najbliszy* *dwożec*? (synt. 1a) [2K-7]

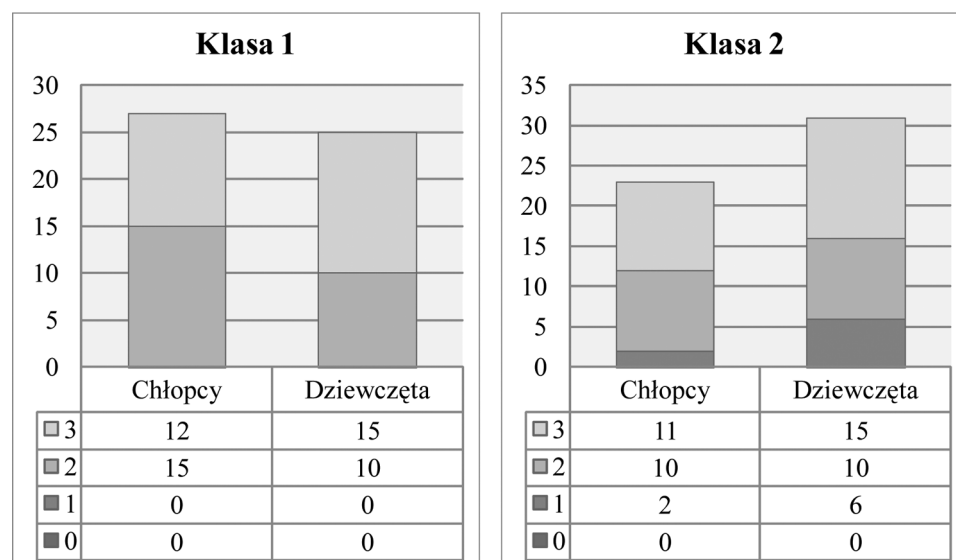
Przepraszam pana jak *doś* na *najbliszczy* *dworzec*? (synt. 1b) [2K-7]

W wielu pracach dochodzą graficzne zaburzenia struktury tekstu, niestaranie pisownia, liczne skreślenia i poprawienia w obrębie nawet jednego wypowiedzenia. Trudno ocenić skrajnie negatywnie kompetencję systemową ucznia

<sup>6</sup> Ze wszystkimi ustaleniami terminologicznymi i metodologicznymi oraz propozycjami pracy z uczniami z dysleksją/dysleksją rozwojową można się zapoznać w pracy M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdańsk 2005. W tekście zajmę się wybiórczo kilkoma zagadnieniami.

z tego typu deficytami. W przypadku tego typu zaburzeń, nie wpisywałam wartości 0 na ocenę kompetencji systemowej.

Po uwzględnieniu wszystkich składników kompetencji systemowej sporządzono wykres (patrz wykres 3), na którym dokonano ogólnej oceny tej sprawności. Uczniowie klas pierwszych charakteryzowali się wyższą kompetencją systemową niż uczniowie klas drugich. Chłopcy obydwu klas łącznie mieli niższą kompetencję systemową niż dziewczęta.



Wykres 3. Kompetencja systemowa (0-3 – skala oceny kompetencji)

### Kompetencja społeczna

Kolejny składnik kompetencji dyskursywnej – kompetencja społeczna – to umiejętność grania różnych ról społecznych uzewnętrzniających się w języku i narzucających językową formę wypowiedzi oraz stosowanie odpowiednich formuł grzecznościowych w zależności od rangi społecznej rozmówców.

Ciekawą propozycję zdefiniowania i opisanie *kompetencji komunikacyjnej* znajdziemy u Idy Kurcz<sup>7</sup>. Zdaniem autorki jednostką kompetencji komunikacyjnej jest wypowiedź, zaś jednostką kompetencji językowej zdanie. W każdej wypowiedzi przekazywana jest intencja mówiącego, która wyraża się w aktach mowy. Wypowiedzi układają się w większą całość zwaną dyskursem. Umiejętność

<sup>7</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 130-146.

komunikowania się polega na zdolności zarówno do przekazywania własnych intencji, jak i do odczytywania intencji interlokutorów. U podstaw ludzkiej zdolności komunikacyjnej leży zdolność do **decentracji**. Jest to umiejętność przyjmowania perspektywy innych. Zdaniem Idy Kurcz, jest to najwyższy stopień **sprawności społecznej**. Większość respondentów charakteryzowała się wysokim stopniem decentracji. Uczniowie umiejętnie wchodzili we wszystkie role, doskonale odczytując intencje interlokutorów. Doskonale uwidoczniło się to w sytuacji dialogu z osobą duchowną, np.:

- Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus.
- Na wieki wieków Amen.
- Czy mógłbym się od ojca dowiedzieć jak dojść na dworzec?
- Ależ oczywiście, synu. Musisz pójść, a potem w prawo. Dworzec jest obok dużego czerwonego kościoła. *A może chcesz, żebym cie odprowadził.*
- O tak. Będę ogromnie wdzięczny. Jestem z innego miasta. Bóg zapłać, księżu. [1M-16]

Uczeń wszedł w role rozmówców. Sprawnie odczytał intencję, mimo że nie została językowo wyrażona. Ksiądz zaproponował odprowadzenie chłopca do dworca, choć ten o to wcale nie prosił. Okazało się, że w gruncie rzeczy chłopiec właśnie tego oczekiwał.

Najwięcej formuł grzecznościowych i wyszukanych formuł językowych zastosowano właśnie w sytuacji pytania o drogę skierowanego do osoby duchownej (synt. 1c). Formuły powitalne różniły się w zależności od tego, czy pytano księdza, czy siostrę zakonną. Formuła „Szczęść Boże” była zarezerwowana głównie dla sióstr zakonnych. Tylko w dwóch przypadkach rozmowy z księdzem użyto takiej formuły. Ksiądz witano na wiele sposobów. „Niech będzie pochwalony/Pochwalony/Pochwalony Jezus Chrystus”. Formułą pożegnalną na ogół było „Bóg zapłać”. Uczniowie wcielili się także w postać księdza i oddali językowo jego rolę. Duchowny odpowiadał: „Dobrze synu...”, „Niech cię Bóg błogosławi, synu”, „Moje drogie dziecko”. Kilkoro ankietowanych pokusiło się o parodię czy też świadomą grę z konwencją, np.:

- Niech będzie Pochwalony! Czy mógł by ksiądz powiedzieć jak dojść na dworzec?
- Niech będzie pochwalony! Idź przed siebie, słuchaj głosu serca, a dojdiesz do wyznaczonego celu. Jezus jest zawsze z Tobą. [2K-26]
- Księżu, jak dojść na dwożec?
- Bóg cie poprowadzi, zaufaj mi. [2K-31]
- Pochwalony. Gdzie jest droga?
- Jak szukasz drogi do domu, to idź do kościoła, tam ją znajdziesz. [1M-17]



Nasuwa się pytanie, na ile dialogi skonstruowane przez uczniów są autentyczne i czy w rzeczywistości w ogóle zapytałiby osobę duchowną o drogę. Pociuszającym jest jednak fakt, że nawet jeśli nie uczestniczą w takich sytuacjach komunikacyjnych, potrafią je odpowiednio skonstruować, stosując poprawne formuły grzecznościowe i wcielając się w różne role językowe. Świadczy to o dużej decentracji respondentów.

Ankietowani doskonale poradziili sobie w większości symulowanych sytuacji społecznych. Stosunkowo najwięcej kłopotów sprawiło im zaproszenie sympatii do kina. Zapewne wynika to w znacznej mierze ze **stereotypów kulturowych i płciowych**, np.:

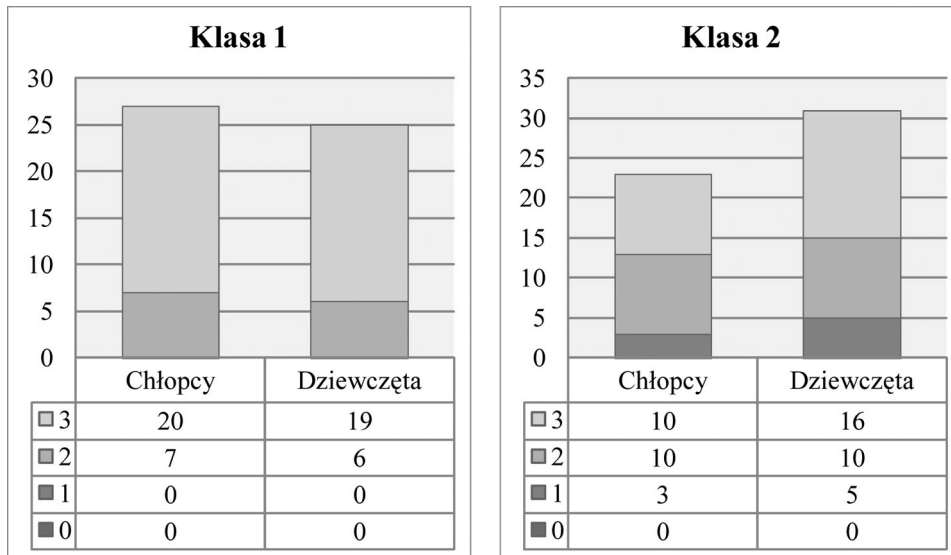
– Cześć... Wiesz, bo ja, to znaczy mam bilet. Dwa bilety, nie jeden. I ja, ja bym chciała iść z Tobą, ale nie wiem, czy Ty chcesz. Tak dziwnie jak to dziewczyna prosi chłopaka. Pójdiesz? [2K-6]

W polskiej obyczajowości utarło się, że to chłopiec zaprasza dziewczynę do kina. I rzeczywiście na ogół taka sytuacja występuje wśród badanych. Chłopcy wychodzą z inicjatywą w stosunku do swoich koleżanek. Co ciekawe, chłopcy zachowali w stosunku do dziewcząt odpowiednią **grzeczność językową**. W ich dialogach pojawiły się zdrobnienia, spieszczenia, elementy komplementowania zapraszanych dziewcząt. W jednej ankiecie natomiast pojawiła się ciekawa gra z tym stereotypem:

– Osobo płci przeciwnej, chodź ze mną do kina.  
– Nie mogę.  
– Dlaczego?  
– Bo jesteś płci przeciwnej i mama mi nie pozwala. [2K-29]

Wiele osób w ogóle zrezygnowało z zamieszczenia dialogu w tej sytuacji. Przy poleceniu zaproszenia osoby płci przeciwnej do kina albo zostawiono puste miejsce (aż 35% badanych), albo wpisywano: „Nie mam takiej osoby”.

Po uwzględnieniu wszystkich składników kompetencji społecznej badanych sporządzono wykres (patrz wykres 4), na którym dokonano ogólnej oceny tej sprawności. Uczniowie klas pierwszych wykazali się wyższą kompetencją społeczną niż ich starsi koledzy. W klasach drugich dziewczęta wykazywały większe umiejętności społeczne niż chłopcy, w klasach pierwszych kompetencje chłopców i dziewcząt były zbliżone. Sprawność społeczna jest ogólnie dość dobrze opanowana przez wszystkich ankietowanych.



Wykres 4. Kompetencja społeczna (0-3 – skala oceny kompetencji)

### Kompetencja pragmatyczna

Ostatni składnik kompetencji dyskursywnej – sprawność pragmatyczna – to umiejętność osiągania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi. Intencję należy wyrazić w odpowiednim, adekwatnym do sytuacji akcie mowy. Wszystkie intencje można wyrazić w dwojaki sposób. Przeżycia emocjonalne i akty woli wyraża się w ramie emocjonalnej „Czuję...”, a sprawności informacyjne, modalne i perswazyjne w ramie wolicjonalnej „Chcę...”.

Tę sprawność łatwo ocenić w sytuacjach symulowanych. Uczniowie bowiem sami kierują całą rozmową. Wydawać by się mogło, że w takich warunkach nie będzie żadnych wypadków wskazujących na niską kompetencję pragmatyczną. Zdarzały się jednak osoby, które zupełnie nie radziły sobie z wyrażaniem intencji i osiąganiem założonego celu nawet w symulowanych sytuacjach!

Naczelną funkcją determinującą większość dialogów sytuacyjnych była funkcja komunikatywna, co też wynikało z narzuconych sytuacji komunikacyjnych. W celach pozainformacyjnych stosowano funkcję nakłaniającą i ekspresywną. Funkcję ekspresywną stosowały przede wszystkim dziewczęta. U chłopców pojawiała się ona głównie w przypadku zapraszania koleżanki do kina. Funkcja fatyczna konstruowała większość dialogów. Zdarzały się jednak prace (o czym już wcześniej wspomniano), w których w ogóle nie ułożono prawidłowego dialogu. Takie wypowiedzi, rzecz jasna, nie należały do komunikacyjnie fortunnych.

Pojawiło się kilka ciekawych dialogów zbudowanych z wykorzystaniem implikatur konwersacyjnych, np.:

- Chcesz iść do kina misiaczku?
- Z Tobą za Chiny ludowe.
- Super! No to jesteśmy umówieni! [1K-8]

Intencje były wyrażane głównie w werbalnych aktach mowy. Emotikony, sporadycznie zaznaczane elementy śmiechu, zaklasyfikowano jako niewerbalne akty mowy. Wśród zastosowanych aktów mowy przeważały pytania. Poniekąd zostało to narzucone w poleceniu skierowanym do ankietowanych. Forma gatunkowa dialogu implikuje użycie pytań („Którędy mogę dojść na dworzec?, Czy znasz drogę na dworzec?, Pójdiesz ze mną do kina?”). Tylko niektóre pytania przybierały klasyczną formułę „Czy...?”.

Znalazły się też polecenia („Idź prosto i w prawo” [2K-4]), rozkazy („Uciekaj stąd szybko!” [1M-6]), czy sądy stanowiące („Nie idzie się do kina z osobą płci przeciwnej”). W ankietach dziewcząt przeważały akty mowy o funkcji emocjonalno-ekspresywnej zaś w ankietach chłopców akty mowy o funkcji informacyjno-stwierdzającej.

Po uwzględnieniu wszystkich składników kompetencji pragmatycznej badanych sporządzono wykres (patrz wykres 5), na którym dokonano ogólnej oceny tej sprawności. Uczniowie klas pierwszych wykazali się wyższą kompetencją pragmatyczną niż ich starsi koledzy. Kompetencja pragmatyczna chłopców i dziewcząt w obrębie tych samych roczników była zbliżona.

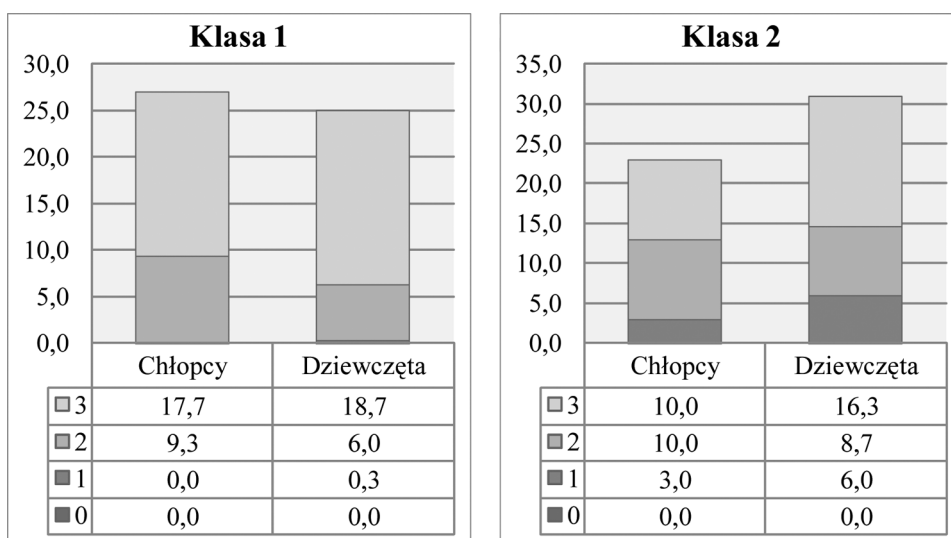


Wykres 5. Kompetencja pragmatyczna (0-3 – skala oceny kompetencji)

## Kompetencja dyskursywna

Tak jak wcześniej wspomniano, pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* jest w propozycji metodologicznej Stanisława Grabiasa tożsame z pojęciem *kompetencji dyskursywnej*. Zdaniem autora nie jest możliwe komunikowanie się poza sytuacją dyskursu. Tylko w takiej sytuacji możemy okazać w pełni swoją kompetencję komunikacyjną. Kompetencja dyskursywna (komunikacyjna) jest swoistą sumą kompetencji systemowej, społecznej i pragmatycznej. Bardzo trudno przedstawić tę sumę w postaci grafu. Przede wszystkim wielu uczniów mających wysoką kompetencję społeczną, mogło mieć równocześnie dość niską sprawność gramatyczną itp. Wydaje się to poniekąd logiczne, gdyż akt komunikacyjny odbiera się jako całość. Często niedociągnięcia w zakresie danej sprawności, rekompensujemy innymi i w efekcie nasza komunikacja może należeć do udanych i fortunnych. Ogólnie respondenci wykazali się dość wysoką sprawnością pragmatyczną i społeczną oraz niską sprawnością systemową. Dziewczeta zaś charakteryzowały się wyższą kompetencją systemową niż chłopcy.

Po uwzględnieniu wszystkich składników kompetencji dyskursywnej badanych sporządzono wykres (patrz wykres 6), na którym dokonano ogólnej oceny tej sprawności. Była to próba uśrednienia i zobiektywizowania wcześniejszych ustaleń. Uczniowie klas pierwszych posiadają wyższą kompetencję dyskursywną niż uczniowie klas drugich gimnazjum. Kompetencja dyskursywna uczennic klas drugich jest niższa niż uczennic klas pierwszych, brak natomiast znaczących różnic w zakresie kompetencji dyskursywnej uczniów klas pierwszych i drugich.



Wykres 6. Kompetencja dyskursywna (0-3 – skala oceny kompetencji)

## Wnioski końcowe

W artykule została podjęta próba opisanie kompetencji dyskursywnej uczniów gimnazjum przy użyciu jednolitego narzędzia badawczego zaproponowanego przez Stanisława Grabiasa. Próbowano przedstawić i poddać analizie całościowy akt komunikacyjny z uwzględnieniem jego wszystkich składników. Opracowana tu skala oceny kompetencji jest tylko propozycją badawczą. Na pewno wymaga bardziej szczegółowych badań oraz bardziej precyzyjnego ustalenia wszystkich wykładników na każdym poziomie oceny poszczególnych kompetencji. Wymagałoby to wspólnej pracy językoznawcy, psychologa i socjologa. Dobrze byłoby też przeprowadzić badania na próbie statystycznie relewantnej.

Badanie symulowanych sytuacji komunikacyjnych przy użyciu ankiety nie jest badaniem prawdziwej komunikacji, ale wydaje się, że dobrze służy badaniu właśnie kompetencji i świadomości językowej. Od kilku lat badam język rodzinny (familijny) i na tej podstawie mogę stwierdzić, że jedynie badania zrobione w ukryciu, bez zgody respondentów są w pełni spontaniczne i wiarygodne. W tej sytuacji anonimowa ankieta okazuje się jedną z najbardziej szczerych, spontanicznych form wypowiedzi.

## BIBLIOGRAFIA:

- Awdziejew A., 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2005, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia.
- van Dijk T. A. (red.), 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa.
- Dubisz S. (red.), 1999, *Nauka o języku dla polonistów*, wyd. III zm. i roz., Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Grzmił-Tylutki H., 2000, *Francuski i polski dyskurs ekologiczny w perspektywie aksjologii*, Kraków.
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Hymes D., 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia (Sociolinguistics and the Ethnography of Speaking, 1973)*, tłum. K. Biskupski, [w:] Głowiński M. (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, pod red. K. Handke i H. Dalewskiej-Greń, Warszawa, s. 55-66.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wawrzyniak-Beszterda R., 2002, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków.

## Aneks

AK-1

PLEĆ: M/♀

WIEK: 12/13/14/15/16/17

KLASA: II/III GIMNAZJUM

Wyobraź sobie, że jesteś głównym uczestnikiem opisanych poniżej sytuacji. Spróbuj stworzyć krótkie dialogi (maksymalnie po 2 repliki) odzwierciedlające zachowanie Twoje oraz pozostałych uczestników danej sytuacji.

**Sytuacja 1**

Zgubiłeś się w obcym mieście. Musisz dotrzeć na dworzec. Pytasz o drogę:

a) nieznajomego rówieśnika:

Sorki, nie wiesz może gdzie jest dworzec?

Nie, ale w tym zielonym kiosku powinni wiedzieć.

Przepraszam, czy możesz mi pokazać gdzie jest dworzec?

Tak, skręć w prawo a potem idź ciągle prosto.

b) nieznajomą osobę dorosłą:

Przepraszam bardzo, jeśli zajmuję czas, ale czy może mi pani pokazać drogę na dworzec?

Oczywiście, przejdź ostrożnie przez przejście a potem skręć w lewo.

c) księdza/siostrę zakonną:

Przepraszam, czy może mi ksiądz powiedzieć gdzie jest dworzec?

Tak, dziecko, idź prosto po drodze miniesz zakrytkowy kościół, za nim skręć w lewo.

**Sytuacja 2**

Masz 2 bilety do kina na interesujący film. Zapraszasz:

a) siostrę/brata:

Ola, mam dwa bilety, pojedź do kina, więc może pojedziesz ze mną?

Dobra, ale tylko jeśli to jakiś ciekawy film.

b) mamę/tatę:

Tato, pojedź z mną do kina, proszę to odjazdony film, "Hobbit".

Pewnie, ale jedziemy na rowerach.

c) dobrego kolege/koleżankę:

Natka, porykam cię na twój ulubiony film, co ty na to?

Oczywiście, myślisz że przepuszczę taką okazję.

d) osobę płci przeciwnej, która darzysz szczególną sympatią:

Marek, mam dwa bilety do kina, chodź ze mną, proszę?

Nie ma mowy, z dziewczyną.

---

**Discursive Competence Analysis of Lower-Secondary Students  
in Simulated Communication Scenarios  
Summary**

The paper considers the problem of discursive competence based on anonymous questionnaires conducted among first- and second-grade students in one of Warsaw's lower-secondary schools. The questionnaire was administered in a group of 106 teenagers (56 females and 50 males). The first- and second-grade students were asked to describe their behaviour in two hypothetical communication scenarios. Based on their statements, the author was able to describe students' communication efficiency, incl. their language as well as social and pragmatic skills. Discursive competence was defined as the ability to take part in a specific communication scenario. The respondents demonstrated a high level of pragmatic and social skills but a surprisingly lower level of language competence (mainly grammatical skills).

EWA WOLAŃSKA

(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## WYKŁADNIKI SPÓJNOŚCI TEKSTÓW RENARRACJI TWORZONYCH PRZEZ MŁODZIEŻ SZKOLNĄ W WIEKU 12-13 LAT

**ABSTRAKT:** Konstruowanie opowiadań stanowi jeden z głównych i najlepiej rozwiniętych sposobów używania języka. W opowiadaniu przekazuje się nie tylko informacje o następujących po sobie wydarzeniach, lecz także wyjaśnia się zachowania bohaterów zdarzeń w kategoriach motywów i celów. Jak dowodzą wyniki badań psycholingwistycznych, kompetencja narracyjna kształtuje się u dzieci do 10. roku życia. Początkowo dzieci uczą się rozumienia, a następnie tworzenia opowiadań o przyczynowo-skutkowej strukturze akcji. Przyczynowość ujawnia się poprzez używanie – przez osoby tworzące opowiadania – językowych wykładników spójności tekstu (spójność strukturalna i semantyczna). Budowanie tekstu nie polega bowiem na mechanicznym dodawaniu do siebie kolejnych izolowanych zdań. Przeprowadzana w referacie analiza spójności tekstów renarracji tworzonych przez uczniów klasy VI szkoły podstawowej (wiek 12-13 lat) ma dowiedzieć, czy polscy uczniowie kończący szkołę podstawową nabyli w pełni kompetencję narracyjną. Przedmiotem analizy są teksty ustnych renarracji, tworzone na podstawie czterech historyjek obrazkowych bez tekstu. W badaniach wzięło udział 16 uczniów z jednej z warszawskich szkół podstawowych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kompetencja narracyjna, renarracja, spójność tekstu, tekst

### **Wprowadzenie**

W badaniach nad rozwojem mowy dzieci i młodzieży zazwyczaj wykorzystuje się narrację. Wykorzystanie tej formy podawczej tekstu wzięło się prawdopodobnie stąd, że opowiadanie jest naturalną wypowiedzią, dostatecznie złożoną i mającą wyraźną strukturę. W celu wywołania u badanych naturalnych, a jednocześnie porównywalnych wypowiedzi narracyjnych badacze wykorzystują formę określaną mianem renarracji, czyli opowiadania tworzonego na podstawie historyjki obrazkowej. Zebrane w ten sposób wypowiedzi były dotychczas analizowane pod kątem budowy zdań, struktury opowiadania czy jego funkcji. Nie pokuszono się natomiast o językowo-tekstualną analizę spójności tekstu renarracji uczniowskiej. Wyniki takich badań – jak się wydaje – byłyby pomocne w terapii logopedycznej.



Budowanie tekstu nie polega na mechanicznym dodawaniu do siebie kolejnych izolowanych zdań. Spójność tekstu językowego to jego cecha konstytutywna. Oznacza jedność, ciągłość oraz integralność wypowiedzi, polegającą na istnieniu różnego typu związków między jej elementami. Związki te stanowią sieć nawiązań mających swoje wykładniki językowe lub nawiązań wynikających z wiedzy pozajęzykowej. Spójność – jako czynnik tekstotwórczy – pozwala odróżnić tekst od nietekstu (por. Dobrzyńska 1993: 9).

Przeprowadzana w niniejszym artykule analiza renarracji tworzonych przez uczniów klasy VI szkoły podstawowej ma ukazać, jakie środki językowe służą uczniom do osiągnięcia spójności tekstu. Wybór tej grupy wiekowej badanych wiązał się z tym, że – jak dowodzą wyniki badań psycholingwistycznych – kompetencja narracyjna kształtuje się w pełni do 10. roku życia dziecka (Kemper 1984).

## **Materialy i metody**

Materiał badawczy stanowią nagrania audio renarracji czterech historyjek obrazkowych bez tekstu. Nagrań dokonano 1 czerwca 2007 r. w Zespole Szkół nr 83 w Warszawie przy ul. Powstańców Wielkopolskich 4. Podczas badań zebrano materiał od 16 osób w wieku 12-13 lat. Wszyscy byli uczniami klasy VI, kończącej pierwszy etap edukacji. W grupie badanych dzieci znalazło się sześć dziewczynek i dziesięciu chłopców.

Uczestnicy badań brali udział w nagraniach pojedynczo, sam na sam z eksploratorem. Przed rozpoczęciem nagrania uczniowie otrzymali instrukcję postępowania: „Dostaniesz ode mnie cztery ponumerowane koperty. W każdej z nich znajduje się historyjka obrazkowa. Nie znam treści tych historyjek, więc nie mogę pomóc ci w ich opowiedzeniu. Twoim zadaniem jest wyjąć historyjkę z koperty, zapoznać się z nią (nie pokazując mi jej) i opowiedzieć zdarzenia przedstawione na obrazkach. Gdy skończysz opowiadać pierwszą historyjkę, schowasz ją do odpowiedniej koperty. W ten sam sposób postąpisz z kolejnymi trzema kopertami”.

Uwaga o tym, że eksplorator nie widział historyjek obrazkowych i nie chce ich oglądać w czasie nagrania, była podyktowana obserwacją poczynioną przez Barbarę Bokus (1985). Jeśli osoba dorosła ogląda obrazek wspólnie z dzieckiem, to wówczas – zdaniem badaczki – wypowiedź dziecka zawiera dane potrzebne dotyczące zdarzeń przedstawionych na obrazku, natomiast rzadko pojawiają się informacje dotyczące wyjaśnienia owych zdarzeń, ich oceny czy stosunku emocjonalnego dziecka do opisywanej sceny. W sytuacji, kiedy dorosły nie widzi obrazka, dziecko wyraźnie dąży do poszerzenia pola odniesienia, wprowadzając nowe informacje, próbuje wyjaśniać zdarzenia, oceniać je i wyrażać własne opinie.

Historyjki obrazkowe były zrealizowane w formie tzw. *comic strip* (dosłownie: ‘komiczny pasek’), czyli trzech kadrów przedstawiających następstwo zdarzeń w czasie. Konwencja *comic strip* określana jest mianem „niewidzialnej sztuki”, ponieważ ważne jest nie tylko to, co widać na poszczególnych obrazkach, lecz także to, co łączy poszczególne obrazki ze sobą, co „istnieje” między nimi. Mamy więc do czynienia z eliptycznym pominięciem niektórych zdarzeń. Odbiorca, patrząc na następstwo i zestawienie obrazków, musi wydedukować z faktu umieszczenia ich obok siebie, jaki jest temat i cel opowieści, jakie są reguły, którymi się ona rządzi. Założenie, które towarzyszy tworzeniu *comic strip*, jest ponadto takie, że reguł połączenia kolejnych obrazków w opowieść nie podpowiada komentarz słowny (Szyłak 2000: 11-12).

W badaniach użyto następujących historyjek obrazkowych:

1.



2.



3.





Badanie spójności tekstu renarracji uczniowskiej odwołuje się do tzw. analizy tekstualnej (*textual analysis*). Analiza tego typu wymaga skoncentrowania całej uwagi badawczej na tekstach występujących w naturalnych sytuacjach społecznych. Dane poddawane analizie nie mogą być w żaden sposób preparowane, lecz badane takimi, jakimi są, tj. w swojej autentycznej postaci i sytuacji użycia. Drugi ważny wymóg analizy tekstu wynika z jego sekwencyjnej budowy. Procesy wytwarzania i odbierania tekstów mają w znacznej mierze charakter linearny i sekwencyjny. Wymaga to od badacza, żeby strukturalne całości opisywał i interpretował w relacji do poprzedzających je elementów.

## Wyniki

W anglosaskich badaniach nad spójnością tekstu (np. Halliday, Hasan 1976) wyróżnia się dwa typy spójności – kohezję (*cohesion*) i koherencję (*coherence*). Pierwszy typ ma wykładniki formalne w warstwie językowej konkretnej wypowiedzi, drugi zaś wiąże się z jednolitością tematyczną tekstu. W polskiej literaturze przedmiotu pierwszy typ spójności określane bywa ponadto mianem spójności strukturalnej, linearnej lub lokalnej, a drugi – spójności semantycznej, treściowej lub globalnej. Współcześnie wyróżnia się jeszcze jeden typ spójności tekstu, a mianowicie spójność pragmatyczną. Powstaje ona na podstawie wiedzy pozatekstowej, czyli tej „która wprawdzie może być stymulowana przez tekst, ale która ma swe źródła w naszej znajomości rzeczywistości pozatekstowej” (Duszak 1998: 92). Na potrzeby niniejszego referatu na określenie poszczególnych typów spójności przyjmuje się następujące określenia: spójność strukturalna, spójność semantyczna i spójność pragmatyczna.

Warunkiem koniecznym spójności tekstu jest jedność tematyczna sekwencji wypowiedzi. Mówimy wówczas o spójności semantycznej. Zdaniem Marii Renaty Mayenowej „Tekst musi być tak zbudowany, by treść wszystkich zdań, które się nań składają, dawała w rezultacie opis jednego przedmiotu, opowieść

o jednym przedmiocie lub rozumowanie jednej tezy” (Mayenowa 1971: 189). W praktyce oznacza to, że każde kolejne zdanie tekstu musi zawierać jakąś minimalną choćby cząstkę informacji, która została podana w jednym z poprzedzających go zdań. Siłą integrującą ciągi zdań jest zatem ciągłość w przepływie informacji.

Każde zdanie podzielone jest na istotne z komunikacyjnego punktu widzenia elementy informacyjne. W toku wytwarzania tekstu nadawca dokonuje podziału wypowiedzenia na punkt wyjścia, czyli temat (zwany też *datum*), oraz rozwinięcie, czyli remat (zwany też *novum*). Temat niesie ze sobą informację znaną odbiorcy, wiążącą się z poprzednim kontekstem (np. osobą, rzeczą, stanem rzeczy, wydarzeniem, cechą itd.). Remat zawiera nowe elementy informacyjne, odnoszące się do tematu.

Budowanie ponadzdaniowej struktury tekstu polega na zespalaniu kolejnych zdań za pomocą tzw. progresji tematycznej, czyli przekształcania się tematów zdań poprzedzających w tematy zdań następujących. Obrazowo rzecz ujmując, można powiedzieć, iż tematy „podróżują” między zdaniami, tworząc szlaki tematyczne uspojnijające tekst. Można wyróżnić trzy podstawowe typy progresji tematycznej (za: Daneš 1974):

- a) progresja ze stałym tematem, polegająca na powtarzalności tematu pierwszego zdania w zdaniach kolejnych, np.

Widzę, na pierwszym rysunku, **dzieci** [ $T_1$ ] w krzakach, które patrzą jak mały niedźwiadek płacze, a na drugim rysunku, widzę, że **dzieci** [ $T_2 \leftarrow T_1$ ] wyszły z krzak... z ukrycia i pocieszają niedźwiadka, a na trzecim rysunku widzę, że **dzieci** [ $T_3 \leftarrow T_1$ ] zaprowadziły małego niedźwiadka do mamy i wszyscy się cieszą i są radośni.

- b) prosta progresja linearna, polegająca na przekształcaniu rematu (lub jego części) każdego poprzedniego zdania w temat zdania po nim następującego, np.

Pewnego dnia **dzieci** [ $T_1$ ] bawiły się **piłką** [ $R_1$ ]. **Piłka** [ $T_2 \leftarrow R_1$ ] wpadła do wody, a za nią **chłopczyk** [ $R_2$ ]. Niestety [**chłopczyk**,  $T_3 \leftarrow R_2$ ] przeziębził się i leżał tydzień w łóżku.

- c) progresja z tematami pochodnymi derywowanymi od hipertematu, polegająca na powtarzaniu w kolejnych zdaniach cząstki tematu nadrzędnego, np.

Pewnego dnia **dzieci** [HT] przygotowywały się do balu czy do jakiejś wycieczki. **Dziewczynka** [dziewczynka jako jedno z dzieci,  $T_1 \leftarrow$  HT] wzięła zaczarowaną różdżkę i sprawiła, że skrzydła chłopca zaczęły latać, fruwać. Niestety **chłopiec** [chłopiec jako jedno z dzieci,  $T_2 \leftarrow$  HT] jako nieumiejętny lotnik skończył swoją przygodę z guzem.

W powszechnej praktyce komunikacyjnej – w tym także w analizowanych renarracjach uczniowskich – poszczególne typy struktur tematyczno-rematycznych występują w jednym tekście łącznie, tworząc kombinacje niezwykle złożone.

Spójność semantyczna tekstu – realizowana za pomocą przekształcania się tematów zdań poprzedzających w tematy zdań następujących – ma swoje formalne wykładniki w warstwie leksykalnej i gramatycznej wypowiedzi. Mówimy wówczas o spójności strukturalnej. Jednym z podstawowych sposobów uzyskiwania ponadzdaniowej spójności strukturalnej jest stosowanie w tekście powtórzeń leksykalnych dokładnych (tj. tych samych wyrazów i wyrażeń) i niedokładnych (tj. synonimów, quasi-synonimów, peryfraz, wyrazów lub wyrażeń o węższym bądź szerszym zakresie znaczeniowym) oraz stosowanie wyrazów należących do tego samego pola znaczeniowego. Niektóre z tych wykładników można odnaleźć w renarracjach uczniowskich, por.

a) powtórzenia dokładne, np.

Widzę, dwóch przyjaciół: **chłopiec i dziewczynkę** chodzą w lesie. Spotykają małego **miśka** wychodzącego, domyślają się, pytają się co, co się z nim jest, i co się z nim dzieje, **miś** opowiedział, że zgubił **mamę** w lesie. **Chłopiec i dziewczynka** prowadzą ich do rodziców. **Mama** się cieszy.

Widzę, na pierwszym rysunku, **dzieci** w krzakach, które patrzą jak mały **niedźwiadek** płacze, a na drugim rysunku, widzę, że **dzieci** wyszły z krzak... z ukrycia i pocieszają **niedźwiadka**, a na trzecim rysunku widzę, że **dzieci** zaprowadziły małego **niedźwiadka** do mamy i wszyscy się cieszą i są radośni.

b) wyrazy o węższym i szerszym zakresie znaczeniowym, np.

Widzę, że dzie..., że w parku są **dzieci**. **Dziewczynka** patrzy z zaciekawieniem na **chłopczyka**, który chce się, ten, na linie bujać, ponieważ nad nim jest jeź.

c) wyrazy należące do tego samego pola znaczeniowego, np.

Pewnego dnia dzieci przygotowywały się do balu czy do jakiejś wycieczki. Dziewczynka wzięła zaczarowaną różdżkę i sprawiła, że **skrzydła** chłopca zaczęły **latać, fruwać**. Niestety chłopiec jako nieumiejętny **lotnik** skończył swoją przygodę z guzem.

Pewnym latem, bawiąc się na łące piłką, wpadła do **wody**. Chłopiec chciał po nią iść. Wskoczył do **rzeki**. Po pewnym, wracając do domu, **zachorował**. Miał **kaszel, chrypę i wysoką temperaturę**.

Do gramatycznych środków spójnościowych zalicza się zaimki osobowe i wskazujące oraz podmiot domyślny wraz z odpowiednim zakończeniem

formy osobowej czasownika. Występują one w tekstach renarracji uczniowskich, np.

Na tym obrazku widzę **dzieci**, które **patrzą** na **misia**, który płacze. Później **pocieszają go**, no i **misio przestał** płakać, i **znalazł** swoich rodziców.

Na początku, na samym początku do lasu **przychodzą dzieci**, **zauważają misia** płaczącego. **Podchodzą do niego**, **pytają**, co się stało. **On** odpowiada im, że **zgubił mamę**. Na końcu **dzieci pomagają mu ją** odnaleźć oraz **bawią się** razem z misiami.

Spójność strukturalną tekstu wielozdaniowego zapewniają ponadto operatory międzyzdaniowe. Są to wyrażenia spójnikowe, przysłówki i inne rozwinięte grupy wyrazów, które są związane z określonymi typami relacji czasowych, logicznych itp. Narracja (renarracja), która jako forma podawcza tekstu werbalizuje rzeczywistość w perspektywie czasu, ruchu i przemiany, wykorzystuje głównie dwa typy operatorów międzyzdaniowych – operatory ustanawiające relację „przedtem – potem” oraz relację „przyczyna – skutek”. Służą one przedstawieniu ciągu zdarzeń uszeregowanych w kolejności chronologicznej oraz zespolonych związkami przyczynowo-skutkowymi.

Wykładnikami relacji „przedtem – potem” są operatory wskazujące na następstwo w czasie. Funkcję tę pełnią przysłówki, zaimki przysłówne i wyrażenia przyimkowe, m.in. *na początku*, *najpierw*, *następnie*, *po chwili*, *początkowo*, *potem*, *później*. Tylko niektóre z nich można odnaleźć w tekstach uczniowskich renarracji, np.

No to... jest chłopiec i dziewczyna w lesie i znajdują płaczącego misia, który zgubił rodzinę. **Potem** pocieszają go, a potem znajduje rodzinę i wszyscy się cieszą.

Chłopak i dziewczyna ciągną sobie linę, a pod nim schował się jeź i puścił linę i przewrócił się na jeża. **Potem** on płakał, a dziewczyna i jeź się śmieli.

Na następnym obrazku widać chłopca, który się przygląda w lustrze z skrzydłami motyla i dziewczynkę też. **Później** oni zaczynają latać, w jakimś lesie. Dziewczynka trzyma w ręce różdżkę. **Później** chłopiec upada i nabija sobie guza na głowie i dziewczynka go pociesza.

Funkcję wykładników relacji „przyczyna – skutek” pełnią rozmaite wyrażenia spójnikowe (np. *Dlatego też...*) oraz inne rozwinięte grupy wyrazów (np. *W wyniku...*). W badanych tekstach renarracji operatorów tego typu właściwie nie można spotkać. Skrajną postacią zaniku związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zdarzeniami przedstawionymi na poszczególnych obrazkach

jest opowiadanie treści pojedynczego obrazka w taki sposób, jakby stanowił on element izolowany, por.

No to **na pierwszym obrazku** widzę chłopczyka i dziewczynkę, którzy widzą płaczącego misia. **Na drugim obrazku** widzę jak chłopiec i dziewczynka pocieszają misia. **Na trzecim obrazku** widzę jak chłopiec i dziewczynka odprowadzają misia do jego rodziców.

**Na czwartym obrazku** widzę chłopczyka i dziewczynkę, rzucających sobie piłkę. **Na drugim obrazku** widzę jak chłopczyk wpadł do wody z piłką. **Na trzecim obrazku** widzę jak dziewczynka opiekuje się chłopcem.

Nie każda spójna sekwencja zdań musi koniecznie zawierać wszystkie typy językowych wykładników spójności. W przypadku istnienia w tekście lub jego fragmencie niewielu językowych wykładników spójności kluczem do interpretacji związków tekstowych może być wspólna wiedza o świecie uczestników aktu komunikacji. Czynniki te należą do płaszczyzny spójności pragmatycznej, por.

Pewnego razu chłopiec zaczął ciągnąć linkę. Pod nim nie zauważył jeża. Pośliznął się i upadł na jeża. Strasznie go to bolało.

Powyższy tekst pozbawiony operatorów międzyzdaniowych można uznać za spójny, gdyż następstwo w czasie oraz relacja „przyczyna – skutek” każą się domyślać, że ból pojawił się w wyniku upadku. Opuszczenie operatorów (elipsa), które nie są konieczne, nadaje tekstowi dynamikę oraz zwartość.

Brak językowych wykładników spójności tekstu może też wynikać z błędnego założenia nadawcy co do symetryczności jego wiedzy i wiedzy odbiorcy. Autorzy renarracji opowiadali historyjki w taki sposób, jakby odbiorca znał wcześniej lub widział historyjkę obrazkową w trakcie jej opowiadania. Odwoływali się zatem do charakterystycznego dla dialogu bądź polilogu sytuacyjnego sposobu porozumiewania się. Postępowali tak mimo wyraźnej uwagi w instrukcji, mówiącej, że eksplorator nie widział i nie zna treści opowiadanych obrazków.

## Dyskusja

W celu osiągnięcia spójnego tekstu autorzy badanych renarracji posługują się – by tak rzec – najprostszymi z dostępnego repertuaru wykładnikami spójności. Pozwala to w sposób formalny łączyć ze sobą zdania, lecz tekst – jako całość – nie łączy ze sobą elementów rzeczywistości. Widać to przede wszystkim na poziomie składniowym.

W przebadanych tekstach renarracji można dostrzec przewagę konstrukcji parataktycznych (współrzędnych) nad hipotaktycznymi (podrzędnymi). Parataksa ukazuje świat w kategoriach współistnienia równorzędnych elementów, redukuje proces myślenia abstrakcyjnego do konkretności, poddaje się przypadkowości faktów i odchodzi od logiki ich interpretacji. Hipotaksa pokazuje elementy świata we wzajemnych związkach i relacjach. „Parataksa jest rodzajem skanowania świata, podczas gdy hipotaksa interpretuje świat” (Skudrzyk i Warchała, w druku). Skrajną postacią werbalizacji zdarzeń przedstawionych w historyjkach obrazkowych jest grupowanie elementów świata przez dodawanie ich za pomocą spójnika łącznego *i*, por.

No chłopczyk i dziewczynka znaleźli misia **i** pytają się, co mu jest **i** pocieszają go **i** dowiadują się, że to, że zgubił rodziców, no **i** próbują odnaleźć mamę **i** jak już znaleźli to tam wszyscy się cieszą.

Chłopiec i dziewczynka bawią się piłką **i** chłopiec usiłował ją złapać **i** wpadł do wody **i** upadł **i** dziewczynka mu przynosiła jedzenie **i** go leczyła.

Analizowane teksty cechuje również ubóstwo środków spójnościowych na poziomie leksykalnym. Na przykład w odniesieniu do bohaterów historyjek mamy do czynienia z ciągłymi powtórzeniami dokładnymi ich nazw (np. *dzieci*, *dzieci*, *dzieci* albo *chłopak* i *dziewczyna*, *chłopak*, *dziewczyna*) lub powtórzeniami niedokładnymi tychże nazw opartymi na zjawisku hiperonimii/hiponimii (*szerszy/węższy* zakres znaczeniowy, np. *dzieci*, *chłopak*, *dziewczyna*), por.

Na początku, na samym początku do lasu przychodzą **dzieci**, zauważają **misia** płaczącego. Podchodzą do niego, pytają co się stało. On odpowiada im, że zgubił mamę. Na końcu **dzieci** pomagają mu ją odnaleźć, oraz bawią się razem z **misiami**.

To **chłopak** i **dziewczyna** grają sobie w piłkę przy rzece i piłka wpadła do wody, a za nią wpadł **chłopiec**, a potem zachorował i leżał w łóżku. I **dziewczyna** mu przynosiła jakieś leki i jedzenie.

Na pierwszym obrazku widzę jak **dzieci** grają w piłkę. **Dziewczynka** rzuciła za mocno i **chłopiec** goniąc za piłką wpadł do wody. Rozchorował się, leży w łóżku.

W analizowanym materiale nie znaleziono ani jednego przykładu posłużenia się – jako nazwą bohatera – wyrazem lub wyrażeniem synonimicznym (np. *miś*, *niedźwiedź*) bądź peryfrazą (omówieniem, wyrażeniem opisowym, np. *miś*, *mieszkaniec leśnych ostępów*).



## Wnioski

Odwołując się do Bernsteinowskiej koncepcji kodów ograniczonych i rozbudowanych, można stwierdzić, iż spójność tekstu analizowanych renarracji realizuje kod ograniczony. Nadawcy tekstów posiadli formalne reguły łączenia zdań, lecz nie potrafią łączyć w tekście elementów rzeczywistości. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać przede wszystkim w typie języka opanowywanego przez uczniów szkół podstawowych. Stałe poszerzanie się zakresu użycia języka potocznego, genetycznie mówionego, który preferuje cząstkowy i chaotyczny obraz rzeczywistości, utrudnia logiczny sposób prezentowania myśli. Analizowany materiał ukazał, że w odniesieniu do uczniów klas VI szkoły podstawowej (12-13 lat) trudno stwierdzić, aby posiadli oni tekstową kompetencję narracyjną w pełnym zakresie. Można raczej w ich przypadku mówić – ponownie odwołując się do nazewnictwa Bernsteina – o kompetencji ograniczonej. Wydaje się, że zaprezentowane tu wyniki badań mogą stanowić wskazówkę również w pracy logopedy. Terapia logopedyczna nie powinna się ograniczać do kształcenia mowy wzorowej tylko pod względem fonetycznym, gramatycznym czy leksykalnym, lecz także powinna kłaść nacisk na tworzenie poprawnych, tzn. spójnych struktur ponadzdaniowych, czyli tekstów.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bokus B., 1985, *O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego*, [w:] Kofta M. (red.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, cz. I, *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa.
- Daneš F., 1974, *Semantyczna i tematyczna struktura zdania i tekstu*, [w:] Mayenowa M. R. (red.), *Tekst i język. Problemy semantyczne*, Wrocław.
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Halliday M. A. K., Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, London.
- Kemper S., 1984, *The Development of Narrative Skills: Explanation and Entertainemnts*, [w:] Kuczaj S.A. (red.), *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research*, New York.
- Mayenowa M. R., 1971, *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] Mayenowa M. R. (red.), *O spójności tekstu*, Wrocław.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2010, *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego*, „*Studia Pragmalingwistyczne*” s. 57-67.
- Szyłak J., 2000, *Komiks*, Kraków.

### **Cohesion Markers in Renarrations Created by Schoolchildren Aged 12-13 Summary**

Construction of narratives is one of the essential and most developed ways of using language. A narrative does not only convey information about a sequence of events but also accounts for characters' behaviour in terms of motivations and goals. Psycholinguistic research has demonstrated that narrative competence develops in children up to the age of 10. Initially, children learn to understand, and then to create narratives with a cause-effect structure. Causality is reflected in the use of linguistic cohesion markers (structural and semantic cohesion). Building a text does not mean adding one isolated sentence to another in a mechanical way. The presented analysis of cohesion in renarratives created by sixth-grade students (age: 12-13) aims to check if Polish students have fully acquired narrative competence upon completion of their primary education. The author analyses oral renarrations produced by 16 students from a primary school in Warsaw on the basis of four textless picture stories.

OLGA PRZYBYŁA  
(Uniwersytet Śląski, Katowice)

## W POSZUKIWANIU REGUŁ PRZYSWAJANIA MOWY I JĘZYKA – WNIOSKI I INSPIRACJE Z BADAŃ NAD KOMPETENCJĄ KOMUNIKACYJNĄ I KOMPETENCJĄ JĘZYKOWĄ DZIECI Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

**ABSTRAKT:** Głównym założeniem inspirującym powstanie artykułu jest wskazanie zależności między opisem języka, który jest własnością ludzkiego umysłu, a zdolnością nabywania sprawności przetwarzania informacji typu językowego w społecznych zachowaniach komunikacyjnych. Artykuł przedstawia wnioski i inspiracje z badań kompetencji komunikacyjnej i kompetencji lingwistycznej dzieci z trudnościami w uczeniu się. Analizuje komunikatywność i spójność wypowiedzi wskazanej grupy uczniów. Autorkę interesuje przede wszystkim sposób i jakość rozwijania przez uczniów umiejętności budowania opowiadania i relacjonowania wydarzeń oraz konstruowania improwizowanego dialogu z odbiorcą poprzez opanowanie struktury gatunkowej listu. Wskazuje ona na skuteczność budowania procesu terapeutycznego poprzez odwoływanie się do etapów kształtowania się umiejętności poznawczych dziecka i wychodzenia w procesie edukacyjnym od nauki gatunków mowy.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, trudności w uczeniu się

1. Badania nad rozwojem mowy i języka (jako kodu informacyjnego ukształtowanego społecznie) mają swoją długą i bogatą historię<sup>1</sup>. Poglądy na temat sposobu przyswajania przez człowieka systemu języka są zróżnicowane<sup>2</sup>. Niektórzy badacze uważają, że człowiek rodzi się z wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, z pewną predyspozycją uwarunkowaną genetycznie i anatomicznie. Inni podkreślają znaczenie doświadczenia językowego, czyli podkreślają rolę słyszenia i stopniowego rozumienia wypowiedzi innych osób z otoczenia dziecka (Chomsky 1982, Kaczmarek 1988, za: Krasowicz-Kupis 2004: 66).

---

<sup>1</sup> Por. M. Zarębina 1965, 1994; S. Szuman 1968; J. B. de Courtenay 1974; N. Chomsky 1982; L. Kaczmarek 1988; J. Aitchison 1991 i in.

<sup>2</sup> Por. G. W. Shugar, M. Smoczyńska 1982; J. Piaget, E. B. Hurlock 1985; I. Kurcz 1987; B. Bokus, G. W. Shugar 2007 i in.

Tak jak istnieje wiele teorii opisujących proces nabywania języka przez dziecko, tak nie ma jednej obowiązującej koncepcji wyjaśniającej ów proces. Aleksiej Leontiew, kolega Lwa Wygotskiego, po śmierci badacza skrytykował jego myśl słowami: *Zachodni badacze nieustannie poszukują odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dziecko stało się tym, kim jest. My w Rosji staramy się dociec nie, w jaki sposób dziecko stało się tym, kim jest, lecz jak może stać się tym, kim jeszcze nie jest* (za: Dolya 2007: 10).

2. Głównym założeniem inspirującym powstanie artykułu jest wskazanie zależności między opisem języka, który jest własnością ludzkiego umysłu, a zdolnością nabywania sprawności przetwarzania informacji typu językowego w społecznych zachowaniach komunikacyjnych. Rozwój myśli jest przede wszystkim determinowany lingwistycznymi umiejętnościami, które zależą przede wszystkim od społeczno-kulturowych doświadczeń. Michaił Bachtin podkreślał, że: *nadajemy naszym myślom różnorodne formy, nie podejrzewając nawet ich istnienia (...). Język rodzimy – zasób słów i reguł gramatycznych – poznajemy nie z leksykonów i podręczników, lecz dzięki konkretnym wypowiedziom, które słyszymy i które sami tworzymy w żywym obcowaniu językowym z otaczającymi ludźmi. Przystajemy sobie formy językowe wyłącznie poprzez formy wypowiedzi, jednocześnie z tymi formami (...). Nauczyć się mówić – to tyle, co osiąść umiejętność tworzenia wypowiedzi (gdyż mówiąc, używamy wypowiedzi, nie zaś oddzielnych zdań, a już na pewno nie pojedynczych wyrazów). Uczymy się nadawać wypowiedziom formę gatunkową, a słysząc cudzą wypowiedź, już od pierwszych słów identyfikujemy jej gatunek, odgadujemy właściwy jej rozmiar (tzn. przybliżoną rozpiętość całości), określoną budowę kompozycyjną, przewidujemy koniec* (Czaplejewicz, Kasperski 1983, s. 113-114).

W artykule przedstawię wnioski i inspiracje z badań kompetencji komunikacyjnej i kompetencji lingwistycznej<sup>3</sup> dzieci z trudnościami w uczeniu się. Analizuję komunikatywność i spójność wypowiedzi wskazanej grupy uczniów. Interesuje mnie przede wszystkim sposób i jakość rozwijania przez uczniów umiejętności budowania opowiadania i relacjonowania wydarzeń oraz konstruowania improwizowanego dialogu z odbiorcą poprzez opanowanie struktury gatunkowej listu. Wskazuję na skuteczność budowania procesu terapeutycznego poprzez odwoływania się do etapów kształtowania się umiejętności poznawczych dziecka i wychodzenia w procesie edukacyjnym od nauki gatunków mowy. Dziecko bowiem konstruuje swoją wypowiedź poprzez doświadczanie *strumienia zjawisk językowych zachodzących w kontekście sytuacyjnym* (Shugar 1980).

<sup>3</sup> Przyjmuję definicję kompetencji komunikacyjnej i kompetencji językowej za S. Grabiasem (2001).

W ostatnich latach permanentnie wzrasta liczba dzieci z opóźnionym rozwojem mowy i coraz większą uwagę kieruje się w stronę specyficznych zaburzeń języka (SLI). Moim zamiarem nie będzie objaśnianie neuropsychologicznych i neuro-lingwistycznych podstaw czynności o najwyższej organizacji OUN. Chcę przedstawić empiryczne obserwacje zachowań językowych dzieci ze specyficznymi trudnościami w opanowywaniu i doskonaleniu reguł przyswajania mowy i języka.

Każda wypowiedź jest budowana na podstawie języka. Opanowanie systemu językowego warunkuje zarówno formę językową wypowiedzi, jak i jej substancję. Treść jest uwarunkowana myśleniem opartym na *językowo zorganizowanej wiedzy o świecie* (Krasowicz-Kupis 2001: 65). Analiza kształtowania się kompetencji komunikacyjnej i językowej dzieci z trudnościami w uczeniu się prowadzi do rozpoznania i opisu deficytów; postawienia diagnozy; wprowadzenia określonego programu działań reedukacyjnych; przeprowadzenia postępowania terapeutycznego i przedstawienia rezultatów działań, które mają przynosić określony skutek w postaci przyswojenia, usprawnienia bądź udoskonalenia sprawności językowej i komunikacyjnej (por. Porayski-Pomsta 2008: 166).

3. Badaniem objęto sześciu jedenastoletnich uczniów – cztery dziewczynki i dwóch chłopców. Dzieci dobrze się znają, chodzą do jednej klasy. Uczęszczają na zajęcia rewalidacyjne i logopedyczne w związku ze stwierdzonymi u nich specyficznymi trudnościami w nauce<sup>4</sup>.

Dzieci objęte programem badań wychowywane były w rodzinach o różnym statusie społeczno-zawodowym. Rodzice trójki dzieci mają wykształcenie podstawowe, dwójki – zawodowe i jednej dziewczynki – średnie (tabela 1).

Wykształcenie rodziców	Dziewczęta	Chłopcy
podstawowe	2	1
zawodowe	1	1
średnie	1	–

Źródło: oprac. własne

**Tabela 1. Sytuacja rodzin badanych uczniów w kontekście zatrudnienia rodziców**

Cechą charakterystyczną dla językowych zachowań badanych uczniów jest nieadekwatny do wieku metrykalnego rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych. W diagnozach uczniów przede wszystkim zwracano uwagę na stoso-

<sup>4</sup> Określenie *uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce* stosuję wymiennie z określeniami: *uczniowie z trudnościami w uczeniu się*; *uczniowie z trudnościami w opanowaniu umiejętności mówienia, czytania i pisanía*.

wanie przez uczniów ograniczonego kodu językowego i wskazywano deficyty w obszarach: rozumienia stosunków czasowo-przestrzennych; błędów semantyczno-syntaktycznych; relacji gramatyczno-logicznych wyrazów w zdaniu, dłuższych wypowiedzi względem siebie; ubożego słownictwa i konsekwencji z tego wynikających, a zatem błędów stylistycznych, logicznych, wyrazowych, frazeologicznych itp.; trudności w porozumiewaniu się w sytuacjach komunikacyjnych – deficyty językowej sprawności sytuacyjnej, społecznej, pragmatycznej oraz systemowej. W szczególności podkreślano niski poziom myślenia abstrakcyjnego (poziom myślenia obrazkowego) i słabe rozumienie (prze)czytanego tekstu, problemy ze strukturą wypowiedzi, brak logicznej ciągłości i płynności myślenia.

4. Na potrzeby analizy przyjmuję, że rozwój językowy jest to stopniowe kształtowanie się systemu językowego, rozumianego, jako *pełny system języka dorosłych*, przy założeniu, że dziecko, które zaczyna mówić, nie posiada jeszcze systemu, tylko jego fragmenty, które z czasem uzupełniane, zaczynają tworzyć pełny system (Shugar, Smoczyńska 1980). Równocześnie odwołuję się do koncepcji rozwoju językowego, która ma swe źródło w przeświadczeniu o doniosłości roli procesów poznawania oraz działania i doświadczenia jednostki: społeczno-historycznej koncepcji rozwoju psychicznego Lwa S. Wygotskiego.

5. Mowa dziecka przedszkolnego to mowa sytuacyjna i konkretno-wyobrażeniowa. W wieku wczesnoszkolnym mowa osiąga najwyższy stopień i zgodnie z piagetowską teorią rozwoju, wchodzi w stadium konkretno-wyobrażeniowe. Oprócz formy dialogu, pojawia się wypowiedź złożona z kilku zdań. W wyniku wzajemnego pobudzania się rozmówców, a nie określonej sytuacji, treść dialogu mowy konkretno-wyobrażeniowej przybiera określony charakter.

Najwyższą warstwą funkcji mowy jest faza abstrakcyjnego uogólnionego i pośredniego myślenia za pomocą mowy. Wtedy zaczyna się myślenie w oderwaniu od konkretnych wyobrażeń utrwalonych i odtwarzanych w mózgu.

Stadium myślenia i mowy abstrakcyjnej dziecko nabywa dopiero w wieku szkolnym, a około jedenastego roku życia, myślenie dzieci przybiera postać operacji formalnych, odnoszących się do znaczeń, bez oparcia w percepcji czy doświadczeniu. Wtedy też pogłębia się zdolność analizy i syntezy, rozwija się myślenie abstrakcyjne i logiczno-dedukcyjne.

Myślenie staje się hipotetyczno-dedukcyjnym, zdolnym do wyciągania wniosków z hipotez, nie z obserwacji (Mnich 2002: 14).

6. Lew Wygotski, analizując funkcję znaku w szerszym ujęciu społeczno-historycznego procesu przekazywania kultury, zwracał uwagę na społeczną genezę języka. Według badacza, myślenie i mowa mają inne źródła, ich rozwój

przebiega niezależnie, następuje jednak połączenie obu linii rozwojowych (Wygotski 1971, 1978, za: Shugar, Smoczyńska 1980: 12).

W rozwoju mowy istnieje stadium przedintelektualne, w rozwoju myślenia przedjęzykowe. W tym okresie rozwój ich przebiega niezależnie. Jednak około drugiego roku życia dziecko odkrywa, że każda rzecz ma nazwę i drogi rozwoju tych procesów splatają się: *mowa staje się intelektualna, a myślenie oparte na słowie* (Wygotski 1989, za: Ligęza 2003: 284). U podłoża rozwoju mowy leżą przede wszystkim oddziaływania kulturowe środowiska, zwłaszcza ważne są bezpośrednia interakcja dziecko – dorosły, która stanowi niezbędny element do rozwoju i wspierania mowy (Wygotski 1971, za: Dołęga 2003: 42).

Teorie Wygotskiego charakteryzuje twierdzenie: *myśl to ustalenie związków między rzeczami, głównym narzędziem myśli są pojęcia, a pojęcia są znaczeniem słów. Tak więc znaczenie słowa jest łącznikiem między myślą a mową* (za: Aitchison 1991: 39).

7. Ustalenie, jak wpływa budowanie procesu terapeutycznego poprzez odwoływanie się do etapów kształtowania się umiejętności poznawczych dziecka i wychodzenia w procesie edukacyjnym od nauki gatunków mowy, sprawdziłam przeprowadzając badania dwukrotnie. Uzyskane wyniki umożliwiły porównanie danych i wyciągnięcie wniosków (tabela 2).

Lp.	Imiona dzieci	Badanie	Kompetencje szczegółowe									Suma	Średnia	Różnica sumy
			KL	UP	ZM	ZI	FR	FI	FH	FE	ZS/I			
1	Sabina	A	27	27	48	46	30	29	28	30	28	293	32,56	30
		B	31	30	53	50	31	33	29	35	31	323	35,78	
2	Monika	A	28	29	47	48	29	28	30	29	27	295	32,78	34
		B	33	32	51	52	34	31	33	32	31	329	36,56	
3	Alicja	A	31	31	51	49	30	30	29	31	30	312	34,67	29
		B	35	34	54	53	32	33	32	35	33	341	37,89	
4	Zuzanna	A	30	29	49	50	30	30	28	30	29	305	33,89	29
		B	34	32	53	52	34	33	31	34	31	334	35,00	
5	Adam	A	29	27	48	46	29	27	29	30	27	292	32,44	30
		B	32	31	52	50	32	29	32	34	30	322	33,56	
6	Aleksander	A	27	28	49	50	29	29	28	30	30	300	33,33	36
		B	31	34	53	53	34	33	32	32	34	336	37,33	
Legenda: Pretest A												Średnia pretest	33,28	3,13
Posttest B												Średnia posttest	41,46	

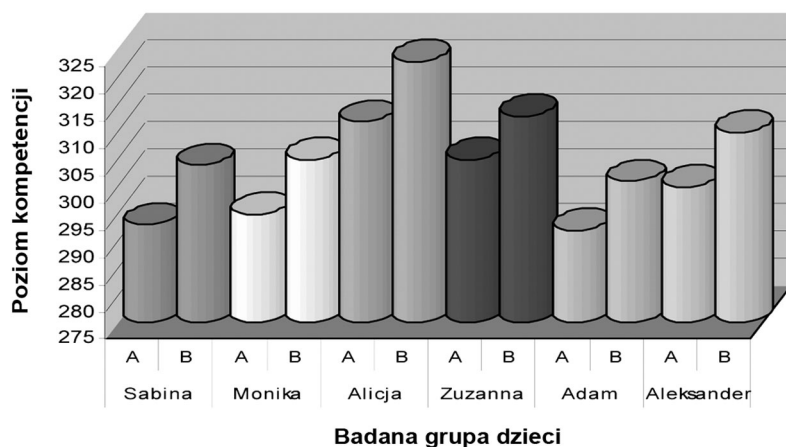
Źródło: oprac. własne

**Tabela 2.** Zestawienie poziomu kompetencji komunikacyjnej i językowej dzieci z trudnościami w uczeniu się

Do oceny poziomu rozwoju kompetencji komunikacyjnej i językowej zastosowałam *Skalę do Badania Kompetencji Komunikacyjnej Dzieci* M. Kielar-Turskiej, M. Ligęzy i M. Białeckiej-Pikul. Skala ta obejmuje zakresy: język jako system symboli i zasad oraz wykonanie/realizację systemu zgodnie z normami społecznymi w konkretnych zachowaniach komunikacyjnych (umiejętność wybierania i dopasowania elementów systemu w zależności od sytuacji, odbiorcy i intencji wypowiedzi. Zarówno w opowiadaniach, jak i w listach pisanych przez dzieci występują zachowania komunikacyjne ujęte w narzędziu badawczym). Narzędzie to bada dziewięć kategorii umiejętności komunikacyjnych, które można ująć w grupy zdolności: językowo-poznawcze, funkcjonalno-językowe oraz socjokulturowe. Poszczególnym zdolnościom zachowań komunikacyjnych (w liczbie 71), przydzielałam określoną liczbę punktów od 1 do 5. Sama oceniałam kompetencję komunikacyjną każdego dziecka.

W omawianej skali wyróżnia się: 1) Zakres poznawczo-językowy, w skład którego wchodzi: kompetencja lingwistyczna (KL), umiejętności poznawcze (UP), zdolności imaginacyjne (ZM); 2) Zakres funkcjonalno-językowy, w skład którego wchodzi: zdolności funkcjonalno-regulacyjne (FR), zdolności funkcjonalno-informacyjne (FI), zdolności funkcjonalno-heurystyczne (FH), zdolności funkcjonalno-ekspresywne (FE); 3) zakres socjokulturowo-interakcyjny, w skład którego wchodzi: zdolności socjokulturowe (ZS), zdolności interakcyjne (ZI).

Suma punktów uzyskanych w każdej kompetencji szczegółowej stanowi podstawę obliczeń ilości punktów uzyskanych przez każdego badanego ucznia. Suma ta podzielona przez ilość kompetencji szczegółowych, dała poziom kompetencji komunikacyjnej i językowej każdego ucznia, co przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Wyniki pretestu (A) i posttestu (B) poziomu kompetencji komunikacyjnej i językowej dzieci z trudnościami w uczeniu się



Po wprowadzeniu czynnika zmiennej średni poziom kompetencji komunikacyjnej uczniów objętych programem badań wzrósł o 3,13. Uzyskane wyniki wskazują, iż wprowadzenie czynnika zmiennej (kształtowania się umiejętności poznawczych dziecka na wzór programu *Klucz do uczenia się* opartego na koncepcji rozwoju mowy i myślenia L. Wygotskiego oraz wychodzenia w procesie edukacyjnym od nauki gatunków mowy) wywarło wpływ na wzrost poziomu kompetencji komunikacji badanej grupy dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce.

8. Zainspirowana modulem programu literackiego z programu edukacyjnego *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka* Galiny Dolyi (podtest 3), podjęłam pracę – na początkowym etapie indywidualną (podtest 1 i podtest 2), następnie z całą grupą – nad rozwijaniem umiejętności narracyjnych u badanych uczniów. Analizowałam również z uczniami gatunki o skonwencjonalizowanej formie i wyrazistej architekturze, takie jak list, zaproszenie, życzenie oraz ogłoszenie<sup>5</sup>. Poprzez odniesienie do metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru autorstwa Marii Dyduchowej, uczniowie rozwijali umiejętności konstruowania improwowanego dialogu z odbiorcą poprzez opanowanie struktury gatunkowej listu i tworzyli wypowiedzi zgodnie ze stworzonymi schematami – modułami przypisanymi odpowiednim gatunkom: zaproszenia, życzenia oraz ogłoszenia.

Na wstępnym etapie procesu terapeutycznego prosiłam uczniów o samodzielne wykonanie zadania w domu (bez udziału osoby dorosłej) – utworzenie planu wydarzeń do określonej historyjki obrazkowej<sup>6</sup>. W wyborze kierowałam się zakresem lektur, z którym uczniowie zapoznali się w swoim procesie edukacyjnym. Celem podtestu 1. była ocena kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów w zakresie umiejętności zamykania całości myślowych w formie planu wydarzeń. Kolejnym krokiem było sprawdzenie poziomu zrozumienia odczytanego tekstu i opowiedzenie wysłuchanej bajki z wykorzystaniem historyjki obrazkowej (podtest 2).

**Podtest 1.** Tworzenie na podstawie obrazków opowiadania oraz planu wydarzeń bajki pt. *Śpiąca królewna*

**Cel:** Celem tego podtestu jest ocena umiejętności opowiadania fabuły bajki i tworzenia planu wydarzeń na podstawie ilustracji do bajki pt. *Śpiąca królewna*.

**Zadanie:** Realizacja podtestu pierwszego polegała na tym, że uczniowie otrzymywali zestaw obrazków ilustrujących znaną im bajkę o Śpiącej Królewnie (aneks – tekst pochodzi z miesięcznika „Nauczycielka Przedszkola”). Ich zadaniem domowym było ułożenie obrazków w odpowiedniej kolejności, następnie opowiedzenie treści bajki i napisanie planu wydarzeń.

<sup>5</sup> W artykule prezentuję wyniki prac nad modelowaniem kształcenia kompetencji komunikacyjnej i językowej na podstawie wypowiedzi o narracyjnym i dialogowym charakterze.

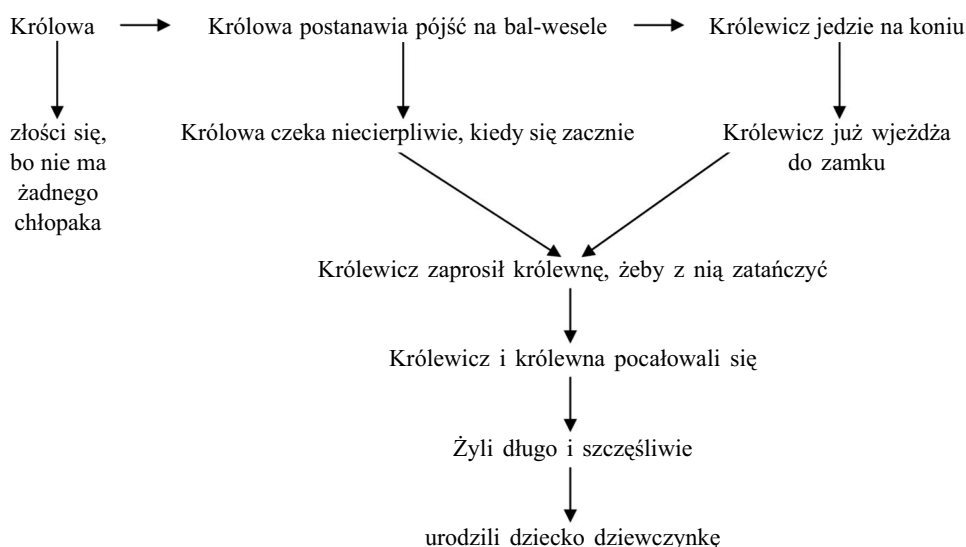
<sup>6</sup> Wszyscy uczniowie zobowiązali się do samodzielnego wykonania pracy domowej. Chodziło mi o sprawdzenie rzeczywistych kompetencji językowych i komunikacyjnych diagnozowanych uczniów.

### Wykonanie – realizacja zadania

Plan wydarzeń bajki *Śpiąca Królewna* w interpretacji losowo wybranego ucznia z grupy badawczej<sup>7</sup>:

1. Królowa się złości że nie ma żadnego chłopaka
2. Miało się odbyć wesele więc królowa postanowiła iść na ten bal
3. Królowa czeka niecierpliwie kiedy się zacznie
4. Królewicz jedzie na koniu
5. Królewicz już wjeżdża do zamku
6. Królewicz zaprosił królewnę żeby z nią zatańczyć
7. Królewicz i królewna pocałowali się
8. Żyli długo i szczęśliwie i urodzili dziecko dziewczynkę

Interpretację bajki według Moniki przedstawia graf 1.



**Graf 1. Opowiadanie bajki pt. *Śpiąca Królewna* na podstawie historyjki obrazkowej**

Zadanie, które dziewczynka wykonała samodzielnie w domu, świadczy o nieznamości fabuły bajki. Zarówno w opowiadaniu, jak i w zredagowanym przez dziewczynkę planie wydarzeń nie ma nawet wzmianki o żadnym wątku z bajki. Diagnozowana stworzyła do obrazków swoją własną historyjkę. Świadczy o tym całkowicie zmieniona kolejność wydarzeń. W wypowiedzi można za to dostrzec społeczno-kulturowe, indywidualne doświadczenia dziewczynki (*Królowa się złości że nie ma żadnego chłopaka; Miało się odbyć wesele więc królowa posta-*

<sup>7</sup> Prezentuję opowiadanie i plan wydarzeń jednej z uczennic. Zachowuję oryginalną pisownię.

nowiła iść na ten bal). Autorka nie potrafiła sobie poradzić z chronologicznym ułożeniem obrazków i zrezygnowała z tego. Cennie natomiast jest to, że obejrzała ilustracje i wymyśliła własną historyjkę. Świadczy to bowiem o obowiązkowości, zdyscyplinowaniu i sumienności dziecka. Niewykonanie polecenia może wskazywać na ograniczenia w zakresie uwagi i trudności w zapamiętywaniu. W diagnostyce, przede wszystkim neuropsychologicznej, wskazuje się na zaburzenia pamięci logicznej, zarówno świeżej, jak i trwałej występujące u uczniów ze specyficznymi problemami w nauce. Bardzo duże trudności występują bowiem w trwałym zapamiętywaniu treści powiązanych logicznie. Oprócz tego słaba jest u uczniów także wierność pamięci – nawet po upływie krótkiego czasu wspomnienia wyraźnie się zamazują. Dodatkowym, zakłócającym elementem jest fakt, że dziewczynce nie czytano i nie opowiadano bajek w dzieciństwie, pochodzi z trudnej rodziny i nie bez znaczenia jest – nie tylko z resztą w jej przypadku – aspekt środowiskowo-kulturowy dla rozwoju myślenia, mowy i języka. Inną przyczyną może być dezorientacja wywołana wprowadzeniem obrazków – problem z selektywnością informacji, umiejętnością obserwacji i sprawnością budowania logicznych splotów przyczynowo-skutkowych. Ilustracje mogły być ułatwieniem dla dziewczynki, ale mogły również utrudnić zadanie.

Wynik pracy świadczy o predyspozycjach do samodzielnego budowania tekstu narracyjnego. Dziecko układa zdarzenia w zamierzony sposób, wyciąga z układu ilustracji te, które w jej opinii są najważniejsze i tworzy plan opowiadania. Powiodło się samodzielne wykonanie zadania. Dziewczynka stworzyła jednak zupełnie inną bajkę, mimo że zapewniała, iż zna opowieść o *Śpiącej Królewnie*. Problem stanowi poziom reprezentacji sprawności systemowej autorki nowej wersji bajki. Proces przyswajania kompetencji lingwistycznej przez dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mówienia, czytania i pisanie (określenie tożsame obok dzieci z trudnościami w uczeniu się) przejawia się nieopanowaniem przez omawianych użytkowników języka poprawnego sposobu określania relacji przestrzennych, a co dopiero mówić o stosowanie ich na poziomie wypowiedzi/zdania (por. Porayski-Pomsta 2008: 163-169 i in.).

**Podtest 2.** Rozumienie czytanego tekstu i ponowne tworzenie opowiadania

**Cel:** Badanie ma na celu sprawdzenie poziomu zrozumienia przeczytanego tekstu i rozwijanie umiejętności opowiadania tekstu z wykorzystaniem historyjki obrazkowej.

**Zadanie:** Realizacja podtestu drugiego polegała na tym, że uczniowie słuchali tekstu bajki *Śpiąca Królewna*. Następnie otrzymywali zestaw obrazków ilustrujących treść bajki (aneks – tekst pochodzi z miesięcznika „Nauczycielka Przedszkola”). Ich zadaniem było opowiedzenie wysłuchanej bajki, posiłkując się uszeregowanymi obrazkami.

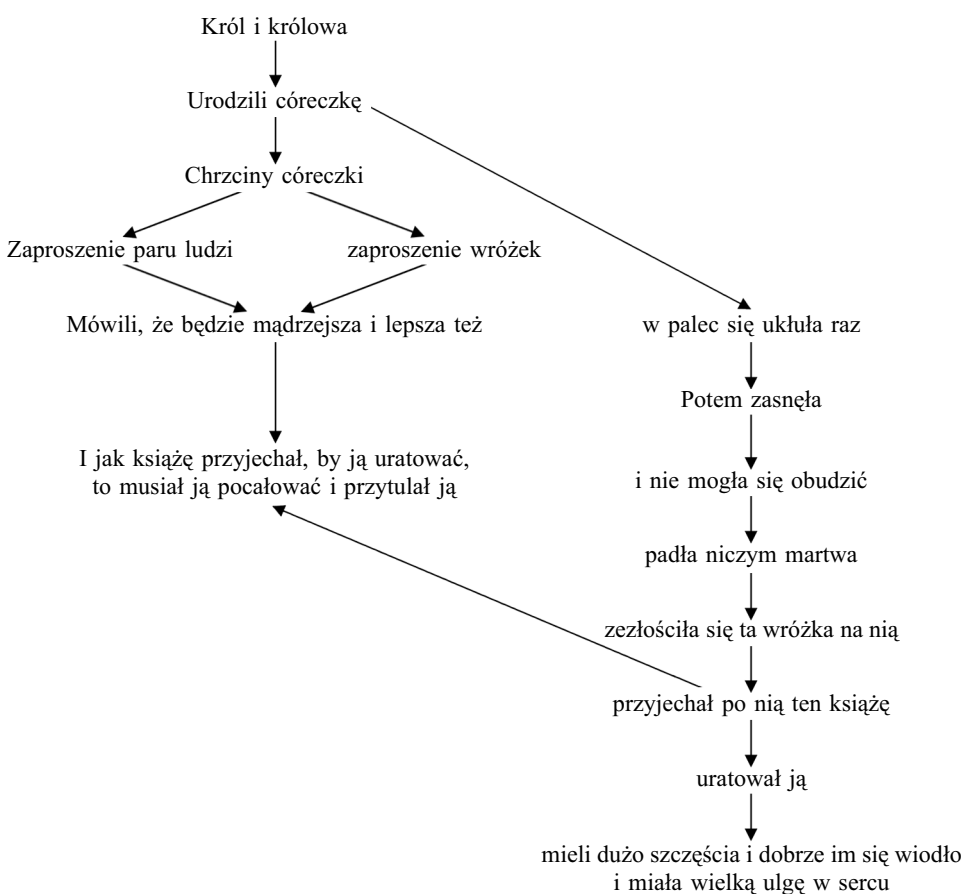
### Wykonanie – realizacja zadania

Kolejnym etapem pracy nad tekstem *Śpiąca Królowna* było przeczytanie tekstu i ułożenie obrazków w odpowiedniej kolejności. Następnie należało opowiedzieć bajkę na podstawie przeczytanego wcześniej tekstu, posiłkując się ilustracjami.

#### **Bajka o Śpiącej Królownie**

*Ta bajka jest o tym, że był sobie król i królowa. Urodzili córeczkę. Mieli chrzciny tej królowny. Było bardzo szczęśliwie. Zaprosili paru ludzi. Byli wróżki też i mówili, że będzie mądrzejsza i lepsza też i w palec się ukłuła raz i potem zasnęła i nie mogła się obudzić i jak księżę przyjechał, by ją uratować, to musiał ją pocałować i przytulał ją, w jednym momencie padła niczym martwa, zezłościła się ta wróżka na nią no... przyjechał po nią ten księżę, uratował ją i mieli dużo szczęścia i dobrze im się wiodło i miała wielką ulgę w sercu.*

**Analiza:** Efekt pracy obrazuje graf 2.



**Graf 2.** Opowiadanie pt. *Śpiąca Królowna* na podstawie tekstu bajki i historyjki obrazkowej

Schemat bajki o Śpiącej Królewnie jest tym razem zachowany. Fabuła objęła główne postaci i najważniejsze wątki. Wypowiedź jednakże jest bardzo chaotyczna, niespójna. W pewnym momencie następuje urwanie akcji i powrót do wcześniejszego epizodu, bez zachowania logicznego ciągu i chronologii zdarzeń. Autorka, opowiadając historię, gubi się. Nie udaje się jej zachować spójnego toku wypowiedzi. Zaraz po pierwszych zdaniach pojawiają się nieścisłości w fabule. Monika nie radzi sobie z utrzymaniem poprawnego szyku wypowiedzi. Opowiadanie składa się z sześciu zdań, z czego pierwsze wypowiedzenie jest zdaniem złożonym podrzędnie i stanowi wprowadzenie do bajkowej scenerii: *Ta bajka jest o tym, że był sobie król i królowa*. To jedyne, typowe dla bajek sformułowanie dowodzi skupieniu dziewczynki i chęci tworzenia historii księżniczki. Niestety dalsza część wypowiedzi nie przypomina stylu narracji bajki. Kolejne trzy wypowiedzenia stanowią zdania proste, kiedy to jeszcze mowa jest równoczesna z myśleniem. Ostatnie, szóste zdanie opowiadania to typowy potok składniowy, na który złożyło się siedemnaście zdań składowych z typowym dla dziecięcego sposobu wyrażania się, polisyndetonym (elementy składowe w zdaniu łączone spójnikiem *i*). Poszczególne zdania składowe są urywane i niespójne. Wyrażają natłok myśli autorki, która nie radzi sobie z selekcją informacji i uporządkowaniem splotów zdarzeń w odpowiednio uszeregowane słowa, czego wyrazem są licznie nagromadzone błędy zarówno z poziomu systemu języka: gramatyczne – fleksyjne, np.: *byli wróżki*; składniowe, np.: *jak księżę przyjechał, by ją uratować, to musiał ją pocałować i przytulał ją, było bardzo szczęśliwie, jak i użycia systemu (błędy stylistyczne i logiczne): *Byli wróżki też i mówili, że będzie mądrzejsza i lepsza też i w palec się uklęka raz i potem zasnęła i nie mogła się obudzić i jak księżę przyjechał, by ją uratować, to musiał ją pocałować i przytulał ją, w jednym momencie padła niczym martwa, zezłościła się ta wróżka na nią no... przyjechał po nią ten księżę, uratował ją i mieli dużo szczęścia i dobrze im się wiodło i miała wielką ulgę w sercu.**

9. Wprowadzenie określonego programu działań reedukacyjnych łączyło się z wprowadzeniem zestawu procedur rozwijających umiejętności: aktywnego słuchania; budowania opowiadania i relacjonowania wydarzeń, a nade wszystko doskonalenia procesów poznawczych na wzór modułu programu literackiego z programu edukacyjnego *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka* Galiny Dolyi (2007: 81-90). Wyniki podtestów – zebrane wypowiedzi uczniów oraz stworzone przez nich plany wydarzeń – wykazały bowiem, że w grupie badawczej dzieci jedenastoletnich, u których zgodnie z rozwojem myślenie powinno przybierać postać operacji formalnych, odnoszących się do znaczeń,

bez oparcia w percepcji czy w doświadczeniu, występują zaburzenia na poziomie myślenia i mowy abstrakcyjnej.

Program literacki (ang. *Story Grammar*) Galiny Dolyi (2007) – nadbudowanych na teorii rozwoju i teorii edukacji L. Wygotskiego – służy do przeprowadzania postępowania terapeutycznego opartego na modelowaniu wizualno-przestrzennym<sup>8</sup>. Modelowanie wizualno-przestrzenne łączył się ze stopniowym przyswajaniem i usprawnianiem sprawności językowej i komunikacyjnej poprzez zrozumienie zawartości i kolejności wydarzeń w opowiadaniu (działania) oraz określaniu relacji pomiędzy postaciami.

Dziecko konstruuje swoją wypowiedź poprzez bezpośrednie doświadczenie i emocjonalne zaangażowanie w działania dydaktyczne. Zgodnie z modułem programu literackiego zastępuje się jedną grupę przedmiotów (bajkowych bohaterów i przedmioty) inną grupą przedmiotów (namacalnymi figurami geometrycznymi) i tym sposobem pomaga się uczniom stworzyć mentalne powiązanie pomiędzy przedmiotami prawdziwymi a figurami geometrycznymi. Zastępcze geometryczne figury symbolizują bohaterów i rzeczy, które tworzą fabułę opowiadania. Poprzez manipulowanie figurami uczniowie wyobrażają sobie to, co w istocie wcześniej było dla nich nieuchwytnie. Odtwarzają i analizują podstawowe wydarzenia w opowiadaniu, wykorzystując sekwencje przestrzenne do oznaczania kolejności wydarzeń w czasie (Dolya 2007: 82).

Przeprowadzone postępowanie terapeutyczne potwierdziło, że ćwiczenia te mają szczególne znaczenie w rozwijaniu myślenia abstrakcyjnego i doskonaleniu kontroli uwagi. W grupie badawczej uczniowie poprzez wybieranie i pokazywanie figur zastępczych tworzyli modele wizualne opowiadania i wykorzystywali je do przypominania sobie opowiadania i tworzenia własnej wypowiedzi.

**Cel:** Modelowanie wizualno-przestrzenne ma na celu sprawdzenie poziomu zrozumienia poznanego tekstu bajki *Śpiąca Królewna* i rozwijanie umiejętności opowiadania tekstu z wykorzystaniem historyjki obrazkowej.

**Zadanie:** Uczniowie ponownie słuchali tekstu bajki *Śpiąca Królewna*. Następnie otrzymywali zestaw obrazków ilustrujących treść bajki (aneks) oraz schemat pustego szkieletu bajki składającego się z 8 epizodów bajki (aneks), zestaw figur geometrycznych oznaczających postaci i przedmioty. Zadaniem uczniów było opowiedzenie wysłuchanej bajki, posiłkując się zastępczymi figurami, i wypełnienie schematu bajki (aneks).

---

<sup>8</sup> Obok modułów takich jak: matematyka sensoryczna, logika, matematyka, gry rozwijające, od bazgrania do pisania, wizualno-przestrzenny i in., program literacki (ang. *Story Grammar*) Galiny Dolyi (2007) służy budowaniu wszechstronnego i doskonałego rozwoju dziecka.

**Wykonanie – realizacja zadania**

Zapis wspólnie utworzonego opowiadania:

*Królowa urodziła córeczkę. Król i Królowa zaprosili sześć wróżek. Siódmej nie zaprosili, bo ta wróżka zmieniła adres i zaproszenie do niej nie dotarło. Wróżki zebrały się nad kołyską królowny i składały jej życzenia. Jednak siódma wróżka mimo braku zaproszenia, dotarła na Chrzcziny. Była bardzo zła. Rzuciła klątwę, że gdy królowna będzie miała piętnaście lat, ukłuje się w palec. Na przyjęciu urodzinowym, księżniczka dostała lalkę, której rzęsą ukłuła się w palec. Gdy się ukłuła, zasnęła i padła niczym martwa. Wraz z nią zasnęło całe królestwo.*

*W czasie kiedy Królowa spała, zła wróżka wyjechała do innej miejscowości, wyszła za mąż i urodziła syna, dzielnego królewicza. Ten pewnego dnia wyruszył na poszukiwanie potwora i trafił do uspiętego zamku. Znalazł śpiącą królownę, zakochał się w niej i pocałował ją. Królowna obudziła się, a wraz z nią całe królestwo. Wkrótce odbył się ślub zakochanej pary, a po ślubie żyli długo i szczęśliwie.*

**Efekt końcowy – plan wydarzeń**

Plan wydarzeń bajki o Śpiącej Królownie:

1. Narodziny królowny
2. Przygotowania do Chrztu
3. Życzenia dla Królowny w dniu Chrztu
4. Wizyta nieproszonej wróżki i rzucenie klątwy na dziewczynkę
5. Ukłucie się rzęsą lalki przez Królownę
6. Spełnienie złej wróżby i zaśnięcie królowny i wszystkich mieszkańców pałacu
7. Przybycie królewicza do zamku
8. Pocałunek królowny i zdjęcie złej wróżby
9. Ślub Królowny i Królewicza

Wynik pracy grupy świadczy o postępach w zakresie umiejętności budowania tekstu narracyjnego. Dzieci ułożyły zdarzenia w zamierzony sposób – uporządkowały w ciąg logiczny bieg zdarzeń i stworzyły do niego plan opowiadania. Powiodło się samodzielne wykonanie zadania. Widać również pozytywne zmiany w obszarze kompetencji lingwistycznej. Zaobserwować można linearny, spójny sposób prowadzenia myśli, z zasadą koherencji i kohezji, opartymi na przedstawianiu przyczynowego łączenia faktów. Autorzy opowiadania zachowują spójność pragmatyczną, która zakłada nie tylko zindywidualizowany opis rzeczywistości, ale wspólną wiedzę i wspólnotę myśli.

10. Analizowałam również z uczniami gatunki o skonwencjonalizowanej formie i wyrazistej architektonice, takie jak list, zaproszenie, życzenie oraz

ogłoszenie<sup>9</sup>. Poprzez odniesienie do metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru autorstwa Marii Dyduchowej, uczniowie rozwijali umiejętności konstruowania improwizowanego dialogu z odbiorcą poprzez opanowanie struktury gatunkowej listu.

Cechą typową w omawianych listach jest implicytnie określona relacja nadawczo-odbiorcza, podobnie – schematycznie – są wpisane w teksty role illokucyjne. W materiale znalazły się także przykłady narracji personalnej i subiektywnej: *Droga Justyna / Chciałam Ci opowiedzieć jak spędziłam rekolekcje na Górze św. Anny. / Na rekolekcje dojechalśmy na kolację. Bagaze moje i rodziców daliśmy na początku do głównego holu. Ja pilnowałam bagaze, dopuki nieznaliśmy nr pokoi. Było już ciemno i troche się niepokoiłam, jak byłam sama. Potem mama była w nowej grupie z innymi mamami. Ja byłam w grupie młodzieżowej „Daj się ponieść”. Bardzo podobała mi się na zajęciach, mieliśmy dużo tematów, zabaw i piosenek. Szkoda że cie tu niema. Niemogę się doczekać kiedy się znów zobaczymy. / P.S. Następnym razem zabiorę Cie ze sobą / Pozdrawiam: / Anna.*

Praca z gatunkiem listu łączy się bezpośrednio z pobudzaniem i inspirowaniem kompetencji komunikacyjnej dziecka ze specyficznymi trudnościami w nauce, gdyż mając pragmatyczne konotacje, rozwija językowe zachowania uczniów i optymalizuje kształcenie kompetencji komunikacyjnej przez właściwie dobraną „wiadomościową” strukturę (dystynktywne cechy gatunku dostosowane do konkretnej sytuacji nadawczo-odbiorczej): *Kochana Agato! / Przesyłam Ci „Baśnie” Andorsena. Przeczytaj baśń Brzydkie kaczątko. Bardzo mi się podoba. Życzę Ci miłego czytania i żebyś szybko wyzdrowiała. Kiedy Przeczytasz tą baśń to napisz do mnie w liście czy też Ci się podobała. / Serdecznie Cie pozdrawiam. / Adam P.*

Struktura listu intronizuje kategorię podmiotu – nadawcy, zarazem twórcy komunikatu. W materiale eksplikacyjnym podmiot wypowiedzi jest instancją nadawczą i – między innymi poprzez dialogiczną formułę – wpisuje odbiorcę.

Badanie stopnia odtwarzania gatunkowego wzorca listu przez dzieci z trudnościami w uczeniu się miało służyć sprawdzeniu, czy wyjście od gatunku mowy o stosunkowo stabilnej normatywnie formie wypowiedzi<sup>10</sup>, związanej przede wszystkim ze sferą działań mownych człowieka (J. Sławiński 1983: 281-282),

<sup>9</sup> W artykule prezentuję wyniki prac nad modelowaniem kształcenia kompetencji komunikacyjnej i językowej na podstawie wypowiedzi o narracyjnym i dialogowym charakterze wyłącznie w odniesieniu do listów pisanych przez uczniów z grupy badawczej. Nie przedstawiam wyników prac opartych na tworzeniu zaproszeń, życzeń oraz ogłoszeń.

<sup>10</sup> Gatunkowi listu poświęcono szereg artykułów, monografii i rozpraw, m.in.: Skwarczyńska 1975; Kałkowska 1978; Kałkowska 1982; Sławiński 1983; Skwarczyńska 2006; Adamczewska 2006 i in.



służy rozwijaniu sprawności systemowej i kompetencji komunikacyjnej. W języku analizowanych listów wyłania się świadomy podmiot, który pretenduje do wchodzenia w interakcję z inną świadomością: *Cześć Kuba! / Jestem taki szczęśliwy! Od wczoraj mam psa. Kiedy się jutro obudzę pójdę z nim na podwórko się pobawić. Później pójdę do szkoły się uczyć. A ty pójdziesz czy będziesz chory? Pojutrze mamy wolne i pójdę do kolegów i będziemy się bawić. I będzie jeszcze dyskoteka. Będziesz z nami? / Pozdrawia / Olek G.*

11. Poziom opanowania sprawności językowej jest niższy w porównaniu do umiejętności komunikacyjnych diagnozowanych uczniów. Wyniki analizy wskazują na stopniowy, postępujący wzrost świadomości systemowej. Postęp w tym zakresie uzależniony jest zarówno od determinacji samych uczniów, jak i od twórczych i motywujących działań nauczyciela. Badania, choć przeprowadzone na małej populacji, uprawniają do stwierdzenia, że wizualizowanie oraz analizowanie wypowiedzi w przestrzeni, a dopiero potem graficzne ich reprezentowanie, umożliwia patrzenie na język i strukturę systemu języka z różnych perspektyw. Ilustrowanie następujących po sobie splotów zdarzeń w narracji następuje dopiero po wcześniejszym manipulowaniu elementami/składnikami składającymi się na te zdarzenia. Wprawne posługiwanie się lingwistycznymi umiejętnościami zależy zarówno od społeczno-kulturowych doświadczeń, wykorzystania ich różnorodności, jak i rozwoju podstaw czynności o najwyższej organizacji ośrodkowego układu nerwowego.

Rozwijanie umiejętności budowania wypowiedzi narracyjnych i dialogowych przez dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce jest problemem, który wymaga dalszych, pogłębionych i interdyscyplinarnych badań.

#### BIBLIOGRAFIA:

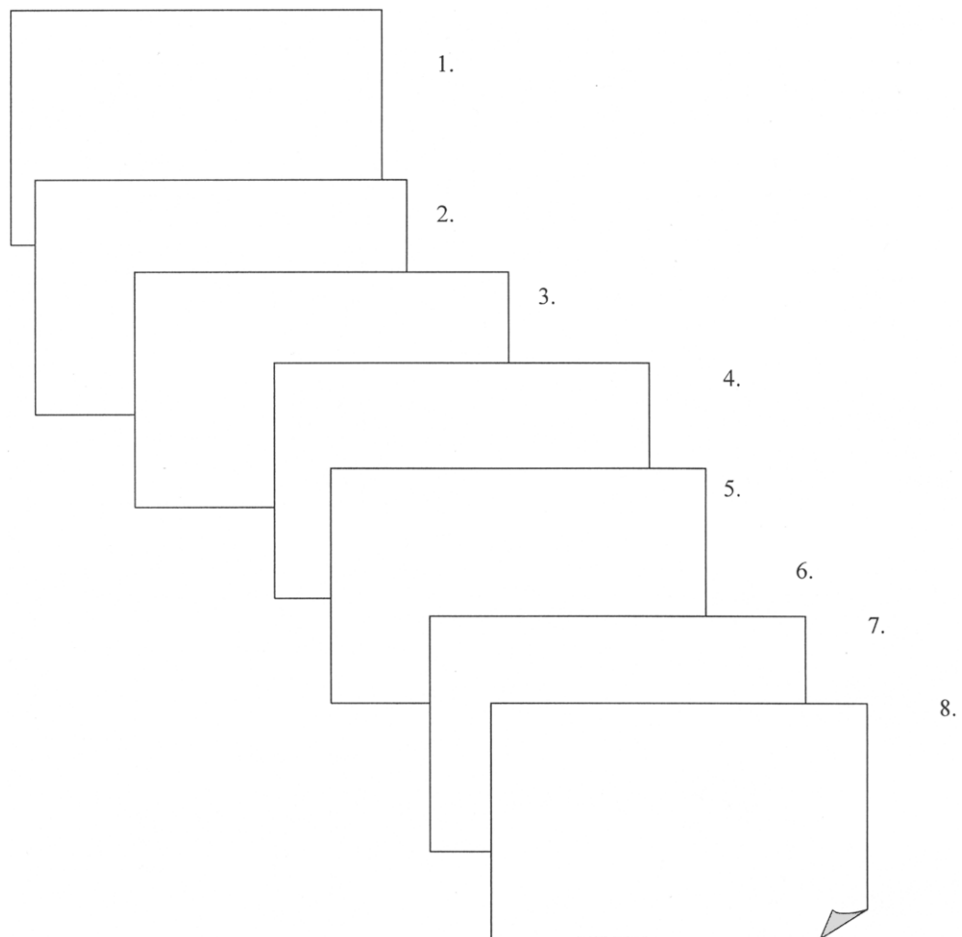
- Aitchison J., 1991, *Ssak, który mówi. Wprowadzenie do psycholingwistyki*, Warszawa.
- Bachtin: *dialog – język – literatura*, 1983, pod red. E. Czaplejewicza, E. Kasperskiego, Warszawa, s. 113-114.
- Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, 1980, pod red. G. W. Shugar, M. Smoczyńskiej, Warszawa.
- Bokus B., Shugar G. W., 2007, *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk.
- Chomsky N., 1995, *O strukturach poznawczych i ich rozwoju – odpowiedź na wykład Piageta*, [w:] *Naoma Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*, t. 1: *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*, Warszawa, s. 46-71.
- Courtenay J. B., 1974, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Dolya G., 2007, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Great Britain.

- Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice 2003.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, pod red. S. Grabiasa, Lublin, s. 11-43.
- Grabias S., 2004, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Hurlock E. B., 1985, *Rozwój dziecka*, Warszawa.
- Jęczeń U., 2003, *Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo*, „Logopedia”, t. 32, s. 127-138.
- Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa.
- Łuria A. R., 1976, *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa.
- Łuria A. R., 1976, *Podstawy neuropsychologii i psycholingwistyki*, Warszawa.
- Mnich M., 2000, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków.
- Nartowska H., 1980, *Opóźnienie i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 2008, *Kilka uwag o roli badań nad zaburzeniami mowy we współczesnej lingwistyce*, „Studia Pragmalingwistyczne” 5: „Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej”, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, Warszawa, s. 163-169.
- Przetacznikowa M., 1973, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Szuman S., 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Wygotski L., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- Zarębina M., 1965a, *Język polski w rozwoju jednostki*, Gdańsk.
- Zarębina M., 1965b, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.

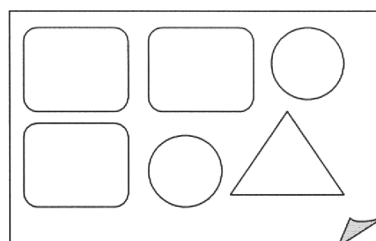
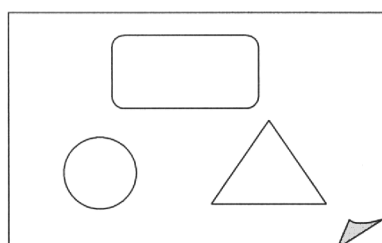
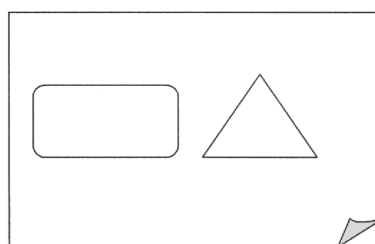
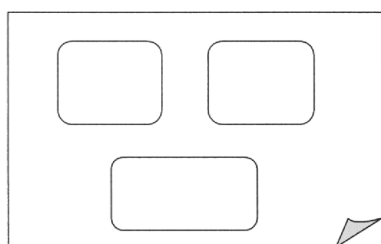
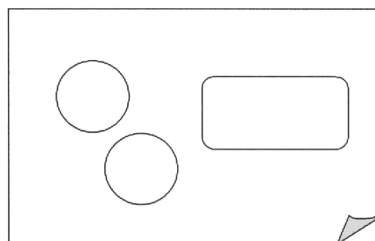
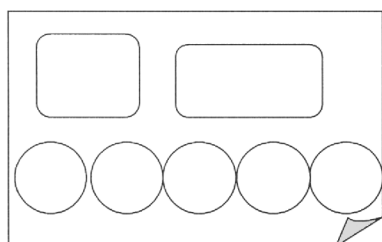
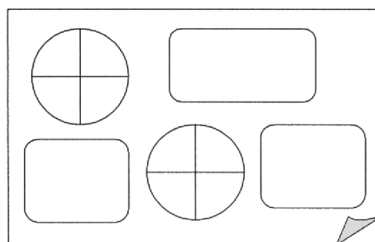
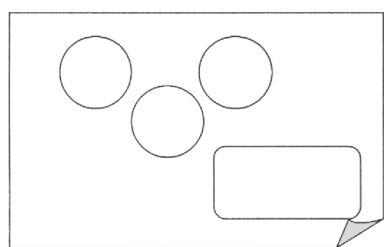
**Aneks**



**Bajka o Śpiącej Królewnie** (tekst pochodzi z miesięcznika „Nauczycielka Przedszkola”)



**Schemat – kwadraty**



Schemat bajki – wypełnione kwadraty

**On the Quest for Speech and Language Acquisition Rules:  
Conclusions and Inspirations from Studies on Communicative Competence  
and Linguistic Competence in Children with Learning Disorders  
Summary**

The main inspiration behind this paper was the idea to present the relationship between the language as a quality of human mind and the ability to acquire skills necessary to process linguistic information in social communicative behaviours. The paper presents findings and inspirations from studies on communicative competence and linguistic competence of children with learning disorders. It analyses communicative value and cohesion of linguistic expression produced by this group of students. The author is mostly concerned with how young learners develop their narrating skills, report events and construct an improvised dialogue with a recipient when mastering the generic structure of a letter. Further on, the author discusses the effectiveness of therapeutic process built around stages of children's cognitive development and teaching of speech genres as an input for the learning process.

AGNIESZKA PIOTROWSKA-WOJACZYK  
KRZYSZTOF SKIBSKI  
MICHAŁ SZCZYSZEK  
(Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań)

## ZWYCZAJ JĘZYKOWY MŁODYCH POLAKÓW A NORMA SKODYFIKOWANA WSPÓŁCZESNEJ POLSzcZYZNY OGÓLNEJ W ZAKRESIE SŁOWNICTWA ORAZ SŁOWOTWÓRSTWA

**ABSTRAKT:** W referacie prezentujemy założenia cyklu badań nad polszczyzną jej młodych użytkowników. Sporządzona w tym celu ankieta pozwala nam obserwować zmiany i kierunki ewolucji zwłaszcza w dwóch systemach językowych: leksykalnym oraz słowotwórczym, które podlegają najszybszym przemianom i na które najbardziej oddziałują zjawiska zewnątrzjęzykowe (wpływy języków obcych, nowe media – Internet). Ponadto przedstawiamy rezultaty badań pilotażowych przeprowadzonych na 100-osobowej grupie studentów polonistyki poznańskiej (wyniki szczegółowe opublikowaliśmy już w serii kilku artykułów).

**SŁOWA KLUCZOWE:** norma językowa, zwyczaj językowy, leksyka, słowotwórstwo, leksykografia

Badania, których dotyczy niniejszy tekst, wpisują się w ogólną problematykę językoznawczą, dotyczą też jednak perspektywy normatywistycznej – bodaj najbardziej narażonej na nienaukowość przestrzeni aktywności lingwistycznej (zob. np. Bobrowski 1998, 129-131). Miraż nomotetyczności w refleksji poprawnościowej, pojęciowe koneksje z wartościowaniem socjologicznym, z narodowym tradycjonalizmem czy wreszcie z literacką kanonicznością, powodują, że domeną normatywizmu staje się często odwołanie do czynników konstytutywnych dla refleksji międzywojennej. Współczesność w świetle normatywistyki jawi się często jako specjalny rodzaj dyglosji (zob. np. Bugajski 2006, 196-203) – rozłamu między normą rozumianą jako zestaw reguł optymalizowanych poza językiem używanym (popartym w tekstach poddawanych analizie) a normą rozumianą potocznie (intuicyjnie czy uzualnie) jako powtarzalność aprobatywna, jako częstość sankcjonująca rodzaj „naturalności” w języku. Naturalność ta, wzięta tu w cudzysłów, nie oznacza wartościowania jednostek języka (bodaj w ogóle nie wiąże się z refleksją metajęzykową), jest bowiem pojęciem społecznym, zwyczajem językowym, mającym komunikacyjną motywację. Jeśli wyobrazić

sobie intuicyjną poprawność (w oddaleniu od orientacji w źródłach leksykograficznych), to można także założyć istotę pewnego problemu w refleksji normatywnej – relacji skodyfikowanych form i reguł językowych do zwyczajowego, akceptowalnego poziomu użycia języka.

Na rozbieżność między normą realną lub zwyczajową zwracano już uwagę w polskiej myśli językoznawczej od dawna. Klasyczne są ujęcia Danuty Buttler (Buttler 1985, 20) czy Jadwigi Puzyniny (Puzynina 1997, 1-8), w których akcentowane są jakościowe różnice między kodyfikacją a poczuciem poprawności lub etykietą językową potwierdzanymi w użyciu, a niekoniernie w ścisłym związku z systemowością normy zapisanej. Wydaje się jednak, że owa systemowość właśnie utożsamia kategoriałnie pojęcia normy skodyfikowanej i normy zwyczajowej (czy realnej) w przywoływanych koncepcjach. Refleksję na temat tej dostrzeżonej rozbieżności wzbogacić można o interesującą koncepcję – dużo późniejszą i niezbyt dobrze przyjętą w refleksji kulturalnojęzykowej (być może ze względu na problemy metodologiczne) – autorstwa Anny Cegieli (Cegiela 1996, 25-33). Badaczka zaproponowała swego czasu ujęcie normy w ścisłej zależności od komunikacji, zwróciła bowiem uwagę na fakt, że systemowość normy jest konsekwencją badań prowadzonych wyłącznie nad językiem pisanym (albo mówionym, ale standaryzowanym ze względu na pisany – „wymawianym”)<sup>1</sup>. Mówioność jako kategoria zależna od czynników sytuacyjnych (dziś powiedzielibyśmy – kulturowych) domaga się uwzględnienia innych założeń metodologicznych (o czym od czasu do czasu wspominają badacze normy<sup>2</sup>).

<sup>1</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć rozważania psycholingwistów na temat uczenia się języka, czyli nabywania *kompetencji językowej*, oraz uczenia się wykorzystania języka w praktyce komunikacyjnej, czyli nabywania *kompetencji komunikacyjnej*. Szerzej o tej problematyce w pracach psycholingwistycznych, np. w książce Idy Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000 (rozdziały: 2. *Podstawowe pojęcia, historia i metody psycholingwistyki*, s. 14-19 (zwłaszcza s. 16-17) oraz 3. *Funkcje języka: reprezentatywna i komunikacyjna*, s. 20-28).

<sup>2</sup> Na ten temat dyskutowali m.in. uczestnicy I ogólnopolskiej konferencji naukowej z cyklu *Kultura komunikacji językowej (Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym)*, Będlewo 26-28.10.2009, organizatorzy – Zakład Frazeologii i Kultury Języka Polskiego IFP UAM). Potrzebę ustaleń metodologicznych w odniesieniu do języka mówionego podkreślał zwłaszcza prof. Jerzy Podracki.

Warto także wskazać na książkę Aldony Skudrzyk, *Czy zmierzchn kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005. W pracy tej zawarto inspirującą diagnozę kultury piśmienności oraz sformułowano postulat nowej piśmienności opartej o język „zapisany”, tj. odrębny od standardowego zapisu, bo zależny m.in. od współczesnych wpływów kulturowych (np. nowe media).

O odmienności wariantu pisanego języka od wariantu mówionego w odniesieniu do systemu słowotwórczego pisał M. Szczyszek w artykule: *Konstrukcje słowotwórcze w dialogu zadaniowo-instruktażowym*, [w:] *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (Polyslav)*, Band 12, Herausgegeben von E. Graf, J. Rabięga-Wiśniewska, N. Thielman, München – Berlin 2009, s. 167-176.



Cegieła co prawda ostatecznie wpisuje się – w obowiązującą we współczesnej refleksji naukowej (akademickiej) za sprawą tekstów Andrzeja Markowskiego, choć oczywiście mającą swoją wcześniejszą tradycję – koncepcję dwupoziomowości normy językowej i w tym sensie nie próbuje rozwikłać problemu rozbieżności normy skodyfikowanej od zwyczajowej, ale zwraca uwagę na istotne – komunikacyjne aspekty badań, na czynniki motywujące dynamikę zmian językowych, które warto wziąć pod uwagę zwłaszcza przy próbach diagnozowania stanu języka (w użyciu – choć to dopowiedzenie jest truizmem). Na przecięciu tych dwu myśli – o różnie warunkowanych rodzajach normy (kodyfikacja – zwyczaj; wzorcowość – użytkowość) – sytuuje się problematyka istotna dla autorów niniejszego tekstu.

Podstawowy cel naszego wystąpienia, czyli opis propozycji badania zwyczaju językowego młodych Polaków w relacji do normy skodyfikowanej ma w założeniu ukazać w praktyce określone kwestie metodologiczne. Otóż, język w uwikłaniu komunikacyjnym, ale przecież w ścisłej relacji z procesem zdobywania wiedzy (w przypadku dorastających użytkowników języka), domaga się analiz specjalnych. Norma skodyfikowana („systemowa”) stanowi w tym ujęciu czynnik stabilizacyjny i jednocześnie cel procesu akwizycji języka (na poziomie edukacji) jest więc kondensatem wartości wypracowanej społecznie. Istnienie normy skodyfikowanej (niekoniecznie przy tym jej znajomość) stwarza rodzaj napięcia między swobodą użycia języka (wariantywnego, innowacyjnego, idiolektalnego) a intuicyjnym przestrzeganiem zasad poprawności (powtarzalności). Młodzi użytkownicy języka, zdobywając kompetencje językowe (poznając różnorodne teksty kultury), funkcjonalizują zmienny zasób elementów języka w ścisłej zależności od praktyki komunikacyjnej, czyli w zależności od procesu interpretowania postrzeganej przez nich rzeczywistości. Przy takim założeniu badanie relacji zwyczaju językowego (uzusu w stopniowalnej relacji do normy zapisanej oraz akceptowalności społecznej/instytucjonalnej) i normy skodyfikowanej stwarza możliwość diagnozowania języka współczesnego – dostrzeżenia kilku wyraźnych zjawisk, zwłaszcza np. na poziomie słowotwórstwa (Szczyżek 2006, 183-197) czy innowacyjności leksykalnej.

Autorzy tekstu, podjąwszy się badań nad językiem młodych Polaków (którzy uczestniczą w procesie edukacji), są przekonani, że efektywność opisu normy językowej związana jest ściśle z traktowaniem jej jako zjawiska wewnętrznojęzykowego. Dlatego też m.in. w badaniach posłużyli się specjalnie skonstruowaną ankietą, mającą na celu zbadanie relacji pomiędzy leksemami o analogicznej budowie słowotwórczej a definicjami słownikowymi. Do tej pory została ona wykorzystana w badaniach pilotażowych przeprowadzonych wśród studentów polonistyki poznańskiej; wkrótce podobnym badaniem ankietowym zamierzamy objąć większą grupę badawczą: dzieci ze szkoły podstawowej i gimnazjum,

młodzież w wieku licealnym, a także studentów w 12 ośrodkach miejskich Polski: Białystok, Gdańsk, Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Poznań, Toruń, Szczecin, Warszawa, Wrocław. Uzyskamy w ten sposób dane językowe – z około 1200 ankiet – uwzględniające zróżnicowanie ze względu na wiek, płeć, miejsce zamieszkania i wykształcenie.

Odpowiedzi respondentów będą stanowiły podstawę do wnioskowania na temat stopnia zbliżenia zwyczaju językowego młodych użytkowników języka polskiego do skodyfikowanej normy polszczyzny ogólnej w zakresie leksyki i słowotwórstwa (inaczej mówiąc: stopnia normalizacji zwyczaju językowego młodych Polaków). Przyjęliśmy bowiem założenie, że kompetencja w zakresie normy językowej kształtuje się wraz z wiekiem i jest niższa u osób młodszych, a wyższa u starszych (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1986, 16). Na potrzeby naszych badań zgodność z normą skodyfikowaną będzie oznaczała użycie elementu językowego określonego jako co najmniej dopuszczalny we współczesnych słownikach ortoepicznych – na podstawie reguł i poszczególnych haseł. Źródłami pomocniczymi, rozstrzygającymi kwestie nieopracowane przez wydawnictwa ortoepiczne, będą współczesne słowniki ogólne języka polskiego, które notują wszakże słownictwo ustabilizowane i znormalizowane, a nie cały zasób słowny dzisiejszej polszczyzny.

Ponadto zebrany materiał poddamy analizom językoznawczym: słowotwórczym, semantyczno-leksykalnym oraz leksykograficznym.

W badaniach słowotwórczych wykorzystamy metodę opisu synchronicznego wypracowaną w tzw. warszawskiej szkole polskiego słowotwórstwa (Grzegorzczkowska, Puzynina 1988). Zastosowanie metody analizy gniazd słowotwórczych (Jadacka 1995) umożliwi pokazanie relacji, w jakich występują proponowane przez ankietowanych leksemy. Pozwoli to w dalszym etapie badań określić miejsce i stabilizację w zasobie leksykalnym polszczyzny proponowanych leksemów.

Zamierzamy także wskazać i opisać proces przepływania struktur semantycznych (semów, znaczeń, sensów) między różnymi formami wyrazowymi pojawiającymi się w danym języku, ale w dłuższej perspektywie czasowej. Spróbujemy odpowiedzieć zatem na pytanie: dlaczego określone – wcześniejsze – formy wyrazowe, czyli nośniki znaczenia, są z biegiem lat zastępowane innymi formami wyrazowymi – nosicielami porównywalnych znaczeń.

Z kolei w opisie semantyczno-leksykalnym materiału wykorzystamy wskazania zamieszczone w pracach leksykograficznych. Sporządzimy listy poświadczeń słownikowych zarówno dla form wyjściowych, rozumianych jako jednostki leksykalne, wynotowane z opracowań leksykograficznych języka polskiego doby nowopolskiej oraz współczesnej i będące nośnikiem określonego znaczenia, jak również dla formacji słowotwórczych, które pojawiły się jako propozycje ankietowanych. Konstruując metryki leksykograficzne, rozumiane jako uporządkowane

informacje o odnotowaniu bądź też nieodnotowaniu danego hasła w opracowanych dziełach, wyzyskujemy następujące leksykony: S. B. Linde *Słownik języka polskiego*; *Słownik języka polskiego* oprac. A. Zdanowicz, M. Bohusz Szyszko, J. Filipowicz, W. Tomaszewicz, F. Czepieliński, W. Korotyński, B. Trentowski; *Słownik języka polskiego* pod red. J. Karłowicza, A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego; *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego; *Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka; *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja; *Inny słownik języka polskiego* pod red. M. Bańki; *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. S. Dubisza (dalej USJP); *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* pod red. H. Zgółkowej; *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 1972-1981* pod red. D. Tekiel; *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 1985-1992* pod red. T. Smółkowej; *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 1993-2000* pod red. T. Smółkowej (dalej NSP); *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN* pod red. A. Markowskiego oraz wybrane słowniki notujące leksykę młodych użytkowników polszczyzny.

Zdajemy sobie sprawę, że słowniki – co zresztą powszechnie wiadomo – nie są idealną podstawą dla tego typu rozważań. Zgromadzona w nich leksyka jest bowiem przepuszczona przez filtr świadomości i założeń metodologicznych leksykografów; stanowi zatem wynik nakładanie się dwu różnych płaszczyzn obserwacji – rzeczywistości językowej i zawartości analizowanych leksykonów. Należy również mieć świadomość tego, iż wielu dawnych leksykografów uzurpowało sobie prawo do kształtowania języka zgodnie z własnymi poglądami i wyobrażeniami, a zatem zamieszczali oni w słownikach to, co sami uważali za godne odnotowania. Warto przypomnieć w tym względzie choćby uwagi Kwiryny Handke (Handke 1975, 153-157). Brak obszernych korpusów tekstów z dawnych epok powoduje jednak, że nie można w tym względzie zrezygnować z dzieł leksykograficznych, mimo wszystkich mankamentów tego rodzaju źródeł. Przyjęte przez nas zasady opisu haseł pozwolą bowiem na ich zminimalizowanie.

Umowna granica poświęceń leksykograficznych (ustalona według słownika Lindego przede wszystkim ze względu na chęć objęcia badaniem jednego zwartego okresu rozwoju polszczyzny i odkrycia w tym wyznaczonym przedziale czasowym pewnych regularności w rozwoju leksyki, a zwłaszcza słowotwórstwa) nie stanowi bynajmniej determinanty dla możliwej analizy. Metryki poszczególnych wariantów mogą sięgać (i z pewnością sięgają) zapisów wcześniejszych. Tak skonstruowana analiza diachroniczna pozwoli nam zatem uchwycić procesy o dłuższej perspektywie czasowej, które doprowadziły do dzisiejszego stanu normy ogólnej, będziemy mogli pokazać tendencje charakterystyczne dla tego okresu, a także opisać niejednorodne relacje między normą zwyczajową osób przez nas badanych a normą skodyfikowaną współczesnej polszczyzny ogólnej.

Do powyższych przypuszczeń uprawniają nas wyniki badań pilotażowych, które przeprowadziliśmy na próbie 93 respondentów – studentów wszystkich roczników poznańskiej polonistyki (Skibski, Szczyszek 2007, 379-393; Skibski, Szczyszek 2008, 35-47; Skibski, Szczyszek 2008a, 97-111; Skibski, Szczyszek 2009, 285-292). W tym celu wykorzystaliśmy ankietę. Składa się ona z czterech części. W części I umieściliśmy 20 derywatów i poprosiliśmy ankietowanych o zdefiniowanie ich znaczeń. Była to tzw. część „placebo” mająca na celu wyzwolenie u respondentów potencjału słowotwórczego i leksykalnego. Natomiast w II, III i IV części ankiety odwróciliśmy zadanie. Respondenci mieli tym razem podane znaczenia wyrazów (znaczenie formy wyjściowej, czyli jednostki leksykalnej, wynotowanej z opracowań leksykograficznych języka polskiego (czyli rzeczywiście istniejącą w polszczyźnie XX wieku), która jest nośnikiem określonego znaczenia) i mieli do nich przypisać jakąkolwiek jednostkę leksykalną (wariant rozumiany jako konstrukcję językową zaproponowaną przez ankietowanych jako odpowiedź na zadane w naszej ankiecie pytanie czy polecenie): w części II na podstawie podanego znaczenia realnego wyrazów, w części III – w oparciu o zrekonstruowane znaczenia strukturalne, w części IV pojawiły się cytaty, w których opuściliśmy interesujące nas słowa, a których znaczenie strukturalne podaliśmy w kolumnie obok. Materiał językowy potrzebny do skonstruowania ankiety wynotowaliśmy ze współczesnej prasy polskiej albo z NSP lub z USJP.

Do naszych analiz (zogniskowanych na zjawiskach słowotwórczych i leksykalnych) wyzyskaliśmy materiał zgromadzony w częściach II, III i IV.

Przykładowo materiał ujawniony w II części ankiety przedstawia się następująco:

1. forma wyjściowa: **Dubajka** 1. ‘mieszkanca Dubaju’; 2. ‘mieszkanca Dubaju stolicy’ (USJP);  
warianty: Dubajanka; Dubajczanka; Dubajczyk; Dubajka (Dubayka); Dubanka
2. forma wyjściowa: **enerdowiec** wyraz potoczny, o odcieniu lekceważącym ‘o Niemcu mieszkającym w byłym NRD’ (USJP);  
warianty: enerdowiec; komunista; NRDeciarz; nrd-owiec; szkop; Szwab
3. forma wyjściowa: **fachowość** ‘biegłość w danej specjalności, dziedzinie, fachowa wiedza o danym zawodzie’ (USJP);  
warianty: ekspert; erudycja; fachowiec; fachowość; kompetentność; mistrzostwo; profesjonalizm; profesjonalność; rutyna; spec; specjalista; specjalizacja; specjalizowanie się; specjalność; sprawność; wykształcenie; zawodowstwo; znawstwo
4. forma wyjściowa: **golfiga** termin sportowy ‘osoba uprawiająca grę w golfa’ (USJP);  
warianty: golfigarz; golfiga; golfiga, golfigowiec

5. forma wyjściowa: **heavymetalowiec** wyraz środowiskowy, termin muzyczny ‘przedstawiciel subkultury młodzieżowej powstałej wśród wielbicieli heavy metalu’ (USJP);  
warianty: heavymetalowiec (Heavy Metalowiec); hej; hevietal; metal; metalowiec; punk
6. forma wyjściowa: **kapsułka** 1. wyraz używany w farmakologii ‘opakowanie leku w proszku lub płynie, zrobione z żelatyny, najczęściej w kształcie kuleczki; także: lek w takim opakowaniu’; 2. termin z zakresu fizyki, techniki ‘zamknięta zasłona zabezpieczająca źródło promieniowania przed jego mechanicznym rozproszeniem’ (USJP);  
warianty: ampułka; czopek; fiołka; fleczer; globulka; kapsuła; kapsułka; kapsułki; kauczuk; otoczka; pigułka; powleczka; tabletki; zawieszka; żel
7. forma wyjściowa: **logowanie** termin informatyczny ‘wchodzenie do systemu komputerowego przez podanie własnego hasła umożliwiającego dostęp do systemu, a następnie rozpoczęcie w nim pracy’ (USJP);  
warianty: blogowanie; enter; kod; logging; logowanie; logowanie się; zalogowanie
8. forma wyjściowa: **maoista** wyraz używany w politologii ‘zwolennik i propagator maoizmu (doktryna i strategia komunistycznej partii Chin, sformułowana przez Mao Tse-Tunga)’ (USJP);  
warianty: komunista; maoidoktrynista; maoinista; maoista; maoit; maoista; maoizm; maoizmata; maoizmowiec; maoizta; maojczyk; maonista; maotseńczyk
9. forma wyjściowa: **mściwość** wyraz książkowy ‘skłonność do mszczenia się, odpłacania złem za zło, chęć, pragnienie zemsty’ (USJP);  
warianty: mściciel; mścicielstwo; mściwiec; mściwość; odwet; podłość; rewanżyzm; wendeta; zaciekłość; zawiść; zawziętość; zemsta; złośliwość
10. forma wyjściowa: **nauczanie** wyraz książkowy ‘planowa praca nauczyciela z uczniami, umożliwiająca im zdobywanie wiadomości, umiejętności i nawyków oraz rozwijanie zdolności i zainteresowań’ (USJP);  
warianty: dydaktyka; edukacja; edukowanie; kompetencje; kształcenie; lekcja (lekcje); metodologia; metodyka; nauczanie; nauczycielstwo; nauka; planowanie; przygotowanie; rozkład; studiowanie; uczenie; zajęcia
11. forma wyjściowa: **nawiew** termin techniczny a) ‘nawiewanie, tłoczenie powietrza’; b) ‘urządzenie, zespół urządzeń służących do nawiewania powietrza’; c) ‘nawiewane powietrze’ (USJP);  
warianty: dmuch; dmuchanie; dmuchawa; dyfuzowanie; klimatyzacja; kompresja; kompresor; nadmuchiwanie; nawiew; nawiewacz; nawiewarka; podmuchiwanie; pompa; sprężanie; wentylacja; wentylator; wentylowanie; wiatrak
12. forma wyjściowa: **odplamiacz** termin handlowy ‘środek chemiczny służący do usuwania plam’ (USJP);

- warianty: acze; detergent; odplamiacz; proszek; vanish; wybielacz; wyplamiacz; wywabiacz
13. forma wyjściowa: **topograf** termin geodezyjny ‘specjalista w dziedzinie topografii, osoba zajmująca się sporządzaniem zdjęć terenu’ (USJP);  
warianty: geodeta; geolog; topograf; topografista
14. forma wyjściowa: **zasilacz** termin z zakresu elektryczności ‘przyrząd przetwarzający energię elektryczną z sieci lub baterii i doprowadzający ją do urządzeń elektrycznych’ (USJP);  
warianty: akumulator; prądnicą; prostownik; przetwornik; przewód; przedłużacz; przewodnik; agregator; alternator; kabel; katalizator; kondensator; ładowarka; łącznik; prądownica; prądownik; transformator; wtyczka; wzmacniacz; zasilacz

Analiza słowotwórcza zebranego materiału ujawniła rozchwianie formalne i semantyczne wśród odpowiedzi respondentów. Przykładowo przy formie wyjściowej **maoista** pojawiło się aż 9 wariantów o różnej budowie słowotwórczej: *maonista, maoizmowiec, maoinista, maoizmata, maojczyk, maoidoktrynista, maoita, maotseńczyk, maoit*. Na odmienny problem natknęliśmy się w wypadku formy wyjściowej **odplamiacz** – tu pojawiły się takie warianty: *wybielacz, wywabiacz, wyplamiacz*. Można wręcz w tym miejscu mówić o wymianie tematów, czyli jakiejś analogii do derywatów modyfikacyjnych. Bardzo interesujące zjawisko zaobserwowaliśmy w wypadku układu **nawiew**. Dopisywanie określonych wariantów jest zależne od interpretacji semantycznej tego derywatu (wynikającej z wieloznaczności tego leksemu), co skutkuje różną klasyfikacją kategorialną. Jeśli formę wyjściową rozumiano jako NA, to proponowano następujące warianty: *wentylacja, dmuchanie, sprężanie, wentylowanie, dyfuzowanie*; jeśli jako NInstr., to: *wentylator, nawiewacz, dmuchawa, nadmuch, nawiewarka, kompresor*; jeśli jako NPat. – *podmuch, dmuch*. Ten ostatni przykład pokazuje jednocześnie rozchwianie na poziomie semantycznym wśród derywatów proponowanych przez ankietowanych, czego skrajnym przykładem jest układ **Dubajka** (derywat kategorii słowotwórczej: *nomina feminativa*), w którym zaproponowano jako odpowiedź m.in. wariant *Dubajczyk* (kategoria słowotwórcza: nazwy mieszkańców).

Przypuszczalnie to rozchwianie formalne i semantyczne jest skutkiem albo nierekonstruowania przez respondentów modelu słowotwórczego formy wyjściowej albo błędnego zrekonstruowania tego modelu. Okazało się bowiem, że żaden model słowotwórczy formy wyjściowej nie zyskał 100% realizacji w odpowiedziach respondentów. Największą frekwencję zyskał model prosty, który ma postać następującą: S (nazwa pojazdu) + -owiec = NAttr. – forma wyjściowa to **harleyowiec**, którą odnaleźliśmy w 98,92% odpowiedzi. Podobnie

model: skrótowiec + -owiec = NAttr.: – forma wyjściowa to **akowiec**, realizacja na poziomie 98,88%. Nie bez wpływu na to pozostaje fakt, że leksemy wyjściowe jak i ich znaczenia są raczej dobrze znane użytkownikom współczesnej polszczyzny. Na przeciwnym biegunie znajduje się układ, którego forma wyjściowa **pogłębiacz** ma taką strukturę słowotwórczą: V (nazwa czynność pogłębiania) + -acz = NInstr. – tylko 25,93% realizacji (tu przyrostek -acz w kategorii NInstr. konkuruje z wykładnikami -arka, -alka w tworzeniu nazw współczesnych skomplikowanych narzędzi).

Analiza semantyczno-leksykalna ujawniła dwa interesujące zjawiska: konotacyjność i zjawisko nazwane przez nas sugestią strukturalną. Konotacyjność pokazują dwa przykłady: układ **enerdowiec**, w wypadku którego pojawiły się warianty: *Szwab, Szkop i komunista*. W pierwszym i drugim wariantach dominująca staje się wartość aksjologiczna motywowana definicją (wyraz potoczny, o odcieniu lekceważącym). Przeważa zatem wartość konotacyjna – pejoratywne określenie Niemca, czy określenie „gorszego” (bo pochodzącego z NRD) Niemca. Właśnie ze względu na przewagę wartościowania proponowane warianty mają szerszy zakres niż to określa definicja. Trzeci wariant – *komunista* – to przykład na specyficzny hiperonim również motywowany przede wszystkim negatywnymi konotacjami, bez względu na wymogi określone zakresem definicji. Podobnie w kolejnym przykładzie – w układzie **fachowiec**, gdzie pojawiają się warianty: *rutyna czy sprawność*, które mogłyby dowodzić dominacji znaczeń konotowanych.

Natomiast sugestia strukturalna objawia się tym, że respondenci proponują warianty motywowane bezpośrednio jednym z komponentów *definiendum* (często bez ścisłej relacji zakresowej z *definiensem*). Przykładowo w układzie **fachowość** – w definicji semantycznej tej formy wyjściowej znajduje się struktura: ‘biegłość w danej specjalności, dziedzinie, fachowa wiedza o danym zawodzie’; to zasugerowało respondentom przywołanie wariantów: *specjalizacja, specjalność*. Podobnie w wypadku układu **zasilacz**, który jest definiowany następująco: termin z zakresu elektryczności ‘przyrząd przetwarzający energię elektryczną z sieci lub baterii i doprowadzający ją do urządzeń elektrycznych’; tu pojawiły się warianty: *transformator, przetwornik*.

Analizę semantyczno-leksykalną wsparliśmy analizą leksykograficzną. Sporządziliśmy metryki leksykalne dla form wyjściowych, tzn. odszukaliśmy w leksykonach doby nowopolskiej zarówno formy wyjściowe, jak i przypisane im warianty. Okazało się, że te formy wyjściowe, które miały metrykę starszą „obrasłały” wariantami znacznie bardziej niż formy wyjściowe o metryce tylko XX-wiecznej. Ponadto układy starsze mają w swej strukturze warianty o starszej, też niekiedy XIX-wiecznej, metryce w przeciwieństwie do układów XX-wiecznych, w których pojawiły się tylko warianty o XX-wiecznej metryce. Można zatem

przyjąć, że im starszą metrykę mają układy (czyli im starsza forma wyjściowa i warianty, w które ona „obrosła”), tym więcej forma wyjściowa konotuje sensów, tym bogatsza jej sfera konotacyjna, co przekłada się na bogactwo wariantów. Potwierdzeniem tego jest obliczenie średniej wariantów przypadających na każdy układ. Liczba ta wynosi 11. XIX-wieczne układy znacznie przekraczają tę liczbę, bo zawierają od 15 do 18 wariantów. Natomiast XX-wieczne mieszczą się w przedziale od 4 do 8 wariantów.

Jak pokazał powyższy przegląd rezultatów badawczych, w zebranych materiale wystąpiło kilka bardzo frapujących zjawisk językowych wymagających dalszych wnikliwych badań. Pojawiającego się rozchwiania formalnego i semantycznego na poziomach słowotwórczym czy semantyczno-leksykalnym nie traktujemy bynajmniej jako odstępstwa od normy językowej, lecz jako zwyczaj językowy młodych, dwudziestoparoletnich użytkowników polszczyzny współczesnej (dla których polszczyzna jest językiem pierwszym).

Kontynuacja naszych badań będzie zatem polegała na opisanie – na obszerniejszej próbie materiałowej – stopnia zbliżenia tego zwyczaju językowego (tej kompetencji językowej) do poziomu normy językowej (poziomu naturalnego opanowania języka umożliwiającego swobodną komunikację międzyludzką). Przy czym za bardzo istotne traktujemy przyjęcie założenia, że ten uchwycony w naszych badaniach zwyczaj językowy młodych użytkowników polszczyzny może stać się za jakiś czas podstawą orzeczeń normatywnych – w chwili, gdy kompetencja językowa tych użytkowników będzie wystarczająca i adekwatna do wymogów przyszłej rzeczywistości pozajęzykowej, w której przyjdzie im żyć. Ponadto na zabranym materiale można przeprowadzić dodatkowe analizy, dzięki którym możliwa będzie próba rekonstrukcji językowej kategoryzacji świata (językowego obrazu świata) charakterystycznej dla pokolenia naszych respondentów.

## WZÓR WYKORZYSTANEJ W BADANIACH PILOTAŻOWYCH ANKIETY

### I. Proszę zdefiniować znaczenie wyrazów:

1. CHYTROŚĆ	1. 'bycie chytrym, podstępny; przebiegłość, fałsz'; 2. pot. 'chciwość, skąpstwo' / USJP
2. GĄBCZASTOŚĆ	książk. 'miętkość, sprężystość, porowatość' / USJP
3. HITLEROWIEC	<A. Hitler, przywódca niemieckiej partii narodowosocjalistycznej, dyktator III Rzeszy>1. polit. 'zwolennik Hitlera, hitleryzmu'; 2. histor. 'członek organizacji hitlerowskiej (SA, SS, NSDAP), realizator, wykonawca programu tych organizacji' / USJP



4. KACOWICZ	'ten, kto ma kaca, cierpi na kaca': „Prowadzenie samochodu na kacu, wedle rozmówców z doświadczeniem, jest doświadczeniem ponurym: pijaństwo napawa człowieka optymizmem i wiarą we własne możliwości, kac – przytłacza poczuciem braku kontroli nad rzeczywistością. Wśród zatrzymywanych <i>kacowicz</i> najczęściej odnotowujemy kierowców zawodowych – informuje Marcin Szyndler z Komendy Głównej Policji. – Bo jak ktoś się budzi wyjątkowo nie w formie, to najwyżej pojedzie autobusem. A jak jest kierowcą i musi od 4 rano rozwozić chleb – to nie ma wyboru.” / P 2002/38/78
5. KIBOL	pejorat., śród. 'kibic, fan; zagorzały miłośnik piłki nożnej': „O ile typowy kibic posiedzi na stadionie, pogwiżdże, pozastanawia się nad losami swojej drużyny, a <i>kobol</i> „rozrywkowy” na dodatek popije zdrowo i sędziego wysyła na drzewo, a przeciwną drużynę na plażę, o tyle <i>kibol</i> -chuligan, jeżeli już trafi mu się okazja, bluzga, bije, demoluje, a w skrajnych zaś sytuacjach i zamorduje.” / GWlkp. 1993/134/20
6. KOŁATANIE	książk. a) 'rzeczownik od kołatać'; b) 'głuchy odgłos powstały w wyniku uderzenia czymś w coś' / USJP
7. KRAKANIE	1. 'rzeczownik od krakać'; 2. 'odgłos wydawany przez kruką, wronę i niektóre inne ptaki' / USJP
8. LEWICOWIEC	polit. 'członek lewicowego stronnictwa politycznego, osoba o lewicowych poglądach społecznych i politycznych' / USJP
9. MALOWANIE	1. 'rzeczownik od malować'; 2) przestarz. 'to, co zostało namalowane, np. obraz, malowidło' / USJP
10. OPÓŹNIACZ	techn. a) 'element urządzenia opóźniający jego działanie'; b) wojsk. 'część składowa zapalnika działającego ze zwłoką, powodująca opóźnienie wybuchu pocisku, bomby itp.' / USJP
11. OTWIERACZ	'przyrząd służący do otwierania puszek, butelek' / USJP
12. PARAGWAJKA	'mieszkanka Paragwaju, obywatelka tego państwa' / USJP
13. PREZESOWANIE	pot. a) 'rzeczownik od prezesować'; b) 'pełnienie funkcji prezesa' / USJP
14. RADIOWIEC	pot. a) 'pracownik rozgłośni radiowej uczestniczący w przygotowaniu i emisji programu'; b) 'specjalista w dziedzinie radiotechniki' / USJP
15. RAJDOWIEC	sport. 'uczestnik rajdu, zwykle samochodowego' / USJP
16. SPRYSKIWACZ	1. ogr. 'przyrząd służący do spryskiwania roślin'; 2) techn. 'przyrząd montowany przy różnych urządzeniach, służący do spryskiwania' / USJP
17. SPYCHACZ	techn. a) 'ciągnik gąsienicowy lub kołowy zaopatrzone z przodu w lemiesz do przemieszczania gruntu przez popychanie, służący do wyrównywania powierzchni terenu, zasypywania rowów, robienia płytkich wykopów itp.; buldożer, spycharka'; b) mors. 'dźwig hydrauliczny lub śrubowy do poruszania z miejsca wodowanego statku, gdy statek nie rusza mimo otwarcia zwalniczy' / USJP
18. STRUKTURA-LISTA	nauk. szt. 'uczony lub artysta stosujący w swojej pracy zasady i metody właściwe strukturalizmowi' / USJP

19. SZKATUŁKA	książk. 'skrzyneczka, zwykle ozdobna, służąca do przechowywania różnych drobnych przedmiotów, dawniej najczęściej biżuterii i pieniędzy; kasetka' / USJP
20. WARCABISTA	książk. 'ten, kto uprawia grę w warcaby' / USJP

II. Do podanych znaczeń realnych proszę dopisać odpowiadające im wyrazy:

21. DUBAJKA	1. 'mieszkanka Dubaju'; 2. 'mieszkanka Dubaju – stolicy' / USJP
22. ENERDOWIEC	wyraz potoczny, o odcieniu lekceważącym 'o Niemcu mieszkającym w byłym NRD' / USJP
23. FACHOWOŚĆ	'biegłość w danej specjalności, dziedzinie, fachowa wiedza o danym zawodzie' / USJP
24. GOLFISTA	termin sportowy 'osoba uprawiająca grę w golfa' / USJP
25. HEAVYMETALOWIEC	wyraz środowiskowy, termin muzyczny 'przedstawiciel subkultury młodzieżowej powstałej wśród wielbicieli heavy metalu' / USJP
26. KAPSUŁKA	1. wyraz używany w farmakologii 'opakowanie leku w proszku lub płynie, zrobione z żelatyny, najczęściej w kształcie kuleczki; także: lek w takim opakowaniu'; 2. termin z zakresu fizyki, techniki 'zamknięta zasłona zabezpieczająca źródło promieniowania przed jego mechanicznym rozproszeniem' / USJP
27. LOGOWANIE	termin informatyczny 'wchodzenie do systemu komputerowego przez podanie własnego hasła umożliwiającego dostęp do systemu, a następnie rozpoczęcie w nim pracy' / USJP
28. MAOISTA	wyraz używany w politologii 'zwolennik i propagator maoizmu (doktryna i strategia komunistycznej partii Chin, sformułowana przez Mao Tse-Tunga)' / USJP
29. MŚCIWOŚĆ	wyraz książkowy 'skłonność do mszczenia się, odpłacania złem za zło, chęć, pragnienie zemsty' / USJP
30. NAUCZANIE	wyraz książkowy 'planowa praca nauczyciela z uczniami, umożliwiająca im zdobywanie wiadomości, umiejętności i nawyków oraz rozwijanie zdolności i zainteresowań' / USJP
31. NAWIEW	termin techniczny a) 'nawiewanie, tłoczenie powietrza'; b) 'urządzenie, zespół urządzeń służących do nawiewania powietrza'; c) 'nawiewane powietrze' / USJP
32. ODPLAMIACZ	termin handlowy 'środek chemiczny służący do usuwania plam' / USJP
33. TOPOGRAF	termin geodezyjny 'specjalista w dziedzinie topografii, osoba zajmująca się sporządzaniem zdjęć terenu' / USJP
34. ZASILACZ	termin z zakresu elektryczności 'przyrząd przetwarzający energię elektryczną z sieci lub baterii i doprowadzający ją do urządzeń elektrycznych' / USJP

## III. Do podanych znaczeń strukturalnych proszę dopisać odpowiadające im wyrazy:

35. AKOWIEC	termin historyczny 'ktoś związany z AK; członek AK' / USJP
36. CEMBROWANIE	wyraz używany w budownictwie 'to, że się cembruje' / USJP
37. DESKOWANIE	wyraz środowiskowy, używany w budownictwie 'to, że się deskuje' / USJP
38. GAULLISTA	wyraz używany w politologii 'zwolennik gaullizmu (kierunek nadany polityce francuskiej przez generała Charles'a de Gaulle'a)' / USJP
39. HARLEYOWIEC	wyraz potoczny 'miłośnik motocykli marki Harley' / USJP
40. KAJUTKA	wyraz potoczny 'mała kajuta' / USJP
41. ŁATWOŚĆ	'bycie łatwym' / USJP
42. OGRÓDKOWICZ	wyraz potoczny 'właściciel ogródka działkowego': „Aby rozładować zwykły w okresie przedwiośnia tłok w sklepie, zorganizowano na stoisku ulicznym dodatkową sprzedaż nasion. Udany pomysł kierownictwa sklepu został w pełni doceniony przez zadowolonych <i>ogródkowiczów</i> , którzy oblegli stoisko” / EP 1980/53/6
43. POGŁĘBIACZ	termin techniczny 'coś, co służy do pogłębiania' / USJP
44. STAROŚĆ	'bycie starym' / USJP
45. SZCZERBOL	wyraz o odcieniu pejoratywnym 'ten, kto jest szczerbaty': „Jeśli i owszem, pójdziesz z obecnymi tu Paluchem i Kaiem do Pani Zenobii, staniesz przy nich i będziesz się uśmiechał. – Taki <i>szczerbol</i> ? – skrzywił się łysy.” / Korpus PWN
46. TRUCICIELKA	wyraz książkowy 'kobieta truciciel' / USJP
47. WALTORNISTA	termin muzyczny 'grający na waltorni' / USJP
48. ZAKRAPLACZ	wyraz używany w farmakologii, medycynie 'coś, co służy do zakraplania' / USJP

## IV. Proszę uzupełnić puste miejsca w cytatach słowami, których znaczenie strukturalne znajduje w lewej kolumnie:

49. ALARMIARZ – wyraz potoczny 'ten, kto zajmuje się alarmami'	„Dzwonię do dawnego właściciela. On też nie wie, co robić, jemu nie wyło, ale ma numer do ..... Dzwonię. Pan od alarmu każe wsiąść do samochodu, przekręcić kluczyk i nacisnąć taki pipek w dół.” / NSP 1993-2000
50. BAROWICZ – wyraz potoczny 'uczestnik „Baru” – programu telewizyjnego'	„Janusz Korwin-Mikke nigdy nie krył męskich, szowinistycznych poglądów, opowiadając na prawo i lewo, że sprzątanie, gotowanie i pranie to zajęcia typowo kobiece. Jak to możliwe, że jego syn, Jacek (27 l.) stoi na zmywaku w «Barze»? – Przyznam szczerze, że nie wiem o co chodzi w tym programie, ale kobiety z mojej rodziny rwały włosy z głowy, gdy zobaczyły, co Jacek musi tam robić – mówi ojciec «.....», Janusz Korwin-Mikke.” / F 2004/243/17

51. BOGOL – wyraz o odcieniu pejoratywnym ‘ten, kto jest bogaty’	„Młodego funkcjonariusza [policji, ubolewającego na niskie zarobki] nie uważam za przypadek «kliniczny» i sądzę, że większość ludzi, ochraniających biednych obywateli Rzeczypospolitej (..... stać na prywatnych goryli!) myśli podobnie, coraz bardziej olewając robotę.” / DP 1989/127/6
52. DŻOKEJOWANIE – wyraz środowiskowy ‘bycie dżokejem’	„Chociaż, jeśli się jest dobrym, na ..... można całkiem nieźle zarobić. Podstawowa pensja dżokeja na Służewcu wynosi około 5 milionów starych złotych miesięcznie.” / NSP 1993-2000
53. FIATOL – wyraz o odcieniu ekspresywnym ‘samochód marki Fiat’	„Wieczorem kiedy wracał tato do domu zabierałem jego «.....» i urzędowałem po pustych ulicach Poznania.” / EP 1998/62/16
54. JOLKOWICZ – wyraz potoczny ‘lubiący rozwiązywać jolki (rodzaj krzyżówki)’	„Nie mogliśmy pozostać głusi na te żarliwe apele. Z ogromną przyjemnością informujemy, że już od następnego numeru «Dużego Formatu» żądania ..... i fanów kuchni zostaną spełnione: wraca «Uczta domowa» i jolka w poziomie!” / DF 2002/10/3
55. MAŁYSZOMANIA – wyraz potoczny ‘szał na punkcie Adama Małysza’	„Wielu publicystów zauważyło, że dzisiejsza powszechna u nas «.....» świadczy o masowym, rozpaczliwym pragnieniu sukcesu. Nie ma w tym nic złego, zwłaszcza, że Adam Małysz jest bohaterem zdumiewająco pozytywnym: mówi o treningu i skupieniu, o owocnej współpracy w ekipie; z sympatią wyraża się o rywalach.” / GW 2001/65/18
56. OSCAROWIEC – wyraz potoczny ‘zdobywca Oscara’	„nadając tytuł Honorowego Obywatela Miasta Andrzejowi Wajdzie, wysłaliśmy w świat ważny komunikat, że jest to fakt polityczny. Andrzej Wajda nie był pierwszym polskim ..... ani nie jedynym. Zbigniew Rybczyński i Alan Starski zdobyli Oscara za konkretne filmy. Wajda za <i>Potęę ducha</i> .” / GW 2000/198/1
57. TRANSFEROWIEC – wyraz potoczny ‘ten, kto jest obiektem transferu’	„Wiele jednak wskazuje na to, że sytuacja przyszłych «.....» w nowych ugrupowaniach nie będzie łatwa. Przykład Celińskiego, mocno kontestowanego przez znaczną część działaczy SLD, pokazuje, że czasy przechodzenia «na twarz» chyba przemijają. Korzyści z nawróconych nie muszą być wcale takie automatyczne; elektoraty nie zawsze się dodają. (...) Im bliżej wyborów, tym większy będzie ruch międzypartyjny. Lista transferów z pewnością nie jest zamknięta.” / P 1999/35/23
58. UZDATNIACZ – termin techniczny ‘coś, co uzdatnia (np. wodę)’	„Magnetyczne uzdatnianie ciepłej wody użytkowej jest jedynym sposobem dopuszczanym przez Państwowy Zakład Higieny. Poza brakiem skutków ubocznych – w przeciwieństwie do np. .... chemicznych – magnetyzery charakteryzują się prostotą w montażu oraz eksploatacji, a to w naszych warunkach stanowi walor niebagatelny.” / NSP 1985-1992
59. WYDYSPONOWANIE – okazjonalizm ‘to, że się wydysponowuje’	„Telefonicznie wydałem polecenie ..... wszystkich sił z terenu Częstochowy (sprzętu ciężkiego, drabin, agregatów) i ściągnięcia do akcji oficera będącego w dyspozycji.” / NSP 1985-1992

60. ZAKŁÓCACZ – wyraz potoczny ‘coś, co zakłóca (np. ciszę)’	„Szampan jest trunkiem stosunkowo nowym. Wynałazł go Dom Pérignon w drugiej połowie osiemnastego wieku. Dwieście pięćdziesiąt lat wystarczyło jednak, by stał się wizytówką krainy. W niepamięć poszły słynne tutejsze pasztety, sery z Maroilles na czele i potrawy z buraków. Mało kto przypomina sobie też dzisiaj o szampańskim rzemiośle z koszykarstwem i wyrobem instrumentów na czele. Pośród przedmiotów wydających dźwięki specjalizuje się region w ..... ciszy – dętach. Mało kto wie, że sam wielki Louis Armstrong grał często na trąbkach zrobionych w departamencie Aisne.” / P 2000/29/38
--	--

## BIBLIOGRAFIA:

- Bańko M., red., 2000, *Imy słownik języka polskiego*, Warszawa. T. I-II.
- Bobrowski I., 1998, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków, s. 129-131.
- Bugajski M., 2006, *Język w komunikowaniu*, Warszawa, s. 196-203.
- Buttler D., 1985, *Zróżnicowanie współczesnej normy językowej*, „Prasa Techniczna” 3, s. 20.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1986, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa, s. 16.
- Cegiela A., 1996, *Norma wzorcowa i norma użytkowa komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny. Forum Kultury Słowa, Wrocław 1995*, red. J. Miodek, Wrocław, s. 25-33.
- Doroszewski W., red., 1958-1969, *Słownik języka polskiego*, Warszawa. T. I-XI.
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa. T. I-IV.
- Dunaj B., red., 1998, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., 1988, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. II: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkova, R. Laszkowski, H. Wróbel, Warszawa.
- Handke K., 1975, *O „sztucznych” formach słowotwórczych w słownikach*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” 15, s. 153-157.
- Jadacka H., 1995, *Rzeczownik polski jako baza derywacyjna. Opis gniazdowy*, Warszawa.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., red., 1900-1927, *Słownik języka polskiego*, Warszawa. T. I-VIII.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa, s. 14-19, 20-28.
- Linde S. B., 1807-1814, *Słownik języka polskiego*, Warszawa. T. I-VI.
- Markowski A., red., 2004, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- Puzynina J., 1997, *Problem kodyfikacji normy języka polskiego*, „Poradnik Językowy” 6, s. 1-8.
- Skibski K., Szczyszek M., 2007, *Analiza leksykograficzna kilku wybranych konstrukcji słowotwórczych. Od „Słownika języka polskiego” S.B. Lindego do „Uniwersalnego słownika języka polskiego” pod redakcją S. Dubisza*, [w:] *Z zagadnień leksykologii i leksykografii języków słowiańskich*, red. J. Kamper-Warejko, I. Kaproń-Charzyńska, Toruń, s. 379-393.

- Skibski K., Szczyszek M., 2008, *Nowe formy wyrazowe dla tradycyjnych znaczeń leksykalnych. O wariantowości słotwórczej i leksykalnej we współczesnej polszczyźnie (na podstawie badań ankietowych)*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” XV, s. 35-47.
- Skibski K., Szczyszek M., 2008a, *Semantyczne i formalne uwarunkowania serii analogicznej w najnowszej polszczyźnie*, [w:] *Studia o języku i stylu artystycznym*, t. IV: *Stylistyka a leksykologia: związki, zależności, metody*, red. nauk. K. Maćkowiak, C. Piątkowski, Zielona Góra, s. 97-111.
- Skibski K., Szczyszek M., 2009, *Ponowoczesna dynamika zmian w normie językowej*, „Język Polski” 4-5, s. 285-292.
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
- Smólkowa T., red., 1998-1999, *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 1985-1992*, Kraków. Cz. I-II.
- Smólkowa T., red., 2004-2006, *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 1993-2000*, Kraków. Cz. I-IV.
- Szczyszek M., 2009, *Konstrukcje słotwórcze w dialogu zadaniowo-instruktażowym*, [w:] *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (Polyslav)*, Band 12, Herausgegeben von E. Graf, J. Rabięga-Wiśniewska, N. Thielman, München – Berlin, s. 167-176.
- Szczyszek M., 2006, *Słotwórstwo „najmłodszej polszczyzny”? Słotwórcze i leksykalne uwagi o derywatach rzeczownikowych*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” XIII, s. 183-197.
- Szymczak M., red., 1978-1981, *Słownik języka polskiego*, Warszawa. T. I-III.
- Tekiel D., red., 1989, *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 1972-1981*, Wrocław. Cz. I-II.
- Zdanowicz A., Bohusz-Szyszko M., Filipowicz J., Tomaszewicz W., Czepieliński F., Korotyński W., Trentowski B., oprac., 1861, *Słownik języka polskiego*, Wilno. T. I-II.
- Zgółkowa H., red., 1994-2005, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań. T. I-L.

### **Linguistic Habits of Young Poles versus the Codified Norms of Vocabulary and Word Formation in the Contemporary Polish Language Summary**

In this report the authors present the assumptions underlying their research on the Polish language used by young people. The survey carried out to test this language allowed the authors to observe the changes and the direction of evolution, particularly in two language systems: lexical and morphological, which undergo the most rapid changes and are most influenced by external linguistic phenomena (foreign languages, the new media, notably the Internet). Moreover, the authors present findings from a pilot study conducted on a group of 100 students of the Polish Philology Department at the Adam Mickiewicz University in Poznań (detailed results have already been published in a few other papers).

IRENA MASOJC

(Wileński Uniwersytet Pedagogiczny, Wilno, Litwa)

## DYSTANSOWE FORMY ADRESATYWNE W ZACHOWANIU JĘZYKOWYM MŁODYCH POLAKÓW NA LITWIE

**ABSTRAKT:** Celem tego artykułu jest ukazanie pewnych osobliwości, które cechują dystansowe formy adresatywne w zachowaniach językowych młodych Polaków na Litwie. Charakterystyczne cechy systemu adresatywnego, który kształtuje się w tym środowisku, uwarunkowane są splotem różnych czynników: tradycji regionalnej, oddziaływaniem języka litewskiego i rosyjskiego oraz ekspansją wzorców zachodnich. Analizowany materiał językowy pochodzi z ankiet, wypełnionych przez 50 studentów filologii polskiej oraz filologii rosyjskiej, którzy wcześniej ukończyli szkołę polską. W kręgu zainteresowania znalazły się wszystkie dystansowe formy adresatywne, które przeciwstawiają się relacjom na *ty*. Wychodząc z założenia, że adresatywność może być wyrażana za pomocą dwu różnego rodzaju środków językowych, osobno omawia się niezintegrowane składniowo wyrażenia wokatywne oraz zintegrowane składniowo wyrażenia zaimkowe i formy czasownikowe.

**SŁOWA KLUCZOWE:** formy adresatywne, socjolingwistyka, pragmatyka, kontakty językowe, polszczyzna wileńska

W publikacjach ostatnich lat zwraca się uwagę na zmiany dokonujące się w polskiej grzeczności językowej, które ocenia się jako skutek demokratyzacji obyczajów (zob. Ożóg 2001, 75; Marcjanik 2007, 27-28) – albo bardziej niepokojąco – jako destrukcję polskiego modelu grzeczności pod wpływem angloamerykańskich wzorców językowo-kulturowych (zob. Grybosiowa 2006). Przeobrażenia te dokonują się przede wszystkim w tradycyjnym systemie zwrotów adresatywnych, które wraz z formułami powitalnymi i pożegnalnymi stanowią ramę grzecznościową dyskursu. Nowe zjawiska najszybciej się przyjmują i utrwalają w zachowaniu językowym młodego pokolenia.

Celem niniejszego artykułu jest prześledzenie tendencji w zakresie użycia dystansowych form adresatywnych, które ujawniają się w językowych zachowaniach grzecznościowych młodych Polaków na Wileńszczyźnie. Osobliwości systemu adresatywnego w tym środowisku zdeterminowane są splotem różnych czynników. Demokratyzacja przyniosła mniejszości polskiej na Litwie możliwość kultywowania języka i kultury polskiej, bliższy kontakt z odmianą standardową języka w kraju. Z drugiej strony jednak w warunkach

stałego kontaktu z językiem litewskim oraz rosyjskim nie sposób uniknąć oddziaływania międzykulturowego. Silniejsze tu niż gdziekolwiek indziej pozostaje też w języku przywiązanie do tradycji regionalnej. Tym specyficznym uwarunkowaniom towarzyszy jednak również ekspansja globalnej kultury masy. Rozważania zawarte w tym artykule mają pokazać, jaki wynik daje ścieranie się tych czynników w systemie adresatywnym „najmłodszej” polszczyzny litewskiej.

**Adresatywność**, rozumiana jako zespół środków językowych służących do wyróżnienia i określenia adresata wypowiedzi, może być w komunikacji wyrażana dwojako, za pomocą:

- **niezintegrowanego składniowo** wyrażenia wokatywnego;
- **zintegrowanego składniowo** wyrażenia zaimkowego, które determinuje też określoną formę czasownikową (por. Buchenau 1997, 37).

Środki te, mimo iż mogą wystąpić samodzielnie, są ściśle ze sobą powiązane. Decyzją wiążącą, zarówno w planie językowym, jak też pragmatycznym, jest wybór zaimka: **bezdystansowego** *ty* (przy którym w wołaczach może wystąpić imię lub inna forma adresu, a czasownik powinien przybrać postać 2. osoby liczby pojedynczej) lub **dystansowego** *pan/pani* (który wymaga form predykatywnych w 3. osobie, a w wołaczach – tytułu *pan/pani*). Każdy z tych modeli ustanawia określoną relację między rozmówcami. Ze względu na zawarty w formach dystansowych ładunek godnościowy określa się je również jako **honoryfikatywne** (por. Huszcza 2006)<sup>1</sup>. W tradycyjnym polskim systemie adresatywnym brak jest środków na wyrażenie dość częstych w kontaktach międzyludzkich **relacji pośrednich**, które próbuje się ostatnio kreować językowo za pomocą form adresatywnych *pan/pani* + imię oraz konstrukcji skontaminowanych, czyli zawierających jednocześnie elementy językowe relacji na *ty* oraz relacji na *pan/pani* (por. Marcjanik 2007, 49-50)<sup>2</sup>.

W społeczności polskiej na Wileńszczyźnie ukształtowały się swoiste konwencje grzecznościowe, które zostały opisane w latach 90. ubiegłego stulecia

<sup>1</sup> W ujęciu R. Huszczy (2006, 47) pojęcie honoryfikatywności ma znacznie szerszy zakres znaczeniowy, odnosi się bowiem nie tylko do form stricte adresatywnych, ale też rozciąga się na inne typy relacji: nadawca – słuchacz (niebędący odbiorcą), nadawca – bohater wypowiedzi.

<sup>2</sup> M. Marcjanik wyróżnia dwa typy konstrukcji skontaminowanych. W pierwszym typie wyrażenie wokatywne ma postać właściwą dla relacji dystansowej, natomiast wyrażenie zintegrowane składniowo ma charakter bezdystansowy, np. *Pani Małgosiu, masz list na portierni*. Drugi typ jest niejako odwrotnością pierwszego, ponieważ forma wołacza jest typowa dla relacji na *ty*, natomiast wyrażenie zintegrowane składniowo – dla relacji na *pan/pani*, np. *Tomku, może pan jeszcze zatrzymać tę książkę*. M. Marcjanik wyraża nawet dla tego drugiego typu aprobatę grzecznościową (jako dla formy świadczącej o sympatii i serdeczności nadawcy) i normatywną (dopuszczalną w bliskich relacjach nierównorzędnych, np. profesor – doktorant).



w pracach B. Dwilewicz (1997) oraz E. Janus (1999). Posłużą one w niniejszej analizie jako punkt odniesienia do regionalnej normy obyczajowej<sup>3</sup>.

Do celów tej pracy wykorzystany został materiał ankietowy. Ankiety wypełniło pisemnie w obecności badacza (przy dodatkowym komentarzu, który miał uwiarygodnić przedstawiane sytuacje) 50 studentów II roku. Wszyscy oni ukończyli szkołę z polskim językiem nauczania i zdawali maturę z języka polskiego, a zatem w określonym stopniu opanowali standardowy wariant polszczyzny. Czynnikiem różnicującym respondentów było jednak to, że reprezentowali oni dwa różne kierunki: polonistykę (25 osób) oraz rusycystykę (25 osób), co miało pewien wpływ na zacieśnienie lub rozluźnienie ich kontaktu z polszczyzną ogólną na studiach<sup>4</sup>. W dokumentacji przykładów studenci filologii polskiej zostali oznaczeni jako P1-P25, a ich koledzy z filologii rosyjskiej – jako R26-R50.

Ankieta (zob. Załącznik 1.) zawierała 12 sytuacji komunikacyjnych, w których w warunkach lokalnych możliwe jest użycie języka polskiego<sup>5</sup>. Starano się w nich uwzględnić różne typy relacji interpersonalnych: zarówno prywatne (matka/ojciec, babcia/dziadek, sąsiad/sąsiadka, matka/ojciec koleżanki/kolegi), jak i oficjalne, a wśród nich niezinstytucjonalizowane i zinstytucjonalizowane (prodziekan, nauczyciel akademicki, dyrektor szkoły, lekarz), w których obowiązują tytuły służbowe. W trzech przypadkach [1a] i [1b], [4a] i [4b], [7a] i [7b] uwzględniony został czynnik wiekowy, tzn. wypowiedź o tej samej intencji miała być skierowana do osoby starszej oraz do rówieśnika. W sumie więc każda ankieta dostarczyła 15 wypowiedzi, a cały materiał badawczy – 750. Studenci byli zachęceni do podawania autentycznych tekstów mówionych. Zarejestrowane one zostały jednak w postaci zapisanej i dlatego czasami pozbawione są spontaniczności, zawierają konstrukcje typowe dla odmiany pisanej.

<sup>3</sup> W ostatnich latach powstały też w Katedrze Filologii Polskiej i Dydaktyki WUP dwie prace magisterskie, z których jedna ukazuje problematykę zwrotów adresatywnych w przekroju socjologicznym (T. Rynkiewicz *System zwrotów adresatywnych w polszczyźnie wileńskiej* – 2002), a druga – pokoleniowym (A. Mikieliewicz *Sposoby wyrażania honoryfikatywności w polszczyźnie wileńskiej (w przekroju pokoleniowym)* – 2009).

<sup>4</sup> Na obu kierunkach wykłady ogólne odbywają się w języku państwowym, kierunkowe natomiast – dla studentów filologii polskiej – wyłącznie po polsku, dla studentów filologii rosyjskiej – po rosyjsku i litewsku.

<sup>5</sup> Język polski jako język mniejszości na Litwie ma ograniczony zasięg użycia. Dlatego też jedynie hipotetyczna mogła być sytuacja zwrócenia się w języku polskim, np. do ministra, rektora czy dziekana, w rzeczywistości bowiem wyłączność ma tu język państwowy. Oparcie w rzeczywistości miała jedynie wprowadzona do ankiety sytuacja [12], ponieważ funkcje prodziekana Wydziału Filologicznego WUP pełni polonista doc. dr Romuald Naruniec, do którego studenci polskiego pochodzenia często zwracają się po polsku.

Mimo iż zebrany materiał dostarcza różnych możliwości badawczych, w niniejszym artykule uwaga zostanie skupiona na jednym problemie – sposobie wyrażania dystansowych form wokatywnych, zaimkowych i predykatywnych.

## 1. Zakres użycia form dystansowych i bezdystansowych

Jedną z najbardziej ekspansywnych tendencji w ostatnich dziesięcioleciach w Polsce jest rozszerzająca się strefa form bezdystansowych (związanych z zaimkiem *ty*) zarówno w kontaktach prywatnych i służbowych, jak też w dyskursie medialnym i publicznym, dokonująca się kosztem zawężania zakresu użycia form dystansowych. Analizując to zjawisko, M. Łaziński (2006, 114-130) jego znacznie większą skalę w polszczyźnie niż w innych językach sąsiednich motywuje nie tylko czynnikami natury socjologicznej czy psychologicznej, ale też językowej. Polskie zaimki grzecznościowe są bardziej „kłopotliwe”, są bowiem nacechowane ze względu na liczbę i płeć, a przez to mało przydatne w użyciu wobec nieokreślonego adresata, który jest odbiorcą reklam, ogłoszeń, instrukcji itp.

W wypowiedziach studenckich relacje na ty pojawiły się w pięciu sytuacjach: [1b], [4b], [7b], [8] oraz [9], co ukazuje tabela 1.

Sytuacja komunikacyjna	Formy dystansowe	Formy bezdystansowe
[1a]	50	–
[1b]	9	41
[4a]	50	–
[4b]	9	41
[7a]	50	–
[7b]	2	48
[8]	11	36
[9]	11	39

**Tabela 1. Zakres użycia form bezdystansowych**

Zestawienie sytuacji [1a] i [1b], [4a] i [4b], [7a] i [7b], które różniły się ze sobą jedynie czynnikiem wieku adresata, wyraźnie świadczy, że stosowanie form bezdystansowych i dystansowych zdeterminowane jest przede wszystkim różnicą wieku. W komunikacji z osobami starszymi, zarówno w kontaktach jednorazowych [1a], [4a], jak i wielorazowych [7a], wszyscy respondenci posługują się zaimkiem *pan/pani* lub innymi konstrukcjami dystansowymi, natomiast

w stosunkach z rówieśnikami – najczęściej wybierają relacje na ty, choć i tu pojawiają się formy dystansowe. Przy równorzędności wieku znaczenie ma stopień znajomości z odbiorcą. Formy dystansowe wybiera się częściej w kontaktach jednorazowych z nieznanymi: w przychodni [1b] – 9 razy, w autobusie [4b] – 9 razy, wyjątkowo natomiast – w kontaktach sąsiedzkich [7b] – 2 razy. Trzeba jednak zaznaczyć, że w takich kontaktach z rówieśnikami znacznie rzadziej sięga się po zaimek honoryfikatywny *pan/pani*, który w tych 20 przypadkach pojawia się tylko 5 razy, a znacznie częściej wykorzystuje się inne środki językowe, pozwalające uniknąć bezpośredniego *ty* i dające możliwość tworzenia relacji pośrednich (zob. 2.2.). Z ogólnego oglądu materiału wynika, że zwyczaj zachowywania językowego dystansu w kontaktach z nieznanymi osobami w tym samym wieku jest cechą charakterystyczną dla poszczególnych osób: P2, R28, R30, R35, R39, R44.

K. Pisarkowa (1979, 81) już w latach 70. ubiegłego wieku konstatowała upowszechnienie w rodzinie symetrycznych relacji na ty. Stosunki rodzinne na Wileńszczyźnie wykazywały pod tym względem bardziej zachowawczy charakter. Badając język zbiorowości wiejskiej w latach 80., B. Dwilewicz (1997, 96) stwierdziła, że stosowanie form 2. osoby liczby pojedynczej względem starszych członków rodziny uznawane było jeszcze za niegrzeczne. Współczesne badania jednak świadczą o tym, że proces demokratyzacji ogarnął również relacje rodzinne, w których formą dominującą stają się wyrażające bliskość i zażyłość formy bezdystansowe. Wypowiedzi ankietowe kierowane do dziadków i rodziców najczęściej sformułowane są w 2. osobie liczby pojedynczej: w stosunku do babci lub dziadka [8] – 36 razy, w stosunku do matki lub ojca [9] – 39 razy. Różne formy dystansowe natomiast zostały użyte w obu sytuacjach po 9 razy. W sześciu przypadkach (P2, P8, R29, R32, R39, R48) mamy do czynienia z dość konsekwentnym przestrzeganiem tradycyjnej grzeczności językowej w rodzinie, ponieważ ankietowane osoby za pomocą formy dystansowej zwracają się zarówno do dziadków, jak i do rodziców. Pozostałe przykłady świadczą raczej o wariantywnym użyciu form dystansowych i bezdystansowych w rodzinie, uwarunkowanych nie tyle różnicą pokoleniową (większą w przypadku dziadków, mniejszą w przypadku rodziców), ile czynnikami pragmatycznymi. Na przykład, te same 3 osoby skierowane do babci przypomnienie o filmie formułują w 2. osobie: *Babcia, proszę **niezapomni** (sic!)<sup>6</sup> dziś o 20.00 będzie*

<sup>6</sup> W przytoczonych ilustracjach zachowane zostaną wszystkie osobliwości językowe i ortograficzne, które pojawiły się w zapisanych przez studentów odpowiedziach. Mimo iż nie są one bezpośrednim obiektem badań, dodatkowo wskazują na stosunkowo większe rozchwianie normy w warunkach regionalnych nie tylko w pragmatyce, ale też w systemie i ortografii, np. łączna pisownia *nie* z czasownikami jest niewątpliwym skutkiem oddziaływania zasad pisowni w języku litewskim.

*film o życiu papieża* (P6), *Babciu, niezapomnij* (sic!) *obejrzeć filmu!* (P7), *Babciu, chcem* (sic!) *ci przypomnieć, że dziś jest film o życiu byłego papieża Jana Pawła II* (R38), natomiast prośbę o pożyczenie pieniędzy od rodziców – w formie dystansowej: *Mamusiu, czy mogłaby mnie pożyczyć 50 zł?* (P6), *Mama, czy mama może pożyczyć mi 50 złotych?* (P7), *Czy tata mógłby mi wypożyczyć* (sic!) *50 złotych* (R38). Obudowanie aktu prośby większą grzecznością, która może w przekonaniu nadawcy w jakimś stopniu przesądzić o jego skuteczności, wydaje się całkiem zrozumiałą strategią komunikacyjną i wyjaśnia wybór form bardziej ceremonialnych.

## 2. Dystansowe formy adresatywne

### 2.1. Niezintegrowane składniowo formy wokatywne

Wśród najbardziej charakterystycznych cech, wyróżniających odmianę regionalną w zakresie form niezintegrowanych, w opracowaniach o polszczyźnie wileńskiej zwykle wymienia się: mianownikową postać wołacza, znacznie szersze stosowanie konstrukcji *pan/pani* + imię oraz pomijanie tytułów. Przyjrzyjmy się, w jakim stopniu te osobliwości zostały odzwierciedlone w zebranych materiałach.

Zarysowane w ankiecie sytuacje komunikacyjne przedstawiały: 1) kontakty formalne nierównorzędne ze względu na czynnik wieku lub rangi społecznej, w których należało posłużyć się zwrotem uniwersalnym *proszę pana/pani*: [1a], [3], [4a], [6], ewentualnie tytułem służbowym: [2] – *doktor*, [5] – *dyrektor*, [11] – *profesor, doktor, docent*<sup>7</sup>, [12] – *dziekan*; 2) kontakty nieformalne, choć nierównorzędne z uwagi na wiek, w których dopuszczalne były wyrażenia bardziej poufale *pan/pani* + imię: [7a] – *sąsiad/sąsiadka* w starszym wieku, [10] – *matka/ojciec kolegi/koleżanki*; 3) kontakty rodzinne, w których mogły wystąpić nazwy pokrewieństwa: [8], [9].

Wyniki ankietowania ujawniają w ogóle dość rzadkie stosowanie niezintegrowanych składniowo form nominalnych. Wyrażenia wokatywne dość regularnie pojawiły się tylko w relacjach rodzinnych: [8] – *babcia/babciu, dziadku, babciu i dziadku* (42 razy), [9] – *mama/mamo, mamusiu, mamus, mam, tata/tato* (41 razy). Inne właściwe określonym typom kontaktów wyrażenia nominalne wystąpiły w wypowiedziach studentów nieporównanie rzadziej, co ilustruje tabela 2.

<sup>7</sup> Na Litwie obowiązują uniwersyteckie tytuły pedagogiczne: docenta oraz profesora. O tytuł docenta może się ubiegać spełniająca określone wymagania naukowo-dydaktyczne osoba ze stopniem doktora, jest więc on niejako odpowiednikiem polskiego adiunkta.

Sytuacja komunikacyjna	Zwrot uniwersalny <i>proszę pana/pani</i>	<i>Pan/pani</i> + tytuł (nazwa funkcji lub zawodu)	<i>Pan/pani</i> + imię (nazwisko)	Performatyw <i>Przepraszam</i>
[1a]	3	–	–	39
[2]	1	2	–	9
[3]	1	–	5	21
[4a]	–	–	–	37
[5]	1	12	1	3
[6]	10	2	1	4
[7a]	–	–	1	11
[10]	3	–	11	–
[11]	6	–	–	28
[12]	4	3	–	16
<b>Ogółem</b>	<b>29</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>168</b>

Tabela 2. Niezintegrowane składniowo formy wokatywne

Z powyższego zestawienia wynika, że młodzież nieczęsto sięga po zwrot uniwersalny *proszę pana/pani*, w całym materiale bowiem został on zanotowany zaledwie 29 razy. Największą jego frekwencję mamy w prośbie skierowanej do byłej wychowawczynie (10 razy). Pojawia się on też nieco częściej w relacjach student – wykładowca (6 razy) oraz student – prodziekan (4 razy) niż we wszystkich pozostałych sytuacjach. W jednorazowych kontaktach dystansowych, gdzie jego użycie wydaje się najbardziej właściwe, studenci posłużyli się nim tylko sporadycznie: w przychodni [1a] – 3 razy; wobec pracownicy konsulatu [3] – 1 raz; w autobusie [4a] – ani razu. Wskazywałoby to na to, że nawyki użycia zwrotu *proszę pana/pani* kształtują się głównie w murach szkoły polskiej i leksykalizują się w funkcji formy adresatywnej przysługującej głównie nauczycielom (również akademickim).

O tym, jak duże znaczenie w warunkach wielojęzyczności w formowaniu zachowań grzecznościowych ma szkoła polska, świadczy też to, że najczęściej stosowanym w formule adresatywnej tytułem okazał się *dyrektor* (12 razy), podczas gdy inne przewidywane zwroty tytułarne wystąpiły wyjątkowo. Z tych nielicznych przykładów jednak wynika, że młodzi Polacy wileńscy w formach wokatywnych używają również takich nazw funkcji i zawodów, które w tradycji polskiej nie należą do rzeczowników tytułarnych (por. Łaziński 2006, 135-136), np. *lekarz*, *wychowawczynie*, *prodziekan*, por. *Dzień dobry. Pan (sic!) lekarzu*,

czy moglibyście wypisać receptę dla mojej babci, byłaby bardzo wdzięczna (R41); *Dzień dobry, szanowna pani wychowawczyni, proszę pani (sic!) o napisanie opinii, której potrzebują w konsulacie do wniosku o stypendium* (P10); *Dzień dobry, panie prodziekanie, czy mógłby pan podpisać ten dokument? Dziękuję!* (R33). Pojawienie się w zwrotach adresatywnych tych rzeczowników jest niewątpliwą oznaką zachwiania kompetencji komunikacyjnej badanych młodych osób. Przyczyną tego jest nie tylko brak doświadczenia społecznego, ale też wyraźny wpływ litewskiego dyskursu publicznego, w języku litewskim bowiem lista rzeczowników, które mogą być użyte w formie adresu, jest znacznie szersza, należą do niej również odpowiedniki leksykalne wyżej wymienionych wyrazów<sup>8</sup>.

Inną godną uwagi osobliwością, poświadczoną w wypowiedziach studenckich, jest kontaminacja dwu różnych formuł adresatywnych *proszę pana/pani* oraz *pan/pani* + tytuł, w wyniku czego powstają takie konstrukcje, jak *proszę pani wychowawczyni* lub *proszę prodziekana*, por. *Dzień dobry. Proszę pani wychowawczyni, czy mogłaby mi napisać opinię, jest mi potrzebna dla (sic!) wniosku o stypendium* (P25), *Dzień dobry. Przepraszam. Proszę prodziekana, czy mógłby pan podpisać moje podanie?* (P3). Mieszanie tych form można by uznać za przejaw nieporadności. Można jednak dostrzegać w nich kontynuację upowszechnianego w okresie radzieckim, gdy ze względów ideologicznych unikano w życiu publicznym wyrazu honoryfikatywnego *pan/pani*, zwrotu *proszę* + nazwa funkcji lub zawodu, np. dopiero w latach 90. ubiegłego wieku ogólnopolskie *proszę pani* wyeliminowało z użycia w szkole polskiej na Litwie zwrot *proszę nauczycielki* (zob. Dwilewicz 1997, 92).

Forma adresu *pan/pani* + imię zarejestrowana została w wypowiedziach studentów 19 razy w dość różnych typach kontaktów: zarówno poufale – w rozmowie z rodzicami kolegi/koleżanki [10] – 11 razy, jak też oficjalnych – w rozmowie z pracowniczką konsulatu [3] – 5 razy. Pozwala to sądzić, że warunkiem jej użycia nie jest większa zażyłość czy poufałość, ale raczej znajomość imienia adresata. Ponieważ w opisie sytuacji [3] podane zostało imię i nazwisko pracownicy konsulatu, 5 studentów posłużyło się w swoich wypowiedziach wyrażeniem wokatywnym z imieniem. Ten fakt potwierdzałby wcześniejsze uwagi badaczy o tym, iż konstrukcja *pan/pani* + imię nie ma bynajmniej w polszczyźnie wileńskiej nacechowania familiarnego. Jej wartość pragmatyczna jest bardziej zbliżona do tej, jaką przekazuje rosyjska konstrukcja imię + patronimikum (por. Nagórko 1993, 176) lub litewska – *ponas/ponia* +

<sup>8</sup> Np. w litewskim środowisku szkolnym jako zwroty wokatywne mogą być użyte różne nazwy funkcji: nie tylko *direktorius* ‘dyrektor’, ale też *pavaduotoja* ‘zastępca (dyrektora), *mokytoja* ‘nauczycielka’, *auklėtoja* ‘wychowawczyni’.

imię<sup>9</sup>, które konotują zarówno szacunek, jak i serdeczność (por. Masojć 2007, 152-153). W sytuacji [3] większą oficjalność konstrukcji *pan/pani* + imię nadano, raz poprzedzając ją honoryfikatywnym określeniem *szanowny*: *Dzień dobry! Szanowna Pani Anno, mam pewien kłopot z wypełnieniem formularza, czy mogłabym prosić Panią o pomoc?* (P13), innym razem – poszerzając ją o nazwisko: *Pani Anna Makowska, chciałabym poprosić, aby wyjaśniła, jak wypełnić formularz* (P14). W sytuacjach oficjalnych występują tylko pełne formy imion, np. *pani Anno* – wobec pracownicy konsulatu [3], *panie Kazimierzu* – wobec dyrektora szkoły [6], *pani Ireno* – wobec wychowawczynie [7]. Jedynie w rozmowie z matką koleżanki [10], z którą rozmówców może łączyć większa zażyłość, dwukrotnie pojawiają się mianownikowe formy krótkie: *pani Ania, pani Jania*.

Mimo iż połączenie *pan/pani* + imię odczuwane było tradycyjnie w Polsce jako zwrot dość poufaty, zyskuje ono współcześnie coraz szersze zastosowanie w życiu publicznym, wypełniając istotną w warunkach demokratyzacji lukę w polskim systemie adresatywnym. Niektórzy językoznawcy polscy (Łaziński 2006, 110) widzą w połączeniu *pan/pani* + pełne imię potencjalny polski zwrot uniwersalny, który ma przewagę zarówno nad standardowym *proszę pana/pani*, ponieważ identyfikuje rozmówcę i może być powtarzany w trakcie rozmowy, jak i nad *pan/pani* + tytuł, gdyż ustala relacje równorzędne. Nie powinno więc dziwić, że w etykietce wileńskiej taka forma adresu ma znacznie szerszy zasięg i pozytywne konotacje<sup>10</sup>.

Ze zgromadzonych wypowiedzi wynika, że funkcję grzecznościowego zwrotu do adresata pełni najczęściej performatyw *przepraszam*, który służy nawiązaniu kontaktu, zwróceniu uwagi adresata na mówiącego i poprzedza właściwy akt mowy (Gałczyńska 2002, 16). Bezosobowy charakter tego zwrotu powoduje, że za jego pomocą zwracamy się zwykle do nieznanym osobie w miejscu publicznym (Marcjanik 1995, 27). Prawidłowość tę potwierdzają poświadczenia

<sup>9</sup> W języku litewskim nie tylko zakres konstrukcji *ponas/ponia* + imię jest znacznie szerszy w życiu publicznym, np. *ponia Alma* (o małżonce prezydenta), ale też znacznie większa jest łączliwość imienia, które może się łączyć z tytułem akademickim, np. *docentas Egidijus* (Masojć 2007, 154).

<sup>10</sup> Przykłady zachowań grzecznościowych w polszczyźnie wileńskiej dowodzą, że forma *pan/pani* + imię czasami jest wręcz nieunikniona. Dziennikarka jedyne polskiego programu emitowanego w telewizji litewskiej „Album wileńskie”, przeprowadzając wywiad z prezydentem RP Aleksandrem Kwaśniewskim i jego małżonką podczas ich oficjalnej wizyty na Litwie w 2002 r., do głowy państwa polskiego zwracała się *panie prezydencie*, natomiast w rozmowie z Jolantą Kwaśniewską używała zwrotu *pani Jolanto*. Na ekranie wileńskim brzmiało to dość naturalnie, pierwszej damie bowiem nie przysługuje żaden tytuł, a użycie uniwersalnego *proszę pani* wydaje się wobec tak dostojnej oraz darzonej sympatią osoby niewystarczające, a nawet deprecjujące.

z ankiety. Zwrotem inicjatywnym *przepraszam* najczęściej studentów posłużyło się w sytuacjach: [1a] – w przychodni wobec osoby w starszym wieku (39 razy) i [4a] – w autobusie wobec osoby w starszym wieku (37 razy). Performatyw *przepraszam* ma charakter bardzo uniwersalny, dopuszczalny jest zarówno w relacjach na pan/pani, jak też na ty, mimo iż pojawia się on również w sytuacjach nieznacznie rzadziej: [1b] – w przychodni do osoby w równym wieku (29 razy) oraz [4b] – w autobusie do osoby w równym wieku (24 razy). Jego uniwersalność powoduje też, że używany jest on wielokrotnie w sytuacjach bardziej zinstytucjonalizowanych zamiast przysługującego rozmówcy tytułu, np. [11] – do wykładowcy na uniwersytecie (28 razy), [12] – do prodziekana (14 razy).

Zebrany materiał wskazuje na szerzenie się w zwrotach wokatywnych form wołaczowych. Poza standardowym zwrotem *proszę pana/pani* formy wołacza mają też zdecydowaną przewagę w innych wyrażeniach (ogółem 85 poświadczeń). Mianownik w funkcji wołacza pojawia się 34 razy (24 razy w nazwach pokrewieństwa, 2 razy w krótkich formach imion, 6 razy w połączeniu *pan/pani* + imię, 1 raz w wyrażeniu *pan* + tytuł). Podobnie więc jak w polszczyźnie ogólnej w funkcji wołacza zaczyna on funkcjonować raczej na prawach wariantu potocznego. Poza normą standardową pozostają jedynie nieliczne mianownikowe przykłady połączeń *pan/pani* + imię oraz *pan/pani* + tytuł, np. **Pani Janina**, czy *Pani mogłaby puścić Jolę ze mną na kilkudniowy wyjazd do Pałangi?* (P13); *Dzień dobry. Pan dyrektor* (sic!), *jestem studentką i chciałabym prosić, aby odbyć w szkole dwutygodniową praktykę. Czy mogłabym?* (R41).

## 2.2. Zintegrowane składniowo formy zaimkowe oraz predykatywne

Z zestawienia w tabeli 3. wynika, że w relacjach dystansowych w języku młodego pokolenia można spotkać zarówno ogólnopolski zaimek *pan/pani*, jak też inne charakterystyczne dla polszczyzny wileńskiej honoryfikatywne jego substytuty: 1) zero godnościowe, tzn. brak powierzchniowo wyrażonego zaimka, przy którym ciężar grzecznościowy pada na odpowiednie formy czasownikowe; 2) *pluralis maiestaticus*, czyli zaimkowe i predykatywne formy 2. osoby liczby mnogiej; 3) różnorodne wyrażenia nominalne użyte w funkcji zaimkowej. Różna jest jednak ich frekwencja.



Sytuacja komunikacyjna	Zaimek <i>pan/pani</i>	Honoryfikatywne wyrażenia nominalne	Zero godnościowe	Zaimek <i>Wy</i> (lub inna forma 2. os. l.mn.)
[1a]	34	–	–	7
[1b]	5	–	–	5
[2]	12	16	4	1
[3]	30	7	3	3
[4a]	42	–	–	6
[4b]	–	–	2	5
[5]	13	16	1	3
[6]	34	8	4	3
[7a]	28	9	2	7
[7b]	–	–	2	–
[8]	–	2	4	5 (?)
[9]	–	5	5	1 (?)
[10]	29	6	4	13 (?)
[11]	29	6	1	3
[12]	31	9	1	1
<b>Ogółem</b>	<b>287</b>	<b>84</b>	<b>33</b>	<b>63</b>

Tabela 3. Zintegrowane składniowo formy zaimkowe

Liczby jednoznacznie wskazują, że najczęściej stosowanym środkiem wyrażania dystansu w zdaniu jest w języku badanej młodzieży ogólnopolski zaimek *pan/pani*. Co prawda, daje tu o sobie znać brak codziennego kontaktu z polszczyzną oficjalną. Ujawnia się to zwłaszcza w użyciu form liczby mnogiej tego zaimka, które częściej występują w życiu publicznym niż w kontaktach interpersonalnych. Nieporadność pod względem form rodzajowych oraz uzgodnienia składniowego zdradzają jednak głównie studenci rusycystyki, np. zwracając się do rodziców koleżanki/kolegi, używają formy *panowie*, a nie *państwo*, używają niewłaściwych form orzeczenia: *mogłoby państwo czy państwo... pozwoliły*.

Przegląd form osobliwych zaczynamy od zaimka *wy*. Należy podkreślić, że zaimek ten oraz odpowiadające mu formy czasownikowe obce są lokalnej polskiej normie obyczajowej<sup>11</sup>, ich szerzenie w tej odmianie regionalnej zaczęło się

<sup>11</sup> W materiale analizowanym przez E. Janus (1999, 138) formy 2. osoby liczby mnogiej stanowiły zjawisko marginalne, B. Dwilewicz (1997, 85) nie tylko wskazywała na ich niską frekwencję, ale też na ujemne wartościowanie tych form, w których się postrzegało jeden z elementów powojennej sowietyzacji.

w okresie powojennym i wiązało się z powszechną dominacją w życiu społecznym języka rosyjskiego. Współcześnie takim źródłem oddziaływania stał się język litewski, w którym formą grzecznościową jest również 2. osoba liczby mnogiej. Mimo iż takie formy zostały zarejestrowane w wypowiedziach studenckich 63 razy, o *pluralis maiestaticus* jednoznacznie mówić można tylko w 51 przypadkach, inne konstrukcje bowiem można traktować również jako liczbę mnogą, np. jako zwrot do obojga dziadków [8] lub obojga rodziców [9], [10]. Omawiana forma 16 razy wyrażona została zaimkiem *wy* (któremu może towarzyszyć odpowiednia forma czasownikowa), w 35 przypadkach – za pomocą samodzielnego czasownika w 2. osobie liczby mnogiej.

Zintegrowane składniowo dwojenie może być w zdaniu jedynym środkiem językowym sygnalizującym relację dystansową, np. *Przepraszam, czy możecie skasować mi bilet? Dziękuję!* (P24), *Czy mnie przypominacie? Czy mogłabym przeprowadzić praktykę u was w szkole?* (R35), *Dzień dobry! Może macie wymienić 100 Lt?* (P25). Może się jednak łączyć w jednym zdaniu z ogólnopolskimi wykładnikami grzeczności, np. dystansową formą wokatywną: *Proszę pani, czy jesteście ostatnia, mogę być po Was* (R41), *Dzień dobry, panie dyrektorze, może moglibyście pozwolić odbyć dwutygodniową praktykę?* (R42), lub zaimkiem honoryfikatywnym *pan/pani*: *Dzień dobry, pani Aniello, mam taką prośbę do Was, czy mogłaby pani swoją córkę puścić ze mną na kilkudniowy wyjazd do Palangi* (R45). Ponieważ dystansowe formy 2. osoby liczby mnogiej pojawiają się prawie we wszystkich sytuacjach, ich obecność należy wiązać raczej nie z typem kontaktu, lecz z kompetencją komunikacyjną badanych osób. Są one w polszczyźnie wileńskiej uwarunkowane oddziaływaniem innych systemów językowych i częstej zmiany kodu w codziennej komunikacji, dlatego też ich częstotliwość jest znacznie większa w wypowiedziach studentów filologii rosyjskiej, posłużyli się oni tą formą 39 razy, podczas gdy studenci filologii polskiej – tylko 12. Dwojenie najczęściej pojawia się sporadycznie, w trzech ankietach rusycystów powtarza się jednak wielokrotnie: R35 – 8 razy, R39, R42, R44 – po 4 razy, co pozwala sądzić, że ma charakter idiolektalny.

Najbardziej charakterystyczną formą dystansową w ludowej polszczyźnie wileńskiej było tzw. zero godnościowe, czyli elipsa w konstrukcji zdania zaimka i zastosowanie w trybie oznajmującym i przypuszczającym – samodzielnej formy trzecioosobowej, a w trybie rozkazującym – samodzielnego bezokolicznika<sup>12</sup>. Takie zachowania językowe przyjęte były zarówno w rodzinie, jak też

<sup>12</sup> W literaturze przedmiotu predykatywne użycie samodzielnego bezokolicznika jest omawiane zwykle odrębnie od form trzecioosobowych. Wydaje się jednak, że można je też rozpatrywać jako analogiczne pod względem nacechowania formy dystansowe różnych trybów.

w życiu publicznym. Wyniki ankiety świadczą jednak o zaniku tradycji lokalnej w najmłodszym pokoleniu, zero godnościowe pojawiło się bowiem w wypowiedziach zaledwie 25 razy: 15 – w wypowiedziach studentów filologii polskiej, 10 – u rusycystów<sup>13</sup>. Zero godnościowe obsługuje bardzo różne sytuacje. Podobnie jak dwojenie, samodzielna forma trzecioosobowa może wystąpić w wypowiedzi zarówno bez jakichkolwiek innych środków honoryfikatywności, np. *Czy mógłby wypisać recepty na takie leki dla mojej babci?* (P6), *Czy mógłby mnie skasować bilet?* (P2), jak też obok innego zdania z zaimkiem *pan/pani*, np. *Przepraszam, mam do pani prośbę, czy będzie mogła napisać opinię?* (P1), czy dystansowego zwrotu wokatywnego, np. *Dzień dobry, panie Janie, mógłby wymienić 100 litów?* (P21).

Samodzielny bezokolicznik natomiast zanotowany został w wypowiedziach studenckich jedynie 8 razy, w 3 określonych relacjach: dziadkowie [8], rodzice [9], rodzice koleżanki/kolegi [10], por. *Babcia, nie zapomnieć, dzisiaj film o Janie Pawle II* (P7), *Mamo, pożyczycie mi 50 litów, oddam ze stypendium w następnym tygodniu* (R27), *Pani Regino, nu puścić Jolę, proszę, wszystko będzie w porządku i przywieziemy ją całą i zdrową* (P21). Ograniczenie samodzielnego bezokolicznika do kontaktów prywatnych można tłumaczyć zapewne względami pragmatycznymi – w odróżnieniu od sytuacji formalnych prośby tu częściej formułuje się bezpośrednio w trybie rozkazującym, a nie w formie pytania czy trybu przypuszczającego.

W analizowanym materiale interesujące wydaje się jeszcze jedno zestawienie – porównanie analogicznych kontaktów jednorazowych: [1a] i [1b], [4a] i [4b], [7a] i [7b], które różni tylko czynnik wieku. Pozwala ono dostrzec, że w niektórych ankietach zero godnościowe oraz dwojenie pojawiają się w relacjach z rówieśnikami w opozycji do zaimka *pan/pani* w relacjach z osobami starszymi, por. [1a] *Przepraszam panią, chciałabym zająć kolejkę po pani* ↔ [1b] *Chciałabym zająć kolejkę po was* (P15), [4a] *Przepraszam, może pani będzie nietrudno skasować mój bilet* ↔ [1b] *Przepraszam, może skasuje mój bilet* (P2). Zarówno powyższe przykłady, jak też wcześniej omówione zawężenie samodzielnego bezokolicznika do kontaktów poufanych pozwalają przypuszczać, że tradycyjne regionalne formy z zerem godnościowym dają możliwość tworzenia relacji o mniejszym stopniu dystansu oraz oficjalności, jakie nakłada na stosunki interpersonalne forma *pan/pani*.

<sup>13</sup> Liczba poświadczeń tzw. zera godnościowego, podobnie jak w przypadku dwojenia, nie może być do końca pewna. Ponieważ jedną z morfologicznych cech regionalnych jest synkretyzm 1., 2. i 3. osoby w formach czasownikowych czasu przeszłego i trybu przypuszczającego, orzeczenie w wypowiedziach typu *Mama, czy mogłaby pożyczyć 50 litów?* można interpretować dwójako: jako formę dystansową lub jako pozbawioną wykładników morfologicznych formę 2. osoby liczby pojedynczej.

### 2.3. Honoryfikatywne wyrażenia nominalne w funkcji zaimkowej

Na osobne omówienie zasługuje dość licznie poświadczone w badanym materiale użycie w roli zaimka dystansowego różnych wyrażen nominalnych.

W polskich opracowaniach językoznawczych wymienia się pewne osobowe rzeczowniki pospolite, które mogą wystąpić w roli zaimków. K. Pisarkowa (1979) poza formą *pan/pani* do substytutów zaimka 2. osoby zalicza też wyrazy *obywatel (-ka)*, *kolega*, *towarzysz (-ka)*, *druh (-na)*, *ksiądz* i inne tytuły stosowane wobec osób duchownych: *brat (siostra)*, *ojciec (matka)* oraz nazwy pokrewieństwa. W tej funkcji dopuszcza się też użycie połączeń *pan/pani* + tytuł, choć powtarzanie takich konstrukcji w wypowiedzi, zdaniem badaczy (por. Huszcza 2006, 109; Łaziński 2006, 62), sprawia wrażenie nienaturalnej uniżonej grzeczności.

R. Huszcza (2006, 102) uznaje, że klasę wyrazów, które mogą wystąpić w funkcji zaimków honoryfikatywnych należy uznać w polszczyźnie za otwartą, nie da się bowiem wyraźnie wyznaczyć jej granic. Tezę tę potwierdziły badania E. Janus (1997, 143), która zauważyła, że w polszczyźnie wileńskiej w tej roli mogą wystąpić również imiona własne, np. *Czy pani Ela jutro będzie? Czy Zosia to zrobi?*

Materiał ankietowy również dość wymownie ilustruje, że w relacjach dystansowych rolę zaimka mogą na siebie przejąć bardzo różne rzeczowniki i wyrażenia, których – jak to wynika z tabeli 4. – używa się w zwrocie wokatywnym<sup>14</sup>. Mogą to być:

1. Nazwy stopni pokrewieństwa: *babcia*, *mama*, *tata*, *ciocia* (poświadczone w sumie 7 razy)<sup>15</sup>, por. *Czy tata mógłby mi wypożyczyć 50 litów?* (R38); *Dzień dobry, czy ciocia mogłaby mi wymienić pieniądze na drobniejsze* (P20).
2. Tytuły i nazwy zawodowe, tytuły okolicznościowe, które najczęściej stanowią drugi element połączenia *pan/pani* + tytuł: *pan/pani dyrektor* (11 razy), *pan doktor* (5 razy), *pan lekarz* (5 razy), *pani wychowawczyni* (3 razy), *pan wykładowca* (3 razy), *pan sąsiad / pani sąsiadka* (2 razy), *pan doktor* (2 razy), *pan profesor* (1 raz), *pan docent* (1 raz), *pani konsul* (1 raz), por. *Czy pozwoli pani dyrektor odbyć praktykę w naszej szkole?* (P25); *Czy pan sąsiad mógłby mnie wymienić pieniędzy (sic!) na drobniejsze?* (P11), *Czy pan wykładowca mógłby powiedzieć, jaki jest tytuł książki, która jest związana z tematem?* (R40).

<sup>14</sup> Być może w wypowiedzi skierowanej do wykładowcy akademickiego: *Przepraszam, czy Proszę Pani mogłaby mi wytłumaczyć na zadany temat* (R39), należy widzieć nie przejęzyczenie językowe, ale przykład zastosowania uniwersalnego zwrotu adresatywnego w funkcji zaimkowej.

<sup>15</sup> Na uwagę zasługuje też wypowiedź, której adresatem jest matka koleżanki: *Chciałabym poprosić Eweliny mama pozwoliłaby razem ze mną na odpoczynek do Palangi na kilka dni* (P14). Przystawny szyk, brak znaków przestankowych oraz wskaźników zespolenia zaciemniają jej strukturę, wygląda jednak na to, że wyrażenie opisowe *Eweliny mama* występuje w nim jako zintegrowany składniowo środek adresatywności.

Dwukrotnie ta konstrukcja została rozszerzona o określenie *szanowny*, por. *Dzień dobry, bardzo przyjemnie znów widzieć **szanownego pana dyrektora*** (R30). Tytuły i nazwy zawodowe 6 razy zostały zastosowane w funkcji pronominalnej samodzielnie, por. *Przepraszam, czy **lekarz** mógłby wypisać recepty na leki dla babci?* (P9); *Czy mógłby **prodziekan** podpisać moje podanie?* (P4).

3. Konstrukcja *pan/pani* + imię własne: *pan/pani* + imię (14 razy), *pan/pani* + imię i nazwisko (2), *pan/pani* + nazwisko (1), por. *Dzień dobry, chciałabym **panią Iwonę** (sic!) o coś poprosić* (R43); *Przepraszam, czy **pan Romuald** mógłby podpisać mi podanie o przedłużenie sesji?* (R37); *Dzień dobry, czy **pani Anna Makowska** mogłaby mi wyjaśnić...* (P40).

Sytuacja komunikacyjna	Honoryfikatywne wyrażenia użyte w funkcji wokatywnej	Honoryfikatywne wyrażenia użyte w funkcji zaimkowej
[2]	<i>panie doktorze</i> (1) <i>pan lekarzu</i> (1)	<i>pan doktor</i> (6) <i>pan lekarz</i> (6) <i>lekarz</i> (4)
[3]	<i>pani</i> + imię (4) <i>pani</i> + imię i nazwisko (1)	<i>pani</i> + imię (2) <i>pani</i> + imię i nazwisko (2) <i>pani</i> + nazwisko (2) <i>pani konsul</i> (1)
[5]	<i>panie dyrektorze/pani dyrektor</i> (11) <i>dyrektorze</i> (1) <i>pan</i> + imię (1)	<i>pan/pani dyrektor</i> (14) <i>dyrektor</i> (2)
[6]	<i>pani wychowawczyni</i> (1) <i>proszę pani wychowawczyni</i> (1) <i>pani</i> + imię (1)	<i>pani wychowawczyni</i> (3) <i>wychowawczyni</i> (1) <i>pani</i> + imię (3) <i>pani nauczycielka</i> (1)
[7a]	<i>pan</i> + imię (1)	<i>pan/pani</i> + imię (6) <i>pan/pani sąsiad/sąsiadka</i> (2)
[10]	<i>pan/pani</i> + imię (11)	<i>pani</i> + imię (2) <i>Eweliny mama</i> (1)
[11]	–	<i>pan profesor</i> (1) <i>pan doktor</i> (2) <i>pan wykładowca</i> (3)
[12]	<i>panie prodziekanie</i> (1) <i>proszę prodziekana</i> (1)	<i>pan prodziekan</i> (2) <i>prodziekan</i> (1) <i>pan docent</i> (1) <i>pan</i> + imię (3) <i>pan</i> + imię i nazwisko (1) <i>pan</i> + nazwisko (1)
<b>Ogółem</b>	<b>37</b>	<b>73</b>

Tabela 4. Honoryfikatywne wyrażenia nominalne w funkcji wokatywnej i zaimkowej

Ogólna liczba poświadczeń w tabeli wskazuje na to, że różne wyrażenia honoryfikatywne dwukrotnie częściej wykorzystywane są w charakterze zintegrowanych składniowo zaimków dystansowych niż w zwrocie wokatywnym. Najbardziej wyraziście ta dysproporcja ujawnia się w pewnych formach tytułarnych, np. w rozmowie z lekarzem [2] tylko 2 razy użyto wyrażenia wokatywnego z tytułami *doktor* i *lekarz*, które w 16 innych wypowiedziach zostały wplecione do zdania jako substytuty zaimka 2. osoby; w prośbie skierowanej do wykładowcy [11] tytuły *pan profesor*, *pan doktor* i *pan wykładowca* wystąpiły tylko w funkcji zaimkowej, ani razu natomiast nie zostały użyte w wołaczu. Zastanawiając się nad wysoką frekwencją wyrażen nominalnych w roli zaimków, należy wziąć pod uwagę pewną okoliczność badawczą. Mimo iż zgromadzone wypowiedzi w założeniu miały być prymarnie mówione, zarejestrowane jednak zostały w postaci pisanej. Dlatego też można się na razie zastanawiać, czy rozbudowane wyrażenia pronominalne stanowią charakterystyczną właściwość polszczyzny regionalnej w ogóle, czy są odbiciem pewnej manieri stylistycznej swoistej tylko językowi pisanemu.

Należy też zauważyć, że w wypowiedziach studentów raczej nie dochodzi do powtarzania tytułów, dającego efekt nienaturalnej grzeczności. Omawiane konstrukcje honoryfikatywne pojawiają się w nich w jednej z dwu funkcji składniowych, np. zwracając się do dyrektora szkoły [5] nikt nie użył tytułu dwukrotnie: 12 studentów pełniącą przez niego funkcję zasignalizowało w odpowiednim wyrażeniu wokatywnym, 16 innych natomiast – w wyrażeniu zaimkowym zamiast standardowego *pan/pani*. W jednej wypowiedzi mogą się łączyć tylko różne rodzaje wyrażen nominalnych, np. *Dzień dobry, pani Ireno, mam do pani wychowawczyni prośbę* (R43).

Występowanie w funkcji zaimkowej tytułatury oraz połączeń *pan/pani* + imię (nazwisko) jest rozłożone równomiernie w wypowiedziach studentów polonistyki (37 poświadczeń) oraz rusycystyki (36 poświadczeń). Te najbardziej osobliwe przykłady jednak, jak np. posługiwanie się tytułem *pan wykładowca*, czy stosowanie wobec proziekiana konstrukcji *pan* + imię, cechują język tych studentów, którzy na studiach mają częstszy kontakt z językiem litewskim oraz rosyjskim.

## Wnioski

Zanalizowany w niniejszym artykule materiał językowy świadczy o tym, że zachowania grzecznościowe młodzieży, która kończy szkołę polską na Litwie coraz bardziej zbliżają się do stanu, jaki panuje obecnie w polszczyźnie ogólnej. Wymownym tego przykładem jest chociażby upowszechnienie się w relacjach

dystansowych zaimka *pan/pani* czy stopniowe rozszerzanie zakresu użycia zwrotów bezdystansowych w środowisku rodzinnym. Proces ten postępuje kosztem stopniowego odchodzenia od regionalnej normy obyczajowej.

Analiza dystansowych form wokatywnych poświadcza stosunkowo niską frekwencję zarówno formuł uniwersalnych *proszę pana/pani*, jak też innych, typowych dla relacji oficjalnych, wyrażeń tytułarnych. Nawiązanie kontaktu najczęściej następuje za pomocą performatywu *przepraszam*. Pojawia się on w funkcji inicjatywnej nie tylko w kontaktach jednorazowych z nieznanymi osobami, ale też w relacjach instytucjonalnych, gdy rozmówcy przysługuje odpowiedni tytuł profesjonalny czy funkcyjny. Można w tym dostrzegać ogólną tendencję do uproszczenia i uniwersalizacji modelu grzeczności w warunkach wielokulturowych, we wszystkich znanych badanej młodzieży językach bowiem rozmowę można zainicjować za pomocą analogicznego zwrotu: lit. *Atsiprašau*, ros. *Извините*, ang. *Excuse me*.

Nie można jednak mówić o zaniku środków honoryfikatywności w zachowaniu językowym młodego pokolenia. Osobliwość ich wyrażania polega jednak na tym, że ładunek grzecznościowy przejmują na siebie zintegrowane składniowo wyrażenie zaimkowe. Klasa wyrazów i wyrażeń, które mogą wystąpić w funkcji pronominalnej jest znacznie bardziej różnorodna niż jest to przyjęte w polszczyźnie ogólnej. Mogą to być nie tylko tytuły, ale też inne nazwy zawodowe i okazjonalne. W tej funkcji może też wystąpić połączenie *pan/pani* + imię, które w polszczyźnie wileńskiej jest postrzegane jako jedna z możliwych godnościowych form adresatywnych.

Analiza zebranego materiału prowadzi do wniosku, że wszelkie osobliwe, charakterystyczne dla wariantu regionalnego, sposoby wyrażania dystansu: samodzielne formy trzecioosobowe, samodzielny bezokolicznik, zaimek *wy* oraz czasownikowe formy 2. osoby liczby mnogiej, mają wąski zakres użycia i pojawiają się częściej w kontaktach bardziej poufłych (np. rodzinnych, jednorazowych z rówieśnikami), stając się niejako sygnałem relacji pośrednich między dystansowym *pan/pani* a bezdystansowym *ty*.

Porównanie zachowań językowych studentów polonistyki i rusycystyki pokazuje, że wpływ obcego środowiska językowego w badanym materiale nie jest bardzo znaczny, niemniej jednak dostrzegalny. W wypowiedziach Polaków studiujących filologię rosyjską częściej pojawiają się grzecznościowe formy 2. osoby liczby mnogiej oraz inne osobliwości adresatywne (podobnie jak też językowe i ortograficzne), których źródłem jest interferencja systemowa i kulturowa.

**Załącznik 1****Ankieta – sytuacje komunikacyjne:**

- [1] **W przychodni** chcesz zająć kolejkę do lekarza, zwracasz się więc **do nieznajomej**:
- a. w starszym wieku;
  - b. w Twoim wieku.
- [2] Babcia jest chora, masz pójść **do jej lekarza** (lekarz jest Polakiem i mówi po polsku) i poprosić o wypisanie recepty na leki.
- [3] Idziesz do konsulatu, chcesz złożyć wniosek o stypendium Fundacji „Semper-Polonia”. Odesłano Cię do gabinetu, na którym widnieje nazwisko: Anna Makowska. Chcesz poprosić **pracowniczkę konsulatu**, aby wyjaśniła, jak masz wypełnić formularz.
- [4] **W autobusie** chcesz poprosić o skasowanie biletu **nieznajomą** osobę:
- a. w starszym wieku;
  - b. w Twoim wieku.
- [5] Idziesz **do dyrektora szkoły**, w której się uczyłeś, i chcesz go poprosić, aby pozwolił Ci odbyć w tej szkole dwutygodniową praktykę pedagogiczną.
- [6] Idziesz **do swojej byłej wychowawczyni** i prosisz o napisanie opinii, której potrzebują w konsultacji do wniosku o stypendium.
- [7] Masz 100 litów, a potrzebujesz 20 litów, prosisz więc o wymianę pieniędzy na drobniejsze **sąsiada** lub **sąsiadkę**:
- a. w starszym wieku;
  - b. w Twoim wieku.
- [8] Wieczorem jest film o życiu byłego papieża Jana Pawła II. Chcesz przypomnieć **babci** lub **dziadkowi**, żeby nie zapomniał(a) go obejrzeć.
- [9] Chcesz pożyczyć **u matki** lub **ojca** 50 litów.
- [10] Rozmawiasz **z matką** lub **ojcem kolegi/koleżanki**, których dawno znasz. Chcesz poprosić, żeby matka/ojciec puścił(a) go/ją na kilkudniowy wyjazd do Pałangi.
- [11] Chcesz zapytać prowadzącego zajęcia **wykladowcę** o tytuł książki, w której się mówi na zadany temat.
- [12] Idziesz **do prodziekana** doc. Romualda Naruńca. Chcesz prosić, aby podpisał Twoje podanie o przedłużenie sesji.



## BIBLIOGRAFIA:

- Buchenau K., 1997, *Die Distanzanrede im Russischen, Polnischen, und Deutschen und ihre historische Hintergründe*, Berlin slavistische Arbeiten 4, Frankfurt.
- Dwilewicz B., 1997, *Język mieszkańców wsi Bujwidze na Wileńszczyźnie*, Warszawa.
- Galczyńska A., 2002, *Niedefinityjne funkcje performatywu* przepaszam, „Poradnik Językowy” 4, s. 16-24.
- Grybosiowa A., 2006, *Destrukcja tradycyjnego, polskiego modelu grzeczności*, [w:] *Przemiany języka na tle przemian współczesnej kultury*, red. K. Ożóg, E. Oronowicz-Kida, Rzeszów, s. 31-37.
- Huszczka R., 2006, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa.
- Janus E., Orszewska W., 1999, *Honoryfikatywność gramatyczna w polszczyźnie wileńskiej*, [w:] *Sytuacja językowa na Wileńszczyźnie*, Materiały sympozjum „Socjo- i psycholingwistyczne uwarunkowania sytuacji językowej w Wilnie i na Wileńszczyźnie” Warszawa 16-18 października 1997 roku, red. J. Porayski-Pomsta, s. 135-146.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Marcjanik M., 1995, *Funkcje komunikacyjne performatywu* przepaszam, „Poradnik Językowy” 2, s. 22-30.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Masojć I., 2008, *Funkcje form honoryfikatywnych pan/pani – ponas/ponia we współczesnym języku polskim i litewskim*, [w:] *Tożsamość na styku kultur. Zbiór studiów*, red. I Masojć i R. Naruniec, Vilnius, s. 148-160.
- Nagórko A., 1993, *Jak ludzie zwracają się do siebie w różnych językach – przyczynek do gramatyki grzeczności*, [w:] *Studia językoznawcze*, red. R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron, Warszawa, s. 173-180.
- Ożóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Pisarkowa K., 1979, *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugich*, „Język Polski” LIX, s. 5-17.

### **Distance Forms of Address in Linguistic Behaviour of Young Poles in Lithuania Summary**

The purpose of this paper is to cast light on certain peculiarities characteristic of formal forms of address in the linguistic behaviour of young Poles in Lithuania. The characteristics of the address system formed in this environment have evolved in a tangle of various factors: regional tradition, the influence of the Lithuanian and Russian languages, and the expansion of Eastern models. The linguistic data analysed in the paper come from a questionnaire completed by 50 students of Polish philology and Russian philology who had previously graduated from a Polish school. Of interest for this paper were all formal forms of address, which are in opposition to informal forms involving the use of the pronoun *ty* (*you-singular*). Assuming that forms of address may be expressed through two different types of figures of speech, the author separately discusses syntactically non-integrated vocative expressions and syntactically integrated pronominal expressions and verbal forms.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA  
(Uniwersytet Śląski, Katowice)

## ODDZIAŁYWANIE NOWYCH MEDIÓW NA ZACHOWANIA JĘZYKOWE UCZNIÓW

**ABSTRAKT:** Opracowanie podejmuje określenie wpływu kilku źródeł medialnych na zachowania językowe uczniów: filmu, reklamy oraz nowych odmian komunikowania się (w sieci internetowej i telefony komórkowe). Wyniki badań wskazują, iż wiele cech języka młodzieży odzwierciedla tendencje obserwowane w komunikacji medialnej (dialogowość, eliptyczność i skrótowość tekstu, hybryda mowy i pisma). Szczególnie wyrazisty wpływ na język młodzieży mają tendencje do skrótowości, łączenie kodu werbalnego z ikonicznym (częste w komunikacji szkolnej emotikony i akronimy) oraz stosowanie nowej leksyki i frazeologii (zapożyczenia, neosemantyzmy „komputerowe”, cytaty z filmów, kabaretów, sloganów reklam). Tworzą one rodzaj „mowy medialnej” – integrującej najmłodszych użytkowników mediów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** komunikacja, komunikacja medialna, zachowania językowe, uczeń, nowe media.

1. „Życie społeczne we wszelkich wymiarach, od osobistego, prywatnego, do publicznego, zawodowego, opiera się na porozumiewaniu, czyli komunikowaniu” (Goban-Klas 2002, 43). Coraz częściej miejsce komunikacji typu *face to face* zajmuje typ *interface-to-interface* – komunikowanie zapośredniczone, zmediatyzowane. Media stały się bowiem nieodłączną częścią życia we współczesnym świecie. Ich siła, zasięg i wpływ są coraz większe. Telewizja, komputer, telefon komórkowy, Internet – wyznaczają dziś także przestrzeń życia dziecka. Ich znaczenia nie sposób przecenić, choćby z tej przyczyny, że dzieci poświęcają im bardzo dużo czasu, jako że należą do pokolenia, które bez mediów nie potrafi funkcjonować. Z tej perspektywy interesujące wydaje się prześledzenie wpływu mediów na werbalną komunikację młodych ludzi. Nie chodzi tu tylko o język użyty do porozumiewania się w mediach, ale o wpływ, jaki wywierają one na pozamedialne zachowania językowe dzieci i młodzieży.

2. Aby pisać o tym, jak ekspansja multimedialności wpływa na język uczniów, którzy wchodzi dopiero w świat etalektu młodzieżowego, warto scharakteryzować pokolenie starszych uczniów szkoły podstawowej z perspektywy obycia

z mediami<sup>1</sup>. Jak bowiem pisał McLuhan, technologia elektroniczna wpływa na wszystkie sfery naszego życia, „nic nie zostaje niezmienione, nietknięte” (McLuhan i Fiore 1967, 41). Narodził się też „nowy człowiek medialny i mobilny (...), dla którego obraz jest przekazem lepszym (prostszy i atrakcyjniejszy) od książki” (Goban-Klas 2002, 44).

W Internecie, czasopiśmie i w literaturze współcześni młodzi określane są jako: pokolenie sieci, pokolenie Internetu, Millenium Kids, Millenium Generation, Video Kids, e-generacja, generacja Y (Cwalina 2001, 33). We wczesnym dzieciństwie pokolenie to poznało w środowisku rodzinnym tzw. stare media: film i telewizję. Zewsząd oddziaływała i oddziałuje na nie reklama – rozumiana jako „swoisty proces informacyjny, który można nazwać *informowaniem zaprogramowanym*” (Skowronek 1993, 5). Niezbędnym sprzętem, a nawet przyjacielem dziecka, który umożliwia korzystanie z Internetu czy gier, stał się komputer. To swoiste metamedium, łącząc wszelkie formy audiowizualnej aktywności, określiło jednocześnie „sposób działania człowieka oraz wyznacz[ę] normy i zasady komunikacji między ludźmi” (Ogonowska, Skowronek 2005, 297). Jego możliwości pozwalają młodym ludziom na prowadzenie komunikacji synchronicznej, w pełni równoprawnej, całkowicie odmiennej od szkolnych układów komunikacyjnych czy kreowanych przez inne instytucje<sup>2</sup>. Atrakcyjne stały się dla dzieci najnowsze media – dostępny dzięki komputerowi Internet i telefon komórkowy. Co jednak ciekawe, choć dzieci współczesne nie wykazują zainteresowania książką, uczniowie w wieku 7-12 lat korzystają z bazy internetowej przede wszystkim w poszukiwaniu informacji (74%) oraz by przygotować się do lekcji (71%), a dopiero potem, by brać udział w grach on-line (56%)<sup>3</sup>. Natomiast telefon komórkowy stał się obecnie dla młodych swoistą hybrydą wielu odrębnych urządzeń, ciągle jednak najważniejszą jego funkcją jest pełnienie roli narzędzia komunikacyjnego, a „krótkie wiadomości, (...) forma komunikowania

<sup>1</sup> W opracowaniu wykorzystano badanie sondażowe przeprowadzone wśród 142 uczniów klasy 4. (72 uczniów) i 6. (70 uczniów) szkoły podstawowej (SP nr 1 w Katowicach – 49 uczniów, SP nr 34 we Wrocławiu – 43 uczniów oraz SP nr 12 w Chorzowie – 50 uczniów) oraz analizę 42 wątków prowadzonych przez uczniów klas 4., 5. i 6. (z Chorzowa i Katowic) na serwisie społecznościowym NK. Istniejące badania dotyczące socjolektu młodzieżowego koncentrują się głównie na dzieciach starszych i młodzieży szkół średnich (11-16 i 16-19 lat). Jak piszą badacze, dzieci młodsze (7-11 lat) „dopiero odkrywają atrakcyjność modnych, młodzieżowych powiedzonek” (por. Ożóg 2004, 180), także tych powstałych pod wpływem mediów. W niniejszym opracowaniu badaniami objęto uczniów w wieku 10-13 lat.

<sup>2</sup> Wyróżnia się pięć podstawowych form prowadzenia takiej komunikacji: Telnet – wykorzystana do systemów interaktywnych MUD (do gier), IRC (do rozmów), Web Chat, Direct Chat (np. Gadu-Gadu) oraz Word Chat (przestrzeń wirtualna) (por. Stawowczyk-Tsalawoura, Chyła 2005, 206).

<sup>3</sup> Inne powody korzystania z tego środka masowej komunikacji to: ściąganie i słuchanie muzyki, korzystanie z poczty elektronicznej, udział w czatach oraz ściąganie dostępnych programów komputerowych (por. Cent 2006, 86).

wyrażająca i definiująca nowy styl życia młodego pokolenia, medialnego i mobilnego” stały się znakiem czasu (Goban-Klas 2002, 45).

Zmiana sposobów komunikowania się młodych w zmediatyzowanym świecie jest jedną z poważnych przyczyn rozdźwięku międzypokoleniowego. Dorosłych i dzieci zaczyna dzielić luka informacyjna. „Uczeń obcujący na co dzień z ekranem komputera” i z komórką czy netbookiem w ręce, „wychowany na grach komputerowych, odbiera kulturę w inny sposób niż jego rówieśnik sprzed pięćdziesięciu lat. Zmianie uległ nie tylko mechanizm percepcji, ale także sposób reprodukcji dóbr kultury oraz ich odbierania” (Gromadzka 2008, 275).  
Współczesne dzieci:

- **nie uznają logiki tradycyjnych mediów**, polegającej na przekazie jednokierunkowym. Są już uodpornione na siłę perswazyjną przekazu telewizyjnego, przy którym wzrastały, a jeśli już go oglądają – czynią zeń przekaz interaktywny: na gorąco komentują programy i dyskutują z rówieśnikami za pomocą internetowych komunikatorów, esemesów lub mikroblogów (Goban-Klas 2002);
- **potrzebują właśnie interaktywności**: dzieci sieci w świecie konsumpcji są prosumentami – aktywnie współtworzą produkty i usługi, by optymalnie pasowały do osobistych gustów; przyzwyczajone do nowych mediów, gier komputerowych – chcą uczestniczyć w rozmowie, wygłaszać komentarze, a nie tylko słuchać;
- **wartością nadrzędną** jest bowiem dla nich **wolność**, którą daje przestrzeń Internetu – także w zakresie języka i form komunikowania się (stąd dosadność wypowiedzi i tzw. „luz komunikacyjny”);
- jako przedstawiciele pokolenia globalnego **są szybsze, bystrzejsze** – przyzwyczajone do coraz większego tempa narracji, nielinearności, do skrótowości i zmienności – tradycyjna narracja staje się dla nich nudna<sup>4</sup>;
- są bardziej **tolerancyjne** „wobec różnorodności niż generacja ich poprzedników” (także wobec zachowań językowych); cenią **indywidualizm** (gry językowe, oryginalność metafor) (Tapescott 1998);
- są **innovacyjne**, lubią rozwiązywać problemy metodą współpracy, pragną też, by praca była częścią zabawy (lubią gry językowe);
- są **pokoleniem prefiguratywnym**, które odwróciło role (Mead 1978, 25<sup>5</sup>): dzieci „zyskują unikalny autorytet” w oczach rodziców, poruszając się

<sup>4</sup> Jednocześnie **brak im cierpliwości**, są nadpobudliwe psychoruchowo, zdarzają się im napady złości i agresji.

<sup>5</sup> Wprowadza ona rozróżnienie na kultury *postfiguratywne* – w których dzieci uczą się głównie od swoich rodziców, *kofiguratywne* – w których zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników, oraz *prefiguratywne* – w których dorośli uczą się również od swych dzieci. Autorka koncepcji zaznacza, że społeczeństwo prefiguratywne „jest odbiciem czasu, w którym żyjemy”.

swobodnie w świecie wynalazków elektronicznych, same jednocześnie przedstawiają ufać dorosłym (Bendyk 2009, 66);

- przyzwyczajone do komunikacji zmediatyzowanej, pośredniej – o innych relacjach grzecznościowych – **nie mają wypracowanej kompetencji socjolingwistycznej**.

Przemiany dotyczące postaw i zachowań młodego pokolenia, wynikające z innych doświadczeń z mediami, znajdują swoje odbicie w języku. Często kompetencje komunikacyjne tego pokolenia kształtują się przez spontaniczny i nieuprzedzony kontakt z nowymi doświadczeniami multimedialnymi.

3. Językoznawcy zauważają, że „media nie tylko wpływają na sposób myślenia o świecie *en globe*, dostarczając jego gotowych interpretacji, ale również kształtują dyskurs na jego temat, proponując atrakcyjne wzory (szablony) wymiany znaczeń. Ich atrakcyjność polega na szczególnej ekonomii nowego języka oraz na fakcie wspólnotowości pewnych doświadczeń komunikacyjnych podzielanych przez przedstawicieli nowych generacji” (Ogonowska, Skowronek 2005, 298). Niezależnie od stopnia „nowości” odwołania wciąż bieżą ku słowu i tekstowi. Badacze zauważają następujące cechy tekstu i języka w medialnym dyskursie. Komunikacja ta:

- odchodzi od linearności i uporządkowania przyczynowo-skutkowego ku dialogowości;
- cechuje się eliptycznością i skrótowością;
- łączy cechy typowe dla kodu mówionego i pisanego, stając się hybrydą mowy i pisma;
- w jej ramach użytkownicy rezygnują z uznanych norm poprawnościowych;
- łączy kod werbalny z ikonicznym – do słów dołączane są emotikony i piktoqramy;
- występuje w niej charakterystyczna leksyka („innowacje leksykalne”): zapożyczenia, neologizmy;
- użyte w niej wypowiedzi są dosadne i „luźne” w stylu („innowacje stylistyczne”) – użycie języka potocznego czy socjolektu młodzieżowego jest niezależne od sytuacji i kontekstu.

Warto przyjrzeć się zachowaniom językowym dzieci szkolnych w mediach i poza nimi pod kątem tych cech.

3.1. „Kategoria odbiorcy nowych mediów komplikuje klasyczny schemat (...) komunikacyjny Romana Jakobsona” (Gromadzka 2008, 271). Linearność zostaje wyparte przez **komunikację o charakterze dialogowym**, skokowe przemieszczanie od linku do linku, porozumiewanie między kilkoma osobami, które dzieli fizyczna odległość. Sam tekst traci swoje stałe cechy: delimitację, utrwalenie

i kompleksowość na rzecz procesualności hipertekstu. Staje się swoistym multi-logiem albo teleologiem<sup>6</sup>. „W ten sposób procesy odbioru przeważają nad procesami interpretacji; procesy konstruowania tekstu nad jego strukturą; aktywność odbiorcy nad wszelką kontemplacją, potencjalność tekstu nad jego aktualizacją” – piszą badacze (Ogonowska, Skowronek 2005, 299). Kluczowego znaczenia nabierają: interaktywność, nawigacja czy gra.

Codzienna komunikacja uczniów w kilkunastu wątkach internetowych to szybka wymiana słów w kolejnych grach<sup>7</sup>. Uczniowie klasy 5. i 6. bawią się w serii wątków: „Liczymy do 100”, „X czy Y”, „Bitwa kapel”, „Wymarzony mecz”, „Wymarzony przepis”, „Historyjka”, „New forum... :) tu możecie napisać kawały które znacie :)”, „Oset litera”, „Uderz głową w klawiaturę”, „Ikariam – wątek otwarty dla wszystkich graczy”. Każda gra zaczyna się od krótkiego określenia zasad, po czym następuje szybka wymiana kwestii.

Przykład I:

*Tutaj piszemy „Wymażony mecz”, np.*

*1. post: (np. X) rozpoczął gre ze srodka boiska podaje do...*

*2. post: (np. W) ktory ten drybluje przez cale boisko itp.*

*Gra nie tylko dla chłopców :P*

*– rafał hanke rozpoczyna gre ze środka boiska i następnie namyśla sie do kogo podac i w koncu podaje do...*

*PS. zachecam do gry dziewczyny*

*– Klaudi (zależy w co gramy) ona podaje Ady zaś tak zostaje sfallowana przez...*

*– przeciwnika ktory ja kopnal w glowe. ada przymierza sie do rzutu wolnego ze 25m, bierze rozbieg, szczela, podkrecona pilka wpada do bramki przeciwnika.*

*rywal rozpoczyna gre ze srodka boiska ze stanem gry 1:0 dla naszej druzyny i podaje do...*

*– Karola M. (wymyślone), ktory niestety nie zauwazył tej pilki Rafał wykożytał sytuacje i podał do...*

*– Filipa (wymyślony) a ten wyglebił się, stracił jedyne i pojechał na Truchana... (...).*

<sup>6</sup> Forma dialogu, w którym nadawca zwraca się do wielu odbiorców naraz albo wielu odbiorców zwraca się do nadawcy w tym samym momencie (Lisiecki 2001, 112). Odnosi się do „komunikacji” i do aspektu „oddalenia”.

<sup>7</sup> W kilkunastu wątkach (na 42 przebadane) młodzi ludzie komunikują się, grając w szybkie zabawy językowe. Dla wszechstronnego opisu zjawiska pozostawiłam w zapisie kolejnych postów oryginalną grafikę i interpunkcję. Dywizem na początku wersu oddzieliłam kolejne wpisy.

Przykład II – uczniowie kopiują listę zespołów, punktując ją według wyznaczonych zasad<sup>8</sup>:

### ***Bitwa Kapel***

*Wpadłem na (prawie) genialny pomysł utworzenia forumowego Hall of Fame. Zabawa została ściągnięta z wielu grup na portalu last.fm. Zasady są proste:*

- *8 zespołów/wykonawców zaczynają z 10 punktami. Pisząc posta, obok nazwy zespołu/wykonawcy piszemy KILL (co odejmie 2 punkty zespołowi) i obok innego SAVE (co doda mu 2 punkty);*
- *Gdy kapela uzyska 30 punktów trafia ona do Hali Sławy (Hall of Fame; gdy punkty kapeli zostaną zredukowane do zera zostaje dodany do Hali Wstydu (Hall of Shame);*
- *Jeżeli zespół/wykonawca zostanie dołączony do Hall of Fame/Shame osoba pisząca następny post dodaje do listy dowolny, inny zespół na końcu zestawienia z 10 punktami na starcie;*
- *Za jednym razem można „zabić” i „uratować” tylko jeden zespół;*
- *Piszemy w temacie tylko raz dziennie.*
- *Żadnych offtopów, SPAMów i dwóch kont (będę sprawdzać!),*
- *Życzę miłej zabawy...*
- *Jak nie wiecie jak w to sie gra to spójrzcie post nizej!*

– *Zaczynając:*

*Blog27 10*

*Metallica 10*

*Red Hot Chilli Peppers 12 SAVE*

*Rihanna 10*

*Kalwi & Remi 8 KILL*

*Feel 10*

*Grupa Operacyjna 10*

*Linkin Park 10.*

– *Blog27 12 SAVE*

*Metallica 8 KILL*

*Red Hot Chilli Peppers 12*

*Rihanna 10*

*Kalwi & Remi 8*

*Feel 10*

*Grupa Operacyjna 10*

*Linkin Park 10. (...)*

---

<sup>8</sup> Moderator podaje wprost źródło pomysłu i zasad gry, pośrednio określając zasady tworzenia tekstu w Internecie.

Cytowane teksty powstawały przy dużej aktywności wielu interlokutorów. Skupione wokół kategorii gry zachęcały atrakcyjną formą („Wymarzony mecz”) i łatwością „wykonania” („Bitwa kapel”) do współuczestnictwa. Jednocześnie wskazują na charakterystyczną dla narracji młodych ludzi szybkie tempo (początkowo posty według wskazań czasowych pojawiały się prawie natychmiastowo), chęć zabawy oraz umiejętność współpracy.

Procesualność, potencjalność tekstu, stała aktywność odbiorców, ale też innowacyjność twórców, umiłowanie wolności w kreowaniu tekstu widoczne są najlepiej w tworzonej „Historyjce” (ok. 200 wpisów).

Przykład III:

***tworzymy historie***

- *zasady dodajemy 3-4 słowa na post  
zaczynam*
- *Dawno, dawno temu...*
- *Pewnego Dawida przejechała...*
- *ciezarowka z budka toi-toi*
- *i wylała się cała jej zawartość... (BLEEEE)*
- *mu na głowę, pojechali do szpitala, a tam...*
- *Lekarz powiedział mu, że nie ma...*
- *uszow poniewaz...*
- *zawartość toi toi była zatruta...*
- *kwasem... (nie powiem jakim), który zawierał...*
- *bardzo groźną bakterię, która...*
- *wywoływała chorobę trawienną o nazwie...*
- *bul bul, lekarz powiedział, że nie ma szans na*
- *odzyskanie ucha i, że...*
- *nie wie co dalej zrobić... (...)*
- *z chorobą bul bul, ponieważ rozprzestrzeniła się prawie po całym ciele, jedynie...*
- *nos...*
- *nie był zarazony poniewaz aputowali mu go i...*
- *już nigdy nie będzie mógł wysmarkiwać się oraz...*
- *wdechac powietrza przez nos tylko prze otwoj zrobiony w...*
- *szyi, .... ahh... w szpitalu poznał kobietę o imieniu...*
- *Anna, pokochał ją od pierwszego wejrzenia, potem...*
- *deadła na stole operacyjnym a on sie cieszył (...)*
- *ponieważ widział ją z innym pacjentem, który z nią...*
- *wsześniej był następnie na korytarzu spotkał dziewczynę o imieniu...*
- *Wanda, która miała bardzo groźną chorobę o nazwie KDFGHVNKDGL.FBHISGBO...  
lecz to mu nie przeszkadzało poniewaz...*



- też chorował na tą zakaźną chorobę KDFGHVNKDGL.FBHISGBO... potem miał przeżuty na mózg a ona...
- się tego przezstraszyła i go zostawiła, następnie on...
- odgryzł sobie język oraz palec, ponieważ trzymał go w ustach i obgryzał paznokcie, ponieważ bał się lecieć samolotem... :o

Autorami odpowiedzialnymi za kreację komunikatu – bez z góry założonego przesłania – stają się wszyscy tworzący tekst uczniowie. Produkują pozornie chaotyczny, a w istocie zorganizowany wedle zasad sieci twór. Wykazują się umiejętnością prowadzenia linii narracji (choć często w konwencji nonsensownej) i werbalizowania nawiązań śród- i międzyzdaniowych. Jako jednocześnie odbiorcy i nadawcy charakteryzują się znakomitym poczuciem humoru – moderator „Historyjki” staje się komiczno-tragicznym bohaterem tekstu, co nie przeszkadza mu w dalszym jego tworzeniu. Uczniowie lubią bawić się językiem i tekstem. Ujmują sposób mówienia jako „grę językową, zabawę słowną” (Skowronek 2005, 72)<sup>9</sup>. Zabawy w pisanie historyjek czy wybieranie obiektów – słów (jak gra „X czy Y”<sup>10</sup>), niezależnie od oceny jakości narracji przez dorosłych i lekkiego traktowania płaszczyzny ortograficzno-gramatycznej, można uznać za ćwiczenie pozytywnie wpływające na kompetencję językową (czy tekstotwórczą).

**3.2.** W poszczególnych wpisach uczniów widoczna jest także charakterystyczna dla komunikatów elektronicznych **eliptyczność i skrótowość** (por. Ogonowska, Skowronek 2005). Młodzi ludzie czują się najlepiej w formach o uproszczonej składni. Przy określaniu stylu tego typu tekstów można wręcz pokusić się o nazwanie go „stadium jednowyrazowym”, stylem telegraficznym bądź kolekcją słów polegającą na tasiemcowych wyliczeniach. Tak jest w grach: „Liczymy do 100” czy „Oset litera”<sup>11</sup>. Dobrym przykładem jest także fragment wątku „X czy Y”.

Przykład IV: „X czy Y”

*Ta gra polega co bardziej wolicie np:*

– *PEPISI czy COCA COLA*  
*COCA COLA (...)*

– *Adidas czy Nike*

<sup>9</sup> Oto przykład z innego wątku: – *Baco a umiecie powiedziec: chrząszcz brzmi w trzcinnie? Baca na to: – Pewnie że umia: robok burcy w trawie.*

<sup>10</sup> Por. przykład IV.

<sup>11</sup> Zasady gry w „Oset literę” uczeń określa: *1. Ja pisze słowo: „Plemie”. 2. Kolejna osoba pisze słowo na ostatnią literę mojego słowa itd., „Liczymy do 100” – oznacza kolejne odliczanie przez uczestników wątku.*

- Nike  
*Kozacy 2 czy Need for Speed™ Most Wanted*
- Need for Speed™ Most Wanted  
*castorama czy praktiker*
- Praktiker  
*szkoła czy Plac (odpowieć bedzbledna jesli odpowiesz szkoła to ktos cie w głowe walnął).*
- plac (...)
- ty czy ja
- *TO puytanie jest bez sensy bo i tak wypadnie na CIEBIE :P:P:P:P:  
JAAAA w opcji że ja – czyli ADRIANNA KINGA ZOK. (...)*
- MP4 czy I POD
- ipod  
*wow czy o lol*
- wow.

W komunikacji uczniów, co potwierdza też badanie ankietowe, można stwierdzić sprawne posługiwanie się akronimami<sup>12</sup>, sprzyjającymi maksymalnej skrótowości (pierwotnie wymuszonej przez komunikację za pomocą SMS-ów). Uczniowie piszą w swoich postach: ZW (zaraz wracam), JJ (już jestem), NMZC (nie ma za co), MZ (moim zdaniem), OIMW (o ile mi wiadomo), 3 znasz?, OMG (Oh my God), 4U (for you), SQL (szkoła), LOL<sup>13</sup>, ROTFL<sup>14</sup>.

Akronimy weszły na stałe do języka dzieci szkolnych. Występują w języku mówionym i w brudnopisach. W tym zakresie niezwykłą „karierę” zrobił akronim LOL<sup>15</sup> – pojawia się on w różnych połączeniach: *Jaki LOL? O, LOL!* Uczniowie, używając go, często nie wiedzą, że jest to jakiś skrót. Niezależnie od pierwotnego znaczenia, nabiera on charakteru neosemantyzmu, młodzi ludzie posługują się nim w znaczeniu szerszym lub innym: „gdy ktoś powie coś głupiego”, „gdy coś wydaje mi się dziwne”, „gdy mam zdziwko”, „gdy coś jest dziwne lub absurdalne”, „gdy piszę do kogoś sms-a”, „gdy rozmawiam na gadu-gadu”, „gdy coś jest lolowate”<sup>16</sup>. LOL używany jest przez dzieci także w sytuacji oficjalnej.

<sup>12</sup> Skrót wyrazów, głównie z języka angielskiego.

<sup>13</sup> *Laugh Out Loud* – śmiać się głośno.

<sup>14</sup> *Roll On The Floor Laughing* – tarzać się po podłodze ze śmiechu.

<sup>15</sup> Ankietowani uczniowie (dziewczynki i chłopcy) w większości go znają, 50% czwartoklasistów i 80% szóstoklasistów chętnie go używa.

<sup>16</sup> Czyli – dziwne. Uczeń używa też akronimu z ironią: *Lol, my na naszej klasie mamy bardzo dużo tematów :\* żal.pl* (czyli: „mamy bardzo mało tematów”).

**3.3.** Cechą komunikatów medialnych jest **łączenie cech typowych dla kodu mówionego i pisanego** (hybryda mowy i pisma). Komunikaty elektroniczne, pomimo korzystania z zapisu, przez bezpośredni kontakt w rzeczywistym czasie i szybkie wymiany replik, zbliżają się do języka mówionego. Natychmiastowość i eliptyczność kwestii, korzystanie ze skrótów, zapisy naśladowujące wymowę nazywane są procesem *upiśmiennienia mowy* czy też – *rozmowami pisanymi* (Kaczmarek 2000, 134; Gromadzka 2008, 279).

Tego typu praktyka komunikacyjna – zacieranie różnic między mową a pismem w komunikacji elektronicznej – utrudnia dzieciom szkolnym osiągnięcie docelowego poziomu w zakresie budowanej w szkole kompetencji w zakresie języka pisanego. We wpisach na forach elektronicznych, a także w pracach pisemnych uczniów widoczny jest brak dbałości o poprawność interpunkcyjną i ortograficzną (częsty brak w zapisie polskich znaków diakrytycznych, wielkiej litery)<sup>17</sup>, charakterystyczny dla języka w Internecie czy w esemesach. Dla młodego człowieka jest to zjawisko o tyle niebezpieczne, iż jeszcze nie opanował on normy, a fascynacja szybką i uproszczoną komunikacją problem ten dodatkowo komplikuje. Przenoszenie przyzwyczajzeń komunikacyjnych z mediów elektronicznych do szkolnych tekstów ma także swoje konsekwencje w postaci licznych błędów w rejestrze, uproszczeń konstrukcji gramatycznych czy ogólnie lekkiego traktowania zagadnień językowych – wystarczy sięgnąć do uczniowskich zeszytów bądź posłuchać utyskiwań nauczycieli<sup>18</sup>.

Interaktywność i twórcze podejście do rzeczywistości, działanie w grupie rówieśniczej, staje się wprawdzie podstawą zjawiska *peer learning* – koleżeńskie uczenie się – także językowego, np. zdarza się, że uczniowie zwracają uwagę na błędy językowe kolegów lub edycję tekstu:

1. – *a ty jak chcesz pisać to się najpierw naucz. „, W TA GRE...” tak???*
2. *Zmień kolor czcionki lub tła, bo czytac twojego bloga nie sposób – za mały kontrast.*

Uwagi dotyczące poprawności nie należą jednak w codziennym porozumiewaniu się młodzieży do zjawisk powszechnych. Znacznie częściej odnoszą się one do tworzenia tekstów czy grafiki. Kompetencja językowa nie rozwija się płynnie wraz z nabywaną w komunikacji internetowej kompetencją pragmatyczną, narracyjną czy nawet tekstotwórczą.

**3.4.** W komunikatach uczniów pojawiają się często, **łączące kod werbalny z ikonicznym**, emotikony i piktogramy (por. Skowronek 2005). W Internecie są one wyznacznikami językowej etykiety. Obecnie stanowią system znaków

<sup>17</sup> Uczeń popełniający błędy pisze: – *i co z tego?? mnie to tam nie obchodzi jak ja pisze.*

<sup>18</sup> Coraz częściej skarżą się oni, iż uczniowie piszą tak, jak mówią, piszą tak jak w SMS-ach – bez znaków diakrytycznych czy wielkiej litery, z rażącymi błędami ortograficznymi.

o złożonej semantyce, pozwalający na odpowiednią interpretację kolejnych wypowiedzi (Jasińska 2001, 122).

Typowe dla języka w Internecie i w SMS-ach – w badaniu ankietowym stanowiły najliczniejszą grupę uzupełnioną z własnej inicjatywy, dodatkowo z obszernym zestawem ikon w „mangowej” stylizacji<sup>19</sup>. Oto przykłady, które pojawiały się najczęściej, także w zwielokrotnionej wersji:

:\* – całus; ;) ; ] – oczko; ☺ – uśmiech; ☹ – smutek; xd XD – szalona radość;  
:P :p – pokazuję język; :] – śmieję się szeroko; :-x – nic nie powiem;  
^^, ^\_\_^ – uśmiech, radość.

Niektóre programy służące do komunikacji automatycznie zmieniają emotikony lub odpowiedni zapis literowy na ich piktograficzny odpowiednik. Przyzwyczajone do takiej komunikacji dzieci szkolne (uczennice klasy 4.) dopisywały obok akronimów podanych w ankiecie własne propozycje – ze specyficznym zapisem w nawiasie ostrokątnym: obok <LOL> pojawiły się: <przytul>, <serce>, <jupi>, <zakochany>. Sygnalizowały w ten sposób kolejne emotikony – kolorowe i ruchome obrazki, „wywoływane” w systemie komunikatorów (np. w „gadugadu”). Dzieci, stosując zapis także poza komunikatorami, w zapisie, uruchamiają u odbiorcy rówieśnika znany obraz. To przykład świadczący o przenikaniu kodu medialnego do pozamedialnych użyc w języku uczniów, a jednocześnie – o uproszczonym (obrazowym, choć zapisanym) wyrażaniu emocji towarzyszącej wypowiedzi.

**3.5.** W tym miejscu warto wspomnieć o sytuacji komunikacyjnej, w której ikonki czy akronimy przenoszone są przez młodych użytkowników poza komunikatory elektroniczne. Dość często pojawiają się one w sytuacji oficjalnej – w komunikacji z nauczycielem. W takim nietypowym kontekście występują: akronim LOL, neosemantyzm żal (żał.pl) oraz emotikony. Według opinii nauczycieli, stały się one modnymi „dodatkami” w tekstach pisanych uczniów – trafiły do uczniowskich zeszytów, klasówek i kartków. Uczeń często kończy nimi swoją pracę (np. wpisuje po udanej klasówce – ☺, po niezbyt udanej – ☹). Młodzi ludzie „zeznają” też, że umieszczają określone akronimy, by wyrazić swoje emocje („LOL – cieszę się, że dobrze mi poszło” lub „dziwne zadanie”), czy spróbować ocenić swoją pracę („żał.pl – niestety, napisałem słabo”; „☺ – dobrze mi poszło”).

Takie użycie może świadczyć o zachwianiu (lub braku) kompetencji socjolingwistycznej, wszak współczesnym dzieciom brak doświadczeń w komunikacji bezpośredniej. „Młodzi nadawcy (...) nie zawsze zdają sobie sprawę, że użyć

<sup>19</sup> Tworzone z podkreślników – odbierane bez konieczności ‘obracania’ buźki o 90° (np.: O\_O, -\_-).

ich [owych znaków – B.N.-Sz.] mogą tylko w kontakcie z partnerem tej samej rangi pragmatycznej” (Marcjanik 2002, 393-394). Rzeczywiście, nabycia takiej kompetencji nie ułatwiają zachowania praktykowane w znacznie bardziej demokratycznych mediach elektronicznych, dodatkowo, wypracowana tam postawa interaktywna prowokuje do wypowiedzania się w każdej sytuacji i na każdy temat<sup>20</sup>.

**3.6.** Wszelkie przemiany w sposobie widzenia i przeżywania rzeczywistości najszybciej i najbardziej dobitnie ilustruje **leksyka** odmiany środowiskowej. Warto więc i na tym poziomie języka poszukiwać oddziaływania komunikacji za pomocą mediów. W tym zakresie wpływy obejmują głównie zapożyczenia i neologizmy.

W języku uczniów pojawiają się – jak i w języku innych grup stosowanym w Internecie, polskie fonetyczne transkrypcje i formy słowotwórcze angielskich terminów, niektóre – charakterystyczne dla młodszych użytkowników języka. Teksty dzieci szkolnych, także te pojawiające się w dyskursie szkolnym, nasycone są m.in. takimi przykładami, jak: *biforka, afterka, sofcik, plis, deadnąć, kaman, sorki, sorciu, sorks, kissek, oki*), czy wyrazami z przedrostkami obcego pochodzenia: *super-, hiper-, mega-, ekstra-*. W języku młodych ludzi funkcjonują one często w formach samodzielnych, służących głównie do wartościowania, koniecznie w ekspresywnej formie (zapisane – dodatkowo ze zwielokrotnionymi samogłoskami i spółgłoskami): *supcio, suuuper, superowo, extra sssupcio, sssuuupciooo*<sup>21</sup>. W komunikatach młodzieży pojawia się wiele neologizmów słowotwórczych, jak: *sprox, spoko, blondi, odjazdowy, zaczepisty* (np. *kawał, Szymon, tematy*); skrótów, zdrobnień i zgrubień, jak: *cze, pozdro, pozderki, siemka, hejka, stronka, klawiaturka, zdziwko, mata, wufa, pola, infu, techa, muza, plasta, dyska, pozdrowiona, buż, buziol*.

Są też neosemantyzmy – te ogólnie znane, jak: *wyczesany, wypas, ziomal, ziomek, skumać, kumaty* i świeższe, związane z komputerem i Internetem<sup>22</sup>,

<sup>20</sup> Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że dzieci w nauczaniu zintegrowanym przyzwyczajone są do tzw. „buziek” (zbliżonych do emotikonów) oceniających ich prace. Na ten fakt zwrócono mi uwagę w czasie dyskusji.

<sup>21</sup> Sporo jest też mieszania stylów: język polski przetykany jest zwrotami z języka angielskiego: *Ja też chce do my house; deadla mu na stole operacyjnym* itp.

<sup>22</sup> W ankiecie badano użycie wyrazów, zwrotów i fraz: *Opeja, nie ma takiej opcji; wykasować coś; dysk Ci się przegrzał; zawiesiłem się lub zawiesiłam się*. Najczęściej uczniowie używali ich w sensie dosłownym. Kilku chłopców w klasie 4. użyło czasownika: *zawiesiłem się* w znaczeniu „nie mogę się od czegoś oderwać” i *dysk ci się przegrzał* w znaczeniu „gdy ktoś coś głupiego powie”. W klasie 6. – 25% uczniów (dziewcząt i chłopców) użyło czasownika: *zawiesiłem się/zawiesiłam się* – w znaczeniu „nie chce mi się myśleć”, „nie wiem, co zrobić”, „ktoś nie reaguje”; zaś kilku chłopców i dziewcząt zastosowało frazę: *dysk ci się przegrzał*, gdy „ktoś mówi coś głupiego”. Na stronach forum klasowego pojawiło się też: *odblokuj mnie, bo mi się klawiatura zawiesiła*.

funkcjonujące samodzielnie lub we frazie, jak: *zawiesić się* – w znaczeniu „nie móc się od czegoś oderwać”, „nie myśleć”, *odblokować kogoś* – w znaczeniu „oderwać od czegoś, jakiejś natrętej myśli lub działania”, wreszcie: *żal.pl* (lub: *jak masz problem, to napisz do żal.pl*, lub po prostu – *żal*)<sup>23</sup>. Uczniowie używają tego ostatniego w znaczeniu: „gdy jestem niezadowolony”, „gdy ktoś ma problem”, „gdy jestem wkurzony”, „gdy coś jest żalowskie”. Jak już wspomniano, wstawiają go także pod nieudanymi klasówkami.

**3.7.** W komunikatach medialnych (w telewizji, filmie, reklamie) coraz bardziej popularny jest język potoczny, a w związku z wiekiem użytkowników komunikatorów – socjolekt młodzieżowy. Wynika stąd „dosadność wypowiedzi i tzw. luz komunikacyjny”, powszechnie stosowane, niezależnie od uwarunkowań aktu komunikacji (kontekstu, stopnia oficjalności i sytuacji) (por. Ogonowska, Skowronek 2005, 287-288). Stąd także lekceważenie kanonów dobrego wychowania: upowszechnienie wulgaryzmów, często o funkcji ludycznej, czy też nasycenie tekstów ekspresywizmami. Ta cecha języka w mediach elektronicznych wskazuje raczej na silne oddziaływanie socjolektu młodzieżowego na komunikację w mediach, gdyż, jak stwierdzają badacze, „języki młodzieżowe, nierzadko nawet z wyraźnymi cechami tajności (slang hip-hopu, Internetu), gwałtownie przenikają do polszczyzny ogólnopolskiej” (Skowronek 2005, 72). Wulgaryzmy w języku uczniów pojawiają się zarówno w komunikacji elektronicznej (nieco mniej ich na uczniowskich forach klasowych ze względu na działalność moderatora), jak i tej codziennej, pozamedialnej (także w ankietach).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na te elementy „luźnego” stylu młodzieży, które są pod wyraźnym wpływem mediów. Media przyzwyczyły tę grupę do korzystania z gotowych struktur czy obrazów – jednocześnie wolność w komunikatorach wiedzie ku „kreatywności, łamaniu konwencji”. Młodzi ludzie reprezentują też skłonność do gier językowych, łączenia w celu humorystycznym najróżniejszych stylów i wypowiedzi. Dla osiągnięcia takich efektów często posługują się modnymi sformułowaniami o charakterze cytatu. Kiedyś źródło odwołań stanowiła literatura, dziś – są to teksty zaczerpnięte ze współczesnej polszczyzny konsumpcyjnej: z reklam, marketingu, gier komputerowych, komiksów, filmów czy tekstów piosenek – tworzonych specjalnie z myślą o młodym odbiorcy. Są one „zanurzone” w odmianie potocznej języka, by zapewnić porozumienie podczas posługiwania się cytatem, a umożliwia je odwoływanie się do wspólnych doświadczeń kulturowych (Duszak 1998, 225).

Młodzież szkolna dosyć chętnie korzysta z medialnych cytatów i posługuje się nimi jak tekstami folkloru dziecięcego (w charakterze żartobliwych odpowiedzi

<sup>23</sup> To kolejne wyrażenie pojawiające się pod wypracowaniami i kartkówkami uczniów.

czy walki na słowa). Zakres ich stosowania w wypowiedziach uczniowskich próbowano ustalić za pomocą badań sondażowych<sup>24</sup>. W ankiecie znalazły się dwa rodzaje cytatów: z filmów i z reklam.

Wyniki badań popularności **cytatów z filmów** ukazały zaskakująco szybkie tempo zmian mody językowej, idącej w ślad za zjawiskami kultury popularnej (szybko przemijających – wraz z tytułami zmieniającymi się w kinach czy w Internecie<sup>25</sup>). Popularne cytaty, wybrane na podstawie pretestu, w momencie badania właściwego okazały się niemodne – wszyscy uczniowie je znali, lecz nie posługiwali się nimi w sposób powszechny<sup>26</sup>. O popularności tego rodzaju „mowy” medialnej świadczy jednak fakt, że część uczniów dopisywała przykłady własnych ulubionych powiedzonek – z filmów o Harrym Potterze (dziewczynki) i z „Gwiezdných wojen” (chłopcy). W czasie badań intertekstualnym hitem zaczerpniętym z filmu, krążącym w populacji dziewcząt (młodszych i starszych), okazał się cytat z filmu „Zmierzch”<sup>27</sup>: „pamiętaj, oddech jest najważniejszy” – wypowiediany w sytuacji, gdy coś było trudne do zrobienia.

**Cytaty z reklamy** to kolejne źródło modnych medialnych powiedzonek krążących wśród uczniów. Młodsze „dzieci uwielbiają reklamy. Kiedy zaczyna się

<sup>24</sup> Por. przypis 1.

<sup>25</sup> Dla przykładu fragment rozmowy na forum o filmach i tytułach, ukazujący kolejną cechę komunikatów medialnych – samoreferencjalność:

– *CZEŚĆ W PIĄTEK BYŁAM W KINIE NA MADAGASKAR 2 SUPCIO BYŁO*

– *Fajne...?*

– *NO NAWET BARDZO*

– *CO PORABIACIE????????*

– *A piszemy... (=) Pozdro do całej klasy...\**

– *J W PIĄTEK BYŁAM W KINIE BYŁO SSSSSSSUUUUPPPPPCCCCCIIIOOOOO*

– *Ja też byłam w kinie z Iwo, ale wczoraj;*

– *Na czym...?*

– *NA M.2 CZYLI MADAGASKAR 2*

– *A ja byłam na Opowieści na dobranoc;) Było super;)*

– *JA MOŻE Z CIOCIĄ PUJDE NA DZIELNY DESPERO*

– *Aha;)*

– *A my z Klaudi jutro idziemy na Chilala z Beverly Hills (...)*

– *hmm kto idzie n jakos tam coralin i jakies drzwi...;*

<sup>26</sup> Na podstawie pretestu wybrano do badań cytaty z filmów: 1. „Władcy móch”: *Dzień dobry... Nazywam się Czesio...;* 2. *Bye, bye maskarol;* 3. „Shrek 2”: *Zainwestuj w tick tacki, bo ci jedzie!* Badanie właściwe odbyło się po trzech miesiącach od pretestu. Ogólnie 40% badanych posługiwało się cytatami z filmów, choć młodsze dziewczynki nie używały żadnego z nich. Największą popularność miał cytat 2. wśród chłopców z klasy 4. (24 chłopców – ok. 69%) – wypowiedzieli go w sytuacji: „gdy się wygłupiam”, „gdy witam z kumplami”. Popularność tego tekstu spadła w klasie 6. (do 12% – 5 uczniów). Ci uczniowie chętniej używali cytatu 1. (13 chłopców – 31%). Dziewczynki z klasy 6. używały najczęściej (w funkcji obrażającej odbiorcę) cytatu 3. (40% – 11 dziewczynek).

<sup>27</sup> Popularny film nakręcony według książki Stephenie Meyer o tym samym tytule o miłości młodej dziewczyny i wampira. W badaniach sondażowych nie został ujęty (nie był znany w czasie przeprowadzania pretestu).

blok reklamowy, odrywają się od zabawy i zasiadają przed telewizorem, traktując go jako świat baśni. Reklamy podobają się, ponieważ są kolorowe, dynamiczne, nie wymagają długiej koncentracji” (Gajos 2002, 56). Dla możliwości percepcyjnych młodych odbiorców sprzyjające jest także ich ciągłe powtarzanie. Starsi odbiorcy – uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, otwarcie wyrażają swoją postawę prosumencką (niechęć do reklamy deklaruje 90% badanych) – niezależnie od tego, iż slogany reklamowe często nawiązują do młodzieżowego sposobu komunikowania się. Agencje reklamowe za pomocą słów z „najmłodszej polszczyzny” „chcą wmówić młodym ludziom, że trzymają z nimi” (Chaciński 2005, 115). Tymczasem używając modnych słów, „zabijają” spontaniczność „młodego” języka i powodują, że młodzi ludzie rezygnują z ich używania.

Wyniki sondażu potwierdziły obserwacje badaczy<sup>28</sup>. Fascynacja reklamą jest wśród 10-13-latków coraz słabsza. Wszyscy badani uczniowie zadeklarowali znajomość podanych sloganów, ale używali ich sporadycznie. Wyjątek stanowił slogan z reklamy piwa: *prawie... robi wielką różnicę* – stosowany jako riposta w sytuacji, „gdy ktoś powie *prawie*” – w ten sposób posługiwało się nim prawie 25% uczniów. „Luz”, użyty w reklamie nawiązującej do socjolektu oraz stylu bycia młodzieży, wraz z funkcją perswazyjną tracił dla młodych ludzi swą spontaniczność oraz atrakcyjność (Chaciński 2005). To samo dotyczyło sloganów reklam już „osłuchanych” – młodzi ludzie potwierdzali, że je znają, ale nie używają. Czasem dołączali konkretny komentarz: „znam, ale nie używam, bo to głupie” – lub: „nie używam, bo mi się nie chce”. Jednocześnie nauczyciele dodawali, że cytaty z nowych reklam posługujących się humorem, były, przynajmniej na krótko, często słyszane wśród uczniów.

Powyższe obserwacje pozwalają stwierdzić, że oddziaływanie tekstów medialnych na zachowania językowe grupy docelowej – młodzieży szkolnej jest w pewnym stopniu ograniczone. Kreatywność, niechęć do sztampy oraz prosumencki charakter młodych ludzi powoduje, że powtarzanie sloganów i cytatów staje się na krótko modnym elementem języka i szybko przemija. Wyraźnie też widać, że oddziaływanie mediów monologicznych, jednokierunkowych, niewyzwalających interaktywnej postawy odbiorcy na zachowania językowe młodych ludzi jest słabsze.

4. Powyższe rozważania można podsumować stwierdzeniem, iż współczesna kultura medialna wpłynęła na postawy i zachowania starszych uczniów szkoły podstawowej, w tym także na zachowania językowe. Ich szeroka działalność komunikacyjna w mediach (esemesowanie, konwersowanie za pomocą komuni-

<sup>28</sup> W ankiecie badano znajomość i stosowanie w mowie wybranych w preteście sloganów reklam: *To teraz ja jestem sprite, a ty pragnienie; Snickers... i jedziesz dalej; Padleś?! Powstań!... Powerade; Red Bull... doda Ci skrzydeł; Prawie... robi wielką różnicę.*



katorów, zabawa w sieciowe gry) wywiera silny wpływ na komunikację poza mediami, także szkolną. Jej rezultatem są liczne odstępstwa od normy językowej (przede wszystkim ortograficznej), ikonizacja szkolnych tekstów, a także pozawerbalne wyrażanie własnych emocji w odniesieniu do działań dydaktycznych szkoły – nie zawsze mieszczące się w polskiej normie grzecznościowej i niezależne od uwarunkowań aktu komunikacji. Nie dziwi więc fakt, że porozumiewanie medialne uczniów spotyka się z zakazami w szkole i w domu. Nauczyciele i rodzice skupiają się najczęściej na błędach i na zagrożeniach płynących z nowych mediów, nie zauważając ich walorów edukacyjnych. Okazuje się, że ta pozornie bezproduktywna komunikacja może być w znacznej mierze podstawą oddziaływań pozytywnych: zaspokaja potrzebę ekspresji werbalnej, kształci kompetencję pragmatyczną czy tekstotwórczą (także – narracyjną), jako że nowe media, niezależnie od posługiwania się obrazami, ciągle opierają na słowie i tekście.

Jeśli spojrzeć na nasilenie oddziaływań „medialnych” na język młodych ludzi, układa się ono zgodnie z intensywnością kontaktów z mediami oraz zależnie od charakteru mediów. Silniejszy wpływ mają tzw. nowe media: komputer, telefon komórkowy i Internet – dialogiczne, dwukierunkowe czy interaktywne. Najwięcej przykładów w tekstach i w sondażu, własne uzupełnienia uczniów, pojawiały się przy pytaniach o akronimy, skróty i emotikony. Widać też nieco słabsze i krótkotrwałe oddziaływanie tekstów filmowych i sloganów reklamowych, pochodzących z mediów monologicznych i jednokierunkowych. Oddziaływania te tworzą w zakresie zachowań językowych swego rodzaju „mowę medialną”: łączącą kod werbalny i ikoniczny, hybrydę mowy i pisma, korzystającą ze skrótu, akronimów, nowej leksyki (zapożyczeń, neosemantyzmów technicznych) oraz cytatów z filmów, czasem też z reklam. Owa „mowa” integruje najmłodszych użytkowników mediów i pełni wobec nich rolę kodu kulturowego.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bendyk E., 2009, *Sieciaki*, „Polityka”, nr 2, s. 66-68.
- Cent J., 2006, *Nowe media a dzieci – dylemat rodziców?*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków, s. 83-100.
- Chaciński B., 2005, *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków.
- Cwalina W., 2001, *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*, [w:] *Internet – fenomen społeczeństwa informacyjnego*, red. T. Zasępa i R. Chmura, s. 29-42.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Gajos B., 2002, *Oddziaływanie reklamy na dzieci i młodzież. Analiza etyczno-psychologiczna*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 3-4, s. 33-42.
- Goban-Klas T., 2002, *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, [w:] *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski i W. Skrzydlewski, Poznań, s. 43-48.

- Gromadzka B., 2008, *Uczeń w świecie nowych mediów*, [w:] *Kultura – język – edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek i J. Kaniewski, Poznań, s. 271-280.
- Jasińska M., 2001, *Językowy savoir-vivre w Internecie*, [w:] *Język w komunikacji* (3), red. G. Habrajska, Łódź, s. 119-125.
- Juszczak S., 2000, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice.
- Kaczmarek M., 2002, *Specyfika językowa i graficzna krótkich wiadomości tekstowych (SMS-ów)*, [w:] *Tekst w mediach*, red. K. Michalewski, Łódź, s. 127-135.
- Lisiecki M., 2001, *Komunikacja przez komputer (CMC)*, [w:] *Język w komunikacji* (3), red. G. Habrajska, Łódź, s. 106-118.
- Marcjanik M., 2002, *Proces przewartościowywania polskiej grzeczności językowej*, [w:] *Język a komunikacja* 4, t. 1, red. G. Szpila, Kraków, s. 392-406.
- McLuhan M., Fiore Q., 1967, *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*, New York.
- Mead M., 1978, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Ogonowska A., Skowronek B., 2005, „*Język na nielegalu*”, czyli wpływ multimediów na komunikację werbalną młodego pokolenia, [w:] *Język © multimedia*, red. A. Dytman-Stasieńko i J. Stasieńko, Wrocław, s. 297-309.
- Ożóg K., 2004, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów.
- Piekot T., 2005, *Słowo w kulturze multimediów*, [w:] *Język © multimedia*, red. A. Dytman-Stasieńko i J. Stasieńko, Wrocław, s. 285-296.
- Rittel T., 1998, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura – język – edukacja*. T. 2, red. R. Mrózek, Katowice, s. 221-231.
- Skowronek B., 2005, *Kształcenie sprawności komunikacyjnej młodzieży na tle przemian współczesnej kultury i języka*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga i M. Sienko, Kraków, s. 66-75.
- Skowronek K., 1993, *Reklama. Studium pragmatolingwistyczne*, Kraków.
- Stawowczyk-Tsalawoura E., Chyła W., red., 2005, *Umysł – ciało – sieć*, Poznań.
- Tapscott D., 1998, *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*, New York.

### **The Influence of Electronic Media on Teenagers' Linguistic Behaviour Summary**

The study describes the influence of selected media on teenagers' language, focusing on films, advertising and new modes of communication (Internet and mobile telephones). The research reveals that many features of teen language reflect the trend which has already been discussed in studies on media communication (dialogicity, ellipticity, text shortening, hybrids of orality and literacy). A particularly notable traits of teen language include the universal striving to shorten texts, to combine verbal and iconic codes (emoticons and acronyms being very common in school communication) and to use new vocabulary and proverbs (loanwords, computer-inspired neologisms, quotations from films, advertising and stand-up comedians). All of those features form a kind of 'media talk' that integrates young language users.

DANUTA JASTRZĘBSKA-GOLONKA  
AGNIESZKA RYPEL  
(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz)

## WPŁYW CZASOPISM MŁODZIEŻOWYCH NA WYCHOWANIE JĘZYKOWE MŁODYCH ODBIORCÓW (NA PRZYKŁADZIE FOTOSTORY Z CZASOPISM DLA DZIEWCZĄT)

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest zdefiniowanie wychowania językowego i sprawdzenie, jak realizowane jest ono w prasie przeznaczonej dla dziewcząt. W dotychczasowych badaniach nad tym typem prasy panuje przekonanie, że przede wszystkim nastawiona jest ona na cele merkantylne i lansuje wartości hedonistyczne. Jednak fotostory, jeden z gatunków typowych dla prasy dziewczęcej, realizuje określony program wychowania językowego. W artykule poddano analizie cechy językowe fotostory dowodzące podobieństwa tego gatunku do powieści dydaktycznych dla młodzieży. Wyniki analizy, skonfrontowane z danymi uzyskanymi w badaniach ankietowych, dowodzą, że fotostory ze względu na szablonowość języka i fabuły nieskutecznie pełnią wpisaną w nie funkcję wychowawczą.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wychowanie językowe, grzeczność językowa, gatunek „fotostory”, powieść edukacyjna, czasopisma dla dziewcząt, dydaktyzm, socjolekt młodzieżowy

Terminem „wychowanie językowe” jako pierwsi zaczęli posługiwać się badacze i praktycy zajmujący się różnego typu zaburzeniami mowy oraz akwizycją języka przez małe dzieci. Dosłowne tłumaczenie nazwy dyscypliny naukowej, która zajmuje się tą problematyką oznacza właśnie *wychowanie językowe* (logopedia: *logos* – ‘słowo, mowa’ i *paideia* – ‘wychowanie’). Spośród celów wychowawczo-terapeutycznych logopedii wymienia się między innymi wyrobienie właściwych nawyków mowy, usprawnienie narządów artykulacyjnych, tworzenie sytuacji sprzyjających spontanicznemu wypowiedzeniu się, polepszenie społecznego funkcjonowania wychowanka i zdobycie przez niego nowych doświadczeń werbalnych (por. Jastrzębowska 1999). W działaniach terapeutyczno-korekcyjnych uwzględnia się także zagadnienia związane z szeroko rozumianą kulturą słowa (np. kwestiami poprawnościowymi, zjawiskiem wulgaryzacji języka czy niestosownymi zachowaniami językowymi (por. Wójtowiczowa 1997).

Proponowane przez nas rozumienie wychowania językowego znacznie wykracza poza ten podstawowy zakres. Wywodzi się ono z aktualnych tendencji właściwych edukacji polonistycznej i obejmuje nie tylko zagadnienia związane z kulturą języka, ale także z etykietą językową i etyką słowa. W tym rozumieniu wychowanie językowe obejmować będzie:

- kształcenie umiejętności rozpoznawania sytuacji komunikacyjnej i odpowiedniego dostosowania wypowiedzi między innymi do pozycji, płci czy wieku odbiorcy;
- posługiwanie się środkami językowymi, które umożliwią sprostanie kulturowym wzorcom grzeczności;
- wskazywanie na język jako wartość, tzn. docenianie go nie tylko jako środka komunikacji, ale także jako elementu tożsamości narodowej i kulturowej;
- budowanie kompetencji aksjologicznej, nie ograniczającej się wyłącznie do poznawania odpowiedniego słownictwa, ale także do uświadamiania, że każdy poziom języka ma, oprócz swojego znaczenia i funkcji, również pewien potencjał aksjologiczny;
- uwrażliwianie na wagę słowa, które umożliwia osobowy kontakt – czy to z poetą, pisarzem, czy też najbardziej codziennym rozmówcą i ma ogromną moc sprawczą – może przynosić radość, dźwigać z upadku, wspomagać, koić, może także niszczyć życie społeczne wulgarnością i nienawiścią;
- refleksję nad istotą prawdy i kłamstwa oraz postaw osób, które je wypowiadają (Rypel 2008a, 376-379).

Praca nad tak definiowanym wychowaniem językowym jest bardzo trudna i przebiega wielotorowo. Nic więc dziwnego, że w szkolnej rzeczywistości nie wypracowano jednej formuły takiego wychowania. Ten stan rzeczy znakomicie prześledzić można np. na podstawie różnych podręczników do języka polskiego. Ich autorzy z różnym skutkiem przyjmują rozmaite strategie wprowadzania wymienionych powyżej treści – od pomijania, poprzez strategię informowania, aż po strategię integrującą (por. Rypel 2008b). Oczywiście jest jednak, że wychowanie językowe przebiega nie tylko w szkole, ale wszędzie tam, gdzie kształtuje się osobowość młodego człowieka – a więc w rodzinie, w grupach rówieśniczych, w różnych instytucjach wychowawczych oraz w mediach. Sposób oddziaływania mediów na język młodego pokolenia jest różny tak, jak różne są poszczególne media. W naszym artykule zajmiemy się tylko jednym z nich – prasą młodzieżową.

To, jakie wzory kulturowe, a tym samym wzory językowe, promują poszczególne czasopisma jest ściśle uzależnione od ich profilu. Obecnie na rynku funkcjonują dwa typy takich czasopism. Pierwszy z nich stanowią pisma komercyjne wydawane przez międzynarodowe wydawnictwa (np. „Bravo”, „Bravo girl”, „Popcorn”, „Dziewczyna”), drugi zaś wydawnictwa kontynuujące stare

tradycje czasopiśmiennicze, sięgające jeszcze dwudziestolecia międzywojennego<sup>1</sup>. Są to pisma o charakterze edukacyjno-rozrywkowym (np. „Cogito”, „Victor Gimnazjalista”, „Victor Junior”) oraz edukacyjno-religijnym (np. „Mały Gość Niedzielny” i „Mały Przewodnik Katolicki”). Przedmiotem naszego artykułu uczynimy wyłącznie czasopisma komercyjne przeznaczone dla dziewcząt. Na dokonanie tego wyboru wpłynął fakt, że jest to grupa czasopism stosunkowo najlepiej zbadana. W badaniach tych na ogół traktuje się dany numer czasopisma jako całość, rzadko różnicując wnioski ze względu na odmienność gatunkową analizowanych tekstów. Naszym celem jest skonfrontowanie ogólnych wyników tych badań, z wynikami analizy fotoopowieści, ukazujących się w dwutygodniku „Bravo” w roku 2009.

Fotoopowieści, częściej występujące w polskich edycjach czasopism komercyjnych pod międzynarodową nazwą „fotostory”, to jeden z gatunków typowych dla czasopism dziewczęcych. Wzorowany na komiksie, stanowi opowiadanie tworzące narrację za pomocą plansz zawierających fotografie, zaopatrzone w zamieszczone poniżej teksty narratora oraz wypowiedzi lub myśli bohaterów zawarte w tzw. dymkach. Właściwą opowieść poprzedzają krótkie prezentacje sylwetek głównych bohaterów. W przeciwieństwie do komiksów, fotoopowieści nie mają na ogół żadnych ambicji artystycznych. Nie ma w nich śladu twórczych poszukiwań czy innowacji właściwych współczesnej sztuce komiksowej. W fotostory ceni się przede wszystkim techniczną biegłość autora zdjęć, który potrafi odpowiednio zaplanować i sfotografować kadr oraz umiejętność wpisywania się autora narracji w zapotrzebowania emocjonalne młodych czytelniczek. Autorem fotostory może być każdy – nie musi mieć żadnych szczególnych zdolności – wystarczy aparat cyfrowy i dostęp do Internetu. Z tego powodu w sieci znaleźć można mnóstwo, najczęściej grafomańskich, fotoopowieści, które młode dziewczęta preparują, wykorzystując wzory z młodzieżowych czasopism<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> „Mały Gość Niedzielny” zaczął ukazywać się w 1927 r., zaś „Mały Przewodnik Katolicki” w 1934 r. „Cogito”, „Victor Gimnazjalista” i „Victor Junior”, wydawane przez polską Agencję Wydawniczą Aga Press od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, coraz ambitniej nawiązują do tradycji przedwojennego „Płomyka”, którego ostatni numer ukazał się w 1991 r. „Płomyk” (a następnie także „Płomyczek”) związany był ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, skupiał wybitnych publicystów, pisarzy i pedagogów. Poprzez m.in. plebiscyty literackie i drukowanie powieści w odcinkach, kształtował gusta literackie młodzieży. Skorelowany był z programem szkolnym i miał charakter edukacyjny.

<sup>2</sup> Warto zauważyć, że obecnie bujnie rozwijają się również inne warianty tematyczne tego gatunku, np. fotostory: erotyczne, rodzinne, towarzyskie, turystyczne. Szczególną popularnością cieszą się fotoopowieści tworzone przez fanów poszczególnych gier komputerowych, np. Sims. Krytycy fotostory przywiązują wielką wagę nie tylko do zajmującej i spójnej narracji, ale także do odpowiedniej kompozycji tzw. screena (ujęcia), właściwego rzutu kamery, odpowiedniego ukazania emocji na twarzach bohaterów oraz aranżacji i kolorystyki pomieszczeń. Powstały nawet sieciowe poradniki uczące, jak skonstruować prawidłowo obrazek.

Tym, co wyróżnia fotostory spośród pozostałych gatunków typowych dla prasy młodzieżowej, jest ich dydaktyczny charakter, implikujący swoiste wychowanie językowe. Dydaktyzm ów przejawia się w promowaniu wybranych wartości. Z badań Małgorzaty Karwatowskiej wynika, że czasopisma młodzieżowe takie, jak „Bravo”, „Bravo girl”, „Dziewczyna” i „Twist”, propagując określony styl życia i myślenia, dążą nie tylko do zwiększenia własnych nakładów, realizując cele merkantylne, ale zmierzają również do ukształtowania odpowiedniej podaży na produkty przemysłu muzycznego, odzieżowego, kosmetycznego, ponieważ znaczna część tych tekstów ma charakter kryptoreklamy. Z tego powodu lansuje się w nich głównie: wartości hedonistyczne, wartości estetyczne (zredukowane do wyglądu zewnętrznego nastolatki), wartości obyczaju i mody (z najważniejszą kategorią luzu) oraz wartości witalne (przejawiające się w dbałości o kondycję fizyczną i dobre odżywianie) (Karwatowska 2006, 37-39). Karwatowska podkreśla, że wartości te mają charakter allocentryczny i ujmowane są w perspektywie egoistycznej, a „w obrębie sfer: hedonistycznej, witalnej, estetycznej, obyczaju i mody dochodzi do interferencji, bowiem wartości przenikają się wzajemnie i nie tworzą systemów wyraźnie zhierarchizowanych i uporządkowanych” (Karwatowska 2006, 39)<sup>3</sup>.

Podobny, celowo podkreślany, brak hierarchii zaobserwować można w prezentacjach bohaterów, które poprzedzają akcję fotoopowieści. Są one skonstruowane według schematu: *wiek, wzrost, waga, znak zodiaku, hobby, kręcą ją/jego, nie znosi*. Dwa ostatnie punkty zawierają katalog różnorodnych, przemieszanych ze sobą treści, odnoszących się do najróżniejszych sfer wartości, np. Adam: *Nie znosi: ludzi bez własnego zdania, przemocy, boybandów, lasek wysmarowanych samoopalaczem*; Karolina: *Kręcą ją: ciasta, kolorowe dodatki, kryminały, romantyzm, szczerłość, harmonia* (B. 25)<sup>4</sup>. Jednak historie opowiedziane w fotostory mają już wyraźne przesłanie wychowawcze. Promując wartości takie, jak: odpowiedzialność, szczerłość, uczciwość, lojalność, solidarność, wytrwałość, jednocześnie wskazują na negatywne skutki naiwności, braku zaufania, zazdrości oraz nieporozumień między rodzeństwem czy przyjaciółmi. Bohaterowie prowadzą zdrowy, odpowiedni dla młodzieży, tryb życia. Nie palą papierosów, nie zażywają narkotyków. Piją tylko soki. Poza szkołą spotykają się w parkach, pizzeriach, siłowniach, domach kultury lub we własnych mieszkaniach, w których nierzadko podczas tych spotkań przebywają także rodzice. Przemieszczają się,

<sup>3</sup> O wartościach propagowanych przez współczesną prasę młodzieżową pisali także między innymi: Ejsmond M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2005; Nowakowski P. T., *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych*, Tychy 2004.

<sup>4</sup> W nawiasach, obok skrótu nazwy czasopisma „Bravo”, podajemy numer, z którego pochodzą cytowane fragmenty.

jeżdżąc na rowerach i uprawiając różne sporty. Dziewczeta ubierają się modnie, ale nie wyzywająco.

Taki sposób ukształtowania bohaterów i fabuły zbliża omawiany tu wariant fotostory do powieści edukacyjnej, której zasadniczy temat „stanowi proces dojrzewania psychicznego i etycznego doskonalenia jednostki, zakończony uformowaniem postawy społecznie akceptowalnej i interioryzacji określonego wzoru kultury. Dzieje bohatera odzwierciedlać mają proces wychowawczego oddziaływania na jednostkę, stopniowego przygotowania młodego człowieka do dojrzałego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym” (Ługowska 1981, 79). Fotostory z powodu swej objętości (na ogół 2-3 strony) nie mają zbyt skomplikowanych fabuł, dlatego proces dojrzewania i formowania postaw bohaterów ukazany jest w nich w sposób uproszczony i schematyczny.

Pewną trudność sprawia w związku z tym precyzyjne określenie, do jakich wzorów kultury nawiązują omawiane tu artefakty, zwłaszcza że są one dość wierną adaptacją wersji przygotowanych pierwotnie na rynek niemiecki i osadzonych w niemieckich realiach (na fotografiach widać np. policjantów w niemieckich mundurach lub niemiecki ambulans medyczny). Te same historie znajdują się w poszczególnych mutacjach pisma, które wydawnictwo Bauer rozpowszechnia w całej Europie. Tym, co zależy od wydawcy polskiej edycji, jest strona językowa fotoopowieści i to nią właśnie się zajmiemy. To przecież poprzez język przekazywane są zarówno postulowane, jak i rzeczywiste zachowania grzecznościowe oraz sposób wartościowania świata i ludzi, a jak zauważa Przemysław Kisiel „badania etykiety mogą być badaniami nie tylko języka, nie tylko kultury, ale również badaniem społeczeństwa, które akceptuje określony kształt etykiety. Badanie etykiety można bowiem rozumieć wąsko, jako analizę językową, ale można je również rozumieć szeroko – jako dociekanie kształtu społecznego świata” (Kisiel 1992, 13).

Trudno jednoznacznie określić, czy przyjęty przez polskich adaptatorów kształt językowy odzwierciedla rzeczywisty, czy też postulowany kształt zachowań językowych, w tym aktów grzeczności językowej. Taki stan rzeczy jest kolejną konsekwencją dydaktycznego charakteru fotoopowieści. Podobnie jak w powieści dydaktycznej, podstawową formę językowo-stylistyczną stanowi w nich dialog, który może być uznany za stylizację na język mówiony. Niekiedy jest to dialog zretoryzowany, nienaturalny. Czasem jednak sięga do wzorów socjolektalnie nacechowanej mowy potocznej (por. Nowakowska 1992, 64). Godne uwagi jest, że w polskich wersjach fotostory, wbrew pozorom, dominują zretoryzowane (w pewnym sensie nawet spetryfikowane) formuły, które mogłyby pojawić się np. w prasie kobiecej lub niskich lotów literaturze, np.:

Paulina: *Między mną i Bartkiem jest coraz gorzej... / Nie jestem z nim szczęśliwa! On myśli tylko o sporcie i piłce nożnej, a ja go w ogóle nie obchodzę. / Nie wiem, czy nasz związek ma jeszcze jakiś sens...*

Agata: *No to zrób coś wreszcie, żeby to zmienić! Nie możesz tak po prostu zrezygnować! Każdy związek wymaga pracy!* (B. 23).

Zamieszczone w fotostory wypowiedzi bohaterów zawierają także gotowe, całkowicie poprawne i neutralne stylistycznie, wzory zachowań językowych, których można użyć w rozmaitych sytuacjach, np.: *Masz niesamowite poczucie humoru; Masz tupet, ale to mi się w Tobie podoba; Nie chcę oszukiwać Kasi!; Ale przecież ja skądś znam ten głos!; Do dzieła! Pokaż na co Cię stać!; Złapię Cię na gorącym uczynku!; Cieszę się, że mogłam pomóc. W zasadzie byłam Ci to winna; Wyszło inaczej niż planowałam, ale gratuluje sukcesu; To miło z Twojej strony; Rozumiem, skoro macie takie zasady...*

Nawiązania do socjolektu młodzieżowego służą uwiarygodnieniu akcji i środowiska, w którym się ona toczy. Repertuar tego typu środków językowych jest jednak dość ograniczony i nie wyróżnia się szczególną kreatywnością, tak przecież specyficzną dla gwary młodzieżowej, np.: *Ale obciach! Jak Bartek mógł mnie tak splawić?; Adam dał ciała; Koleś wymięka przy tej lasce. Porażka!; Facet, co to za chore akcje? Wyluzuj, człowieku! Facet, odpuść sobie!; Siostra, niezły numer nam wykręciłaś; Nie ma takiej opcji.*

To współwystępowanie dwóch rejestrów prowadzi do powstania swoistych hybryd stylistycznych takich, jak np.: *Pamiętaj, Kochanie, nigdy nie możesz ode mnie odejść! Bez Ciebie totalnie by mi odbiło!* lub: *Muszę bardziej dbać o Paulinę! Nad każdą miłością trzeba popracować. Paula potrzebuje romantycznego faceta, więc od tej pory będę megaromantykiem.*

Dydaktyczny charakter fotoopowieści sprawia, że proponowany przez adapterów model grzeczności językowej, czyli „system społecznie zaaprobowanych i powszechnie przyjętych w danej społeczności (grupie, wspólnocie) zasad, norm, określających pewien usankcjonowany sposób zachowania, także i werbalnego członków tej społeczności w kontaktach między sobą” (Ożóg 2007, 79), częściowo odbiega od tego, który zwykle przypisuje się językowi młodzieży. Zasadnicza różnica dotyczy wulgaryzacji języka. W badanych przez nas fotostory wulgaryzmy nie pojawiają się wcale. Jednocześnie autorzy adaptacji niejako definiują sytuacje, w których używanie wyrazów obelżywych jest uzasadnione i dopuszczalne. Repertuar tych wyrazów jest dość ograniczony. Na ogół są to leksemy: *gnój, świr, zbok*. Wyrazu *gnój* używają np.: chłopak w stosunku do chuliganów, przed którymi broni napadniętą koleżankę (*Łapy przy sobie, gnoju!*) oraz dziewczyna, która przyłapała chłopaka na tym, jak znęca się fizycznie nad jej siostrą (*Ty gnoju! Wynos się z naszego domu!*). Określenia *świr, zbok* stosuje natomiast dziewczyna, broniąca się przed chłopakiem, którego podejrzewa, o nieczyste zamiary (*I dlatego chodzisz za mną, jak jakiś zbok?! Jesteś świrem! Trzymaj się ode mnie z daleka!*).

Kazimierz Ożóg zauważa, że dla młodego pokolenia typowa jest „niechęć do czułościowości, ujawniania pozytywnych uczuć i emocji, a szerzy się tendencja



do wyrażania uczuć negatywnych, które są w rozmowach wielu ludzi młodych częściej wyrażane niż emocje pozytywne, a przecież te ostatnie są fundamentem tradycyjnej grzeczności” (Ożóg 2007, 84). Tematyka omawianych tu fotostory, na ogół nawiązująca do pierwszych miłości i przyjaźni młodych ludzi, sprawia, że okazywanie uczuć i werbalizowanie pozytywnych odczuć występuje w wypowiedziach bohaterów dość często, np. w:

- zwrotach adresatywnych (*Kochanie, Słonko, mój bohaterze*);
- deklaracjach typu: *Nie pozwolę, żeby stało ci się coś złego; Bardzo mi na Tobie zależy; Ola jest taka fajna i śliczna! Nie chcę się z nią rozstawać*;
- w bogactwie określeń obiektów uczuć (np.: *świetna, słodka, urocza, zabawna, śliczna, idealna, niesamowita, inteligentna*) lub stanów emocjonalnych (np.: *wzruszona, zawstydzona, zakochana, zachwycona*).

Dosadne wyrażanie złych uczuć jest, wzorem powieści dydaktycznych (por. Nowakowska 1992, 68), zarezerwowane dla postaci negatywnych, np. członków młodzieżowego gangu, okradającego sklepy z modną odzieżą (*Ta kretynka zaczyna mnie już męczyć!; Spadów! / Goń się! / Nikt Cię tutaj nie chce!* (B. 1) lub bohaterów pozytywnych, wzbudzających sympatię czytelnika, a działających w stanie silnego, najczęściej uzasadnionego, wzburzenia, np.: *Odbiło wam?! Zamknijcie się! Przecież ona mogła sobie zrobić krzywdę* (B. 10). Przestrzeganie zasad grzeczności językowej wartościuje pozytywnie bohatera i służy uwypukleniu kontrastu między postaciami, np.:

Kasia: *Asiu, mogłabyś mi, proszę, podać kajzerkę?*

Asia: *I może Ci ją jeszcze posmarować masłem?! Chcesz kajzerkę, to rusz po nią tylek!*

Mama: *Aśka, natychmiast przeproś Kasię! Jak Ty się zachowujesz?!*

Kasia: *Nic nie szkodzi! Naprawdę nic się nie stało!* (B. 7).

Powyższy przykład wskazuje także na poszerzanie uproszczonych konwencji grzeczności językowej, którą K. Ożóg nazywa „grzecznością kultury konsumpcyjnej”. Respektuje ona wprawdzie główne zasady modelu grzeczności, ale jest to swoisty układ grzeczności minimalnej, pozbawionej wielu treści, zwłaszcza tych świadczących o pozytywnym, życzliwym nastawieniu do partnera komunikacji (Ożóg 2007, 84). Zjawisko poszerzania językowych wzorów grzeczności widoczne jest także w takich obligatoryjnych rytuałach etykiety językowej (por. Marcjanik 1991, 64), jak przeprosiny czy podziękowania. Obok „frazesów” grzecznościowych, wypełniających wyłącznie daną funkcję językową i pozbawionych innych treści (np. *Sorry; Ups, przepraszam; Dzięki; Dziękuję*), występują także „ekspresywne zwroty grzecznościowe – wzmocnione w wyrażeniu swej funkcji grzecznościowej przez elementy semantyczne wyrażające emocję, różne uczucia związane z nadawcą” (Ożóg 1992, 52), np.: *Przepraszam! Jakoś Ci wynagrodzę te kłopoty...; Przepraszam, zachowałem się*

*jak palant. Wybaczysz mi?; Dzięki, mam u was dług!; Dzięki, ratujesz mi życie!*

Nie sposób przeanalizować tu wszystkich strategii grzeczności językowej przyjmowanych przez adaptatorów fotoopowieści dla dziewcząt. Wspomnieć jednak wypada o tak ważnym elemencie wychowania językowego, jakim jest traktowanie języka jako wartości. Szacunek do języka przejawia się między innymi w starannej ortografii i interpunkcji, zakrawającej niekiedy na hiperpoprawność – zwłaszcza w pisowni zaimków osobowych niezależnie od kontekstu zawsze zapisywanych wielką literą.

Na zakończenie tej analizy trzeba postawić pytanie, czy model wychowania językowego lansowany w fotoopowieściach w jakikolwiek sposób wpływa na język młodego pokolenia. By uzyskać odpowiedź, przeprowadziłyśmy ankietę w kilku klasach szóstych szkoły podstawowej i pierwszych gimnazjum z bydgoskich placówek oświatowych. Interesowało nas, jakie czasopisma wybierają młodzi czytelnicy, czym kierują się w swoich wyborach, jak oceniają język tych czasopism oraz jakich leksemów sami używają na określenie chłopaka, ładnego chłopaka, dziewczyny, ładnej dziewczyny, koleżanki, kolegi i – wreszcie – czy w odpowiedziach pojawią się asocjacje z badanym tu gatunkiem.

Wśród najczęściej przywoływanych przez naszych respondentów tytułów prasy młodzieżowej znalazły się pisma: „Bravo” (27%), „Fun Club” (20%), „Popcorn” (12,5%) oraz „Bravo Girl” (12%). Kolejne miejsca zajęły „Twist” (8%), „13” (6%) i „Dziewczyna” (5,2%). W czołówce znalazło się także czasopismo „Bravo”, które poddałyśmy szczegółowej analizie w naszym artykule. Wyniki te są zbieżne z rezultatami badań przeprowadzonych w 2007 roku przez wydawców tych pism (tzn. Bauer, Axel Springer Polska i Egmont Polska). Zgodnie z tymi badaniami w czołówce najchętniej kupowanych przez młodzież czasopism znajdowały się miesięczniki: „Fun Club”, „Bravo”, „Bravo Girl”, „13”, „Dziewczyna” i „Popcorn” ([www.rynekprasowy.pl](http://www.rynekprasowy.pl)).

Niektórzy respondenci zapytani o powody wyboru czasopism albo nie udzielali w ogóle odpowiedzi (25%), albo pisali: *nie wiem, nie czytam* (12%), jednak 60% ankietowanych określiło swoje motywacje, w których wyróżnić można dwie wyraźne kategorie: sformułowania ogólne oraz konkretne przyczyny. Pierwsze z nich nie wnoszą istotnych informacji na temat badanego aspektu (np.: *czytam bo są fajne, śmieszne, ciekawe, o ludziach, bo lubię czytać, dużo się dowiaduję*). W odpowiedziach należących do drugiej kategorii, jako powody zakupu poszczególnych czasopism wymieniano natomiast:

- 1) gatunki publicystyczne, szczególnie interesujące młodego odbiorcę, np.: artykuły, reportaże, wywiady, ale także horoskopy, quizy, zagadki, komiksy;

- 2) materiały reklamowo-marketingowe, czyli plakaty, fotografie gwiazd (*super fotki*), prezenty, gadzety;
- 3) tematy, które przyciągają młodych nabywców, a więc: informacje o gwiazdach i sławnych ludziach (*bo piszą o gwiazdach, są newsy ze świata gwiazd, wpadki gwiazd, informacje dotyczące życia gwiazd, ploteczki z życia gwiazd, ciekawostki o gwiazdach* itp. – aż 40% odpowiedzi); moda (*jak się ubrać, nowe trendy, informacje o stylu* itp.), muzyka młodzieżowa (zwłaszcza jej konkretni wykonawcy) oraz szeroko pojęte porady.

Okazało się, że preferencje młodzieży ankietowanej przez nas w roku 2009 nie różnią się wcale od oczekiwań, ujawnionych przed dwoma laty we wspomnianych badaniach przeprowadzonych przez wydawców prasy młodzieżowej. Także wtedy, na pytania, co decyduje o uznaniu dla poszczególnych tytułów i czego poszukują w pismach, młodzi ludzie odpowiadali: reportaży, newsów, plakatów, tekstów piosenek, konkursów, modnych gadżetów, informacji o trendach w modzie, nowości ze świata muzyki i rozrywki oraz wywiadów z artystami, recenzji filmów, porad, odpowiedzi na listy i artykułów dotyczących spraw sercowych.

Jak widać, zarówno w naszej ankiecie, jak i w wydawniczym rankingu, nie pojawiły się ani nazwy interesującego nas gatunku, tzn. fotostory lub fotoopowieść, ani nawet określenia w przybliżeniu go nazywające, np.: opowieści ze zdjęciami, opowiadania z życia młodzieży. Zebrany przez nas materiał dowodzi, że oczekiwania młodzieży wobec tematyki przeznaczonej dla niej prasy wypływają z mało kreatywnych czy mało duchowych pobudek, np.: *lubię czytać ploteczki; można się dużo dowiedzieć o sławnych ludziach; są tam zabawne wpadki, o których może poczytać osoba w moim wieku*. Wynika z tego, że tematyka fotostory, choć niewątpliwie programowo dostosowana do wieku odbiorcy, nie jest jednak na tyle atrakcyjna, by stać się jednym z głównych powodów nabycia pisma przez młodych ludzi. Najprawdopodobniej fakt ten spowodowany jest nadmiernym dydaktyzmem tego gatunku oraz jego szablonowością. Młodzież dyskutująca na forum internetowym na temat fotostory, choć deklarowała swoje zainteresowanie tym gatunkiem, to jednak zarzucała mu nienaturalność postaci, sztuczność sytuacji, sztywność stosowanych formuł (por. [www.bravo.pl/news/fotostory-girl](http://www.bravo.pl/news/fotostory-girl)). Nasi respondenci zapytani wprost (już po przeprowadzeniu ankiety) o to, czy czytają fotoopowieści stwierdzili, że tak, ale generalnie są one *nudne, powtarzają te same tematy*. Przeprowadzona przez nas analiza doboru motywów rozwijanych w poszczególnych fotostory potwierdziła to małe zróżnicowanie tematyczne, podnoszone przez młodych odbiorców. Okazało się także, że formuła nachalnego dydaktyzmu, na pierwszy rzut oka dość umiejętnie maskowanego atrakcyjnością fizyczną bohaterów, ich modnymi strojami i (jak się okazuje) nieudolnie stylizowanym językiem młodzieżowym, zaowocowała monotonią i nudą.

Oceniając język badanych czasopism, a więc także warstwę językową fotostory, nasi respondenci oscylowali wokół trzech wartości. Najmniejszy procent stanowiły oceny sytuujące się jako średnie lub obojętne, np.: *język taki normalny, akurat; oceniam go jako neutralny; nic ciekawego, zwykły*. Nieco więcej respondentów negatywnie oceniło język czasopism, np.: *słabiutko, denny, do kitu, za sztywny*. Jak z tego wynika, najwięcej było odpowiedzi pozytywnie oceniających język młodzieżowej prasy. Wśród nich najczęściej pojawiały się dwie kategorie, będące wyznacznikami jakości języka, tzn. jego zrozumiałość i wulgarność, np. *język bardzo interesujący i łatwo go zrozumieć (albo czasem zdarza się, że nawet ja go nie rozumiem); zrozumiały, nie ma wyrazów obcych itp. oraz delikatny, nie obrażający czytelników; nie jest wulgarny (bądź niekiedy wulgarny, zbyt wulgarny)*.

Wypowiedzi te ujawniły przy okazji ciekawy problem badawczy. Otóż znalazły się wśród nich oceny odwołujące się do takiego rozumienia wulgarności, jakie młodzi respondenci przypisują dorosłym, np.: *W niektórych czasopismach jest on [język] dla niektórych czytelników wulgarny. Zwrot „Ello” lub „siema laska” dla starszych ludzi wydaje się nieodpowiedni. Lecz on jest normalny!; W tych, które czytam, tylko czasami występują słowa: fajnie, super, extra*. W wypowiedziach tych widoczne jest, przypisywane przez młodzież starszemu pokoleniu, utożsamianie wulgarności z socjolektem. Wyraźnie objawia się też brak świadomości językowej na temat odmiany języka, jaką jest gwara młodzieżowa, a nawet brak zrozumienia pojęcia wulgarności (przenieszone jest ono na socjolektalne kolokwializmy czy przysłówki, zwłaszcza pochodzenia obcego). Przyczyny tego zjawiska są już jednak tematem na odrębny artykuł.

Wracając do formułowanych przez respondentów ocen, warto dodać, iż język pism młodzieżowych uważają oni za własny, np.: *język oceniam dobrze, dla mnie to zwyczajny młodzieżowy język (oczywiście o ile nie są to wulgaryzmy); nazywam to normalnym językiem młodzieży, nastolatków; jest taki młodzieżowy i luzacki!; Używam taki język, ponieważ wtedy nastolatkowie mają swój styl*. To, że badana młodzież identyfikuje się z językiem prasy młodzieżowej, nie pozwala jednak określić, w jakim stopniu język ten inspiruje zachowania komunikacyjne młodych odbiorców czasopism. Można przyjąć, że dydaktyczny z założenia gatunek, jakim w prasie dla dziewcząt stało się fotostory, powinien kształtować nie tylko pożądane postawy, ale także wpajać właściwe wzory językowe. Z naszych badań wynika jednak, że przyjęty przez adaptatorów fotopowieści sposób stylizacji języka jest zbyt odległy od rzeczywistego języka młodzieży, by mógł istotnie wpływać na jakość porozumiewania się młodych ludzi.

Analiza materiału ujawniła istotne różnice w zakresie doboru leksemów oraz ich dystrybucji. Badając teksty dialogów szesnastu fotostory, wyekscerpowaliśmy 191 leksemów oznaczających chłopaka i 157 leksemów nazywających dziewczynę, zaś na podstawie ankiet zebraliśmy 171 leksemów określających chłopaka i 161 określających dziewczynę. Jak widać, pod względem ilościowym zgromadzony materiał jest porównywalny. Zupełnie inaczej przedstawia się jednak analiza jakościowa wyodrębnionych leksemów. W języku fotostory pojawiło się 18 leksemów nazywających chłopaka (np.: *facet*, *chłopak*, *koleś* itp.) i 22 nazywające dziewczynę (np.: *dziewczyna*, *laska*, *panna*), natomiast w materiale z ankiet aż 36 określeń chłopaka i tyle samo określeń dziewczyny. Wstępna ocena zasobu leksemów identyfikujących przedstawicieli poszczególnych płci wskazuje na skromniejsze, by nie powiedzieć – dużo uboższe, słownictwo języka fotostory. Przedstawiona poniżej analiza szczegółowa potwierdza te wnioski.

Wśród obu zbiorów leksemów wyraźnie wyodrębniają się trzy grupy określeń: neutralne pod względem emocjonalnym, nacechowane pozytywnie oraz nacechowane negatywnie. Przyjmując ten podział, mamy świadomość, iż charakterystycznym dla gwary młodzieżowej zjawiskiem, jest nadawanie wyrazom znaczeń w zależności od upodobań natury estetycznej lub aprobowanych przez młodego człowieka norm etycznych oraz jego nastawienia wobec kogoś lub czegoś. Bardzo częste jest zatem zastępowanie tym samym leksemem socjolektalnym (np. *laska*, *foka*) wyrazów neutralnych oraz wyrażen nacechowanych zarówno pozytywnie, jak i negatywnie (por. Korzeniowska, Rypel 2003, 222-223).

Wartościując wyekscerpowane leksemy, w przypadku fotostory kierowaliśmy się kontekstem, w którym pojawił się dany wyraz. W przypadku leksemów pozyskanych z ankiet o wartościowaniu zdecydowali sami respondenci, dobierając socjolektalne odpowiedniki nazywające chłopaka, dziewczynę, ładnego chłopaka / ładną dziewczynę, brzydkiego chłopaka / brzydką dziewczynę. Szczegółowe zestawienie zebranych leksemów (wraz z wyrażoną w procentach częstotliwością występowania niektórych z nich) zawiera zamieszczona tabela.

Leksemy oznaczające <b>chłopaka</b>		Leksemy oznaczające <b>dziewczynę</b>	
wymienione w <b>fotostory</b>	wymienione w <b>ankiecie</b>	wymienione w <b>fotostory</b>	wymienione w <b>ankiecie</b>
<b>neutralne pod względem emocjonalnym</b>			
facet (23%) chłopak (22%) koleś (22%) stary (6%) kumpel (5%)  człowiek <sup>5</sup> kolega	ziom <sup>6</sup> (25%) chłopak (22%) ciacho (22%) koleś (12%) kumpel (9%) facet (5%) gościu (3%) boy friend men przyjaciel towarzysz znajomy	dziewczyna (25%) laska (22%) panna (17%) mała (4%) kumpela (3%) przyjaciółka (2%)  kobieta koleżanka lala	laska (35%) dziewczyna (15%) koleżanka (15%) kumpela (13%) przyjaciółka (8%) ziomalka (3%)  babka facetka friendowa girl kuzynka lala mała znajoma
<b>nacechowane pozytywnie</b>			
bohater przystojniaczek ukochany	brat ciacho ideał karmelek kotek „łol” misiu-pysiu przystojniak sexy boy żyleta	foczka grzeczna panienka kicia skarb słonko super laska super panna ślicznotka	fajna dupa luzaczka my sis super znajoma
<b>nacechowane negatywnie</b>			
dupek gnój nudziarz palant świr wariat zbok	down duppek frajer gej laluś maluch pedał prawiczek ziutek żul	ciamajda głupia krowa kretynka nudziara słodka idiotka wariatka zakłamaną baba	barbi calineczka dupa dupencja dzidzia fifi lafirynda plastik wieśniara

<sup>5</sup> Przykłady leksemów, przy których brak danych liczbowych w nawiasach, to określenia użyte jednostkowo w badanych materiałach.

<sup>6</sup> W tabeli umieszczono tylko jeden wariant słowotwórczy leksemu, ale do danego typu zaliczyliśmy wszystkie struktury pochodne słowotwórczo, np. *ziomek*, *ziomuś*, *ziomal* itp.

Badanie przedstawionego w tabeli słownictwa dowiodło, że leksem najczęściej stosowany w fotostory jako określenie chłopaka: *facet*, w słownictwie młodzieży co prawda występuje, ale nie jest leksemem o najczęstszej dystrybucji. Na pierwszym miejscu pod względem częstości użycia znajduje się *ziom* (i struktury słowotwórczo pochodne od niego), czyli określenie, którego w badanych tekstach fotostory nie spotkałyśmy wcale. Podobnie rzecz ma się z leksemami *ciacho* (drugie miejsce pod względem częstości użycia w ankietach) i *gościu* (3% częstości użycia), które w ogóle nie pojawiają się w języku fotostory. Natomiast leksemy *człowiek* i *stary* w języku młodzieży funkcjonują już raczej – zależnie od sytuacji komunikacyjnej – w słownictwie biernym bądź jako formy przestarzałe.

W przypadku określeń dziewczyny również widoczne są różnice. W języku fotostory najczęściej pojawia się leksem *dziewczyna*, kolejne miejsca zajmują leksemy *laska* i *panna*. W języku młodzieży badanym za pomocą ankiet dwa pierwsze miejsca zajmują te same leksemy, ale trzecie należy do określeń *koleżanka* i *kumpela*. Leksem *panna*, tak częsty w fotostory, w ankietach nie pojawia się ani razu, co oznacza, że nie jest to określenie używane przez młodzież, lecz raczej nowomowa autorów magazynowych opowieści – ich własna wersja pseudomłodzieżowego języka. Konstatację tę potwierdzają kolejne obserwacje: w języku ankiet pojawiają się leksemy *ziomalka*, *lala*, *girl* itp., niewystępujące w fotostory. Tam z kolei wśród określeń nacechowanych pozytywnie znajdują się formy prototypowe, typu: *ślicznotka*, *ślonko*, *panienka*, a wśród nacechowanych negatywnie: *kretynka*, *wariatka*, *ciamajda*, *nudziara* itp. Dla języka młodzieży zebranego na podstawie ankiet właściwa jest natomiast dużo większa różnorodność określeń. W pierwszej grupie pojawiły się neologizmy *luzaczka*, *friendowa* czy też *my sis*, a w drugiej silnie nacechowane semantycznie *barbi*, *plastik*, *wieśniara* czy *calineczka*. Podobne tendencje zaobserwować można w słownictwie określającym chłopaka. W pierwszej grupie znalazły się leksemy typu *bohater* i *przystojniaczek*, zaś w drugiej – podobnie prototypowe – *wariat*, *palant*, *świr* itp., natomiast w słownictwie młodzieży wystąpiły oryginalne neologizmy typu „*lol*”, neosemantyzmy *żyleta*, *karmelek* czy wyrażenia *sexy boy* i *misiu-pysiu*, a także określenia typu *ziutek*, *maluch*, *prawiczek*, *down*. Zacytowane przykłady świadczą o ubóstwie słowotwórczym, sztuczności i szablonowości języka fotostory. Z kolei owa nienaturalność języka oraz przeładowanie prototypowymi określeniami i zwrotami w przewrotny sposób potwierdzają dydaktyczne nastawienie autorów, którzy zapewne w obawie przed złamaniem owej wychowawczej konwencji dobierają słownictwo „bezpieczne”, słabo nacechowane emocjonalnie i semantycznie, „sprawdzone”, czyli nie nazbyt ekspresywne, nowoczesne i zróżnicowane słowotwórczo.

Dydaktyzm w czasopismach młodzieżowych nie ogranicza się jedynie do tekstów fotostory. W niektórych działach redaktorzy próbują także zadośćuczynić wychowawczym celom czasopisma. Udzielają na przykład rad młodym czytelnikom (pamiętając o stylizowaniu swych wypowiedzi na język młodzieży): *Każdego focha – czy to na rodziców, czy na rodzeństwo – trzeba zaleczyć od razu. Pogadaj!; Albo koalicja, albo opozycja! Zastanów się, czy warto wobec rodziców stawać okoniem!; Pewnego smutnego dnia wyjdzie, że szukanie wzorów i regulek w necie, to kiepski sposób na uczenie się; Jak ma się dobre oceny w szkole, to są nienaganne układziochy z rodzicami; Nie stać Cię na korki z języków, a z kolejnej odpytki zaliczyłeś baniacza? Zagaj do anglisty o więcej ćwiczeń.* Zacytowane przykłady pochodziły z horoskopu. Kolejny jest fragmentem odpowiedzi redakcji na list czytelniczki, w którym dzieli się ona swym oburzeniem na temat zdjęć rozebranych dziewcząt. Redakcja stwierdza, że jej także „sens życia” „by pokazać kawałek gołego ciała” „wydaje się dziwny” i „to” wręcz „przeraza”, choć „podaż rodzi popyt” (tłumaczy mechanizm), a koniec końców „żena”. Tymczasem cztery strony dalej, w dziale zatytułowanym *Szoker*, znajduje się dziesięć fotografii pań i jedna pana z podpisami: *oczywiście prawie bez gaci, spódniczka mini, a tyłek jak u świni* i hasłem wyjściowym (będącym fragmentem tytułu): *Założymy się, że takie plakaty z wyeksponowanymi majtami oblepiają ściany hotelu robotniczego w Parzymiechach.* Skoro odbiorcą czasopisma jest młodzież, to adresat tego tekstu nie mieści się w „preambule” ani „programie i założeniach” – zwłaszcza tych dydaktycznych – pisma. Pozorna krytyka implikowana użytymi ekspresywizmami i wulgaryzmami nie jest faktycznie konotowana przez materiał i tytuł *Szoker* – prawdziwą intencją było szokowanie obscenicznymi treściami i rymowaną frazą. Dydaktyzm redaktorów okazuje się działaniem sztucznym – na pokaz i podobnie jak w przypadku fotostory, jego efektywność jest raczej symboliczna (por. Jastrzębska-Golonka).

Podsumowując możemy stwierdzić, że fotostory jako gatunek programowo dydaktycznie-młodzieżowy praktycznie nie realizuje swoich zadań. Sztuczność formy i języka, stosowanych szablonów i prototypowych sformułowań, przewidywalność zakończenia oraz cukierkowość umoralniających „happy endów” nie cieszą się powodzeniem wśród młodych odbiorców ani pod względem merytorycznym, ani językowym. Pozytywne wzory zachowań językowych promowane przez autorów polskich adaptacji fotoopowieści trafiają zatem w próżnię, a prawdziwym wyzwaniem prasy (a także literatury) dla młodzieży staje znalezienie takiej formuły wychowania językowego, która skłoni młodych ludzi do refleksji nad etyczną stroną komunikacji językowej.



## BIBLIOGRAFIA:

- Ejsmond M., Kosmalska B., 2005, *Media, wartości, wychowanie*, Kraków.
- Jastrzębowska G., 1999, *Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk*, [w:] *Logopedia. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Opole, s. 233-246.
- Jastrzębska-Golonka D., *Jak wyhaczyć kołesia, czyli o języku prasy młodzieżowej. Refleksje lingwistyczno-dydaktyczne*, tekst w druku.
- Karwatowska M., 2006, „Wrzuc na luz”. *Świat wartości w czasopismach młodzieżowych*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” t. XV, red. Z. Krażyńska i Z. Zagórski, s. 37-49.
- Kisiel P., 1992, *Etykieta językowa a wzory kultury*, [w:] *Polska etykieta językowa*, „Język a Kultura” t. 6, red. J. Anusiewicz i M. Marcjanik, Wrocław, s. 9-14.
- Korzeniowska E., Rypel A., 2003, *Lingwistyczne i dydaktyczne rozważania nad gwarą bydgoskiej młodzieży szkolnej*, [w:] *Polszczyzna bydgoszczan. Historia i współczesność*, red. M. Święcicka, Bydgoszcz, s. 217-235.
- Ługowska J., 1981, *Stereotypowe elementy struktury powieści dla młodzieży*, [w:] *Literatura popularna – folklor – język*, red. W. Nawrocki i Woliński M., t. 1, Katowice, s. 72-86.
- Marcjanik M., 1991, *Miejsce etykiety językowej wśród wartości*, [w:] *Wartości w języku i tekście*, „Język a Kultura” t. 3, red. J. Puzynina i J. Anusiewicz, Wrocław, s. 61-65.
- Nowakowska A., 1992, *Językowe sposoby wyrażania grzeczności we współczesnej polskiej powieści dla młodzieży*, [w:] *Polska etykieta językowa*, „Język a Kultura” t. 6, red. J. Anusiewicz i M. Marcjanik, Wrocław, s. 63-70.
- Nowakowski P. T., 2004, *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych*, Tychy.
- Ożóg K., 1992, *O niektórych aspektach semantyki zwrotów grzecznościowych*, [w:] *Polska etykieta językowa*, „Język a Kultura” t. 6, red. J. Anusiewicz i M. Marcjanik, Wrocław, s. 51-56.
- Ożóg K., 2007, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów.
- Rypel A., 2008a, *Funkcja aksjologiczna języka a funkcja wychowawcza podręczników szkolnych*, [w:] *Język – społeczeństwo – wartości*, red. E. Laskowska, I. Benenowska i M. Jaracz, Bydgoszcz, s. 377-387.
- Rypel A., 2008b, *O różnych strategiach wychowania językowego w podręcznikach edukacji polonistycznej*, [w:] *Siła słów i ludzi*, red. M. Święcicka, Bydgoszcz, s. 62-72.
- Wójtowiczowa J., 1997, *O wychowaniu językowym*, Warszawa.
- [www.bravo.pl/news/fotostory-girl](http://www.bravo.pl/news/fotostory-girl)
- [www.rynekprasowy.pl/czylelniczny-niz](http://www.rynekprasowy.pl/czylelniczny-niz)

**The Influence of Youth Periodicals on Young People's Linguistic Behaviour Based on Photo Stories from Periodicals for Girls****Summary**

The authors begin by explaining the notions of linguistic behaviour and cultural patterns. Their focus is on analysing photo stories, i.e. a genre found in periodicals for girls. The authors discuss the teaching assumptions, composition, subject-matter, language and vocabulary of those stories and then draw attention to behavioural stereotypes, linguistic prototypes and artificial forms. Those are later compared with the contemporary language of the young generation.

ANNA TABISZ

(Uniwersytet Opolski, Opole)

## GRZECZNOŚĆ JĘZYKOWA W TELEWIZYJNYCH PROGRAMACH EDUKACYJNYCH DLA DZIECI (NA PRZYKŁADZIE *JEDYNKOWEGO PRZEDSZKOLA*)

ABSTRAKT: Przedmiotem analizy w artykule są językowe zachowania grzecznościowe uczestników programu telewizyjnego pt. *Jedynkowe przedszkole*. W pierwszej części artykułu autorka analizuje strategie i formy grzecznościowe oraz ich funkcje stosowane w programie. W drugiej części referatu omawia obecność w programie dwóch zasad grzecznościowych (uznanych przez K. Ożoga, 2005) za najważniejsze w polskim modelu grzeczności: zasadę zakładającą autonomiczność, ważność, godność każdego człowieka oraz zasadę życzliwości. Analizy materiału doprowadziły autorkę do wniosków, iż program (*Jedynkowe przedszkole*) nie prezentuje właściwych zachowań grzecznościowych. Po pierwsze, omawiane zachowania charakteryzują się wysokim stopniem sformalizowania, niewielką ekspresją, przez co można odebrać je jako nieszczerze. Po drugie, mimo iż formuła programu pozwala na uczenie właściwych zachowań grzecznościowych (m.in. przedstawiania się, witania z nieznaną osobą dorosłą, z rówieśnikiem, replik na pochwały), to w scenariuszu nie bierze się pod uwagę tych możliwości.

SŁOWA KLUCZOWE: telewizja – wychowanie, językowe zachowania grzecznościowe, zasada autonomiczności, zasada życzliwości.

Elementarne zasady grzeczności są przyswajane przez członków społeczności językowej już we wczesnym dzieciństwie. Wraz z nabywaniem przez dziecko kompetencji kulturowokomunikacyjnej, w procesie socjalizacji uczymy, by umiało ono odróżnić zachowania grzeczne od niegrzecznych. Dbamy, by z poznawanego repertuaru różnorodnych form i strategii grzecznościowych umiało wybrać odpowiednie do sytuacji. Bycie grzecznym jest bowiem jedną z ważniejszych wartości wychowawczych [Marcjanik 2000, 271].

### 1. Dziecko – telewizja – wychowanie

Zdaniem Janusza Gajdy, w proces wychowania dzieci powinny być włączone programy medialne, gdyż stanowią jego ważne ogniwo, oczywiście, pod warunkiem, że dokonuje się ich selekcji i ogląda w sposób aktywny [2007, 125]. Biorąc pod uwagę statystyki dotyczące czasu spędzonego przez dzieci przed

telewizorami, można założyć, iż postulat Gajdy włączania programów medialnych w proces wychowania jest spełniany. Pedagodzy podają, iż dzieci jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia spoglądają w ekran telewizora, reagują ruchem, mimiką, głosem na ukazujące się obrazy (np. reklamy), dwu-, trzylatki oglądają programy telewizyjne od 45 minut do 1 godziny dziennie, najbardziej zaś aktywną grupą małych widzów są dzieci od 5 roku do 12-13 lat. Czas, jaki poświęcają mediom, wynosi przeciętnie od 3 do 4 godzin dziennie [zob. m.in. Izdebska 2008; Siemieniecki 2006].

Siła telewizji narzuca odbiorcy, zwłaszcza dziecięcemu, pewne idee oraz zachowania jako naturalne i rzeczywiste [Gajda 2007, 127]. Czyni tak na różne sposoby, m.in. poprzez:

- 1) podawanie wzorów zachowań, czyli przedstawianie dziecku różnych modeli postępowania, które mogą wywołać w nim chęć do naśladowania, a więc upodobnienia się do modelu pod względem wyglądu, sposobu wyrażania, przekonań i zachowania, gdyż dzieci mają tendencję do naśladowania swoich ulubionych postaci telewizyjnych;
- 2) trening, a więc powtarzanie czynności powodujących wyuczenie się ich i przyzwyczajenie do ich wykonywania;
- 3) prowokację sytuacyjną – polegającą na stwarzaniu sytuacji wymagającej od jednostki aktywności, samodzielnego rozwiązania zadania [Ejsmont... 2005, 275 i n.].

Jedną z „pomocy dydaktycznych” wspierających rodziców w wychowaniu ku grzeczności i dla grzeczności mogą być telewizyjne programy edukacyjne kierowane do odbiorcy dziecięcego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym emitowane w Telewizji Polskiej. Mam tu na myśli m.in. takie programy, jak: *Budzik, Domisie, I kudłate, i laciata* czy *Jedyńkowe przedszkole*. Obecność w nich zachowań grzecznościowych, które mogą być przejęte przez dziecięcego widza, wydaje się być oczywista z co najmniej trzech powodów:

- 1) akty grzeczności w dużym stopniu zróżnicowane są ze względu na oficjalność i nieoficjalność sytuacji, medium telewizyjne – zwłaszcza Telewizja Polska – ma charakter oficjalny, dlatego w emitowanych publicznie programach zachowania komunikacyjne są wysoce skonwencjonalizowane, w których wymóg zachowań grzecznościowych jest pożądanym;
- 2) gdy chodzi o odbiorcę dziecięcego wymóg zachowań grzecznościowych jest nie tylko pożądanym, a wręcz koniecznym ze względu na aspekt wychowawczy;
- 3) edukacyjność programów sprawia, że realizowane są w nim cele zarówno dydaktyczne (dotyczące wiedzy i umiejętności), jak i wychowawcze – zgodne z założeniami programowymi wychowania przedszkolnego. Jednym z nich jest kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się

z dorosłymi i rówieśnikami, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych, obdarzanie uwagą dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują; grzeczne zwracanie się do innych w domu, w przedszkolu i na ulicy; umiejętność przedstawiania się [*Podstawa programowa...* 2009].

Przedmiotem analizy niniejszego artykułu są językowe zachowania grzecznościowe uczestników *Jedynkowego przedszkola*. Podstawę materiałową stanowi dwanaście losowo wybranych odcinków emitowanych w TVP 1 w 2009 r. W kolejnych częściach artykułu przedstawiam krótką charakterystykę programu, opisuję wybrane elementy sytuacji komunikacyjnej, prezentuję wyniki analiz językowych zachowań grzecznościowych stosowanych przez uczestników *Jedynkowego przedszkola* podczas rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia kontaktu oraz omawiam sposoby realizacji zasad grzeczności stosowanych przez uczestników programu ze względu na jego specyfikę i dziecięcego odbiorcę. Na początek parę słów o samym programie.

## **2. *Jedynkowe przedszkole* – telewizyjny program dla dzieci**

*Jedynkowe przedszkole* to produkcja Telewizji Polskiej. Jest 25-minutowym programem przeznaczonym dla odbiorcy dziecięcego w wieku przedszkolnym. Edukacyjność programu jawi się poprzez realizowane w nim cele wychowania przedszkolnego sytuujące się w takich obszarach, jak: rozwój kompetencji komunikacyjnojęzykowych (m.in. poznawanie liter, poszerzanie słownictwa) i kulturowych (poznanie historii książki, tradycje andrzejkowe, bożonarodzeniowe, zachowania grzecznościowe), doskonalenie percepcji (np. rozpoznawanie kształtów, kolorów), doskonalenie umiejętności arytmetycznych i geometrycznych (liczenie, rozpoznawanie cyfr, figur geometrycznych), kształcenie postaw społecznych (relacje z dorosłymi, rówieśnikami), rozwój emocjonalny (umiejętność radzenia sobie w nowych, trudnych sytuacjach), kształcenie umiejętności plastycznych i muzycznych.

Na oficjalnej stronie internetowej TVP można przeczytać krótki opis programu: „*Jedynkowe przedszkole* to bajeczna i wesoła kraina, w której każdy maluch znajdzie coś interesującego. (...). Miejscem nauki i zabawy jest zagadkowe wnętrze komputera, w którym mieszkają sympatyczni bohaterowie: Twardy Dysk, Karta Graficzna i Karta Dźwiękowa. Towarzyszą im również niezawodni: Shift, Enter, Spacja i rozbrykana Małpka (...)” [[www.tvp.pl/dla-dzieci/jedynkowe-przedszkole](http://www.tvp.pl/dla-dzieci/jedynkowe-przedszkole)].

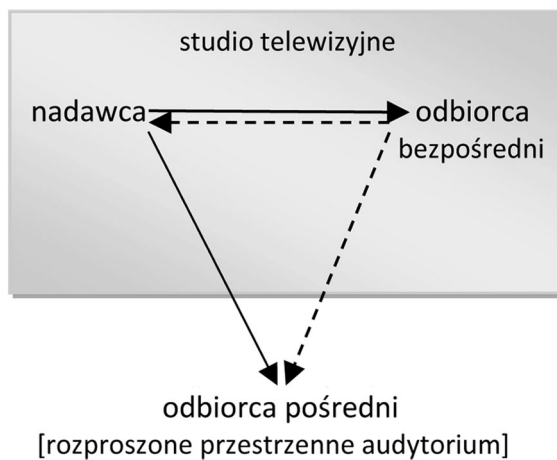
Wymienieni prowadzący – dorośli – goszczą w studiu dzieci (*jedynkowe przedszkolaki*), którym zadają pytania na różne tematy i stawiają je w sytuacjach zadaniowych. W czasie emisji odcinka podejmowane jest jedno zagadnienie

sygnalizowane tytułem, np. *Wizyta w zoo*, *Telewizja od kuchni*, *Pory roku*, *Instrumenty muzyczne*. Oglądając program, można odnieść wrażenie, że trwa lekcja na wizji, na której dzieci m.in. poznają litery, wykonują zadanie plastyczne, uczą się piosenek.

*Jedynkowe przedszkole* opiera się na formule programu studyjnego złożonego z kilku stałych segmentów, urozmaiconego „wstawkami” o różnych cechach produkcyjnych (np. krótkimi filmami edukacyjnymi, fragmentami animacji, dokumentów, realizacjami plenerowymi rozgrywanymi z udziałem bohaterów programu m.in. w zoo, na placu zabaw, w lesie). Bogactwo kolorów w studiu, oryginalne kostiumy prowadzących, oprawa muzyczna sprawiają, iż przekaz jest charakterystyczny i rozpoznawalny.

### 3. Sytuacja komunikacyjna w *Jedynkowym przedszkolu*

Sytuację komunikacyjną w *Jedynkowym przedszkolu* przedstawia poniższy rysunek.



Nadawca (a ściślej mówiąc, kilku nadawców – dorosłych – o „komputerowych” imionach: Spacja, Enter, Shift, Małpka, Twardy Dysk, Karta Graficzna, Karta Dźwiękowa) mówi do dwóch adresatów. Jednym z nich jest audytorium w studiu – zwykle kilkanaścioro dzieci w wieku przedszkolnym (od 3 do 6 lat), drugim – adresat pośredni – medialny („rozproszone przestrzenne audytorium”), ze względu na które program jest emitowany, ponieważ, jak zauważa Małgorzata Marcjanik, „mówienie do adresata bezpośredniego jest mówieniem dla adresata pośredniego” [2007, 128].

Chcąc „osłabić” pośredniość przekazu telewizyjnego, realizatorzy wprowadzają najczęściej do ram programu (powitania i pożegnania adresata medialnego) scenariusz komunikacji „tworzą w twarz”. Wspierają się przy tym zabiegami technicznymi: odpowiednim montażem, zbliżeniem występujących postaci, unikaniem planów ogólnych. Warto wspomnieć o jeszcze innym chwycie zastosowanym w jednym z odcinków (pt. *Koziołek Matolek i inne kozy*) w celu wzbudzenia u adresata medialnego poczucia „bezpośredniości” przekazu. Inicjując program, jego gospodarze w formule powitalnej zwrócili się najpierw do dzieci przed ekranami telewizorów, a następnie do adresata bezpośredniego – dzieci w studiu. Dzięki takiemu zabiegowi dzieci przed telewizorami mogły mieć wrażenie, że nadawca mówi właśnie do nich i dla nich. Co więcej – mówi w sposób typowy dla dialogu zakładającego wymienną rolę [Marcjanik 2007, 116], np.:

Spacja: *Dzień dobry jedynkowe przedszkolaki* (zbliżenie twarzy, zwrot do odbiorcy medialnego).

Shift: *Cześć. Dzień dobry* (pierwszy zwrot do Spacji, drugi do odbiorcy medialnego).

Enter: *Nasze dzieci w jedynkowym przedszkolu są tak zapatrzone w ekran, że chyba nic nie słyszą* (zbliżenie postaci, zwrot do odbiorcy medialnego).

Małpka: *Przywitajmy je wszyscy razem, może nas usłyszą* (zbliżenie postaci, zwrot do odbiorcy medialnego).

Enter: *Hej, hej dzieci, dzień dobry* (zwrot do adresata bezpośredniego).

Dzieci: *Dzieeeeń doobryyy* (plan średni – widoczne dzieci w studiu oglądające bajkę).

Użycie w schemacie linii przerywanych ma wskazywać na pewną charakterystyczną cechę „dialogów” prowadzonych w studiu. Odwołując się do koncepcji kroków rozmowy Urszuli Żydek-Bednarczuk [1994], można zauważyć, iż kwestie dzieci w studiu mają charakter w głównej mierze kroków reagujących – przedszkolaki raczej nie inicjują rozmowy, nie zadają pytań dorosłym (albo zadają bardzo rzadko), przede wszystkim odpowiadają na nie i wykonują polecenia prowadzących program. Przypomina to dialog lekcyjny (wcześniej wspominałam o lekcji na wizji), podczas którego nauczyciel stawia tzw. pytania egzaminacyjne, chcąc się dowiedzieć, czy dzieci wiedzą. Przedszkolaki w studiu pozostają również bierne wobec swoich rówieśników przed ekranami telewizorów. Jedyne zwroty, jakie kierują do odbiorcy pośredniego to formuły kończące kontakt. „Bierność komunikacyjna” małych uczestników *Jedynkowego przedszkola* powoduje, iż tracą oni swoją podmiotowość. Jednokierunkowość komunikacji w studiu decyduje również o tym, że to niemal wyłącznie dorośli dają przykład różnych zachowań językowych (w tym grzecznościowych).

#### 4. Językowe zachowania grzecznościowe w *Jedynkowym przedszkolu*

Przyjmuję, iż językowe zachowania grzecznościowe to „takie zachowania językowe (...), których w danej sytuacji mówienia zaniechać nie wypada” [Marcjanik 2007, 8]. Nadawcy programu *Jedynkowe przedszkole* (Spacja, Enter, Twardy Dysk itd.) wobec obu odbiorców (pośredniego i bezpośredniego) stosują strategię grzeczności pozytywniej, którą w uproszczeniu można określić jako postulat mówienia tego, co miłe i przyjemne [Antas 2000, 248]. Dzięki tej strategii jawią się jako osoby godne zaufania, charakteryzujące się zdolnościami empatycznymi. Do wykreowania wizerunku osób odczuwających potrzebę kontaktu wykorzystują funkcję fatyczną, którą z punktu widzenia efektywności komunikowania można potraktować jako nadrzędną.

##### 4.1. Rozpoczynanie kontaktu

W fazie przywołania kontaktu prowadzący *Jedynkowe przedszkole* kierują formułą powitalną zwykle do dwóch odbiorców: adresata bezpośredniego – dzieci w studiu, oraz adresata pośredniego – dzieci przed telewizorami, np.:

Shift: *Witajcie jedynkowe przedszkolaki.*

Dzieci: *Dzieeeeń dooobryyy.*

Shift: *Witajcie dzieci przed telewizorami.*

W trzech odcinkach nadawcy skierowali formułę powitalną jedynie do adresatów bezpośrednich, mimo iż etykieta przekazu medialnego wymaga powitania zarówno odbiorców w studiu, jak i przed telewizorami. Przykładowo:

Spacja: *O, dzień dobry jedynkowe przedszkolaki* (do dzieci w studiu).

Karta Graficzna, Karta Dźwiękowa: *Dzień dobry* (machanie ręką do dzieci w studiu).

Dzieci: *Dzieeeeń dooobryyy.*

Shift: *Cześć, witajcie* (do dzieci w studiu).

Wśród form powitań najczęściej używane są zwroty grzecznościowe wyrażające tylko „czystą” funkcję powitania, określane przez Kazimierza Ożoga mianem frazesów grzecznościowych pozbawionych innych treści [1992, 52]. Są to zwykle: *Dzień dobry* (które utraciły swoją pierwotną semantykę) oraz formy mające za podstawę czasownik *witać* w połączeniu z formą adresatywną *jedynkowe przedszkolaki* lub *dzieci*. Jak zauważa Marcjanik, „duża frekwencja formy *witam* wskazuje na to, że Polakom potrzebna jest – i w piśmie, i w mowie – krótsza (...), więc wygodniejsza forma rozpoczęcia kontaktu” [2007, 73]. Powszechność tej formuły powoduje, iż ulega zatarciu jej moc sygnalizowania



nierówności między partnerami. O częstym stosowaniu formy *witam* być może decyduje jej osobowy charakter pozwalający na podkreślenie indywidualizmu nadawcy: *witam, witamy* (obok pojawiają się formy drugiej osoby liczby mnogiej: *witajcie*). Co ciekawe, gospodarze programu bardzo rzadko wzbogacają formuły *witam* modyfikatorami przysłówkowymi (np. *serdecznie, ciepło*), które realizują inwariant: *chcę, żebyś wiedział, że ja ciebie w sposób szczególnie witam* i mają zapewnić powodzenie danej formule, co w przypadku odbiorcy dziecięcego wydaje się naturalne i konieczne.

Obok formuł typowych dla komunikacji oficjalnej pojawiają się powitania mniej formalne (kierowane niemal wyłącznie do dzieci w studiu), np.: *cześć, „piątka”* (wypowiadane najczęściej w połączeniu z odpowiednim gestem), na co pozwala niesymetryczna relacja między nadawcą i odbiorcą. W programie jedynie dorosły zwraca się do dzieci w sposób nieformalny, replika przedszkolaków ma zwykle charakter oficjalny i jest szablonowa, mimo iż postaci prowadzących *Jedynkowe przedszkole* są tak wykreowane, by „udawały” dzieci (świadczy choćby o tym ich strój: kolorowe T-shirty, czapki bejsbolówki, małpie przebranie, fryzury: kucyki ozdobione kolorowymi kokardami, fantazyjne koki, czy sposób zachowania – jeden z bohaterów – Shift – często wjeżdża do studia na hulajnodze).

Formuły powitań w *Jedynkowym przedszkolu* bardzo rzadko obudowane są innymi aktami grzecznościowymi, (które w sytuacjach nawiązania kontaktu – zgodnie z polskim obyczajem – powinny być stosowane). W analizowanym materiale zastosowany został tylko jeden akt świadczący o zadowoleniu z kontaktu: *Dzień dobry dzieci, jak dobrze, że już jesteście*. Nie pojawiły się typowe dla tej sytuacji pytania grzecznościowe, akty będące dodatnim wartościowaniem odbiorcy, czy też akty przedstawiania/przedstawiania się. Wprowadzenie zwłaszcza tych ostatnich aktów wydaje się zasadne, gdyż, o czym wspominałam wcześniej, przedszkolaki w studiu traktowane są często instrumentalnie. Przedstawianie dzieci czy przedstawienie się przez dzieci wpłynęłoby na ich indywidualizację, dzięki której przestałyby się jawić się jako anonimowe audytorium.

Akty powitania wypowiedane są nie tylko na początku *Jedynkowego przedszkola*, lecz również w czasie jego trwania – za każdym razem, gdy pojawiają się kolejni prowadzący. Powitania formułowane w trakcie programu są krótsze od aktu inicjującego i kierowane jedynie do osób w studiu.

#### 4.2. Podtrzymanie kontaktu

Częstość oraz budowa aktów podtrzymujących kontakt między uczestnikami *Jedynkowego przedszkola* zależy od adresata. W dialogu dorosłego (prowadzącego program) i dzieci w studiu wspomniane akty pojawiają się bardzo rzadko

i są mało rozbudowane. Wynika to, moim zdaniem, z nierówności pozycji wzajemnej nadawcy i adresata bezpośredniego – dzieci nie mogą, lecz muszą słuchać prowadzących.

Z kolei w „dialogu” nadawcy z audytorium pośrednim formuły podtrzymujące kontakt są częstsze, bardziej rozbudowane i urozmaicone. Prowadzącym program zależy, by zatrzymać dzieci przed telewizorami jak najdłużej, a także by zechciały oglądać program ponownie. Wśród stałych zabiegów stosowanych przez gospodarzy programu można wymienić m.in. akty:

- 1) zachęty czy zaproszenia, np. do obejrzenia kolejnego odcinka: *Zapraszamy do oglądania kolejnego odcinka* (jednak przy tym nie podaje się żadnego terminu);
- 2) o charakterze próśb dotyczących wykonania różnych czynności przez dzieci oglądające *Jedynkowe przedszkole*. Przykładowo: *Dzieci przed telewizorami, które mają czapki i szaliki, niech założą je razem z nami, Jeżeli pozostało wam trochę plasteliny, to po programie możecie spróbować ulepić samodzielnie sanie i renifera*;
- 3) będące swoistymi dowodami pamięci (o audytorium medialnym), np.: *Pokażmy teraz dzieciom przed telewizorami swoje Mikołaje* (dzieci w studiu wystawiają dłonie z wykonaną pracą w kierunku kamery).

### 4.3. Kończenie kontaktu

Zakończenie *Jedynkowego przedszkola* poprzedzone jest, zgodnie z ogólnymi normami grzecznościowymi, znakami pełniącymi funkcję wyciszenia kontaktu [Marcjanik 2007, 126]. Ich eksplikację można sformułować następująco: «Mówię ci, że będę kończył mówienie do ciebie». Sygnały zakończenia w analizowanym programie kierowane są jedynie do adresatów pośrednich (inaczej niż przy okazji powitania, podczas którego nadawcy witali się zarówno z dziećmi w studiu, jak i z dziećmi przed telewizorami). Ich zadaniem jest przygotowanie dzieci przed telewizorami do tego, że bohaterowie programu (dorośli i dzieci w studiu) przestaną wkrótce do nich mówić i emisja programu zakończy się. Sygnały zakończenia *Jedynkowego przedszkola* składają się ze stałych aktów mowy występujących w podobnej kolejności niemal w każdym z analizowanych odcinków. Należą do nich:

- 1) formuła zawierająca performatyw *kończyć* lub *pożegnać*, np.: *Teraz już czas się pożegnać, Teraz musimy kończyć nasze dzisiejsze spotkanie*;
- 2) zachęta do podjęcia zabawy zaproponowanej w programie, przykładowo: *Zachęcamy was, żebyście odnajdywały figury geometryczne w otaczających was przedmiotach* połączona z obietnicą dobrej zabawy: *To może być bardzo interesujące*;

- 3) zachęta do przygotowania pracy plastycznej, której wykonanie zaprezentowane zostało w programie, np.: *Dzieci przed telewizorami zachęcamy do zrobienia swoich zegarów, Dzieci przed telewizorami zachęcamy do zrobienia kalendarzy pór roku;*
- 4) podsumowanie programu w postaci przypomnienia zrealizowanych celów, zainicjowane zwykle formułą wygłoszoną przez jednego z dorosłych bohaterów: *A w dzisiejszym programie,* po której dzieci w studiu wymieniają, co zobaczyły i czego się nauczyły, przykładowo, w odcinku zatytułowanym *Zegar, czyli która jest godzina?* dzieci kolejno przypominały: *Dowiedzieliśmy się, do czego służą zegary, Byliśmy w muzeum zegarów, Byliśmy we wnętrzu zegara, Byliśmy u pana zegarmistrza, Uczyliśmy się wesołej piosenki, Zrobiliśmy swoje jedynkowe zegary;*
- 5) podziękowanie za listy, np.: *Dziękujemy za wszystkie listy, które do nas przysyłacie;*
- 6) zachęta do pisania listów i odwiedzania strony internetowej programu, przykładowo: *piszcie do nas na adres, który się właśnie wyświetla na ekranach waszych telewizorów, odwiedzajcie naszą stronę internetową, gdzie znajdziecie wszystkie odcinki Jedynkowego przedszkola oraz pełen repertuar naszych piosenek;*
- 7) zaproszenie do obejrzenia kolejnego odcinka programu: *Zapraszamy do oglądania kolejnego odcinka Jedynkowego przedszkola.*

Wzbogacona formuła finalna (zajmuje blisko 3 z 25 minut programu) jest nieproporcjonalna do „oszczędnej” formuły powitalnej. Rozbudowanie aktu pożegnania może wynikać z tego, iż program przypomina lekcję, więc jego zakończenie po części ma charakter ogniwa podsumowującego, zbierającego i systematyzującego wiedzę, niewątpliwie dużą rolę odgrywają również względy komercyjne (chodzi o „przywiązanie” widza do programu).

W analizowanym materiale znalazła się również zredukowana do dwóch aktów (prośby i zaproszenia) formuła pożegnalna:

Twardy Dysk: *Piszcie do nas na adres, który właśnie wyświetla się na waszych ekranach i odwiedzajcie naszą stronę internetową.*

Karta Graficzna: *Zapraszamy do oglądania kolejnego odcinka jedynkowego przedszkola.*

Sam akt pożegnania skorelowany jest z aktem powitania w programie. Najczęściej stosowane są formuły: *Do widzenia, Do zobaczenia* bądź *Cześć*.

W dalszej części artykułu chciałabym omówić sposób realizacji dwóch zasad grzecznościowych uznanych przez Ożoga [2005] za najistotniejsze w polskim modelu grzeczności: zasady zakładającej autonomiczność, godność, ważność każdego człowieka oraz zasady życzliwości.

## 5. Zasady autonomiczności i życzliwości

Ze względu na edukacyjny charakter programu oraz specyfikę adresatów bezpośredniego i pośredniego prowadzącym *Jedynkowe przedszkole* zależy na stworzeniu dobrej atmosfery w studiu. W budowaniu wizerunku grzecznych i kulturalnych osób, biorących pod uwagę odbiorców – ich potrzeby i dobre samopoczucie, powinno się stosować dwie nadrzędne zasady: zasadę zakładającą autonomiczność adresata oraz zasadę życzliwości. Warto przyjrzeć się więc, w jaki sposób gospodarze programu je realizują.

### 5.1. Zasada autonomiczności

Zasada zakładająca autonomiczność, godność, ważność drugiego człowieka jako osoby w *Jedynkowym przedszkolu* jest, moim zdaniem, częściowo łamana. Zgodnie z tą zasadą partner komunikacji powinien być postrzegany jako osoba, jednostka [Ożóg 2005, 11]. W analizowanym programie odbiorcy bezpośredni są traktowani w sposób instrumentalny. Dzieci niezwykle rzadko inicjują rozmowę, nie proponują podjęcia nowego tematu. Ich jedynym zadaniem jest odpowiadanie na pytania i wykonywanie poleceń prowadzących program, co doprowadza do ich uprzedmiotowienia. Wspominałam również wcześniej, iż dzieci w studiu nie przedstawiają się ani też nie są przedstawiane, przez co jawią się odbiorcy pośredniemu jako anonimowa grupa.

Należy jednak zaznaczyć, iż ta sytuacja częściowo jest łagodzona stosowaniem formuł adresatywnych, kierowanych do dzieci zarówno w studiu, jak i przed telewizorami. Najczęściej są to formy: *jedynkowe przedszkolaki* czy *dzieci* używane w czasie rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia kontaktu, np.: *Witamy was, jedynkowe przedszkolaki; Witamy was, dzieci przed telewizorami*. Ze względu na dziecięcego odbiorcę w *Jedynkowym przedszkolu* stosowana jest relacja typu „wy”, a w niektórych sytuacjach „ty”, wyrażona poprzez zaimki osobowe oraz czasowniki w 2 osobie l. poj. i l. mn., np.: *Zaraz, zaraz. Wy deklamujecie wiersz Jana Brzechwy, a jeszcze się nie przywitaliśmy; Zapraszamy was do zabawy w kolejnym spotkaniu w Jedynkowym przedszkolu*.

Warto również podkreślić, iż prowadzący program za pomocą form adresatywnych wyodrębniają dziecko z grupy, identyfikują je, przez co nadają mu cechy podmiotu, a także, co istotne ze względu na drugą zasadę – życzliwości, wyrażają emocjonalny stosunek do odbiorcy bezpośredniego, czego wyrazem jest zastosowanie zdrobniałej formy imienia, np.: *Co to za gwiazda, Nina?; Co to jest globus, Wojtuś?*

## 5.2. Zasada życzliwości

Druga zasada – życzliwości – której eksplikacja brzmi: *Traktuj życzliwie rozmówcę, nawet nieznanego* [Ożóg 2005, 11] – jest, według mnie, lepiej realizowana w programie. Prowadzący *Jedynkowe przedszkole* stosują wiele oznak życzliwości wobec odbiorcy zarówno bezpośredniego, jak i pośredniego wyrażanych m.in. poprzez:

- 1) konwencjonalne zwroty powitań, pozdrowień, podziękowań czy życzeń; chce jednak przypomnieć, że w programie bardzo rzadko pojawiają się modyfikatory przysłówkowe wpływające na powodzenie aktów;
- 2) dostosowanie stopnia trudności zadań (pytań i poleceń) do możliwości odbiorcy, np.:

Małpka: *Czy ja dobrze widzę, ktoś tu zostawił pudełko.*

Enter: *Co to może być?*

Dzieci: *Prezenty!*

Enter: *Kto je mógł tutaj przynieść?*

Dzieci: *Mikołaj!*

- 3) utożsamianie się z poziomem wiedzy odbiorcy dziecięcego. W programie do tej roli zostały wyznaczone dwie postaci – Małpka i Shift. Pytania czy komentarze obojga bohaterów wypowiedane są z perspektywy dziecka i mają świadczyć o „naiwnym” dziecięcym postrzeganiu świata, przykładowo:

Shift: *Nie wiedziałem, że drukarnia to taka wielka fabryka.*

Małpka: *A ile książek się tam drukuje. Ale kto je wszystkie przeczyta?*

- 4) akty wiary w możliwości odbiorcy, przykładowo: *Na pewno poradzicie sobie;*
- 5) przewidywanie korzyści dla odbiorcy, np.: *Zachęcamy was, żebyście odnajdywały figury geometryczne w otaczających was przedmiotach. To może być bardzo interesujące;*
- 6) dawanie przykładów, w których ukryta jest rada, przykładowo: *Ponieważ wy nie potraficie jeszcze dobrze pisać, możemy nasze książki narysować. Ale najpierw zastanówcie się, o czym one będą;*
- 7) aprobatę, pochwały. Motywacją psychologiczną tych aktów jest „chęć zaspokojenia jednej z ważniejszych potrzeb człowieka – potrzeby akceptacji” [Marcjanik 1997, 117]. Akty aprobaty i pochwały pojawiają się w *Jedynkowym przedszkolu* bardzo często i kierowane są przede wszystkim do adresatów bezpośrednich.

Warto jednak zauważyć, iż dzieci chwalone są bez względu na to, czy zadanie wykonują dobrze, czy nie. W ten sposób pochwała traci swą moc illokucyjną, a życzliwość może być odebrana za nieszczerą, gdy pozytywne opinie o czymś nie znajdują potwierdzenia w faktach, np. na pytanie *Czy któś z was wie, gdzie św. Mikołaj mieszka?* padają odpowiedzi dzieci: *W Irlandii; Na Antarktydzie*, prowadzący nie reagują.

Inną sprawą jest ubogi repertuar aktów wartościujących wypowiedzianych w *Jedynkowym przedszkolu*. Akty aprobaty sprowadzają się jedynie do takich wyrażań, jak: *tak, dobrze, brawo, bardzo ładnie*.

## 6. Podsumowanie

1. *Jedynkowe przedszkole*, w mojej opinii, nie do końca jest dobrym przykładem właściwych językowych zachowań grzecznościowych. Mimo iż odbiorcą zarówno bezpośrednim, jak i pośrednim jest dziecko, zachowania grzecznościowe w programie charakteryzują się wysokim stopniem sformalizowania i niewielką ekspresją, przez co są mało naturalne i można je odebrać jako nieszczerze.
2. Nadrzędna rola, jaką odgrywają dorośli prowadzący program, decyduje o tym, iż dzieci w studiu są audytorium biernym, nieinicjującym oraz niereagującym na zachowania grzecznościowe, czego przejawem jest np. brak replik na pochwały. Takich zachowań należałoby uczyć, ponieważ, na co zwraca uwagę Marcjanik [1997], chyba jeszcze dzisiaj, choć może w mniejszym stopniu niż w latach 90. Polakom trudno przyjąć mówienie o nich dobrych rzeczy w kontakcie bezpośrednim.
3. Ponieważ w programie dorośli odgrywają nadrzędną rolę, audytorium medialne może uczyć się zachowań grzecznościowych jedynie od nich. Skoro jest to program dla dzieci i z udziałem dzieci, to – moim zdaniem – ta grupa powinna być przykładem zachowań grzecznościowych.
4. Formuła programu pozwala na uczenie zachowań grzecznościowych, m.in. przedstawiania, przedstawiania się, witania z nieznaną osobą dorosłą, z rówieśnikiem, repliki na pochwały. Należałoby jedynie przewidzieć to w scenariuszu, co w obecnej sytuacji (czyt. zakończenie) nie jest możliwe.

## 7. Zakończenie

Na zakończenie chciałam zacytować fragment wywiadu Donata Subbotki – dziennikarza „Gazety Wyborczej” – z Ewą Chotomską (reżyserką i scenarzystką programów dla dzieci, autorką książek i tekstów piosenek, córką poetki Wandy

Chotomskiej). Rozmowa została przeprowadzona po artykule zamieszczonym w „Gazecie Wyborczej” 19 listopada 2009 roku, w którym podano, iż Telewizja Polska z powodu problemów finansowych wstrzymuje od grudnia produkcję programów dla dzieci i od stycznia 2010 roku będą nadawane już tylko powtórki.

Na pytanie dziennikarza: „TVP programy dla dzieci stawia na szarym końcu. Amerykanie swoją „Ulicą Sezamkową” się chlubią. Dlaczego programy dla dzieci są ważne?”

Ewa Chotomska odpowiada: „Bo oglądając telewizję, dzieci przywiązują się do bohaterów i często odwzorowują ich zachowania. Jak ten ktoś ulubiony mówi w telewizji, że chipsy są niezdrowe albo że trzeba zwracać uwagę na ekologię, to jest dla dziecka sygnał, że tak należy się zachowywać. Poza tym programy dla małego widza są zwykle robione pod konkretną datę, wydarzenie. Żeby miały wartości edukacyjne, trzeba zachować rytm pór roku – to, co dziecko widzi za oknem, powinno się znaleźć w okienku telewizora. Teraz, przy powtórkach, może się zdarzyć, że w styczniu dziecko usłyszy o sadzeniu kwiatków. Poczuje się oszukane, straci zaufanie do bohaterów i do telewizji”.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Antas J., 2000, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków.
- Boniecka B., 2005, *Pragmatyka życzliwości w audycjach radiowych dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Język a Kultura. Tom 17. Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, pod red. A. Dąbrowskiej i A. Nowakowskiej, Wrocław.
- Ejsmont M., Kosmalska B., 2005, *Media. Wartości. Wychowanie*, Kraków.
- Izdebska J., 2008, *Media elektroniczne jako przestrzeń wychowania i uczenia się dziecka*, [w:] *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, pod red. T. Lewowickiego i B. Siemienieckiego, Toruń.
- Gajda J., 2007, *Media w edukacji*, Kraków.
- Kończak J., 2008, *Od Tele-Echa do Polskiego Zoo. Ewolucja programu TVP*, Warszawa.
- Lemish D., 2008, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków.
- Nowak P., Tokarski R., 2007, *Medialna wizja świata a kreatywność językowa*, [w:] *Kreowanie światów w języku mediów*, pod red. P. Nowaka i R. Tokarskiego, Lublin.
- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Ożóg K., 1992, *O niektórych aspektach semantyki zwrotów grzecznościowych*, [w:] *Język a Kultura. Tom 6. Polska etykieta językowa*, pod red. J. Anusiewicza i M. Marcjanik, Wrocław.
- Ożóg K., 2005, *Współczesny model polskiej grzeczności językowej*, [w:] *Język a Kultura. Tom 17. Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, pod red. A. Dąbrowskiej i A. Nowakowskiej, Wrocław.

*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, [w:] Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.

Siemieniecki B., 2006, *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*, Toruń.

Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

### **Linguistic Politeness in Selected TV Programmes for Children Summary**

The paper analyses linguistic politeness exhibited by participants of one Polish TV programme for pre-school children entitled *Jedynkowe przedszkole*. In the first part of the paper, the author analyses strategies and forms of politeness used in the programme as well as their functions. In the second part, she describes two politeness rules applied in the programme, considered by K. Ożóg (2005) to be essential in the Polish politeness model (based on the rule of autonomy, importance and human dignity as well as kindness). Drawing on her analysis of linguistic material, the author concludes that the TV programme concerned does not present proper polite behaviours. First of all, the described behaviours are characterised by a high degree of formality and weak expression, which is why they may be perceived as insincere. Secondly, although the programme format does enable the teaching of proper, polite behaviours (such as introducing oneself, saying hello to an unknown adult or to a peer, replying to praise etc.), these opportunities are not leveraged in the programme script.



JOANNA BUDKIEWICZ-ŻEBERSKA  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## JĘZYK PREZENTERÓW „TELERANKA”. PRÓBA OPISU ZACHOWAŃ KOMUNIKACYJNO-JĘZYKOWYCH MŁODZIEŻY WYSTĘPUJĄCEJ W PROGRAMIE TELEWIZYJNYM

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest opis wybranych zachowań komunikacyjnojęzykowych młodzieży prowadzącej program telewizyjny. Punktem wyjścia do przedstawionych analiz jest krótka charakterystyka „Teleranka” jako jedynego programu prowadzonego wyłącznie przez młodzież i dla młodzieży. Analizie poddane zostały sposoby witania oraz żegnania odbiorców, a także nakłaniania ich do regularnego oglądania „Teleranka”. Opisano także zwroty adresatywne stosowane przez prowadzących audycję, będące istotnym elementem nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z widzami.

**SŁOWA KLUCZOWE:** „Teleranek”, program, prowadzący, powitanie, pożegnanie, nadawca, odbiorca

### **Charakterystyka programu**

„Teleranek” to najdłużej istniejący tytuł programu Telewizji Polskiej. Powstał we wrześniu 1972 roku i od tamtego czasu towarzyszy kolejnym pokoleniom młodych ludzi.

Na przestrzeni lat ulegał wielu zmianom. Dziś to dwudziestopięciominutowy magazyn w znacznej mierze składający się z krótkich reportaży. „Teleranek” ma ambicje kulturotwórcze – jak dowiadujemy się ze strony internetowej programu<sup>1</sup>: „Młodzi widzowie mogą się dowiedzieć, na co warto wybrać się do kina, jakiej muzyki posłuchać i jakich nowości na literackim rynku powinni wypatrywać”.

Prowadzącymi „Teleranka” są jedynie młodzi ludzie (głównie gimnazjaliści), a odbiorcami – ich rówieśnicy. Nastoletnich dziennikarzy jest kilkoro, co ma znaczny wpływ na charakter sytuacji komunikacyjnej w programie i – co za tym idzie – na język prowadzących. Poza makrosytuacją, oznaczającą relacje nadawcy z widzami przed telewizorem, tworzą się w „Teleranku” także liczne

---

<sup>1</sup> <http://www.tvp.pl/dla-dzieci/teleranek/o-programie>

mikrosytuacje. Prowadzący rozmawiają między sobą, zadają pytania swoim rówieśnikom (uczniom, uczestnikom konkursów czy warsztatów), przeprowadzają wywiady z dorosłymi. Prezenterzy nie występują już w studiu – prawie wszystkie nagrania powstają poza budynkami telewizji – w parku, na boisku szkolnym, w kinie, teatrze czy muzeum.

Obecnie „Teleranek” jest jedynym w TVP programem przeznaczonym dla młodych widzów i prowadzonym przez młodzież. Także komercyjne stacje telewizyjne nie produkują tego typu audycji. Dlatego uważam to za ważne, aby „Teleranek” tworzony i prowadzony był na najwyższym poziomie. Niezwykle istotny wydaje mi się język prowadzących, mogących wpływać (zarówno pozytywnie, jak i negatywnie) na kształtowanie się polszczyzny ich rówieśników przed telewizorami. Wydaje się, że język pojawiający się w mediach elektronicznych, przejmowany jest przez odbiorców, staje się wzorem. Szczególnie podatni na wpływ telewizji są właśnie młodzi widzowie, którzy kształtują swoją kompetencję komunikacyjnojęzykową, między innymi obserwując ulubione gwiazdy mediów. Wychodzę więc z założenia, że prowadzący programy młodzieżowe w TVP powinni szczególnie dbać o poprawność swoich wypowiedzi oraz przestrzeganie zasad komunikacji językowej. Analizie poddaję sposoby rozpoczęcia i kończenia audycji, nawiązywania kontaktu z widzami i zachęcania ich do oglądania „Teleranka”. Przykłady pochodzą z programów wyemitowanych między majem a listopadem 2009 roku.

### **Rozpoczynanie programu**

W chwili rozpoczęcia programu telewizyjnego nadawca nawiązuje kontakt z odbiorcą. Aby między uczestnikami komunikacji powstała więź, dziennikarz powinien przywitać widzów zgromadzonych przez telewizorami. Wydaje się więc, że niezbędnym i pierwszym elementem każdego komunikatu kierowanego do widza jest powitanie. Analiza zgromadzonego materiału wykazała jednak, że młodzi prezenterzy „Teleranka” niejednokrotnie zapominają o przywitaniu swoich odbiorców.

W przykładach [1] i [2] prowadzący, zwracając się do widzów, rozpoczynają program informacją o miejscu czy okolicznościach powstawania oglądanej audycji:

[1] „Jesteśmy na miejscu. Dziś „Teleranek” z Pcimia – miejscowości leżącej na południu Polski, leżącej na trasie z Krakowa na Podhale”.

[2] Nie, to nie jest godzina 12. Nie wstaliście za późno. Tym razem trębacz zatrąbił na „Teleranek”.

Kolejny przykład ilustruje sytuację, w której para prowadzących nie tylko nie wita odbiorców, ale także, rozpoczynając program, nie zwraca się do nich. Widzowie są jedynie świadkami rozmowy Marty i Bartka:

[3] Marta: Co robisz na drzewie?

Bartek: Czekam na wielkie uczucie.

Marta: Schodź! Zaczynamy „Teleranek” – program o uczuciach, wiosennych metamorfozach i muzyce – po prostu majowy.

Prezenterzy rozmawiają ze sobą tak, jakby byli jedynymi uczestnikami komunikacji. Dopiero zapowiedź tematyki programu wskazuje na to, że Marta i Bartek pamiętają także o makroodbiorcy przed telewizorem. W pierwszej chwili jednak widzowie nie są traktowani jako pełnoprawni uczestnicy rozmowy, ale jako osoby, które przypadkiem przysłuchują się dialogowi znajomych.

Bronisław Ligara (1994, 221-223) wyróżnił cztery elementy schematu rozpoczynania audycji telewizyjnej:

- A) zwrot grzecznościowy, obejmujący formułę powitalną i zwrot adresatywny do odbiorcy;
- B) wypowiedzenie wprowadzające audycję;
- C) właściwa zapowiedź programu: podanie jego tytułu, autorów, zapowiedź jego tematu lub rozpoczęcie programu;
- D) życzenia skierowane do odbiorców.

Badacz ten na podstawie swoich obserwacji uznał, że najistotniejszym elementem jest człon C, a pozostałe są jedynie fakultatywne. Można zauważyć, że prezenterzy „Teleranka” rozpoczynają program, pamiętając właśnie o owym obligatoryjnym poinformowaniu o tytule audycji oraz o jej tematyce.

Wydaje się jednak, że w audycjach opartych na kontakcie prowadzącego z widzami, powitanie odbiorców jest bardzo ważne. Prowadzący „Teleranek” witają widzów rzadko i nieregularnie. Nieliczne przykłady rozpoczęcia programu, zawierające powitania to:

[4] Cześć! Wakacje 2009 rozpoczęte! Lato witamy nad polskim morzem, w Kołobrzegu.

[5] Cześć! Macie braci? Ja mam trzech.

[6] Cześć! To będzie superpożegnanie lata – „Teleranek” w stylu country.

W wypowiedziach tych, obok powitania, pojawiają się nawiązania do tematyki rozpoczynającego się odcinka. W przykładzie [6] zawarta została także ocena programu, mająca zainteresować widzów, zachęcić ich do oglądania. Taki wartościujący komentarz jest więc reklamą rozpoczynającej się audycji.

Jedynym zwrotem powitalnym, stosowanym przez prezenterów „Teleranka”, jest *cześć*. Formuła ta należy do najpopularniejszych powitań i – z racji częstego używania – jest wytarta. Być może dlatego nastoletni prowadzący, nie potrafiąc sformułować nieszablonowych powitań, często je pomijają. Starają się rozpoczynać programy różnorodnie, co okazuje się niełatwe, gdyż formuły otwierające audycje zwykle cechuje schematyczność. Młodzi dziennikarze dążą jednak do niepowtarzalności i oryginalności, które tak ważne są w świecie młodości, nieznoszącej nudy i rutyny. Dążenia te nie zawsze wpływają pozytywnie na ocenę zachowań komunikacyjnojęzykowych prezenterów – pomijanie powitań uważam za nieuzasadnione, a nawet niestosowne.

Co ciekawe, w niektórych odcinkach „Teleranka” pomijane są nie tylko powitania, ale także inne formuły językowe wskazujące na rozpoczynanie programu. Krótkie wprowadzenie do tematu audycji bywa jednocześnie jej początkiem.

[7] Wyglądać jak gwiazda, ubierać się jak idol, być na topie i na fali – dla niektórych to marzenie, a dla innych problem. Stylizacja i styliści są w modzie.

Programy te nie mają więc żadnego, zasygnalizowanego językowo, początku. Ich prowadzący zachowują się tak, jakby nie zauważyli, że właśnie ponownie spotkali się ze swoimi widzami. Być może zachowanie takie ma służyć stworzeniu wrażenia naturalności i spontaniczności – widzimy kilkoro znajomych, przysłuchujemy się ich rozmowom na różne tematy. Mam jednak wrażenie, że osiągnięty efekt daleki jest od zamierzonego – widz czuje, że nie uczestniczy w wydarzeniach rozgrywających się na ekranie, co powoduje zwiększenie niepożądanego w telewizji dystansu między nadawcą i odbiorcą.

### Zakończenie programu

Zakończenie programu telewizyjnego jest zwykle równie skonwencjonalizowane jak formuła otwierająca audycję. Wprawdzie w „Teleranku” nie udało się zaobserwować jednego powtarzalnego schematu powitań, jednak zgromadzony materiał pozwolił zauważyć, że zakończenia programu są znacznie bardziej przewidywalne, pojawiają się w nich stałe elementy.

Przykłady [8] i [9] ukazują powtarzającą się, najprostszą formułę pożegnania, złożoną z informacji o końcu audycji oraz z krótkiego pożegnania widzów:

[8] To już koniec „Teleranka” z Pcimia i o Pcimiu. Cześć.

[9] A: I to już koniec. Ja mówię do zobaczenia, a ty?

B: Cześć!

Prowadzący niejednokrotnie rozbudowują swoje wypowiedzi kończące program o dodatkowe informacje dotyczące kolejnego odcinka „Teleranka”, czasu jego emisji, miejsca nagrania:

[10] To już ostatnia na dziś prognoza. „Teleranek” za tydzień. Cześć.

[11] I tu kończy się nasza wędrówka po Jurze Krakowsko-Częstochowskiej. 25 minut szybko minęło. A za tydzień „Teleranek” z Pragi – jednego z najładniejszych miast Europy. Cześć.

[12] I nie zapomnijcie włączyć Jedynekę za tydzień na „Teleranek”.

[13] Dziś to wszystko, ale za tydzień ciągle będzie maj. Zapraszamy na majowy program o uczuciach, wiosennych metamorfozach i supermuzyce. Tego nie możesz przegapić!

Zapowiedź kolejnego odcinka, w przykładach [10] i [11] sformułowana jako komunikat o charakterze jedynie informacyjnym, w rzeczywistości służy zachęceniu widzów do oglądania „Teleranka”. W przykładzie [12] intencja ta została wyrażona wprost w formie przypomnienia. Przypomnieniu temu nie towarzyszy już jednak żaden zwrot pożegnalny – młody dziennikarz zapomniiał pożegnać się z widzami. Nakłanianie do obejrzenia następnego programu szczególnie wyraźne jest w wypowiedzi [13]. Prowadząca zachęca widzów za pomocą grzecznościowej formuły *zapraszamy*. Swoje zaproszenie stara się uatrakcyjnić i zyskać widza, informując o tematyce kolejnej audycji. W zapowiedzi tej zawarty został element wartościujący (supermuzyka), który – jako językowy środek nakłaniania – ma pomóc w przekonaniu odbiorców do oglądania programu. Występująca w przykładzie modalność zwiększa siłę oddziaływania komunikatu i sprawia, że trudno zignorować tak sformułowane zaproszenie. Kategorieczność została dodatkowo wzmocniona poprzez zastosowanie 2 osoby liczby pojedynczej, powodującej, że każdy widz ma wrażenie, iż wypowiedziane słowa kierowane są właśnie do niego.

W pożegnaniach wypowiedzianych przez młodych dziennikarzy „Teleranka” pojawiają się także wypowiedzi dyrektywne mające na celu zwiększenie grona odbiorców programu:

[14] A „Teleranek” jeszcze raz przed wakacjami za tydzień. Zawiadomcie kolegów – będzie feta i piracka przygoda.

[15] Ja się żegnam, a pamiętajcie: za tydzień „Teleranek” o 9.25. Zawiadomcie kolegów, będzie nas więcej. Cześć!

Przykład [14] ukazuje wypowiedź, której autor zachęca odbiorców do działania, przedstawiając im atrakcje czekające na widzów kolejnego odcinka. Jacek Wasilewski (2006, 187) nazywa takie akty dyrektywne uwodzeniem lub kuszeniem. Jest to rodzaj propozycji równorzędnej, w której żadna ze stron nie dominuje, jednak przewaga jest po stronie odbiorcy, więc nadawca stara się na niego wpłynąć, przedstawiając mu wizję korzyści płynących z przystania na daną propozycję.

Analiza materiału językowego wykazała, że prezenterzy „Teleranka” częściej pamiętają o pożegnaniu widzów, niż o powitaniu ich. Najpopularniejszym, uniwersalnym zwrotem stosowanym zarówno w powitaniach, jak i pożegnaniach, jest cześć. Przypomnę, że elementy, pojawiające się w zbadanych zakończeniach „Teleranka”, to:

- zasygnalizowanie końca audycji;
- zapowiedź kolejnego programu;
- dyrektywny zwrot do makroodbiorcy;
- formuła pożegnalna.

Żaden z tych składników nie jest jednak, w odczuciu prezenterów, niezbędny i stały.

### **Zachęty do oglądania programu**

Zaobserwowane w pożegnaniach zwroty do widzów, mające nakłonić ich do pożądanых przez nadawców zachowań, niejednokrotnie pojawiają się także w trakcie programu. Przykłady [16]-[21] przedstawiają takie wypowiedzi:

[16] Pamiętajcie o nas całe dwa miesiące i zawsze.

[17] Oglądajcie koniecznie!

[18] Zachowajcie czujność przez całe dwadzieścia minut.

[19] Bądźcie z nami! Bądźcie z nami! Bądźcie z nami!

[20] Nie możecie tego przegapić, więc zostańcie z nami na Dzikim Zachodzie.

[21] Aby wziąć udział w losowaniu laptopów i iPodów, musicie odpowiedzieć na cztery z siedmiu pytań. Dlatego oglądajcie „Teleranek” uważnie i regularnie.

Celem przytoczonych wypowiedzi jest zapewnienie audycji odpowiedniej oglądalności, przywiązanie widza. Zachęty do oglądania programu są bardzo częstym elementem „Teleranka”.

Wszystkie przytoczone komunikaty są neutralne pod względem uprzejmości, wyrażone za pomocą czasowników w trybie rozkazującym. O charakterze i sile wypowiedzi dyrektywnej w znacznej mierze decydują stosunki łączące nadawcę i odbiorcę. Można przyjąć, że nadawcy i odbiorcy są tu niemal równorzędnymi partnerami komunikacji. Wprawdzie prezenterzy decydują o przebiegu i tematyce ich spotkania z odbiorcami, ale to widzowie rozstrzygają, czy obejrzą program. Młody wiek prowadzących i widzów „Teleranka” sprawia, że układ między nimi ma cechy znajomości koleżeńskiej. Młodzi dziennikarze formułują więc zachęty podobne do tych, jakie mogą stosować w rozmowach ze swoimi znajomymi. Ciekawymi przykładami takich komunikatów są wypowiedzi 20. i 21., pokazujące sposób nakłaniania wzbogacony o uzasadnienie modalne.

## Nadawcy i odbiorcy – my i wy

### Formy *my*

Wspomniane już koleżeńskie relacje między młodymi dziennikarzami a widzami tworzone są poprzez sposób, w jaki prezenterzy zwracają się do odbiorców lub mówią o nich i o sobie. Sposób ten zaś wynika z założenia, że widzami programu są rówieśnicy prowadzących.

Więź między nadawcami a odbiorcami budowana jest dzięki wykreowaniu wspólnego świata, łączącego prowadzących i widzów, określanych jako *my* o tych samych doświadczeniach, przekonaniach i odczuciach. Przykłady [22]-[24] przedstawiają sądy tworzące ową wspólną rzeczywistość:

[22] Trudno sobie wyobrazić nasze życie bez seriali.

[23] W tym sezonie inspiracje czerpiemy z natury, więc musi być wielokolorowo.

[24] O tej porze roku świat zachwyca nas barwami. My też nabieramy kolorów.

Stworzenie wspólnoty z odbiorcą służy zachęceniu go do współuczestnictwa, zaangażowania w wydarzenia prezentowane na ekranie. Widz jest więc nie tylko biernym obserwatorem, ale też uczestnikiem wszystkich zdarzeń:

[25] Spektakl przenosi widzów do dziewiętnastowiecznej Anglii. Zanim się tam wybierzemy, zajrzyjmy za kulisy.

[26] Z góry lepiej i dalej widać. Zajrzyjmy do Brukseli.

[27] Mam nadzieję, że za tydzień w „Teleranku” wspólnie go przekonamy. Bądźmy razem.

[28] W takim razie wszyscy przed telewizorami wstajemy i próbujemy. Ja też spróbuję.

Zachętę do zaangażowania dobrze ilustruje przykład [27] – młoda dziennikarka chce, aby widzowie stworzyli wspólnotę mającą określony cel i starającą się go zrealizować. Wydaje się, że głównym zamiarem prowadzącej jest tu, omówione już wcześniej, zapewnienie „Telerankowi” dużej oglądalności poprzez wywoływanie u odbiorców woli podjęcia zamierzonego działania.

Także wypowiedź [28] stanowi przykład wykorzystania formy *my* w celu wpłynięcia na zachowanie odbiorców. Nie chodzi tu już tylko o zwiększenie zaangażowania, ale także o prawdziwe współuczestnictwo w prezentowanych wydarzeniach. Prezenterka chce, by widzowie razem z nią ćwiczyli kroki taneczne, pokazywane przez instruktorkę prowadzącą warsztaty tańca.

Widać więc, że, osiągane za pomocą przedstawionych środków językowych, kreowanie świata wspólnych doświadczeń jest istotne dla młodzieży prowadzącej „Teleranek”.

## Formy *wy*

Prezenterzy „Teleranka” często zwracają się do widzów za pomocą formy *wy*. *My* odnosi się wtedy tylko do prowadzących program. *Wy* zaś obejmuje całą grupę odbiorców, co pozwala twierdzić, że zwrot adresatywny służy integracji wszystkich widzów programu (Kubiszyn-Mędrała 2001, 171-172).

[29] Nie martwcie się, jeśli tak, jak ja, nie znacie kroków. Możecie nauczyć się od najlepszych tancerzy.

[30] A jakie seriale *wy* lubicie?

[31] Może to cię zainteresuje? Was pewnie też.

[32] I co myślicie o warsztatach bębniarskich? Naszym zdaniem, są naprawdę cza-derskie.

[33] Warsztaty beatboxu odbywają się prawie wszędzie. Poszukajcie w necie beatboxerów z waszego regionu.

[34] Jeśli chcecie, aby Akademia Mocy wróciła do „Teleranka” po wakacjach, napiszcie do nas.



Przykłady pokazują, że nadawcy chcą rozmawiać ze swoimi odbiorcami – są ciekawi ich opinii, upodobań, zachęcają ich do kontaktu. Bezpośredniość i otwartość młodych prezenterów sprawiają, że dążą oni do stworzenia bliskiej relacji z widzami, mimo dzielącej ich odległości i różnicy w czasie powstawania i odbierania komunikatu. Chęć nawiązania kontaktu, wymiany poglądów i doświadczeń wydaje się naturalna i charakterystyczna dla młodzieży. Odbiorcy mogą odpowiadać na zadawane im pytania i robią to za pośrednictwem telefonów czy poczty elektronicznej.

Dzięki takim wypowiedziom, jak ta zaprezentowana w przykładzie [34], widzowie mogą mieć poczucie współtworzenia programu – wiedzą, że ich opinie mają znaczenie.

### Formy *ty*

Należy wspomnieć, że prezenterzy „Teleranka” zwracają się do widzów także na *ty*, stosując liczbę pojedynczą. Dzieje się to jednak rzadko. Wypowiedzi takie najczęściej dotyczą udziału w konkursach, służą zadawaniu pytań.

[35] Uwaga, uwaga! Jeśli brałeś udział w konkursach i jesteś superwidzem programu, bądź czujny!

[36] Kto jest, według ciebie, największą gwiazdą polskiego filmu, sportu i muzyki? Wyjaśnij, dlaczego tak uważasz.

[37] Odszukaj w Internecie pięć drużyn z twojego okręgu.

Wydaje się, że wykorzystywanie zwrotu adresatywnego *ty* w rozmowach dotyczących turniejów wynika z tego, iż każdy widz samodzielnie decyduje o wzięciu udziału w rywalizacji o nagrody, więc pytanie kierowane jest właśnie do niego – uczestnika konkursu, a nie do wszystkich odbiorców jako grupy.

### Podsumowanie

Przedstawiona analiza wykazała, że młodzi prezenterzy „Teleranka” wielokrotnie tworzą wypowiedzi mające na celu jedynie nawiązanie kontaktu z odbiorcami, zwiększenie ich zaangażowania i przywiązania do programu. Co ciekawe, tak liczne w audycji zachowania językowe, służące stworzeniu koleżeńskich relacji między nadawcami a odbiorcami, rzadko pojawiają się na początku i na końcu programu. Pomijanie powitań i pożegnań wiąże się przypuszczalnie z chęcią uniknięcia schematyczności czy sztuczności.

Wydaje się, że młodzi dziennikarze częściej, niż dorośli, zwracają się wprost do widzów. Prawdopodobnie wynika to z bezpośredniości i otwartości cechujących młodzież. Nawiązanie i utrzymanie kontaktu z widzami można uznać za bardzo istotny cel zachowań komunikacyjnojęzykowych prezenterów „Teleranka”.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Kleszczowa K., Termińska K., 1983, *Wypowiedzenia rozkaznikowe*, „Socjolingwistyka” 5, s. 115-127.
- Kubiszyn-Mędrała Z., 2001, *Zwroty adresatywne w polskiej telewizji w latach siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, „Język Polski” 3, s. 168-175.
- Ligara B., 1994, *Rytuał zachowania językowego w rozpoczynaniu programów telewizyjnych*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa i W. Śliwiński, Kraków, s. 221-230.
- Miodunka W., Ropa A., 1979, *Z zagadnień socjolingwistycznego opisu sytuacji na podstawie sytuacji telewizyjnej*, „Socjolingwistyka” 2, s. 65-75.
- Wasilewski J., 2006, *Retoryka dominacji*, Warszawa.

#### **The Language of *Teleranek* Presenters: Description of Linguistic Behaviours of Young TV Hosts Summary**

The main goal of this paper is to present selected linguistic behaviours of young people who host a TV show for the young audience. As an introduction, the paper briefly presents *Teleranek*, the only Polish TV show hosted exclusively by children and teenagers and intended for the young audience. Elements discussed include ways of greeting viewers, saying goodbye and motivating the audience to watch *Teleranek* regularly. As an important part of the analysis, the paper describes forms of address which play an essential role in establishing rapport and maintaining contact with viewers.

MAGDALENA TRYSIŃSKA  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## ZACHOWANIA KOMUNIKACYJNO-JĘZYKOWE BOHATERÓW FILMÓW ANIMOWANYCH DLA DZIECI (NA PRZYKŁADZIE ROZMÓW PROWADZONYCH W RODZINIE)

**ABSTRAKT:** W artykule autorka analizuje wybrane rozmowy prowadzone przez bohaterów filmów animowanych dla dzieci („Bliźniaki Cramp”, „Johny Test” – Cartoon Network; „Clifford, Wielki Czerwony Pies”, „Sekretny świat misia Beniamina” – Mini-Mini). Zwraca uwagę na rozmowy prowadzone w rodzinie. Pod uwagę bierze: uczestników rozmowy oraz wymiennosc ról nadawczo-odbiorczych; cel, dla którego jest podejmowana; temat oraz sposób jego werbalizacji, czyli zarówno to, jak się mówi, jak i to, o czym się mówi; kontekst czasowo-przestrzenny, a także atmosferę; efekt, czyli ślad pozostawiony w świadomości uczestników rozmowy. Analiza ukazuje znaczące różnice w sposobie prowadzenia rozmów w filmach emitowanych w Mimi-Mini oraz w Cartoon Network, jednocześnie wskazuje na odmienne funkcję filmów pochodzących z tychże stacji: edukacyjnej, którą reprezentują kreskówki z Mini-Mini, i rozrywkowej, dominującej w filmach z Cartoon Network.

**SŁOWA KLUCZOWE:** media, dzieci, rozmowa, uczestnicy rozmowy, role społeczne, cel, temat, kontekst, skutek

Przedmiotem mojego artykułu jest rozmowa – zjawisko powszechne, codzienne, a mimo to bardzo nieokreślone. Wszyscy intuicyjnie wiemy, czym jest rozmowa, ponieważ każdego dnia rozmawiamy. Czy jednak zdajemy sobie sprawę, jak ważną rolę odgrywa w naszym życiu?

Jak pisze Olga Wolińska (2003, 9):

„Rozmowa ma siłę większą niż bomby. (...) Rozmowy (...) mogą mieć ogromną wagę, mogą wywoływać dalekosiężne skutki, mogą zmieniać kierunek historii.

Rozmowy mniejszej rangi bywają decydujące dla losów jednostki. Rozmowa jest często elementem kwalifikacji na studia, poprzedza decyzję o zatrudnieniu. Rozpad rodziny, wkraczanie na przestępczą drogę młodzieży tłumaczy się często brakiem rozmowy. Konfliktów pokoleniowych dałoby się unikać, gdyby strony ze sobą rozmawiały. (...) Od polityka, pedagoga, psychoterapeuty, dziennikarza wymaga się profesjonalnej sprawności w prowadzeniu rozmowy. Biegłość w sztuce konwersacji czyni atrakcyjnym towarzyszko”.

Powyższy cytat wskazuje powody, dla których warto przyglądać się rozmowom, tym bardziej, że jest to temat niezwykle szeroki, dający możliwość interdyscyplinarnego ujęcia.

W obszarze moich zainteresowań znalazły się jednak rozmowy mniej typowe, ponieważ są to rozmowy, jakim najmłodszy widzowie mają okazję przysłuchiwać się, oglądając filmy animowane. Zwróćmy bowiem uwagę, że film, nie tylko animowany, wypełniają rozmowy<sup>1</sup> bohaterów (nie biorę pod uwagę filmów bez dialogów, np. „Tom i Jerry”, „Bolek i Lolek”, które są wypełnione interakcjami pozawerbalnymi). Rozmowa w filmie wydaje się może czymś tak oczywistym, że rzadko widz zastanawia się nad jej charakterem. Częściej jesteśmy skłonni wyłapywać pojedyncze formy wyrazowe, szczególnie te, które z jakichś względów budzą nasz sprzeciw, wywołują oburzenie. Należy jednak pamiętać, że formy te uwikłane są w cały kontekst sytuacyjny, czyli pojawiają się w rozmowie.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjrzałam się rozmowom w wybranych filmach animowanych emitowanych w dwóch popularnych komercyjnych stacjach telewizyjnych: Cartoon Network i Mini-Mini. Z losowo wybranych odcinków czterech kreskówek („Bliźniaki Cramp”, „Johny Test” – Cartoon Network; „Clifford, Wielki Czerwony Pies”, „Sekretny świat misia Beniamina” – Mini-Mini) wyekscerpowałam przykłady rozmów, które posłużą mi w dalszej analizie<sup>2</sup>.

Mówiąc o rozmowie, wypada najpierw zdefiniować samo pojęcie. Mogłoby się wydawać, że jest ono jednoznaczne, bo jak już zaznaczyłam na wstępie, wszyscy prowadzimy rozmowy codzienne i mniej codzienne (np. oficjalne). Czym zatem jest rozmowa?

W „Wielkim słowniku ucznia” pod. red. Mirosława Bańki znajdziemy następującą definicję: *rozmowa* to „dłuższa wymiana zdań pomiędzy co najmniej dwiema osobami, zwłaszcza w sytuacji nieoficjalnej”; *rozmowy* zaś to „oficjalne dyskusje mające doprowadzić do załatwienia jakiejś sprawy”.

Nie będę się zajmować drugim członem definicji (czyli *rozmowami*), ponieważ interesuje mnie *rozmowa* w znaczeniu pierwszym. Uwagę zwraca końcowa część definicji: „zwłaszcza w sytuacji nieoficjalnej”. Myślę, że jest to zbyt

<sup>1</sup> Rozmowy, o których tu mowa, zbliżają się niewątpliwie do dialogu literackiego, są bowiem fikcyjne, z góry zaplanowane. Świadomie jednak rezygnuję z terminu *dialog*, ponieważ telewizja ma za zadanie stwarzać iluzję rzeczywistości. Sytuacje, w których znajdują się bohaterowie, mają być jak najbliżej życia codziennego. Z uwagi na dziecięcego odbiorcę i jego skłonność do identyfikowania się z filmowymi bohaterami, rozmowy filmowych bohaterów będę traktowała jak rozmowy potoczne w rozumieniu U. Żydek-Bednarczuk (1994).

<sup>2</sup> Wszystkie analizowane kreskówki są dubbingowane. Należy zaznaczyć, że pod uwagę biorę wyłącznie ich polską wersję językową. Polski dubbing dostosowany jest bowiem do polskiego odbiorcy, a mnie interesuje przekaz odbierany przez polskie dzieci, które nie mają świadomości różnic kulturowych wpływających na kształt komunikatu.

uproszczenie. Rozmawiamy bowiem nie tylko z osobami, z którymi dobrze się znamy, ale także z lekarzem, z urzędnikiem na poczcie, z ekspedientką w sklepie. Moim zdaniem, taką wymianę zdań także możemy nazwać rozmową.

Bardziej rozwiniętą definicję rozpatrywanego tu pojęcia zaproponowała Elżbieta Kuryło (2003, 31), według której: „rozmową jest przekaz współtworzony przez ludzi, którzy świadomie mówią do siebie nawzajem i siebie słuchają w ramach wspólnie akceptowanej relacji. Toczy się ona w języku zrozumiałym dla rozmawiających, odbywa się w wybranym miejscu i trwa przez pewien czas. Może być przygotowana. Przebiega od początku do końca lub przerwy. Może być wznawiana i utrwalana. Ocenie podlegać mogą zarówno treść, jak i sposób prowadzenia rozmowy, a także osoby w niej uczestniczące. Ma ona pewien cel, temat i efekt, nie zawsze werbalizowany. Odmowa rozmowy z kimś jest sygnałem braku więzi lub formą represji”. Zgodnie z tą definicją poddawane analizie akty komunikacyjne bohaterów filmów animowanych mogą zaliczyć właśnie do gatunku rozmowy. Przyglądając się rozmowom, zwracam uwagę na:

- uczestników rozmowy oraz wymiennosc ról nadawczo-odbiorczych;
- cel, dla którego jest podejmowana;
- temat oraz sposób jego werbalizacji, czyli zarówno to, jak się mówi, jak i to, o czym się mówi;
- kontekst czasowo-przestrzenny, a także atmosferę;
- efekt, czyli ślad pozostawiony w świadomości uczestników rozmowy (por. Bochno 2004, 35).

Biorąc pod uwagę komponenty rozmowy wymienione powyżej, przyjrze się wybranym rozmowom filmowych bohaterów.

Zacznijmy od **uczestników rozmowy**. W każdej rozmowie konieczny jest nadawca, czyli osoba inicjująca rozmowę, oraz odbiorca, czyli osoba odbierająca przekaz. Jednocześnie należy pamiętać o tym, że role te są wymienne – nadawca może szybko przejąć rolę odbiorcy i na odwrót.

Na potrzeby tegoż artykułu z analizowanego materiału wyekscerpowałam jedynie te rozmowy, które są prowadzone w rodzinie, zwłaszcza pomiędzy dziećmi a rodzicami. W związku z tym nadawcą może być dziecko lub osoba dorosła. Z odbiorcą sytuacja wygląda podobnie. Kontakt dziecko-dorosły zaliczymy do typu kontaktu indywidualnego i bezpośredniego. Interakcje te zachodzą w sytuacji nieoficjalnej, przy czym rangi rozmówców są nierównorzędne, respektujące hierarchię rodzinną (por. Grabias 2001, 269-271). Pobieżny ogląd analizowanych rozmów pozwala jednak zauważyć, że uczestnicy tychże interakcji mogą pozostawać w stosunkach partnerskich, właściwych rangom równorzędnym, lub manifestować swą przewagę (dotyczy to oczywiście rozmówcy o wyższej randze społecznej, czyli w tym wypadku matki lub ojca).

Porównajmy dwie rozmowy:

(rozmowa 1. „Clifford...”)

Mama: Emili, wychodzimy.

Córka: Ale zaraz, chcę się pożegnać z Cliffordem.

Mama: Kochanie, musimy już iść. Niedługo wrócimy.

(rozmowa 2. „Johny Test”)

Tata: Johny, znów się włamałeś do mojej szafki z filmami DVD?!

Syn: Nie.

Tata: „Najszybsi i najmłpsi”? Johny, jesteś za mały, żeby oglądać takie filmy!

Syn: Ale twoje filmy są najlepsze.

Tata: Łapy precz od mojej szafki z filmami! Taki piękny dziś dzień. Macie natychmiast wyjść na podwórko! [ojciec sam zasiada przed telewizorem]

I w jednej i drugiej rozmowie to jedno z rodziców inicjuje rozmowę oraz podejmuje ostateczną decyzję, jednak w pierwszym przypadku mama nie nakazuje, a jedynie informuje córkę o konieczności opuszczenia domu. Jednocześnie uspokaja, że niedługo wróca. Uwagę zwraca forma adresatywna „kochanie”, która także silnie wpływa na ostateczny efekt całej wymiany zdań. Ani raz nie pojawiła się tu forma trybu rozkazującego.

W przykładzie 2. natomiast ojciec słusznie gani syna, ale czyni to w sposób agresywny – stosuje tryb rozkazujący i ekspresywny zwrot „łapy precz od...”. Skutek jest taki, że syn przez okno próbuje dokończyć oglądanie filmu.

W kreskówkach emitowanych na Cartoon Network znajdziemy także takie rozmowy, w których role ulegają odwróceniu. To dziecko przejmuje kontrolę, dominując nad rozmówcą – rodzicem.

(rozmowa 3. „Johny Test”)

Tata: Johny, synu, trójka z WOS-u?

Syn [nie odrywając wzroku od telewizora]: Co?! To nie moja wina. Trzeba było mnie lepiej wychować.

(rozmowa 4. „Bliźniaki Crump”)

Mama: [dobija się do pokoju syna] Wain! Wainie Cramp, inspekcja! Otwieraj!

Syn: Nie ma mowy! Nie jestem gotów!

Mama: Dobrze. Dam ci jeszcze 5 minut, a potem inspekcja!

Syn: Nie!

Rozmowy 3. i 4. obrazują sytuację, w której osoby o niższej randze społecznej nie przyjmują do wiadomości nierównorzędności ról. Wychodzą ze swej roli, przez co ich wypowiedzi stają się niegrzeczne – łamią powszechnie przyjęte reguły postępowania.

Stanisław Grabias (2001, 269) pisze, że: „Językowym rolom społecznym przysługują raczej swoiste zasady korzystania ze środków językowych, ujawniające się przede wszystkim na poziomie składni i w zakresie form wypowiedzi. I tak np. równorzędne rangi społeczne dysponują propozycją, radą, wspomnieniem, protestem, ostrzeżeniem, groźbą, rangom nierównorzędnym właściwe jest polecenie, zakaz, nakaz, prośba”. W rozmowach 3. i 4. w replikach dziecięcych mamy do czynienia z protestem. Dzieci w ten sposób niwelują dystans pomiędzy sobą a rodzicami, którzy powinni przyjąć rangę nadrzędną.

Drugim istotnym komponentem rozmowy jest **cel**. Każda interakcja podejmowana jest z jakąś intencją. Na ogół inicjuje ją ta osoba, która chce coś osiągnąć.

(rozmowa 5. „Clifford...”)

Córka: Tato, widziałeś Clifforda?

Tata: Co? Nie, nie widziałem. Jest tutaj [w kapciu].

Córka: Dzięki, tato.

Tata: Clifford jest tak mały, że wszędzie się mieści. Oby nic mu się nie stało.

Córka: O, nie martw się, będę go pilnować.

Tata: Doskonale sobie radzisz.

(rozmowa 6. „Bliźniaki Cramp”)

Syn: Matko.

Mama: Tak, skarbie?

Syn: Matko, ten Wayne, on sobie łowi ryby w klozecie.

Mama: Co proszę? Coś ty powiedział, skarbie?

Syn: No, że Wayne łowi ryby w klozecie!

Mama: Proszę, skarbie, nie mów o tych sprawach. Przecież mamy gości.

Syn: Czy ty nic nie rozumiesz? Ja muszę zaraz skorzystać.

Mama: Przez ciebie nie będę się mogła ludziom pokazać.

W obu przypadkach (rozmowy 5. i 6.) rozmowę inicjują dzieci. Zwracają się do rodziców z konkretną prośbą. W drugiej replice od razu pojawia się reakcja każdego z rodziców – w rozmowie 5. ojciec reaguje mniej grzeczną partykulą „co?”, w rozmowie 6. mama w z czułością w głosie stosuje zwrot adresatywny „skarbie”. Mogłoby się wydawać, że druga z przytoczonych tu rozmów będzie reprezentowała wzorcowy model komunikacji matka/ojciec-dziecko.

Dalszy przebieg pokazuje jednak, że grzeczność zastosowana przez mamę jest tylko na pokaz. Wiele wyjaśnia także kontekst sytuacyjny – w czasie, gdy syn zwraca się do matki, rozmawia ona ze znajomymi, siedząc w salonie. Ostatnia kwestia rozmowy pokazuje, że w tym momencie problem syna nie jest tak istotny, jak fakt zachowania twarzy przed innymi dorosłymi. Rozmowa 5. natomiast pokazuje codzienny kontakt ojca z córką – ojca, który wykazuje się zrozumieniem i pomocą. Ostatnia kwestia zawiera nawet akt chwaleń. Córka także w sposób wzorowy bierze udział w tej grze – nie zapomina o formach grzecznościowych („dzięki”), a jednocześnie pokazuje, że jest z tatą w stosunkach przyjacielskich – zwraca się do niego w 2. osobie l. poj.

Obie analizowane tu rozmowy oczywiście mają inny cel, tak i całe filmy, z których zostały zaczerpnięte. W rozmowie 5. widoczna jest funkcja dydaktyczna – mały widz ma okazję obserwować codzienne zachowanie filmowych bohaterów, które jest grzeczne, nie łamie norm obyczajowych, spełnia oczekiwania wszystkich uczestników interakcji. Rozmowa 6. natomiast ma na celu rozbawienie widza – sytuacja wydaje się absurdalna, formy językowe, stosowane w czasie całej interakcji są wyszukane, pochodzą z wysokiego rejestru języka (por. formę „matko”). Celem mojego artykułu nie jest ocena tychże zachowań pod względem wychowawczym, nie sposób jednak zupełnie ten aspekt pominąć.

Podobnie funkcję rozrywkową będzie pełniła kolejna rozmowa, także inicjowana przez dziecko, które przychodzi do ojca z prośbą.

(rozmowa 7. „Johny Test”, cz. 1. pomiędzy dzieckiem i jego przyjacielem, gadającym psem)

Syn: Potrzeba mi kasy.

Pies: Wiem, że pożałuję, ale zapytam: na co?

Syn: Jest już nowa maxi konsola. Jest za dwie i pół stowy (...) Dobra. Poprośmy tatę o forszę.

(cz. 2. pomiędzy synem i ojcem)

Tata: [histeryczny śmiech] dwieście pięćdziesiąt, ha, ha, ha! Nie!

Syn: Szlag!

Tata: Jeśli tak potrzebujesz kasy na nową konsolę, której nie potrzebujesz, sugeruję, znajdź pracę.

Syn: Ale jaką pracę?

Zwróćmy uwagę na fakt, że prośba była skazana na niepowodzenie – z kontekstu sytuacyjnego można wywnioskować, że osoba inicjująca rozmowę



– dziecko, miała tego świadomość. W związku z tym reakcja ojca była dość przewidywalna – można było spodziewać się odmowy. Uwagę widza zwraca jednak język dziecka, które używa wulgaryzmów – „szlag”<sup>3</sup>, oraz ironia w replikach ojca. Rozmowie tej trudno przyznać miano przyjacielskiej.

W niektórych z analizowanych filmów w rozmowach z rodzicami dzieci wykazują się ogromną przebiegłością – potrafią manipulować rodzicami po to, aby odwrócić uwagę od innych rzeczy. Co więcej, ich metody okazują się na ogół skuteczne. Wówczas celem zainicjowania kontaktu jest odwrócenie uwagi interlokutora od sprawy, którą tenże jest zainteresowany.

Mechanizm ten doskonale obrazuje scena, kiedy to dzieci (bracia bliźniacy) chcą przemycić do domu rzeczy zakazane – jeden bagienne stworzenia, drugi złom. Obaj działają niezależnie i odwracają uwagę matki, wskazując na naganne zachowanie brata:

(rozmowa 8. „Bliźniaki Cramp”)

Syn 1. O, mamó, chodź, brud w mieszkaniu!

Mama: Hm, Luszyn, czy nie wniosłeś do domu czegoś brudnego? Żadnych bagiennych świstów?

Syn 2. [kręci głową]

Mama: Mogę sprawdzić twój pokój?

Syn 2. O, mamó, spójrz, złom w mieszkaniu.

Mama: [krzyczy przeraźliwie, biegnie w stronę drugiego syna].

Kreskówka ta pokazuje także, w jaki sposób można obłaskawić matkę, która jest wielką miłośniczką porządku i czystości:

(rozmowa 9. „Bliźniaki Cramp”)

[syn, łowiąc ryby w muszli klozetowej, odzywa się zza zamkniętych drzwi]

Mama: Waynie Cramp! Twój brat twierdzi, że łowisz ryby w klozecie. To prawda?

Syn: Ależ skąd, mamó, nigdy nie zrobiłbym czegoś tak obrzydliwego. Po prostu staram się jak najdokładniej umyć ręce. Chcę mieć pewność, że nie ma na nich żadnych zarazków.

Mama: Możesz to powtórzyć, kochanie?

Syn: Że nie ma na nich żadnych zarazków.

Mama: Luszynie Cramp, masz brudne myśli. Teraz idę na zakupy.

Syn 2: Mamó!

---

<sup>3</sup> Należy zaznaczyć, że nie jest to jednostkowy przypadek użycia wulgaryzmu przez tego bohatera.

Warto zwrócić uwagę na wynik rozmowy inny od tego, jakiego spodziewał się drugi z braci. Oczekiwał od matki, że zajmie stanowisko w spornej kwestii, zwrócił się do niej jako do osoby mogącej wyrzucić presję na bracie, który zajął toaletę. W ostatniej replice widoczne jest rozczarowanie syna.

Istotnym składnikiem rozmowy jest **temat** oraz sposób jego werbalizacji. Filmy animowane, których jedną z wielu funkcji jest funkcja dydaktyczna, powinny poruszać różne tematy, pomagać dzieciom w rozwiązywaniu ich własnych problemów. Często filmowi bohaterowie podpowiadają sposób na rozwiązanie trudnych kwestii.

W jednym z odcinków „Clifforda” pojawia się problem zbyt dużego psa, dla którego mieszkanie w bloku okazuje się za ciasne.

(rozmowa 10. „Clifford...”)

Tata: Jejku, w życiu nie widziałem czegoś takiego, Emili. Ten pies jest ogromny.

Córka: To super, prawda, tato?

Tata: No tak, świetnie. [niepewność w głosie]

Mama: Tylko że mieszkanko w bloku nie jest dobrym miejscem dla tak dużego psa.

Córka: Mamo, ale ja go kocham.

Tata: Wiem, córciu. Cóż, zdaje się, że czeka nas przeprowadzka.

Córka: Och, naprawdę dziękuję wam, kochani. Ale jak to zrobić? Przecież Clifford nie przecisnie się przez drzwi.

Tata: Coś wymyślimy. Mówiłem ci, że opieka nad tym psem nie będzie łatwa.

Córka: Ale on jest tego wart.

W innym filmie jedna z bohaterek nie mogła pójść na bal przebierańców z powodu wypadku, jaki miało jedno z rodziców.

(rozmowa 11. „Sekretny świat...”)

Córka [żali się swojemu misiowi]: Powiedziałam, że chcę zostać w domu, ale ja cały rok czekałam na Halloween i naprawdę bardzo chciałam się przebrać.

Tata: Skarbie?

Córka: Tata?

Tata: Dlaczego mi nie powiedziałaś, że nie mogłaś się doczekać Halloween?

Córka: Byłoby ci przykro.

Tata: Możesz jeszcze poprosić naszych sąsiadów, żeby cię zabrali.

Córka: Chyba tak zrobię, ale wołałabym z tobą. Nie mam nawet dobrego kostiumu.

Tata: Mam dobry pomysł na kostium. Będzie naprawdę straszny, zobaczysz.

Rozmowy 10. i 11. są przykładem interpersonalnego kontaktu indywidualnego, w którym zaznaczone są nierównorzędne role rozmówców, ale mimo to

rozmowa przebiega w przyjaznej atmosferze. Rozmówca o wyższej randze (ojciec) wykazuje chęć współpracy – oferuje pomoc osobie o randze niższej (córce).

Nie można tego natomiast powiedzieć o rozmowach matki i syna z kreskówki „Bliźniaki Cramp”. Matka zwiększa dystans rozmowy z synem poprzez zastosowanie zwrotów oficjalnych oraz manifestuje swoją przewagę, stosując tryb rozkazujący:

(rozmowa 12. „Bliźniaki Cramp”)

[syn wraca do domu, jest ubłocony]

Mama: Wiedziałam, że nie powinieneś nocować u Tonego! Jak ty wyglądasz?

Syn: Tak to już jest na bagnie, mamó. A zresztą to błoto działa jak maseczka, proszę.

[dotyka policzka mamy ubłoconą ręką]

Mama: Luszyn, to obrzydliwe.

Syn: Ale mamó, to jest lekarstwo.

Mama: Żadnych ale, mój panie, i żebyś mi się stąd nie ruszał. A za zabłocenie własnej matki przez tydzień szlaban na kanał przyrodniczy! A teraz ściągnij ubranie i myj się!

Syn: Ale mamó, ludzie mnie zobaczą.

Mama: Jesteś we własnym ogródku, do licha! Kto cię tu zobaczy.

[w kolejnej scenie widzimy, jak dzieci z sąsiedztwa śmieją się z Luszyna, który stoi przed drzwiami swego domu w samej bieliźnie; mama polewa go z okna wodą]

Jak już wspominałam powyżej, film ten pełni przede wszystkim funkcję rozrywkową. Zapewne w zamierzeniach twórców ta scena także miała za zadanie wywołanie śmiechu u małych (a może starszych?) odbiorców. Sytuacja, w której matka woli narazić syna na kpiny ze strony kolegów, niż wpuścić zabłoconego do domu, wydaje się tak absurdalna, że aż śmieszna. Dorosły widz, a może i mały także, wie, że nierzadko jest to śmiech przez łzy. W rozmowie tej zwraca także uwagę zakaz na programy przyrodnicze, zastosowany jako kara. W życiu codziennym byłby to raczej zakaz na komputer lub programy rozrywkowe. Wierni widzowie omawianej kreskówki wiedzą, że zakaz ten oznacza dla bohatera odcięcie od ulubionego zajęcia, jest on bowiem zagorzałym ekologiem. Nie można także nie zwrócić uwagi na duży ładunek negatywnych emocji ujawniający się w replikach matki – oficjalne formy „mój panie” czy wykrzykniki „u licha”.

W kreskówkach podejmowane są także tematy trudne, np. pierwszych miłości, niepowodzeń szkolnych czy obowiązków, które dla dziecka mogą być niemiłe z jakichś względów. W takich sytuacjach rodzice, jako osoby bardziej doświadczone, mogą udzielić rady. W związku z tym w analizowanych rozmowach warto przyjrzeć się także tym aktom mowy.

(rozmowa 13. „Johny Test”)

Tata: Obiecałem matce, że jak wróci z delegacji, ten dom będzie błyszczał. Lecę teraz do sklepu. Jak wrócę, masz doprowadzić ten ogródek do stanu używalności.

Syn: Tato, nie cierpię pracować.

Tata: Nawet ja tego nie lubię, ale co robić. Muszę kupić farbę, pędzle, tapety, szczotki, zasłony i nową deskę klozetową. Wszystko dlatego, bo matka wraca. Trawnik, już! Ruchy!

Ci sami bohaterowie w innym odcinku tejże kreskówki prowadzą rozmowę na temat stosunków damsko-męskich:

(rozmowa 14. „Johny Test”)

Tata: No pięknie, Johny. Idealna sobota z piękną Sisi, co?

Syn: Tak. I chyba warto by to powtórzyć i to szybko.

Tata: To właśnie miłość. Najpierw się lubicie i kumplujecie, a potem nagle spędzasz z nią każdy wolny dzień.

Syn: Słucham?

Tata: Tak samo było ze mną i z mamą. Zapomnij o sobotnim leniwieniu się ze swoim psem. Teraz wszystkie soboty będziesz spędzał z dziewczyną. Będziesz ją tulił, masował, nosił za nią ciężkie przedmioty jak jakiś sługa, jak jakiś muł. A potem nagle patrzysz i jesteś żonaty, masz trójkę dzieci i robisz obiad, kiedy żona zabiera klientów na kręgle. A tak w ogóle, to kiedy ostatnio doceniła mój klops?! No dobrze, tośmy pogadali. Nie? Muszę lecieć. Trzeba mamie natrzeć stopy. Pa.

W powyższych rozmowach uwagę zwraca sposób realizacji tematu – ojciec traktuje rozmowę z synem jak sesję terapeutyczną – ma okazję do wyrażenia własnych frustracji z powodu przytłoczenia domowymi obowiązkami i małżeństwa z matką własnego dziecka. Sytuacja ta może śmieszyć dorosłych widzów, ale mały telewizz pewnie nie będzie w stanie jej zrozumieć w sposób właściwy.

Mówiąc o rozmowie, należy jeszcze zwrócić uwagę na **kontekst czasowo-przestrzenny** i **atmosferę**. Dla rozmowy istotne jest bowiem jej otoczenie. Te same wyrażenia, zwroty mogą nabierać innego znaczenia w zależności od kontekstu. Widać to na przykładzie rozmowy nr 6, w której to matka używa pieszczotliwych zwrotów adresatywnych „skarbie”, ale czyni to na pokaz przed znajomymi, z którymi w danej chwili przebywa. Koniec rozmowy jednak ukazuje już zniecierpliwienie i agresję w jej zachowaniu.

Dla zobrazowania atmosfery rozmowy porównajmy dwie sceny – z filmu „Clifford...” i filmu „Bliźniaki Cramp”:

(rozmowa 15. „Clifford...”)

[na plaży w barze – rozmówcy popijają koktajl]

Tata: Byliście naprawdę świetni.

Syn: Dzięki, tato.

Tata: Fajnie jest występować. Prawda?

Przyjaciółka syna: Cudownie.

Syn: Tak, ale co się stało z Cleo? Dopadła ją trema, czy co? (...), no i co z tym zrobić? Przecież po południu mamy jeszcze jeden koncert.

Tata: Cleo naprawdę uwielbia tańczyć. Jestem pewny, że jakoś sobie poradzi.

(rozmowa 16. „Bliźniaki Crump”)

[przy obiedzie]

Tata: Um, stek zapiekany z serem był wyborny, kochanie. [głośno beka]

Mama: Jak miło, że ktoś to w końcu docenił. [patrzy z wyrzutem na syna]

Syn: Mamo, jestem jarosem.

Mama: I co?! Ten stek był z serem. Moim zdaniem, jesteś wyjątkowo grymaśny.

Obie rozmowy prowadzone są w podobnym kontekście sytuacyjnym. W przykładzie nr 15 ojciec rozmawia z synem i jego koleżanką. Miejsce, czyli bar na plaży, pozwala zmniejszyć dystans, sytuacja staje się przyjacielska. Jest to okazja do wymiany zdań na temat tego, co się wydarzyło parę chwil przedtem (dzieci dały występ na plaży, który nie do końca się powiódł, ponieważ jedną z artystek – psa – sparaliżowała trema). W rozmowie tej wystąpił akt pochwały – ojciec wyraża tu aprobatę, a jednocześnie podtrzymuje dzieci na duchu. Swoimi replikami zaznacza więź z małymi rozmówcami.

I znowu na drugim biegunie usytuujemy dialog mamy Cramp z synem podczas obiadu. Widzimy, że ta krótka wymiana zdań nie spełnia wymogów rozmowy tego typu – obiad rodzinny powinien stać się okazją do zacieśniania więzów rodzinnych. Tu mama domaga się pochwał, nie chce natomiast wyrazić zrozumienia dla odmiennych upodobań kulinarnych syna. W rozmowach toczonych w tej filmowej rodzinie nie widać szans na porozumienie.

Ostatni składnik rozmowy wyróżniony we wstępie niniejszego opracowania, to **skutek**, ślad pozostawiony w świadomości rozmówców. Oczywiście, możemy tu mówić o skutkach w mikrosytuacji komunikacyjnej, chociaż należy pamiętać, że skutek pozostaje też w makrosytuacji – w świadomości widzów, szczególnie tych najmłodszych. Rozmowy, które mogą oni obserwować, także pozostawiają ślad.

Jeśli jednak przyjrzymy się mikrosytuacji, szybko zauważymy, że rozmowy prowadzone przez bohaterów filmów „Clifford...” i „Sekretny świat misia Beniamina” wywierają pozytywny wpływ na uczestników rozmowy – zawsze

w sposób bezkonfliktowy udaje im się rozwiązać problem, rozmowa wywołuje pozytywne emocje. Filmy emitowane na Cartoon Network pokazują, że rozmowy prowadzone w sposób agresywny, bez chęci współpracy, zawsze mają negatywne skutki – dzieci i tak osiągają swój cel, działają na własną rękę wbrew zakazom, pomiędzy nimi a rodzicami pojawia się dystans. Filmy te utrwalają stereotypowy obraz konfliktu pokoleń.

Media, szczególnie te dla dzieci, wpływają na kształtowanie postaw, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Dzięki „podglądaniu” i naśladowaniu w zabawie filmowych bohaterów, dzieci mają okazję kształtować postawę dialogu. Uczą się w ten sposób budowania relacji z innymi ludźmi. W zależności od tego, których bohaterów będą stawiać za wzór, będzie to komunikacja oparta na szacunku i partnerstwie lub pełna agresji werbalnej i braku poszanowania innych.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bańko M., red., 2006, *Wielki słownik ucznia*, Warszawa.
- Bochno E., 2004, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Kraków.
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Kuryło E., *Próba definicji ROZMOWY na podstawie użyc w tekstach współczesnych wyrazu rozmowa i jego wariantów stylistycznych*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie*, red. M. Kita i J. Grzenia, Katowice, s. 16-34.
- Wolińska O., 2003, *O potrzebie refleksji nad rozmową. Zaproszenie do dyskusji*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie*, red. M. Kita i J. Grzenia, Katowice, s. 9-8.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

### **Communicative and Linguistic Behaviours Exhibited by Characters in Children's Cartoons: The Example of Family Conversations Summary**

In this paper the author analyses selected conversations carried by characters in selected children's cartoons: *The Cramp Twins* and *Johnny Test* (Cartoon Network), *Clifford the Big Red Dog* and *The Secret World of Benjamin Bear* (MiniMini). Her attention is focused on family conversations, notably: participants, role switching (sender/recipient); the goal of the conversation; the topic and its verbalisation (i.e. what is being discussed and how); the temporal and spatial context as well as the atmosphere, or the trace left in participants' minds. The analysis shows considerable differences between the way conversations are carried in MiniMini cartoons as opposed to those shown on Cartoon Network, while pointing to the different functions fulfilled by cartoons aired on the analysed channels: the educational function represented by MiniMini and the entertainment function which is the focus of Cartoon Network.

AGATA RYTEL

(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

## MIĘDZY KONWENCJĄ A KREACJĄ. O JĘZYKOWYM OBRAZIE GRANICY DOMU W WIERSZACH DZIECI

**ABSTRAKT:** Językowy obraz granicy domu w wierszach dziecięcych wyznaczają: dach, ściany, podłoga, drzwi, okna. Dach z kominem, przykryty czerwonymi dachówkami – tak jak każdy prototypowy dach – osłania dom, a jednocześnie – wbrew językowej konwencji – jest symbolem przejścia między tym, co bliskie, a tym, co dalekie. Poetycki obraz ścian jest z jednej strony bliski konwencji językowej, z drugiej strony poezja dziecięca przenosi obraz domowych ścian na przestrzeń rodzinnego miasta. Podłoga, dolna granica domu, w wierszach dzieci staje się górną granicą; to pod nią kryje się tajemnicza kraina marzeń. Drzwi umożliwiają przejście z przestrzeni zewnętrznej do wewnętrznej i symboliczne przejście z dzieciństwa do dorosłości. Okna są nie tylko doskonałym punktem obserwacyjnym, ale także miejscem łączności ze światem przyrody i kosmosu. Poezja dziecięca archetypowym obrazom próbuje nadać nowe znaczenia – okna stają się granicą uniemożliwiającą kontakt ze światem kosmosu. Na językowy obraz granicy domu w wierszach dzieci składa się konwencja i kreacja, a ściślej mówiąc, jest to struktura mieszcząca się między językową konwencją a kreacją.

**SŁOWA KLUCZOWE:** językowy obraz świata

W 1996 roku w „Pamiętniku Literackim” ukazał się artykuł Anny Pajdzińskiej i Ryszarda Tokarskiego pod znaczącym tytułem „Językowy obraz świata – konwencja i kreacja”. Ważny to tekst dla językoznawczych dysput: językowy obraz świata a teksty poetyckie (por. m.in. Pajdzińska, Filar 1999; Grzegorzewska 1999; Bugajski, Wojciechowska 2000; Tokarski 2009). Na językowy obraz świata składa się zarówno konwencja, jak i kreacja – dowodzili lubelscy badacze. „Teksty artystyczne mogą stanowić świadectwo obrazu świata, ponieważ z niego w jakiś sposób wyrastają: usuwają w cień jedne elementy, eksponują czy rozbudowują inne, nigdy jednak nie zostają całkowicie zerwane semantyczne związki między słowem w języku ogólnym i w języku artystycznym” (Pajdzińska, Tokarski 1996, 158) – taka konkluzja zamykała artykuł o językowym obrazie świata, w którym spotykają się cechy systemowe, konwencjonalne i indywidualne. Konkluzja ta wyznacza kierunki opisu językowego obrazu granicy domu w wierszach dziecięcych. Stawiam zatem pytanie: w jaki sposób

mali poeci operują utrwalonymi językowo-kulturowymi obrazami punktów granicznych przestrzeni domowej? Analizie poddaję wiersze dzieci ze starszych klas szkół podstawowych publikowane w antologiach poezji dziecięcej, pokonkursowych tomikach i nadesłane na ogólnopolski konkurs poetycki dla dzieci w Poznaniu<sup>1</sup>.

O semantyce granicy Danuta Kępa pisała: „Podstawową cechą granic jest fakt przerywania przez nie ciągłości przestrzennej. W efekcie tego granice oddzielają od siebie dwie kategorie bądź wyznaczają kategorie z jakichś powodów interesujące. Z takich właściwości pojęcia granicy wynika, że może ona:

- być miejscem orientacyjnym w przestrzeni,
- odróżniać i przeciwstawiać dwa światy bądź doprowadzać do kontaktu między nimi,
- określać wartość wyznaczanej przez nią kategorii” (Kępa 1997, 144).

W niniejszym artykule zamierzam przyjrzeć się tylko jednej z funkcji granicy: takiej granicy, która z jednej strony oddziela to, co w środku, od tego, co na zewnątrz, z drugiej strony jest miejscem, w którym dochodzi do spotkania rozdzielonych kategorii. Zwykło się uważać, że ściany, dach i podłoga to granice zamykające przestrzeń domową, natomiast okna, drzwi to „miejsca otwarcia” umożliwiające przejście między dwoma światami (por. Kępa 1997, 145; Maćkiewicz 1997, 71). O takich punktach granicznych przestrzeni domowej będzie mowa w niniejszym artykule.

## DACH

Jak wygląda prototypowy dach? W literaturze naukowej nie znalazłam żadnych danych statystycznych ani informacji o eksperymentach psychologicznych, które by pozwoliły zdefiniować prototyp dachu. Nie pozostaje mi nic innego, jak podjąć próbę ustalenia owego prototypu. John Taylor na marginesie rozważań o kategoryzacji prototypowej zauważa, że na obrazkach dzieci trawa jest zawsze zielona, a niebo błękitne: „Rysunki wykonane przez dzieci ukazują barwę prototypowej trawy i prototypowego nieba” (Taylor 2001, 84). Można zatem domniemywać, że również dach z dziecięcych obrazków będzie dachem prototypowym<sup>2</sup>. A na rysunkach dzieci rzuca się w oczy „spadzisty dach z kominem” (Maćkiewicz 1997, 71). Eksperci od budowania twierdzą z kolei, że kiedy dziecko maluje dach, wybiera najczęściej czerwony kolor kredki i rysuje dach dwuspadowy<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Pełny wykaz tekstów źródłowych oraz wyjaśnienie skrótów zamieszczam na końcu artykułu.

<sup>2</sup> O roli rysunków dziecięcych w odtwarzaniu prototypów por. także R. Grzegorzycowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2002, s. 85.

<sup>3</sup> Informacje takie można znaleźć na stronach internetowych, np. [http://www.muratorplus.pl/technika/dachy/dach-na-pokolenia\\_63902.html](http://www.muratorplus.pl/technika/dachy/dach-na-pokolenia_63902.html)



Przyjmuję zatem, że prototypowy dach to spadzisty dach z kominem pokryty czerwoną dachówką. Spróbujmy w ten obraz wkomponować wiersze dziecięce.

Pomiędzy gałęziami tańczy tylko wiatr  
z dymem z komina...  
(z wiersza „Prowincjonalne miasteczko” Halszki Brzóska, PA)

Deszcz zrosił ziemię.  
Słońce otuliło ją w złote promienie.  
Na czerwonych dachówkach – słońce  
(z wiersza „Most tęczy” Magdaleny Czekalskiej, PA)

Lecą z nieba ciężkie krople,  
(...)  
Kapią z dachu...  
wprost na chodnik.  
Tworzą rozległe kałuże...  
Niekiedy gwałtowna ulewa  
zapowiada burzę!  
(z wiersza „Deszcz” Agnieszki Bartoł, PA)

Czerwone dachówki, dym z komina snujący się po niebie, dach, z którego spadają krople deszczu – poszczególne teksty poetyckie fragmentarycznie ilustrują prototypowy obraz dachu. I zarazem go dopełniają. Prototypowy dach z wierszy dziecięcych osłania dom: chroni go przed słońcem i deszczem. Cechy te uznaję za prototypowe, ponieważ są bliskie cechom systemowym i kategoryjnym (*dach* to ‘konstrukcja, która zakrywa i osłania od góry budowlę’ – SWJPDun.).

Zgodnie z regułami semantyki prototypowej w tym miejscu można by zamknąć opis językowego obrazu dachu – lingwista ma zdać sprawę nie ze wszystkich cech identyfikujących desygnowane zjawisko, ale z cech prototypowych<sup>4</sup>. To, co w semantyce prototypowej jest punktem dojścia – celem i kresem opisu językoznawczego, w semantyce językowego obrazu świata staje się punktem wyjścia – początkiem drugiego etapu opisu, który sprowadza się do poszukiwania cech jednostkowych obrazu dachu w wierszach dziecięcych. Oto następny poetycki obraz:

Cztery piętra, okna szklane  
Z dachu widać miasta panoramę.  
(z wiersza „Błoki” Adama Sutryka, WND)

<sup>4</sup> Tak definiuje cele semantyki prototypowej R. Grzegorzczkowska, por. *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998, s. 111.

Dach stanowi symboliczne przeciwieństwo okien i drzwi<sup>5</sup>: nie jest łącznikiem między wnętrzem domu a światem zewnętrznym, lecz ściśle rozgranicza te przestrzenie, szczelnie zamyka domową przestrzeń. Poezja dziecięca znosi te symboliczne przeciwieństwa. Dach to nic innego jak okno na świat – z wrodzoną sobie przekorą mówi mały poeta. Dodajmy: szczególne okno na świat. Ze zwykłego okna rozciąga się widok na bliski i znajomy świat: na podwórko, ulicę, plac zabaw, natomiast z dachu można ogarnąć wzrokiem tak rozległy widok jak panorama miasta. Dlatego dach to okno na świat *daleki, długi i szeroki*. W poezji dziecięcej jest symbolem przejścia między tym, co bliskie, a tym, co dalekie<sup>6</sup>.

## ŚCIANY

O ścianach mała poetka pisze tak:

Mój dom – to cztery ściany dające mi poczucie bezpieczeństwa.  
(z wiersza „Mój dom” Doroty Kielak, Och.)

Poetycki obraz ścian domu bliski jest konwencji językowej. Zgodnie z definicją słownikową ściany wytyczają granice budynku – w poezji dziecięcej cztery ściany tak samo zamykają przestrzeń domu. A jakie cechy wpisują się w semantykę granic? Również podobne do tych, które można odnaleźć w codziennym języku. Danuta Kępa zauważa: „W semantykę granic wpisuje się cecha ‘bycia zaporą, ochroną’. Obserwujemy to na przykładzie frazeologizmów *odgrodzić się płotem, murem; bezpieczny jak za ścianą* [podkr. A.R.], *płotem, murem*. Omawianą konotację rozpatrywać można w dwu aspektach: ‘bycie zaporą przed kimś, czymś’ oraz ‘bycie ochroną dla kogoś, czegoś’” (Kępa 1997, 144-145). Wiersz dziecięcy ścianom domu również przypisuje cechę ‘bycia ochroną’ – cztery ściany zapewniają małej poetce poczucie bezpieczeństwa. Dlatego są metonimicznym znakiem domu.

<sup>5</sup> Na taki trop naprowadziła mnie praca J. Maćkiewicz, a zwłaszcza słowa: „Łącznik między wnętrzem DOMU-POJEMNIKA a światem zewnętrznym stanowią drzwi i okna, w tym sensie są one przeciwieństwem ścian” (J. Maćkiewicz, *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin 1997, s. 71). W zakończeniu artykułu autorka pisze, że dom jest ograniczony przez ściany i dach, a połączony z przestrzenią zewnętrzną przez drzwi i okna. Można zatem domniemywać, że dach nie tylko pełni taką samą funkcję jak ściany: rozdziela przestrzeń zewnętrzną i wewnętrzną, ale także konotuje takie same znaczenia: ‘zamknięcia’ czy ‘nieprzekraczalności’.

<sup>6</sup> Wydaje się, że symboliczne utożsamienie okna i dachu w poezji dziecięcej bierze się z potocznej obserwacji. Wystarczy rozejrzeć się dokoła, by zobaczyć, że w wielu współczesnych domach pokoje ulokowane są na poddaszu, a okno znajduje się w dachu. Kto wie, czy w takim pokoju nie mieszkał ów mały poeta, dla którego dach stał się metaforycznym (a może i dosłownym) oknem na świat.

Jeszcze jeden poetycki obraz:

Tarnów  
Miasto mojego dzieciństwa  
Którego nie pamiętam  
O którym mówią rodzice  
I wyklejone ściany  
Mojego miasta  
(z wiersza „Tarnów” Krystyny Jurkiewicz, IX OKP)

Język przyzwyczał nas do tego, że są *mury miasta* albo *bramy miasta*. Ścian miasta w żadnym słowniku nie znajdziemy. Mała poetka – wbrew językowej konwencji – łączy dwa odległe, nieprzystające do siebie pojęcia: miasto i ściany. I metaforycznie poszerza przestrzeń domu: przenosi obraz domowych ścian na przestrzeń rodzinnego miasta. Miasto dzieciństwa, które zamykało się w granicach podobnych do granic domu, było miejscem bezpiecznym i pięknym, tak jak piękne są ściany wyklejone tapetą. I tak jak każdy dom było nierozzerwalnie związane z obecnością rodziców – dziś to oni strzegą pamięci o minionych czasach dzieciństwa.

## PODŁOGA

Lektura prac językoznawczych nie pozostawia wątpliwości: podłoga jako granica wyznaczająca przestrzeń domu nie jest ciekawym przedmiotem badawczym. Jest nieobciążona kulturowo – *expressis verbis* mówi Danuta Kępa (Kępa 1997, 144); nie ma po niej najmniejszego śladu w sentencjach i przysłowiowych frazach – zdaje się sugerować Jolanta Maćkiewicz<sup>7</sup>. Z tego powodu znajduje się na peryferiach językoznawczych zainteresowań. Badaczowi językowego obrazu świata wiersze dziecięce pozwalają podjąć tematy zagubione i pomijane w pracach językoznawczych.

Mała poetka tak pisze o podłodze:

Na podłodze leży dywan wełnisty  
pod podłogą leży kurz.  
Pod tym kurzem  
tajemnica kryje się wielka.

<sup>7</sup> W artykule J. Maćkiewicz znajduje się opis takich punktów granicznych DOMU-POJEMNIKA, jak ściany, dach, strzecha, drzwi, próg, okna. Nie ma w nim najmniejszej wzmianki o podłodze. Z pojęciem *podłogi* nie wiąże się frazeologia polska czy angielska, na której swoje analizy opiera J. Maćkiewicz. Domyślam się, że z tego powodu autorka pominęła ów fragment przestrzeni domowej; por. J. Maćkiewicz, *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej*, op. cit., s. 70-72.

Pod tajemniczym kurzem  
 kraina kryje się.  
 Kraina marzeń,  
 wspaniała.  
 Możesz do niej trafić  
 we śnie.  
 (z wiersza „Kraina marzeń” Magdy Nasieniak, DwSM)

To mała apoteoza codzienności. Zwyczajna podłoga, przykryta wełnistym dywanem, a pod podłogą kłęby kurzu. Pewnie tak jak każdą podłogę można ją *froterować, pastować, zaciągać, myć i szorować* (por. Sfrasz., I).

To poetycka sakralizacja pospolitej rzeczy. Podłoga wytracona z codziennej użytkowej funkcji. Mówiąc słowami Artura Sandauera, z obiektu życiowej praktyki staje się obiektem operacji wyobraźni (Sandauer 1985, 371). Nietrudno wyobrazić sobie, że pod podłogą zbiera się kurz. Ale trzeba poetyckiej wyobraźni<sup>8</sup>, by zobaczyć, że ten kurz jest tajemniczy: pod nim kryje się tajemna kraina marzeń, doskonale dobra i piękna. Nie zastępuje normalnego świata, lecz istnieje obok niego (a ściślej rzecz biorąc, pod nim), i można do niej trafić tylko we śnie – wtedy gdy zostają zawieszony wszystkie zdroworozsądkowe reguły i prawa.

Ten wiersz odwraca przestrzenne hierarchie. Według definicji słownikowych *podłoga* to ‘pozioma powierzchnia wewnątrz pomieszczenia, tworząca jego spód’ (por. SWJPDun.). Innymi słowy, to dolna część mieszkania, w stosunku do innych części pomieszczenia znajdująca się najniżej. Dziecięca poezja niweluje te przestrzenne taksonomie. Podłoga staje się górną granicą – pod nią kryje się tajemnicza kraina marzeń. Tak jak każda granica rozdziela dwie przestrzenie: przestrzeń codzienności i przestrzeń marzeń.

## DRZWI

Według *Słownika symboli* Władysława Kopalińskiego drzwi rozdzielają dwie niejednorodne przestrzenie, są symbolem przejścia między światłem i ciemnością, między znanym i nieznanym. W poezji dziecięcej otwierają się na nieznaną świat dorosłości.

<sup>8</sup> W tym przypadku poetycką wyobraźnię dzieci można by określić mianem wyobraźni mimetycznej. To taka wyobraźnia, w której poetycka kreacja nierozzerwalnie wiąże się z naśladowaniem (świadomym bądź nieświadomym) obrazów zaczerpniętych choćby z literatury dla dzieci. Niemniej jednak obraz tajemnej krainy kryjącej się pod podłogą uznaję za dzieło poetyckiej wyobraźni, ponieważ wykracza on poza granice czystej empirii, którą można poznać za pomocą zmysłów i rozumu.

otwieram pokój  
 i wszystko takie inne  
 (...)

kłamstwo kole z każdej strony  
 nieliczne są już gwiazdy  
 na ciemnym niebie  
 maminej spódnicy  
 uczuć nienazwanych  
 fal kamyków  
 sznurków i radości splot  
 .....  
 wykrzywiłam księżycowi twarz  
 wciąż ściskając smoczek w kieszeni  
 (z wiersza „Dorastanie” Justyny Korolko, VI OKP)

Przez otwarte drzwi widzę krajobraz dorosłego świata – zdaje się mówić mała poetka. Ten świat podobny jest do ciemnego pokoju, nie ma w nim światła, które by rozproszyło ciemność. Ciemność w każdym dziecku budzi strach – w ciemności straszą wilki, smoki i inne wymaginowane zmory, których jedyną racją istnienia jest straszenie. Nie mniejszy strach budzi w małej poetce ciemność dorosłego świata. To lęk przed tym, co nowe i nienazwane. Przed kłamstwami, które kłują i sprawiają ból. Przed światem nieuporządkowanym, w którym wszystko się ze sobą chaotycznie splata: fale, kamyki, radości, sznurki. Mówiąc metaforycznie, drzwi do takiego dorosłego świata stoją otworem. Otworzyć drzwi do pokoju znaczy dla małej poetki przejść z dzieciństwa, po którym pozostał tylko smoczek w kieszeni, do dorosłości. Posłuchajmy, co znaczy dla innego małego poety otworzyć drzwi:

Klucz na szyi  
 otwieram drzwi  
 (z wiersza „Powrót ze szkoły” Erwina Skólskiego, OKP 2002-2003)

Dziecko wraca ze szkoły – przekręca klucz w zamku i otwiera drzwi do mieszkania. Zwyczajny, codzienny obrazek. Poetyckie znaczenie *klucza* podobne jest do definicji słownikowej: ‘narzędzie, którym zamyka się i otwiera zamki, zamknięcia, kłódki i inne urządzenia blokujące’ (por. SWJPDun). Poetycka symbolika drzwi bliska jest ich kulturowej semantyce – to drzwi, które umożliwiają przejście z przestrzeni zewnętrznej do wewnętrznej. I na tym kończą się podobieństwa między profilami kulturowymi a tekstotwórczymi<sup>9</sup>. Drzwi chronią

<sup>9</sup> O profilowaniu kulturowym i tekstotwórczym por. m.in.: R. Tokarski, *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*, [w:] *Profilowanie w języku i tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1998; A. Pajdzińska, *Profilowanie w tekście poetyckim*, [w:] *Profilowanie w języku i tekście*, op. cit.

i stanowią przejście z terenu świeckiego na teren święty – dowodzą antropolodzy (por. van der Leeuw 1978, 442). Językoznawcy zauważają, że „Przez DRZWI wchodzi się ze świata nieznanych zjawisk i obcych ludzi do znanej i bliskiej, przestrzeni domowej” (Maćkiewicz 1997, 71). W wierszu dziecięcym drzwi otwierają się na inną przestrzeń:

pusto  
 chłodno  
 żadnych pytań  
 (z wiersza „Powrót ze szkoły” Erwina Skólskiego, OKP 2002-2003)

Drzwi nie chronią tego, co jest wewnątrz domu, bo przestrzeń wewnętrzna wartościowana jest negatywnie. To miejsce w niczym nie przypomina ciepłego i przyjaznego domu. Straszliwa pustka. Dojmujący chłód. Głucha, grobowa cisza. Klucz na szyi dziecka traci swą przedmiotową referencję, staje się stygmatem samotności.

Zwykło się uważać, że dziecko jest wymagającym kontrolerem naszej dorosłej mowy. Kornel Czukowski pisze: „(...) dziecko, w miarę sił umysłowych, bardzo często analizuje materiał językowy, otrzymany od dorosłych, a nawet go nieraz dyskwalifikuje, skoro dostrzega jakąś jego niezgodność z ogólnymi normami gramatycznymi bądź logicznymi (...). Albowiem (jak to ciągle powtarzam!) dzieci są znacznie od nas wrażliwsze na sens słowa czy konstrukcji słownej” (Czukowski 1962, 150). Jako badacz poezji dziecięcej będę powtarzać, że mali poeci rozwinęli tę wrażliwość na sens słowa. Potrafią obudować je symbolicznymi znaczeniami, a jednocześnie po dziecięcemu odnaleźć pierwotny sens słowa, zagubiony w poetyckich symbolach i metaforach.

Gdy 6-ta rano wybija, rodzina się już uwija.  
 Tata do pracy, Kaśka do szkoły,  
 przed drzwiami ze smyczą czeka pies wesoły  
 (z wiersza „Mój Dom, Moja Rodzina” Katarzyny Siennickiej, Och.)

To drzwi do mieszkania w kamienicy przy ul. Kaliskiej w Warszawie. Za chwilę dziecko przekręci klucz w zamku i otworzy drzwi. Czyżby kolejny symboliczny obraz przejścia między bezpiecznym światem dzieciństwa a obcym światem dorosłości? Nic podobnego, mała poetka otworzy drzwi, by wyprowadzić psa na poranny spacer. I w ten sposób – niczym małe dziecko – podkreśli swój negatywny stosunek do dziwnego dla niej wyrażania myśli za pomocą metafor, tak dalekich od prawdziwych realiów życia.

## OKNA

Słownik języka polskiego podaje, że *okno* to ‘otwór w ścianie jakiegoś pomieszczenia doprowadzający światło i powietrze do wnętrza i umożliwiający zobaczenie tego, co jest na zewnątrz’ (zob. SWJPDun.). Tę słownikową definicję mali poeci rozpisali na kilka wierszy.

Co dzień rano  
przegarniam firanki,  
aby światło  
mogło podziwiać moje włosy  
(z wiersza „Przepis na każdy dzień” Hanny Tołwińskiej, OKP)

Okno doprowadza słoneczne światło do dziecięcego pokoju. Im mniej jest przesłonięte firankami, tym więcej światła. A im więcej światła, tym piękniej wyglądają moje włosy – mówi wpatrzona w siebie mała poetka.

Dzieci lubią siedzieć przy oknie, spoglądać przez okno, przyklejać nos do zimnej szyby.

Siedzę przy oknie i podziwiam świat  
Świat, który zapamiętam z moich dziecięcych lat  
Siedzę przy oknie w bloku  
I podziwiam miasto pogrążające się w mroku  
Spoglądam na ośnieżone ulice, domy  
(z wiersza „Wieczór wigilijny” Adriana Aftanasa, OKP)

Okno to doskonały punkt obserwacyjny. Z okna otwiera się perspektywa na bliskie każdemu dziecku okolice dzieciństwa: podwórko, boisko, ławki przed domem, zaśnieżone ulice. To świat dobrze znany, oswojony i dlatego budzi podziw i zachwyt.

Badacze tradycji ludowej stoją na stanowisku, że okna wiążą dom „ze światem zjawisk i procesów kosmicznych, takich jak słońce (księżyc), strony świata, krajobraz, następowanie po sobie światła i ciemności, dnia i nocy, zimy i lata” (Bajburin 1990, 65). Czy te archetypowe obrazy żyją w poezji dziecięcej? Oddajmy głos małym poetom.

Obudził mnie oparty  
o szybę księżyc.  
Obsypał swym deszczem  
Zaprosił do pałacu  
i dał mi autograf,  
pisany księżycowym piórem.  
(z wiersza „Spotkanie” Katarzyny Iwańczyk, PA)

Okno – granica, za którą zaczyna się niezmienny kosmos. Pośrednikiem między zmiennym i niestałym światem ziemskim a kosmosem jest księżyc (por. Ssym.).

Noc ukołysała słońce do snu  
w kolebce nieba.  
(...)  
Po drabince z księżycowych promieni  
weszła do mojego pokoju i rzekła: śpij.  
Następnie włożyła płaszcz ciemności  
i odeszła.  
Pozostało tylko otwarte okno  
i drżące powietrze.  
(z wiersza „Noc” Katarzyny Iwańczyk, PA)

Okno – symboliczne miejsce przejścia. Przez okno do dziecięcego pokoju wchodzi noc. Niczym dobra matka utula dziecko do snu i znika w ciemności.

Spójrz za okno – tyle piękna i radości,  
tyle kwiatów i miłości.  
Piękna jesień, piękny dzień,  
piękne słońce, piękne niebo  
(z wiersza „Radość” Adrianny Orzechowskiej, Och.)

Za oknem przestał  
padać śnieg  
a nawet słońce  
wyszło zza chmur.  
Słychać świergot  
ptaków,  
bo wiosna jest tuż, tuż  
(z wiersza „Wiosna tuż, tuż” Kasi Kowalskiej, OKP)

Okno – miejsce łączności ze światem przyrody. Mali poeci zdają się mówić tak: jeśli chcesz obserwować cykl czterech pór roku, spójrz za okno. Zobaczysz, jak odchodzi zima i powoli zbliża się wiosna. A jeśli za oknem ujrzysz piękne niebo, to znak, że już jesień – nasza złota jesień.

Raz za razem poezja dziecięca odsłania kolejne aspekty archetypowych obrazów okna: miejsca otwarcia na świat zewnętrzny, miejsca mediacji ze światem kosmicznym, granicy łączącej świat ziemi i kosmosu. „Dowodzi to, jak nam się zdaje, że wzorcowe obrazy żyją w języku i stereotypach człowieka współczesnego” – pisze Mircea Eliade (Eliade 1970, 72). Dowodzi to, jak mi się zdaje,



że w języku poetyckim dzieci żyją wzorcowe obrazy okna. Więcej, owe archetypowe obrazy pobudzają wyobraźnię małych poetów. Poetycka wyobraźnia „naśladuje, imituje wzorce – obrazy, powtarza je bez końca” (Eliade 1970, 30). I – dodajmy – próbuje nadać im nowe znaczenia. Mała poetka mówi:

Umyłam wszystkie okna w  
moim pustym domu...  
a ptaki i tak odleciały.  
(z „Wiersza nr 8” Moniki Bukowskiej, OKP)

Ten dziecięcy wiersz odchodzi od kulturowo utrwalonego obrazu okna jako miejsca mediacji z kosmosem. Ptaki – symbole wiatru i chmur – nie zagląдают do okien. Okno pustego domu to granica, która nie przyciąga wiatru i słońca, ale odstrasza i odpycha, jest barierą uniemożliwiającą jakiegokolwiek porozumienie ze światem przyrody czy kosmosu.

Pora na wnioski końcowe.

Dach i podłoga. Okna i drzwi. Cztery ściany domu. To granica, która wydziela przestrzeń domową w wierszach dziecięcych. Łączy i przeciwstawia dwa światy, jest granicą opiekuńczą i odstraszącą zarazem, granicą zarówno realną, jak i symboliczną. To granica antynomiczna i dwojaka. Tak samo jak dwoista jest struktura językowego obrazu świata.

Mówiąc ogólnie – a zarazem parafrazując tytuł rozprawy Anny Pajdzińskiej i Ryszarda Tokarskiego – na językowy obraz granicy domu składa się konwencja i kreacja. Choć może lepiej byłoby powiedzieć, że to struktura mieszcząca się między językowymi biegunami: konwencją i kreacją. Tak określony przedmiot badań pozostaje w chwiejnej równowadze między systemem językowym a jego indywidualnym użyciem. Nie sprowadza się do żadnej z tych dwu krańcowych form, czerpiąc jednocześnie i z jednego, i z drugiego źródła danych. Tę osobliwą strukturę można opisywać jako relacje i współzależności cech antynomicznych: totum – pars; system, konwencja – jednostkowe, subiektywne użycie; kategorie językowe – ich tekstowe reprezentacje, profile kulturowe – profile tekstotwórcze, niezmiennie archetypy – wieloznaczne poetyckie symbole. Napięcie między dwoma biegunami: konwencją i kreacją prowadzi do poezjotwórczego konfliktu. To z niego bierze się i mała poezja dzieci, i wielka poezja dorosłych twórców. Tomas Venclova pisał: „W każdym stuleciu poeta staje przed jednym i tym samym wyborem: albo wznosić piękne budowle literackich toposów i konwencji (...) – albo próbować osiągnąć to, co niemożliwe: nazwać nienazwane. Tylko napięcie między tymi dwoma biegunami stwarza poezję, w innym wypadku wiersz staje się albo zdartą płytą albo chaotycznym bełkotem” (Venclova 2002, 61).

## WYKAZ SKRÓTÓW:

- Antologia wierszy o marzeniach, snach, wyobraźni i...*, [w:] *Dziecko w świecie marzeń*, red. B. Dymara, Kraków 1999 (DwSM).
- IX Biennale sztuki dla dziecka. Ogólnopolski konkurs poetycki dla dzieci*, Poznań 1993 (IX OKP).
- Mój dom, moja szkoła, moja dzielnica. II przegląd twórczości literackiej dzieci ze szkół Ochoty*, oprac. A. Brzycwa, Warszawa 1994 (Och.).
- Niepublikowane wiersze dzieci nadesłane na Ogólnopolski konkurs poetycki dla dzieci w Poznaniu w 2000 roku (OKP).
- Ogólnopolski konkurs poetycki dla dzieci 2002-2003*, Poznań 2003 (OKP 2002-2003).
- Powrót Agnieszki. Utwory Agnieszki Bartol i laureatów ogólnopolskich konkursów jej imienia (1991-1999)*, oprac. Z. Przeworska i J. Arski, Piła 2000 (PA).
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996 (SWJPDun.).
- Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2002 (Sfraz.).
- VI Ogólnopolski Konkurs Poetycki dla Dzieci*, Poznań 1997 (VI OKP).
- Wiersze naszych dzieci*, oprac. B. Dymara, wyd. Impuls (WND).
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1997 (Ssym.).

## BIBLIOGRAFIA:

- Bajburin A. K., 1990, *W sprawie opisu struktury słowiańskiego rytuału budowniczego*, „Konteksty” 3.
- Bugajski M., Wojciechowska A., 2000, *Językowy obraz świata a literatura*, [w:] *Język a Kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska i J. Anusiewicz, Wrocław, s. 153-159.
- Czukowski K., 1962, *Od dwóch do pięciu*, Warszawa.
- Eliade M., 1970, *Sacrum, mit, historia*, Warszawa.
- Filar D., 2000, *JOS a obraz świata w tekście poetyckim*, [w:] *Język a Kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska i J. Anusiewicz, Wrocław, s. 169-180.
- Grzegorzczkova R., 1998, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław, s. 109-115.
- Grzegorzczkova R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 39-46.
- Grzegorzczkova R., 2002, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Kępa D., 1997, *Dom i jego granice jako kategoria wartościująca*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 143-150.
- Maćkiewicz J., 1997, *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej (There is no place like Home)*, czyli DOM we frazeologii polskiej i angielskiej, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 69-75.

- Pajdzińska A., 1998, *Profilowanie w tekście poetyckim*, [w:] *Profilowanie w języku i tekście*, red. J. Bartmiński i R. Tokarski, Lublin, s. 343-353.
- Pajdzińska A., Filar D., 1999, *Językowy obraz świata a teksty poetyckie*, [w:] *Język. Teoria – dydaktyka*, red. B. Grzeszczuk, Rzeszów 1999, s. 187-196.
- Pajdzińska A., Tokarski R., 1996, *Językowy obraz świata – konwencja i kreacja*, „Pamiętnik Literacki” 4, s. 143-158.
- Sandauer A., 1985, *Poezja rupieci (Rzecz o Mironie Białoszewskim)*, [w:] *Studia o literaturze współczesnej*, Warszawa, s. 358-392.
- Taylor J., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, Kraków.
- Tokarski R., 1998, *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*, [w:] *Profilowanie w języku i tekście*, red. J. Bartmiński i R. Tokarski, Lublin, s. 35-52.
- Tokarski R., 2009, *Znaczeniowa otwartość tekstu artystycznego a paradygmaty badawcze semantyki*, [w:] *Język pisarzy jako problem lingwistyki*, red. T. Korpysz i A. Kadyjewska, Warszawa, s. 65-79.
- Van der Leeuw G., 1978, *Fenomenologia religii*, Warszawa.
- Venclova T., 2002, *Niezniszczalny rytm. Eseje o literaturze*, Sejny.

**Between Convention and Creation:  
On the Linguistic Picture of Boundaries of Home in Children's Poetry  
Summary**

The linguistic picture of the boundaries of home in children's poems is delineated by the roof, the floor, doors, walls and windows. The roof, covered with red tiles, with a chimney on top (an element that any prototypical roof would have) shelters the home but also, contrary to linguistic conventions, symbolises the transition between what is close and what is remote. On the one hand, the poetic picture of walls is close to the linguistic convention but, on the other hand, children's poetry transfers the image of home walls into the space of the home town. The floor, marking the lower boundary of the home, becomes an upper boundary in children's poems: beneath it a mysterious world of dreams lies hidden. The door enables a transition from exterior to interior space and a symbolic transition from childhood to adulthood. Windows do not only serve as a perfect observation post but also a way to connect with the cosmos and nature. Children's poetry attempts to give a new meaning to archetypal themes: windows turn into a boundary that prevents contact with the cosmos. In children's poems, the linguistic picture of the boundaries of home involves convention and creation. Strictly speaking, it represents a structure located between linguistic convention and creation.



**SPRAWOZDANIA  
I RECENZJE**



AGNIESZKA STANIASZEK  
JOANNA ZAWADKA  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

VII OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA  
„Z BADAŃ NAD ŚWIADOMOŚCIĄ  
I KOMPETENCJĄ JĘZYKOWĄ DZIECI I MŁODZIEŻY”  
DEDYKOWANA PAMIĘCI  
PROFESORA JANA TOKARSKIEGO  
W SETNĄ ROCZNICĘ JEGO URODZIN  
(SPRAWOZDANIE)

VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży” odbyła się 26-27 listopada 2009 r. w Warszawie. Zorganizowane przez Pracownię Językoznawstwa Stosowanego, Zakład Logopedii i Komunikacji Językowej oraz Zakład Edukacji i Glottodydaktyki Polonistycznej w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego spotkanie naukowe dedykowano było pamięci Profesora Jana Tokarskiego. Postać tego znakomitego językoznawcy wspominali profesorowie Stanisław Dubisz, Zygmunt Saloni, Jerzy Podracki oraz Józef Porayski-Pomsta. Podczas inauguracji obecni byli także goście honorowi: członkowie rodziny profesora Tokarskiego i jego uczniowie. W trakcie dwudniowych obrad przedstawiono 21 referatów.

Pierwszą sesję zatytułowaną *Jan Tokarski jako nauczyciel i uczonego* otworzyło wystąpienie prof. Zygmunta Saloniego (Uniwersytet Warszawski). Autor przedstawił w nim te fakty z biografii Jana Tokarskiego, które zaważyły na zainteresowaniach naukowych badacza i które zaowocowały późniejszymi publikacjami, takimi jak: *Gwara Serpelic*, *Czasowniki polskie*, *Fleksja polska*. Pokazując i omawiając niektóre z prac Prof. Tokarskiego, Zygmunt Saloni podkreślił również wyjątkowość i prekursorski wymiar proponowanego w nich podejścia metodologicznego.

Także w referacie prof. Jerzego Podrackiego (Uniwersytet Warszawski) *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa. Inspiracje dydaktyczne i metodologiczne Profesora Jana Tokarskiego* przypomniane zostały publikacje mające wpływ na kształt dydaktyki szkolnej nauki o języku (*Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*, *Gramatyka w szkole – podstawowe zagadnienia metodyki*, *Traktat o ortografii polskiej*), jak również propozycje Jana Tokarskiego, których

celem było wyjaśnienie niektórych zjawisk z zakresu fleksji, morfologii i składni, mogących stwarzać problemy uczniom na początkowych etapach ich nauczania. Za nowatorskie należy uznać choćby takie pomysły Uczonego, jak: trójstopniowość zasad ortograficznych, trzy poziomy edukacji ortograficznej (profilaktyka ortograficzna, ćwiczenia słownikowe i przyswajanie zasad pisowni) oraz uczniowskie słowniki poziomowe. W ocenie autora referatu wiele z opracowanych przez Prof. Tokarskiego rozwiązań (szczególnie tych niezrealizowanych) nawet dziś znalazłoby zastosowanie metodyczne.

Prof. Zofia Zaron i dr Katarzyna Drózdź-Łuszczuk (Uniwersytet Warszawski) swoje wystąpienie *Na marginesie rozważań Jana Tokarskiego o czasowniku* poświęciły refleksjom na temat definicji czasownika sformułowanej przez Jana Tokarskiego. W jej świetle problematyczne staje się określenie statusu form typu: *wolno, trzeba, mdli, grzmi*, a także imiesłówów i gerundiów. Autorki zwróciły uwagę, że kierowanie się kategorią czasu (a nie osoby) umożliwiłoby włączenie niektórych z przywołanych form do grupy czasowników. W przypadku imiesłówów przysłówkowych byłoby to tłumaczone wyrażaniem przez nie relacji czasów względnych. Imiesłowy przymiotnikowe i gerundia spełniają wymóg określony w definicji czasownika prof. Tokarskiego o „żywych i prawidłowych związkach słotwórczych” form pochodnych, jeśli, za przykładem autorek wystąpienia, uwzględnimy regularność sposobu tworzenia tych form.

Ostatnim wystąpieniem pierwszej sesji był referat dr Marzeny Stępień i dr Natalii Siudzińskiej (Uniwersytet Warszawski): *Polisemia i homonimia w ujęciu Jana Tokarskiego oraz w świetle nowszych ujęć językoznawczych, na materiale nazw miejscowych oraz pospolitych nazw osobowych*. Autorki zwróciły uwagę na nowatorski wymiar powstałej ponad 30 lat temu definicji polisemii i homonimii sformułowanej przez Jana Tokarskiego. Omawiając dwie sytuacje: pospolitych nazw osobowych homonimicznych z przymiotnikami oraz homonimii nazw miejscowych, wskazały kwestie problematyczne, jakie napotyka badacz dysponujący nowszymi ujęciami, np. prof. Andrzeja Bogusławskiego czy dr Małgorzaty Majewskiej. W dalszej części referatu jego autorki zaprezentowały przykłady jednokształtności nazw własnych z nazwami pospolitymi oraz jednokształtności między co najmniej dwiema nazwami własnymi. Materiał badawczy pochodził z ponad 28-tysięcznej bazy jednowyrazowych nazw miast i wsi polskich.

Obrady plenarne drugiej sesji zatytułowanej *Świadomość i kompetencja językowa oraz komunikacyjna dzieci i młodzieży* skupiły prelegentów wokół problemu tworzenia wypowiedzi pisemnych przez uczniów.

Profesorowie Aldona Skudrzyk i Jacek Warchała (Uniwersytet Śląski) w referacie *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego* zaprezentowali fragmenty materiału badawczego, który zobrazował nasilający się problem analfabetyzmu funkcjonalnego. Badania



(rozpoczęte w 2007 roku) przeprowadzone w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w województwie śląskim, miały na celu określenie skali tego zjawiska – poprzez ocenę biernej i czynnej kompetencji komunikacyjnej w zakresie pisanej odmiany języka polskiego. Badacze sformułowali hipotezę, że badane zjawisko występuje tylko na pewnym etapie edukacji i wynika z niezakończoności procesu nabywania umiejętności komunikacyjnych. Wskazali oni potrzebę konfrontacji otrzymanych wyników z danymi pochodzącymi z innych regionów Polski, ze względu na wpływy trzech języków: gwary śląskiej, języka potocznego dużych miast, języka potocznego używanego w mediach, na tym terenie.

Dr hab. Jolanta Nocoń (Uniwersytet Opolski) w referacie *Cechy stylowe wypowiedzi pisemnych licealistów* zwróciła uwagę, że w większości prac uczniowskich daje się wyróżnić tendencje do stosowania konwencjonalnych schematów gwarantujących powodzenie komunikacji i ujawniania cech indywidualnych, wyróżniających autora tekstu. Na podstawie analizy prac uczestników olimpiady humanistycznej, autorka wyodrębniła także trzy podstawowe stylotypy: profesjonalnego interpretatora, refleksyjnego interpretatora i refleksyjnego profesjonalisty. Wystąpienie zawierało próbę odpowiedzi na pytanie, na ile tego typu różnice stylowe to wyrwanie się poza obręb konwencji oraz w jakim stopniu sam temat narzuca przyjęcie określonej postawy. Autorka, podsumowując swój referat, stwierdziła, że omówione przez nią stylotypy są wyuczone i powielane w sytuacjach szkolnopodobnych. Szkoła nie pozwala na budowanie idiosylu, dlatego też najbezpieczniejszą strategią wciąż okazuje się preferowanie konwencjonalnych zachowań językowych, przez co teksty tracą swoje nacechowanie autorskie.

Dr Daniel Bartosiewicz (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Mławie) w referacie *Potoczność i jej funkcje w wypowiedziach pisemnych uczniów* wskazał na niedostateczne określenie kategorii potoczności w podstawie programowej i nieprecyzyjne opisanie, na czym ma polegać sprawność w posługiwaniu się nią. Choć jest to pierwsza w kolejności przyswajania odmiana języka, jej nabywanie nie podlega ustalonym procedurom dydaktycznym. Przywołując fragmenty wypracowań uczniowskich, dr Bartosiewicz pokazał trudność przejścia od języka typowego dla sytuacji potocznej do wytworów kultury upowszechnianej przez szkołę, tzw. kultury wysokiej, oraz możliwości poznania ucznia poprzez analizę przejawów potoczności gnoseologicznej.

W referacie *Językowy humor zeszytów szkolnych gimnazjalistów* dr Zofia Pomirska (Uniwersytet Gdański) przedstawiła analizę ilościową i jakościową błędów językowych popełnianych w pracach pisemnych przez uczniów gimnazjum na Kaszubach. Szczególnie interesujące dla autorki okazały się te pomyłki językowe, które prowadziły do niezamierzonego komizmu słownego. Wśród typowych błędów językowych (wyróżnionych na podstawie klasyfikacji prof. Andrzeja Markowskiego) autorka wymieniła i omówiła m.in. te, które powstały w wyniku wpływu języka kaszubskiego.

Dyskusja podsumowująca pierwszy dzień obrad, wskazała, że omawiane w referatach drugiej sesji problemy uczniów z organizacją wypowiedzi pisemnych wynikają po części z niedostatecznej biegłości w realizacji nauczanych przez szkołę wzorców. Chęć sprostania wymaganiom, np. egzaminacyjnym, i zdobycia wymaganej liczby punktów prowadzi do zapożyczania stylu oraz tworzenia tekstów złożonych z fragmentów cudzych wypowiedzi. Dyskutanci zwrócili też uwagę na potrzebę kontynuacji badań, które pozwoliłyby rozwinąć temat wpływów języka regionalnego na kształt uczniowskich wypracowań.

Drugiego dnia większość czasu konferencyjnego zajęła kontynuacja sesji II. Wystąpili wówczas referenci, których zainteresowania naukowe koncentrowały się na różnych aspektach głównego tematu obrad. Podjęto zagadnienia m.in. z zakresu zachowań komunikacyjno-językowych, w tym grzecznościowych, twórczości językowej oraz poszczególnych kompetencji językowych młodych użytkowników języka w wieku od przedszkolnego po początkowy okres wczesnej dorosłości.

Jako pierwsza referat *Przeobrażenia w systemie adresatywnym najmłodszego pokolenia Polaków na Litwie* wygłosiła doc. dr Irena Masojć (Wileński Uniwersytet Pedagogiczny). Referentka zaprezentowała wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na grupie studentów polonistyki i rusycystyki Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, będących absolwentami polskich szkół na Litwie. Wystąpienie dotyczyło sposobu wyrażania honoryfikatywności w różnorodnych (ze względu na cel, typ kontaktu, wiek i rangę społeczną interlokutorów) sytuacjach komunikacyjnych. Przedmiotem największej uwagi stały się sposoby angażujące użycie niezintegrowanych składniowo form wokatywnych, zintegrowanych składniowo form zaimkowych oraz predykatywnych, a także wyrażenia nominatywne w funkcji zaimkowej. Dr Irena Masojć wskazała formy osobliwe, opatrując je komentarzem nt. prawdopodobnych motywacji ich użycia. Przywołując niektóre wnioski z badań referentki, można wymienić: ogólną skłonność studentów do uproszczenia i uniwersalizacji modelu grzecznościowego, stopniowy zanik form regionalnych na rzecz zbliżenia do polskich norm ogólnych czy bardziej różnorodną niż w polszczyźnie klasę wyrazów i wyrażeń, które mogą pojawić się w funkcji zaimkowej.

Obiecujący projekt badawczy, służący diagnozowaniu stanu współczesnego języka, przedstawili: dr Agnieszka Piotrowska-Wojaczyk, dr Krzysztof Skibski oraz dr Michał Szczyszek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w wystąpieniu *Zwyczaj językowy młodych Polaków a norma skodyfikowana współczesnej polszczyzny w zakresie słownictwa i słowotwórstwa*. Materiał badawczy, który zostanie zgromadzony przez zespół za pomocą autorskiej ankiety, zostanie opisany i poddany ocenie, m.in. pod względem przepływu struktur semantycznych między różnymi formami wyrazowymi pojawiającymi się w języku w dłuższej perspektywie czasowej. Pozwoli on również na dokładną analizę

słowotwórczą, semantyczno-leksykalną oraz leksykograficzną, na określenie stopnia normalizacji zwyczaju językowego młodych Polaków oraz na sporządzenie listy poświadczeń słownikowych dla form wyjściowych i formacji słowotwórczych zaproponowanych przez respondentów. Przyczyni się do uchwycenia pewnych procesów diachronicznych odpowiedzialnych za dzisiejszy stan mowy ogólnej. Wyniki już przeprowadzonych badań pilotażowych potwierdzają celowość i potrzebę dalszych działań zespołu.

Problematykę związaną z twórczością poetycką dzieci poruszyła mgr Agata Rytel (Uniwersytet Warszawski) w krótkim wykładzie: *Między konwencją a kreacją. O językowym obrazie granic domu w wierszach dzieci*. Analizując wybrane prace nadesłane na XVI Ogólnopolski Konkurs Poetycki w Poznaniu, badaczka odkrywała przed audytorium sposoby posługiwania się utrwalonymi językowo obrazami punktów granicznych w przestrzeni domowej. Dach, podłoga, drzwi, okna i ściany – ich poetyckie wyobrażenia zestawiała z profilami kulturowymi zaczerpniętymi m.in. z definicji słownikowych. Granica wyznaczana przez każdy z tych elementów domu, według małych poetów, okazuje się granicą „opiekuńczą i odstrasżającą zarazem, granicą zarówno realną, jak i symboliczną (...) antynomiczną i dwojaką. Tak samo jak dwoista jest struktura językowego obrazu świata”.

Innej sfery twórczości dzieci, mianowicie konstruowanych przez nich opowiadań fantastycznych inspirowanych obrazkiem, dotyczył referat dr Joanny Dobkowskiej *Typ narracji w opowiadaniach dziecięcych na podstawie tekstów opowiadań twórczych uczniów III klasy szkoły podstawowej*. Autorka na potrzeby swojej wypowiedzi konferencyjnej wybrała do omówienia zagadnienie kategoryzacji narracji dziecięcej. Odwołując się do zaproponowanej przez A. N. Applebee klasyfikacji 6 stadiów rozwoju struktury narracyjnej, dr Dobkowska, przekonuje, że w badanej grupie 9-latków, którzy teoretycznie powinni już osiągnąć ostatnie stadium rozwoju i przejawiać dojrzałe kompetencje w zakresie narracji, kształt tekstu opowiadania może być jednak osiągany na bardzo zróżnicowanym poziomie. Potwierdzeniem tych spostrzeżeń były przykłady wyekscepowane z 3000 opowiadań, zgromadzonych w ramach kilkuletniego projektu autorki we współpracy z Centralną Komisją Egzaminacyjną. W ich świetle konieczne jest położenie przez nauczycieli większego nacisku na rozwijanie umiejętności narracyjnych, np. poprzez poszerzenie repertuaru ćwiczeń stymulujących wyobraźnię i działania twórcze uczniów.

Mgr Iwona Artowicz-Skowrońska (Uniwersytet Warszawski) w wystąpieniu *Próba oceny kompetencji dyskursywnych uczniów gimnazjum w symulowanych sytuacjach komunikacyjnych*, przedstawiła wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w klasach I i II jednego ze stołecznych gimnazjów. Obraz, jaki się z nich wyłania jest dość optymistyczny – w postawionym przed uczniami zadaniu skonstruowania dialogów stosownych do narzuconych sytuacji, wykazali się (bez znaczących różnic między badanymi rocznikami) dość dobrą kompetencją

dyskursywną, będącą w uproszczeniu wypadkową kompetencji systemowej, komunikacyjnej, społecznej i pragmatycznej. Badani osiągnęli najlepsze wyniki w zakresie dwóch kompetencji wymienionych jako ostatnie, najgorsze zaś pod względem kompetencji systemowej. Na marginesie głównego tematu autorka wtrącała uwagi o uczniowskich problemach z zapisem i zastosowaniem poprawnej struktury dialogu, jak również o niepokojąco dużym nasileniu objawów dyslektycznych w otrzymanych pracach.

Metodyczne kwestie badania i wspomaganie procesu kształtowania się zdolności komunikacyjnych u młodzieży z opóźnionym rozwojem mowy omówiła dr Olga Przybyła (Uniwersytet Śląski). W swoim referacie *O poszukiwaniu granic... dziecku. Z badań nad kompetencją komunikacyjną i językową*, podzieliła się doświadczeniami z pracy wielostymulacyjną metodą rozwijania języka i mowy z gimnazjalistami w jednym ze śląskich ośrodków terapeutycznych. Prelegentka w słowach końcowych zaakcentowała wagę pobudzania myślenia i jego przetwarzania na język, motywowania do pracy przez wykorzystywanie wyjściowych zasobów intelektualnych podopiecznego. Dr Przybyła zwróciła się również z postulatem obniżenia wymagań szkoły i zmiany systemu oceniania uczniów, u których mowa i język rozwijają się wolniej niż przewiduje to określona dla ich wieku norma.

W tej części obrad pojawiła się także refleksja nad kompetencjami językowymi studentów różnego trybu polonistyki (w postaci odczytu mgr Marty Sobocińskiej z Akademii Humanistycznej w Pułtusku, magistrantki Prof. Jana Tokarskiego) jako przyszłego środowiska wzorcotwórczego, grupy mającej kształtować następne pokolenia użytkowników polszczyzny. Autorka referatu *(Nie)Umiejętności przekazywania myśli przez młodzież studencką*, na bazie studenckich tekstów pisanych (m.in. scenariuszy lekcji, ćwiczeń w pisaniu różnych tekstów okolicznościowych) gromadzonych przez lata, przedstawiła przykłady najczęściej popełnianych w nich błędów: pleonazmy, niespójność tekstu, mieszanie stylów. Na podstawie tego materiału oraz wieloletniego doświadczenia pedagogicznego, mając świadomość odpowiedzialności, jaka będzie spoczywać na młodych polonistach, mgr Sobocińska radziła obserwować proces ich kształcenia, weryfikować ich umiejętności jeszcze przed podjęciem pracy w zawodzie, a być może zastanowić się nad koniecznością zastosowania w przyszłości bardziej złożonych technik rekrutacji na tym kierunku.

*Niektóre problemy badań nad słownictwem dzieci*, zgodnie z tytułem referatu, stały się przedmiotem rozważań prof. Józefa Porayskiego-Pomsty (Uniwersytet Warszawski). Wśród wybranych trudności znalazł się tu przede wszystkim ten dotyczący zasadniczych różnic między opisami słownika i słownictwa dziecka, tego czy dokonujemy opisu i analizy na poziomie *langue* czy *parole*. Różnice te bywają nieuświadomione, a mają duże znaczenie dla wyboru metodologii, narzędzi badawczych oraz samej interpretacji wyników. Referent podał w wątpliwość

możliwość rzetelnego wyliczenia zasobu słownika, tzw. biernego i czynnego, a tym samym przestrzegł przed bezkrytycznym przyjmowaniem wyników takich badań – przynajmniej dopóty, dopóki zasady i kryteria obliczeń nie będą wyraźnie określone.

Drugą sesję konferencji zamknęła dyskusja, podczas której dopytywano referentów o szczegółowe kwestie związane z prezentowanymi badaniami.

Sesja III zgodnie z zamierzeniem organizatorów stała się przestrzenią dla referatów i dyskusji dotyczących oddziaływania mediów na język młodego pokolenia. Okazało się, że nie tylko wokół Internetu ogniskuje się obecnie największe zainteresowanie badaczy. Materiału do eksploracji wciąż dostarczają „starsze” media: prasa i telewizja, których obecność w życiu dzieci i młodzieży współcześnie jeszcze się intensyfikuje.

Prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski) w referacie *Wpływ nowych mediów na zachowania językowe uczniów* przedstawiła wyniki językoznawczej obserwacji rozmów 10-13-latków, prowadzonych na forach portalu „Nasza-Klasa”. Analiza materiału, prowadzona pod kątem najważniejszych cech tekstu medialnego, ujawniła m.in. dominację multilogu, wzrost szybkości zmiany wątków, eliptyczność wypowiedzi, innowacyjność, powszechność akronimów, emotikonów i piktogramów. Autorka zwróciła uwagę na negatywne konsekwencje tego zjawiska: na coraz częstsze przenoszenie do tekstów szkolnych zwyczajów z komunikacji internetowej, oraz na nieliczne pozytywne: poprawę sprawności strategicznej i tekstotwórczej uczniów.

Prasie dziewczęcej, a konkretnie publikowanym w niej fotoopowieściom (*fotostry*), stosunkowo nowej formie gatunkowej, uwagę poświęciły dr Danuta Jastrzębska-Golonka oraz dr Agnieszka Rypel (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). W referacie *Wpływ czasopism młodzieżowych na wychowanie językowe młodych odbiorców*, badaczki dążyły do wskazania i oceny wzorów zachowań językowych, jakich dostarczają rzeczony *fotostry*. Wyniki zostały uzyskane na podstawie analizy sposobu kształtowania bohaterów, fabuły, poruszanej tematyki, stosowanego repertuaru środków oraz prezentowanego modelu grzeczności.

Zagadnieniu kształtowania kompetencji komunikacyjnej i językowej za pośrednictwem małego ekranu poświęcone zostały trzy ostatnie wystąpienia.

W odczycie *Grzeczność w wybranych programach telewizyjnych dla dzieci*, dr Anna Tabisz (Uniwersytet Opolski) skoncentrowała się na sposobie wypełniania przez telewizję publiczną powinności dydaktycznej w zakresie językowych zachowań grzecznościowych. Biorąc za przykład „Jedynkowe przedszkole”, referentka zademonstrowała stosowane w nim przez prowadzących strategie i formuły grzecznościowe (specyficzne dla programu oraz te właściwe dla komunikacji oficjalnej) oraz wskazała funkcje pełnione przez nie w wychowaniu małego telewidza (np. wpajanie zasad życzliwości i szacunku dla odbiorcy).

Poczynania komunikacyjno-językowe nastoletnich dziennikarzy, przybliżył referat *Język prezenterów „Teleranka”. Próba opisu zachowań komunikacyjno-językowych młodzieży występującej w programie telewizyjnym* mgr Joanny Budkiewicz-Żeberskiej (Uniwersytet Warszawski), w którym autorka skupiła się na potencjalnym wpływie, jaki młodzi prowadzący ten magazyn mogą mieć na kształtowanie polszczyzny swoich odbiorców – rówieśników przed telewizorami. Zakres badawczy został ograniczony do analizy sposobów rozpoczynania i kończenia programu, nawiązywania kontaktu z widzami (zwracania się do nich, tworzenia koleżeńskej relacji) oraz zachęcania do oglądania „Teleranka”. W tych wypadkach, jak się okazuje, niepowtarzalność, oryginalność i minimalizowanie dystansu przedkładane są nad tradycyjne zasady komunikacji językowej.

W ostatnim referacie dr Magdaleny Trysińskiej (Uniwersytet Warszawski), zatytułowanym: *Zachowania komunikacyjno-językowe bohaterów filmów animowanych dla dzieci*, badaczka przekonywała o dużym wpływie rozmów na dziecko – i nie tylko tych codziennych, w realnym życiu, ale przede wszystkim tych, którym bardzo często przysłuchuje się ono w telewizji (konkretnie w kreskówkach emitowanych przez dwie stacje komercyjne „Mini-Mini” i „Cartoon Network”). Badając rozmowy prowadzone w rodzinach bohaterów wybranych filmów, dr Trysińska skupiła się na takich ich elementach, jak: uczestnicy, cel rozmowy, temat, atmosfera. Szczególnie ważny poznawczo i społecznie był jednak przede wszystkim skutek, rozumiany jako ślad pozostawiony w świadomości rozmówcy, zarówno w mikro-, jak i makrosytuacji, tj. w świadomości postaci fikcyjnej oraz małego widza.

Na zakończenie sesji III dyskutowano o konieczności ciągłej obserwacji przekazu językowego kierowanego przez media do młodego odbiorcy. Zaniepokojenie wzbudziły praktyki marketingowego „uwodzenia” widza, które stają się w tych programach ważniejsze od działań dydaktycznych. Podkreślano jednak i pozytywne aspekty kontaktów młodego pokolenia ze środkami społecznego komunikowania, szczególnie możliwości jakie daje Internet w zakresie swobodnego wypowiedzania się, tworzenia tekstów czy zabaw językiem. Wymieniano poglądy na temat stosowania przez młodzież emotikonów i rysunków tekstowych.

Nad sprawnym przebiegiem wystąpień i dyskusji, przy bardzo napiętym harmonogramie, czuwali prowadzący: prof. Zofia Zaron i dr hab. Jolanta Nocoń – druga część sesji II, prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska oraz prof. Jacek Warchala – część trzecia sesji II, prof. Aldona Skudrzyk i prof. Jerzy Podracki – sesja III.

Uroczystego zamknięcia konferencji dokonał prof. Józef Porayski-Pomsta (Uniwersytet Warszawski), który w słowach końcowych podziękował za udział wszystkim uczestnikom i prowadzącym.

MAŁGORZATA ROKICKA  
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

SPRAWOZDANIE  
Z MIĘDZYKONFERENCJI  
„EUROPEJSKI KANON LITERACKI.  
EDYCJE XXI WIEKU”

Przekroczenie cezury nowego wieku a zarazem nowego tysiąclecia powoduje swą symboliką do wszelkiego typu rewizji. Wydaje się, że już samo to zdarzenie byłoby dostatecznym pretekstem do postawienia pytania o kształt i sens istnienia kanonu literackiego.

Jednak moment ten nasycony jest dodatkowymi znaczeniami – oto na naszych oczach na kontynencie europejskim dokonują się ogromne zmiany w zakresie układu geopolitycznego, pociągające za sobą głębokie przekształcenia świadomości poszczególnych społeczeństw, a także, być może, świadomości populacji całego kontynentu.

Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego postanowił odpowiedzieć na potrzebę tej konkretnej historycznej chwili, organizując międzynarodową konferencję „Europejski kanon literacki. Edycje XXI wieku”. Odbyła się ona w dniach 19-21 października 2009 roku w Sali Senatu Pałacu Kazimierzowskiego. Patronat honorowy nad nią objęli Jej Magnificencja Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Katarzyna Chałasińska-Macukow, oraz Prezydent m. st. Warszawy, Hanna Gronkiewicz-Waltz. Nad przebiegiem całej konferencji czuwał komitet organizacyjny w składzie: dr hab. Elżbieta Wichrowska, mgr Agata Wdowik, dr Grzegorz Bąbiak, dr Jarosław Klejnocki, prof. dr hab. Jerzy Snopek.

Konferencja stawiała sobie za cel próbę podjęcia refleksji na temat wyzwań stojących przed humanistyką XXI wieku, dla której kanon jest przecież jednym z kluczowych konstruktów pojęciowych.

Międzynarodowy charakter konferencji wynikał z nowego sposobu rozumienia problematyki kanoniczności tekstu. Do niedawna myśleliśmy o nim przede wszystkim w kontekście literatur narodowych. Obecnie natomiast niezbędna staje się dyskusja o tym, w jaki sposób zachować dziedzictwo narodowe, odnosząc jednocześnie rodzime tradycje kanonu do intelektualnej spuścizny Europy.

Jaka ma być ta wspólna Europa? Czy można już obecnie mówić o europejskiej tożsamości, czy pojęcie takie jest jedynie pustym, polityczno-ideologicznym frazesem, czy też rzeczywiście staje się częścią naszego zbiorowego doświadczenia? Jeśli tak, to warto pytać o to, co znaczy dzisiaj „być Europejczykiem”. Co mogłoby konstytuować poczucie wspólnoty europejskiej? Wspólne doświadczenie historyczne czy też raczej spuścizna kulturowa naszego kontynentu? W jakim stopniu doświadczenie poszczególnych narodów i społeczności są odrębne od konstruktów ogólnoeuropejskich, a na jakim obszarze się z nimi pokrywają? Czy można w ogóle pokusić się o próbę wypracowania jakiegokolwiek obszaru uzgodnień? Nas jako literaturoznawców, edytorów i tłumaczy interesuje zaś przede wszystkim to, czy jest on możliwy do wypracowania na terenie literatury, czyli, innymi słowy, czy jest możliwe stworzenie wspólnego europejskiego kanonu literackiego?

Twierdząca odpowiedź na to pytanie od razu prowokuje do rozważenia dylematu związanego z kształtem i zawartością ewentualnego europejskiego kanonu. Choć intuicyjnie czujemy, że istnieje zbiór tekstów, które powinien być obecny w świadomości każdego Europejczyka, to jednak tylko kilka pozycji zostałoby w nim umieszczonych przy zdecydowanej aprobacie większości uczestników debaty. Obecność w kanonie wielu innych dzieł stałaby się prawdopodobnie tematem burzliwych dyskusji.

Uwzględnienie szerszego, kontynentalnego kontekstu rozważań zmusza nas bowiem do rewizji sposobów myślenia o kryteriach doboru tekstów, autorów, a nawet do refleksji na temat możliwości wypracowania kryteriów kanoniczności. Zaproszenie do udziału w konferencji gości z zagranicznych ośrodków naukowych stało się więc w pewien sposób symbolem naszej świadomości konieczności dokonania zmiany w myśleniu o literaturze, jak i zarazem wyrazem gotowości na nią.

Dlatego podczas obrad reprezentowane było wiele europejskich ośrodków naukowych. Zaszczycili nas swoją obecnością znakomici specjaliści z zakresu literaturoznawstwa, edytorstwa i translatoryki z Grenoble, Paryża, Budapesztu, Sztokholmu, Zagrzebia, Lille, Madrytu i Rzymu.

Ponadto, oczywiście, licznie wzięli udział w obradach przedstawiciele polskich ośrodków naukowych, między innymi z Krakowa, Wrocławia, Torunia, Gdańska, Warszawy, Łodzi i Poznania.

Obecność na konferencji osób spoza środowiska akademickiego, będących jednocześnie wybitnymi przedstawicielami świata sztuki, dodatkowo, w symboliczny sposób, podkreśliło głęboką troskę przedstawicieli humanistyki o przyszłość tego typu refleksji w zjednoczonej Europie.

Jako pierwszy na konferencji wystąpił gość honorowy Andrzej Wajda. W swoim niezwykle osobistym wystąpieniu zwrócił uwagę na korzyści, jakie



daje istnienie kanonu w sytuacji zagrożenia ciągłości międzypokoleniowej transmisji kulturowej.

Andrzej Wajda wspominał, w jaki sposób w krótkim czasie po wojnie udało mu się uzupełnić swoje czytelnicze braki, których obecność wśród całej generacji wchodzącej w dorosłość w latach czterdziestych stanowiło jedną z dramatycznych konsekwencji wojny. Sześć lat okupacji odcięło w zasadzie przyszłego reżysera od możliwości czytania, a już całkowicie pozbawiło go szansy na swobodne eksperymentowanie z różnymi książkami i ewolucyjne kształtowanie własnego czytelniczego gustu. Dlatego też przypadkowe odnalezienie przez Wajdę w „Po prostu” Jana Kotta spisu stu najważniejszych pozycji, które powinien znać każdy inteligent, było w tej sytuacji nie tylko najprostszą, ale być może jedyną drogą umożliwiającą nadrobienie straconego okresu.

Jednocześnie reżyser zwrócił uwagę na zaskakującą stałość kanonu literackiego. Można by przypuszczać, że ułożony przez Jana Kotta w 1946 roku spis książek musi nosić wyraźne ślady ówczesnych zawirowań polityczno-ideologicznych. Jednak kanon jego autorstwa jest prawie w ogóle pozbawiony owego piętna, co niewątpliwie dowodzi, że, niezależnie od historycznych zawirowań, istnieje pewna grupa pozycji niezmiennie kształtujących typową europejską formację intelektualną.

Jednak, co Andrzej Wajda podkreślił bardzo stanowczo, na dzisiejszego intelektualistę oddziałują nie tylko pozycje z zakresu literatury pięknej. Teorie społeczne czy naukowe stają się obecnie często podstawą rozważań natury filozoficznej, a czasem nawet modelami teorii humanistycznych, dlatego w kanonie najważniejszych książek nie powinno zabraknąć także tego typu uznanych dzieł. Przytoczony przez reżysera spis autorstwa Kotta skonstruowany był według takiej właśnie zasady i dlatego obok tekstów Szekspira znajdowało się w nim na przykład „O pochodzeniu człowieka” Karola Darwina.

Kolejni uczestnicy konferencji mieli możliwość wziąć udział w spotkaniach w pięciu różnych „salonach”: autorów, tłumaczy, edytorów, czytelników oraz w „salonie” ucznia.

„Salon” autorów poświęcony był rozważaniom na temat przejścia od literatur narodowych do kanonu ogólnoeuropejskiego. Zagadnieniem pozostającym w centralnym punkcie całego panelu pozostawało pojęcie kanonu kulturowego, przy czym niezwykle ciekawe były widoczne w wystąpieniach kolejnych prelegentów subtelności definicyjne tego pojęcia.

Tę część obrad wyraźnie zdominowały dwa typy refleksji, obecne w referatach uczestników. Pierwsza dotyczyła próby spojrzenia na kanon literacki z perspektywy historycznej, zaś druga – kanoniczności w czasach nam współczesnych.

Debatę w „salonie” autorów rozpoczął prof. Włodzimierz Lengauer. W swoim wystąpieniu mówił on o istnieniu i kształcie kanonu literackiego w klasycznej Grecji.

Prof. Irena Kadulka zwróciła w referacie uwagę na to, że w Europie czas kształtowania się poczucia wspólnoty kulturowej i okres spisania europejskiego dziedzictwa kulturowego przypada na wiek osiemnasty, a jego najpełniejszym wyrazem jest dzieło encyklopedystów. W oświeceniu zaistniały bowiem odpowiednie warunki instytucjonalno-społeczne, które umożliwiły nie tylko alfabetyzację i edukację, ale także rozwój drukarstwa i ruchu księgarskiego. Dzięki temu możliwe było nasycenie życia społecznego i kulturalnego książką. Wiek osiemnasty charakteryzował się także wspólnotą czytelniczego odbioru, a językami, na których została ona oparta, był francuski i niemiecki.

Na gruncie polskim druga połowa osiemnastego stulecia cechowało przyspieszenie procesu przyswajania arcydzieł literatury europejskiej, które dokonywało się głównie za pośrednictwem teatru. Pisarze i dramaturdzy, czyniąc zadość upodobaniom polskich odbiorców, stali się jednocześnie twórcami unarodowionej translatoryki.

Wystąpienie prof. Tadeusza Cegielskiego stanowiło próbę odpowiedzi na pytanie, czy w XIX wieku istniał mieszczański kanon literacki. Interesujący był już sam obszar zagadnienia rozwijanego w tym referacie. Wystąpienie profesora Cegielskiego uwzględniało perspektywę socjologiczną i wykazywało, że to, co kanoniczne w obrębie jednej grupy społecznej, może nie pełnić tej funkcji w innej.

W połowie XIX wieku po raz pierwszy zmienił się charakter kanonu literackiego. Do tego momentu był on rezultatem arbitralnego wyboru dokonanego przez ekspertów a narzuconego czytelnikom poprzez edukację i krytykę literacką, później zaś ustanawiała go konkretna grupa społeczna, często w sytuacji całkowitej nieznajomości, lub przynajmniej wybiórczego ignorowania, opinii zawodowych krytyków literackich.

Tadeusz Cegielski wskazał na ogromną inercję kanonu literackiego i jego ograniczoną jedynie do zdolności ekspansji. Dlatego też stwierdził możliwość niemal wiecznego trwania kanonu, ograniczoną tylko poprzez czas przetrwania formacji kulturowej, która go wytworzyła.

Uczestnicy panelu podjęli także rozważania o kanoniczności, przyjmując współczesną perspektywę. W swoich wystąpieniach wskazywali na trudności pogodzenia tradycji narodowej ze spojrzeniem europejskim.

Prelegenci podkreślali, że kanon literacki stanowi znaczący kapitał kulturowy. Jednak w przypadku państw środkowoeuropejskich zagadnienie to w sposób szczególny się komplikuje, na co w swym referacie zwróciła uwagę Magdolna Balogh. Literatura narodowa tych krajów rozwijała się częstokroć w sytuacji specyficznych uwarunkowań historycznych, co uniemożliwiło jej stanie się częścią wspólnego europejskiego dziedzictwa kulturowego. Dodatkową trudnością w ekspansji dzieł literatury powstałej w Europie Środkowej była bariera językowa.

Z tych powodów kraje Europy Środkowej muszą zmierzyć się obecnie z trudnym zadaniem. Z jednej strony stają przed koniecznością (i jednocześnie szansą), aby po raz pierwszy w swej historii w pełni uczestniczyć w kulturowym dialogu europejskim, z drugiej jednak muszą obronić swoje dziedzictwo oraz starać się upowszechnić jego znajomość wśród obywateli państw Europy Zachodniej, co stanowi znaczącą trudność, jako że kanon obecny w świadomości jej mieszkańców jest stosunkowo stały i od dawna już ustalony.

Antoni Libera wskazywał w swoim wystąpieniu na potrzebę udzielenia odpowiedzi na pytanie, kim winien być artysta we współczesnym świecie i dopominał się o uznanie, że jedynym sensownym kanonem jest taki, do którego dobiera się dzieła autorów zgadzających się kontynuować odwieczną rolę proroków, kapłanów i mędrców. Według Libery tylko literatura zdolna do przeżywania dramatu egzystencji człowieka i wywoływania katharsis godna jest tego, by, wpisując się w kanon, stać się elementem dziedzictwa ludzkości.

W „salonie” tłumaczy uczestnicy obrad dyskutowali na temat praktycznych i teoretycznych problemów, z jakimi spotykają się w czasie przekładania tekstów literackich. Jedną z najczęstszych trudności, z którą musi się zmierzyć tłumacz w XXI wieku, jest presja wywierana przez globalizację na warstwy tekstu szczególnie nasycone elementami narodowymi.

Wybitny tłumacz Anders Bodegard podzielił się z uczestnikami konferencji swoimi refleksjami na temat przekładu na język szwedzki „Trans-Atlantyku” Witolda Gombrowicza. Podkreślił, że pierwsze dwie próby przetłumaczenia tego utworu nie udały mu się, gdyż, jak to określił, stopień „nasyconie polskością” tekstu sprawiał, iż autor wydawał się pisać niejako przeciwko tłumaczowi.

Przekład tekstu okazał się możliwy dopiero wówczas, gdy Bodegard zdecydował się podążać za radą samego Gombrowicza i nie szukać matematycznej formuły w języku, ale przeciwnie, przede wszystkim czuć, a nie rozumieć słowo. Dlatego też tłumacz starał się za wszelką cenę oddać swobodny ruch poszczególnych wyrazów i fraz tekstu Gombrowicza za pomocą języka szwedzkiego, który, co prawda, ma niewielkie możliwości operowania inwersją, jednak wystarczające do tego, by uchwycić ducha tego tekstu. Tam, gdzie wyczerpywały się bowiem możliwości gramatyczne, Bodegard sięgał po dominujące w „Trans-atlantyku” wrażenie muzyczności tekstu osiągnane przede wszystkim za pomocą rymu i aliteracji.

Jerzy Radziwiłłowicz poruszył w swoim wystąpieniu problem, przed jakim stają tłumacze literatury dawnej. Otóż najczęściej podejmują oni próbę przełożenia tekstów, które już wcześniej zostały przetłumaczone. W takiej sytuacji tłumacz musi nie tylko ustalić swoją rolę na płaszczyźnie relacji z pisarzem, ale także w odniesieniu do osoby wcześniej przekładającej dane dzieło. A zdarza się przecież niejednokrotnie, że taką osobą okazuje się uznany autorytet...

Niewątpliwie na gruncie polskim pierwszym nazwiskiem, jakie przychodzi nam do głowy, kiedy myślimy o wybitnym tłumaczu, jest Boy-Żeleński. Był on autorem wielu przekładów, które zyskały sobie miano kanonicznych. Czy zatem można tłumaczyć literaturę francuską po Boyu? Takie właśnie pytanie postawiła na początku swojego wystąpienia prof. Elżbieta Skibińska i konsekwentnie zdołała udowodnić słuchaczom, że jest to w pełni możliwe.

Jerzy Radziwiłowicz wykazał natomiast, że na gruncie teatru tłumaczenie dramatów francuskich po Boyu jest nie tylko możliwe, ale także konieczne. Argumentował swoją tezę między innymi specyficznymi wymogami języka sceny. Aktor bowiem musi nawiązywać kontakt z publicznością, co staje się niezmiernie trudne wówczas, gdy ze sceny padają słowa już tak archaiczne, że zdoła je zrozumieć może dwadzieścia procent widowni. Ponadto poszczególne typy frazy stwarzają aktorowi mniejsze lub większe możliwości swobodnego konstruowania określonej roli. Według Radziwiłowicza, rytm, jaki w swych przekładach Moliera zaproponował Boy-Żeleński sprawia, że kwestie padające ze sceny brzmią sztucznie, a aktorzy są zmuszeni do podejmowania ogromnego wysiłku, by za pomocą takiego języka zinterpretować odgrywaną postać.

Wiele miejsca poświęcono także problemowi przekładu literatury na język innych sztuk. O zagadnieniach związanych z intersemiotycznością mówił między inny dr Krzysztof Kopczyński, analizując wpływ polskiego kanonu romantycznego na kino moralnego niepokoju.

W „salonie” wydawniczym dyskutowano na temat kanonu z „perspektywy edytora” i „perspektywy czytelnika”. Znaczącą część obrad zdominowała tematyka wydań internetowych. Z jednej strony stanowią one bowiem niezwykłą szansę, którą dał edytorom rozwój techniki, dzięki nim bowiem możliwe jest wydawanie tekstów, które w warunkach funkcjonowania jedynie rynku wydawnictw papierowych nie miałyby szansy się ukazać. Z drugiej strony jednak tego typu publikacje znacząco komplikują dotychczas jednoznaczne wydania dla czytelnika nieprofesjonalnego.

Podkreślano także, że teksty wydawane za pośrednictwem nowoczesnych mediów funkcjonują w zupełnie nowych przestrzeniach, z czym związane jest zjawisko hipertekstu, którego problematykę przybliżyła w swym wystąpieniu francuska badaczka Florence Pelergrinni.

Ważnym problemem w czasie dyskusji były także zagadnienia związane z możliwością przechowywania i udostępniania europejskiego kanonu literackiego. Klasyczne archiwa są coraz szybciej zastępowane przez twarde dyski komputerów. W czasie konferencji zaprezentowano kilka takich inicjatyw.

Prof. Marek Adamiec przedstawił stan pracy nad tworzeniem przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego w ramach projektu UNESCO Wirtualnej Biblioteki Literatury Polskiej.

Dr hab. Marek Dębowski opowiedział o tworzeniu Elektronicznego Katalogu Ikonografii Teatralnej, na którą składają się grafiki, rysunki i liczne zdjęcia dokumentujące krakowskie życie teatralne od końca XVIII wieku do lat osiemdziesiątych XX wieku. Dzięki tej inicjatywie cenne prywatne kolekcje pozyskane dla Biblioteki Jagiellońskiej, zamiast zalegać na półkach bibliotecznych magazynów, mogą być udostępnione szerokim kręgom odbiorców.

Rolands Lapukke przedstawił natomiast projekt Bibliotheca Baltica polegający na współpracy bibliotek uniwersyteckich w krajach nadbałtyckich w celu udostępniania i wymiany zdigitalizowanych zbiorów.

Ostatni „salon” – ucznia – został poświęcony problematyce kanonu literatury funkcjonującemu w polskiej szkole. Refleksja na temat sposobów wyboru tekstów omawianych w procesie edukacji jest obecnie niezwykle istotna przynajmniej z dwóch powodów.

Przede wszystkim od kilkunastu lat dokonuje się w Polsce transformacja systemu oświatowego. Zmianom podstaw programowych towarzyszy dyskusja na temat modelu kształcenia w zakresie humanistycznym. Jednocześnie wciąż dopracowywana jest formuła nowej matury, a istniejący wariant nie przez wszystkie środowiska został zaakceptowany.

Dr Jarosław Klejnocki wskazał w swym wystąpieniu, że u podstaw stworzenia kanonu lektur musi znajdować się konkretna idea nauczania literatury, a ta, niestety, obecnie jest niedookreślona.

Z kolei prof. Jakub Lichański przekonywał słuchaczy, iż podstawę jakiegokolwiek kanonu literackiego musi stanowić zawsze jakaś hierarchia wartości – w przypadku naszego kulturowego hierarchia bazująca na wartościach chrześcijańskich i humanistycznych.

Drugim powodem konieczności pochylenia się nad kanonem szkolnym jest integracja europejska. W jej kontekście warto postawić pytanie o to, na ile możliwe będzie pogodzenie tradycyjnego zestawu lektur obowiązujących w szkołach, zawsze promujący literaturę narodową, z nauczaniem literatury europejskiej?

Na to pytanie w swoim wystąpieniu próbował odpowiedzieć prof. Guy Fontaine, który skutecznie argumentował za koniecznością nauczania literatury europejskiej w szkolnictwie średnim i wyższym, omawiając jednocześnie trudności, jakie napotkał przy tworzeniu przeznaczonego do tego celu podręcznika.

Warto na końcu pokusić się o próbę podsumowania tej niewątpliwie niezmiernie inspirującej konferencji. Wydaje się, że najważniejsze dylematy związane z literackim kanonem europejskim są trafnie i dość jednomyślnie diagnozowane przez środowisko humanistów. Wypracowanie wspólnego stanowiska dotyczącego kryteriów ustanawiania tekstów kanonicznych oraz wdrażanie

konkretnych rozwiązań umożliwiających ich upowszechnienie wymaga oczywiście wielu dalszych wysiłków, jednak wygląda na to, że są to zadania wykonalne, gdyż zależy na nich samym zainteresowanym, czyli nam, europejskim humanistom XXI wieku.

Informacje na temat przebiegu konferencji i biogramy poszczególnych prelegentów dostępne są na stronie [www.kanon-uw.pl](http://www.kanon-uw.pl). Wkrótce ukaże się także publikacja pokonferencyjna.

**STRESZCZENIA  
PRAC HABILITACYJNYCH  
PRACOWNIKÓW INSTYTUTU  
POLONISTYKI STOSOWANEJ**





## ZROZUMIEĆ *JAK* STUDIUM SKŁADNIOWO-SEMANTYCZNE

Przedmiotem dociekań przedłożonych w książce *Zrozumieć jak. Studium składniowo-semantyczne* jest wyrażenie języka polskiego, kojarzone przez jego użytkowników przede wszystkim z dwiema parami pojęć. Jedną z nich jest porównanie, pojmowane jako typ tekstu oparty na wskazywaniu podobieństwa, drugą – pojęcie sposobu, które chyba jako pierwsze (choć nie jedyne) przychodzi do głowy w związku z pytaniami opartymi na operatorze *jak*. Warto podkreślić, że punkt wyjścia, a zarazem centrum dociekań stanowi właśnie wyrażenie, rozumiane jako jednostka leksykalna<sup>1</sup>, nie zaś kojarzone z nim pojęcia porównania, podobieństwa, sposobu. Opis został ograniczony do jednostek jedno-segmentowych i neutralnych stylistycznie.

Książka składa się z dwóch zasadniczych części, poprzedzonych *Wprowadzeniem*. Zaprojektowałam w nim trzy wymiary, które należy poddać obserwacji przy próbie uchwycenia istoty funktora *jak*. Pierwszy z nich (można by go określić jako formalny albo gramatyczny) odznacza się największym poziomem ogólności. Pytania, jakie w związku z nim powstają, dotyczą porządku klasyfikacyjnego. Podstawowe z nich bowiem dotyczy miejsca *jak* w systemie tzw. części mowy. Inaczej mówiąc, na tym poziomie „obróbki intelektualnej” tłem dla *jak* jest całość zasobu leksykalnego polszczyzny, widziana jako zbiór kategorii zdefiniowanych gramatycznie. W drugim z zaprojektowanych układów tłem, na jakim jawi się analizowany funktor, jest kategoria opisywana w literaturze przedmiotu na dwu poziomach – jako figura stylistyczna (trop) oraz jako typ konstrukcji syntaktycznej posiadającej wyraźne wykładniki formalne (przede wszystkim *jak*) i uchwytną charakterystykę semantyczną. Każdy z wymienionych poziomów projektuje własny (każdy z nich – inny) układ odniesień. Porównanie bywa traktowane jako pewien szczególnie sposób mówienia, o którym należy myśleć w kontekście innych tropów, przede wszystkim metafory. Bywa także rozumiane jako typ konstrukcji syntaktycznej. Wówczas właściwym układem odniesienia w jego analizie jest najściślej rozumiana składnia z jej podstawowymi kategoriami – grupą i zdaniem, tak jak je

---

<sup>1</sup> Pojęcie jednostki leksykalnej ma ustalone w literaturze przedmiotu odniesienie – por. przede wszystkim: Bogusławski 1976, 1978, 1987, 1988, 1993, 1996, 2008; Bogusławski, Wawrzyńczyk 1993; Bogusławski, Danielewiczowa 2005, a także Grochowski 1982, Danielewiczowa 2002.

zdefiniował J. Kuryłowicz (1948, tu: 1986). Jako trzeci istotny dla zrozumienia *jak* wątek refleksji analitycznej. Zostały we *Wprowadzeniu* wskazane kwestie związane z interpretacją pytań, a zwłaszcza pytań zależnych. O ile problematyka porównania powołuje do życia przestrzeń, w której językoznawstwo spotyka się z poetyką oraz retoryką (i jej spadkobierczynią – teorią tekstu), o tyle problematyka pytań stanowi miejsce spotkań lingwistyki i logiki z jednej, a teorii aktów mowy z drugiej strony. Dwóm pierwszym z zaprojektowanych wstępnie wymiarów interpretacyjnych zostały poświęcone odrębne części analityczne. Inaczej przedstawia się sprawa pytań. Zostały one potraktowane jako tło i są obecne wyłącznie jako elementy wywodu w obu charakteryzowanych częściach.

Część I (*Jak jako problem gramatyczny*) w znacznej mierze ma charakter sprawozdawczy i jest próbą systematycznego krytycznego przeglądu rozwiązań, jakie w odniesieniu do *jak* proponowano w polskiej składni, reprezentującej różne nastawienia metodologiczne – począwszy od ujęć klasycznych (tradycyjnych), poprzez transformacyjno-generatywne i dystrybucyjne po najbliższe mi opisy, należące do nurtu składni semantycznej. Obserwacji podlega przed wszystkim status *jak* w strukturach zdaniowych różnego typu, a w związku z tym w centrum uwagi znalazła się problematyka relatywizacji oraz kwestie związane ze zdaniem intensjonalnymi oraz pytaniami zależnymi.

Wyniki analiz dotyczących miejsca *jak* na gramatycznej mapie polszczyzny można by najkrócej określić jako negatywne. Jedyne, co udało się ustalić, to fakt, że w żadnej z będących dziś w obiegu klasyfikacji gramatycznych nie ma oczywistego i bezdyskusyjnego miejsca dla tego wyrażenia. O ile takiego efektu dla wykładnika (funktora) porównania, czyli „niesamodzielnego wyrazu porównującego”, można było oczekiwać, o tyle pewnym zaskoczeniem jest fakt, że kłopotliwy okazał się również „zaimkopodobny” wykładnik pytania. Nie zaproponowałam rozwiązania tej kwestii. Przedłożone analizy przed zarzutem jałowości broni jednak w moim pojęciu to, że nie tylko ujawniają one słabe punkty różnych typologii, lecz zmuszają do refleksji nad pojęciami na ogół uchodzącymi za jasne i klarowne. Namysł nad miejscem *jak* w systemie gramatycznym (składniowym) polszczyzny pozwala obnażyć słabość i dostrzec nieodokreśloność powszechnie stosowanych jako kryterialne rozróżnień: przede wszystkim pojęć składnika (członu zdania) oraz funkcji łączącej, pojęcia niewiele mówiącego, dopóki nie określimy natury łączonych elementów. W wypadku *jak* właśnie ich różnorodność stwarza zasadniczy problem opisu. Skrajne punkty wyznaczają dwa typy wyrażen:

A. konstrukcje:

(1)  $X_N$  *jest jak*  $Y_N$

(2)  $z$   $X_{Instr}$  *jest jak*  $z$   $Y_{Instr}$

(3) „ $X_N$  *brzmi / wygląda / smakuje / czuje się / zachowuje się jak*  $Y_N$ ”

(gdzie X i Y to oznaczenia grup nominalnych, odpowiednio w mianowniku i narzędniku);

B. konstrukcje:

(1) *jak* p, *tak* q

(2) p *tak jak* q

(3) *tak jak* p, *tak* q

(gdzie p i q to oznaczenia wyrażen zdaniowych).

Rozwiązania problemów gramatycznych związanych z opisem fuktora *jak* należy szukać w opisie funkcjonalnym nie tylko z nazwy (por. Laskowski 1984, 1998), tzn. w opisie uwzględniającym kategorię wypowiedzi z jej uporządkowaniem tematyczno-rematycznym.

W części II (*Jak w strukturze porównania*) proponuję interpretację semantyczną tytułowego wykładnika, skonfrontowanego z innymi wykładnikami relacji podobieństwa – przede wszystkim przymiotnikiem *podobny do [czegoś]*, a także czasownikiem *[ktoś<sub>1</sub>/coś<sub>1</sub>] przypomina [kogoś<sub>2</sub>/coś<sub>2</sub>]*. Obraz *jak* porównawczego został dopełniony opisem analitycznych jednostek leksykalnych złożonych z czasownika niepełnoznacznego i porównania: *wyglądać jak [ktoś/coś]* oraz *brzmieć jak [coś]*. Analizie zostały zatem poddane konteksty typu A. Ich znaczenie przedstawiłam w postaci reprezentacji semantycznych, w których elementy kluczowe stanowią wiedza i mówienie (gotowość powiedzenia). Jest to ujęcie nawiązujące do dawnego pomysłu A. Wierzbickiej (1971, 1972). Zasadniczym źródłem inspiracji były jednak w tym wypadku charakterystyki predykatów epistemicznych zaproponowane przez A. Bogusławskiego oraz M. Danielewiczową.

Wyrażeń argumentowych umieszczonych po obu stronach *jak* nie traktuję jako wskazujących na obiekty w świecie, lecz jako oznaczenia obiektów epistemicznych, czyli takich, które zajmują pozycję po  $o_$  w strukturze podstawowego predykatu epistemicznego, prostego semantycznie *[ktoś] wie o [kimś/czymś], że \_nie \_*. Pozwoliło to uniknąć odwołań do pojęcia ‘podobieństwa’, za pomocą którego objaśniane jest znaczenie konstrukcji porównawczych w literaturze przedmiotu. W przedstawionej przeze mnie interpretacji zostało ono zastąpione pojęciem części wspólnej tego, co o obu obiektach ktoś wie:

*X jest jak Y*

‘X jest takie, że można o nim wiedzieć coś, co wiemy o Y’

Istotnym dopełnieniem charakterystyki *jak* porównawczego jest analiza innych „wykładników podobieństwa”: przymiotnika *podobny do [kogoś/czegoś]* oraz czasownika *przypominać [kogoś/coś]*, którego znaczenie jest przez słowniki i badaczy utożsamiane z *podobny*. W obu wypadkach podstawą opisu są użycia, w których badane wyrażenie jest nośnikiem podstawowego *dictum*

zdaniowego, co pozwoliło uzyskać maksymalną porównywalność analizowanych struktur. Reprezentacje pokazują bliskość semantyczną badanych predykatów. Pokazują również różnice. W analizie znaczenia przymiotnika *podobny* odwołuję się do pojęcia wyobraźni (nawiązując tym samym do dawnych interpretacji Wierzbickiej):

*X jest [pod względem Z] podobny do Y =*

‘X jest taki, że

- (i) można wiedzieć o nim coś z tego, co wiesz o Y,
- (ii) ktoś, kto wie, jaki [pod względem Z] jest Y, może wyobrazić sobie X’.

W odniesieniu do *przypominać* uznałam natomiast, że cechą odróżniającą jest typ wiedzy o wchodzących w grę obiektach. Za pomocą zdań opartych na tym czasowniku są one, w moim przekonaniu, charakteryzowane jako posiadające cechy, które sprawiają, że ktoś, kto dysponuje wiedzą opartą na bezpośrednim doświadczeniu (nie wydedukowaną ani pochodzącą od jakiegoś informatora) o jednym z nich, skłonny jest pomyśleć o nim właśnie, myśląc o pewnym innym obiekcie. Tę charakterystykę oddaje zapis, w którym za kluczową informację o typie wiedzy odpowiada komponent *znać [kogoś/coś]*. Nie jest on prosty semantycznie (zbudowany jest na wiedzy); rozwiązanie takie zaproponowałam jako wstępne:

*X [Z-m] przypomina [R-owi] Y*

‘X jest taki, że

- (i) o X i o Y można wiedzieć coś<sub>p</sub>
- (ii) R, który zna Y, myśląc o X, [z powodu Z] jest skłonny pomyśleć o Y’

Obserwacja kontekstów zawierających *jak*, niezależnie od ich osobliwości formalno-gramatycznych, pokazała, że nie sposób zrozumieć *jak* bez należytej uwagi poświęconej predykatom percepcyjnym, które „od zawsze” cieszyły się wielkim zainteresowaniem filozofów, a od pewnego czasu przyciągają również uwagę językoznawców. W opisie konstrukcji porównawczych znalazły się interpretacje dwóch czasowników, które z jednej strony są traktowane jako percepcyjne (opisowe), z drugiej wymieniane są na listach czasowników „niepełnoznanicznych”, wymagających frazy przysłówkowej (zazwyczaj określanej jako sposobowa): *wyglądać* oraz *brzmieć*. Analiza semantyczna jednostek leksykalnych zawierających wymienione segmenty, pokazała, że te z powierzchniowym porównaniem: *brzmieć jak \_* oraz *wyglądać jak \_* należy traktować jako podstawowe wobec realizacji przysłówkowych, w których porównanie należy do struktury semantycznej przysłówka, będącego współnośnikiem *dictum*.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bogusławski A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy” 8.
- Bogusławski A., 1978, *Towards operational grammar*, [w:] „Studia Semiotyczne” 8 (pol. przekład *Preliminaria gramatyki operacyjnej*, [w:] „Polonica” 13, 1988).
- Bogusławski A., 1987, *Obiekty leksykograficzne a jednostki języka*, [w:] Z. Saloni (red.), *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, t. II, Białystok: Filia UW, s. 13-34.
- Bogusławski A., 1993, *O proporcjonalności w języku i jej warunkach*, [w:] J. Sambor, J. Linde-Usiekiewicz, R. Huszcza (red.), *Językoznawstwo synchroniczne i diachroniczne*, Warszawa.
- Bogusławski A., 1996, *Jeszcze raz o delimitacji bilateralnych wielkości językowych*, [w:] E. Rzetelska-Feleszko (red.), *Symbolae slavisticae. Dedykowane Pani Profesor Hannie Popowskiej-Taborskiej*, Warszawa: SOW.
- Bogusławski A., 2008, *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głos demarkacyjny*, Warszawa.
- Bogusławski A., Wawrzyńczyk J., 1993, *Polszczyzna, jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa: KLF UW.
- Bogusławski A., Danielewiczowa M., 2005, *Verba polona abscondita. Sonda słownikowa III*, Warszawa: ILS UW.
- Danielewiczowa M., 2002, *Wiedza i niewiedza. Studium polskich czasowników epistemicznych*, Warszawa: KLF UW.
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń.
- Kuryłowicz J., 1986, *Podstawowe struktury języka: grupa i zdanie*, [w:] tenże, *Studia językoznawcze*, Warszawa.
- Laskowski R., 1984, *Podstawowe pojęcia morfologii*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa (wyd. II zmienione – Warszawa 1998).
- Wierzbicka A., 1971, *Porównanie – gradacja – metafora*, „Pamiętnik Literacki” 62 (4).
- Wierzbicka A., 1972, *Semantic Primitives*, Frankfurt/M.

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

## OBRAZ RADOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYŹNIE

Rozprawa pt. *Obraz radości we współczesnej polszczyźnie* wpisuje się w nurt studiów językoznawczych nad semantyką nazw uczuć. Jej celem jest analiza i prezentacja złożonej konceptualizacji uczuć w rodzaju RADOŚCI utrwalonej we współczesnym języku polskim. Zarys osiągnięć oraz problemów badań psychologicznych, filozoficznych i lingwistycznych nad uczuciami pozytywnymi i semantyką ich nazw stanowi punkt wyjścia pracy. W części głównej zostały wskazane różne poziomy kategoryzacji i modele uczuć z rodziny RADOŚCI (wpisane w znaczenia ich nazw), zakreślono granice i centrum kategorii, a analizy materiału korpusowego pozwoliły na rekonstrukcję językowego obrazu radości właściwego polszczyźnie – utrwalonego w znaczeniach leksemów z wybranych rodzin leksykalnych RADOŚCI (np. *radość, radosny, cieszyć się i ucieszyć się, rozradowanie, radować się i uradować się* i in.) oraz aktualizowanego w tekstach. Rozprawę zamykają rozważania nad perspektywami badań porównawczych nad semantyką nazw uczuć pozytywnych, obejmujące poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o kulturowe uwarunkowania w kształtowaniu obrazu radości (i jej przeżywaniu).

**BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI  
PRACOWNIKÓW INSTYTUTU  
POLONISTYKI STOSOWANEJ  
(2009)**





- Bąbiak G. P., „*Hm... czego ja tam właściwie chciałem...?*” *Dowcipy przełomu wieków...*, [w:] *Przekładaniec literacki*, red. E. Paczoska, Ł. Książyk, Wydział Polonistyki, Warszawa 2009, s. 223-243.
- Budzyńska-Daca A., Kwosek J., *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów. Komentarze do Schopenhauera*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Budzyńska-Daca A., *Taktyka mutatio controversiae i sposoby jej realizacji na przykładzie debat przedwyborczych*, „*Forum Artis Rhetoricae*” 18-19, 2009, s. 25-52.
- Cepryńska M., Stępień M., *Odpowiedzialność za słowo i jej unikanie*, „*Studia Pragmalingwistyczne*” 1, 2009, s. 44-53.
- Chojak J., *Głos w sprawie znaczenia czasownika wyglądać na [kogoś/coś]*, „*Linguistica Copernicana*” 1, 2009, s. 127-155.
- Chojak J., *Przypomnienie o przypominaniu*, „*Poradnik Językowy*” 1, 2009, s. 13-28.
- Chojak J., *Zrozumieć „jak”*. *Studium składniowo-semantyczne*, BEL Studio & Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2009.
- Drózdź-Łuszczczyk K., *Czy postawa obojętna to wewnętrzna sprzeczność? Refleksje semantyczne o leksemie postawa*, „*Poradnik Językowy*” 1, 2009, s. 40-49.
- Drózdź-Łuszczczyk K., *Nieobojętne elementy definicji słownikowych leksemu zobojętnieć*, „*Linguistica Copernicana*” 2, 2009, s. 137-149.
- Drózdź-Łuszczczyk K., *O tolerancji i obojętności z perspektywy językoznawcy*, [w:] *Europejskość ojczyzn. Litewsko-polskie związki literackie, kulturowe i językowe*, red. M. Dawlewicz, Vilniaus universiteto leidykla, Wilno 2009, s. 298-309.
- Drózdź-Łuszczczyk K., *Świat ukryty w znaczeniu i znaczenie nieujawnione w słowniku. O przymiotniku „obojętny”*, „*Prace Filologiczne*” 54, 2008 (wydane w 2009), s. 79-89.
- Drózdź-Łuszczczyk K., Zaron Z., *(Mini)Portraits of the Words „mistrz” and „uczeń”. Semantic Relations*, [w:] *MONDILEX Project Open Workshop „Representing Semantics in Digital Lexicography”*, red. V. Koseska-Toszeva, L. Dimitrova, R. Roszko, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, 2009, s. 217.
- Drózdź-Łuszczczyk K., Zaron Z., *Semantic Interrelations between the Words „mistrz” and „uczeń”*, „*Etudes Cognitives*” 9, 2009, s. 79-89.
- Drózdź-Łuszczczyk K., Zaron Z., *Zły to uczeń, który nie przewyższa swego mistrza. O właściwościach relacji mistrz – uczeń*, „*Prace Filologiczne*” 55, 2009, s. 79-89.
- Dubisz S., *Charakterystyka słownictwa staropolskiego*, [w:] *Glosariusz staropolski. Dydaktyczny słownik etymologiczny*, red. W. Decyk-Zięba, S. Dubisz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. XV-XL.

- Dubisz S., *Dzieje języka polskiego jako problem badawczy w pracy historyka języka*, „Poradnik Językowy” 3, 2009, s. 19-34.
- Dubisz S., *Geneza glosariusza i zasady redakcyjne*, [w:] *Glosariusz staropolski. Dydaktyczny słownik etymologiczny*, red. W. Decyk-Zięba, S. Dubisz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. VII-XIV.
- Dubisz S., *O ewolucji słownictwa emocjonalnego*, [w:] *Językowy świat Słowian. Zjawiska, interpretacje, znaki zapytania*, red. J. Mindak-Zawadzka, I. M. Doliński, Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej UW, Warszawa 2009, s. 61-70.
- Dubisz S., *Tradycja polskiej translatoryki*, „Poradnik Językowy” 5, 2009, s. 5-17.
- Dubisz S., Zaron Z., Chojak J., Dróżdź-Łuszczuk K., Heliasz C., Horodeńska-Ostaszewska M., Stępień M., *O pracach nad projektem „Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi”*, „Poradnik Językowy” 9, 2009, s. 37-45.
- Filiciak M., Ptaszek G., *Słowo wstępne*, [w:] *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, edukacja, semiotyka. Monografia*, red. M. Filiciak, G. Ptaszek, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 9-14.
- Frużyńska J., *„Hipertekst” Gibsona i „hipertekst” Genette’a w „Bładym ogniu” Vladimira Nabokova*, „Przegląd Humanistyczny” 6, 2009.
- Frużyńska J., *Fraktal jako model spójności w narracjach hipertekstualnych na przykładzie „Słownika chazarskiego” Milorada Pavicia*, [w:] *Tekst (w) sieci*, t. 2, red. A. Gumkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 113-119.
- Karpowicz T., *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kaszewski K., *„Niestety nie ma takiej możliwości”, czyli jak przekazać klientowi złe wieści*, [w:] *„W czym mogę pomóc?” Zachowania komunikacyjno-językowe konsultantów i klientów call center*, red. K. Kaszewski, G. Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009, s. 53-86.
- Kaszewski K., Ptaszek G., *Wstęp*, [w:] *„W czym mogę pomóc?”. Zachowania komunikacyjno-językowe konsultantów i klientów call center*, red. K. Kaszewski, G. Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009, s. 7-10.
- Kaszewski K., Trysińska M., *Ćwiczenia (nie)uczące pisania szkolnej recenzji – na przykładzie podręczników i „szkółek pisarskich” dla gimnazjum*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.
- Kaszewski K., Trysińska M., *Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia językowego w klasie I gimnazjum*, MAC Edukacja, Warszawa 2009.

- Klejnocki J., *Gra w powieść*, „Polityka”, 2009, s. 68.
- Klejnocki J., *Hymn na cześć życia*, „Polityka”, 2009, s. 62.
- Klejnocki J., *Kosmopolita z Korei*, „Lampa”, 2009, s. 66.
- Klejnocki J., *Koszmar polonisty*, „Newsweek”, 2009, s. 84.
- Klejnocki J., *Nauczyciel nie jest Panem Bogiem*, „Dziennik”, 2009, s. 15.
- Klejnocki J., *Ostatnia podróż*, „Newsweek”, 2009, s. 59.
- Klejnocki J., *Piękny fatalizm*, „Polityka”, 2009, s. 68.
- Klejnocki J., *Pochwała minimalizmu*, „Dziennik/Magazyn Kultura”, 2009, s. 20.
- Klejnocki J., *Powrót poety*, „Polityka”, 2009, s. 52.
- Klejnocki J., *Rock, czyli podwójny agent. Kilka uwag na marginesie jednej wierszopiosenki Marcina Świetlickiego*, [w:] *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009, s. 359-368.
- Klejnocki J., *Śmierć entuzjasty*, „Newsweek”, 2009, s. 34-35.
- Klejnocki J., *Środkoeuropejski horror*, „Polityka”, 2009, s. 54.
- Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku. Klasa 3. Podręcznik do pracy w szkole*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku. Klasa 3. Podręcznik do pracy w domu*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku. Klasa 2. Podręcznik do pracy w domu*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku. Klasa 2. Podręcznik do pracy w szkole*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Knysz-Tomaszewska D., *O sztuce francuskiej w „Museionie”*, [w:] *Przekładaniec literacki*, red. E. Paczoska, Ł. Książyk, Wydział Polonistyki, Warszawa 2009, s. 183-203.
- Knysz-Tomaszewska D., *Pamiętajmy o naszych mistrzach. Janina Kulczycka-Saloni badaczka naturalizmu polskiego*, „Litteraria Copernicana”, 2009, s. 267-273.
- Knysz-Tomaszewska D., *Świat zwierząt w małych formach narracyjnych Adolfa Dygasińskiego i w malarstwie Józefa Chełmońskiego*, „Litteraria Copernicana”, 2009, s. 88-101.
- Knysz-Tomaszewska D., Bąbiak G. P., *Na ścieżkach pamięci. Album Paula Cazina*, Wydział Polonistyki, Warszawa 2009.
- Kopczyński K., *Polski dokumentalista naszych czasów*, „Katalog 3. Festiwalu Antropologii Wizualnej Aspekty” 1, 2009.

- Kopczyński K., *Śmietnik egzystencji (glosa do interpretacji fragmentów „Popiołu i diamentu”, „Zezowatego szczęścia” i „Wszyscy jesteśmy Chrystusami”)*, „Przegląd Humanistyczny” 3, 2009.
- Lichański J. Z., *Aemulatio & Imitatio – i armaty. Księgi hetmańskie Stanisława Sarnickiego a filologia*, [w:] *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*, red. K. Rzepkowski, Instytut Filologii Klasycznej UW, Warszawa 2009, s. 101-111.
- Lichański J. Z., *Bibliografia prac z zakresu retoryki wydanych w I połowie 2009 roku*, „Forum Artis Rhetoricae” 1-2 (16-17), 2009, s. 24-58.
- Lichański J. Z., *Clive Staples Lewis, czyli współczesny neoplatonizm w literaturze pięknej*, „Literatura i Kultura Popularna” 15, 2009, s. 5-15.
- Lichański J. Z., *Etyczne korzenie retoryki*, [w:] *Retoryka i etyka*, red. B. Sobczak, H. Zgórkowa, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2009, s. 9-20.
- Lichański J. Z., *Kompendium retoryczne*, „Forum Artis Rhetoricae” 1-2 (16-17), 2009, s. 64-65.
- Lichański J. Z., *Miejsca wspólne – perspektywa polska. Przegląd problemów i prolegomena dalszych badań*, „Forum Artis Rhetoricae” 1-2 (16-17), 2009, s. 24-58.
- Lichański J. Z., *Retoryka – hiperteksty – cyberprzestrzeń. Wyjaśnienie pewnych nieporozumień*, [w:] *Tekst (w) sieci*, red. D. Ulicka, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 59-66.
- Lichański J. Z., *Retoryka i etyka*, „Forum Artis Rhetoricae” 1-2 (16-17), 2009, s. 24-58.
- Lichański J. Z., *Retoryka*, red. M. Skwara, „Przegląd Humanistyczny” 2, 2009, s. 121-126.
- Lichański J. Z., *Tadeusz Sierotowicz. Od metodycznej polemiki do polemiki metodologicznej*, „Forum Artis Rhetoricae” 3-4 (14-15), 2008, s. 193-194.
- Lichański J. Z., *The Object vs. the Subject in Literary Research and the Issues of Ethics*, [w:] *Charles Taylor’s Vision of Modernity. Reconstructions and Interpretations*, red. Ch. Garbowski, J. Hudzik, J. Kłos, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2009, s. 205-219.
- J. Z. Lichański, *Theology of Liberation and its tradition in Poland: The Church, Politics, and Rhetoric in 1981-1989*, [w:] *New Chapters in the History of Rhetoric*, red. L. Pernot, J. J. Brill, Antwerpen 2009, s. 599-609.
- Lichański J. Z., *Wojciech Dzierżyszycki, sen., i Stanisław Wyspiański – dwie wizje mitologicznej przeszłości Polski*, [w:] *Stanisław Wyspiański. W labiryncie świata, myśli i sztuki*, red. A. Czabanowska-Wróbel, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, s. 107-115.
- Majdak M., *Emisja głosu w kształceniu nauczycieli*, „Studia Pragmalingwistyczne” 1, 2009, s. 79-86.

- Majdak M., *Językoznawca w e-bibliotece. Wybrane publikacje leksykograficzne w zbiorach internetowych*, „Poradnik Językowy” 10, 2009.
- Majdak M., *Opisywanie głosu w „Gadkach” Andrzeja Glabera*, „Poradnik Językowy” 6, 2009 s. 11-19.
- Mikołajczuk A., *Obraz radości we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009.
- Osiński Z., *Grotowski and Tadeusz Kantor, Translated [from Polish and English] by Sun Manlin*, „Theatre Arts. Academic Journal” 5 (Shanghai), 2009, s. 26-33.
- Osiński Z., *Grotowski and the Reduta Tradition, Translated [from Polish] by Kris Salata*, [w:] *Grotowski's Empty Room*, red. P. Allain, Seagull, London – New York – Calcutta 2009, s. 19-54.
- Osiński Z., *Jerzy Grotowski and Ludwik Flaszen, Translated from Polish by Grzegorz Ziółkowski and Paul Allain*, [w:] *Alchemists of the Stage. Theatre Laboratories in Europe Translated from Italian and French by Paul Warrington (AlfaBeta)*, red. M. Schino, Publishing Enterprise, Holstebro – Malta – Wrocław 2009, s. 112-139.
- Osiński Z., *Jerzy Grotowski. Źródła, inspiracje, konteksty*, t. 1-2, wyd. 2 zm., Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009.
- Osiński Z., *Kantor i Jerzy Grotowski wobec Stanisława Wyspiańskiego*, [w:] *Stanisław Wyspiański. W labiryncie świata, myśli i sztuki*, red. A. Czabanowska-Wróbel, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, s. 75-99.
- Osiński Z., *Michał Czechow w Polsce*, „Pamiętnik Teatralny” 1, 2009, s. 107-128.
- Osiński Z., *Polskie kontakty teatralne z Orientem w XX wieku. Część pierwsza: Kronika. Część druga: Studia*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009.
- Osiński Z., *Przyjaźń artystyczna Jerzego Grotowskiego z Janem Kreczmarem*, „Scena” 2, 2009, s. 21-26.
- Osiński Z., *Tadeusz Kantor et Jerzy Grotowski fac e à Stanisław Wyspiański, traduction de Joanna Pawelczyk*, [w:] *L'Âge d'or du théâtre polonais. Mickiewicz, Wyspiański, Grotowski, Kantor*, red. A. Grudzińska, M. Masłowski, Paryż 2009, s. 141-158.
- Osiński Z., *Tadeusz Kantor, Jerzy Grotowski e Stanisław Wyspiański, traduzione di Marina Fabbri*, [w:] *Pensare per immagini Stanisław Wyspiański, drammaturgo e pittore. Convegno internazionale nel centenario dalla morte dell'artista*, 19-20 dicembre 2007, red. A. Ceccherelli, E. Jastrzębowska, M. Piacentini, A. M. Raffo, Rzym 2009, s. 143-144, 157.
- Osiński Z., *Tradycja i pamięć w wykładach rzymskich*, [w:] *Prelekcje paryskie Adama Mickiewicza – wobec tradycji kultury polskiej i europejskiej. Próba nowego spojrzenia*, red. M. Kalinowska, J. Ławski, M. Bizior, Warszawa 2009, s. 64-87.

- Osiński Z., Osińska K., *Diffusion diffère de la methodé Tchekhov en Pologne, traduction de Joanna Pawelczyk*, [w:] *Mikhail Tchekhov/Michael Chekhov. De Moscou à Hollywood. Du théâtre au cinéma*, red. M.-Ch. Autant-Mathieu, Montpellier 2009, s. 24-39.
- Owczarek B., *O czym jest „Pierwsza świetność” Leopolda Buczkowskiego?*, „Rozprawy Humanistyczne”, t. 11: *Księga jubileuszowa dla prof. T. Błażewskiego*, red. J. Majer, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku, Włocławek 2009, s. 243-258.
- Owczarek B., *Tradycja i interpretacja*, „Przegląd Humanistyczny” 3, 2009, s. 150-153.
- Podracki J., *Czy barbarzyńcy znali barbaryzmy i makaronizmy?*, [w:] *Polszczyzna moja... Księga jubileuszowa z okazji 40-lecia pracy naukowej i dydaktycznej Profesora Jerzego Bralczyka*, red. G. Dąbkowski, Oficyna Wydawnicza ASPRA J-R, Warszawa 2009, s. 10.
- Podracki J., *Dobro i zło*, „Polski w Praktyce” 4, 2009, s. 49-50.
- Podracki J., *Interpretacja szyku wyrazów i zdań w dawnych gramatykach języka polskiego. Uwagi i konstatacje wstępne*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2009, s. 90-102.
- Podracki J., *Jaki jest dziś dzień?*, „Polski w Praktyce” 5, 2009, s. 49-50.
- Podracki J., *Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych*, „Polski w Praktyce” 1, 2009, s. 49-51.
- Podracki J., *O co pytają dziennikarze TVP? Stan (nie)świadomości językowej pracowników telewizji (w zakresie leksyki)*, [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*, red. M. Rutkowski, K. Zawilska, Zakład Poligraficzny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2009, s. 11-23.
- Podracki J., *Państwo Nowakowie w państwie polskim*, „Polski w Praktyce” 3, 2009, s. 49-51.
- Podracki J., *Przymyki „w” i „na” w połączeniu z nazwami geograficznymi i etnicznymi*, „Polski w Praktyce” 2, 2009, s. 49-51.
- Podracki J., *Składnia funkcjonalna*, „Polski w Praktyce” 5, 2009, s. 9-11.
- Podracki J., *Szkolny słownik ortograficzny z zasadami pisowni oraz interpunkcji*, Wydawnictwo Olesiejuk, Warszawa 2009.
- Podracki J., *Wyrazowe spójniki zespolenia w rozmowach call center*, [w:] *„W czym mogę pomóc?”. Zachowania komunikacyjno-językowe konsultantów i klientów call center*, red. K. Kaszewski, G. Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009, s. 136-147.
- Porayski-Pomsta J., *Informacja o Instytucie Polonistyki Stosowanej*, „Studia Pragmalingwistyczne” 1, 2009, s. 207-209.

- J. Porayski-Pomsta, *Nauczanie gramatyki w szkole według Jana Tokarskiego*, „Poradnik Językowy” 4, 2009, s. 5-13.
- Porayski-Pomsta J., *Rola badań nad zaburzeniami mowy we współczesnej lingwistyce*, „Poradnik Językowy” 8, 2009, s. 5-15.
- Porayski-Pomsta J., *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Kultury Języka w roku 2008*, „Poradnik Językowy” 5, 2009, s. 105-109.
- Ptaszek G., „*Ale my gadamy o Zosi, która mieszka w Australii*” – językowe sposoby wyrażania niezadowolenia przez klientów, [w:] „*W czym mogę pomóc?*”. *Zachowania komunikacyjno-językowe konsultantów i klientów call center*, red. K. Kaszewski, G. Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009, s. 87-95.
- Ptaszek G., *Telefoniczna rozmowa handlowa*, [w:] „*W czym mogę pomóc?*”. *Zachowania komunikacyjno-językowe konsultantów i klientów call center*, red. K. Kaszewski, G. Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009, s. 11-17.
- Sękowska E., *Badania nad językiem i stylem pisarzy Oświecenia – główne kierunki w ostatnim dwudziestoleciu XX wieku*, „Poradnik Językowy” 7, 2009, s. 88-98.
- Sękowska E., *Co mówią o języku ojczystym i tożsamości narodowej prace polonistów wileńskich*, [w:] *Europejskość ojczyzn. Litewsko-polskie związki literackie, kulturowe i językowe*, red. M. Dawlewicz, Vilniaus universiteto leidykla, Wilno 2009, s. 255-265.
- Sękowska E., *Co mówią o języku ojczystym i tożsamości narodowej prace polonistów wileńskich*, „Poradnik Językowy” 2, 2009, s. 5-15.
- Sękowska E., *Z badań nad najnowszym słownictwem społeczno-politycznym*, [w:] *Zielonogórskie seminaria językoznawcze 2006-2007*, Zielona Góra 2009, s. 229-244.
- Siudzińska N., *Formy alternatywne we fleksji polskich nazw miejscowości*, BEL Studio & Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2009.
- Siudzińska N., *Konsekwencje artykulacyjne rozszczepu podniebienia i wargi*, „Die Welt der Slaven: Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik” 13, 2010.
- Siudzińska N., *Kształtowanie się mowy dziecka z rozszczepem podniebienia i wargi (studium przypadku)*, „Studia Pragmalingwistyczne” 1, 2009, s. 87-101.
- Siudzińska N., *Usprawnianie mowy dziecka z rozszczepem wargi i podniebienia (studium przypadku)*, „Poradnik Językowy” 8, 2009, s. 91-102.
- Stępień M., *Formy osobowe a znaczenie czasowników. Na materiale wybranych jednostek języka z pogranicza klasy orzeczeń mówienia oraz orzeczeń epistemicznych*, „Linguistica Copernicana” 2, 2009, s. 115-135.
- Stępień M., *Ile jednostek języka kryje się za kształtem ‘stwierdzać/stwierdzić’?*, „Poradnik Językowy” 1, 2009, s. 69-83.

- Stępień M., *O rozwoju znaczeń epistemicznych w obrębie klasy czasowników mówienia. Na materiale języka polskiego*, „Die Welt der Slaven: Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik” 12, 2009, s. 158-166.
- Stępień M., *Recenzja czasopisma „Linguistica Copernicana” (1/2009)*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 55, 2009, s. 253-258.
- Stępień M., *Recenzja tomu „Podmiot w języku i kulturze”*, „Poradnik Językowy” 2, 2009, s. 101-106.
- Stępień M., Z. Zaron, *Informacja o Zakładzie Logopedii i Komunikacji Językowej*, „Studia Pragmalingwistyczne” 1, 2009, s. 208-209.
- Szamburski K., *Technika wystukiwania sylab – propozycja uzyskiwania płynności mówienia*, [w:] *Jak pokonać jąkanie się*, red. A. Balejko, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 2009, s. 65-71.
- Szamburski K., *Terapie w nerwicy jąkania*, [w:] *Jak pokonać jąkanie się*, red. A. Balejko, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 2009, s. 55-64.
- Trysińska M., „*Ja mam takie pytanie*”, czyli sposoby rozpoczynania i kończenia rozmowy przez klientów call center, [w:] „*W czym mogę pomóc?*” *Zachowania komunikacyjno-językowe konsultantów i klientów call center*, red. K. Kaszewski, G. Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009, s. 18-36.
- Wichrowska E., „*Uprzejmie donoszę...*”. *Samuel (...) Linde, rektor Liceum Warszawskiego, do Stanisława Kostki-Potockiego, ministra Komisji Rządowej Wyznań i Oświecenia Publicznego, 1819-1820*, „Prace Polonistyczne” 64, 2009, s. 59-76.
- Wichrowska E., *Wincenty Kraiński – grafoman czy kronikarz epoki? Nieznane biografie z XIX wieku*, „Przegląd Humanistyczny” 5-6, 2009, s. 121-131.
- Wolańska E., Wolański A., *Zasady opracowania edytorsko-typograficznego tekstów w języku polskim*, [w:] *Jak pisać i redagować*, red. A. Kubiak-Sokół, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 11-150.
- Zaron Z., *Problemy składni funkcjonalnej*, BEL Studio & Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2009.
- Zaron Z., Dróżdż-Łuszczuk K., *Rozważania o zaufaniu. Komu zaufamy?*, [w:] *Człowiek – słowo – świat*, red. J. Chojak, T. Korpysz, K. Waszakowa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 363-372.

opracowała Ewa Wolańska