

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2014



(713)

PORADNIK JĘZYKOWY

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

4

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2014

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny),
dr hab. Jolanta Chojak, dr hab. Wanda Decyk-Zięba (sekretarz redakcji),
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa), prof. dr hab. Andrzej Markowski
(Warszawa), prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančikova (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr hab. Teresa Skubalanka (Lublin), prof. dr Olga Šapkina
(Moskwa – Rosja), prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Redaktor naukowy zeszytu

dr hab. Wanda Decyk-Zięba

Recenzent

dr hab. Dorota Zdunkiewicz-Jedynak

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.wuw.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo zarejestrowane w European Reference Index for the Humanities (ERIH)

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
Decyzja nr 601/P-DUN/2014

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,6. Ark. druk. 7,25. Papier offsetowy 80 g/m²

W ZESZYCIE

– W procesie przyswajania języka dzieci stosują zarówno strategie poznawcze (nastawione na opanowanie wiedzy), jak i komunikacyjne (zorientowane na proces porozumiewania się). Repertuar strategii zmienia się w trakcie nabywania przez dzieci kompetencji komunikacyjnych. Przyjęta perspektywa badawcza znajduje podstawy w teorii glottodydaktycznej.

– Wyrażanie różnych intencji komunikacyjnych przez dzieci dokonuje się poprzez pośrednie i bezpośrednie akty mowy. Te pierwsze w większym stopniu niż drugie kształtują mowę dzieci, co prowadzi do uczenia dzieci zarówno efektywnego, jak i równocześnie uprzejmego mówienia.

– W badaniu werbalnych sposobów wyrażania grzeczności/niegrzeczności przez dzieci w wieku przedszkolnym konieczne jest ujęcie zintegrowane, uwzględniające aspekt lingwistyczny, psychologiczny i socjologiczny. Podstawę badań stanowi korpus autentycznych wypowiedzi dzieci.

– Nowym narzędziem służącym ocenie zasobu słownictwa polskich dzieci jest *Obrazkowy test słownikowy – Rozumienie*. Wiedza o tym, jak wiele słów zna dziecko, może być spożytkowana do diagnozowania poziomu jego rozwoju językowego. Podstawę diagnostyki stanowi znormalizowana norma opisowa.

– Poziom opanowania sprawności pisanie po polsku przez dzieci polskiego pochodzenia w Wielkiej Brytanii zależy od takich czynników, jak: liczba lat spędzonych poza Polską, język używany w domu, częstość pobytów w Polsce, sposób kształcenia w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii, motywacja uczenia się języka polskiego.

– Emisja głosu na kierunkach studiów o profilu nauczycielskim jest przedmiotem obowiązkowym. Słuchacz uzyskuje wiedzę o funkcjonowaniu narządów mowy i uczy się ekonomicznej emisji głosu. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów mogą stanowić wskazówki dla wykładowców tego przedmiotu.

Rozwój mowy dziecka – pragmatyka lingwistyczna – psycholingwistyka – socjolingwistyka – dydaktyka języka – akty mowy – grzeczność językowa – słownik umysłowy – kształcenie językowe – pisanie – emisja głosu.

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Anna Żurek: Nie ma ijo haka, czyli o strategicznych zachowaniach mownych dzieci</i>	7
<i>Barbara Boniecka: Dziecięce pośrednie i bezpośrednie akty mowy</i>	21
<i>Halina Zgólkowa: W przedszkolu jestem trochę grzeczny, a trochę niegrzeczny – czyli o etykiecie językowej dzieci w wieku przedszkolnym</i>	29
<i>Ewa Haman, Krzysztof Fronczyk, Magdalena Łuniewska: Wykorzystanie pojęcia normy w badaniach ilościowych nad rozwojem słownika umysłowego</i>	39
<i>Anna Czeniek: Jedna szkoła, jedna klasa, ale czy ten sam język polski? – o zróżnicowanym poziomie opanowania języka polskiego wśród dzieci polskiego pochodzenia na przykładzie prac dzieci mieszkających w Wielkiej Brytanii</i>	54
<i>Kinga Banderowicz: Przepona nadaje mocy słowom (...) – wiedza studentów polonistyki z zakresu emisji głosu (rekonesans)</i>	69

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Agnieszka Piela: Hipsterscy hipsterzy w hipsterskich ciuchach się hipsterzą</i>	81
--	----

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

<i>Mirosław Bańko: Samuel Bogumił Linde, Słownik języka polskiego, Warszawa 1807–1814</i>	86
---	----

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

<i>Wanda Decyk-Zięba: Z dziejów gramatyk</i>	93
<i>Grzegorz Seroczyński: Jakuba Parkosza Traktat o ortografii polskiej</i>	97

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Aleksandra Kalisz, Ewelina Tyc: Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia</i>	104
--	-----

RECENZJE

<i>Przemysław Wiatrowski: Ewa Binkuńska, Higiena i emisja głosu mówionego, Bydgoszcz 2012</i>	108
---	-----

SŁOWA I SŁÓWKA

<i>S. D.: Degradacja bydła</i>	113
--------------------------------------	-----

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Anna Żurek: Nie ma ijo haka</i> or about language strategies in children's speech	7
<i>Barbara Boniecka: Children's indirect and direct speech acts</i>	21
<i>Halina Zgólkowa: W przedszkolu jestem trochę grzeczny, a trochę niegrzeczny</i> (<i>I am a bit good and a bit bad at pre-school</i>) – about pre-school children's linguistic etiquette	29
<i>Ewa Haman, Krzysztof Fronczyk, Magdalena Luniewska: Applying the notion of a norm to quantitative research on mental lexicon development</i>	39
<i>Anna Czeniek: The same school, the same class, but is the Polish language the same? – about diverse levels of acquisition of Polish among children of Polish descent on the example of essays written by children living in Great Britain</i>	54
<i>Kinga Banderowicz: Przepona nadaje mocy słowom (...) (The diaphragm gives power to words...)</i> – the knowledge of voice production among students of Polish studies (reconnaissance)	69

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Agnieszka Piela: Hipsterscy hipsterzy w hipsterskich ciuchach się hipsterzą</i> (<i>Hipster hipsters hipster in hipster clothes</i>)	81
--	----

OLD AND CONTEMPORARY DICTIONARIES

<i>Mirosław Bańko: Samuel Bogumił Linde, Słownik języka polskiego (Dictionary of Polish), Warsaw 1807–1814</i>	86
--	----

POLISH GRAMMAR

<i>Wanda Decyk-Zięba: From the history of grammars</i>	93
<i>Grzegorz Seroczyński: Jakuba Parkosza Traktat o ortografii polskiej (The treatise on Polish orthography by Jakub Parkosz)</i>	97

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

<i>Aleksandra Kalisz, Ewelina Tyc: Bilingualism, multilingualism and multiculturalism – opportunities and threats on the way to communication</i>	104
--	-----

REVIEWS

<i>Przemysław Wiatrowski: Ewa Binkuńska, Higiena i emisja głosu mówionego</i> (<i>Spoken voice hygiene and production</i>), Bydgoszcz 2012	108
---	-----

WORDS AND EXPRESSIONS

<i>S. D.: Degradation of the word bydło</i>	113
---	-----

Anna Żurek

(Uniwersytet Wrocławski)

NIE MA IJO HAKA, CZYLI O STRATEGICZNYCH ZACHOWANIACH MOWNYCH DZIECI

Jak wyrazić w mowie dziecka, że śmigłowiec ratowniczy nie ma wyciągarki? *Nie ma ijo haka* to jedna z takich prób.¹ Ze względu na niepełny rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecko próbuje na różne sposoby przekazać swojemu rozmówcy istotne dla niego treści. Stosuje wówczas strategiczne zachowania werbalne i niewerbalne, określane mianem strategii kognitywnych i komunikacyjnych, które wpływają na skuteczność procesu przyswajania języka i porozumiewania się oraz osiąganie zamierzonych celów przy znacznym deficycie środków.

W literaturze polskiej nie poruszano dotąd szczegółowo zagadnień związanych z użyciem przez dzieci strategii językowych i pozajęzykowych. Koncentrowano się raczej na wyróżnianiu faz rozwojowych mowy i myślenia u dzieci [np. Kowalski 1962], przyswajaniu przez nie podstaw systemu językowego, m.in. fonologicznego, morfologicznego, składniowego [por. Smoczyński 1955; Przetacznik-Gierowska 1994; Łobacz 1996; Lipowska 2001], rozwoju semantycznym języka [Zarębina 1994], analizie umiejętności komunikacyjnych i językowych dzieci w wieku przedszkolnym [por. Porayski-Pomsta 1994], pragmatycznych i dyskursywnych aspektach wypowiedzi dziecięcych [Bokus 1991; Boniecka 1995], jak również błędach językowych popełnianych we wczesnym stadium przyswajania mowy i wszelkich zaburzeniach w zakresie jej opanowywania [np. Stecko 1996; Grabias 2001; Porayski-Pomsta 2002].

Strategiczne zachowania językowe najczęściej analizowano w odniesieniu do dyskursu publicznego, a mianowicie języka polityki [np. Załazińska 2005; Małycka 2012], języka prasy w różnych jego odmianach [Kajtoch 2008] czy retoryki [zob. strategie argumentacyjne – Lewiński

¹ Większość wypowiedzi cytowanych w pracy pochodzi z rozmów autorki pracy z własnymi dziećmi (trzylatkiem i siedmioletkiem) oraz dialogów zasłyszanych w spontanicznych, niekontrolowanych sytuacjach między rodzicami a ich pociechami. Dane zbierano we Wrocławiu w roku 2013. Niektóre przykłady zaczerpnięto z *Wypisów z mowy dziecięcej* B. Bonieckiej, które zawierają teksty rozmów osób dorosłych z dziećmi w wieku od 2,6 do 6,0 lat [zob. Boniecka 1997].

2012, 286, 306]. Przykładowo w tym kontekście strategie komunikacyjne oznaczają zaplanowany i w pełni kontrolowany sposób działania rozmówcy, umożliwiający mu wykonanie zamierzonego zadania. To „świadomie kierowany przez nadawcę i interpretowany przez odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą których dążą oni do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego” [Awdiejew, Habrajska 2006, 55]. Strategiczne zachowanie tłumaczy się różnymi uwarunkowaniami psychicznymi, społecznymi, pragmatycznymi czy też retorycznymi.

Przyjęta w pracy perspektywa badawcza wywodzi się z teorii nauczania i uczenia się języka obcego (N/U J₂), w której żywo dyskutuje się na temat roli strategii w procesie porozumiewania się rodzimych użytkowników języka z uczącymi się danej mowy oraz ich klasyfikacji. Podziału na strategię uczenia się (*learning strategies*) i strategię komunikacyjną (*communication strategies*) dokonał Larry Selinker w pracy na temat języka pośredniego, czyli interjęzyka [Selinker 1972]. Zaadaptowanie tej teorii w badaniach nad przyswajaniem języka pierwszego jako rodzimego (J₁) wydaje się ciekawe i nowatorskie.² Mowa dziecka na pewnym etapie rozwoju wykazuje również przejściowy i zmienny charakter; dziecko przyswaja język na zasadzie kół koncentrycznych, opanowując tzw. dialekty (systemy), które stopniowo zaczynają przypominać język dorosłych:

Tymczasem dziecko, przyswajając sobie język ojczysty, konstruuje i obala lub modyfikuje cały szereg systemów gramatyczno-leksykalnych, użyjmy znów porównania: stawia, niszczy i wznosi coraz większe namioty. A więc język ojczysty opanowywany jest dzięki stałemu rozwijaniu, obalaniu i wzbogacaniu założeń hipotetycznych (...) [Brzeziński 1987, 35].

Celem niniejszej publikacji jest przeanalizowanie sposobów strategicznych zachowań mownych dzieci w wieku od 3 do 7 lat oraz próba klasyfikacji i opisu zaobserwowanych strategii.³ Etap ten wydaje się niezwykle interesujący dla badacza. Jest to okres swoistej mowy dziecięcej, w którym obserwuje się intensywny przyrost poszczególnych elementów wiedzy językowej (począwszy od aspektu fonologicznego, morfologicznego i syntaktycznego po leksykalno-semantyczny, pragmatyczny i socjokulturowy). Uwzględniając rozwój dziecięcej świadomości językowej i komunikacyjnej, J. Porayski-Pomsta zalicza to stadium do tzw. komunikacji przedszkolnej, w której obserwuje się pierwotne formy konwersacji i narracji w mowie dzieci (między 3. a 5. rokiem życia) oraz konwersacji zdecentrowanej, polegającej na umiejętności

² Zob. pracę na temat strategii komunikacyjnych dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego [Żurek, Molik-Kubak 2013, 501–515].

³ Cenne źródło informacji dla badacza stanowią również – dla celów porównawczych – bazy danych CHILDES i TalkBank, zawierające przykłady wypowiedzi dziecięcych w różnych językach [zob. <http://childes.psy.cmu.edu>, <http://www.talkbank.org>].

przyjmowania odmiennego punktu widzenia przez dzieci (6–8 lat) [zob. Porayski-Pomsta 2007, 7–8].

Już od 2. roku życia dzieci dążą do osiągnięcia praktycznego sukcesu w ramach konkretnych czynności. Zgodnie z teorią rozwoju poznawczego rozpoczyna się wtedy stadium przedoperacyjne [Piaget 1992], w którym dziecko nie potrafi jeszcze dokonywać operacji logicznych, jeden wyraz służy do określania różnych zjawisk i przedmiotów, często dobieranych na zasadzie podobieństwa, proces nominacji zaś polega na nadmiernym uogólnianiu lub zawężaniu znaczenia słów.

Zachowanie strategiczne przejawia się przede wszystkim wówczas, gdy zachodzi dysproporcja między wiedzą językową rozmówcy i jego słuchacza. Szczególnie jest to widoczne w rozmowach dziecka z osobą dorosłą, dlatego też cytowane w pracy przykłady dotyczą wyłącznie tego typu interakcji. Przytoczmy dialog trzyletniego dziecka z matką:

Matka: *Co ci kupić?*

Dziecko: *Du auto.*

Matka: *Co to jest du auto?*

Dziecko: *Dzipy.*

Matka: [powtarza, nie rozumiejąc]: *Dzipy?*

Dziecko: *Dzipy!* [mówi z przekonaniem i pokazuje samochód terenowy]

Matka: *Aaa! Dżipa* [śmieje się ze zrozumieniem].

Dziecko: *No* [potakuje głową].

Strategie użyte w rozmowie przez dziecko to powtórzenie nie-zrozumiałej struktury (w tym wypadku wyrazu) oraz uzupełnienie przekazu słownego gestem (użycie środków niewerbalnych). Zachowanie strategiczne pojawia się w momencie, gdy dziecko zauważa, że jest nierozumiane przez dorosłego rozmówcę lub jego wypowiedź została błędnie zinterpretowana.

Zachowania mowne dziecka pełnią dwie podstawowe funkcje: z jednej strony wspierają proces przyswajania języka, z drugiej zaś służą komunikacji międzyludzkiej. Język stanowi zarówno narzędzie poznawania świata zewnętrznego, jak i narzędzie komunikacji [por. podział na funkcję reprezentatywną i komunikacyjną języka; Kurcz 2005, 22–37]. Przyjmując taką perspektywę za punkt wyjścia moich rozważań, wyodrębniłam następujące grupy strategii stosowanych przez dzieci:

1. Strategie poznawcze (kognitywne), nastawione bezpośrednio na proces przyswajania wiedzy językowej, jej zapamiętywania czy kategoryzowania, w mniejszym stopniu na samą komunikację interpersonalną.
2. Strategie komunikacyjne, zorientowane na proces porozumiewania się poprzez podejmowanie próby interakcji mimo językowych braków (strategie ryzyka) bądź – w sytuacji zbyt wielkiego zagrożenia twarzy – umiejętną zmianę tematu lub przerwanie nieefektywnej rozmowy (strategie unikania).

Oba typy strategii są ze sobą ściśle związane i wspierają kształtowanie się wiedzy językowej u dziecka. Strategie kognitywne umożliwiają testowanie hipotez na temat przyswajanej mowy i odnoszą się bezpośrednio do procesu uczenia się języka. Strategie komunikacyjne zaś dają dziecku szansę na pozostanie aktywnym uczestnikiem dialogu pomimo językowych niedostatków.

Poznanie świata przez dziecko odbywa się poprzez jego nazywanie, opisywanie, definiowanie, klasyfikowanie etc. Strategie kognitywne świadczą o kształtowaniu się u dzieci świadomości językowej, co przejawia się w częstym zadawaniu przez nie pytań typu *Co to jest?*, *Jak to się nazywa?* [więcej na ten temat zob. Porayski-Pomsta 2002, 204–208]. Rozwój mowy dziecka jest ściśle związany z procesami poznawczymi, określanymi jako *adaptacja wiedzy językowej* [por. Piaget 1992]. Dziecko – po pierwsze – definiuje nowe pojęcia czy zjawiska za pomocą znanych nazw lub gotowych schematów, co określa się mianem asymilacji. Natomiast akomodacja umożliwia modyfikację istniejących pojęć odpowiednio do nowej sytuacji. Dziecko przekształca poznane schematy albo tworzy w ich miejsce nowe wzorce i słowa. Wymienione procesy poznawcze leżą u podstaw zachowań strategicznych. Należy zaliczyć do nich następujące zjawiska: uogólnianie, używanie półgotowych (prefabrykowanych) wzorców językowych, zastępowanie jednej struktury językowej inną (substytucja leksykalno-semantyczna), omówienia (parafrazowanie), wielokrotne powtarzanie, tworzenie nowych form językowych.

Jednym z częstych sposobów radzenia sobie z niepełną wiedzą językową jest uogólnianie (*generalizacja*) znaczeń słów lub konstrukcji językowych, umożliwia bowiem przyporządkowanie nowych przedmiotów lub czynności do przyswojonych już środków leksykalnych i gramatycznych.⁴ W mowie trzylatka *kula* oznacza wszystko, co ma kształt okrągły, np. kulę śnieżną, ale i koło samochodowe, piłkę czy też okrągłe snopki siana na polach; *lula* to nie tylko rura, ale też słomka do picia; *hacek* (haczek) – mały hak, dźwig, wyciągarka, każde auto z hakiem. Co ciekawe, dzieci mają tendencję do kojarzenia słów „podobnych” ze względu na fizyczne cechy ich desygnatów (także ich zastosowania, funkcje), natomiast – według badań psycholingwistycznych – osoby dorosłe kierują się kryterium semantycznym, mają bowiem już rozwinięty słownik umysłowy, tj. intuicyjną wiedzę na temat wyrazów danego języka [por. Kurcz 2005, 119–143].

Proces generalizacji odbywa się na różnych poziomach języka (np. poprzez uogólnianie funkcji poszczególnych przypadków czy schematów składniowych).⁵ Najłatwiej opisać to zjawisko na przykładzie leksyki

⁴ Por. dyskusję na temat tworzenia przez dzieci abstrakcyjnych konstrukcji językowych bazujących na analogii i odwzorowywaniu struktury [Tomasello 2003, 200–205].

⁵ Na poziomie leksykalno-semantycznym zjawisko to tłumaczone jest swoją rozciągłością znaczeń pierwszych opanowanych przez dziecko wyra-

lub utartych formuł językowych. Dzieci bardzo często używają tzw. pre-fabrykowanych (półgotowych) wzorców językowych (przypominających klisze językowe) w celu wyrażenia wielu treści, niekoniecznie kompletnych czy poprawnych pod względem gramatycznym. Przyjrzyjmy się rozmowie trzylatka z matką:

Matka: *Ułożysz puzzle?*

Dziecko: *Nie dady.*

Matka: *To może narysujesz mi autko?*

Dziecko: *Nie dady.*

Matka: *To podaj mi kredki, ja ci coś narysuję.*

Dziecko: *Nie dady.*

Wyrażenie *nie dady* stanowi uniwersalny klucz do zakomunikowania rozmówcy o niemożliwości zrobienia czegoś; w zależności od kontekstu jest ono nośnikiem następujących treści: 'nie dam rady', 'nie mogę', 'nie umiem', 'nie jestem w stanie tego zrobić, osiągnąć, namalować, wejść po schodach' etc. Wywodzi się z często słyszanego zwrotu *nie dam rady*, stanowi więc jego dziecięcy odpowiednik semantyczny. Dziecko na etapie komunikacji przedszkolnej wybiera sobie skonwencjonalizowane zwroty i dostosowuje do własnych możliwości językowych. Każde ma swoje ulubione formuły klucze. Przykładowo, trzylatek większość pytań rozpoczyna zaimkiem *Czemu?* I tak: *Czemu tata?* oznacza 'Co robi tata?', *Czemu będziemy u babci?* 'Kiedy będziemy u babci?', *Czemu idziemy?* 'Dokąd idziemy', *Czemu my idziemy rowerek?* 'Dlaczego nie idziemy na rowerek?', *Czemu klepu?* 'Dlaczego idziemy do sklepu?' etc. Interpretacja wypowiedzi jest więc ściśle uzależniona od kontekstu i sytuacji komunikacyjnej.

Kolejnym sposobem radzenia sobie z niedoborem językowym jest zastępowanie słów, form fleksyjnych czy struktur składniowych innymi, aktualnie dostępnymi (*substytucja leksykalno-semantyczna*). Zamiana jednej struktury językowej na inną występuje najczęściej w sytuacji, gdy dziecko nie może przypomnieć sobie danej formy, jeszcze jej nie poznało albo też inna wydaje mu się prostsza pod względem artykulacyjnym (na widok karetki pogotowia dziecko mówi *policja*, pasąca się na polu krowa to *żyrafa*; *tutaj mierzy się* oznacza 'tu się waży'; *zaraz mniej* to 'coraz mniej'; *jeszcze* w znaczeniu 'już', *nie mogę poszukać* 'nie mogę znaleźć').⁶ Popatrzmy na poniższe dwa dialogi:

zów i słabością uogólniania u małych dzieci, polegającą na łączeniu różnych przedmiotów nie tylko na zasadzie podobieństwa zewnętrznego, lecz również ze względu na walory słuchowe, zbieżność miejsca, cechę funkcjonalną etc. [zob. Jurkowski 1975, 89–90].

⁶ Na zjawisko substytucji semantycznej zwróciła uwagę Maria Zarębina w pracy *Język polski w rozwoju jednostki*, podając wiele dziecięcych przykładów przesunięcia znaczenia na zasadzie styczności w obrębie odpowiedniego pola semantycznego [zob. Zarębina 1994].

Dziecko 1: *Mama, nie mogę to odkleić.*

Matka: *Odkleić?*

Dziecko 1: *Odkleić, o tak, tak, plll* [pokazuje, że chce otworzyć pudełko]

Matka: *Otworzyć?*

Dziecko 1: *Tak, oporzyć.*

Matka: *Dobre buty?*

Dziecko 2: *Dobre, wczoraj je obetnąłem.*

Matka: *Co zrobiłeś?*

Dziecko 2: *Obetnąłem.*

Matka: *Co to znaczy obetnąłem?*

Dziecko 2: *Hmmm..., rozbilem.*

Matka: *Aaaa, rozbileś.*

W obu rozmowach dzieci mają trudności z przypomnieniem sobie właściwego słowa, więc używają innego. Trzylatek z pierwszego dialogu widząc, że matka go nie rozumie, sięga po środki niewerbalne i pokazuje, co chce zrobić. Natomiast siedmioletni chłopiec stosuje już strategię wymiany słowa na inne, w tym kontekście właściwe.

Na poziomie leksykalnym ważną rolę odgrywają relacje znaczeniowe wyrażające nadrzędność, podrzędność i współrzędność. Dziecko zamiast nazwy właściwej posługuje się hiperonimem (*kwiatek* to 'róża'), hiponimem (*piesek* to 'każde zwierzę') lub kohiponimem (*koń* to 'osioł', *kaczka* to 'gęś'). Przykładowo:

Tata: *Co to jest? Piesek?*

Dziecko: *To nie jest piesek, to kłokodylek.*

Tata: *To nie jest krokodylek!*

Dziecko: *To nanozaur? ('dinozaur')*

Tata: *Brawo synku, to dinozaur!*

Stosowanie omówienia (parafrazowanie) polega na wyrażaniu tej samej treści innymi – dostępnymi dziecku – środkami językowymi (np. *To auto lobi ijo ijo* 'karetka pogotowia'; *Daj mi moją ciepłutką kurteczkę* 'szlafrok', *duże auto* 'tir', *poobgryzane jabłko* 'ogryzek', *ta czarna kasza* 'kasza gryczana'). W jaki sposób trzyletnie dziecko może powiedzieć, że widzi butlę do nurkowania? Oto przykład:

Dziecko 1: *Gabłyś, czemu pan na pleckach?* ('Co pan ma na pleckach?')

Dziecko 2: *Nie wiem. Butlę?*

Dziecko 1: *To dzienku?*

Dziecko 2: *Dzienku?*

Dziecko 1: *Nie dzienku. Lula, oddycha.* [pokazuje, jak się oddycha] *Pływają bąbelki.*

Podobnie nie radzą sobie z nieznanymi słowami dzieci starsze, o czym świadczy dialog sześciolatniej dziewczynki z osobą dorosłą:

M: *Byłaś kiedyś w kinie?*

J: *Nie.*

M: *Nie byłaś?* [ze zdziwieniem]

J: W „Kosmosie” [nazwa kina w Lublinie] *tylko byłam jeden raz*.

M: *I jak było?*

J: *Fajnie, bo tam jest takie duże siedzenie [mowa o fotelu z ruchomym siedziskiem], tak się wywraca. Jak ktoś tam kucnie na to siedzenie, to się wywraca i się obkręca do tyłu. I to ja kiedyś już tak miałam. Siadałam dalej [głębiej] i to się obkręciło tak do tyłu i się złoży... i się składa tak i... to siedzonko [Boniecka 1997, 301].*

Kolejnym sposobem na przekazanie zamierzonej treści jest tworzenie nowych form językowych na określenie danych przedmiotów, zjawisk czy czynności. Twórczość neologiczna dzieci młodszych (trzy- i czteroletnich) obejmuje zwykle pojedyncze wyrazy (por. *blumblumek* ‘autko’, *bimbamek* ‘kościół’, *zachłód* ‘przeciąg’). Mowa starszych dzieci (od 5 do 7 lat) obfituje nie tylko w neologizmy typu *futraczek* ‘szlafroczek’, *wariatny* ‘szalony’, *kopalnik* ‘górnik’, lecz również obejmuje całe związki wyrazowe w rodzaju *zaopatrzyć ranę* ‘opatrzyć ranę’, *widać wszystko jak na oku* zamiast ‘jak na dłoni’, *zrobić kogoś w kózkę* ‘zapędzić kogoś w kozi róg’, *laska do butów* ‘łyżka do butów’, *pochwa na gitarę* ‘pokrowiec na gitarę’. Dzieci tworzą własne słowa, modyfikują związki frazeologiczne lub je wymyślają w sytuacji, gdy ich nie znają lub nie mogą sobie ich przypomnieć, np.:

Mama: *Co dziewczynka ma na głowie?* [pokazuje rysunek z dziewczynką]

Dziecko: *Wosy* [włosy].

Mama: *A tutaj?*

Dziecko: [zastanawia się] *Yyy...*

Mama: *No, co to?*

Dziecko: *Otolek*.

Mama: *Co to jest otolek?*

Dziecko: *Yyy...* [bierze długopis i przystawia go do włosów, tak jakby to była opaska]
O, to!

Mama: [śmieje się] *Co to takiego? Opaska?*

Dziecko: *O, tak, opaka!* [uradowane]

Rozmowa dziecka siedmioletniego z matką ukazuje, w jaki sposób można uruchomić ciąg zachowań strategicznych, wspierając proces neologizacji parafrazowaniem niezrozumiałego wyrazu:

Matka: *Kto to jest?*

Dziecko: *Kopalnik*.

Matka: *Kto taki?*

Dziecko: *Jest to pan z taką wielką czapką*.

Matka: *Nie rozumiem*.

Dziecko: *No, kopalnik kopie w ziemi i odkrywa węgielek, czyli czarne złoto*.

Omówione strategie kognitywne wspierają proces organizacji wiedzy językowej i pozajęzykowej u dzieci. Strategie komunikacyjne zaś – jak już wspomniano – nastawione są przede wszystkim na rozwój sprawności komunikacyjnych w zakresie prowadzenia rozmowy (umiejętności interakcyjne), wyrażania własnych intencji (umiejętności pragmatyczne) zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi (kompetencja

socjolingwistyczna i socjokulturowa). Ich głównym celem jest zastosowanie nabytej wiedzy językowej w praktyce. Tak rozumiane noszą również nazwę strategii użycia języka [*language use strategy*, por. Cohen 2010].

Biorąc pod uwagę proces przyswajania języka, strategie komunikacyjne są niezwykle ważne z punktu widzenia dziecka, które chce pozostać czynnym uczestnikiem komunikacji pomimo językowych niedostatków. Badacze zorientowani psycholingwistycznie uznają strategie komunikacyjne za potencjalnie świadomie zaplanowany i kontrolowany system działań, mający na celu osiągnięcie w stopniu maksymalnym postawionego celu w kontaktach językowych [Fearch, Kasper 1983].⁷ Zwolennicy podejścia socjolingwistycznego postrzegają strategie komunikacyjne jako wzajemną próbę negocjowania przekazywanych znaczeń przez obu rozmówców w sytuacji, gdy nie dzielą oni wspólnej wiedzy o języku [Tarone 1980, 420]. Druga definicja wydaje się pomocna dla dalszych rozważań, gdyż podkreśla interakcyjny charakter strategii komunikacyjnych oraz ich dynamiczną naturę.

Strategie komunikacyjne można podzielić na strategie ryzyka (zorientowane na powodzenie komunikacyjne) oraz strategie unikania (prowadzące do zmiany tematu lub zaprzestania procesu porozumiewania się).⁸ Do tych pierwszych zaliczam: wielokrotne powtarzanie, zwracanie się do drugiej osoby z prośbą o pomoc, autokorektę oraz stosowanie sygnałów niewerbalnych. Wymienione sposoby strategicznego radzenia sobie w sytuacji niedoboru językowego mają silnie kompensacyjny charakter, wszelkie braki językowe bowiem zostają zastąpione innymi środkami i prowadzą do efektywnej komunikacji.

Wielokrotne powtarzanie nierozumianego przez odbiorcę przekazu to jedna z najczęstszych strategii dziecięcych, por.:

Dziecko: *To myta.*

Mama: *Co to?*

Dziecko: *Myta.*

Mama: *Miś?*

Dziecko: *Nie! Myta.*

Mama: *Co to myta? Chcesz misia?*

Dziecko: *Tak.*

Wynika ona z mowy egocentrycznej i nierozwiniętej jeszcze zdolności do decentracji, czyli przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby. Dziecko nie rozumie, że matka nie może zdekodować znaczenia słowa *myta*, które z jego perspektywy wydaje się oczywiste.

⁷ O tym, czy dzieci mają świadomość językową pisał J. Porayski-Pomsta, por. <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art02.htm>

⁸ Por. podział na strategie osiągnięć i strategie redukcji [Fearch, Kasper 1983].

Kolejna grupa strategii komunikacyjnych to zwracanie się z prośbą o pomoc w podaniu właściwej formy językowej (*Mamo, jak to się nazywa?, Powiedz mi, co to jest?*).

Ciekawym przykładem prośby o pomoc jest rozmowa między matką a dwoma synami, z których jeden ma trzy lata (dziecko 1 w dialogu), drugi siedem (dziecko 2).

Dziecko 1: *Wcinam flytki.*

Matka: *Co wcinasz? Frytki?*

Dziecko 2: *Nie, nie, nie. Paflu..., pafluka.*

Matka: *Co? Jak to się nazywa?*

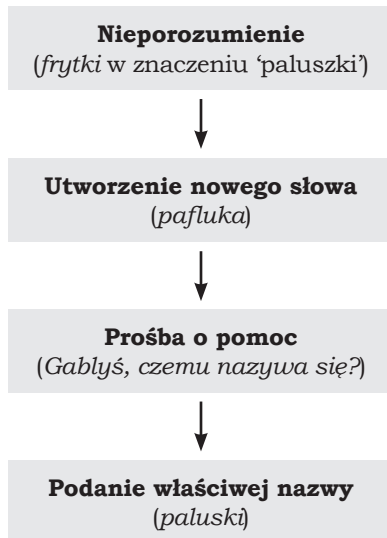
Dziecko 1: *Hmmm..., nazywa się... Gabłyś, czemu nazywa się?*

Dziecko 2: *Paluszki.*

Dziecko 1: *Paluski.*

Młodszy syn podczas jedzenia paluszków rozpoczął dość niefortunnie konwersację, stwierdzając, że je frytki. Na to jego matka wyraziła zdziwienie, sygnalizując, że wyraziło się ono niejasno. Zaistniałe nieporozumienie (problem komunikacyjny) uruchomiło następującą sekwencję zachowań strategicznych dziecka (por. rys.1):

Rys. 1. Przykład strategicznego zachowania językowego dziecka



Kiedy konwersacja nie przebiega właściwie, dzieci stosują a u t o k o - r e k t ę wypowiedzi w celu wynegocjowania wspólnego znaczenia dla niezrozumiałej struktury językowej, np.:

Matka: *Co to jest?*

Dziecko: *Kule.*

Matka: *To są kule?*

Dziecko: *Nie.*

Matka: *A co?*

Dziecko: *Koła.*

Matka: *Aha, koła.*

Ostatnia grupa zaliczana do strategii ryzyka to stosowanie sygnałów niewerbalnych, które u dzieci młodszych częściej zastępują kod językowy, u starszych zaś są uzupełnieniem ustnego komunikowania werbalnego. Nośnikiem znaczeń jest przede wszystkim mowa ciała, tj. mimika, gestykulacja, ruchy ciała, spojrzenie oraz przyjmowane przez dziecko pozy, np.:

Dziecko: *Mamo, ce pić.*

Mama: *Chcesz picie?*

Dziecko: *Nie, ce* [wkłada złożone rączki pod główkę i pokazuje, że chce spać]

Mama: *Spać chcesz?*

Dziecko: *Tak.*

Najczęstsze strategie komunikacyjne dla małych dzieci (od 3 do 5 lat) to wielokrotne powtarzanie nierozumianej przez odbiorcę wypowiedzi oraz sięganie po niewerbalne środki komunikacji. Te ostatnie – jak choćby charakterystyczny ruch głową czy ręką – zwykle pełnią funkcję ilustratorów, uzupełniają bowiem komunikat słowny i go uściślają. Stanowią formę wizualizacji zjawisk czy przedmiotów, o których jest mowa. Pod koniec okresu kształtowania się swoistej mowy dziecięcej (tj. między 6. a 7. rokiem życia) dzieci mają znacznie bogatszy i bardziej zróżnicowany repertuar strategii językowych ze względu na pełniejszy rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej, coraz większą wiedzę o świecie oraz częściowo już rozwinięte umiejętności socjolingwistyczne i socjokulturowe. Strategie dotyczą zarówno ich zachowań werbalnych, jak i wszelkiej działalności pozasłownej, sygnalizującej chęć nawiązania, podtrzymania bądź unikania kontaktu z rówieśnikami lub osobami dorosłymi.

Zachowanie pozajęzykowe dziecka jest uwarunkowane kulturowo, co zaobserwowano podczas badań strategii komunikacyjnych u dzieci pochodzenia azjatyckiego uczących się języka angielskiego jako obcego [por. Żurek, Molik-Kubak 2013]. Wyróżniono specyficzne kulturowo gesty i mimikę, np. japońskie dziecko kiwało głową na znak, że słucha, co jednak znaczyło, że niczego nie rozumie; wieloznaczny uśmiech na twarzy oznaczał chęć uniknięcia jakiegokolwiek kontaktu, a nie – jak w kulturze polskiej – życzliwość i zachętę do prowadzenia konwersacji.

Grupa strategii komunikacyjnych, która pomaga w zachowaniu twarzy podczas trudności z przekazaniem czy przeformułowaniem określonej informacji, to strategie unikania. Polegają one na unikaniu przez dziecko trudnych słów, fraz czy tematów (*To jest eee nie wiem,*

jak to powiedzieć, Nie umiem to powiedzieć, Hmmm...), zmianie tematu rozmowy, gdy okazuje się dla dziecka za trudny, oraz zakończeniu prowadzonej konwersacji. Pierwszy rodzaj unikania to tzw. unik fonologiczny. Dziecko unika częściowo lub całkowicie słów, sprawiających mu trudności natury artykulacyjnej, mówi inny wyraz niż zamierzało, np. *eee bardzo cie... cie... duża książka* (zamiast *ciężka*).

Kolejny rodzaj uniku ma charakter leksykalno-semantyczny. Dziecko nie może przypomnieć sobie konkretnego słowa, szuka więc rozwiązań, stosując strategie ryzyka (pyta o daną formę wyrazu lub stosuje środki niewerbalne), albo sięga po strategie kognitywne (wymienia problematyczny wyraz na inny, parafrazuje go, podaje synonim etc.), albo po prostu porzuca temat i zmienia kierunek rozmowy (np. – *No, taki samochód z eee... hmmm... Nie wiem.* (zmiana tematu) *A widziałas już bajkę o samolotach?*). Przykładowo:

Dziecko: *Cę tlabanek.*

Tata: *Co chcesz?*

Dziecko: *Tlabanek.*

Tata: *Co to jest tlabanek?*

Dziecko: [zmienia temat na inny] *Tato, zlobimy pociąga?*

Tata: *Jakiego pociąga?*

Dziecko: *No innego, mojego.*

Innym sposobem na rozwiązanie sytuacji problemowej jest *przewanie interakcji*, zanim zostanie osiągnięty cel komunikacyjny:

Dziecko: *Cę guzika pociągu.*

Mama: *Guzika pociągu?*

Dziecko: *Guzicek pociągu, guzicek.*

Mama: *Co guziczek robi?*

Dziecko: [udaje, że nie słyszy pytania i nie podejmuje dalszej konwersacji].

Efektywne stosowanie strategii komunikacyjnych wpływa bez wątpienia na ogólny rozwój dziecka, zarówno fizyczny, umysłowy, emocjonalny, jak i społeczny. Służą one porozumiewaniu się z innymi i stymulują proces uczenia się języka oraz kreatywność werbalną dziecka.

Warto podkreślić, że stosowanie strategii komunikacyjnych uwarunkowane jest nie tylko rozwojem systemu językowego i słownika umysłowego dzieci, lecz również rozwojem aspektu pragmatycznego wiedzy językowej. Z punktu widzenia badań nad strategiami komunikacyjnymi istotne dla okresu przedszkolnego wydaje się stopniowe rozwijanie u dzieci zdolności społecznych ułatwiających skuteczne porozumiewanie się, możliwe dzięki umiejętności czytania w umyśle innej osoby, przyjmowania odmiennej perspektywy oraz właściwej interpretacji wyrażanych przez rozmówcę intencji i pragnień [zob. teoria umysłu, Haman 1992; Kurcz 2005, 51–53]. Odchodzenie od dziecięcego egocentryzmu i centracji leży u podstaw funkcjonowania strategicznych zachowań mownych dziecka.

Poniższa tabela zestawia omówione w artykule strategie stosowane przez dzieci.

Tabela 2. Strategie używane przez dzieci przedszkolne

STRATEGIE KOGNITYWNE		uogólnianie znaczeń form językowych
		używanie półgotowych (prefabrykowanych) wzorców językowych
		zastępowanie jednej struktury inną
		parafrazowanie (omówienia)
		tworzenie nowych form językowych
STRATEGIE KOMUNIKACYJNE	strategie ryzyka	wielokrotne powtarzanie
		zwracanie się z prośbą o pomoc (porada językowa)
		autokorekta
		komunikacja niewerbalna
	strategie uniku	unik fonologiczny
		unik leksykalno-semantyczny
		zmiana tematu
		unik konwersacyjny

Należy zaznaczyć, że strategiczne zachowania językowe i niejęzykowe mają naturę interaktywną, dziecko rozpoznaje bowiem, kiedy jego przekaz nie został odpowiednio zrozumiany i szuka sposobów porozumienia się mimo językowych braków [por. Wenden, Rubin 1987, 26]. Ich dynamiczny charakter sprawia, że w miarę nabywania przez dzieci kompetencji językowej i komunikacyjnej repertuar stosowanych strategii ulega zmianom.

Omówione strategie mają za zadanie usprawniać proces przyswajania języka rodzimego oraz porozumiewania się z innymi, są bowiem przejawem kompetencji strategicznej dziecka. Świadczą nie tylko o rozwoju jego kompetencji językowej, lecz również komunikacyjnej i kulturowej.

Zaprezentowane badania mogą stanowić punkt wyjścia do analiz porównawczych strategii dzieci przyswajających język rodzimy i uczących się języka obcego. Jak wykazują wstępne badania empiryczne, przeprowadzone wśród dzieci przedszkolnych o pochodzeniu azjatyckim uczących się języka angielskiego jako drugiego/kolejnego, da się zauważyć pewne podobieństwa i różnice w doborze strategii [por. Żurek, Molik-Kubak 2013, 501–515]. Większość używanych strategii ma charakter rozwojowy, związane z ontogenezą mowy i myślenia u dzieci, niektóre

zaś są wynikiem rozwijającego się u dzieci interjęzyka (jak np. transfer zewnątrzjęzykowy, czyli wpływ języka pierwszego na drugi). Strategie kognitywne i komunikacyjne stanowią współcześnie atrakcyjne pole badawcze nie tylko dla językoznawców, lecz również dla psychologów czy socjologów, którzy zajmują się badaniem mowy dziecka i jej uwarunkowaniami.

Bibliografia

- A. Awdiejew, G. Habrajska, 2006, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask.
- B. Bokus, 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce.
- B. Boniecka, 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- B. Boniecka, 1997, *Kształt dziecięcego słowa. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 11, red. S. Grabias, Lublin.
- J. Brzeziński, 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa.
- A. D. Cohen, 2010, *Strategic in Learning and Using a Second Language*, wyd. II, Harlow, Essex, UK.
- C. Færch, G. Kasper (red.), 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, London–New York.
- S. Grabias (red.), 2001, *Zaburzenia mowy*, Lublin.
- M. Haman, 1992, *Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] M. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną*, Warszawa.
- A. Jurkowski, 1975, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa.
- W. Kajtoch, 2008, *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, t. 1–2, Kraków.
- S. Kowalski, 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa.
- I. Kurcz, 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- P. H. Lewiński, 2012, *Neosofistyka. Argumentacja retoryczna w komunikacji potocznej*, Wrocław.
- P. Łobacz, 1996, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa.
- M. Lipowska, 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.
- A. Małyska, 2012, *Strategie komunikacyjne we współczesnym dyskursie politycznym*, Lublin.
- J. Piaget, 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 2002, *Czy dzieci mają świadomość językową?*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 4, s. 204–208.
- J. Porayski-Pomsta, 2007, „Mowa dziecka” jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy” z. 7, s. 3–29.
- M. Przetacznik-Gierowska, 1994, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Warszawa.
- L. Selinker, 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics” 10(3), s. 209–231.

- E. Stecko, 1996, *Zaburzenia mowy u dzieci – wczesne rozpoznanie i postępowanie logopedyczne*, wyd. III bez zmian, Warszawa.
- P. Smoczyński, 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź–Wrocław.
- M. Tomasello, 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?* [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- A. Wenden, J. Rubin (red.), 1987, *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge.
- M. Zarębina, 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, wyd. II zmienione i poprawione, Gdańsk.
- A. Żurek, G. Molik-Kubak, 2013, *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, tom jubileuszowy z okazji 60. urodzin prof. Anny Dąbrowskiej, Wrocław, s. 501–515.

Nie ma ijo haka or about language strategies in children's speech

Summary

The research perspective assumed in this study is derived from the theory of second language teaching and learning (L_2 T/L), in which the dichotomy between learning strategies (including but not limited to cognitive strategies) and communicative strategies is an object of a heated debate. The notion of interlanguage introduced by Selinker [1972] was used for the purpose of research on first language acquisition. Two types of strategies applied by pre-school children are described in this study on the basis of the collected empirical data. These are cognitive and communicative strategies. The former group of strategies is oriented directly towards the linguistic knowledge acquisition process and comprises the following phenomena: overgeneralisation, application of prefabricated linguistic patterns, replacement of one linguistic structure with another, paraphrase, multiple repetition, formation of new words and structures. The latter, in turn, supports interpersonal communication through making attempts to interact despite linguistic deficits. They were divided into risk strategies (i.e. multiple repetition, asking another person for help, self-correction, and non-verbal communication) and avoidance strategies (phonological, lexical and semantic avoidance, change of subject and conversational avoidance). Adapting the theory of language learning and communication strategies to the research on child speech seems interesting and innovative since no systematic studies have occurred in Polish literature to date.

Trans. Monika Czarnecka

Barbara Boniecka

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

DZIECIĘCE POŚREDNIE I BEZPOŚREDNIE AKTY MOWY

Rozróżnienie aktów mowy na pośrednie i bezpośrednie pochodzi od J. Searle'a [Searle 1975] i jest jednym z ważniejszych ustaleń pragmatyki językoznawczej [Sadock 1974]. Mówi się, że część informacji jest przekazywana odbiorcy za pomocą systemu, czyli kodu językowego, część natomiast – pragmatycznie, czyli niekonwencjonalnie, a więc informacja jest odczytywana na podstawie czyjejś wiedzy o świecie oraz kontekstu i sytuacji, w jakiej dany komunikat powstał. Tyle wiadomości podręcznikowych [Zdunkiewicz 1993].

Wydawałoby się, że formułowanie myśli wprost jest łatwiejsze niż komunikowanie ich w sposób niekonwencjonalny i że tych bezpośrednich aktów jest więcej niż wyrażanych pośrednio. A – jak można sądzić – jest odwrotnie. Podobna sugestia wypływa z prac K. Pisarkowej [1991]. Uczni wybierają do analizy akty mowy pośrednie dorosłych użytkowników języka, a długie listy tych aktów bez wątpienia stanowią przedmiot głębokiego ich naukowego zainteresowania [Ohmann 1977; 1980].

Chcę się teraz zająć dziecięcymi wypowiedziami pod tym właśnie kątem, czyli zbadać, w jakim stopniu dzieci wyrażają swoje myśli pośrednio, w jakim zaś bezpośrednio i w jakich okolicznościach to czynią.

Użycie pośrednich aktów mowy wiąże się ponad wszystko z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej. Dziecko zdobywa ją (nawiasem mówiąc, często jest ona przyswajana nieświadomie) w sytuacjach codziennego dialogu/polilogu z otoczeniem i jest ona niezbędna do prawidłowego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie [Porayski-Pomsta 1993, 8–19; 1994, 42–46]. Mały użytkownik o takiej kompetencji dostosowuje się głównie do odbiorcy. On wie również, że w swojej wypowiedzi powinien się liczyć nie tylko z rozmówcą, ale i sytuacją, w której dochodzi do kontaktu osób, wreszcie z celem, w którym się wypowiada. Dziecku chodzi w równej mierze o celowość wypowiedzi i o jej skuteczność [Boniecka 2010, 9]. Według S. Grabiasa [1994, 283], sprawność pragmatyczną malec opanowuje najwcześniej, już niemowlę – pisze badacz – komunikuje przeciw otoczeniu swoje potrzeby i stany emocjonalne. Czyni to najpierw za pomocą symptomów niejęzykowych, a później za pomocą swoistych wypowiedzi w miarę rozwoju systemu językowego.

Pragnę pokazać, że akty mowy pośrednie (świadczące o zdobywaniu kompetencji komunikacyjnej) w większym stopniu niż bezpośrednie uczestniczą w kształtowaniu mowy dzieci od najmłodszych ich lat i że może być to oznaką uczenia się przez dzieci efektywnego i równocześnie uprzejmego mówienia.¹

K: **Jutro każę babci, żeby mi przyniosła te słodczyce, co mi ciocia Lidzia przewiozła z Krakowa.**

M: Możesz babcię poprosić, a nie kazać jej.

K: **No to ją poproszę.** [K 4,6]

Właśnie w ten sposób rozsądna matka tłumaczy dziecku różnicę między *kazać* a *prosić*. *Kazać* z pewnością mogłaby osoba wyższą rangą społeczną i wiekiem niż chłopczyk. Zresztą zależność jest więcej, chodzi przecież o stosunek emocjonalny osób, także stopień ich spoufalenia. Babce, która niewątpliwie jest z chłopcem związana uczuciowo i może nawet nie raz odgrywa rolę rówieśnicy względem malca (np. w zabawie), nie można niczego nakazywać itp.

K: **Mamo, jeść!**

M: Co to znaczy „mamo, jeść”? [z udawaną ciekawością]

K: **Mamusiu, proszę mi zrobić coś do jedzenia.** [K 4,6]

Oto dziecko bezpośrednio wyraziło *polecenie* i skierowało je do matki. Użyło w tym celu założonego systemowo imperatywnego równoważnika zdania. Akt ten (niewątpliwie pod wpływem matki) prędko przerodził się u syna w *prośbę*. Inne z kolei zdanie wypowiedziane przez Kamila [4,6]:

K: **Mamo, ja nie chciałbym mieć młodszego brata.**

H: Powiedz, nie chciałbyś mieć braciszka albo siostrzyczki?

K: Nie, po co mi. [wzruszając ramionami]

H: No jak to, tak sam będziesz?

K: Nie jestem sam. Mam mamę i tatę.

zdaje się brzmieć jednoznacznie (przez użycie trybu przypuszczającego), ono *informuje*, *obwieszcza*, *powiadamia* o dziecięcej chęci nieposiadania krewnego i nic więcej. Conditionalis z modalnością deontyczną użyty w mowie umożliwia otwarcie drogi do innych interpretacji. To nie od chłopca zależy przecież powołanie do życia brata czy siostry, nie on więc będzie decydował w tej sprawie, chociaż Kamil uważa za potrzebne wyjść

¹ Pod kątem postawionych celów przeanalizowałam ok. trzystu prac magisterskich gromadzących teksty dzieci w wieku przedszkolnym pisanych pod moim kierunkiem, ale w tym artykule w swych rozważaniach opieram się głównie na przykładach z mowy Kamila. Dziecko było nagrywane między pierwszym a siódmym miesiącem czwartego roku życia [por. Beata Policht, *Sposoby wyrażania intencji komunikacyjnych na przykładach wypowiedzi mojego czteroletniego syna*, Lublin 1998, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Bonieckiej].

z jakąś sugestią wobec rodziców; na dodatek ma argumenty w obronie swego stanowiska – nie boi się samotności, bo ma opiekunów; drugie uzasadnienie to przypuszczalnie argument materialny – nie będzie rozdzeństwa, nie będzie potrzeby dzielenia się z kimś „dobrami”. I w ten właśnie sposób powstaje akt *perswazji*, pomijając, że wywodzi się on z *powiadomienia* – aktu mowy bezpośredniego.

Równie łatwo dzieciom przychodzą *pytania*, tym bardziej, że dzieci są w okresie wzmożonej aktywności poznawczej.

K: **A co to jest?** [na widok niewykończonych jeszcze plebanii przy kościele]

B: To jest plebania, będą tu mieszkać księża.

K: **Księża? A co to jest „księża”?**

B: No, jeden ksiądz – dwaj księża, rozumiesz?

K: Tak. [K 4,5]

Wyodrębnione struktury są *pytaniami* i niczym więcej. Poświadczą to ich budowa: oba mają odpowiednie operatory pytajne i oba też mają intonację interrogatywną, przede wszystkim zaś mają wyraźną intencję pytania. Wypowiedzenie *Księża?*, zgodnie z postulatem J. Pilicha [1953, 2, 14–17] traktowania niemal każdego wyrazu z intonacją pytającą jako pytającego równoważnika zdania, jest także pytaniem, ale w tym wypadku zależnym jedynie formalnie od kontekstu.

Wypowiedzi dziecięce są intencjonalnie wyjątkowo wyraźne, a chyba formą illokucyjną najczęściej komunikowaną przez małych rozmówców jest *prośba*.

Tata, **powieszisz** mi te karteczki jako kalendarz? [K 4,6]

Dziadziu, **zagramy** sobie w kości? [K 4,6]

Mamo, **zrobisz** mi dzisiaj omlet na kolację? [K 4,5]

Ciociu, **zabawimy się** w chowanego? [K 4,5]

Mateusz, **zbudujesz** mi taki karabin? [K 4,5]

Mamo, **dasz** mi kremu na łyżeczce? [K 4,4]

Tatus, a **kupisz** mi coś? [K 4,3]

Babciu, **pocukrzysz** mi? [K 4,3]

Wymienione przykłady analizowane są tu jako bezpośrednie akty mowy, oprócz określonej (podwyższonej) intonacji mają inicjalny szyk czasownika jako rematu całej struktury. *Prośba* wyraża się w tych wypowiedzeniach najdobitniej, nadawca uważa za oczywiste podjęcie działania przez odbiorcę.

Ale tę samą treść, tzn. treść pytającą, wnoszą także wypowiedzenia w rodzaju:

Dziadziu, **możesz** teraz **zagrać** ze mną w chińczyka? [4,6]

Mogę dzisiaj **spać** u babci Halinki? [K 4,6]

Tato, **czy mogę iść** jutro z tobą do pracy? [K 4,6]

Mamo, **czy możesz** mi **dać** rzeczy do ubrania? [K 4,5]

Babciu, **mogę iść** z tobą do Maćka? [K 4,5]

Mamo, **mogę** sobie **wziąć** te karteczki? [K 4,5]

Czy ja **mogę prosić**, żebyście już wyłączyli ten telewizor? [K 4,4]

Mamo, **czy możesz** mi **zrobić** coś do jedzenia? [K 4,4]

Możesz mi **pomóc** z tymi klockami? [K 4,3]

Mamo, **możesz** mi to **połączyć**? [K 4,3]

Mogę się napić twojej herbaty? [K 4,3]

Możesz mi **pościelić** łóżko? [K 4,1]

Kwalifikuję je jako wypowiedzenia pośrednio wyrażające illokucję *proszącą*. O tym, że nie są to akty mowy bezpośrednie, świadczą możliwe odpowiedzi o schemacie *możesz, ale (się) nie...* [+ czasownik], np. *mogę pościelić łóżko, ale nie pościelę*. Niektórzy użytkownicy języka wyzyskują w praktyce tę właśnie możliwość reagowania, odpowiadają na pytanie, nie zaś na prośbę zawartą w tych pytaniach (czynią to czasami dla buntu lub humoru), a prośbę wyraża się tu poprzez kompozycyjne orzeczenia z członem modalnym i bezokolicznikiem niosącym odpowiednią treść [Boniecka 1998, 30–32].

A teraz o wypowiedzeniach rozkazujących, czyli takich, jak:

Mamo, **powiedz** tej dziewczynce... tej, co nosi okulary, żeby nas nie przezywała, mnie i Anki. [K 4,6]

Mamo, **zadzwoń** do babci Halinki i **spytaj się**, czy mogę iść dzisiaj do niej na noc. [K 4,6]

Tatuś, **przyjdź** dzisiaj szybko, żebyśmy mogli jeszcze sobie zagrać. [K 4,6]

Mamo, **daj** mi dzisiaj koszulkę i spodenki szikago buls. [chodzi o strój z nadrukiem nazwy amerykańskiej drużyny koszykówki *Chicago Bulls*] [K 4,6]

Mamo, **powiedz** Jaśkowi, żeby nam nie zabierał klocków. [K 4,5]

Mamo, **rozwiąż** mi te guzły, co mi narobiłaś. [K 4,4]

Mateusz, **posuń się** trochę. [K 4,4]

Aniu, **narysuj** mi takie samo. [K 4,3]

Wszystkie te wypowiedzenia mają formalne wykładniki imperatywności. Są nimi formy 2. osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego, co by świadczyło o przynależności tych wypowiedzeń do bezpośrednich aktów mowy. Nie mają natomiast typowej dla rozkazu czy polecenia intonacji rosnąco-opadającej. Wyróżnia je intonacja opadająca z akcentem wartościującym (różnicującym) położonym na imperatywnej formie czasownika, przez co opisywane akty można nazwać aktami pośrednio wyrażającymi *prośbę*, nie zaś *polecenie* czy *rozkaz*.

Dzieci w wieku przedszkolnym zasadniczo posługują się pośrednimi aktami mowy; powiadają, co czują, czego chcą, jak myślą, o co tak naprawdę im chodzi i czynią to bez użycia bezpośrednich aktów mowy. Oto jak sytuacja pomaga odczytać intencje dziecka, nie jest tu wymagane uciekanie ponad miarę w sferę wyobraźni.

K: **Tatusiu, kupić ci coś?**

T: Nie, nic mi nie trzeba.

K: **Szkoooda.** [Kamil 4,6]

Proste na ogół pytanie ma w rzeczywistości głębszy sens. Niejednokrotnie w trakcie odwiedzin w gabinecie (lekarskim) taty Kamil dostaje

drobne pieniądze na samodzielne zakupy w pobliskim sklepie (najczęściej są to chipsy lub guma do żucia). Czasem też i tacie kupuje coś do jedzenia, gdy ten o to poprosi, co zwykle czyni słowami: *Idź do sklepu i kup mi sok pomarańczowy, a za resztę możesz sobie coś kupić*. W omawianym przykładzie Kamil nie chciał zabiegać o pieniądze dla siebie bezpośrednio, licząc na to, że przy okazji zakupów dla ojca sam też skorzysta. Niestety, chociaż intencje jego zostały właściwie odczytane, to nie wywołały pożądanego rezultatu. Owo *Szkoooda* wyrażające żal oczywiście może śmieszyć, śmieszyć przede wszystkim dorosłego obserwatora zdarzenia, bo to on najsprawniej wychwytyuje strategię zastosowaną przez chłopca.

Szkoda, że nie mogę już więcej czekolady. [K 4,3]

Szkoda, że nie kupisz mi dzisiaj loda... [K 4,5]

Szkoda, że nie pójdziemy dzisiaj na podwórko... [K 4,5]

Zdania te są do siebie bardzo podobne. Pozorna zgoda na istniejący stan rzeczy (ograniczenie czekolady, brak widoków na kupienie loda czy na wyjście na plac zabaw) i wyrażenie żalu mają w rzeczywistości dać do zrozumienia odbiorcy, że dobrze by było, gdyby ten stan rzeczy zmienił i że nadawca na to liczy. Powodzenie tego aktu nie zawsze zależy od użytej dla niego formy, lecz od czynników pozajęzykowych oraz od dobrej woli odbiorcy, który – gdy odczyta właściwe intencje – może się z nadawcą zgodzić lub nie.

Z przykładów widać, że już czterolatek skłania się do podstępu, aby osiągnąć korzystny dla siebie rezultat, choć trzeba przyznać, że odbiorcy przytoczonych wypowiedzi nie sprawiło trudności rozszyfrowanie właściwych intencji. Z pewnością dlatego, że jeśli się kogoś wychowuje, łatwo odgadnąć tok jego rozumowania.

K: **Tatusi, a w „Stokrotce” [nazwa sklepu] są takie dropsy, wiesz?**

T: Jakież?

K: Nooo, takie... takie kwadratowe albo trójkątne. [K 4,5]

Oczywiście chłopcu nie chodziło o wzbogacenie wiedzy ojca na temat asortymentu słodczy w sklepie, powinien się on raczej domyślić tego, że o takich dropsach syn po prostu marzy, z powodzeniem zatem został tu spełniony akt *zachęty* – ojciec kupił synowi wspomniane dropsy. Wszyscy wiemy doskonale, że dzieci są łasuchami, „żyją tym”, by zdobyć słodczy, a sposobem na to, by „naciągnąć” dorosłych na kupienie pożądanego, są pośrednio wyrażane *żądania*, *grzeczne żądania*.

K: **Ja uwielbiam lody, wiesz mama?**

B: Ja też.

K: **To może pójdziemy dzisiaj [do sklepu] i kupimy sobie?** [K 4,6]

Wypowiedź Kamila inicjująca dialog niewątpliwie jest badaniem możliwości otrzymania lodów. Skoro się spotkała z przyznaniem się matki

do podobnej słabości, stała się *propozycją* określonego działania, wyrażonego już w następnym zdaniu. Do jej sformalizowania chłopiec użył orzeczenia z członem modalnym *może pójdziemy i kupimy* i intonacji pytającej z ogólną funkcją przypuszczenia.

A teraz o tym, jak chłopiec swoimi wielokrotnymi replikami w dialogu z matką potrafi ją przekonywać do powzięcia właściwych (właściwych dla niego) decyzji:

K: Mamo, a mogę zostać u babci Halinki do poniedziałku?

B: Nie możesz.

K: **Tak bym sobie z babcią spędził czas miło, bawił się grzecznie. A ty byś po mnie przyszła w poniedziałek.**

B: Nie możesz, bo babcia idzie w poniedziałek do pracy. [z naciskiem]

K: **A może ciocia Lidzia przyjedzie? To bym się z nią bawił tak miło i przyjemnie.** [przymilnym głosem]

B: Dziecko, czy ty nie rozumiesz, że nie możesz tak długo zostać u babci? [z irytacją]

K: Leee! [udając płacz] [K 4,4]

Wyróżnione zdania oznajmujące w formie trybu przypuszczającego pochodzące od chłopca nie służą tu bynajmniej oznajmieniu możliwego stanu rzeczy, poprzez nie dziecko chce *przekonać* matkę co do swojego pobytu u babci, gwarantuje przy tym, że będzie grzeczne i że zabawa upłynie mu miło. Niestety przywołane argumenty, chociaż ważne, to jednak nie przekonują matki, która nie decyduje się na kilkudniowe pozostawienie syna pod opieką krewnych.

W następnym dialogu Kamila z matką chłopiec wyraża *emocje* wywołane pobytem w Krakowie u ciotki i wuja, w szczególności takimi atrakcjami, jak zetknięcie się z automatyczną myjnią samochodową. Ponieważ w owym czasie w rodzinnym mieście chłopca nie było podobnych urządzeń, jego wielkie podniecenie wydaje się uzasadnione.

K: **Ty wiesz, mamo, gdzie myśmy byli z wujkiem Pawłem?!** [z podnieceniem, gestykulując]

B: No gdzie?

K: W myjni!

B: W myjni?

K: **No!** W myjni dla aut! Wujek mi pozwolił, żebym siedział w środku, w tojocie! [toyocie]

B: I nie bałeś się?

K: **Coś ty! Ale super!** Tak się wjeżdża i staje się o tak, na takim tym... takim pasie i ten się o tak... powolutku [opowiadaniu towarzyszy bogata gestykulacja] i wtedy **szszsz** – tak leci woda i dalej są takie te... no takie dwie te...

B: Szczoty?

K: No, szczoty. I one są tak **zzzz** [machanie rękami], tak się kręcą i robią taką pianę, **że coś!**

B: I co dalej z tą pianą?

K: I dalej z tą pianą leci woda **i już!**

B: Co już?

K: Wszystko czyste! I wujek **gaz do dechy!** [K 4,7]

Wypowiedzenie zdania *Ty wiesz, mamo, gdzie myśmy byli z wujkiem Pawłem?!*, chociaż formalnie pytajnego, spełnia w tym dialogu funkcję niezwykle ekspresywnego „zapowiadacza” niebываłych wrażeń z pobytu w myjni. Niemal wszystkie repliki pochodzące od chłopca wyartykułowane są z intonacją wykrzyknikową, na dodatek są jeszcze takie operatory/wykładniki emocji, jak *No!*, *Coś ty!*, *Ale super*, *szsszsz, żżżż, ..., ... że coś!*, *i już!*, *gaz do dechy!* itp. Wszystkie te znaki poświadczają zachwyt chłopca całym zdarzeniem.

A oto jeszcze jeden przykład, tym razem pośrednio realizowanego *oburzenia*. Przybiera on w wypowiedzi formę pytania, ale to pytanie nie wymaga odpowiedzi, dodatkowo jest zaopatrzone w intonację na poły pytajną, na poły orzekającą, przez nią właśnie przemycana jest wartość ekspresywnego aktu *oburzenia*. Znakiem oburzenia jest też ostatnie zdanie z tego dialogu, chociaż w rezultacie formalnie jest tylko negacją orzekania.

K: **Ty wiesz, mamo, jaki ten Piotrek jest(?)**

B: Jaki?

K: Ja mu nic nie zrobiłem, a on mnie kopnął.

B: Jak to cię kopnął?

K: No kopnął. Kopnął i już. O tak. [demonstruje kopnięcie]

B: To trzeba było powiedzieć pani.

K: Ale pani mówiła, że nie wolno skarżyć, o!

B: No to trzeba mu było oddać, wtedy więcej by cię nie bił.

K: **No** [= ale wymyśliłaś], **ale bić się też nie wolno!** [K 4,3]

Przytoczone przykładowe wypowiedzi Kamila dowodzą, że wyrażanie różnych intencji komunikacyjnych nie sprawia chłopcu trudności. Nie sprawia trudności również nadawanie tym intencjom formy pośredniej, ona – mówiąc wprost – zaczyna dominować w mowie dziecka. Jej zrozumiałość możliwa jest dzięki sytuacyjnemu osadzeniu tej mowy i szerokiemu spojrzeniu na świat, czego niewątpliwie dziecko się uczy wraz ze stawianiem pierwszych kroków w życiu.

Bibliografia

- B. Boniecka, 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Lublin.
B. Boniecka, 2010, *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*, Lublin.
S. Grabias, 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
R. Ohmann, 1980, *Literatura jako akt*, „Pamiętnik Literacki” LXXI, z. 2, s. 269–286.
R. Ohmann, 1977, *Mowa, działanie, styl* [w:] *Znak, styl, konwencja*, Warszawa, s. 122–145.
J. Pilich, 1953, *O równoważnikach zdań*, „Poradnik Językowy” z. 2, s. 14–17.
K. Pisarkowa, 1975, *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica”, z. 1, s. 7–18.

- K. Pisarkowa, 1991, *Bezpośrednie akty mowy* [w:] M. Grochowski, D. Weiss (red.), *Words are Physicians for an ailing mind*, Monachium, s. 329–336.
- B. Policht, 1998, *Sposoby wyrażania intencji komunikacyjnych na przykładach wypowiedzi mojego czteroletniego syna*, praca magisterska napisana pod kierunkiem Barbary Bonieckiej, Lublin.
- J. Porayski-Pomsta, 1993, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- J. Sadock, 1974, *Towards a Linguistic Theory of Speech Acts*, New York.
- J. Searle, 1975, *Indirect Speech Acts* [w:] P. Cole, J. L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics*, t. 3, s. 59–82.
- D. Zdunkiewicz, 1993, *Akty mowy* [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 259–270.

Children's direct and indirect speech acts

Summary

The author wishes to address children's utterances and examine the extent to which children express their thoughts indirectly and directly, and under what circumstances they do so.

She wants to show that indirect speech acts (proving the acquisition of communication competence) are involved in shaping child speech from the earliest years to a greater extent than direct ones, and that it can be a sign of children's learning effective and polite speech at the same time.

Adj. Monika Czarnecka

Halina Zgółkowa

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

**W PRZEDSZKOLU JESTEM TROCHĘ GRZECZNY,
A TROCHĘ NIEGRZECZNY
– CZYLI O ETYKIECIE JĘZYKOWEJ DZIECI
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM¹**

*Mielibyśmy dobrze wychowane dzieci,
gdyby rodzice byli dobrze wychowani.*

[Johann Wolfgang von Goethe]

Zainteresowanie badawcze dla języka dzieci – zwłaszcza na początku rozwoju ich kompetencji językowej – koncentruje się na kilku szczegółowych obszarach, wśród których niewątpliwie dominuje leksyka. Ma ona zasadnicze znaczenie dla rozwoju poznawczej sfery dziecięcej psychiki. Rzadziej zwraca się uwagę na sferę emocjonalną, w której miejsce szczególnie zajmuje to, co określa się mianem grzeczności (oczywiście ściśle powiązanej z niegrzecznością).

Inspiracją dla przeprowadzenia eksploracji tego właśnie obszaru dziecięcego języka, komunikacji językowej, zachowań werbalnych i niewerbalnych jest sugestia wyrażona przez J. Porayskiego-Pomstę.² Z dokonanego przezeń przeglądu stanowisk reprezentowanych przez badaczy leksyki i semantyki języka przedszkolaków autor wyprowadza wniosek, zgodnie z którym na plan pierwszy wysuwa się konstatacja dotycząca tego, że to „(...) właśnie słownictwo jest szczególnie podatne na oddziaływanie środowiska”.³ Dotyczy to zarówno intensywnego rozwoju słownictwa użytecznego, jak i tzw. słownictwa specjalnego.⁴ W tym drugim zakresie znajduje się m.in. „słownik grzecznościowy – w jego skład wchodzi takie słowa, jak: proszę, dziękuję”.⁵

Warto odnotować, że to słownictwo etykietalne badacz wymienia na pierwszym miejscu. Skłania to do głębszej refleksji nad leksykalną realizacją grzeczności/niegrzeczności językowej. W szczególności warto poszukiwać hipotez na temat świadomościowego kontekstu, w którym słownictwo

¹ W tytule zacytowałam autentyczną wypowiedź Pawła lat 5.

² J. Porayski-Pomsta, *Rozwój zasobu słownikowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przegląd stanowisk*, „Poradnik Językowy” 2011, z. 9, s.10–21.

³ Ibidem, s. 18.

⁴ Ibidem, s. 14–15.

⁵ Ibidem, s. 15.

etykietalne jest stosowane przez dzieci. Grzeczność/niegrzeczność ujawnia się bowiem w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych: w kontaktach z rówieśnikami, z dorosłymi członkami rodziny, z osobami postronnymi, personelem przedszkolnym itp. Wyznacza to szczególne miejsce tego właśnie komponentu leksykalnego w rozwoju repertuaru słownikowego. Pozostałe warstwy słownictwa mają charakter raczej uniwersalny, służący nazywaniu świata. Natomiast zasady grzeczności wymagają z jednej strony dostosowania do potrzeb sytuacyjnych, z drugiej zaś podlegają presji środowisk otaczających dziecko. Dlatego w badaniach nad leksykalnymi wyznacznikami dziecięcej grzeczności/niegrzeczności konieczna jest integracja podejścia językoznawczego, psycho- i socjolingwistycznego.⁶

Badania nad słownictwem „grzecznościowym” przedszkolaków oparłam na obszernym, liczącym ponad 100 000 słowoform, korpusie autentycznych tekstów mówionych, realizowanych przez dzieci w wieku przedszkolnym.⁷ Korpus ten jest nadal kompletowany i przeznaczony do kompleksowych badań (w tym także frekwencyjnych i porównawczych z materiałami podobnego rodzaju zgromadzonymi uprzednio, 30 lat temu) nie tylko lingwistycznych. Autentyczna baza leksykalna to materiał dla psychologów, socjologów, pedagogów. Przydatność badań dostrzegają autorzy podręczników dla dzieci z klas początkowych szkoły podstawowej, autorzy literatury pięknej dla dzieci w tym wieku i inni. Najbardziej wskazane byłoby interdyscyplinarne opracowanie tego materiału postrzeganego równocześnie z kilku różnych punktów widzenia.

Badan nad grzecznością/niegrzecznością dziecięcą nie można oczywiście ograniczyć do sfery leksyki. Konieczne jest umieszczenie tego zjawiska w perspektywie komunikacji interpersonalnej pojmowanej jako całokształt zjawisk werbalnych i niewerbalnych występujących w tej komunikacji. Dzieci zresztą znakomicie rozpoznają grzeczność/niegrzeczność werbalną i odróżniają ją od wymiaru niewerbalnego (niegrzeczne jest bicie kolegów/koleżanek, pokazywanie języka itp.). Zdziwiająco precyzyjnie dzieci odróżniają słowa i zachowania grzeczne od niegrzecznych. Natomiast pytanie, na które należy szukać odpowiedzi, odnosi się do źródeł takich rozróżnień: na ile są one wynikiem własnych rozpoznań, a na ile zostały narzucone przez otoczenie. Zacytowana w tytule tego tekstu wypowiedź

⁶ Zob. H. Zgólkowa, *Słownictwo dziecięce – perspektywa językoznawcza* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, Warszawa 2010, s. 459–467. Tam też bogata literatura na ten temat.

⁷ Korpus ten został zgromadzony w latach 2010–2013 i jest nadal uzupełniany. W latach 1980–1983, czyli 30 lat temu, zgromadzono analogiczny materiał pochodzący od przedstawicieli pokolenia rodziców obecnie badanych dzieci. Na podstawie wówczas zgromadzonego materiału leksykalnego powstało opracowanie H. Zgólkowej i K. Bułczyńskiej *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Poznań 1987. Materiał leksykalny tam zawarty posłużył do powstania wielu dalszych opracowań; zob. H. Zgólkowa, *Słownictwo dziecięce – perspektywa językoznawcza*, op. cit., s. 467.

Pawła może świadczyć raczej o własnym uporządkowaniu wartości etykiety. Jeśli tak jest, to można uznać, że dzieci, które w zasadzie nie piszą, nie czytają samodzielnie, uczestniczą w komunikacji interpersonalnej z pełną świadomością wyznaczników etycznych (zwłaszcza w zakresie etyki słowa). Na pewne uzasadnienia ukryte za przestrzeganiem zasad grzeczności/niegrzeczności zwraca uwagę M. Przetacznik-Gierowska:

Dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się właściwie na poziomie przedmoralnym (premoral level), nastawione jest na unikanie kar, podporządkowując się normom moralnym na zasadzie posłuszeństwa lub – nieco później – nastawione jest instrumentalnie, tj. uważa, iż przestrzeganie norm „opłaca się” jemu samemu i innym. Dostosowuje się do reguł zachowania, gdy znajduje się pod kontrolą. Nie ma jeszcze poczucia winy, lecz raczej przykrości, zawodu i niepowodzenia, gdy zostaje ukarane.⁸

Zacytowana wypowiedź zawiera sugestię, zgodnie z którą prawodawcą moralnym (sumieniem) dziecka w wieku przedszkolnym są dorośli. Realizuje się ta podległość na zasadzie zagrożenia ze strony dorosłych członków rodziny, personelu przedszkolnego, ale także obcych osób przygodnie spotykanych przez dziecko. Jednak materiał, na którym opieram swoje spostrzeżenia, niecałkowicie potwierdza diagnozy psychologów. Dzieci zachowują się (mówią) spontanicznie, niejednokrotnie lekceważąc ewentualne zagrożenia ze strony dorosłych. Przykłady podaję poniżej.

Dzieci w zasadzie nie mają kłopotów z kategoryzacją i odróżnianiem słów i zachowań uważanych (nie tylko przez dorosłych) za grzeczne i tych, które same dzieci uważają za niegrzeczne. W ich repertuarze znajdują się wypowiedzi wyraźnie piętnujące osoby (tyleż dzieci, co i dorosłych) niegrzeczne. Trudniej przychodzi im równie precyzyjne wskazanie grzecznych. Ale bez kłopotów cytują słowa i wypowiedzi – kierowane zarówno do rówieśników, jak i dorosłych – niegrzeczne, grzeczne i niegrzeczne zwroty adresatywne (powitania, pożegnania), prośby, podziękowania, przeprosiny. Dzieci chętnie występują w roli swoistych ekspertów oceniających zasady etykiety komunikacyjnej. W dalszym ciągu będę z całą powagą traktowała takie ekspertyzy.

Oczywiście wypada zacząć od grzeczności. Zebrałam sporo spontanicznych odpowiedzi na pytania typu: *Co to znaczy być grzecznym? Kto to jest człowiek grzeczny? Po czym poznać człowieka grzecznego?* Oto garść takich wypowiedzi:

[1] *Po prostu nic nie robić, tylko słuchać* (ch. 6,5)⁹

[2] *Być grzecznym, to znaczy, żeby mieć dobre maniery i używać magicznych słów, jak: przepraszam, dziękuję, proszę uprzejmie, i wzajemnie, dobranoc i dużo innych ładnych słów* (ch. 5,1)

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, *Jak dzieci ujmują społeczną kontrolę swego zachowania się przez dorosłych* [w:] I. Kurcz, G. W. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza a język*, t. 2: *Język dziecka*, Wrocław 1987, s. 269.

⁹ W nawiasach podaję płeć i wiek dziecka, a pisownia oddaje niektóre cechy specyficzne dziecięcej wymowy.

- [3] *Jestem chłopcem o dobrych manierach* [pytanie dodatkowe: *A co to są dobre maniery?*] *To znaczy być grzecznym, dobrze się zachowywać, być miłym dla innych, nie mówić brzydkich słów* (ch. 6,1)
- [4] *To jest uczynek dobrego obywatela* (dz. 5,1)
- [5] (...) *trzeba być grzecznym na zawsze (...) w przedszkolu, w sklepach, nigdzie nie wolno broić* (ch. 5,0)
- [6] (...) *jestem grzeczna; czasem krzyczę i płaczę, ale i tak jestem grzeczna* (dz. 4,11)
- [7] (...) *trzeba mówić ładnie, bo to świadczy o człowieku, jak się mówi* (ch. 5,2)
- [8] (...) *żeby nie psuć mamie rzeczy i nie przeszkadzać pani* (ch. 5,5)
- [9] (...) *nie wolno mamie zabierać z portfela pieniędzy* (dz. 4,11)
- [10] *Nie wolno biegać, jak szalony w domu i przedszkolu* (ch. 5,1)
- [11] (...) *to znaczy, że ktoś pomaga innym, ustępuje miejsca w autobusie; ja jestem grzeczna, jak sprzątam zabawki, jak zjem obiad cały* (dz. 6,1)
- [12] [wypowiedź do mamy] (...) *ja cię strasznie mocno kocham i że już będę sprzątać w pokoju i będę grzeczna* (dz. 4,5)
- [13] (...) *żeby nie bić, żeby nie używać brzydkich słów, żeby nie kopać i żeby nie odrzucać innych z zabawy* (ch. 5,2)
- [14] *Chcę ten rysunek dać mamie i musi być ładny, bo, jak zobaczy, to powie, że jestem grzeczna i pójdzie ze mną na pewno na koc i słodycze* (dz. 5,2)

W przytoczonych dziecięcych wypowiedziach grzeczność jawi się jako swoista odpowiedź na oczekiwania świata dorosłych (rodziców i opiekunów przedszkolnych). Pobrzmiewa to w słowach o dobrych manierach, o zachowaniu w domu (sprzątanie zabawek, nieprzeszkadzanie mamie), przedszkolu i w miejscach publicznych (np. w autobusie), a nawet o postawie obywatelskiej. Grzeczność wobec środowiska rówieśniczego to przede wszystkim unikanie agresji. Na uwagę szczególną zasługuje werbalny wymiar grzeczności. Tu zaprezentowałam tylko jeden przykład [7], ale w zgromadzonym materiale znajduje się takich wypowiedzi znacznie więcej. Ponadto warto odnotować swoisty sposób określania grzeczności poprzez negację zachowań uznawanych za niegrzeczne (*nie bić, nie kopać, nie przeszkadzać mamie*). Grzeczność jest często zsubiektywizowana (*ja jestem grzeczna/y*), sprawdzona do odpowiedzi na pytanie o to, kiedy inni (dorośli) oceniają mnie jako grzeczne dziecko i co powinienem/powinnam zrobić, aby mnie tak oceniano. Tu pojawia się wspomniana wcześniej interesowność dziecięcia wyrażana oczekiwaniem nagrody za grzeczność (np. w przykładzie [14]).

Interesowność to także postawa przypochlebiania się dorosłym na przykład za pomocą swoistych komplementów,¹⁰ często dziwnie przypominających słowa „dorosłe”. Oto kilka przykładów:

¹⁰ Zob. m.in. A. Stengel, *Dzieje pochlebstwa, czyli komplementy na sprzedaż*, Warszawa 2002; M. Kita, *Językowe sygnały grzecznościowe*, Katowice 2005,

- [15] *Babciu, ty jesteś superkucharka* (dz. 2,8)
- [16] *Babciu, fajna jesteś dziewczyna* (dz. 2,9)
- [17] (...) *ciociu, fajna z ciebie babka; masz takie gładkie nogi i samochód* (ch. 4,1)
- [18] (...) *zawsze mówię, że [jedzenie] było pyszne i mamie jest miło* (dz. 5,2)
- [19] (...) *powiedziałam pani, że wygląda prześlicznie [w nowej bluzce]* (dz. 4,9)

Grzeczność/niegrzeczność praktyczna – a nie tylko deklarowana – ujawnia się bodaj najwyraźniej w dwu bliźniaczych formułach: *proszę/ /żądaj (rozkazuję)*. Interesowność wyraża się oczywiście przede wszystkim w prośbach. Oto więc najpierw prośby:

- [20] [do mamy] *No proszę, kup mi* (dz. 5,1)
- [21] [do koleżanki] (...) *proszę, przyjdź* (dz. 5,3)
- [22] [do koleżanki] *Pliska, Wiki, zejdź już* (dz. 4,9)
- [23] (...) *proszę mamusiu, kup mi; będę grzeczna* (dz. 6, 1)
- [24] [do cioci] *No, pliska, pliska, pliska* (dz. 5,0)
- [25] [do dziadków] *Proszę, nie idźcie do domu, jeszcze jeden berek* (dz. 4,5)

Ale bywają „prośby” znacznie bardziej katagoryczne, czyli po prostu niegrzeczne:

- [26] [do mamy] *ja chcę jeść; zrób mi jedzenie!* (ch. 5,2)
- [27] *No mama, kup mi, ja chcę taką lalkę* (dz. 6,1)
- [28] *Dawaj mi teczkę mama, dawaj mi* (dz. 6,5)
- [29] *Jak mama nie chce coś dać, to mówię: daj!* (dz. 5,9).

Zwracam uwagę na ostatni przykład świadczący o metajęzykowej świadomości odniesionej do „magicznego” słowa *daj*.

Pewnym rodzajem reakcji na grzeczne/niegrzeczne prośby i „prośby” są podziękowania, czyli formy wyrażania wdzięczności. Oto przykłady:

- [30] *I skaczemy z radości* (dz.6,4)
- [31] *Jak dostanę coś fajnego, to wtedy przytulam ciocię i całuję* (ch. 4,7)
- [32] [ciocia podziwia dziecięcą sukienkę] *Dzięki* (dz. 5,1)
- [33] *Dziękś* (dz. 6,5)
- [34] *Mówię, ale super, fajne* (ch. 4,8)

Widać, że na pytanie o to, jak się dziękuje, pojawiają się zarówno reakcje werbalne, jak i niewerbalne. Znów widać tu echa polszczyzny dorosłych: *dzięki, dziękś*. Ale zdarzyło się usłyszeć osobie prowadzącej rozmowę z dzieckiem pytanie:

s. 156–170; B. Drabik, *Komplement i komplementowanie jako akt mowy i strategia komunikacyjna*, Kraków 2004; H. Zgólkowa, *Strategie komunikacyjne w rozmowach przedstawicieli handlowych z klientami* [w:] M. Kraus, K. Ożóg, *Kultura zachowań językowych Polaków*, Rzeszów 2013, s. 158–163.

[35] [rozmawiająca dziękuje dziecku za rozmowę] *Dlaczego mi dziękujesz?* (ch. 4,5).

I kolejna sytuacja ujawniająca rodzaj grzeczności – o tyle swoista, że niegrzeczność była uprzednio. Chodzi o przepraszanie za ową uprzednią niegrzeczność. Tu inwencji specyficznie dziecięcej jest więcej niż w prośbach i podziękowaniach. Oto przykłady:

[36] *Okej, (...) przepraszam moją głupią siostrę. No, przepraszam; już nie będę tak mówił* (ch. 6,3)

[37] [do mamy] (...) *już się nie złość, już będę grzeczna* (dz. 5,8)

[38] [po uderzeniu siostry; pocałunek w policzek] *Przepraszam i już więcej nie będę* (ch. 5,2)

[39] *„Przepraszam” trzeba powiedzieć, przytulić się i dać buzi i obiecać, że będziemy mamie pomagać* (dz. 6,5)

[40] *I potem się przytulamy i już się nie kłócimy i nie bijemy* (dz. 6,1)

Warto zwrócić uwagę na dwa ciekawe zjawiska. Pierwsze z nich odnosi się do rozumienia powodów, dla których należy przepraszać. W jednej z wypowiedzi pojawia się – niekoniecznie fortunnie – słowo *głupia* wypowiedziane uprzednio i będące powodem do przepraszania. Ponadto przepraszać należy – ogólnie rzecz ujmując – za złe zachowanie, np. kłótnie, bijatykę. Drugie zjawisko to przepraszanie niewerbalne, opowiedziane przez dzieci: przytulenie, pocałunek. Zachowania werbalne i niewerbalne są albo komplementarne, albo traktowane równorzędnie. Tu w zachowaniach niewerbalnych da się zauważyć pewną różnicę między przepraszaniem skrajnie skonwencjonalizowanym („dorosłym”) a spontanicznie dziecięcym. Dzieci nie poprzestają na izolowanej formule *przepraszam*, uzupełniając ją o „postanowienie poprawy” oraz o gest.

Etykieta rozumiana jest jednak przede wszystkim jako repertuar zwrotów powitalnych i pożegnalnych. W zgromadzonym materiale te formuły są najszerzej reprezentowane. Oto wybrane z tego materiału przykłady odpowiedzi na pytanie o sposoby powitań i pożegnań:

[41] [do kolegi] *Powiedziałbym mu „piątka”, bo to takie nasze powitanie w przedszkolu jest i zawsze się tak witamy* (ch. 5,4)

[42] [do koleżanek] *Cześć Julka, cześć Aga, wesola rodzinko cześć* (dz. 6,1)

[43] [do kolegi] *Cześć, fajny komp ‘komputer’* (ch. 4,3)

[44] *„Cześć” i podaję im ręce; z ulubionymi koleżankami się przytulam* (dz. 5,8)

[45] *Do kolegów można powiedzieć „siema”; niektórzy mówią do mnie „siema”, ale ja mówię do nich „cześć”* (ch. 6,4)

[46] *Cześć* (ch. 6,4)

[47] *Cześć, jestem Kinga, a ty?* (dz. 5,1)

[48] [przez telefon] *Cześć babciu, miło cię usłyszeć* (dz. 5,2)

[49] [do opiekunki] *Cześć Daria, przepraszam, dzień dobry pani Dario* (ch. 5,1)

[50] [przez telefon] *Dzień dobry babciu / Cześć babciu Halusiu* (dz. 2,5)

[51] *Dzień dobry; wszystko w porządku?* (ch. 6,3)

[52] [do księdza] *Szczęść Boże / Dzień dobry* (dz. 5,2)

[53] [do opiekunki domowej] *Witaj Iwonka i wskazuję na nią* (ch. 4,5)

Widać w tej różnorodności kilka zjawisk charakterystycznych. Znow pojawiają się sytuacje, w których komplementarnie występują formuły werbalne i niewerbalne: przytulanie się (do ulubionych koleżanek, choć chyba nie kolegów?), gest „piątki” / *przybij piątkę* (tu opowiedziany przez chłopca, ale dziewczynki też witają się w ten sposób). Dzieci mają kłopoty z formułami oficjalnymi (per *pani* do dorosłych, per *ty* do rówieśników), czasem zamieniając (spontanicznie?) sytuacje. Charakterystyczny pod tym względem jest przykład z księdzem, do którego można kierować powitanie specyficzne lub zwykłe („świeckie”). Dominuje jednak wśród dzieci nie-spontaniczna („dorosła”) konwencja (*cześć, dzień dobry, szczęść Boże*).

Z pożegnaniem jest oczywiście podobnie:

[54] *Na razie* (ch. 5,2)

[55] *Cześć* (ch. 4,3)

[56] [do babci po rozmowie telefonicznej] *Pa, pa* (dz. 5,8)

[57] [do koleżanki] *Papaj* (dz. 4,1)

[58] *Do zobaczenia* (dz. 4,8)

[59] *Do widzenia; i już nie przyjdziemy* (ch. 3,2)

[60] *Do widzenia ślepa Genia* (ch. 4,2)

[61] [pożegnanie cioci i kuzyna] *Dziękuję za wizytę; było bardzo miło; zapraszam znowu* (dz. 4,11)

[62] [do znajomej w tramwaju] *Do widzenia, życzę miłego dnia* (dz. 4,5)

[63] [pożegnanie kelnerki w kawiarni] *Dziękuję bardzo, lody były smaczne; do widzenia* (dz.5,5)

Na szczególną uwagę zasługują tu zwłaszcza trzy ostatnie przykłady, w których pierwiastek dziecięcy jest bardzo specyficzny. Polega na zastosowaniu bardzo wyszukanej, więcej niż „dorosłej”, etykiety. Można odnieść wrażenie, że spontaniczność – rozumiana jako odstępstwo od „dorosłych” reguł dobrego zachowania – jest tu zminimalizowana. Nawet zwrot *pa, pa*, ongiś zarezerwowany dla kontaktów z dziećmi i między dziećmi, został ostatnio zawłaszczony przez dorosłych, a dzieci naśladują ich dość wiernie (łącznie ze ślepą Genią i niemal dyplomatycznym *savoir vivre*).

Rozpoczęłam ten tekst od próby znalezienia dziecięcego obrazu (rozumienia) grzeczności. Siłą rzeczy pojawiała się tam jednocześnie opozycja do niegrzeczności. Teraz proponuję zamysł niejako odwrotny: zapytajmy dzieci, co to znaczy być niegrzecznym – oczywiście znowu w opozycji: do grzeczności. Spróbujmy w tej konfrontacji stwierdzić, co dzieciom w wieku przedszkolnym przychodzi łatwiej: określenie grzeczności czy niegrzeczności. I poszukajmy śladów dorosłości. Oto przykłady odpowiedzi na pytanie: *Kto jest niegreczny?*:

[64] *Kacper (...) był niegreczny, kiedyś pluł i uderzał; a jak go ktoś uderzy, to on bije* (ch. 5,7)

[65] *Gracjan jeszcze cieszy się z uwag i jest bardzo niegreczny, nie przeprasza, chce bić i nie słucha nikogo* (dz. 6,3)

- [66] (...) *ale czasem, jak ja krzyczę, to ona [mama] też krzyczy, to, jak ona może, to ja też, to obie jesteśmy niegrzeczne* (dz. 5,2)
- [67] *Raz zdarzyło się, że ktoś do mnie przeklnął: zabiję cię* (ch. 5,8)
- [68] (...) *jak się kłamię, to się jest niegrzecznym* (dz. 3,11)
- [69] *Chłopcy są gorsi od dziewczynek, źle wychowani (...) niektóre dzieci kłócą się z panią i pani nie ma na to wpływu* (dz. 6,1)
- [70] (...) *to wina rodziców, że dzieci są niegrzeczne, trochę też* (ch. 5,8)

W ostatnim z zacytowanych przykładów słychać echo słów przytoczonych jako motto do tego tekstu. Niegrzeczność, to – zdaniem badanych przedszkolaków – naruszenie kilku zasad etycznych obowiązujących tyleż dorosłych, co i dzieci (*jak mama może, to i ja*). W zasadzie należy naśladować (ale też słuchać) dorosłych. Echami dekalogu są „nie zabijaj” (choć tu obecne tylko w postaci słownej groźby), „nie kłam” oraz „szanuj bliźniego swego (zwłaszcza dorosłego)”. Poza tym jest niegrzeczność werbalna (komunikacyjna): brak posłuszeństwa, krzyczenie, kłócenie się (z panią).

A teraz przykłady niegrzeczności na co dzień. Jak widać z przytoczonych wyżej przykładów, dzieci potrafią w zasadzie nazwać niegrzeczność i ją napiętnować. Charakterystyczny jest zwłaszcza seksistowski przykład piętnujący chłopców. Ale potrafią także o grzeczności zapomnieć lub ją zlekceważyć. Oto przykłady bardziej lub mniej wyraziste:

- [71] [do dziadka w tramwaju] *Dziadek wypierdol tą panią z fotela, bo mnie bolą nogi i chcę usiąść* (ch. 5,5)
- [72] [podczas zapisywania dziecka do przedszkola odpowiedź na prośbę o powtórzenie imienia]... *O raz już mówiłem i więcej, stara dupo, razy nie powiem* (ch. 2,11)
- [73] [do matki karcącej dziecko w obecności dyrektorki przedszkola] (...) *i tak zapomnisz, a dziadek mówił, że jak pójdę do przedszkola, to będę miał młodą loszkę, a nie wielką i starą babę* (ch. 4,0)
- [74] [do babci wybierającej strój na wesele po powrocie od fryzjerki] *Babka, odjechałaś się, jak traktor na rejestrację* (ch. 5,1)
- [75] [do wujka z żądaniem tabletu] *Ale suchar! Ja chcę teraz* (dz. 6,1)
- [76] [do studenta prowadzącego rozmowę w przedszkolu] *A to pan już jest stary* (ch. 6,1)
- [77] *Tatusiu, ty się starzejesz; masz już siwe włosy* (dz. 5,2)
- [78] [podczas zabawy w ogródku; do starszej kobiety siedzącej obok z różańcem w dłoniach] *Niech się pani modli; nie przeszkadza nam pani* (dz. 5,3)

Stopień niegrzeczności pojawiającej się w zacytowanych dziecięcych wypowiedziach jest bardzo różny. I różne reakcje dorosłych może budzić. Dziadek może (tak się stało w rzeczywistości) pochwalić wnuka za przyrównanie babci do ciągnika (przykład [74]), zapewne tatuś, który obiecał dziecku pochwalić przedszkolankę młodą i atrakcyjną, uśmiechnąłby się podczas upublicznienia tej edukacji. Komentarze na temat starości są niegrzeczne tylko w wymiarze ewentualnej przykrości sprawianej osobom starszym lub starzejącym się. Czasem niegrzeczność bywa interpreto-

wana przez dorosłych jako niestosowność (choć może i zabawność) słów, a czasem są to po prostu brzydkie słowa, czyli wulgaryzmy.

Badania nad dziecięcą grzecznością/niegrzecznością wymagają – jak sugerowałam na wstępie – podejścia interdyscyplinarnego. Wszakże wysłuchanie wypowiedzi na ten temat jest znakomitym punktem wyjścia do takiego zintegrowanego spojrzenia na całość zagadnienia. Przytoczone wyżej przykłady ilustrują znakomicie – moim zdaniem – wystarczająco precyzyjne rozumienie samej kategorii **grzeczność**. Pasjonujące pytanie możliwe do postawienia w tym kontekście dotyczy proporcji między spontanicznością a konwencjonalnością tego rozumienia. Dysponujemy mnóstwem opracowań, zwłaszcza językoznawczych, na temat grzeczności i etykiety językowej obowiązującej w świecie dorosłych. Jest rzeczą oczywistą, że te konwencjonalne zasady są narzucane dzieciom i są przez nie przejmowane. Ale – jak pokazują zwłaszcza przykłady zachowań grzecznościowych od [71] do [78] – konwencja nie zawsze przykrywa dziecięcą spontaniczność, którą dorośli byliby skłonni interpretować najprościej – jako niegrzeczność. I tu wypada postawić pytanie kolejne: czy dobrze jest całkowicie zagłuszyć spontaniczność dziecięcą i przykryć ją dorosłą konwencją?

Rozbieżność między deklarowanym sposobem pojmowania grzeczności a grzecznością – zwłaszcza komunikacyjną, w tym werbalną – praktyczną – jest przejawem konfliktu między sferą wychowania a sferą potrzeb emocjonalnych. Czy – inaczej mówiąc – dzieci w rozmowie kierowanej, prowadzonej przez osobę dorosłą, manifestują swoją wiedzę na pokaz, a w sytuacjach pozostałych przygotowują się do dorosłości? Dziecko zapytane o to, czy zna brzydkie słowa i czy ich używa potrafi powiedzieć, że tak, ale wypowiada je tylko w tajemnicy przed otoczeniem po to, aby je zapamiętać i uruchomić publicznie, kiedy sięgnie dorosłości.

Wreszcie pytanie bodaj najważniejsze: o to, czy zasady grzeczności, etykiety językowej i etyki słowa, tak dobrze znane z badań nad polszczyzną dorosłych, można / trzeba przenosić w całości do świata dziecięcego. To pytanie jest w oczywisty sposób skorelowane z konfliktem między konwencją (konwenansem) a spontanicznością. Czy dorośli zachwycający się dorosłością dzieci pokazywanych w programach radiowych lub telewizyjnych zdają sobie sprawę z groźby mówienia na pokaz, czyli tak, jak tego oczekują od nich dorośli? A z drugiej strony: czy rubaszny tatuś obiecujący kandydatowi na przedszkolaka *atrakcyjną loszkę* ma świadomość zabijania spontaniczności swoim rechem?

Badania nad dziecięcą grzecznością/niegrzecznością językową mają – jak starałam się to pokazać – walor fundamentalny. Pod warunkiem, że będą oparte na możliwie autentycznym materiale empirycznym i nie będą się opierać na z góry przyjętym założeniu, że dzieci mają bezwzględnie przestrzegać zasad etykiety językowej dorosłych.¹¹

¹¹ Owa etykieta dorosłych może być „toksyczna” – jak zauważa M. Kita; zob. M. Kita, *Toksyczna grzeczność. Funkcje grzeczności i jej braku* [w:] J. Tambor,

I am a bit good and a bit bad at pre-school
– *about pre-school children's linguistic etiquette*

Summary

This paper is dedicated to verbal manners of expressing politeness/impoliteness by pre-school children. The research is based on the collected corpus of authentic spontaneous utterances obtained from children. A specific correlation between speech (verbal) acts and emotional needs as well as relations between the child and the adult community is noticed. The impact of educational efforts (or the lack thereof) on manifesting politeness/impoliteness is also visible. A highly probable hypothesis about clear generational relativisation manifested by differences in children's speech acts (including with respect to politeness/impoliteness) can be formulated. This is related to the need to collect as extensive corpuses of utterances of children representing different generations as possible and to carry out insightful comparative studies with the application of such corpora.

Trans. Monika Czarnecka

Ewa Haman

(Uniwersytet Warszawski),

Krzysztof Fronczyk

(Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie),

Magdalena Luniewska

(Uniwersytet Warszawski)

WYKORZYSTANIE POJĘCIA NORMY W BADANIACH ILOŚCIOWYCH NAD ROZWOJEM SŁOWNIKA UMYSŁOWEGO¹

METODOLOGIA I PRZEDMIOT BADAŃ PSYCHOLINGWISTYKI

Psycholingwistyka to stosunkowo młoda dziedzina nauki. Można jednoznacznie wskazać moment jej oficjalnego zadekretowania w 1951 roku w trakcie interdyscyplinarnego seminarium, będącego spotkaniem psychologów i językoznawców, które odbyło się na Uniwersytecie Cornella [Altmann 2006; Kurcz 2005; Levelt 2012]. Oczywiście, powstanie samego terminu nie oznacza, że wcześniej nie prowadzono empirycznych badań nad procesami językowymi zachodzącymi w umysłach użytkowników języka. Badania takie, dotyczące m.in. rozumienia i wytwarzania wypowiedzi, kompetencji językowej i przyswajania języka, z natury swej miały interdyscyplinarny charakter [Altmann 2006; Levelt 2012]. Jednakże dopiero od momentu pierwszego oficjalnego użycia terminu *psycholingwistyka* w systematyczny sposób zaczęto pracować nad autentycznym łączeniem metodologii oraz osiągnięć psychologii i językoznawstwa. Co prawda, obecnie powszechnie określa się psycholingwistykę jako ‘psychologię języka’ [Gleason, Ratner 2005; Levelt 2012], co wskazuje na przyjęcie prymatu psychologii (a właściwie jej metod badawczych) w tej dziedzinie, jednak we współczesnym świecie naukowym psycholingwistyką zajmują się zarówno językoznawcy, jak i psychologowie. Mimo ogromnego rozkwitu badań psycholingwistycznych po ponad 60 latach od oficjalnego zaistnienia terminu *psycholingwistyka* ciągle istnieje potrzeba zastanawiania się nad tym, w jaki sposób konkretnie psychologia i językoznawstwo mogą łączyć się we wspólnym celu badania i wyjaśniania procesów związanych z przyswajaniem i używaniem języka naturalnego. W szczególności potrzeba taka istnieje na gruncie badań nad rozwojem języka dziecka, w którym to zakresie badania podstawowe nie

¹ Przygotowanie tej publikacji było możliwe dzięki realizacji projektu badawczego „Badania nad rozwojem słownika umysłowego u dzieci w wieku 2–6 lat (etap 2.)”, finansowanego przez NCN (nr projektu N N106 051436; 2009–2012). Projekt był realizowany na Wydziale Psychologii UW pod kierownictwem pierwszej autorki artykułu.

dość ściśle łączą się z praktyką, związaną najczęściej z pomocą dzieciom zagrożonym zaburzeniami rozwoju językowego.

W psycholingwistyce rozwojowej jako nauce podstawowej badacze wychodzą z założenia, że dzieci, wzrastając w naturalnym środowisku społecznym, przyswajają język ojczysty (lub języki ojczyste) w sposób mimowolny i w efekcie końcowym mogą osiągać pełną kompetencję językową bez celowych ingerencji w proces uczenia się ze strony otoczenia [Gleason, Ratner 2005]. Fenomen szybkiego tempa rozwoju językowego, gdy dziecko przechodzi w ciągu kilku pierwszych lat życia od pozajęzykowych sposobów komunikowania się (jako noworodek, a potem niemowlę) do sprawnego posługiwania się dłuższymi wypowiedziami, umożliwiającego realizację złożonych celów komunikacyjnych (jako dziecko kilkuletnie), był i często jest wykorzystywany jako argument na rzecz wrodzoności języka [Chomsky 1959; Pinker 2000]. Oczywiście, istnieje całkowicie odmienny pogląd stanowiący, że efektywnego użycia języka można się nauczyć dzięki ogólnym zdolnościom poznawczym i społecznym, opierając się w całości na danych pochodzących ze środowiska [Bruner 1983; Tomasello 2005; 2009]. Bez względu na zajmowane stanowisko w debacie nad rolą wrodzoności i środowiska w przyswajaniu języka to podstawowe założenie o naturalnej zdolności dzieci do opanowania języka sprawia, że psycholingwiści w swoich badaniach starają się po prostu odkrywać, jak i dzięki jakim mechanizmom dzieci uczą się języka. Nie starają się natomiast ingerować i „naprawiać” tego procesu, chociaż potrafią wskazywać okoliczności mniej lub bardziej sprzyjające efektywnemu uczeniu się języka ojczystego. Jest bowiem oczywiste, że dzieci różnią się między sobą poziomem opanowania umiejętności językowych, a różnice te zależą od wielu czynników, zarówno biologicznych, psychologicznych, jak i środowiskowych [Bates, Dale, Thal 1995; Goldfield, Snow 1997].

ZASÓB SŁÓW A ROZWÓJ JĘZYKOWY I INNE ZDOLNOŚCI POZNAWCZE

W psycholingwistyce nie zawsze doceniano znaczenie i rolę badań nad słownikiem umysłowym w wyjaśnianiu rozwoju językowego. Początkowa dominacja koncepcji gramatyki generatywnej (w latach 60. i wczesnych 70. XX wieku) skupiała uwagę badaczy na przyswajaniu reguł gramatycznych, traktując słownik jako zbiór koniecznego budulca do tworzenia zdań [Porayski-Pomsta 2007; Shugar, Smoczyńska 1980]. Jeszcze w 1994 roku autorki (i zarazem redaktorki) jednej z ważnych książek o rozwoju słownika pisały o tym, że przez lata słownik dziecka traktowany był w badaniach psycholingwistycznych po macoszemu [Gleitman, Landau 1994]. Lata 90. XX w. i pierwsze dziesięciolecie XXI w. przyniosły jednak rozkwit badań na ten temat, jednoznacznie pokazując, że mechanizmy uczenia się słów i powiększanie zasobu słownika to kwestie, które mogą decydować o powodzeniu w przyswajaniu języka w ogóle.

Jednym z ważnych nurtów badań nad przyswajaniem słownictwa jest analizowanie ilościowego aspektu rozwoju leksykalnego. To, w jakim wieku, jak wiele słów znają dzieci, jest ważnym wskaźnikiem nie tylko rozwoju słownika [Fenson i in. 2006], ale wpływa także na ogólny rozwój językowy, w tym rozwój gramatyki [Bates, Goodman 1999; Christophe, Millotte, Bernal, Lidz 2008; Dale, Dionne, Eley, Plomin 2000]. Jest także związane z rozwojem zdolności poznawczych, takich jak kategoryzacja [Gopnik, Choi, Baumberger 1996] i teoria umysłu [Białecka-Pikul 2012; Milligan, Astington, Dack 2007; Watson, Painter, Bornstein 2001] czy w wieku późnoprzedszkolnym i wczesnoszkolnym czytanie ze zrozumieniem [Biemiller 2007; Ouellette 2006; Snow, Griffin, Burns 2005]. Dlatego też możliwość oceny tego, jak wiele słów zna dziecko, może mieć znaczenie dla diagnozowania jego poziomu rozwoju językowego w ogóle oraz dla przewidywania jego kariery szkolnej.

METODY OCENY ZASOBU SŁOWNICTWA U DZIECI

Diagnozowanie rozwoju językowego za pomocą znormalizowanych testów jest możliwe już od momentu, gdy dziecko zaczyna mówić. Jedną z popularniejszych metod do tego służących jest kwestionariusz *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* (MB CDI) [Fenson i in. 2006], dostępny już w 61 językach [Dale, Penfold 2011], w tym w języku polskim [Smoczyńska 1999]. Kwestionariusz ten jest wypełniany przez rodziców, którzy na liście słów zaznaczają, które z nich ich dziecko już wypowiada. Zastosowanie tej metody jest możliwe do momentu, gdy dziecko zna jeszcze stosunkowo niewiele słów (lista słów w MB CDI zawiera ok. 650 pozycji), a więc co najwyżej do wieku 35 miesięcy.

W starszym wieku trudno już polegać na wiedzy rodziców o słownictwie ich dzieci, dlatego często używa się testów obrazkowych, umożliwiających pomiar zasobu słownictwa w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem. Zadaniem dziecka w takich testach jest albo wybór obrazka odpowiadającego słyszанemu słowu kluczowemu, co sprawdza rozumienie pojedynczych słów – bierną wiedzę leksykalną [Dunn, Dunn, Styles, Sewell 2009; Dunn, Dunn 1997; Haman, Fronczyk 2012], albo też nazywanie obrazków, co sprawdza produkcję słowną – czynną wiedzę leksykalną [Biran, Friedmann 2004; Gardner 1979; Williams 2006].

RÓŻNICE INTERPERSONALNE W ZAKRESIE POSŁUGIWANIA SIĘ JĘZYKIEM

Osoby dorosłe, podobnie jak dzieci, różnią się między sobą pod względem poziomu sprawności posługiwania się językiem [Fillmore i in. 1979; Goldfield, Snow 1997]. Stwierdzenie istnienia różnic między ludźmi wydaje

się sprawą banalną, jednak przestaje nią być, jeśli próbuje się opisać sposób, w jaki ludzie różnią się ze względu na rozpatrywaną właściwość. Co to znaczy, że ludzie różnią się pod względem poziomu zdolności werbalnych? Z wielu badań psychologicznych prowadzonych na całym świecie od ponad stu lat wynika, że można wyróżnić różne aspekty zdolności językowych, takie jak na przykład rozumienie słów, płynność słowna, rozumienie znaczeń przenośnych czy sprawność posługiwania się regułami gramatycznymi [np. Carroll 1941; Matczak 1994]. Badając te zdolności, można pokazać, że dorośli rodowici użytkownicy języka różnią się stopniem ich opanowania. Dotyczy to również dzieci przyswajających język ojczysty [Clark 2009].

Wszystkie wymienione powyżej zdolności (czy też właściwości) rozumiane są jako kontinuum – właściwości ciągłe – co oznacza, że każdy człowiek charakteryzuje się ich pewnym stopniem nasilenia. Wśród ludzi wyróżnić można osoby o bardzo różnym nasileniu danej cechy, poczynwszy od bardzo niskiego, przez umiarkowane i skończywszy na bardzo wysokim jej natężeniu. Natomiast właściwością o odmiennym charakterze jest np. grupa krwi. Jest to przykład właściwości nieciągłej. Człowiek może mieć grupę krwi „A” albo „B”, albo „AB”, albo „0”, nie może za to w pewnym stopniu mieć grupy krwi „A”, a w pewnym „0”. Inaczej jest w wypadku cech intelektu – w odniesieniu do nich da się ocenić, w jakim stopniu wybrana właściwość (np. zasób słownictwa) cechuje danego człowieka. Poszczególnych ludzi można uszeregować od osoby o bardzo niskim poziomie danej zdolności do osoby o bardzo wysokim jej poziomie. Z badań dotyczących wielu różnych zdolności wiadomo, że najwięcej jest osób o przeciętnym poziomie większości tych cech [Strelau 2002]. Osoby wybitne (np. mające wyjątkowo szeroki zasób słownictwa biernego) spotyka się stosunkowo rzadko, podobnie jak osoby ze znacznymi deficytami w obrębie danej cechy.

RÓŻNICE INDYWIDUALNE A PRAWIDŁOWOŚCI W ROZWOJU JĘZYKOWYM

Jak już wspomniano, w psycholingwistyce, a także ogólnie w psychologii, mamy do czynienia z dwiema, na pozór sprzecznymi, perspektywami badawczymi. Z jednej strony istnieje nurt badań wskazujący na pewne prawidłowości istniejące w rozwoju językowym człowieka, z drugiej zaś – znane są badania podkreślające zróżnicowanie ludzi między sobą. Żeby wyjaśnić pozorną sprzeczność, posłużymy się przykładem zaczerpniętym z badań przeprowadzonych podczas opracowywania *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie* (OTSR) [Haman, Fronczyk 2012], szerzej opisanego w dalszej części niniejszego tekstu. Rozwijające się dzieci uczą się słów, więc słownictwo dzieci z kolejnych grup wieku jest coraz bogatsze. Nie oznacza to jednak, że wyniki w obrębie jednej grupy wiekowej nie są zróżnicowane. Co więcej, może zdarzyć się tak, że niektóre dzieci młodsze znają więcej słów niż część dzieci star-

szych. Z taką sytuacją mamy do czynienia w wypadku OTSR. Niektóre badane czterolatki charakteryzowały się bogatszym zasobem słownictwa mierzonym tym testem niż wybrane dzieci sześciolatnie.

„NORMA” W PSYCHOLINGWISTYCE ROZWOJOWEJ I W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM

Mimo że definiowanie zaburzeń możliwe jest właściwie wyłącznie w stosunku do normy, nie jest oczywiste, co miałoby być tą normą w odniesieniu do rozwijającej się kompetencji językowej dziecka. Praktycy mający przede wszystkim do czynienia z dziećmi, które w rozwoju językowym napotykały jakieś przeszkody, często patrzą na rozwój językowy przez pryzmat opóźnień, zaburzeń, możliwych niedociągnięć językowych [Emiluta-Roza 2007] oraz skutecznych sposobów interwencji [Ław 2004; Ratner 2006]. To, czy dane dziecko zostanie zdiagnozowane jako rozwijające się typowo lub w sposób zaburzony, może zależeć od tego, co diagnosta określa jako *typowe* bądź *zgodne z normą*. Stąd wynika potrzeba przyjrzenia się temu, co różne dyscypliny nauki zajmujące się rozwojem językowym rozumieją przez **normę**.

Jezykoznawcy często rozumieją normę językową jako skodyfikowany system wzorców, który pozwala odpowiedzieć na pytanie *jak powinno być*? Jest to tzw. norma wzorcowa (idealna) czy też postulatywna. Są także świadomi, że uzus językowy może przeczyć normie wzorcowej, stanowiąc odmienną od niej normę opisową (użytkową), dającą odpowiedź na pytanie *jak jest*? Norma opisowa przedstawia więc stan faktyczny (jak dzieci mówią), norma postulatywna natomiast wyznacza cel rozwoju [Krajna 2005]. Normy opracowane dla OTSR, o których piszemy poniżej, są normami opisowymi, które ze względu na sposób pozyskania danych (poprzez badania empiryczne) będziemy także nazywali normami empirycznymi.

Norma językowa dotycząca konkretnego zjawiska językowego może też zależeć od kontekstu i sytuacji, w jakiej zjawisko występuje [Bańko 2008]. Jeśli będziemy próbować interpretować wypowiedzi dziecka jedynie w odniesieniu do języka dorosłych, napotkamy wiele przykładów, które będzie można uznać za błędy językowe czy wypowiedzi odbiegające od normy. Tak może się stać, jeśli kryterium oceny będzie poprawność semantyczna i składniowa wypowiedzi w rozumieniu normy wzorcowej tworzonej na podstawie języka dorosłych [Smoczyńska 1987]. Tymczasem pozostając przy założeniu, że dzieci generalnie uczą się z powodzeniem języka ojczystego mimowolnie i bez świadomej ingerencji z zewnątrz, możemy uznać, że rozwojową opisową normę językową może stanowić to, jak szybko i w jakim zakresie zdecydowana większość dzieci w danym wieku przyswaja określone umiejętności związane z rozumieniem języka i tworzeniem wypowiedzi. Przy takim stanowisku umiejętności językowe

dzieci nie powinny być odnoszone do języka dorosłych (jako kompetencji docelowej), ale do umiejętności innych dzieci znajdujących się w podobnym momencie rozwojowym (a więc przede wszystkim w tym samym wieku). Należy więc odróżnić normę opisową (użytkową) [Gathercole, Thomas, Hughes 2008] od normy wzorcowej (idealnej), która jest tworzona na podstawie z góry określonych kryteriów [Brown i Hudson 2002]. W psycholingwistyce rozwojowej norma opisowa stosowana jest w odniesieniu do badań nad przyswajaniem języka ojczystego, np. do określania poziomu rozwoju kompetencji językowej danego dziecka. Norma wzorcowa może natomiast stanowić punkt odniesienia na przykład w ocenie postępów w zinstytucjonalizowanym uczeniu się języka obcego, w wypadku którego można określić zakres materiału, który uczeń powinien sobie przyswoić w określonym czasie. Norma opisowa, odnosząca się do tego, jak większość dzieci przyswaja język ojczysty, ma więc charakter statystyczny i pokrywa się z psychometrycznym rozumieniem pojęcia normy. Tak rozumiana **norma** dotyczy typowego (wyznaczonego zwykle na podstawie średniej) wyniku w teście otrzymanego dla określonej grupy osób. Norma taka nie oznacza więc dobrego wykonania testu, a jedynie przeciętny sposób wykonania testu przez osoby należące do danej grupy. Porównanie zatem wyniku indywidualnego z normą opisową daje informację o tym, jak bardzo podobny (bądź niepodobny) do wyników innych osób jest rozpatrywany wynik [Hornowska 2009].

POJĘCIE NORMY A DIAGNOZA

W kontekście stanowiska psycholingwistyki rozwojowej wobec możliwości rozwojowych dzieci praktycy zajmujący się zaburzeniami rozwoju językowego powinni w procesie diagnozy odnosić konkretne umiejętności danego dziecka do przeciętnych umiejętności dzieci o zbliżonej (a właściwie takiej samej) charakterystyce pod względem właściwości, o których wiadomo, że powiązane są z rozwojem językowym. Innymi słowy, diagnozując dziecko, specjaliści powinni umiejętności danego dziecka porównywać z tym, co przeciętnie umieją inne dzieci, podobne do diagnozowanego pod względem wieku i płci, gdyż są to właściwości dość istotnie powiązane z rozwojem językowym. Jednak programy zinstytucjonalizowanego nauczania w ramach systemu edukacji, które z oczywistych powodów oparte są w przeważającej mierze na przekazie werbalnym, powinny także uwzględniać rozwojową normę opisową dla danej grupy dzieci. Umożliwia to właściwy dobór przekazu, którego forma i treści nie są ani zbyt trudne, ani zbyt łatwe dla nauczanych dzieci. Jeżeli proporcja dzieci, które nie spełniają normy (rozumianej jako norma wzorcowa) w odniesieniu do wymagań związanych z podjęciem nauki szkolnej, bywa szacowana na poziomie ok. 30% [Porayski-Pomsta, Kurowska, Wolańska 2012], oznacza to tylko tyle, że oczekiwania formułowane przez szkołę na prognozie edukacji są

niezgodne z normą opisową, a więc nierealistyczne, i zapewne skazują na porażkę zarówno dzieci, jak i system. Stawianie przed dziećmi zbyt trudnych zadań w sytuacji szkolnej i oczekiwanie, że uczniowie im sprostają, stoi w sprzeczności z psychologiczną wiedzą na temat rozwoju, podobnie jak stawianie zadań zbyt prostych [Wygotski 1971; 1989].

OPRACOWYWANIE NORMY OPISOWEJ

Opracowanie normy wzorcowej (idealnej) jest możliwe na podstawie metod przyjętych w językoznawstwie, a więc niekoniecznie jest oparte na rzeczywistych zachowaniach językowych i częstości ich występowania, ale raczej na uznanym wzorcu poprawnościowym [Żydek-Bednarczuk 2007]. W odróżnieniu od normy wzorcowej opracowanie normy opisowej wymaga bezpośredniego odniesienia do stanu faktycznego, rzeczywistych zachowań językowych. Aby norma opisowa miała charakter empiryczny, należy przeprowadzić badania, które swoim zakresem obejmują reprezentatywną próbę osób, dla których norma ma zostać określona. W dalszej części artykułu skupiamy się na kwestii rozwoju zasobu słów u dzieci przyswajających język ojczysty i wskazujemy na potrzebę wykorzystywania w ocenie tego zasobu, zarówno w celach badawczych, jak i diagnostycznych, narzędzi znormalizowanych, korzystających z normy opisowej empirycznej.

OBRAZKOWY TEST SŁOWNIKOWY – ROZUMIENIE (OTSR): KONSTRUOWANIE TESTU, TRUDNOŚĆ POZYCJI TESTOWYCH I INTERPRETACJA WYNIKÓW

OTSR składa się z zadań polegających na wskazywaniu na planszach testowych obrazka (jednego spośród czterech) ilustrującego podane słowo. Na planszach prezentowane są przedmioty, czynności lub cechy odpowiadające rzeczownikom, czasownikom i przymiotnikom. Test ma dwie wersje, z których każda zawiera 88 plansz. W testach zwykle oblicza się wynik ogólny przez zsumowanie wyników odpowiedzi na poszczególne pytania, przy czym za odpowiedź prawidłową zwykle przyznawany jest 1 pkt, a za odpowiedź błędną – 0 pkt. Tak też jest w wypadku OTSR, w którym maksymalny wynik (dla każdej z wersji) wynosi 88 punktów.

Obliczenie jednak takiego wyniku (sumy wszystkich poprawnych odpowiedzi) jest niewystarczające samo w sobie. Konieczna jest jego interpretacja merytoryczna. Jak określić, co jest wynikiem wysokim, a co niskim w takim teście? Jaki wynik świadczy o tym, że dziecko nabyło wystarczające kompetencje językowe dla swojego wieku? Czy na przykład udzielenie mniej niż 50% prawidłowych odpowiedzi oznacza, że rozwój językowy dziecka jest opóźniony? A może wystarczyłby próg 40%?

W naturalny sposób nasuwa się myśl, że udzielenie odpowiedzi na te pytania zależy od poziomu trudności słów użytych w teście. Jeśli słowa składające się na test są łatwe, to i cały test jest łatwy, a więc np. próg świadczący o posiadaniu odpowiedniego poziomu kompetencji może być wyższy. Odwrotnie jest oczywiście w wypadku słów trudnych. Czym innym jest bowiem znajomość słowa *pies*, a czym innym – słowa *antennat*. Intuicyjnie można wyczuć, że to pierwsze słowo jest znacznie łatwiejsze w rozumieniu i pojawia się prawdopodobnie w słowniku dziecka znacznie wcześniej niż drugie. Jednak w praktyce rzadko kiedy występują słowa, których stopnia trudności można tak łatwo się domyślać. Co więcej, mimo że w wypadku podanej pary słów można określić, które z nich pojawia się wcześniej w rozwoju dziecka, a które później, to nadal nie wiadomo, ile wynosi przeciętna różnica w wieku, w którym dziecko opanowuje dane słowo. Teoretycznie w ocenie takiej można próbować odwołać się do opinii ekspertów. Jednak w takiej sytuacji należy oczekiwać dość dużej rozbieżności oszacowań dokonanych przez poszczególne osoby.

Widać więc z powyższego przykładu, że ocena trudności słów nie jest możliwa w prosty sposób, nie wiadomo zatem, jak wyodrębnić dzieci o zadanym poziomie kompetencji. Czy istnieje inna droga rozwiązania tego problemu? Otóż, konieczne jest przeprowadzenie badań empirycznych z udziałem dzieci w celu określenia trudności poszczególnych słów. Pierwszy etap badań można nazwać **badaniem wstępnym**, ponieważ na jego podstawie opracowuje się narzędzie, a nie same normy. W badaniu takim dobiera się dzieci z poszczególnych grup wieku i sprawdza się ich znajomość zadanych słów, stosując próbną wersję testu. Istotne jest, aby wszystkie dzieci badane były jednakową wersją testu przy zastosowaniu tej samej instrukcji i procedury badania. Trudność zrozumienia słowa nie zależy bowiem jedynie od niego samego, ale także od innych czynników: kontekstu zdaniowego czy jakości materiałów pomocniczych użytych w badaniu (np. obrazków, na których dziecko ma wskazywać przedmioty odpowiadające zadanim słowom). Ponieważ na test składają się nie tylko poszczególne słowa, ale także dodatkowe materiały (rysunki, arkusze, instrukcja itd.), należałoby więc mówić nie tyle o trudności słowa, ile o trudności zadania zawierającego dane słowo. Takie zadanie zwykle nazywane jest **pozycją testową**. W OTSR każda z pozycji testowych składa się z planszy zawierającej 4 obrazki oraz odpowiedniego pytania, np. *Gdzie jest telefon?* czy też *Kto pierze?*

Po wykonaniu badania wstępnego można określić, jaki odsetek badanych dzieci w każdym z wyróżnionych poziomów wieku zna dane słowo. Tym samym można określić trudność każdego ze słów w poszczególnych grupach wieku (im więcej dzieci zna dane słowo, tym jest ono łatwiejsze). W opisywanym badaniu sprawdza się także jakość zastosowanych materiałów testowych, np. obrazków, arkuszy testowych oraz samej procedury badania. Jeśli okaże się, że któryś z elementów testu jest opracowany

niewłaściwie (np. rysunek na obrazku nie jest prawidłowo rozpoznawany przez większość dzieci), to element taki jest usuwany lub modyfikowany. Następnie przeprowadzane jest kolejne badanie z użyciem zmodyfikowanej wersji testu. Ponieważ ta poprawiona wersja może również zawierać błędy, zwykle w praktyce konieczne jest kilkakrotne powtarzanie badania z udziałem różnych grup dzieci. Dopiero wyniki ostatecznej wersji testu, zebrane w badaniach z udziałem reprezentatywnej grupy dzieci, dostarczają precyzyjnej informacji o trudności poszczególnych słów. To ostateczne badanie zwane jest **badaniem normalizacyjnym**, gdyż pozwala ono na określenie norm empirycznych dla testu. Przez te wszystkie etapy badań przechodziliśmy, tworząc OTSR, co szczegółowo opisane jest w podręczniku do testu [Haman, Fronczyk, Łuniewska 2012].

CHARAKTERYSTYKA NORMY OPISOWEJ I INTERPRETACJA WYNIKÓW ZNORMALIZOWANEGO TESTU

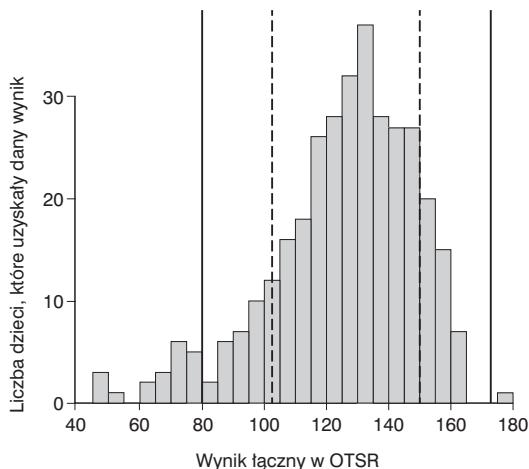
Przeprowadzenie badania normalizacyjnego umożliwia również określenie średniego wyniku ogólnego w każdej z grup wiekowych, a także odrębnie dla chłopców i dziewcząt. Odrębne wyznaczanie norm w grupach wyróżnionych ze względu na wiek jest zrozumiałe, gdyż zasób słownictwa wzrasta wraz z wiekiem. Uwzględnienie płci jest dodatkowo wskazane z powodu różnego przebiegu rozwoju językowego chłopców i dziewcząt. Przeciętnie u dziewcząt szybciej niż u chłopców rozwijają się zdolności werbalne oraz stwierdza się w dorosłości wyższy ich poziom [Ciarkowska 1998]. W OTSR wyznaczono normy na podstawie badań ogólnopolskiej próby ponad 1900 dzieci w wieku 2,0–6,11 lat. Wyróżniono dziesięć półrocznych przedziałów wieku (np. 2,0–2,5; 2,6–2,11 lat itd.), w których wyznaczono oddzielne normy dla każdej płci. Co istotne, założono, że normy powinny być wyznaczone dla jednorodnej grupy dzieci, a zatem do badania normalizacyjnego rekrutowano wyłącznie dzieci, u których wcześniej nie stwierdzono żadnych zaburzeń rozwojowych (czyli dzieci o typowym rozwoju). Ponieważ wiadomo, że zasoby słownictwa dzieci jednojęzycznych i dwu- lub wielojęzycznych istotnie różnią się między sobą [Białystok, Luk, Peets, Yang 2010], z próby normalizacyjnej wykluczono dzieci przyswajające poza językiem polskim inny język w warunkach naturalnych (domowych).

Średni wynik w każdej z grup wiekowych jest bardzo ważny, ponieważ jest punktem odniesienia w ocenie wyników indywidualnych poszczególnych dzieci. Oczywiście nie oznacza to, że należy oczekiwać, że wynik każdego dziecka będzie równał się wynikowi średniemu. Część dzieci uzyskuje wyniki poniżej średniej, a część powyżej, a ich wyniki odbiegają od średniej w różnym stopniu. Jednak w każdym indywidualnym przypadku można określić, czy wynik danego dziecka jest powyżej średniej czy poniżej oraz jak bardzo od niej odbiega. W celu określenia

odległości od średniej wyniku indywidualnego wykorzystuje się miarę statystyczną, obliczaną na podstawie rezultatów wszystkich dzieci biorących udział w badaniu normalizacyjnym zwaną **odchyleniem standardowym**. Wskazuje ono, jak szeroko wartości jakiejś wielkości (np. wyników testu) są rozrzucone wokół wartości średniej. Im mniejsza wartość odchylenia standardowego, tym obserwacje (na przykład wyniki poszczególnych dzieci) są bardziej skupione wokół średniej.

Wyniki uzyskiwane przez grupę dzieci można przedstawić na wykresie. Wykres 1. prezentuje wyniki uzyskiwane przez dzieci pięcioletnie, które wzięły udział w badaniu normalizacyjnym OTSR [Haman, Fronczyk, Łuniewska 2012]. Na osi poziomej zaznaczono kolejne możliwe do uzyskania wyniki tego testu (tj. możliwe do uzyskania łączne wyniki obu wersji testu: od 0 do 176 punktów, gdyż w badaniu normalizacyjnym wszystkie dzieci były badane oboma wersjami OTSR). Oś pionowa odpowiada liczbie dzieci pięcioletnich uzyskujących dany rezultat w teście. Rozkład wyników przedstawiony na wykresie 1. przypomina rozkład często spotykany w naukach społecznych, nazywany **rozkładem normalnym**. Choć w naukach społecznych wiele zmiennych ma rozkład zbliżony do rozkładu normalnego, idealny rozkład normalny, którego właściwości opisujemy w kolejnym akapicie, nigdy nie występuje w praktyce, ze względu na różne wahania losowe (np. niedoskonałość doboru badanych do próby czy błąd pomiaru). Dlatego też rozkład na wykresie 1. ma kształt jakby poszarpany i nie jest idealnie gładki. W psychometrii zakłada się jednak, że gdyby nie wspomniane błędy, to rozkład miałby idealnie normalny kształt [Magnusson 1991]. Z tego powodu posługujemy się nim także i w naszym badaniu.

Wykres 1. Wyniki uzyskane w badaniu normalizacyjnym OTSR przez grupę pięcioletków



Rozkład normalny charakteryzuje się specyficznymi właściwościami; między innymi, w obszarze wyznaczonym przez wartość średnią pomniejszoną o jedno odchylenie standardowe oraz przez wartość średnią powiększoną o jedno odchylenie standardowe (obszar pomiędzy przerywanymi liniami na wykresie 1.), z 68-procentowym prawdopodobieństwem będzie można znaleźć wartość wyniku dowolnej osoby badanej. Jeżeli do wartości średniej doda się dwa odchylenia standardowe oraz odejmie dwa odchylenia standardowe, to w przedziale wyznaczonym przez te dwie liczby (obszar pomiędzy liniami ciągłymi na wykresie 1.) znajdzie się już 95% wszystkich wyników. Dlatego też często przyjmuje się, że wyniki osób, lokujące się poniżej lub powyżej granicy dwóch odchyleń standardowych od średniej, można uznać za istotnie odbiegające od wyniku przeciętnego [Magnusson 1991].

Jednakże decyzja, jaki wynik należy uznać za nietypowy, ma zawsze charakter arbitralny. Można przecież jako granicę potraktować odległość jednego lub półtora odchylenia standardowego bądź dowolną inną jego wielokrotność. Przyjęte rozwiązanie pociąga za sobą uznanie (bądź nieuznanie) danego wyniku indywidualnego za typowy (bądź nietypowy), co zwykle wiąże się z konsekwencjami takiej decyzji. Jeżeli z jakichś względów istotne jest wytypowanie osób o skrajnym nasileniu danej cechy, można posłużyć się odległością nawet większą niż dwa odchylenia standardowe. Najważniejsze jest jednak to, że każdy wynik indywidualny może być wyrażony w jednostkach odchylenia standardowego. Oczywiście wynik wyrażony w tych jednostkach (odległości od średniej) wynoszący 0,33 jest znacznie bliższy średniej niż 1,25 odchylenia standardowego. Możliwość interpretacji wyników indywidualnych w odniesieniu do wyniku średniego jest szczególnie istotną właściwością normy opisowej. W przeciwieństwie do normy wzorcowej, norma opisowa jest całym układem odniesienia, a nie tylko jednym punktem określającym, co jest „w normie”, a co poza nią. Norma opisowa umożliwia więc nie tylko określenie, który wynik jest typowy, ale również stwierdzenie, jak bardzo typowy jest dany wynik, w znaczeniu podobieństwa (odległości) do średniej. Dzięki temu możliwe jest określenie, jak bardzo dana osoba podobna jest pod względem badanej właściwości do innych ludzi.

Przy konstruowaniu norm dla OTSR posłużono się dwoma skalami standardowymi, na które przekształcane były wyniki surowe dzieci uczestniczących w badaniu normalizacyjnym: skalą stenową (dziesięciopunktową) i skalą centylową (stupunktową). W podręczniku do testu podawana jest szczegółowa interpretacja wyników na tych skalach. Na przykład wynik na skali stenowej równy 1 interpretowany jest jako *bardzo niski*, wyniki 2–3 jako *niższe niż przeciętne*, wyniki 4–7 jako *przeciętne*, wyniki 8–9 jako *wyższe niż przeciętne*, a wynik 10 jako *bardzo wysoki*. Celowo nie interpretujemy żadnych wyników jako *odbiegających od normy*, a jedynie posługujemy się sformułowaniami podanymi powyżej, ponieważ opisową normę empiryczną traktujemy tutaj jako cały

układ odniesienia, nie jedynie jako konkretny punkt na skali lub jakiś jej przedział.

O tym, jakie konsekwencje taka interpretacja (nieklasyfikująca żadnych wyników jako *odbiegających od normy*) może mieć dla diagnozy psychologicznej lub logopedycznej, traktował będzie między innymi kolejny artykuł. Tutaj zwracamy jedynie uwagę na to, że aby móc uznać, że uzyskanie w teście wyniku *niższego niż przeciętny* lub *bardzo niskiego* faktycznie niesie ze sobą zagrożenie wystąpienia jakichś zaburzeń (na przykład zaburzeń w rozwoju językowym), konieczne są dalsze badania z wykorzystaniem OTSR. Nawet najstaranniej opracowany wystandaryzowany test, dla którego zostały opracowane normy opisowe (na przykład normy dla poszczególnych przedziałów wieku i dla dwóch płci, jak w wypadku OTSR), nie może być traktowany jako narzędzie jednoznacznie wskazujące na występowanie zaburzenia lub jego brak, dopóki nie zostaną przebadane grupy kliniczne (np. dzieci z już zdiagnozowanymi zaburzeniami językowymi). Zatem obecnie wynik OTSR interpretowany jako *bardzo niski* lub *niższy niż przeciętny* może być traktowany jedynie jako sygnał ostrzegawczy, mogący sugerować potrzebę pogłębionej diagnozy. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, że normy opisowe opracowane dla OTSR pozwalają jedynie na oszacowanie względnego zasobu słownictwa. Nie dają natomiast możliwości odpowiedzi na pytanie, ile w ogóle słów powinno znać (rozumieć) dziecko w danym wieku. Na podstawie tych norm można jedynie powiedzieć, ile słów użytych w teście zazwyczaj znają dzieci, a następnie domniemywać, że taki względny zasób słownictwa jest wystarczający do tego, by efektywnie uczyć się języka (skoro większość dzieci tak właśnie robi bez żadnej szczególnej ingerencji ze strony dorosłych). Nie można też interpretować norm opisowych, opracowanych dla OTSR, jako norm wzorcowych, a więc odpowiadających na pytanie, jaki wynik dzieci powinny uzyskać. Taka interpretacja oznaczałaby, że wynik *dobry* to wynik przeciętny w danej grupie wieku. Trudno też uznać, że dziecko, które uzyskuje wynik powyżej przeciętnego to dziecko rozwijające się nieprawidłowo. Podobnie nie każdy wynik niski oznacza nieprawidłowości w rozwoju. Bez uwzględnienia innych kryteriów (np. sprawności komunikacji) można w tym wypadku mówić jedynie o małym podobieństwie do wyniku typowego.

PODSUMOWANIE

W artykule tym staraliśmy się pokazać, w jaki sposób można interpretować pojęcie normy w psychologii i językoznawstwie oraz w psycholingwistyce, która łączy te dwie dziedziny nauki. Wskazaliśmy, że norma opisowa może być pojęciem przydatnym w tworzeniu teorii psycholingwistycznej, odnoszącej się do rozwoju językowego, oraz może służyć jako punkt odniesienia w praktyce logopedycznej. Na przykładzie *Ob-*

razkowego Testu Słownikowego – Rozumienie staraliśmy się pokazać, jak wygląda proces tworzenia norm empirycznych dla narzędzia, które może pomóc oceniać względny zasób słownictwa dzieci. Zarysowaliśmy też ograniczenia, które wiążą się z interpretacją wyników uzyskiwanych przez osoby badane testem. Czytelników zainteresowanych bardziej szczegółowym opisem procesu tworzenia OTSR oraz wyczerpującą informacją dotyczącą interpretacji jego wyników odsyłamy do podręcznika do testu.

Bibliografia

- G. T. M. Altmann, 2006, *History of psycholinguistics* [w:] K. Brown (red.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford, 257–265.
- M. Bańko, 2008, *O normie i błędzie*, „Poradnik Językowy” z. 5, s. 3–17.
- E. Bates, P. S. Dale, D. Thal, 1995, *Individual differences and their implications for theories of language development* [w:] P. Fletcher, B. MacWhinney (red.), *The handbook of child language*, Oxford, s. 96–151.
- E. Bates, J. C. Goodman, 1999, *On the emergence of grammar from the lexicon* [w:] B. MacWhinney (red.), *The emergence of language*, Mahwah, NJ, s. 29–79.
- E. Bialystok, G. Luk, K. F. Peets, S. Yang, 2010, *Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children*, „Bilingualism: Language and Cognition” 13(04), s. 525–531.
- M. Bialecka-Pikul, 2012, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków.
- A. Biemiller, 2007, *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition* [w:] *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London, ON.
- M. Biran, N. Friedmann, 2004, *SHEMESH: Naming a Hundred Objects*, Tel Aviv.
- J. D. Brown, T. Hudson, 2002, *Criterion-referenced language testing*, Cambridge.
- J. Bruner, 1983, *Child's Talk - Learning to Use Language*, wyd. 1, Nowy Jork.
- J. B. Carroll, 1941, *A factor analysis of verbal abilities*, „Psychometrika” 6(5), s. 279–307.
- N. Chomsky, 1959, *A review of BF Skinner's Verbal Behavior*, „Language” 35(1), s. 26–58.
- A. Christophe, S. Millotte, S. Bernal, J. Lidz, 2008, *Bootstrapping lexical and syntactic acquisition*, „Language and Speech” 51(1–2), s. 61.
- W. Ciarkowska, 1998, *Płeć a zdolności werbalne i przestrzenne. Funkcjonowanie poznawcze człowieka*, „Psychologia Wychowawcza” 41, s. 97–113.
- P. S. Dale, G. Dionne, T. C. Eley, R. Plomin, 2000, *Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective*, „Journal of Child Language” 27(03), s. 619–642.
- P. S. Dale, M. Penfold, 2011, *Adaptations of the MacArthur-Bates CDI Into Non-U.S. English Languages*, <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/documents/AdaptationsSurvey7-5-11Web.pdf> [dostęp 20.04.2013].
- L. M. Dunn, D. M. Dunn, B. Styles, J. Sewell, 2009, *British Picture Vocabulary Scale*, wyd. III, Londyn.
- L. M. Dunn, D. M. Dunn, 1997, *PPVT-III: Peabody Picture Vocabulary Test*, Minneapolis, MN.

- D. Emiluta-Roza, 2007, *Opóźniony rozwój mowy a opóźnienie rozwoju mowy*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 54–65.
- L. Fenson i in., 2006, *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories User's Guide and Technical Manual (paperback)*, wyd. II, Baltimore.
- C. J. Fillmore i in. (red.), 1979, *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*, Nowy Jork.
- M. F. Gardner, 1979, *Expressive one-word picture vocabulary test*, Novato, CA.
- V. C. Gathercole, E. M. Thomas, E. Hughes, 2008, *Designing a normed receptive vocabulary test for bilingual populations: A model from Welsh*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 11(6), s. 678–720.
- J. B. Gleason, N. B. Ratner, 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- L. R. Gleitman, B. Landau (red.), 1994, *The acquisition of the lexicon*, Cambridge, MA.
- B. Goldfield, C. Snow, 1997, *Individual differences: Implications for the study of language acquisition* [w:] J. B. Gleason, *The development of language*, wyd. IV, Boston, MA, s. 317–347.
- A. Gopnik, S. Choi, T. Baumberger, 1996, *Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development*, „Cognitive Development” 11(2), s. 197–227.
- E. Haman, K. Fronczyk, 2012, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR)*, Gdańsk.
- E. Haman, K. Fronczyk, M. Łuniewska, 2012, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR). Podręcznik*, Gdańsk.
- E. Hornowska, 2009, *Testy psychologiczne: teoria i praktyka*, Warszawa.
- E. Krajna, 2005, *Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty*, „Logopedia” 1(1), s. 33–46.
- I. Kurcz, 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, wyd. II, Warszawa.
- J. Law, 2004, *The implications of different approaches to evaluating intervention: evidence from the study of language delay/disorder*, „Folia Phoniatrica et Logopaedica” 56(4), s. 199–219.
- W. Levelt, 2012, *A History of Psycholinguistics: The Pre-Chomskyan Era*, Oxford.
- D. Magnusson, 1991, *Wprowadzenie do teorii testów*, Warszawa.
- K. Milligan, J. W. Astington, L. A. Dack, 2007, *Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding*, „Child Development” 78(2), s. 622–646.
- G. P. Ouellette, 2006, *What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension*, „Journal of Educational Psychology” 98(3), s. 554–566.
- S. Pinker, 2000, *The language instinct: How the mind creates language*, Nowy Jork.
- J. Porayski-Pomsta, 2007, „Mowa dziecka” jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 3–21.
- J. Porayski-Pomsta, M. Kurowska, E. Wolańska, 2012, *Logopedia: wychowanie językowe – zaburzenia mowy – opieka logopedyczna*, wystąpienie prezentowane podczas VIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży”, Warszawa, 22–23 października.

- N. B. Ratner, 2006, *Evidence-based practice: An examination of its ramifications for the practice of speech-language pathology*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 37(4), s. 257–267.
- G. W. Shugar, M. Smoczyńska, 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
- M. Smoczyńska, 1987, *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci* [w:] I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądziaława (red.), *Wiedza a język*, tom 2, Wrocław, s. 95–116.
- M. Smoczyńska, 1999, *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji*, Kraków.
- C. E. Snow, P. Griffin, M. S. Burns, 2005, *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*, San Francisco.
- J. Strelau, 2002, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa.
- M. Tomasello, 2005, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard.
- M. Tomasello, 2009, *Universal Grammar Is Dead*, „Behavioral and Brain Sciences” 32(05), s. 470–471.
- A. C. Watson, K. M. Painter, M. H. Bornstein, 2001, *Longitudinal Relations Between 2-Year-Olds’ Language and 4-Year-Olds’ Theory of Mind*, „Journal of Cognition and Development” 2(4), s. 449–457.
- K. T. Williams, 2006, *Expressive Vocabulary Test*, Circle Pines, MN.
- L. S. Wygotski, 1971, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, s. 517–530.
- L. S. Wygotski, 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- U. Żydek-Bednarczuk, 2007, *Społeczeństwo informacyjne a problemy normy językowej*, „Poradnik Językowy” z. 10, s. 23–33.

Applying the notion of a norm to quantitative research on mental lexicon development

Summary

This paper presents an interpretation of the notion of a norm in interdisciplinary research verging on the domains of psychology (including psychometrics), psycholinguistics and applied linguistics. The empirical descriptive norm is contrasted with the prescriptive norm, also called the postulative norm. The authors point to the need to elaborate empirical descriptive developmental norms for tests designed for the purpose of diagnosing linguistic competence in children and describe the recommended elaboration methods. The discussed issues are illustrated with examples derived from *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie* (*Picture Vocabulary Test: Comprehension*) (OTSR, Haman & Fronczyk, 2012). This test is a standardised psychometric test for assessing the passive vocabulary size in children aged 2-6. It can be useful as a component of a child’s overall language development assessment.

Adj. Monika Czarnecka

Anna Czeniek

(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

**JEDNA SZKOŁA, JEDNA KLASA,
ALE CZY TAKI SAM JĘZYK POLSKI?
– O ZRÓŻNICOWANYM POZIOMIE OPANOWANIA
JĘZYKA POLSKIEGO WŚRÓD DZIECI
POLSKIEGO POCHODZENIA NA PRZYKŁADZIE PRAC
DZIECI MIESZKAJĄCYCH W WIELKIEJ BRYTANII**

CEL I METODY ANALIZY IDIOLEKTÓW

Źródłami wiedzy o języku mogą być zarówno wypowiedzi i teksty wytworzone przez ludzi, jak też i oni sami. Jak podkreśla K. Korzyk [1999,15], powołując się na badania V. H. Yngvego, poszerzenie badanego materiału o jego komunikacyjno-pragmatyczny kontekst znacznie wzbogaca ujęcie danego problemu. W centrum zainteresowań badacza powinien znaleźć się konkretny człowiek wchodzący w różnorodne werbalne i niewerbalne interakcje z innymi ludźmi, które prowadzić mogą do zmiany jego zachowania. Owo zwrócenie uwagi na indywidualne właściwości każdego człowieka i budowanie hipotez badawczych na podstawie cech jednostkowych nazywane bywa w polskim językoznawstwie lingwistyką humanistyczną [Lewicki 2001; Miodunka 2003]. Badacze zajmujący się zjawiskiem dwujęzyczności oraz dwukulturowości często stoją przed dylematem, czy lepiej na podstawie danych jednostkowych stworzyć możliwie ogólny opis języka danej społeczności, czy też skoncentrować się na analizie pojedynczych przypadków. Analiza ilościowa sprawia, że wszyscy badani zostają „uśrednieni”, co z jednej strony ułatwia zbadanie i opisanie ogólnych prawidłowości, z drugiej jednak trochę zniekształca obraz badanych, gdyż, jak wiadomo, w analizie statystycznej giną osoby wybitne oraz najsłabsze. Analiza konkretnych idiolektów pozwala z kolei na uchwycenie tych zjawisk językowych, które przy większej liczbie badanych umykają uwadze badacza bądź też w danym momencie analizy wydają się mało istotne. Umożliwiają bliższe przyjrzenie się samej osobie badanego: jego rodzinie, biografii językowej, stosunkowi i motywacji do nauki języka etnicznego, dzięki czemu dostarczają wielu cennych informacji i tym samym znacznie wzbogacają naszą wiedzę o dwujęzyczności. Dany język etniczny może być opanowany w różnym stopniu i właśnie tę możliwą różnorodność poziomów językowych chciano zaprezentować w artykule na przykładzie poziomu opanowania sprawności pisania przez dzieci polonijne uczące się w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii.

Do analizy wybrano 4 idiolekty, za pomocą których chciano pokazać, w jaki sposób pod wpływem różnych czynników, takich jak: liczba lat spędzonych poza granicami Polski, pochodzenie rodziców, język dominujący w domu, częstotliwość wizyt w Polsce oraz zwyczaj czytania i pisania po polsku, zmienia się poziom opanowania języka polskiego przez dzieci. Oprócz wypracowań,¹ stanowiących główne źródło wiedzy o języku dzieci, zebranych w roku szkolnym 2009/2010, wzięto także pod uwagę ankiety wypełnione przez uczniów oraz napisane przez nich testy gramatyczno-składniowe. W razie wątpliwości konsultowano się również z nauczycielami, a czasem z samymi badanymi. Spośród wszystkich prac każdego dziecka wybrano pięć najbardziej interesujących pod względem językowym, starając się, aby tematy wybranych prac oraz ich długość u wszystkich dzieci były podobne, a w wypadku uczniów uczęszczających do tej samej klasy – takie same. Uznano, iż dzięki zbliżonym tematom w otrzymanych pracach dysponować będziemy podobnym słownictwem i strukturami gramatycznymi, co z kolei ułatwi ich porównanie. Napisanie wszystkich objętych analizą prac poprzedziło odpowiednie przygotowanie do pisania, to znaczy temat był związany z wcześniejszą lekcją, a dzieci zostały zapoznane z niezbędnym słownictwem, formą wypowiedzi i jej wymaganiami oraz niezbędnymi wyrażeniami. Oznacza to, że uczniowie znali cel pisania i zostali wyposażeni w odpowiednie narzędzia do utworzenia oczekiwanego od nich tekstu. Starano się także, aby prace pochodziły z różnych okresów roku szkolnego, pozwalało to bowiem mieć nadzieję, iż dzięki temu zauważalne będą postępy w nauce. Tymczasem różnice między pierwszą a ostatnią pracą ucznia, jeśli się pojawiały, dotyczyły najczęściej bardziej kwestii kompozycyjnych i organizacyjnych tekstu niż jego sfery językowej. Oznaczać to może, iż badane dzieci, pomimo uczęszczania do szkoły sobotniej, ciągle znajdują się na podobnym poziomie językowym. Być może w wypadku badanych dzieci mamy do czynienia ze zjawiskiem fosylizacji, czyli zatrzymaniem się rozwoju językowego na pewnym poziomie pomimo kontynuowania nauki i istnienia obiektywnie korzystnych warunków do rozwijania kompetencji językowej [Selinker 1972; 1978]. Wydaje się, że u badanych dzieci polonijnych można mówić o dwóch głównych przyczynach fosylizacji, chociaż z pewnością istnieje ich więcej. Pierwsza powstaje na skutek zaniechania – niektóre dzieci, choć są świadome swej niskiej kompetencji językowej, nie podejmują wystarczającego wysiłku, aby ten stan rzeczy zmienić, ponieważ język, którym się posługują, pozwala im na podstawową komunikację z innymi. Druga przyczyna tkwi w sposobie organizacji kształcenia w szkołach sobotnich. Umieszczanie dzieci z Polski i dzieci z Wielkiej Brytanii w jednej klasie, ograniczona liczba godzin oraz brak odpowiedniego

¹ Wypracowania jako źródło danych o poziomie zaawansowania językowego uczącego się wykorzystał m.in. W. Miodunka w artykule *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców* [2013].

kształcenia językowego powodują, że nawet dzieciom zmotywowanym do nauki trudniej dokonać znaczących postępów.

Wybrane osoby reprezentują bardzo różny poziom opanowania języka. Jako pierwszy przedstawiony zostanie idiolekt dziewczynki przebywającej poza granicami kraju cztery lata, reprezentującej wysoki poziom opanowania języka, ponieważ – jak wynika z przeprowadzonych badań – uczniowie przebywający w Wielkiej Brytanii krócej niż sześć lat stanowią połowę uczniów w szkołach sobotnich. Następnie omówiony zostanie idiolekt dziewczynki urodzonej co prawda w Polsce, ale mieszkającej w Wielkiej Brytanii od sześciu lat, u której widoczne są już interferencje z języka angielskiego oraz częściowy regres kompetencji gramatycznej. Następnie przedstawione zostaną idiolekty dziewczynek urodzonych i wychowanych w Wielkiej Brytanii, z których jedna pochodzi z całkowicie polskiej rodziny, druga zaś z rodziny mieszanej, w której ojciec jest Brytyjczykiem, a matka Polką. Decydując się na wybór tych uczennic, chciano pokazać, jak głębokie mogą być różnice w opanowaniu języka polskiego między uczniami w obrębie jednej klasy i jak wielka istnieje potrzeba wprowadzenia podziału klas na bardziej i mniej zaawansowane językowo, nawet jeśli pomysł ten nie spotyka się z entuzjazmem ze strony rodziców.

N., CZYLI DZIECKO POLSKIE W WIELKIEJ BRYTANII

N. w Wielkiej Brytanii mieszka od czterech lat. Swoją edukację w Polsce zakończyła na nauczaniu początkowym, czyli na klasie trzeciej. Jej rodzice są Polakami rozmawiającymi w domu wyłącznie w języku polskim. Z uwagi na stosunkowo krótki czas pobytu w Wielkiej Brytanii więzi z rodziną i znajomymi w kraju są intensywnie podtrzymywane – N. przylatuje do Polski co najmniej kilka razy w roku, często czyta i pisze po polsku. Co więcej, jak wynika z prac N., dziewczynka bardzo lubi chodzić do szkoły sobotniej i ma tam wielu znajomych, co dodatkowo powinno motywować ją do nauki polskiego. Wydawać by się zatem mogło, że język polski jest dla N. językiem funkcjonalnie pierwszym. Tymczasem okazuje się, że pomimo braku trudności w pisaniu po polsku oraz postrzegania tej umiejętności jako przydatnej (głównie z powodu możliwego powrotu do Polski), N. niezbyt lubi pisać w swoim ojczystym języku. Wpływ na taki stan rzeczy może mieć kilka czynników. Przede wszystkim fakt, iż N. na co dzień przebywa w środowisku angielskojęzycznym, w związku z czym to właśnie w tym języku, częściej niż w języku polskim, się komunikuje, również w formie pisemnej. Cztery lata na emigracji wydają się w wypadku dziecka w wieku szkolnym wystarczające, by dobrze opanować pisanie w języku kraju osiedlenia. Pisanie po angielsku jest zatem dla N. bardzo naturalne, a w wypadku niektórych gatunków pisemnych, za sprawą angielskiej edukacji przykładającej ogromną

wagę do rozwoju sprawności pisania, łatwiejsze niż w języku polskim. W związku z tym nic dziwnego, iż to właśnie w języku angielskim dziewczynka woli się komunikować.

PRZYKŁAD PRACY N.

Charakterystyka Zenka

[1] Zenek to 16-letni chłopiec, który uciekł z domu, trafiając na wyspę poznaje przyjaciół... [2] Chłopiec ma brązowe włosy, jest wysoki i ma pogodną twarz, wytarte ubrania i skaleczoną stopę. [3] Zenek jest niewątpliwie bohaterem gdyż wykazuje niezwykłą odwagę w incydencie przed sklepem. [4] Nie jesteśmy do końca przekonani dobrocią Zenka, ponieważ zostaje przyłapany w kradzieży jabłek. [5] W tym sensie chłopiec jest tajemniczą osobą którą bardziej oraz głębiej poznajemy dalej w książce. [6] Być może Zenek się staje takim człowiekiem przez brak opiekuńczej osoby. [7] Gdyż Matka Zenka nieżyje a Ojciec jest alkoholikiem, więc chłopiec szuka tego w wójku.

Stopień opanowania przez N. języka polskiego jest wysoki. Zdarzają się co prawda drobne usterki językowe, takie jak na przykład: *Piurnik jest w kształcie prostokątnym (...)* lub sporadyczne błędy gramatyczne, przede wszystkim związane z nieprawidłowym wyborem przyimka, jak: *Piurnik ten służy na przechowywanie wszystkich potrzebnych przyborów pisemnych w szkole.*, czy też w zdaniu nr 4 w podanym powyżej przykładzie: *Nie jesteśmy do końca przekonani dobrocią Zenka, ponieważ zostaje przyłapany w kradzieży jabłek.* Jednak nie są to błędy, które zakłócałyby jasność wypowiedzi. Również test gramatyczny N. wykonała praktycznie bezbłędnie. Jedynie zadania sprawdzające umiejętność odróżniania konstrukcji wymagających użycia trybu przypuszczającego od konstrukcji oczekujących połączeń ze spójnikiem *żeby* zostały wykonane błędnie, co wynikać może z niedostatecznego opanowania zasad tworzenia tego typu konstrukcji w języku polskim.

Patrząc na przykładową pracę, można dostrzec, że jest ona, podobnie jak pozostałe wypracowania dziewczynki, wypowiedzią bardzo krótką, jakby napisaną w pośpiechu. Brak w niej tak naprawdę widocznego rozpoczęcia czy zakończenia tekstu. Oznaczać to może, iż N., wiedząc o swojej bardzo dobrej znajomości języka, nie przykładła się do zadań pisemnych, co może odbić się na późniejszych rezultatach jej egzaminu gimnazjalnego.

K., POCZĄTEK PROBLEMÓW

Trzynastoletnia K. w Anglii mieszka od 6 lat. Podobnie jak N. pochodzi z polskiej rodziny, w której mówi się po polsku. Okazuje się jednak, iż w Polsce dziewczynka bywa rzadko – rzadziej niż raz w roku. Nic zatem dziwnego, że w przeciwieństwie do N. nie odczuwa potrzeby posługiwania

się pisaną odmianą języka polskiego, w ankiecie zaznaczając, że rzadko czyta i pisze po polsku. Co więcej – K. nie lubi pisać po polsku, gdyż pisanie w tym języku przychodzi jej z trudnością, co również nie zaskakuje, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że dziewczynka niemal połowę swojego życia spędziła na emigracji. Tradycyjnie, jako najtrudniejsze aspekty pisania, K. wymienia ortografię i gramatykę. Jednak, pomimo negatywnego stosunku do sprawności pisania, K. uważa, że umiejętność ta jest przydatna, chociażby na zbliżającym się egzaminie GCSE.

PRZYKŁAD PRACY K.

[1] Mój ulubiony charakter z bajek to Bart Simpson. [2] Bart ma 8 lat i jest z bajki The Simpsons. [3] Jego wygląd to: [4] On jest zuty i ma postawione na jerzyka włosy, nosi czerwoną bluzkę i niebieskie spodnie. [5] On ma bardzo duży nos i duże oczy. [6] Zawsze chodzi uśmiechnięty. [7] On tesz zawsze nosi tanisuwki i białe skarpetki. [8] Bart jest chudy i niski. [9] Barta charakter jest: śmieszny on lubi robić kawały najbardziej dla taty. [10] Lubi się śmiać zy ludzi i nienawidzi szkoły.

[11] Bart nie lubi się myć i nie lubi uprawiać sport i jest dobry w różnych sportach.

[12] Bart zawsze jest duszony pszez jego tate i mu zawsze odbiera pieniądze.

[13] Bart nie lubi zdrowych zielonych i swierzych ważyw ale uwielbia burgery, frytki, chipsy, słodyche, cole, gazowane picia. [14] Bart zbiera dużo komiksów i lubi supermana.

[15] Bart bardzo lubi kłałna ktury się nazywa Krusty. [16] Bart oszukuje dużo w szkole i na testach i dużo kłamie dla rodziców. [17] Bart ma psa i kota, dwie siostry, tate i mame.

[18] Bart lubi chodzić na ryby i lubi stszelać z pioć. [19] Bart jest bardzo niemondry i nigdy nie ma dużo pomysłów.

[20] Bart zawsze bije wszystkich i uwielbia jerzdic na deskorolce. [21] Do szkoły i wszendzie jeździ na deskeolce do parku i na plac zabaw. [22] Oto jest opis Barta Simpsona z The Simpson otym tesz jest film. [23] To jest animowana osoba.

Niedostatecznie częste czytanie w języku polskim stało się przyczyną licznych błędów ortograficznych w pracach K. Pisze ona tak, jak słyszy, co sprawia, iż wypracowania na pierwszy rzut oka zawierają więcej błędów, niż mają ich w istocie. Tymczasem, jeśli chodzi o błędy gramatyczne, nie ma ich wiele. Incydentalnie pojawiają się pomyłki z zakresu błędnie wybranej formy zaimka czy właściwego przyimka: *kłamie dla rodziców* (por. zdanie nr 16). Wyniki testu gramatycznego potwierdzają brak poważniejszych problemów z gramatyką, choć można powiedzieć, że standardowo pojawiły się błędy w zdaniach wymagających użycia orzeczenia imiennego bądź rzeczownika w mianowniku oraz w zdaniach sprawdzających znajomość zasad tworzenia trybu przypuszczającego.

Problemy pojawiają się natomiast na poziomie budowy zdania. W pracach K. widoczne są przede wszystkim kalki składniowe z angielskiego, niektóre ich typy powtarzają się w kilku pracach, jak na przykład konstrukcja podmiot – przydawka charakteryzująca – orzeczenie obecna w zdaniu nr 9 pracy: *Barta charakter jest: śmieszny on lubi robić kawały*

najbardziej dla taty lub też w pozostałych wypracowaniach: *Grzegorza charakterystyka jest rze ma mundurek nie granatowy ale jakis liliowy i kolnierz krutki. / Grzegorz pismo jest bardzo proste i jego zeszyt jest bardzo dobrze zorganizowany.* Wyniki testu ujawniły, iż K. wykazuje poważne trudności w ustaleniu poprawnego szyku składników zdaniowych – zadanie badające tę umiejętność dziewczynka wykonała prawie w całości błędnie, co potwierdza tezę o nieopanowaniu przez K. zasad konotacji i akomodacji w języku polskim. Również zachowanie łączności międzyzdaniowej sprawia K. trudność. W pierwszym z wypracowań K. w żaden sposób nie wiąże następujących po sobie wypowiedzi, w związku z czym praca ta bardziej przypomina szybko stworzoną listę skojarzeń niż charakterystykę. Z kolei próby połączenia ze sobą następujących po sobie zdań również nie kończą się powodzeniem, co widoczne jest chociażby we fragmencie jednej z prac dziewczynki: [3] *Ja misle na pszeszczępy i robienie narządów jest dobre bo niekturzy ich bardzo potszebują.* [4] *Nie kturzy ludzi nie mają skury wien ją potrzebują.* [5] *Ale klonowanie morze być dobre bo jak umrze dobry piosenkasz jak był młody.* Można zauważyć, że spójnik *ale* w pracach K. nie tyle pełni funkcję łączenia ze sobą zdań przeciwstawnych, ile stanowi sposób zainicjowania nowej myśli, co, podobnie jak występowanie w tej funkcji spójnika *i*, jest zjawiskiem charakterystycznym dla badanych uczniów tworzących teksty pisane na wzór tekstów mówionych.

Brak spójności międzyzdaniowej przekłada się oczywiście na konstrukcję prac. W pracach K. dostrzec można jedynie pewne zarysowanie tematu i celu pracy w początkowych zdaniach, zakończenia zaś, jeśli w ogóle się pojawiają, zarysowane są bardzo nieudolnie. Wpływ na tak ograniczoną organizację tekstu ma zapewne fakt rzadkiego pisania przez K. w języku polskim, a co z tym związane, tworzenie wypowiedzi pisemnych na wzór mówionej odmiany języka.

V., DZIECKO POLSKIE URODZONE ZA GRANICĄ

V. to piętnastoletnia dziewczynka od zawsze mieszkająca w Wielkiej Brytanii, jej rodzice, podobnie jak rodzice pozostałych dziewczynek, są Polakami. Warto podkreślić, iż rodzice V. kładą nacisk na mówienie w domu po polsku, co odgrywa trudną do przecenienia rolę w utrzymaniu znajomości języka polskiego, a także dokładają starań, aby wraz z V. kilka razy w roku odwiedzić rodzinę w Polsce. Niestety, regularne wizyty nie zdołały zachęcić dziewczynki ani do czytania, ani do pisania po polsku – w ankiecie zaznaczyła, że bardzo rzadko czyta i pisze w tym języku. Powodem takiego stanu rzeczy, podobnie jak u poprzednio opisywanej K., jest oczywiście edukacja w języku angielskim, która spowodowała, iż to właśnie ten język stał się dla V. funkcjonalnie pierwszym, w którym woli czytać i pisać, język polski zaś to dla dziewczynki język

domowy, w którym komunikuje się z najbliższymi. Warto jednak podkreślić, iż V. lubi pisać po polsku i subiektywnie uważa, iż z pisanem po polsku nie ma większych trudności, choć jak przyznaje – gramatyka sprawia jej pewne problemy. Co więcej, V. postrzega pisanie jako sprawność przydatną i to motywuje ją do nauki.

PRZYKŁAD PRACY V.

[1] Od dawna chciałam zostać aktorkę w scenie bo to mi bardzo się interesowało od dawna. [2] To jest moja najważniejsza praca, bo też jest łatwe i czuje bardzo dobrze jak robie przedstawienie nawet w szkole i też byłam bardzo dobra na moją rolę w przedstawieniu.

[3] Przedtem chciałam być stewardesem, ale myślałam że będzie nie takie łatwe bo bym musiała dużo języków nauczyć i myślę że to jest jusz za pojzno noto jusz chciałam zostać zeby grać w scenie ale w teatrze bo w filmach nie jest takie łatwe troszeczkę trudne bo tam bym musiała znajść jakąś agencję i dokładnie niebym wiedziała nawet gdzie ta agencja by była.

[4] Te miejsce na aktorka jest w teatrze bo mój przedmiot Performing Arts jest aktować w teatrze by my raz miałyśmy lekcje o teatr i poszliśmy też na wycieczkę do teatru gdzie było w Richmond nie jest taki duży teatr jak globe teatr czy teatry w Londynie bo są tam dużo teatrów w Londynie. [5] I też bym zarobiła pieniędzy zeby mieć troszeczkę dużo i w teatrze mogę dużo wyrobić.

[6] Ja bym chciała zostać bardzo długo w teatrze zeby tam grać bo mi to się bardzo interesuje i też mogę zrobić dobrą pracę tam ale też bym musiała uczyć i wiedzieć moje linii w script bo to jest troszeczkę łatwo bo tam może być bardzo dużo i niewiem ile linii by starczyć ale to i też będzie bardzo fajnie i też bym nie chciała zmienić prace na to bo bym żałowała że zmieniłam.

[7] Ja będę kontynuować na tą karier bo ja to bardzo bym nie chciała przestać i ja też będę brała Performing Arts przedmiot na A-levels bo będzie mi dużo praktyki na przyszły świat i potem będzie mi łatwiej.

Pomimo pozytywnego stosunku dziewczynki do języka polskiego i do sprawności pisania poziom opanowania przez nią języka nie jest zbyt wysoki, a w wypracowaniach pojawiają się liczne interferencje, takie jak kalki składniowe z języka angielskiego, na przykład: *Co ważne dla mnie, jest ubierania co pasuje do mnie jak dżinsy... dużo ludzie ubierają się na dżinsy... Ale moją opinią o modach jest że bardzo ładne jest żeby ubierać się na nowych ubraniach...* czy też błędy w produkcji objawiające się zastępowaniem wyrazów polskich angielskimi, np. *aktować w teatrze* zamiast *grać w teatrze*, *wiedzieć moje linii w script* zamiast *znać moje linijki w scenariuszu*. W pracach V. daje się przede wszystkim zauważyć rozchwianie kategorii rodzaju oraz przypadku, co jest już widoczne na poziomie grupy nominalnej, na przykład: *na całej świecie / w każdej czasie / łatwe praca / twarz biały /*, a także pomiędzy grupą nominalną a odpowiednikami zespolenia, takie jak w następującym przykładzie: (...) *ja bym chciała podziękować za Twój list które mi wysłałaś / (...) bo są bogatych ludzi, które tam mieszkają / Jabłko, która była z trucizną brała te jabłko do ręki i ugryzła go*. Rozchwianie kategorii rodzaju i przypadku

niesie ze sobą kolejne konsekwencje; jedną z nich jest niespełnienie oczekiwań akomodacyjnych czasownika przez grupę rzeczownikową i przyjęcie przez tę ostatnią nieodpowiedniej formy przypadkowej: *chciałam zostać aktorkę / kontynuować karier / wiedzieć moje linii w script / ile linii by starczyć / kontynuować na tą karier / zarobiła pieniędzy / nie lubiała królewnej Śnieżki / miała czarodziejską lusterko / ta bajka jest bardzo dobra bajka*. Podobną niezgodność możemy zaobserwować w relacjach podmiotu z orzeczeniem, pomiędzy którymi zachodzi akomodacja obustronna. Tymczasem w badanych pracach V. często spotykanym błędem jest właśnie niezgodność rodzajowa pomiędzy podmiotem a orzeczeniem, szczególnie w liczbie mnogiej, tak jak ma to miejsce w następujących przykładach: *kobiety tylko nosili sukienki / dzieci powinien mieć komórki / Potem jak krasnoludki już wrócili z pracy, widziały królewnej śnieszki w podłódze i zapłakali się (...) / Królowna Śnieszka zrobili krasnoludki jeść a potem tańcowali i miały fajny czas*, zatem odróżnienie rodzaju męskoosobowego od niemęskoosobowego stanowi dla dziewczynki poważny problem, podobnie jak dla większości dzieci wychowanych w Wielkiej Brytanii. Źródłem problemów jest tutaj prawdopodobnie język angielski, w którym brak podziału kategorii rodzaju na męsko- i niemęskoosobowy. W pracach V. dają się także zauważyć problemy z wybraniem odpowiedniej formy zaimka, na przykład *mi interesowało / mama mi odebrała ze szkoły / zabrać od niej komórke /*, choć nie są to błędy bardzo częste.

Kolejny bardzo poważny obszar trudności, również typowy dla dzieci polonijnych, stanowią tak zwane wyrażenia przymkowe. W wypracowaniach V. w zasadzie trudno odnaleźć przymki wybrane zgodnie z oczekiwaniami rzeczownika bądź czasownika. Co więcej, w sporej liczbie wypadków rzeczownik występujący po poprawnie wybranym przymku umieszczony zostaje w nieprawidłowym przypadku, tak jak ma to miejsce w następujących przykładach: *lekcję o teatr / byłam na sytuacje / /ubierać się na coś nowego / zmieniać do coś nowego / ja lubię mój pokój na takim kolorze / spadła do podłogi / wziął na konik*, co tylko potwierdza obserwacje o niedostatecznym opanowaniu przez dziewczynkę polskich zasad składniowych.

V. wykazuje się także nieznaną zasadą, iż w konstrukcjach z przysłówkiem określającym ilość czasownik powinien wystąpić w liczbie pojedynczej. Dziewczynka konsekwentnie umieszcza go w liczbie mnogiej: *są dużo mody / dużo ludzie ubierają / są dużo teatrów*, co, podobnie jak poprzednio opisywane błędy, jest zjawiskiem typowym wśród dzieci z Wielkiej Brytanii, u których umieszczenie czasownika w liczbie mnogiej zamiast w liczbie pojedynczej ma miejsce w wyniku interferencji z języka angielskiego, w którym bez względu na obecność przysłówka liczba rzeczownika i czasownika jest taka sama, np. *There are many people*.

Jedną z cech idiolektu V., również charakterystyczną dla wielu dzieci polonijnych, jest konsekwentne umieszczanie morfemu *-by*, budującego tryb przypuszczający, w prepozycji do czasownika (por. zdania 4–6), co

wraz z negatywnymi wynikami testu sprawdzającego opanowanie trybu przypuszczającego pokazuje, że jest to jeden z najpoważniejszych problemów wśród dzieci polonijnych.

W pracach V. zwraca również uwagę obecność zaimka zwrotnego się w miejscach, w których nie jest konotowany przez żaden składnik zdania. Wydaje się, iż ten dość często powtarzający się błąd u badanej dziewczynki wynika z braku znajomości funkcji tego zaimka zwrotnego. W wypracowaniach V. widoczne są także interferencje leksykalne z języka angielskiego, pełne angielskich zapożyczeń oraz adaptacji, takie jak na przykład: *aktować w teatrze / wiedzieć linii w script / brała Performing Arts przedmiot na A-level / kontaktować kogoś na coś ważnego* [szerzej o adaptacjach por. Sękowska 1991, 1994].

Uwagę zwraca również interesująca skłonność V. do budowania bardzo długich wypowiedzi, będących w istocie luźnymi zestawieniami, których zrozumienie dodatkowo utrudnia bardzo skromna interpunkcja. Większość wypowiedzi w pracach dziewczynki stanowią w zasadzie potoki składniowe, co jest doskonałym przykładem tego, czym skutkować może obecność potocznej mówionej odmiany języka i jego zasad kompozycyjnych w tekście pisanym. Podczas ustnego opowiadania bez większych problemów i bez szkody dla jasności tekstu płynnie można przeskakiwać z tematu na temat, przechodzić od teraźniejszości do przeszłości i z powrotem. Niestety, zastosowanie tych działań w tekście pisanym powoduje, że przy takim nagromadzeniu błędów gramatycznych, braku odpowiedniej interpunkcji i wyrazów łączących poszczególne elementy składniowe tekst zlewa się w jeden, trudny do zrozumienia przez czytelnika potok słów. Widać wyraźnie, iż V. brak dyscypliny składniowej – umiejętności niezbędnej zwłaszcza w wypadku niezbyt wysokiej kompetencji językowej. Wydaje się także, że dziewczynka, mimo stosowania pewnych zabiegów kompozycyjnych, nie zdaje sobie sprawy z zasadniczych różnic pomiędzy wypowiedzią ustną a pisemną, na przykład z konieczności wcześniejszego przemyślenia tematu i napisania tekstu zgodnie z ustalonym planem, czy też z konieczności spójnego i logicznego połączenia ze sobą następujących po sobie tematów.

Z., PÓŁ BRYTYJKA, PÓŁ POLKA

Z., podobnie jak V., przez całe swoje czternastoletnie życie mieszkała w Wielkiej Brytanii. Jednak, w przeciwieństwie do V., Z. pochodzi z rodziny mieszanej, co oznacza, że jej mama jest z pochodzenia Polką, ojciec – Brytyjczykiem. Nie dziwi zatem, iż w domu Z. w większości mówi się po angielsku, a wizyty w Polsce ograniczają się do jednej w roku. Dla Z., podobnie jak dla V., język polski jest językiem etnicznym, a zatem bardzo rzadko w nim czyta i pisze. Pisanie po polsku dziewczynka postrzega jako czynność trudną, niezbyt lubianą, niespecjalnie przydatną, w której naj-

trudniejszy element stanowi gramatyka. Okazuje się jednak, że niezbyt pozytywny stosunek do sprawności pisania oraz znacznie rzadsze niż w wypadku uprzednio badanych dziewczynek posługiwanie się językiem polskim w domu, jak również pochodzenie z rodziny mieszanej, nie musi wcale oznaczać, iż język polski zostanie gorzej opanowany niż u uczennic mających bardziej intensywne kontakty z językiem polskim. Jak pokażemy na przykładzie Z., może być wręcz odwrotnie! Okazuje się, że uczeń zdający sobie sprawę ze swej ograniczonej kompetencji w języku polskim bardziej niż pozostali rówieśnicy przykładą się do nauki i zwraca szczególną uwagę na te aspekty języka, o których wie, że ma z nimi problemy.

PRZYKŁAD PRACY Z.

Cześć Melissa!

[1] Jak się masz? U mnie wszystko dobrze jest. [2] W poprzednim liście, zapytałaś mnie o mój dom.

[3] Mój dom jest nie duży ale nie mały i leży w Wimbledon, w Londynie. [4] Mój dom ma 9 pokoi i ogród mały. [5] Nie mamy dużo zmianów w moim domu, ale ostatni zmian który był to był w ogrodzie. [6] Mama poruszyła wszystko do innych miejsc, i teraz ogród wygląda większa.

[7] Mam swój pokój w moim domu. [8] Myślę że jest dobrze mieć pokój dla siebie ponieważ masz miejsce tylko dla siebie i też nie musisz podzielić wszystkiego z siostrą albo bratem. [9] Według mnie, nie ma nic złego o mieć pokój tylko siebie. [10] Dzielnica gdzie ja mieszkam jest cicha ale blisko sklepów i blisko transport do Londynu. [11] W Wimbledonie są dużo rzeczy na zrobienie na przykład możesz iść po sklepach, możesz iść do kina i możesz iść do jednego z wielu parków w Wimbledonie.

[12] Myślę że nie jest dużo co należałoby robić aby mieszkańcom żyło się lepiej.

[13] W przyszłości chciałabym mieszkać w dużym domku, albo w Zakopanem, albo w Wimbledonie gdzie mieszkam teraz to chciałabym mieszkać z koleżankami i z David Tennant.

[14] A ty? [15] Opis swój dom. [16] Chciałabym wiedzieć jak twój dom wygląda teraz, bo nie widziałam na tak długo. Uściski, Z.

W przeciwieństwie do V. u Z. sporadyczne błędy z zakresu braku zgodności pod względem rodzaju wewnątrz grup nie pozwalają na stwierdzenie procesu rozpadu tej kategorii. Owszem, zdarza się, iż dziewczynka błędnie określa rodzaj rzeczownika, lecz jest to zjawisko pojawiające się w pracach sporadycznie. Równie rzadko pojawiają się niezgodności w relacjach podmiot – orzeczenie, jeśli już występują, to najczęściej w liczbie mnogiej, na przykład: *dzieci powinni mieć komórki* czy *Mam kilka marki, ale to jest tylko bo podobało mi się wygląd ubrania, i nie że byli marki ważne*. Również w teście dziewczynka wybierała formy męskoosobowe zamiast niemęskoosobowych i na odwrót. Jednak można powiedzieć, że Z. dość dobrze sobie radzi z podstawowymi konstrukcjami składniowymi. Niestety, znacznie gorzej jest z wypadkami, w których zachodzi konieczność wypełnienia oczekiwań akomodacyjnych czasownika lub innych elementów nadrzędnych, takich jak liczebnik, przez pozostałe składniki

w zdaniu: *nie obchodzi mnie inne marki / nikt nie ma lepsze ubrania / boi się wszystko / wyrazić sobie / prowadzić autem / Chciałabysz wiedzieć, co myślę o twój problem? / mam 9 pokój / mam kilka marki*. Jak widać z zamieszczonych przykładów, dziewczynka nie zna rekcji używanych przez siebie czasowników i umieszcza grupę adverbialną w zupełnie dowolnych formach, wśród których dominują formy mianownikowe. Może to oznaczać, iż pod wpływem języka angielskiego w idiolekcie dziewczynki dochodzi do stopniowego zaniku kategorii przypadku.

Podobnie jak u V., w pracach oraz teście gramatycznym Z. zauważalne są błędy w wyborze odpowiedniego przyimka, na przykład: *o wyrażenia własnym stylu / wypadek z samochodem / zadzwonić na taxi / / zapłacić dla komórki*. Wyniki testu sugerują, że Z. ma trudności w doborze przyimka ruchu i lokalizacji, albowiem w obu zadaniach w teście popełniła wiele błędów. Oprócz kłopotów z wyborem odpowiedniego przyimka Z. ma też problemy z umieszczeniem następującej po przyimku grupy rzeczownikowej w odpowiednim przypadku, na przykład: *moja mama jest w średnim wzrost / przeczytać o Twój problem / jeździć na konie / iść na zakupach / mieć pokój dla siebie / w mojego domu / z marki lub bez*, co potwierdza tezę o trudnościach Z. w wyborze odpowiedniego przypadku, a potem właściwych końcówek w akomodowanej grupie.

W pracach Z. daje się także zauważyć problem z właściwą odmianą zaimka osobowego *ty* oraz zaimka zwrotnego *się* w pierwszej i drugiej osobie liczby pojedynczej (por. zdania 8–9). Co ciekawe, zadanie V w teście Z. wykonała bezbłędnie, co może z jednej strony oznaczać, że bierna znajomość fleksji zaimków jest u niej lepsza niż czynna, z drugiej zaś bardzo prawdopodobne, iż test, badający wybiórczo pewne zagadnienia, nie uchwycił charakterystycznych dla tej dziewczynki trudności.

W pracach Z. zdarzają się co prawda wykolejenia składniowe, takie jak na przykład: *Dzieci powinni mieć komórki, bo rodzice zawsze będą martwić, ale z komórką one mogą sprawdzić że nic się nie stało, oraz kiedy dzieci będą w domu, lecz generalnie występują one w pracach rzadko*. Dzieje się tak dzięki większej niż u V. dyscyplinie w budowaniu spójnego tekstu, co objawia się przewagą zdań dwu- i trzykrotnie złożonych oraz interpunkcją dużo sprawniej stosowaną, choć oczywiście daleką od tego, by uznać ją za w pełni poprawną. Częściej niż wykolejenia pojawiają się za to pewne, nazwijmy to, niezręczności składniowe, takie jak na przykład w zdaniu: *Na ważną okazję wystroję się, czy kiedy spotkam z znajomich myślę o czym mam na sobie, ale nie obchodzi mnie marki*. Zdania takie, z powodu błędów gramatycznych nie brzmią zbyt dobrze, ale po wprowadzeniu odpowiednich poprawek, przede wszystkim po poprawieniu spójności między poszczególnymi grupami, z powodzeniem tworzyłyby logicznie zbudowane zdania. Warto również zauważyć, że wszystkie teksty dziewczynki zostały zbudowane zgodnie z wyznacznikami gatunków, mają odpowiedni wstęp, rozwinięcie i zakończenie, a nowe myśli oddzielone są za pomocą osobnych akapitów.

Na zakończenie trzeba jeszcze podkreślić, iż we wszystkich pracach Z., mimo znacznie mniej intensywnego kontaktu z językiem polskim, bardzo niewiele odnaleźć można interferencji leksykalnych. Fakt ten oraz omówione prace dziewczynki dowodzą, że częstotliwość kontaktu z danym językiem wcale nie musi w wypadku dzieci polonijnych przesądzać o stopniu znajomości języka. W wypadku Z. wystarczyła pilność, dokładność w wykonywaniu polecenia oraz świadoma praca nad językiem. Co więcej, jak pokazały prace Z., dobra organizacja tekstu może sprawić, iż usterki językowe staną się mniej widoczne.

SZANSE NA UTRZYMANIE I ROZWÓJ SPRAWNOŚCI PISANIA

Wydaje się, że wybrane idiolekty pokazały, jak różny może być stopień opanowania języka wśród dzieci, będących w podobnym wieku i nieraz uczęszczających do tej samej klasy. W wypadku dzieci dwujęzycznych często podkreśla się, iż bardzo istotny w procesie opanowania języka etnicznego jest dom rodzinny, w którym rodzice konsekwentnie mówią wyłącznie w języku polskim. Tymczasem okazało się, iż posługiwanie się w domu przez rodziców językiem angielskim w żaden sposób nie przesądza o słabym opanowaniu języka polskiego, a zwłaszcza sprawności pisania. Jak pokazał przykład Z., przy odpowiedniej motywacji dzieci pochodzące z rodzin mieszanych mogą opanować niektóre aspekty sprawności pisania w podobnym, a nawet pod pewnymi względami lepszym stopniu niż dzieci rozmawiające z rodzicami wyłącznie w języku polskim. Aby dobrze pisać po polsku, nie wystarczy dobrze znać język (choć oczywiście jest to najważniejszy element), trzeba także mieć wiedzę z zakresu kompozycji i redakcji tekstu, do której dzieci z Polski zdają się nie przywiązywać większej wagi. Na przykładzie prac Z. widać, jak wiele może dać pracy jej zaplanowanie, właściwa kompozycja oraz dyscyplina składniowa, polegająca między innymi na unikaniu wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, w których najłatwiej popełnić błąd.

Dzieci niedawno przybyłe z Polski na tle swoich wychowanych w Wielkiej Brytanii kolegów i koleżanek na pierwszy rzut oka wypadają świetnie, z czego prawdopodobnie same zdają sobie sprawę. Niestety, samozadowolenie to sprawia, że nie są chętne do wkładania większego wysiłku w naukę języka polskiego niż to konieczne. Brak odpowiedniej motywacji do nauki sprawił, że w niektórych badanych wypadkach rozwój sprawności pisania stanął w miejscu. Istnieje całkiem spore prawdopodobieństwo, iż brak odpowiednich ćwiczeń pisemnych przyczyni się do tego, że nawet pierwsza z badanych dziewczynek, której poziom znajomości języka niewiele odbiega od poziomu językowego osób z Polski, może z biegiem lat spędzonych na emigracji mieć problemy z prawidłowym napisaniem tekstu w języku polskim.

Analiza idiolektów pokazała również, jak zmieniać się może poziom opanowania języka etnicznego pod wpływem różnych czynników, takich jak na przykład liczba lat spędzonych poza Polską, język używany w domu, częstotliwość i jakość kontaktów z językiem polskim czy motywacja do nauki. Najważniejszym z nich w wypadku badanych dzieci wydaje się czas. Okazało się, iż 6 lat przebywania na emigracji stanowi pewnego rodzaju granicę. To właśnie bowiem od tego momentu dzieci zaczynają mieć znaczące problemy z językiem polskim, choć oczywiście zdarzają się wyjątki. Wydawać by się mogło, iż sześcioletnia emigracja nie powinna doprowadzić do znacznego ograniczenia kompetencji komunikacyjnej w danym języku, zwłaszcza że badane dzieci opuszczały Polskę w wieku 6–7 lat, a więc z opanowanym systemem gramatycznym języka polskiego [Shugar, Smoczyńska 1980; Łuczyński 2004]. Jednak opanowania gramatyki danego języka nie należy mylić z opanowaniem całej składni, która jest pojęciem bardzo szerokim. Niektóre zagadnienia składniowe wymagają dalszego doskonalenia, co pokazuje chociażby *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Porównując wymagania dotyczące kształcenia językowego w szkole podstawowej i gimnazjum, można stwierdzić wyraźnie, iż takie umiejętności jak swobodne stosowanie różnorodnych schematów składniowych oraz poprawnych związków składniowych, zamiany mowy zależnej na niezależną lub konstrukcji biernej na czynną, a także prawidłowe operowanie szykiem wyrazów, podlegają kształceniu również u starszych uczniów. Jeśli zaś uczniowie w Polsce wymagają dalszego kształcenia językowego, to tym bardziej potrzebują go polscy uczniowie za granicą.

Tymczasem składnia badanych dzieci, czy to niedawno przybyłych z Polski, czy to wychowanych w Wielkiej Brytanii, jest uboga, ponieważ w wielu wypadkach dochodzi do zatrzymania jej rozwoju lub też, w wypadku dzieci niedawno przybyłych z Polski, do jej regresu. Dzieje się tak głównie za sprawą edukacji w języku angielskim, a co z tym związane, rzadszego kontaktu z pisaną, standardową odmianą języka polskiego. Jeśli zaś dzieci nie piszą po polsku, ich znajomość składni ogranicza się do tej używanej w potocznej, mówionej odmianie języka, która, jak wiadomo, znacznie się różni od składni tekstów pisanych. Błędne jest zatem założenie, że w rodzinach, w których mówi się wyłącznie w języku polskim, dzieci dobrze opanują język polski. Dobrze opanować mogą jedynie jego odmianę mówioną. Tymczasem opanowanie pisanej odmiany języka wymaga podjęcia dodatkowego wysiłku. Co więcej, sprawność pisania jest tą sprawnością, którą, jak się okazuje, opanować jest najtrudniej. Jak zwraca uwagę W. Miodunka [2013], sprawność pisania jest wśród osób zdających państwowy egzamin certyfikacyjny z języka polskiego (do którego przystępują nie tylko obcokrajowcy, ale też osoby polskiego pochodzenia) sprawnością najgorzej opanowaną. Choć autor nie wskazuje przyczyny tego zjawiska, domyślać się można, iż najpoważniejszą z nich

jest po prostu brak należytego nauczania tej sprawności. Dlatego tak ważne jest, aby zarówno w wypadku dzieci polonijnych, jak i w wypadku obcokrajowców sprawności tej nauczać.

Bibliografia

- B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, 1999, *Język na co dzień* [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 227–247.
- K. Korzyk, 1999, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”* [w:] A. Awdiejew (red.), *Gramatyka komunikacyjna*, Kraków, s. 9–33.
- A. M. Lewicki, 2001, *Językoznawstwo polskie w XX wieku* [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 589–624.
- E. Łuczyński, 2004, *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*, Gdańsk.
- W. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii: w stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.
- W. Miodunka, 2013, *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców*, „Poradnik Językowy” z. 1, s. 53–69.
- Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.men.gov.pl [dostęp 12.01.2012].
- Z. Saloni, M. Świdziński, 2001, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- L. Selinker, 1972, *Interlanguage*, IRAL 10(3), s. 209–231.
- L. Selinker, J. T. Lamendella, 1978, *Two perspectives on fossilization in interlanguage learning* [w:] *Interlanguage Studies Bulletin*, Utrecht, s. 143–190.
- E. Sękowska (red.), 1991, *Słownictwo anglopolskie. Zakres i zasady opracowania leksykograficznego*, Warszawa.
- E. Sękowska, 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotowórcze*, Warszawa.
- G. Wales Shugar, M. Smoczyńska (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa.

The same school, the same class, but is the Polish language the same? – about diverse levels of acquisition of Polish among children of Polish descent on the example of essays written by children living in Great Britain

Summary

Children of Polish descent living outside Poland acquire the Polish language to varying degrees, which results from diverse family circumstances, the number of years spent abroad, and motivation to learn the language, as well as individual learning capabilities. The author intended to demonstrate how considerable the differences among children who not infrequently go to the same class in the Saturday school might be by analysing four selected idiolects. In order to obtain

as complete information about the examined persons as possible, the author decided to apply several different research techniques, such as analysis of five essays written by each student, a survey questionnaire which they completed, and a grammatical and syntactic test which they took. The results of the conducted analysis confirmed significant differences as to use of syntax between children born in England and those who have immigrated there recently. On the other hand, the examinations showed that the syntax of both groups of children was poor because the majority of them did not acquire the written variety of the language well. Moreover, in the case of the children who have recently come to the British Isles, gradual regression of competence in Polish is expected due to limited contact with the language.

Trans. Monika Czarnecka

Kinga Banderowicz

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

PRZEPONA NADAJE MOCY SŁOWOM (...) – WIEDZA STUDENTÓW POLONISTYKI Z ZAKRESU EMISJI GŁOSU (REKONESANS)

Emisja głosu zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* jest na studiach przedmiotem obowiązkowym dla osób ubiegających się o uprawnienia dydaktyczne. Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent dysponuje w zakresie emisji głosu podstawową wiedzą o funkcjonowaniu narządów mowy. Ma również umiejętności ekonomicznego emitowania głosu.

Gros uczelni wyższych w Polsce zajęcia z emisji głosu proponuje także – w ramach przedmiotów fakultatywnych realizowanych na studiach licencjackich lub magisterskich czy specjalnościach logopedycznych – pozostałym swoim studentom. Ponadto obserwuje się obecnie tendencję do dbałości o własny wizerunek jako mówcy. W związku z tym wiele ośrodków i firm szkoleniowych prowadzi zajęcia z autoprezentacji, stylistyki, retoryki praktycznej, emisji głosu, impostacji, dykcji czy artykulacji. Stosowne kursy najczęściej adresowane są do osób, które na co dzień pracują głosem lub planują w przyszłości wykonywanie takiego zawodu. Dodatkowo tworzone są liczne strony internetowe,¹ poprzez które adepci emisji głosu mogą weryfikować zakres swojej wiedzy.

Osoby rozpoczynające studia mają oczywiście podstawowy zasób informacji wynikający z podstaw programowych obowiązujących we wcześniejszych etapach kształcenia. Absolwenci szkół średnich egzaminem dojrzałości legitymizują swoje wykształcenie. Stąd też można się spodziewać, że kandydaci na studia na kierunku filologia polska mają wiedzę (zazwyczaj w stopniu rozszerzonym) w zakresie treści polonistycznych.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza anonimowych ankiet² przeprowadzonych na początku października 2012 roku na reprezentatywnej próbie (blisko 200) studentów studiów dziennych I roku filologii

¹ Porównaj np. <http://www.easyvoice.pl> czy <http://emisjaglosudlanauczycieli.pl> [dostęp 15.01.2013].

² Do ankiety mogły przystąpić osoby mające wykształcenie muzyczne, a także śpiewające w chórach lub zespołach muzycznych.

polskiej na poznańskim uniwersytecie. Celem badań była weryfikacja stanu wiedzy z zakresu podstawowych zagadnień emisji głosu wśród osób, które takiego kursu jeszcze nie ukończyły i nie uczestniczyły w zajęciach z fonetyki, fonologii i morfonologii. Przedstawione w artykule wyniki analizy wypowiedzi studentów można uznać za interesujące z dokumentacyjnego punktu widzenia i szczególnie cenne z tego powodu, iż pokazują, jak niezmiernie ważna jest precyzja (przy zachowaniu obrazowości) w tłumaczeniu rudymenarnych pojęć dyscypliny. Mogą one posłużyć także wykładowcom tego przedmiotu, którzy wiedzę z zakresu emitowania głosu i teorii fonetyki będą ugruntowywać, a nierzadko i odwoływać się do niej.

Ankieta zawierała wyłącznie następujące pytania otwarte:

1. W jaki sposób powstaje głos?
2. Co to jest przepona? Jaka pełni ona funkcję w emisji głosu (mówionego/śpiewanego)?
3. Proszę podać definicję emisji głosu. Czym zajmuje się ta dyscyplina?
4. Jak rozumiesz terminy *dykcja* i *artykulacja*?
5. Proszę podać cechy dobrze emitowanego głosu.

Na **pytanie pierwsze** odpowiedziała znakomita większość ankietowanych osób. Zazwyczaj były to odpowiedzi poprawne, najbardziej typowe i przewidywalne. Według studentów głos powstaje:

- *poprzez wprawienie w drganie strun głosowych pobudzonych strumieniem powietrza;*³
- *przy wydychanym powietrzu przedostającym się przez struny głosowe;*
- *w wyniku drgania strun głosowych na odpowiednich częstotliwościach.*

Pojedyncze osoby nie zawsze precyzyjnie konstatowały, że głos:

- *powstaje w krtani z udziałem języka, podniebienia twardego, języczka, zębów, dziąseł;*
- *tworzy się, gdy powietrze z płuc przechodzi przez krtani i wprawia w wibracje struny głosowe, następnie przechodzi przez gardło oraz jamę ustną w postaci dźwięku;*
- *jest wynikiem wydychanego powietrza przez kolejne elementy układu. Powietrze z płuc przemieszcza się m.in. przez struny głosowe i w zależności od stopnia ich napięcia, odległości od siebie itp., a następnie uwarunkowań narządu mowy, tj. położenie języka, ułożenie warg, kształtuje się dźwięk.*

Wśród ankietowanych były osoby, które знаły rolę podparcia przeponowego (*appoggio*) w poprawnym emitowaniu dźwięków, jednak ich wiedza okazała się fałszywa lub niepełna. Można to interpretować jako

³ Wszystkie cytowane w artykule fragmenty wypowiedzi ankietowanych respondentów przytaczam w oryginalnej formie.

wynik rutynizowania sposobu przekazywania pojęć i posługiwania się przez emisjologów utartymi, obrazowymi, skrótowymi, ale potocznymi, czyli dalekimi od naukowości wyrażeniami, które przez laików przyjmowane są zbyt dosłownie i nieświadomie przekazywane dalej (por. *śpiewaj na przeponie, mów na oddechowym podparciu, podeprzyj się na szmacie*). W związku z powyższym studenci udzielali niekiedy fałszywych odpowiedzi typu:

- *Głos powstaje przez przekazanie bodźców od mózgu i wydobycie go przez przeponę* [tu i dalej podkreślenia moje: K. B.];
- *Powietrze, które „wychodzi” z przepony napotyka struny głosowe i uprawiając je w drganie, „tworzy” głos;*
- *Głos wydobywa się z (krtani i) przepony. W zależności jak jest ona wyćwiczona może być on bardziej, bądź mniej czysty. Porównanie – śpiewaczka operowa, a np. pracownica banku, która przepony nie ćwiczy.*

Jedna z osób słusznie poruszyła aspekt wysokości głosu, który jest pochodną masy wiązań głosowych (czyli ich grubości, szerokości i długości), jednak w wyniku niefortunnego sformułowania zaprzeczyła podstawowym ustaleniom dyscypliny: *Głos powstaje, gdy powietrze, które pochodzi z płuc dostaje się do strun głosowych i je porusza. Wówczas tworzą się dźwięki wysokie, niskie, w zależności od tego, jakie struny głosowe są poruszane (...).*

Kilkoro studentów udzieliło błędnej odpowiedzi: *głos powstaje w wyniku przepływu powietrza poprzez nagłośnię; z pomocą strun dźwiękowych (sic!); gdy powietrze przechodzi z płuc, dzięki odpowiednim ruchom strun formułowane są słowa.*

Na pytanie o powstawanie głosu można udzielić kilku prawidłowych odpowiedzi. W zależności od wykształcenia podstawowego osoby prowadzącej kurs emisji głosu na plan pierwszy wysuwane mogą być rozmaite aspekty zagadnienia, które faworyzują definicje medyczne, ujęcia lingwistyczne bądź pragmatyczne. Fonetycy rozkładają proces powstawania głosu na pięć jednakowo ważnych, niezbędnych faz. Najpierw w mózgowym ośrodku ruchowym mowy powstaje wyobrażenie, impuls, który porusza organy głosowo-artykulacyjne. Potem ruchy wiązań głosowych (pobudzone ciśnieniem podgłośniaowym) w krtani wywołują wibrację fali powietrznych. Do fazy fonacyjnej dołącza wówczas aparat artykulacyjny. Powstały w ten sposób dźwięk zwielokrotniony w przestrzeniach rezonacyjnych jest transmitowany drogą przewodnictwa powietrznego i kostnego. Zachodzi wówczas zjawisko propagacji dźwięku. Rozchodzi się on między innymi do ośrodka audialnego, narządu słuchu, czyli ucha. Wreszcie za pomocą odpowiednich dróg nerwowych dźwięk trafia do mózgu, gdzie znajduje się czuciowy, odbiorczy ośrodek mówienia, w którym powstaje wyobrażenie wypowiedzanego dźwięku. Schematyczny opis etapów powstawania głosu przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Proces powstawania głósłki⁴

I FAZA	impuls nadawczy	stadium nadawcze	zjawisko psychiczne
II FAZA	wymówienie głósłki	stadium artykulacyjne	zjawisko fizjologiczne
III FAZA	rozchodzenie się głósu	stadium transmisji	zjawisko fizyczne
IV FAZA	odbiór bodźca akustycznego	stadium odbiorcze	zjawisko fizjologiczne
V FAZA	usłyszenie i kontrola głósłki	stadium odbiorcze i kontrolne głósłki	zjawisko psychiczne

Podobnie konstatuje Witold Doroszewski:

(...) dialog przebiega w pięciu etapach. Moment pierwszy, w którym się zjawia impuls w ośrodku mózgowym, jest momentem centralno-fizjologicznym (psychicznym), moment drugi stanowi realizację peryferyczno-fizjologiczną tego impulsu, moment trzeci składa się z procesów obiektywnych, fizycznych, w momencie czwartym dokonywają się procesy fizjologiczne zaczynające się na peryferiach narządów zmysłowych, a zmierzające ku ich ośrodkom, w momencie piątym mamy do czynienia z faktem ośrodkowym (psychicznym) [Doroszewski 1963, 35–36].

Wśród innych teorii powstawania głósu warto przywołać koncepcję mioelastyczną, według której najistotniejsze w wytwarzaniu głósu są mięśnie oddechowe i krtaniowe (wewnętrzne i zewnętrzne). Źródłem dźwięku są struny głósłowe wprowadzone w drgania o odpowiedniej częstotliwości przez słup wydychanego powietrza. Zmodyfikowane poglądy, które stanowią podstawę współczesnej wiedzy o tworzeniu głósu, nazywano koncepcją kloniczną (neurochronakcyjną) lub teorią Raoula Hussona z 1950 r. Podkreśla ona aspekt neurofizjologiczny głósu ludzkiego:

(...) drgania strun głósłowych wywoływane są przez impulsy nerwowe wysyłane przez ośrodkowy układ nerwowy. Impuls nerwowy dochodzący do krtani powoduje skurcz, który otwiera szparę głóśni, rozkurcz powoduje natomiast jej zamknięcie. Częstotliwość drgań strun głósłowych odpowiada częstotliwości impulsów nerwowych. Powietrze wydechowe stanowi jedynie ośrodek rozchodzenia się fali dźwiękowej [Tarasiewicz 2006, 65].

Najnowszą teorią, łączącą oba spojrzenia, jest koncepcja aerodynamiczna (mioelastyczno-aerodynamiczna). Zgodnie z tą hipotezą w powstawaniu tonu krtaniowego uczestniczą dwie nieantagonistyczne, harmonijnie działające ze sobą siły, tj. wibrujące struny głósłowe oraz mięśnie sterowane przez ośrodkowy układ nerwowy.

Pytanie drugie było dwudzielne. Respondenci najczęściej opisywali, czym jest przepona (łac. *diaphragma*), rzadziej formułowali odpowiedź na temat pełnionych przez nią funkcji. Sporadycznie odpowiadali na

⁴ Koncepcję L. Roudeta opublikowaną w dziele *Éléments de phonétique générale (Zasady fonetyki ogólnej)*, Paryż 1910, w formie zestawienia tabelarycznego przytaczam za H. Sobierajską [Sobierajska 1972, 10].

oba pytania. Według ankietowanych przepona⁵ to specyficzny *mięsień/ /narząd: gładki, poprzeczny*. Jest umieszczony w ciele człowieka. Może znajdować się: *w podbrzuszu; pod płucami; pod żebrami; w klatce piersiowej; poniżej żołądka*. Zgodnie z wiedzą anatomiczną i histologiczną przepona jest mięśniem poprzecznie prążkowanym płaskim, który oddziela jamę brzuszną od jamy klatki piersiowej, dla której stanowi ścianę dolną. Przepona składa się z dwóch kopuł (prawej oraz lewej: położonej nieco niżej – na wysokości piątej chrząstki żebrowej). Jest słabo unerwiona, dlatego jej automatyczne działanie odbywa się poza świadomością człowieka.

W publikacjach z zakresu emisji głosu o przeponie pisze się bardzo często, ale z różnym stopniem dokładności:

Dolną ścianę klatki piersiowej, jakby ruchome jej dno, stanowi przepona, która oddziela klatkę piersiową od jamy brzusznej. Przepona jest najsilniejszym mięśniem oddechowym. (...) ma kształt dwóch kopuł zwróconych sklepieniem ku górze. Jedna z nich, większa, znajduje się nad wątrobą, druga, mniejsza, nad żołądkiem. Przepona graniczy od strony klatki piersiowej z opłucną, od strony jamy brzusznej z otrzewną [Sobierajska 1972, 12].

(...) przepona jest mięśniem w kształcie kopuły ułożonym poprzecznie (...) i oddzielającym klatkę piersiową od jamy brzusznej. Nie posiada ona czucia mięśniowego i dlatego jej ruchów nie odczuwamy, a więc i na jej funkcję nie możemy wywierać wpływu bezpośredniego. Słyszane czasem wyrażenie o „śpiewaniu z przepony” jest więc wyrażeniem błędnym. Wdech przeponę automatycznie obniża, tak że jej kopuła kurczy się i naciska na wnętrzności, co z kolei powoduje wysunięcie się ku przodowi ściany brzusznej (zwanej też powłoką brzuszną). Wydech przeponę automatycznie podnosi, powoduje jej rozkurcz i cofnięcie się ściany brzusznej [Zielińska 2002, 29].

Przepona oddziela jamę piersiową od jamy brzusznej. Jest płaskim, błoniastym mięśniem w kształcie kopuły czy dzwonu, tworzącym wysklepienie wciśnięte w obręb klatki piersiowej. Dolny brzeg przepony jest przyczepiony do mostka, żeber i kręgosłupa. Przez otwory w przeponie przechodzą naczynia krwionośne, nerwy oraz przełyk. (...) Praca przepony jest niezależna od naszej woli i nie jest kierowana świadomością. Jej ruchów nie odczuwamy, możemy jednak świadomie wpływać na pogłębienie, zwolnienie lub przyspieszenie oddychania, ponieważ praca przepony uzależniona jest od ruchów żeber i mięśni brzucha [Oczkoś 2007, 25, 26].

Przemieszczanie się przepony w dół pozwala na swobodne rozciągnięcie się żeber na boki i wykorzystanie uzyskanej przestrzeni przez wydymające się powietrzem płuca [Toczyńska 2007, 55].

W stanie spoczynku przepona ma kształt czaszy. Ten największy pojedynczy mięsień w ciele jest przyczepiony po obwodzie do dolnych żeber klatki piersiowej, od mostka i ściany brzucha z przodu oraz do kręgosłupa z tyłu. Dzieli horyzontalnie ciało na dwie części. Kiedy oddech wpływa, przepona, spłaszczając się, przemieszcza się w dół. Kiedy oddech wypływa, przepona podnosi się w górę i nabiera kształtu stożkowatego. (...) Do tej pory przepona była przedstawiana jako główny mięsień oddechowy. Pod

⁵ Studenci zawsze odnosili się wyłącznie do przepony zlokalizowanej w sąsiedztwie tłoczni brzusznej, żaden z badanych nie odwołał się do wiedzy o przeponie miednicowej (mięśnie dna miednicy). Więcej informacji na temat energetyki przepony miednicy odnaleźć można w książce *Śpiewam solo i w zespole. Psychofizjologia śpiewu dla każdego* [Gałęska-Tritt 2009].

przeponą nie ma dla niej zbyt wiele swobodnej przestrzeni, więc kiedy wdychasz powietrze i przepona się obniża, żołądek zostaje zepchnięty w dół, a reszta wnętrzości zostaje przesunięta, aby zrobić płucom więcej miejsca [Linklater 2012, 71, 106, 197].

Jeżeli chodzi o funkcje przypisywane diafragmie, to są one (według studentów) przede wszystkim powiązane z oddychaniem i wydobywaniem przez człowieka dźwięków (*jest to mięsień pod płucami i nad żołądkiem, jest potrzebny do tego, aby odpowiednio dysponować powietrzem, żeby podczas mówienia czy śpiewania nie stracić tchu; umożliwia oddychanie głębiej; pozwala przedłużyć emisję bądź ją skrócić*). Niektórzy ankietowani znali ponadto i potrafili skrótowo odtworzyć sposób działania przepony: *podczas wdechu zmienia ona swoje położenie; z chwilą wydechu przesuwa się ku górze, natomiast przy wdechu znajduje się na dole; przepona jest mięśniem, który unosi się w trakcie wydechu i opada w trakcie wdechu*. Jednak w szczegółowym opisie respondenci wykazują się wiedzą daleką od stanu faktycznego. Zazwyczaj są to informacje jedynie w części poprawne, np.:

- mit, że przepona to narząd oddechowy, tak jak płuca:
 - *to organ odpowiedzialny za miarowe oddychanie; służy do wdechów i wydechów. Z jej pomocą możemy wydobyć z siebie czyste dźwięki;*
 - *pełni funkcje skurczu i rozkurczu, odpowiednie opanowanie przepony daje możliwość dłuższego bądź krótszego wymawiania / śpiewania;*
 - *to narząd, przez który przechodzi powietrze, kiedy chcemy wydobyć z siebie głos;*
 - *jest to część układu oddechowego; jej używanie (zwrot mówić czy śpiewać przeponą) gwarantuje natężenie, dobrą słyszalność wydobywanych dźwięków;*
- przekonanie, że przepona to również aparat artykulacyjny:
 - *przy śpiewaniu często robi się taki błąd, że zamiast głosem śpiewamy przeponą. Dzięki przeponie możemy mówić;*
 - *to narząd, poprzez który można wydobyć dźwięki. Stосуje się ją do mówienia przeponowego, często występuje taka sytuacja w kabaletach;*
- sąd, że rolą przepony jest tylko rozdział wewnętrznych narządów ciała człowieka na dwa obszary:
 - *przepona jest mięśniem oddzielającym brzuch od klatki piersiowej;*
- przekonanie, że jest niezbędna wybranym głosom śpiewaczym:
 - *jest przydatna ludziom śpiewającym basem;*
 - *męski śpiew jest śpiewaniem przeponowym.*

Część uzyskanych odpowiedzi można by uznać pod pewnymi względami za poprawne merytorycznie, jednak wymagają one dopowiedzenia, uściślenia, które w ankietach jednak nie padło. Przypuszczam jedynie wobec tego, że tok rozumowania doprowadziłby do poprawnych konstatacji, por.:

- UŻYCIE PODPARCIA PRZEPONOWEGO = SILNIEJSZY GŁOS
 - *przepona modyfikuje głos, sprawia, że jest on mocniejszy; trwa to dłużej niż na normalnym wydechu;*
 - *podtrzymuje oddech; pozwala uniknąć wykonywania partii wokalnych przy pomocy tzw. „głosu gardłowego”;*
 - *w emisji głosu pełni funkcję „odskoczni”? Napędza wydychane powietrze;*
 - *mówi się, że uaktywnienie przepony uruchamia prawdziwy, głęboki głos;*
 - *czyni głos pełniejszym i pozwala mówić swobodniej, płynniej;*
- UŻYWANIE PRZEPONY GWARANTUJE „NIEMĘCZLIWY” GŁOS
 - *głos «na przeponie» może być głośniejszy, nie obciąża aż tak strun głosowych;*
 - *dzięki przeponie człowiek nie będzie mówił / śpiewał wysiłkowo, nie będzie się męczył, nie będzie go boleć gardło;*
 - *spawia, że głos brzmi lepiej, czyściej oraz nie męczy tak mocno krtani;*
- PRACA PRZEPONY WPŁYWA NA ODPOWIEDNIE UŻYTKOWANIE POWIETRZA
 - *kontroluje przepływ powietrza z płuc;*
 - *przepona uczestniczy w procesie oddychania, od niej w dużym stopniu zależy przepływ powietrza, które potrzebne jest do produkcji dźwięku;*
- DŁUŻSZA FAZA WYDECHOWA = DŁUŻSZY POTOK MOWY LUB FRAZA ŚPIEWACZA
 - *często śpiewacy oraz aktorzy uczą się oddychać przeponą, aby wyśpiewać, wymówić więcej treści na jednym wdechu (sic!).*

Przyszli filolodzy błędnie przypisują przeponie wiele wartości czy sposobów wykorzystania, których ten narząd nie ma, np.:

 - *pełni funkcję tonalną i reguluje głos;*
 - *używając przepony nasz głos może stawać się grubszy;*
 - *ma znaczenie przy wstrzymywaniu powietrza, a więc i wyciąganiu wysokich dźwięków;*
 - *nadaje mocy słowom wymawianym. Ma duży wpływ na przejrzyste artykułowanie głosek;*
 - *pomaga przy podtrzymywaniu wdechu;*
 - *wpływa na intonację naszego głosu; dźwięk wydobywany z niej jest czysty;*
 - *pozwala mówić dźwięczniej;*
 - *jest narządem wewnętrznym organizmu ludzkiego i rozpoczyna tworzenie głosu.*

W kolejnym, **trzecim**, etapie przeprowadzonej sondy studenci byli proszeni o sformułowanie definicji emisji głosu. Na pytanie nie udzieliły odpowiedzi trzy osoby. Wypowiedzi respondentów były bardzo uprosz-

czone, naiwne, rażące schematyzmem, powielające obiegowe sądy i sugerowane pozostałymi pytaniami ankiety.

W literaturze przedmiotu emisję głosu definiuje się jako:

(...) skoordynowany zespół czynności oddychania, fonacji, artykulacji oraz powstającego przy tym rezonansu [Sobierajska 1972, 37].

Wyrażenie „emisja” pochodzi od łacińskiego słowa „emitto”, co znaczy wysyłam, puszczać wolno, wydaję; „emissio” znaczy wypuszczanie. A więc emisja głosu to wydawanie, wysyłanie dźwięków, zaś dokładniej rzecz biorąc, nie tylko samo wydawanie, lecz też sposób owego wysyłania, który może być różny, przede wszystkim korzystny dla zdrowia organu głosowego, swobodny, a więc prawidłowy, lub niekorzystny, nieswobodny, nawet męczący, a tym samym wadliwy. Do tego dochodzi jeszcze zagadnienie kształtowania głosu, dokładnie mówiąc, odpowiednie kształtowanie głosek [Zielińska 2002, 13].

Dziedzinę emisji głosu rozumieć należy jako zintegrowany układ elementów. Składa się on z fonacji, artykulacji i oddychania, łącznie ze zjawiskiem rezonansu w przestrzeniach rezonacyjnych ciała z uwzględnieniem układu nerwowego. Realizacja emisji głosu w praktyce jest zatem uwarunkowana sprawnością kilku narządów, a mianowicie narządu głosowego, oddechowego, artykulacyjnego, rezonansowego, słuchowego, z włączeniem sfery emocjonalnej [Łabuś 2011, 9].

Według respondentów ta dyscyplina ma wąskie zastosowanie, przede wszystkim praktyczne, ogranicza się do wykonywania ćwiczeń artykulacyjnych, dykcyjnych i zajmuje się zwłaszcza:

- *poprawnym wymawianiem słów pod względem akcentu;*
- *prawidłowym artykułowaniem dźwięku. Ta dziedzina związana jest również z pracą nad dykcją, intonacją; pracą nad głośnością;*
- *ćwiczeniami dotyczącymi większej dbałości o swój głos – lepszej dykcji i artykulacji;*
- *poznawaniem jak powstaje głos, szybkością mówienia.*

Pozostali studenci koncentrowali się na budowaniu definicji zgodnej z etymologią analizowanego słowa:

- *emisja głosu, czyli rozpowszechnianie głosu. Myślę, że dyscyplina ta zajmuje się poprawną tonacją, akcentowaniem;*
- *zajmuje się wydobywaniem, poprawnym mówieniem (wyraźnym) oraz estetyką dźwięku;*
- *nauka o sposobie wydobywania głosu, błędach w wymowie, sposobach ich eliminacji.*

Kilka osób zaznaczyło, że emisja głosu to dyscyplina również teoretyczna, która jest zorganizowaną działalnością badawczą, rządzącą się wewnętrznymi uwarunkowaniami, mającą zbiór tez ułatwiających praktyczne posługiwanie się głosem:

- *zajmuje się historią, procesem, uwarunkowaniami i praktyką prawidłowego pod względem technicznym mówienia;*
- *jest nauką poprawnego wydobywania dźwięku tak, aby był on przyjemny w odbiorze, a przy tym nie wpływający na zdrowie osoby mówiącej;*

- *zajmuje się ona nauką świadomego mówienia, w sensie natężenia, tego w jaki sposób i jak głośno mówimy.*

Wielu respondentów skupiło się na wskazaniu, znów wybiórczo, że emisja głosu jest tożsama z higienicznym używaniem aparatu mowy:

- *dyscyplina ta zajmuje się poprawnym prowadzeniem głosu, wypowiadaniem się w taki sposób, żeby struny głosowe się nie męczyły;*
- *nauka zajmuje się ćwiczeniem tego jak mówić, aby było to wyraźne, zrozumiałe i mniej obciążające dla krtani; budowa narządu głosu, omawianie ich funkcji oraz dbanie o nie;*
- *zajmuje się sposobem powstawania dźwięków emitowanych przez człowieka, uwzględniając warunki biologiczne, a także okoliczności zaistnienia głosu.*

Pozostałe stwierdzenia pojawiały się jako pojedyncze odpowiedzi i rozmaicie, najczęściej bardzo szeroko, definiowały zakres dyscypliny. Według ankietowanych emisja głosu nie ogranicza się tylko do śpiewanej produkcji głosowej; pozwala kontrolować głos, ale respondenci nie precyzują, w jaki sposób może do tego prowadzić; jest równoznaczna z rozśpiewaniem głosu i wprawkami głosowymi, by śpiewać bez dysharmonii; może być przydatna dla określonych grup zawodowych (nie pada tu jednak opozycja mowa potoczna : mowa zawodowa) i pozwala diagnozować sposób mówienia:

- *(...) zajmuje się nauką poprawnej emisji głosu nie tylko przy śpiewie, ale i w mowie. Uczy jak poprawnie i zrozumiale się wysławiać;*
- *to umiejętność kontrolowania swojego głosu; to sposób w jaki człowiek prowadzi dźwięki towarzyszące mowie (sic!);*
- *uczy ludzi (zwłaszcza nauczycieli i osoby występujące publicznie) poprawnej wymowy i oddychania, tak, aby mówili wyraźnie, aby chciało się ich słuchać;*
- *bada w jaki sposób mówimy, jakie popełniamy błędy itp.*

Czwarte zadanie polegało na porównaniu dwóch terminów: *artykulacja* i *dykcja*. W całej ankiecie było to pytanie, na które najczęściej odpowiadano, tylko jedna osoba nie podjęła się ich porównania. Miało dać odpowiedź na pytanie, czy studenci znają zakresy definicyjne, potrafią te pojęcia wytłumaczyć i wskazać różnice między nimi. Niestety, niemal wszyscy respondenci pomylili ze sobą oba terminy, wobec czego formuły wyjaśniające krzyżowały się i przeczyły stanowi faktycznemu.⁶

⁶ Dla utrzymania porządku wyводу przypominam, że artykulacja to ruchy narządów nasady kształtujące ostatecznie falę głosową. Nieprecyzyjna lub błędna artykulacja utrudnia identyfikację głosek, a w konsekwencji zrozumienie wymawianych słów. Natomiast dykcja, czyli wymowa, jest łąčeniem poszczególnych głosek w słowa i zdania wraz z poprawnym akcentowaniem.

DYKCJA	ARTYKULACJA
- wyraźne artykułowanie słów; - poprawny sposób mówienia dźwięków; - dokładne wymawianie poszczególnych wyrazów; - komunikatywne wygłaszanie zespołów treściowych (zdań i zespołów zdań); - to poprawna, wyraźna emisja głosu; - sposób wydawania dźwięków. Zajmuje się ona nauką w jaki sposób wydawać dźwięki, aby nie zaszkodzić swemu zdrowiu, aby głos służył nam jak najlepiej, był dobrze zrozumiały i wykorzystany; - ogólna sprawność werbalna dotycząca poprawnego i wyraźnego mówienia; - umiejętność poprawnego wymawiania, połączeń składniowych między głoskami (sic!).	- to wypowiadanie słów w odpowiedni sposób dla danej sytuacji, np. inaczej w teatrze, inaczej w zwykłej rozmowie; - barwa głosu, ton; - umiejętność prawidłowego wymawiania dłuższych wypowiedzi poprzez odpowiednie akcentowanie sylab, słów, znaków interpunkcyjnych itp.; - akcentowanie?; - artykulacja to umiejętność wskazywania w zdaniu elementów najistotniejszych; - poprawne wymawianie tonów itp.; - to podkreślanie jakiegoś wyrazu, aby go wyróżnić; - to intonowanie wyrazów; - podkreślanie, uwypuklanie części słów, wyrazów w zależności od znaczenia; - składne układanie wypowiedzi.
DYKCJA VS. ARTYKULACJA	
- Są to pojęcia dotyczące wymowy, płynności wymowy, odpowiedniego natężenia głosu w wymowie. - Są związane z prawidłową emisją głosu? - Sądzę, że są to podobne terminy, chodzi o staranne i dokładne wymawianie słów, odpowiednie akcenty, zaznaczanie nacisku na daną sylabę. - Dykcja to wyraźne mówienie, artykulacja – to samo?	

Kilka osób próbowało jednoznacznie ustalić treść obu pojęć, lecz ocena zjawisk była wybiórcza, ograniczona do pewnych składowych je konstituujących (niemal bezwyjątkowo dykcja kojarzy się z wyraźnym mówieniem, starannością, płynnością, dostosowywaniem tempa mowy, rytmicznością, artykulacja zaś z użyciem artykulatorów do tworzenia dźwięków mowy). Nie pojawiło się żadne ujęcie holistyczne (łącznie wyżej wymienione cechy bądź spajające dykcję i artykulację mowną ze śpiewną), ale studenci nawiązywali do kategorii wad i błędów wymowy:

DYKCJA:

- *dobra cechuje się wyraźnym mówieniem, bez błędów typu seplenienie, czy „zjadanie” głosek;*
- *odnosi się do poprawnego wymawiania słów, w sposób wyraźny;*
- *sposób wymawiania dźwięków, z odpowiednią intonacją, jakością dźwięków, akcentem wymawianiowym;*
- *to sposób wypowiadania danych słów. Wpływa na rozumienie słyszanego tekstu;*

- *prawidłowa wymowa; staranność wymawiania słów; płynne wypowiedzianie się; poprawna szybkość wymowy; sposób wypowiadania się z podkreśleniem dobrej i wyraźnej wymowy.*

ARTYKULACJA:

- *kojarzy mi się z funkcją jaką pełnią organy mowy, artykulatory, z tym gdzie dane dźwięki powstają;*
- *produkowanie dźwięków, tworzenie się głosek;*
- *poprawne ułożenie ust przy wymawianiu poszczególnych dźwięków;*
- *to modelowanie słów za pomocą języka i warg;*
- *korzystanie z danych narządów mowy w celu uzyskania właściwie brzmiących głosek;*
- *poprawne wymawianie głosek i samogłosek (sic!), ich zespołów w ramach wyrazu;*
- *sposób, w jaki wypowiadamy poszczególne głoski.*

Osoby biorące udział w ankiecie (tylko trzech respondenci nie udzielili odpowiedzi) poprawnie wskazywały przymioty właściwie używanego głosu (**pytanie piąte**), za wyznaczniki uznając: donośność (głos dostosowany do wielkości pomieszczenia i odległości od odbiorców), głośność, dobre gospodarowanie powietrzem (emitowany na przeponie, niegardłowy; pozbawiony chrypy, piskliwości), używanie rezonatorów (barwa głosu), ton (przyjemny; adekwatny do wypowiadanej treści), siłę, czystość, dźwięczność, słyszalność (*wielu ludzi ma w zwyczaju mówić prawie szeptem lub wręcz przeciwnie – wrzeszczy*), odpowiednie tempo, stosowanie pauz (pauzy między słowami, dłuższe pauzy po zakończeniu zdania), wyrazistość (*szeroko otwarte usta, a nie mruczenie pod nosem*), poprawne frazowanie (*podczas wypowiedzi oddech brany po „kropce”, a nie w środku zdania*), płynność, nieobecność wad wymowy (bez seplenienia), dobrą dykcję, a więc i artykulację, oraz zrozumiałość (brak jęków namysłu).

Według ankietowanych *dobrze emitowany głos to wyraźne dźwięki, odpowiednia głośność. To również dobrze wypowiadane końcówki wyrazów*. Jeden z respondentów zauważył ponadto, że właściwością dobrze emitowanego głosu jest perswazyjność: *Osoba posiadająca dobrą emisję głosu może zostać dobrym mówcą, a co za tym idzie: przekonywać innych do swoich racji. Emisja głosu wpływa też często na charakter rozmowy, jeżeli np. ktoś ma przyjemny głos, chętniej z nim rozmawiamy*.

Przedstawione powyżej wyniki badań nad poziomem i jakością wiedzy o emisji głosu to jedynie wstępna i niewiążąca próba opisu zjawiska. Charakterystyka ma ograniczony zasięg, gdyż podobnych prób (na większą skalę) nie podejmowano dotąd w innych ośrodkach. W obecnej sytuacji niniejszy artykuł traktować należy jako wskazanie pewnych upowszechniających się tendencji przekazywania i kodowania wiedzy na temat emisji głosu niż rozstrzygające ustalenia, które popularyzują (powstające obecnie) liczne prace z tej dziedziny.

Bibliografia

- W. Doroszewski, 1963, *Podstawy gramatyki polskiej*, cz. 1, Warszawa.
- J. Gałęska-Tritt, 2009, *Śpiewam solo i w zespole. Psychofizjologia śpiewu dla każdego*, Poznań.
- K. Linklater, 2012, *Uwolnij swój głos, tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*, tłum. A. Trzewiczek, Kraków.
- K. Łabuś, 2011, *Autoprezentacja w zakresie pracy głosem*, Warszawa.
- M. Oczkoś, 2007, *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i fałdunieniu*, Warszawa.
- H. Sobierajska, 1972, *Uczymy się śpiewać. Poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego, instruktorów amatorskich zespołów wokalnych oraz piosenkarzy*, Warszawa.
- B. Tarasiewicz, 2006, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków.
- B. Toczyńska, 2007, *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańsk.
- H. Zielińska, 2002, *Kształcenie głosu*, Lublin.

The diaphragm gives power to words... – the knowledge of voice production among students of Polish studies (reconnaissance)

Summary

Voice production is an obligatory subject for those philology students who wish to obtain teaching qualifications. The level of rudimental knowledge with this respect among students beginning their university education is the object of this paper. What became the point of departure was the questionnaire survey conducted among the respondents who did not attend phonetics and phonology classes. The survey questionnaire comprised 5 questions: *How is voice produced?; What is diaphragm? What function does it fulfil in (spoken/ sung) voice production?; Define voice production. What is this discipline concerned with?; How do you understand the terms 'diction' and 'articulation'?; Enumerate characteristics of a well-produced voice.* The knowledge of the respondents proved to be wrong or incomplete, it reinforced common perceptions, it was simplified and grossly schematic. The results of the analysis of student statements presented in this paper can be considered interesting from the documentation point of view and valuable because they show the extreme significance of precision in explaining notions from the primary discipline. They can also serve teachers of this subject, who will work on establishing the knowledge of voice production and theory of phonetics.

Trans. Monika Czarnecka

HIPSTERSCY HIPSTERZY W HIPSTERSKICH CIUCHACH SIĘ HIPSTERZA¹

Wśród młodego pokolenia Polaków panuje moda na słowo *hipster*. Trudno jednak znaleźć jego definicję w najnowszych ogólnych słownikach współczesnej polszczyzny. S. Dubisz pisał, że:

(...) zmian w słownictwie języka polskiego ostatniego 10-lecia dokonało się co najmniej kilka tysięcy, ale słowniki ich nie rejestrują, ponieważ nie ma nowych słowników (...). Niezależnie od tego, że słowniki rejestrują zawsze stan po zmianach (*ex post*), trzeba podkreślić, iż – niestety – zaczynają one bardziej przypominać archiwum niż obserwatorium językowe [Dubisz 2013, 115].

Nic zatem dziwnego, że większość współczesnych leksykonów nie rejestruje rzeczownika *hipster* i słów od niego pochodnych (por.: *hipsterski*, *hipsterstwo*, *hipsterzyć się*). Dokumentuje go jedynie niezbyt już nowy *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* pod red. H. Zgółkowej, por.:

hipster/ *hepster* (z angielskiego *hipster*) ‘osoba wykazująca szczególną wiedzę i zainteresowanie nowymi i niekonwencjonalnymi wzorcami zachowań, takimi jak: jazz, środki stymulujące, np. narkotyki, egzotyczne religie itp.: Po roku 1966 słowo *hipster* wyszło z mody, wyparte, podobnie jak samo zjawisko, przez o wiele szerszy ruch hipisów. Hipsterzy to amerykański fenomen lat pięćdziesiątych, zrodzony w środowisku czarnych jazzmanów uprawiających w latach czterdziestych bebop² [PSWP].

Poza tym omawiany wyraz występuje w leksykonach mieszczących słownictwo o obcej proveniencji, trzeba jednak dodać, że te poświadczenia również są marginalne. *Hipstera* rejestruje *Wielki słownik wyrazów obcych* PWN w znaczeniu: ‘przedstawiciel subkultury miejskiej, powstałej w latach czterdziestych XX w. w Stanach Zjednoczonych, związanej z fascynacją kulturą murzyńską, egzotycznymi religiami i najnowszymi prądami w muzyce, zwłaszcza jazzem’ [WSWO] oraz W. Kopaliński w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, por.: *hipster*,

¹ Podpis pod zdjęciem zamieszczonym w artykule hasłowym *hipster* na stronie internetowej *Nonsensopedii* [<http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Hipster>].

² *bebop* (ang.-amer. muz.) ‘styl jazzowy powstały na początku lat czterdziestych XX w. na wschodnim wybrzeżu Stanów Zjednoczonych, charakteryzujący się m.in. rozszerzoną improwizacją i ekspresją gry; także: muzyka w tym stylu’ [USJP].

hepster (z kwalifikatorem *muzyczny*) ‘zapalony miłośnik jazzu; osoba zamięlowana w rzeczach modnych i eleganckich, w nowościach’ [SWO].

Przytoczone definicje nie oddają jednak aktualnego znaczenia wyrazu *hipster*. Charakteryzowany leksem, mimo że wyszedł z mody w połowie lat sześćdziesiątych XX wieku, na powrót jest w użyciu, zwłaszcza w polszczyźnie potocznej, w języku młodzieżowym. Aby dotrzeć do współczesnego sensu omawianego słowa, trzeba skorzystać z internetowej bazy danych. W zasobach Internetu (teksty, słowniki internetowe) znajdziemy znacznie więcej informacji na temat interesującego wyrazu aniżeli w drukowanych słownikach polszczyzny. Trzeba podkreślić, że nie sposób odnieść się do wszystkich tekstów zamieszczonych w sieci o *hipsterze*, dlatego ograniczę się do kilku wybranych materiałów.

Zacznę od przytoczenia materiału leksykalnego ze słowników internetowych. Charakteryzowany wyraz odnajdziemy m.in. w *Miejskim słowniku slangu i mowy potocznej*; jego znaczenie mieści się w formule: ‘osobnik twierdzący, że jest fajny, alternatywny. Ubiera się w lumpach lub szuka odzienia w koszach na śmieci. Często nosi ze sobą stary, ruski aparat, którym napierdala hipsterskie focie. Jest wrażliwy na otoczenie i nieszczęście zwierząt’ [<http://www.miejski.pl/>]. Znaczenie *hipstera* wyjaśnia też zamieszczony w sieci *Słownik SJP*, którego redakcją „(...) zajmują się hobbysci pod okiem Internautów”. Wskazane źródło tłumaczy ów wyraz następująco: ‘osoba zamięlowana w rzeczach modnych i eleganckich, w nowościach; również: zapalony miłośnik jazzu; hepster’. Co istotne, *Słownik SJP* przytacza także komentarze osób goszczących na stronie dotyczące znaczeń definiowanych słów. Internauci sami mogą być twórcami artykułów hasłowych. Według niektórych komentarzy *hipster* to ‘osoba żyjąca formą, nie treścią. Pełna szafa ciuchów i płyt, pełne kieszenie – ale pusto między uszami. Jej opinie to wyłącznie cytaty z mediów. Osoba kompletnie niezdolna do budowania własnych poglądów. Synonimy: pozer, papuga’ (~**gosc**, wpis z dnia 18.10.2012) czy ‘bogaty małałat udający kloszarda’ (~**gosc**, wpis z dnia 27.11.2012) [<http://sjp.pl/>]. Dodać trzeba, że opinii internautów odnośnie do rozumienia wyrazu *hipster* jest w sieci znacznie więcej, można je znaleźć na stronach różnych forów dyskusyjnych.

Hasło *hipster* poświadczane jest także w internetowych encyklopediach, tj. w *Wikipedii* i *Nonsensopedii* oraz na wielu portalach społecznościowych (np. *Polityka.pl*), por. fragmenty definicji pochodzących z tych źródeł:

HIPSTER: współczesna subkultura, funkcjonująca zarówno wśród nastolatków, jak i ludzi po 20. i 30. roku życia i starszych. Wyznacznikiem stylu hipsterów jest deklarowana niezależność wobec głównego nurtu kultury masowej (tzw. *mainstreamu*) i ironiczny stosunek do niego oraz akcentowanie swojej oryginalności i indywidualności. Hipsterzy podkreślają silnie swój wizerunek, rozumiany zarówno poprzez wyrazisty i „artystyczny” strój (m.in. w stylu *vintage*), jak i poprzez wyjątkowe, nieszablonowe zainteresowania. Pośród hipsterów ceniona jest deklarowana niezależność myślenia, zajmowanie się twórczością artystyczną, zainteresowanie niszowymi formami kultury,

w tym muzyką, filmem niezależnym itd. (...). Hipsterzy byli nazywani też *scenestrami*. Pojęcie po raz pierwszy pojawiło się w latach 40. XX wieku, odżyło w latach 90. i używane jest nadal. Według Allena Ginsberga hipster to: *bardzo rimbaudowski typ, sam nic nie tworzy, nie pisze, tak naprawdę to nie wie za dużo o literaturze poza tym, co wyczyta w niezależnych magazynach, ale o tym z kolei wie wszystko*. Natomiast Krzysztof Varga, parafrazując słowa Ginsberga, przytacza następującą definicję hipstera: *zna wszystkich, których znać należy, sam nic nie tworzy, wie tylko to, o czym pisze się w modnych magazynach* [za: Wikipedia].

HIPSTER, także **hepster** (łac. *Hipsterus sophisticatus*) – odmiana człowieka. Jego cechy charakterystyczne są tak wyrafinowane, że nikt właściwie nie jest pewien, jak wyglądają. Za punkt honoru postawił sobie oryginalność. Tak oryginalny, że w skali oryginalności od 1 do 10 jest siedemnastką, a jego odbicie w lustrze chciałoby wyglądać tak jak on (...). Hipster przede wszystkim jest indywidualistą (...). Pierwszym hipsterem był Markiz de Sade, który za swój cel życiowy obrał denerwowanie wszystkich wokół poprzez bycie skrajnym indywidualistą, a także dlatego, że nosił najciaśniejsze kalessony ze wszystkich. No i był postępowy, co jest cechą każdego hipstera (...). Jednak kaganek oświaty został zapalony i w XIX wieku hipsterów było wielu. Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Goethe, wszyscy oni byli artystycznymi indywidualistami i nosili ciasne kalessony. Potem hipsterstwo silnie natężyło się na przełomie wieków, można tu wymienić na przykład Henri Matisse'a, Fryderyka Nietzschego, Leopolda Staffa czy też Paula Gaugina. Po nich wszystko rozwinęło się płynnie i połowę artystów XX wieku można nazwać hipsterami (...).

My, Nonsensopedysi, jesteśmy na tyle mili, by wyjaśnić Ci, że hipster to: Pan w wieku >20 lat. Właściciel eleganckiego swetra z dekoltem, eleganckich jaskrawych trampek, równie (jak nie bardziej!) eleganckich damskich spodni (obowiązkowo ciasne! czasami na tyle, że można je pomylić z kalessonami. Albo może to są kalessony?) i nie mniej eleganckich pięćdziesięciu profili na MySpace. Fryzura unika wszelkich standardów. Może to być fryzura na garnek, emo grzywka, włosy krótkie, acz rozszalałe, włosy długie i rozszalałe, a ostatnio popularne stało się uczesanie na sarmatę, z wygolonymi bokami i bujnym czubem. Broda i wąsy mile widziane. Są ironiczne. Jedna z niewielu osób, która nosi okulary, a nie ma wady wzroku. Okulary oczywiście muszą być tak wielkie i tak ciężkie, że powodują garbienie się. Do swoich idealnie przylegających spodni często nosi szeroki pasek i/lub szelki (oczywiście na wierzchu). Osobnik znajdujący potrzebę noszenia szalika i/lub czapki latem. Człowiek, który ma iPody, iPhone'y i Parę iNnych iRzeczy niezbędnych do lansu. Kozak. Cwaniak. Samozwańczy ekspert w każdej dziedzinie. Lepszy od ciebie. On wcale się na ciebie nie gapi dlatego, że mu się podobasz. On cię właśnie mierzy i nie podoba mu się to, co widzi. Wstydź się. Do używek hipstera należą obowiązkowo, umiłowane przez niego, papierosy Lucky Strike (lansiarские), oraz piwo Desperados, konieczne z limonką w szyjce. Obowiązkowo kwadratowa, materiałowa torba. Żadnych plecaków! Niektórzy myślą ich z komputerem. Hipsterzy mają właściwą sobie logikę, której używają do podkreślania swojej wyższości. Pierwszą rzeczą jest stwierdzenie: „nie jestem hipsterem!”. Tak. Bycie hipsterem nie jest powodem do dumy. Przede wszystkim, jesteś wtedy zaszklakowany. Hipsterzy tego nie lubią. To ty jesteś hipsterem. Drugą rzeczą jest ironia. Ironia jest ważną rzeczą w życiu hipstera. To jego tarcza przeciw normalnemu światu (...). Kolejną rzeczą jest sztuka. Hipsterzy lubią sztukę, zwłaszcza sposób, w jaki na nią patrzą. Życiowym celem każdego hipstera jest polubienie czegoś zanim stało się sławne (...). Muzyka, obok lansu i ubioru jest najważniejsza dla hipsterów (...) najpopularniejsze wśród hipsterów są zespoły, które nie są popularne (...) [za: *Nonsensopedia*].

HIPSTERZY: to jedna z najbardziej ulotnych i nieokreślonych subkultur (...). Słowo pochodzi z lat 40. i, oczywiście, jest kilka wersji co do jego genezy. Pierwsza mówi, że wzięło się od okrzyku hep, używanego w środowiskach jazzowych jako wyraz apro-

baty dla czyichś umiejętności, stylu, wycucia. Druga, że pochodzi od hop – slangowego określenia opium. Jest i trzecia, że od hipi, co w afrykańskim narzeczu oznacza: otwierać komuś oczy (...). Według Roberta Lanhama, autora książeczki „The Hipster Handbook”, hipster to ktoś, kto ukończył liberalną artystyczną szkołę, której drużyna futbolowa nie wygrała meczu od czasu rządów Ronalda Reagana i ma jednego przyjaciela republikanina. Uwielbia termin postmodernizm, używa słów w znaczeniu ironicznym, spędza wolny czas w barach, ale nigdy w sieciowych, w których kelnerzy mają plakietki z imionami, albo gdzie gra się w rzutki. Bardzo niehipsterskie są m.in. samochody typu SUV, przedmieścia, książki z wypukłymi literami na okładce, praca na etacie, bożonarodzeniowe swetry z Mikołajem i muzyka, którą można usłyszeć w radiu (...) [za: Joanna Podgórska, *Hipstersi, czyli nowa subkultura. Nieuchwytny hipster*, Polityka.pl].

Przywołane wyżej aktualne rozumienia wyrazu *hipster* wyraźnie pokazują, jaką metamorfozę semantyczną przeszło omawiane słowo na przestrzeni zaledwie kilkudziesięciu lat. Materiał pochodzący z internetowych źródeł pokazał, że to modne współcześnie słowo funkcjonuje w polszczyźnie potocznej, ma zasięg środowiskowy, jego użycie ogranicza się do slangu młodzieżowego. Wizerunek osoby będącej przedstawicielem współczesnej hipsterskiej subkultury, który wyłania się z tekstów zamieszczonych w wirtualnej sieci, jest niezwykle precyzyjny. Wyjaśnienia tu prezentowane są bardzo rozbudowane i koncentrują się głównie na cechach, które ma dzisiejszy hipster. Mamy tu szczegółowy opis jego zachowań, zainteresowań czy wyglądu (ubiór, fryzura, charakterystyczne gadzety). Co więcej, mamy również opis jego zachowań mownych, por. dialogi cytowane z *Nonsensopedii*:

- Odkryłem nowy zespół!
- Jak się nazywa?
- Nieważne, pewnie nigdy o nich nie słyszałeś.

- Czego słuchasz?
- I tak nie znasz.

Leksem *hipster* to przykład tzw. leksyki recydywnej („restytutywnej”, nawracającej), która po okresach większego lub mniejszego „uśpienia” odżywa.³ Potwierdza to również rozrost rodziny słowotwórczej wyrazów pozostających w związku semantycznym z leksemem *hipster*, por. rzeczownik *hipsterstwo*, przymiotnik *hipsterski*, czasownik *hipsterzyć* (się) (słowa nowe, nienotowane w żadnych słownikach drukowanych współczesnej polszczyzny). Zazwyczaj leksem „powracający” zyskuje nowy sens, jest rozumiany inaczej niż w przeszłości (proces reaktywacji leksykalnej wiąże się ze zmianami semantycznymi). Powracając, trafia na nowy grunt, funkcjonuje w nowych realiach, musi więc odwzorowywać sądy, emocje i poglądy współczesnych Polaków [por. Buttler 1989, 159]. Można sądzić, że z tego właśnie powodu nie odnajdziemy wielu cech

³ W. Chlebda pisał o zjawisku funkcjonowania tzw. frazeologii recydywnej („restytutywnej”, nawracającej) [Chlebda 2001, 160].

wspólnych między dawnym hipsterem a tym z XXI wieku. Spoiwem jest tu niewątpliwie zamiłowanie do niekonwencjonalnych wzorców zachowań, a te z lat 40. i 50. ubiegłego wieku były inne niż obecnie.

Warto jeszcze dodać, że w opozycji do *hipsterów* pojawili się *anty-hipsterzy*. Mianem tym określa się 'grupę ludzi uważającą hipsterów za zbiór zblazowanych i nieprzystosowanych do prawdziwego życia dzieci bogatych rodziców, którzy nigdy nic nie zrobili. Twierdzenie to oparte jest na negacji wyjątkowości i wyszukaności oraz przekonaniu o degeneracji tej dekadenskiej subkultury. Antyhipsterzy to nieakceptujący zarówno stylu, jak i fałszywego podejścia do życia hipsterów' [za: *Nonsensopedia*].

Bibliografia

- D. Buttler, *Zapomniane frazeologizmy polskie XIX wieku*, „Przegląd Humanistyczny” 1989, nr 8/9, s. 155–161.
- W. Chlebda, *Frazeologia polska minionego wieku* [w:] *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, Warszawa 2001, s. 155–165.
- S. Dubisz, *Archiwum, archiwizacja, archiwizować*, „Poradnik Językowy” 2013, z. 7, s. 113–115.
- PSWP: H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 13, Poznań 1997.
- SWO: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1994.
- USJP: S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.
- WSWO: M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2005.
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Hipster>
- <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Hipster>
- <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1506630,1,hipstersi-czyli-nowa-subkultura.read>
- <http://sjp.pl/hipster>
- <http://www.miejski.pl/>

Agnieszka Piela
(Uniwersytet Śląski, Katowice)

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

Mirosław Bańko¹

(Uniwersytet Warszawski)

SAMUEL BOGUMIŁ LINDE, SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO, WARSZAWA 1807–1814

PEŁNY TYTUŁ

Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde, Warszawa 1807–1814. W podtytule poszczególnych woluminów wymienione są ponadto liczne funkcje pełnione przez autora w życiu naukowym i publicznym – od trzech w woluminie pierwszym do przeszło dziesięciu w ostatnim.

JĘZYK/JĘZYKI

Polski, ale z wielką liczbą odpowiedników innojęzycznych, zwłaszcza niemieckich i słowiańskich.

LICZBA HASEŁ

Około 60 000 wyrazów w funkcji haseł i podhaseł.

UKŁAD HASEŁ

Alfabetyczno-gniazdowy: wyrazy hasłowe ułożono alfabetycznie, pod nimi zgrupowano wyrazy pochodne tak, aby nie zakłócić porządku alfabetycznego. W rezultacie niektóre rodziny wyrazowe zostały podzielone między kilka haseł.

TWÓRCY

Autor, Samuel Bogumił Linde (1771–1847), urodził się w Toruniu w rodzinie mieszczańskiej. Jego ojciec był szwedzkim imigrantem, matka torunianką pochodzenia niemieckiego. Linde studiował teologię i języki klasyczne w Lipsku, następnie pracował na uniwersytecie lipskim jako lektor języka polskiego (mimo że sam – wychowany w środowisku niemieckojęzycznym w Toruniu – nie uważał polszczyzny za swój język ojczysty). W Lipsku związał się z emigracją polską i w tym czasie powziął zamiar opracowania słownika polsko-niemieckiego i niemiecko-pol-

¹ Autor artykułu i współredaktorzy witryny *Słowniki dawne i współczesne* (<http://www.leksykografia.uw.edu.pl>) dziękują prof. Bożenie Matuszczyk za konsultację.

skiego. Punktem wyjścia był dlań słownik M. Troca, z którego robił wypisy, wzorował się też na niemieckim słowniku J. C. Adelunga. W okresie insurekcji kościuszkowskiej przebywał w Warszawie, gdzie zbierał materiały do słownika w bibliotekach. W latach 1795–1803 pracował jako bibliotekarz w domu J. M. Ossolińskiego w Wiedniu: porządkował i powiększał jego księgozbiór, a z książek korzystał w pracy nad słownikiem, którego zrab powstał w tym okresie. W dyskusjach z J. M. Ossolińskim i z uczonymi sławistami zmieniała się wówczas koncepcja słownika: miejsce słownika przekładowego zajął w planach Lindego słownik narodowy, obejmujący trzysta lat mowy polskiej, od XVI po początek XIX w. W 1803 r. przeniósł się Linde do Warszawy, gdzie objął kierownictwo nowego liceum założonego przez władze pruskie (stanowisko to piastował aż do emerytury). Zasiadał też we władzach innych instytucji oświatowych, łącząc działalność administracyjną i dydaktyczną z pracą leksykograficzną i naukową. Jego główne dzieło, *Słownik języka polskiego*, spotkało się z wielkim uznaniem i przyniosło autorowi szereg zaszczytów, m.in. okolicznościowy medal, członkostwo honorowe dwóch polskich uniwersytetów i kilku zagranicznych towarzystw naukowych, a nawet szlachectwo (Linde otrzymał herb Słownik). Późniejszych ambitnych projektów naukowych, zwłaszcza słownika ogólnosłowiańskiego i wielkiego słownika porównawczego rosyjsko-polskiego, nie zdołał jednak Linde zrealizować.

CHARAKTERYSTYKA

Dzieło Lindego jest pierwszym jednojęzycznym słownikiem polszczyzny, opatrującym wyrazy polskie objaśnieniami i cytatami z dzieł polskich autorów. Jest zarazem słownikiem wielojęzycznym, a także historyczno-etymologicznym. Linde oparł się namowom członków Towarzystwa Przyjaciół Nauk, aby opracować słownik normatywny, dający jedynie przykłady wzorowego języka, ale ze względu na ograniczoną znajomość literackiej polszczyzny [por. Matuszczyk 2006, 67–75] zgodził się, by pewne informacje normatywne zostały wprowadzone do słownika przez korektorów.

Słownik zawiera ok. 60 000 haseł, w tym ok. 2000 nazw własnych i ok. 5000 nazw wymyślonych przez autora (z ich pomocą Linde chciał uzupełnić luki leksykalne w polszczyźnie, mało istotne zresztą, które zauważył, porównując język polski z innymi językami słowiańskimi). Liczba ekwiwalentów innosłowiańskich wynosi ok. 250 000 (Linde nadmiernie jednak rozdrobnił języki słowiańskie na dialekty). Cytatów, przytoczonych ze wskazaniem źródła, jest w słowniku ok. 200 000, autor wybrał je z prawie 850 tekstów ok. 400 autorów.

W zakresie definicji Linde polegał na słownikach Knapiusza i M. Troca, a często wyręczał się cytatem, nie zawsze wskazując źródło. Cytaty, nawet te ze wskazanym źródłem, modyfikował, np. skracał, tak aby lepiej ilustrowały znaczenie (nad względu filologicznej wierności przedkładał bo-

wiem ich praktyczną użyteczność). Informacje bibliograficzne nie zawsze podawał dokładne, czasem cytował późniejsze, a więc mniej wiarygodne wydania zamiast pierwszego, popełniał też nieścisłości w materiale porównawczym z innych języków słowiańskich (być może obciążają one konto jego doradców, gdyż Linde nie znał innych języków słowiańskich poza polskim). Ciężar tych zarzutów jest jednak niewielki w porównaniu z wielkością i rangą słownika.

INNOWACJE WARSZTATOWE

► Linde po raz pierwszy wykorzystał na taką skalę teksty źródłowe – wyrazy i przykłady ich użycia czerpał z druków, rękopisów, a nawet z mowy potocznej, i uwiarygodnił w słowniku przez wskazanie źródła. Są w jego słowniku wyrazy, których nie zdefiniował, lecz zilustrował cytatem. Choć jako pół Szwed, pół Niemiec z urodzenia mógł takie postępowanie uznać za wygodne (a nawet nieuniknione), uzasadnił je w sposób, który i dziś trzeba ocenić jako nowoczesny – mianowicie autorytetem tekstów, będących pewniejszym źródłem informacji o języku niż intuicja leksykografa. Nie przeszkodziło to Lindemu cytaty skracać i w inny sposób modyfikować, traktował je bowiem jako dowód na istnienie słowa, a także jako wygodny sposób objaśniania znaczeń (niektóre jego definicje to w istocie kryptocytaty z tekstów źródłowych), nie zaś jako instrukcję użycia wyrazu.

► Nowością w stosunku do wcześniejszych słowników było także silniejsze rozczłonkowanie znaczeń (z jednoczesną dbałością o to, aby nie mylić znaczeń systemowych z przygodnymi kontekstowymi) oraz wydzielenie użyć przerośniętych i utartych związków wyrazowych.

► Innym *novum* było konsekwentne stosowanie bezokolicznika jako wyrazu hasłowego dla czasowników zamiast używanej wcześniej 1. osoby czasu teraźniejszego lub przyszłego prostego.

BUDOWA ARTYKUŁU HASŁOWEGO

Po wyrażeniu hasłowym, zapisanym wersalikami, następuje zazwyczaj informacja gramatyczna (w przykładowym hasle **broda** końcówka dopełniacza i oznaczenie rodzaju żeńskiego), później definicja i odpowiedniki innojęzyczne (poprzedzone skróconymi nazwami języków), wreszcie cytaty ze wskazaniem źródła. W dłuższych hasłach, podzielonych na znaczenia, kolejne definicje wprowadzane są za pomocą liczb arabskich lub liter albo poprzedzane znakiem paragrafu bądź poziomej kreski.

Ten sam układ dotyczy podhasła, ułożonych alfabetycznie, wprowadzanych wersalikami i składanych w ciąg, czyli bez złamania wiersza (zob. **brodacieć**, **brodac** i in.). W podhasłach opracowano wyrazy pochodne, pod warunkiem jednak, że nie prowadziłoby to do zakłócenia porządku alfabetycznego (w przeciwnym razie wyrazy pokrewne, rozdzielone alfabetycznie wyrazem spoza ich rodziny, należą do różnych hasła).

Ogólnie struktura artykułów hasłowych jest mało przejrzysta – przyjęte rozwiązania typograficzne i decyzja o gniazdowaniu wyrazów pochodnych oraz przytaczaniu ich w ciągu, bez łamania wierszy, podyktowane były dążeniem do obniżenia kosztów druku. W budowie hasła jest także wiele niekonsekwencji – te same elementy (np. informacje etymologiczne) pojawiają się w różnych miejscach i zapisywane są na wiele sposobów (niekonsekwencje zapisu dotyczą zwłaszcza informacji gramatycznych i kwalifikatorów).

Nieporządek widać też w przykładowym hasle **broda**. Podhasło **brodka** (tak zapisane, choć w cytatach jest także *bródka*) pojawia się dwukrotnie: raz na początku, za drugim razem blisko końca hasła, przy czym raz opatrzone jest skrótem *zdbm.*, za drugim razem *zdrb.* (pierwszy skrót, z przestawką liter, może być jednak błędem zecera). Definicja pojawia się trzykrotnie: na początku hasła w obu znaczeniach ('część twarzy pod dolną wargą' i 'włosy na niey porosłe'), a potem w każdym z tych znaczeń osobno, przy czym pierwsze znaczenie jest wprowadzone liczbą 1, a drugie sekwencją myślnika, znaku § i liczby 2. Związek frazeologiczny *brodą ziemię ryć* (któremu odpowiada dzisiejsze *gryźć ziemię*), nawiązujący do znaczenia 1., wprowadzono myślnikiem, podczas gdy przysłowie *Broda mędrce nie czyni*, nawiązujące do znaczenia 2., pojawiło się tylko w cytacie ze słownika J. Mączyńskiego. Wbrew ogólnej zasadzie, aby artykuł hasłowy zawierał się w jednym akapicie, hasło **broda** podzielone zostało na dwa akapity – w miejscu, w którym wyrazy w sposób oczywisty pokrewne *brodzie* (np. *brodaty*) ustępują takim, których pokrewieństwo jest mniej widoczne (np. *brodawka*). Później jednak powracają wyrazy o bliskim pokrewieństwie (np. *bródka*), a kolejnego złamania wiersza już nie ma.

Z niekonsekwencjami w budowie hasła musieli się zmierzyć wydawcy drugiej, lwowskiej edycji słownika. Zmieniono w niej m.in. oznaczenia kolejnych definicji na bardziej zrozumiałe.

Stawiając Lindemu zarzut nieporządku w słowniku, trzeba pamiętać, że jego słownik powstawał w ciągu dwudziestu lat, że koncepcja dzieła zmieniała się w tym czasie i wreszcie – że Linde nie dysponował komputerem, który dziś pomaga autorom słowników unikać niekonsekwencji (choć pomaga też duplikować błędy).

INNE

Linde był nie tylko autorem, ale i wydawcą słownika. Skutecznie zabiegał o fundusze (otrzymał wsparcie m.in. od księcia A. Czartoryskiego, hrabiego J. M. Ossolińskiego, hrabiego W. Tyszkiewicza, hrabiny M. Worcellowej, ordynata S. Zamoyskiego, a nawet cara Aleksandra I), zajmował się promocją (m.in. przez wydawanie prospektów) i prenumeratą, sprowadzał z zagranicy papier i czcionki, nawet maszyny drukarskie ustawił w swoim mieszkaniu w Warszawie, aby nadzorować druk. Następnie osobiście prowadził sprzedaż, gdyż przewidywane przez księgarzy

uważał za zbyt wysokie. Do podjęcia obowiązków wydawniczych zmusiła go konieczność – księgarze polscy (wówczas pełniący funkcję wydawców) nie byli wystarczająco zasobni, aby ryzykować wydanie tak kosztownego dzieła. Nakład wyniósł 1200 egzemplarzy, książka była droga, a sprzedaż mniejsza od oczekiwanej, tak że jeszcze dziesięć lat po ukończeniu edycji miał Linde 100 niesprzedanych kompletów. Wysiłek Lindego wydawcy gorzko podsumował J. Michalski [1961, 35]:

Hojnego wsparcia, życzliwych opiekunów zazdrościli mu inni uczeni, wydanie *Słownika* stawiano, z dużą dozą słuszności, jako przykład mecenatu na dużą skalę. A mimo to znakomity leksykograf, który nie tylko włożył w swe dzieło kolosalny wysiłek naukowy, ale który również wziął na swe barki cały trud zorganizowania i prowadzenia druku i kolportażu, do późnych lat życia zarabiać musiał wyczerpującą energię pracą pedagogiczną i bibliotekarską. Dzięki autorstwu *Słownika* cieszył się wprawdzie specjalnymi względami i uposażenie jego było stosunkowo wysokie, niemniej stale podobno gryzł się, że dzieciom swoim nie potrafił zabezpieczyć podstaw materialnych.

CIEKAWOSTKI

► Jako daty graniczne publikacji przytacza się lata 1807 i 1814, ponieważ takie figurują na stronach tytułowych. W rzeczywistości ostatni tom słownika został wydrukowany dopiero w lutym 1815 r.

► Skomplikowane oznaczenia woluminów na stronie tytułowej (np. *tom I, część I*) przypominają, że Linde starał się zrealizować deklarację z wydanego w 1804 r. prospektu, w którym zapowiedział słownik czterotomowy.

► Jako bibliotekarz J. M. Ossolińskiego Linde podejmował podróże po Galicji, których celem było pozyskiwanie książek. Penetrował biblioteki klasztorne, kościelne i dworskie, a książki zdobywał nie zawsze legalnie, wychodząc z założenia, że cel uświęca środki.

► Stosowana przez Lindego zasada alfabetyzacji różni się od współczesnej: litery polskie różniące się znakiem diakrytycznym są tu traktowane jako warianty jednego znaku, przez co np. hasło *ćma* znajduje się między hasłami *clarz* ‘celnik’ a *cmentarz*. We współczesnych słownikach w taki sposób traktuje się tylko litery obce, np. *ű* jest wariantem litery *u*.

► Nie ma pewności, czy rękopis słownika, zachowany we fragmentach, jest ostatnią jego wersją rękopiśmienną. W związku z tym nie wiadomo, jaka była rola korektorów i zecerów w zakresie modernizacji pisowni w cytatach. Wiadomo, że od korektorów pochodzą gwiazdki stosowane w funkcji kwalifikatora normatywnego: pojedynczą oznaczono wyrazy niemieszczące się w normie ówczesnego języka literackiego, w tym archaizmy i neologizmy Lindego, podwójną – poetyzmy. Możliwe, że nawet skrócenia i modyfikacje cytatów nie były dziełem Lindego, lecz wynajętej przez niego osoby.

► Słownik Lindego był największym, najbardziej kosztownym przedsięwzięciem wydawniczym na ziemiach polskich w czasach Księstwa

Warszawskiego. Miał także najwyższą cenę, choć po uwzględnieniu objętości dzieła, mierzonej liczbą znaków, oraz wielości użytych czcionek cenę słownika można uznać za umiarkowaną.

WYDANIA

Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde, t. 1–6, Drukarnia XX. Pijarów, Warszawa 1807–1814.

Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde. Wydanie drugie, poprawione i pomnożone, t. 1–6, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1854–1860.

Wydania fototypiczne edycji lwowskiej: PIW, Warszawa 1951; Gutenberg Print, Warszawa 1994.

WERSJA ELEKTRONICZNA

Wydanie pierwsze słownika jest dostępne w Kujawsko-Pomorskiej Bibliotece Cyfrowej pod adresem: <http://kpbc.umk.pl/publication/8173>

Wydanie drugie – wraz z wyszukiwarką o dużych możliwościach, pozwalającą m.in. na tworzenie konkordancji – udostępnia Katedra Lingwistyki Formalnej UW pod adresem: <http://poliqarp.wbl.klf.uw.edu.pl/>

Oba wydania są dostępne ponadto w witrynie openlibrary.org, można je znaleźć np. poleceniem *Linde site:openlibrary.org* za pomocą wyszukiwarki Google.

BIBLIOGRAFIA

Z ogromnej literatury na temat Lindego i jego słownika wybrano pozycje najważniejsze, przeważnie książkowe. Dalsze wskazówki bibliograficzne można znaleźć w monografii Bożeny Matuszczyk, w pracach Mariana Ptaszyka i in. Lindemu poświęcono ponadto XXX (1981) rocznik „Prac Filologicznych”.

O. Błazejewicz, *Samuel Bogumił Linde – bibliotekarz i bibliograf*, Ossolineum, Wrocław 1975.

S. Hrabec, F. Peplowski, *Wiadomości o autorach i dziełach cytowanych w Słowniku Lindego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1963.

T. Lewaszkiewicz, *Panslawistyczne osobliwości leksykalne S. B. Lindego i jego projekt stworzenia wspólnego języka słowiańskiego*, Ossolineum, Wrocław 1980.

S. B. Linde, *Samuel Bogumił Linde – autobiografia z 1823 roku*, oprac. M. Ptaszyk, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

B. Matuszczyk, *Słownik języka polskiego S. B. Lindego. Warsztat leksykografa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.

J. Michalski, *Dzieje wydania Słownika Lindego*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, Historia Nauk Społecznych 1961, nr 4, s. 3–39.

J. Michalski, *Linde Samuel Bogumił [w:] Polski słownik biograficzny*, t. XVII, Ossolineum, Wrocław 1972, s. 359–364.

F. Peplowski, *Samuel Bogumił Linde. W dwusetną rocznicę urodzin*, „Rocznik Kulturalny Kujaw i Pomorza” 1970, VI.

F. Peplowski, *Słownik języka polskiego Samuela Bogumiła Lindego* [w:] *Samuel Bogumił Linde – twórca pierwszego słownika języka polskiego*, Książnica Miejska, Toruń 1977.

M. Ptaszyk, *Bibliografia prac Samuela Bogumiła Lindego*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1990.

M. Ptaszyk, *Kalendarz życia i twórczości Samuela Bogumiła Lindego*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.

M. Ptaszyk, *Słownik języka polskiego Samuela Bogumiła Lindego. Szkice bibliologiczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

Wanda Decyk-Zięba
(Uniwersytet Warszawski)

Z DZIEJÓW GRAMATYK

Historia opisu systemu gramatycznego polszczyzny zaczyna się w wieku XV od traktatu ortograficznego (ok. 1440 r.) Jakuba Parkosza. Impuls do jego teoretycznych rozważań dały względy praktyczne, potrzeba ujednolicenia pisowni. Na początku wieku XVI ukazuje się pierwsza drukowana ortografia Stanisława Zaborowskiego [*Orthographia seu modus recte scribendi et legendi Polonicum idioma quam utilissimus*, Kraków 1514–1515¹], potem Jana Seklucjana [w: *Catechismus...*, Królewiec 1547; 1549] i Stanisława Murzynowskiego [w: *Ewangelia... wedle Mateusza świętego... na polski przełożona*, Królewiec 1551]. Elementy opisu gramatycznego polszczyzny znajdują się także w różnego typu podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego oraz w gramatykach łacińskich.

Autorem pierwszej znanej gramatyki języka polskiego był Piotr Statorius-Stojeński [*Polonices grammatices institutio*, Kraków 1568], drugiej zaś – adresowanej do Niemców – Mikołaj Volckmar [*Compendium linguae Polonicae in gratiam iuventutis Dantiscanae collectum*, Gdańsk 1594]. W wieku XVII i 1. połowie XVIII w. szczególnie dużo tych gramatyk i podręczników języka ukazało się na Śląsku i Pomorzu; pisane one były nie tylko po łacinie, lecz także w języku niemieckim. Spośród nich warto zwrócić uwagę na gramatyki: Franciszka (Mesgnien) Menińskiego [*Grammatica seu institutio Polonicae linguae*, Gdańsk 1649], Macieja Gutthaeter-Dobrackiego [*Polnische Deutsch erklarte Sprachkunst... Gramatyka polska, niemieckim językiem wyłożona*, Oleśnica 1669 i *Vorbott der polnischen Sprachkunst. Gonicie gramatyki polskiej*, Oleśnica 1668], Jana Monety (syna) [*Enchiridion Polonicum oder polnisches Handbuch*, Gdańsk 1720] i Carla Friedricha Müllera [*Polnische Grammatica*, Królewiec 1750]. Niektóre z podręczników zawierały obok gramatyki polskiej

¹ Data przyjęta za: K. Piekarski, *Pierwsza drukarnia Floriana Unglera 1510–1516*, Kraków 1926, s. 28, 72; W. Wydra, W. R. Rzepka, *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, Wrocław 1984, s. 315; ok. 1513 podaje L. Bernacki [*Pierwsza książka polska*, Lwów 1918, s. 111–113], 1512–1513 *Bibliografia polska Karola i Stanisława Estreicherów* [t. 34, Kraków 1951, s. 51].

również gramatykę języka niemieckiego, ich autorami m.in. byli: Jeremiasz Roter [*Schlüssel zur polnischen und teutschen Sprach... Klucz do polskiego i niemieckiego języka, to jest gruntowna nauka*, Wrocław 1616] i Johann Christian Krumbholz [*Kurzgefasste und deutliche deutsch-polnische Grammatik*, Wrocław 1775]. W tym czasie ukazują się też pisane po polsku podręczniki do nauki języka włoskiego [Adama Styli, *Grammatica Polono-Italica abo sposób łączny nauczzenia się włoskiego języka*, Kraków 1675] i języka francuskiego [Bartłomieja Kazimierza Malickiego, *Klucz do języka francuskiego, to jest gramatyka polsko-francuska*, Kraków 1700; Stanisława Dąbrowskiego (?), *Gramatyka francusko-polska z różnych tak świeżo wydanych jako i dawniejszych zebrana*, Warszawa 1750]. Pierwszym Polakiem, który napisał gramatykę języka polskiego,² był nauczyciel języka łacińskiego i polskiego w Gdańsku – Jan Karol Wojna z Jasienicy [*Compendiosa linguae Polonicae institutio in gratiam exterorum... Additum... vocabula Polonica*, Gdańsk 1690].

Dla dziejów gramatyk języka polskiego ważny jest rok 1770; w tym roku we Lwowie ukazały się *Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest Gramatyka języka polskiego ucząca* Walentego Szyllarskiego. Była to pierwsza gramatyka napisana po polsku i adresowana do Polaków (młodzi narodowej). Na potrzeby zreformowanych przez Komisję Edukacji Narodowej szkół narodowych nowoczesny – jak na owe czasy – podręcznik języka polskiego napisał Onufry Kopczyński [*Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I–III*, Warszawa 1778–1783]. Autorzy pierwszych pisanych w języku polskim gramatyk przeszczepili na grunt polski idee zachodnioeuropejskich koncepcji lingwistycznych, zrodzonych na podłożu racjonalistycznym i empirycznym.

W roku 1794 ukazuje się w Królewcu gramatyka Krzysztofa Celestyna Mrongoviusa [*Polnisches Lesebuch, Lexicon und Sprachlehre... Zabawki pożyteczne, czyli książka elementarna dla uczących się polskiego lub niemieckiego języka z słownikiem i krótką gramatyką*], wówczas nauczyciela języka polskiego i greckiego w Collegium Fridericianum.

Gramatyki pozostają też głównym gatunkiem w polskim językoznawstwie od okresu oświecenia aż do początków XX wieku. W XIX w. dominują gramatyki szkolne i popularne, które wydawane były na ziemiach trzech zaborów oraz poza dawnymi granicami Polski (w Paryżu, Berlinie, Odessie), niewielką grupę wśród nich stanowiły podręczniki języka pol-

² Por. J. Łoś, *Gramatyka w dawnej Polsce*, „Język Polski” 1913, z. 7, s. 219; Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, Warszawa 1974, s. 414. Władysław Pniewski zastrzega: „o ile nie była nią nieznana nam książka [Jana] Gulińskiego [lektora języka polskiego w Gdańsku]”, chodzi o: *Fundamentum seu Principium ad Politico-Polonicum usum recte formandum, exponendum, et loquendum* z 1643 r. [por. W. Pniewski, *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, Gdańsk 1938, s. 70–71, 75, 105]. Pod uwagę można też wziąć gramatykę z 1680 r. (niezachowaną), której autorem był – sądząc z nazwiska Polak – Stanisław Jan Malczowski, nauczyciel, tłumacz i rejent w ryskim magistracie.

skiego dla cudzoziemców, np. Samuela Bandtkiego *Polnische Grammatik für Deutsche, welche die polnische Sprache gründlich erlernen wollen* [Wrocław 1808] czy Tomasza Kurhanowicza *Przewodnik do praktycznej nauki języka polskiego dla Rosjan* [Warszawa 1865]. Autorami gramatyk byli ludzie różnych profesji, przeważają wśród nich nauczyciele.³ Najlepszą gramatykę po O. Kopczyńskim napisał Józef Mroziński [*Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego*, Warszawa 1822],⁴ zawodowy wojskowy, uczestnik kampanii napoleońskiej, w wojsku Królestwa Kongresowego dosłużył się stopnia generała.

„Amatorski (pozanaukowy) – jak pisze Mirosław Skarżyński – nurt gramatyczny utrzymywał się jako jedyny właściwie do lat sześćdziesiątych XIX w., potem zaś, towarzysząc powstającemu i rozwijającemu się językoznawstwu naukowemu, dotrwał do początków XX w.”⁵ Nową jakość, której fundamentem stała się metoda historyczno-porównawcza, wprowadzało dzieło Antoniego Małeckiego [*Gramatyka języka polskiego większa*, Lwów 1863]. W tym czasie zmieniają się też poglądy na funkcję gramatyki, dostrzega się jej charakter „teoretyczny” (wyjaśnianie „najważniejszych zasad języka polskiego”), a nie tylko praktyczny. Antoni Adam Kryński [*Gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1897] odróżnia gramatykę „praktyczną” (normatywną) od teoretycznej, naukowej, dającej interpretację historyczną zjawisk językowych.⁶

Pełną wiedzę o języku – zgodną ze stanem ówczesnej lingwistyki – dawały ukazujące się w latach 1914–1939 gramatyki, m. in. Stanisława Szobera [*Gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1914–1916; wyd. II zmienione i uzupełnione, Warszawa 1923; wyd. III zupełnie zmienione, Warszawa 1931], Jana Łosia [*Gramatyka polska*, cz. I–III, Lwów 1922–1927] i Zenona Klemensiewicza [*Gramatyka współczesnej polszczyzny kulturalnej w zarysie*, Lwów–Warszawa 1939]. W opisie języka starano się wyraźnie oddzielić diachronię od synchronii. W dwudziestoleciu międzywojennym utrwała się pojmowanie gramatyki jako dyscypliny naukowej.⁷ Znamiennym przykładem, pokazującym wagę gramatyki w dorobku naukowym jej autora, stanowi gramatyka S. Szobera. Wydana pierwotnie jako podręcznik szkolny, została dwukrotnie przez autora przerobiona i zmieniona. Wznowione wydanie z 1923 r. po II wojnie światowej pełniło do lat 70. funkcję podręcznika akademickiego; zastąpiła ją dopiero gramatyka Witolda Doroszewskiego [*Podstawy gramatyki polskiej*, cz. 1, Warszawa 1952].

³ Por. M. Skarżyński, *W kręgu gramatyk polskich XIX i XX wieku*, Kraków 2001, s. 28–30.

⁴ Por. S. Urbańczyk, *Dwieście lat polskiego językoznawstwa (1751–1950)*, Kraków 1993, s. 31.

⁵ M. Skarżyński, *W kręgu gramatyk...*, op. cit., s. 32.

⁶ Por. tamże, s. 37.

⁷ Por. tamże, s. 41.

Celem tego skrótowego przeglądu dzieł gramatycznych, nie tylko gramatyk, lecz także ortografii i podręczników języka polskiego, jest z jednej strony pokazanie, jak zmieniało się rozumienie samej gramatyki i języka, z drugiej zaś zwrócenie uwagi na funkcję kulturotwórczą gramatyk: pisane dla osób nieznających (uczących się) języka polskiego, stanowiły pomost (nośnik wartości) pomiędzy kulturą polską a kulturą zachodnioeuropejską, odpowiadały na określone zapotrzebowanie społeczne, którym była potrzeba mówienia i pisania po polsku przez Niemców, Włochów czy Francuzów, pisane dla Polaków – kształtowały świadomość językową, w okresie rozbiorów stały się „narzędziem dydaktyki narodowej”.

Teksty publikowane w „Poradniku Językowym” powstały w ramach prac nad witryną internetową poświęconą dawnym ortografom, gramatykom i podręcznikom języka polskiego. Witryna, podobnie jak istniejące już witryny *Gwary polskie* oraz *Słowniki dawne i współczesne*, ma charakter edukacyjny. Adresowana jest przede wszystkim do studentów kierunków filologicznych. W doborze dzieł kierowano się opiniami współczesnych językoznawców, rolą społeczną gramatyk oraz wkładem autorów gramatyk w rozwój językoznawstwa polskiego. Na wstępnym etapie prac zaplanowano opis 28 dzieł, od traktatu ortograficznego J. Parkosza i ortografii S. Zaborowskiego po gramatykę W. Doroszewskiego. Publikacja ma też charakter okolicznościowy, w roku 2014 mija 500 lat od opublikowania pierwszej drukowanej ortografii.

W realizacji projektu uczestniczą pracownicy Instytutu Języka Polskiego, Instytutu Germanistyki i Instytutu Filologii Klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Biblioteki Narodowej. W skład zespołu redakcyjnego wchodzi: Wanda Decyk-Zięba, Alina Kępińska, Monika Kresa, Agnieszka Piotrowska, Izabela Stapor.

Wszystkie dzieła opisywane są według ustalonego schematu, co umożliwi porównanie gramatyk i projektów ortograficznych, pozwoli na pokazanie istniejących pomiędzy nimi podobieństw i różnic. Ze względu na ograniczenia objętościowe tekstów opis gramatyk jest ogólny.⁸ Każdorazowo zawiera jednak uwagi o roli analizowanych dzieł, o ich funkcjonowaniu w wymiarze społeczno-kulturowym, wpływie na rozwój wiedzy o języku oraz znaczeniu dla badań nad dawną polszczyzną. Podstawę opisu stanowi zazwyczaj pierwodruk, a jeśli jest on niedostępny – drugie lub kolejne wydanie dzieła. Dołączona literatura przedmiotu pozwoli zainteresowanym na dalsze pogłębione studia. Prace nad witryną stanowią też początek planowanego *Słownika historycznego terminologii gramatycznej* (SHTG).

⁸ Pełne wersje tekstów zostaną zamieszczone na stronie www.gramatyki.uw.edu.pl

Grzegorz Seroczyński
(Warszawa)

JAKUBA PARKOSZA TRAKTAT O ORTOGRAFII POLSKIEJ

AUTOR

Jakub Parkoszowic, inne formy nazwiska: *Jakub Parkosz*, *Jakub Parkosz* z *Żórawic*, *Jacobus Parcossi*, *Parkosch de Żórawicze*, *Parkossius*.

PEŁNY TYTUŁ

Traktat o ortografii polskiej (w rzeczywistości dzieło Jakuba Parkosza nie ma tytułu, a zachowany tekst jest prawdopodobnie kopią z 1460 lub 1470 roku kopii traktatu napisanego przez autora około roku 1440 i stanowi fragment rękopisu zbiorowego Biblioteki Jagiellońskiej nr 1961).

FORMAT I LICZBA STRON

Rękopis ten to kodeks papierowy *in quarto*, obejmujący 824 strony, sporządzony przez dwóch kopistów (jeden ze skrybów przepisał tekst do strony 9., drugi – od 10. do końca) i składający się z różnych tekstów w języku łacińskim. Niektóre pisma opatrzone są polskimi głosami. *Traktat...* znajduje się na stronach od 3. do 16., z tym, że wstęp do traktatu J. Parkosza zaczyna się na stronie 3. rękopisu, sam traktat – na stronie 6. Karty o wymiarach 21,2 x 15,5 cm zapisane są po obu stronach.

JĘZYK/JĘZYKI

Zabytek sporządzony jest w języku łacińskim; wyjątek stanowią polskie przykłady w tekście właściwego traktatu oraz wierszowane *Obiecado* (abecadło).

INFORMACJA O AUTORZE

Jakub Parkoszowic, syn Parkosza, pochodził z rodziny szlacheckiej herbu Godzięba, osiadłej we wsi Żórawice koło Sandomierza. Urodził się prawdopodobnie na początku XV wieku. W 1421 roku zapisano go do Akademii Krakowskiej, w 1422 został bakałarzem, w 1427 zaś – magistrem sztuk wyzwolonych. Przed rokiem 1439 uzyskał stopień doktora dekretów (prawa kanonicznego) oraz został proboszczem kościoła pw. św. Stanisława na Skalce. W początkach 1439 roku został wybrany na rektora Akademii Krakowskiej i pełnił tę funkcję, z półroczną przerwą,

do jesieni 1441 r. Osiem lat później został kanonikiem kapituły krakowskiej, w której zasiadał prawdopodobnie aż do śmierci około 1452 r.

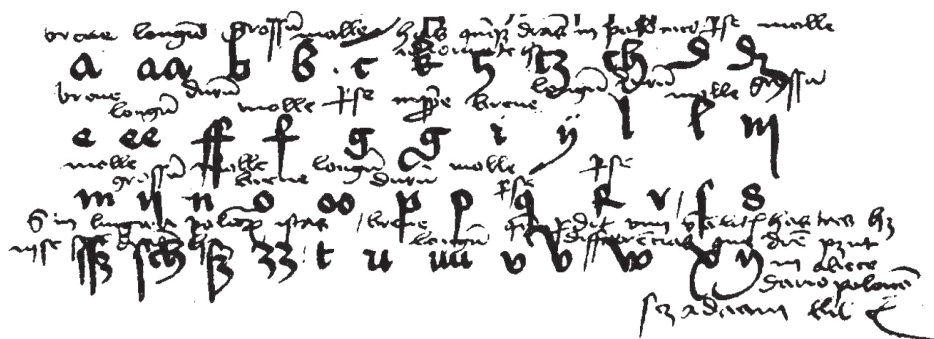
INNE DZIEŁA AUTORA

Nie są znane.

CHARAKTERYSTYKA DZIEŁA

Jakub z Żórawic był jednym z pierwszych autorów, którzy postawili przed sobą niełatwe zadanie uporządkowania polskiej ortografii. Choć jego dzieło nie odegrało większej roli w rozwoju rodzimej pisowni, było jednak „pierwszą próbą refleksji nad językiem ojczystym” [Rybicka-Nowacka 1990, 23]. Wprawdzie autor nie określił jasno adresata swoich propozycji, jednak domyślić się można, że kierował je do osób na co dzień posługujących się pismem – studentów, profesorów Akademii Krakowskiej. Świadczyć o tym może kończąca traktat łacińska zachęta do stosowania zaproponowanych przez niego zasad ortograficznych.

Tekst dzieli się na dwie części: przedmowę i właściwy traktat. Przedmowa sporządzona została prawdopodobnie przez innego autora – Warzykowskiego – wskazuje na to m.in. fragment: „Quod videns Spectabilissimus Iacobus Parcosii de Zorawicze...” [Kucała 1985, 60; Urbańczyk 1987, 313], w którym J. Parkosz określony jest jako „znakomity”.¹ Ów wstęp, jak zauważa Marian Kucała, „to pierwsze, na ówczesne czasy dość niezwykle, wystąpienie w obronie języka polskiego, uzasadniające względami zarówno patriotycznymi, jak i użytkowymi potrzebę pisania ważnych pism (...) w języku polskim” [Kucała 1985, 7–8]. Napisany został według stosowanego w XV wieku schematu wstępów do podręczników szkolnych. Na właściwy traktat składa się tekst łaciński z przykładami polskimi, polskie wierszowane abecadło oraz alfabetyczne zestawienie liter [por. poniżej, za: Kucała 1985, 55] i wyrazów (*Adam był...*).



¹ Jasne jest, że w pierwszej połowie XV w. autor traktatu nie mógł w ten sposób napisać o sobie. Fragment ten musiał być więc dopisany do wstępu J. Parkosza [Kucała 1985, 7].

Propozycje J. Parkosza oparte są na powszechnym w Polsce alfabecie łacińskim. Profesor Akademii Krakowskiej zdawał sobie sprawę z tego, że aby dostosować ten alfabet do potrzeb języka polskiego, należy, tak jak to czyniono już wcześniej, użyć kilku liter na oznaczenie jednej głoski lub zmodyfikować kształty poszczególnych liter łacińskich. Mimo że o obu sposobach wypowiadał się krytycznie, to jednak w miarę konsekwentnie stosował oba na oznaczenie zarówno samogłosek, jak i spółgłosek. W propozycjach dotyczących zapisywania samogłosek na pierwszy plan wysuwa się ta, która dotyczy zaznaczania iloczasu (szczególnie wtedy, gdy wyrażenie wpływa on na różnicę znaczenia [Kucała 1985, 92]). J. Parkosz zauważa, że „z ich [samogłosek] przedłużania lub skracania różne wypływa znaczenie wyrazów np. *wiercimaak*, gdzie jeśli się *a* przedłuża, mamy jeden wyraz, a jeśli się skraca, są dwa wyrazy” [cyt. za: Łoś 1907, 14]. Autor *Traktatu...* w związku z tym także podwaja samogłoski długie (np. **aa**, **ee**, **oo** itd.; jedyny wyjątek stanowi długie [i], które ortograf zapisuje jako **y**, nazywając tę literę *duplex y*), krótkie zaś oznaczają literami pojedynczymi. Samogłoskę nosową zapisuje jako przekreślone *o* – **ø**, a nad *y* dodaje dwie kropki – **ÿ**, czasem dwie ukośne kreseczki. Spółgłoski zaznacza dwiema literami, niekiedy trzema, np. **ff**, **dz**, **ch**, **ffz**, **fch**, lub za pomocą zmodyfikowanych liter łacińskich. Sposoby modyfikowania liter Parkoszowie zapożyczył z różnych źródeł, np. rozróżnienie **b** – **b** i **p** – **p**, jak sam pisze, przejął od muzyków.

System zaproponowany przez J. Parkosza obrazuje poniższa tabela [por. Kucała 1985, 17–18].

Głoska	Litera	Przykłady
ā	a	<i>pijfaç</i> (pisać)
ā	aa	<i>kaafaal</i> (kazał)
ā	ø	<i>yøczy</i> (jący ‘jęczy’)
ā	øø	<i>xøødz</i> (ksiądz)
ē	e	<i>obecado</i> (‘abecadło’)
ē	ee	<i>chmeel</i> (chmiel)
ī	i	<i>bith</i> (bit ‘bity’)
i	y	<i>byl</i> (bił)
ō	o	<i>koth</i> (kot)
ō	oo	<i>rooø</i> (rog)
ū	u	<i>umee</i> (umie)
ū	uu	<i>kuur</i> (kur)
ÿ	i	<i>bith</i> (byt)
ÿ	y	<i>byl</i> (był)

Głoska	Litera	Przykłady
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>bodze</i> (bodzie)
<i>b'</i>	<i>b</i>	<i>bodri</i> (biodry 'biodra')
<i>c</i>	<i>c</i>	<i>cap</i>
<i>ć</i>	<i>ç</i>	<i>çemø</i> (ciemią 'ciemie')
<i>č</i>	<i>cz</i>	<i>czapka</i>
<i>d</i>	<i>d</i>	<i>døøb</i> (dąb)
<i>ź</i>	<i>dz'</i>	<i>dzøøpil</i> (dziągил 'dziegiel')
<i>ż</i>	<i>dz</i>	<i>qviʃzdz</i> (gwizdż)
<i>f</i>	<i>ff</i>	<i>ffaʃth</i> (fast'chwast')
<i>f'</i>	<i>f</i>	<i>faal</i> (fiał 'chwiał')
<i>g</i>	<i>g</i>	<i>gaad</i> (gad'wąż, żmija')
<i>x</i>	<i>ch</i>	<i>chcel</i> (chciał)
<i>j</i>	<i>g I</i>	<i>gee</i> (jee); <i>Iaan</i> (Jan)
<i>k</i>	<i>k q</i>	<i>kameen</i> (kamień); <i>quath</i> (kwiat)
<i>l</i>	<i>l</i>	<i>ludze</i> (ludzie)
<i>ł</i>	<i>l</i>	<i>lapka</i> (łapka)
<i>m</i>	<i>m</i>	<i>mige</i> (myje)
<i>m'</i>	<i>m</i>	<i>mood</i> (miód)
<i>n</i>	<i>n</i>	<i>noc</i>
<i>ń</i>	<i>n</i>	<i>nevaʃta</i> (niewiasta)
<i>p</i>	<i>p</i>	<i>kʌap</i> (knap 'tkacz')
<i>p'</i>	<i>p</i>	<i>potr</i> (Piotr)
<i>r</i>	<i>r</i>	<i>prave</i> (prawie)
<i>s</i>	<i>s / ʃ / ʃʃ</i>	<i>seen</i> (sen); <i>saam</i> (sam); <i>miʃʃa</i> (misa)
<i>ś</i>	<i>ʃʃz</i>	<i>ʃʃzirotha</i> (sirota 'sierota')
<i>š</i>	<i>ʃch</i>	<i>ʃchum</i> (szum)
<i>t</i>	<i>th t</i>	<i>kath</i> (kat); <i>teʃz</i> (też)
<i>v</i>	<i>v</i>	<i>vige</i> (wyje)
<i>v'</i>	<i>v</i>	<i>voʃʌ</i> (wiosna)
<i>wu</i>	<i>w</i>	<i>wʃta</i> (wusta)
<i>z</i>	<i>z / s / ʃ</i>	<i>zøøb</i> (zab); <i>masal</i> (mazał); <i>kaafaal</i> (kazał)
<i>ź</i>	<i>zz</i>	<i>zzjma</i> (zima)
<i>ż</i>	<i>ʃz</i>	<i>ʃzaak</i> (żak)

W swoim *Traktacie*... J. Parkosz zwraca również uwagę na to, że używanie większej liczby znaków tam, gdzie wystarczy ich mniej – jest błędem. Zauważa także, że w niektórych wypadkach (np. przy oznaczaniu długich samogłosek) można byłoby zmodyfikować ich kształt.

Gdybyśmy chcieli różnice w wymawianiu długich i krótkich samogłosek wyrażać za pomocą kształtu liter, nie byłoby to zbyt trudne. Grecy bowiem zachowują taki sposób pisania, inaczej pisząc o krótkie, inaczej o długie. My jednak, którzy wszystko (w tym względzie) zapożyczyliśmy od Łacinników, zdecydowaliśmy się poniechać tej niezwykłości, bo mogłaby być niektórym niemiła [cyt. za: Kucala 1985, 91–92]].

Jak nietrudno się domyślić, J. Parkosz nie proponuje stosowania np. znaków diakrytycznych z obawy przed posadzeniem go o zależność od propozycji uznanego za heretyka Jana Husa. I choć starał się zacierać ślady wpływów mistrza praskiego, to jednak zależności te widoczne są w różnych punktach, m.in. tak jak Hus na końcu zestawil wyrazy zaczynające się na kolejne litery alfabetu, dodał po polsku zachętę do uczenia się jego ortografii (*Kto chce pisać doskonale...*), wyrazy przykłady łączył dość często w zdania (np. *babę byk bodzie; niewiasta nie wie nics* itp.) [Kucala 1985, 33].

Propozycje J. Parkosza okazały się jednak niekonsekwentne i niepraktyczne. Zgodnie z założeniami ortografa każdej głosce miał odpowiadać jeden znak (lub dwuznak). Tymczasem ta sama głoska mogła być zapisywana w różny sposób, np. [t] jako **t** lub **th**, ta sama zaś litera lub dwuznak, np. **s**, **f** lub **dz**, mogła być używana do oznaczenia dwóch różnych głosek (*seen/masal; faam/kaafaal; dzøøgil/qvişdz*). W alfabecie umieszczono także litery zbędne – **q** oraz **x**, a jednocześnie pominięto znaki głosek [ʒ] oraz [ʃ] (choć w tekście pojawiają się przykłady ich użycia, np. *rzøøffa* ‘ręsa’). Być może ze względu na fakt, iż do dnia dzisiejszego zachowała się jedynie kopia kopii *Traktatu*, dość często pojawiają się odstępstwa od zaleceń J. Parkosza w samym tekście *Traktatu*..., również w przykładach ilustrujących dopiero co sformułowane reguły. Najczęściej dotyczy to liter oznaczających miękkie i twarde spółgłoski. I choć ortografia pierwszego reformatora polskiej pisowni nie znalazła zastosowania w żadnym z XV-wiecznych ani późniejszych zabytków, to stała się jednak nieocenionym dokumentem rejestrującym system fonologiczny piętnastowiecznej polszczyzny. W swojej pracy J. Parkosz przedstawił typowo fonologiczne podejście do języka. Dążył do tego, by za pomocą różnych znaków przedstawić dźwięki wpływające na znaczenie. Zauważył, że długość samogłosek lub miękkość bądź twardość spółgłosek są cechami dystynktywnymi, dlatego stał na stanowisku, że należy różnicować zapis tych głosek, modyfikując litery łacińskie. Oprócz wymienionego już zróżnicowania pod względem iloczasu, a także różnic w miękkości spółgłosek, znajdziemy w *Traktacie*... informacje tylko o jednej samogłosce nosowej [a] (**a** nosowe).

RECEPCJA DZIEŁA

Znał *Traktat*... i korzystał z niego Stanisław Zaborowski, autor pierwszej drukowanej ortografii polskiej. *Traktat* pozostał w rękopisie aż do roku 1830, kiedy to Jan Samuel Bandtkie po raz pierwszy – nie unikając błędów – opublikował cały tekst. Kolejne wydanie, nadal zachowujące naukową wartość, pochodzi z 1907 r. [Łoś 1907, 379–425]. Po raz ostatni w całości *Traktat* ukazał się w opracowaniu Mariana Kucały w 1985 r. Ta edycja, oprócz szczegółowego omówienia zabytku, zawiera fotokopię i odczytanie rękopisu oraz przekład na język polski. Ocena traktatu bardzo się zmieniała. Początkowo odmawiano mu wartości dowodowej, np. co do iloczasu (m.in. A. Brückner). Z czasem wartość dokumentująca zjawiska fonetyczne i fonologiczne piętnastowiecznej polszczyzny dzieła J. Parkosza, za Janem Łosiem i Zdzisławem Stieberem, uznali wszyscy językoznawcy.

Niejako na marginesie warto zauważyć, że niejednoznaczne były także opinie na temat znaczenia wstępu do traktatu: od lekceważących [por. Maciejowski 1851, 337] do pełnych uznania. Aleksander Brückner na przykład uważał, że „kolega czy następca Parkosza dopisał wstęp do traktatu z takim znawstwem przedmiotu, z tak szerokim widnokregiem, w tak patriotycznej tendencji, że sam ten wstęp zaliczylibyśmy śmiało do tytułów chwały Studium krakowskiego” [Brückner 1974, 107].

CIEKAWOSTKI

W *Traktacie*... Parkoszowic użył niespełna sześciuset polskich słów, w tym około pięćdziesięciu takich, które nie są notowane w żadnym innym piętnastowiecznym zabytku, np. *ciulać* (‘zbierać coś’), *gad* (‘żmija, wąż’), *bykać* (‘ryczeć’), *dumać* (‘rozmyślać’). Kilka z nich jest małopolskimi dialektyzmami, np. *cap* (‘koziół’), *ciolek* (‘byczek’), *siutka* (‘owieczka’). W omawianym zabytku udokumentowane zostały także pewne fonetyczne małopolskie cechy dialektalne, np. przejście grupy spółgłoskowej [xv] w [f], czy [xv] w [f’], np. *fytać* (chwytać), *fast* (chwast), *f’ać* (chwiać), choć w tekście wierszowanego *Obiecada* można znaleźć zapis *chwalebne*.

WERSJA ELEKTRONICZNA

Polska Biblioteka Internetowa (wydanie krytyczne Jana Łosia z 1907 r.), http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=40702&s=1

Staropolska on-line („Obiecado”), <http://staropolska.pl/sredniowiecze/varia/parkoszowic.html>

BIBLIOGRAFIA

J. S. Bandtkie, 1816, *Pisownia polska, czyli część gramatyki w zbiorze Piotrowi z Ilkusza r. 1486 darowanej, w bibliotece krakowskiej akademii dotąd się znajdującej*, „Pamiętnik Warszawski, czyli Dziennik Nauk i Umiejętności” VI, s. 348–352.

A. Brückner, 1974, *Traktat Parkoszków ortograficzny* [w:] *Początki i rozwój języka polskiego*, Warszawa, s. 107–113.

M. Bugajski, 2005, *Parkoszowica świadomość lingwistyczna i świadomość językowa* [w:] S. Borawski (red. nauk.), *Rozprawy o historii języka polskiego*, Zielona Góra 2005, s. 73–78.

R. Ganszyniec, 1933, *O ortografii Jakóba Parkosza*, „Sprawozdania Towarzystwa Naukowego we Lwowie” XII, s. 148–151.

Jacobi Parcossii de Żorawice antiqissimus de orthographia Polonica libellus, rogatu et sumptibus Eduardi com. Raczynski, opera et studio Georgii Samuelis Bandtkie editus, 1830, Posnaniae.

Jakóba syna Parkoszewego traktat o ortografii polskiej, 1907, wyd. J. Łoś, Materiały i Prace Komisji Językowej AU II, Kraków, s. 379–425.

Jakuba Parkosza „Traktat o ortografii polskiej”, 1985, oprac. M. Kucała, Warszawa.

J. Łoś, 1913, *Dawne glosy o języku polskim*, „Język Polski” I, s. 51–58.

L. Moszyński, 1971, *Traktat ortograficzny Jakuba Parkoszewicza a alfabetu słowiańskie*, „Język Polski” LI, s. 100–107.

H. Rybicka-Nowacka, 1990, *Szkice z dziejów języka literackiego*, Warszawa.

G. Seroczyński, 2003, *Jakuba Parkoszewicza Traktat o ortografii polskiej* [w:] W. Decyk-Zięba, S. Dubisz (red. nauk.), *Teksty staropolskie. Analizy i interpretacje*, Warszawa, s. 241–250.

S. Urbańczyk, 1987, *Dwa staropolskie traktaty ortograficzne*, „Studia Polonistyczne” XIV/XV, s. 313–320.

W. Taszycki, 1965, *Co wiemy o Jakubie z Żorawic, synu Parkosza?* [w:] *Rozprawy i studia polonistyczne*, t. 3, Wrocław, s. 331–337.

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

DWUJĘZYZCZNOŚĆ, WIELOJĘZYZCZNOŚĆ I WIELOKULTUROWOŚĆ – SZANSE I ZAGROŻENIA NA DRODZE DO POROZUMIENIA

W dniu 9 października 2013 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach odbyło się I Międzynarodowe Seminarium Naukowe zatytułowane „Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia”. Przedsięwzięcie zostało zorganizowane przez Instytut Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego oraz Koło Naukowe Doktorantów Językoznawstwa Wydziału Filologicznego.

Część oficjalną rozpoczęła Iwona Loewe – opiekun naukowy całego wydarzenia, która przywitała prelegentów oraz przybyłych gości. Podziękowała również dwóm osobom, bez których to seminarium by się nie odbyło – Kamili Kuros-Kowalskiej oraz Katarzynie Węsierskiej. Następnie Magdalena Pastuchowa rozpoczęła spotkanie, zwracając uwagę na jego niezwykle prowokacyjną tematykę.

W pierwszej części spotkania referat zatytułowany *O komunikacji i porozumieniu międzykulturowym w kontekście bilingwizmu* wygłosiła Henriette W. Langdon z Wydziału Zaburzeń Komunikacji w Kolegium Edukacji na Uniwersytecie Stanowym San Jose w Kalifornii. Referentka w swoim wystąpieniu nie tylko podjęła próbę zdefiniowania pojęcia dwujęzyczności, uwzględniając czynniki promujące to zjawisko, ale również ukazała tak pozytywne, jak i negatywne aspekty bycia osobą bilingwalną. Badaczka, opierając się na własnym doświadczeniu, wskazała na niezwykle bogactwo kulturowe występujące u osób, które na co dzień posługują się wieloma językami. Autorka obaliła również kilka mitów dotyczących dwujęzyczności, wśród których znalazły się rzekome problemy związane z rozwojem językowym występujące u osób bilingwalnych. H. W. Langdon na zakończenie wystąpienia porównała języki do kwiatów, o które trzeba nieustannie dbać, podlewać je, nawozić... Z całą stanowczością stwierdziła, że warto być osobą dwujęzyczną.

Następnie wystąpiła Aneta Nott-Bower, specjalistka od dwujęzyczności, na co dzień współpracująca z Polską Szkołą w Manchesterze. Prelegentka na początku swojego wystąpienia *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy. Szanse i zagrożenia* wyjaśniła, iż problemy poruszane na tym spotkaniu są dla niej niezwykle ważne z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że od lat zajmuje się tematem bilingwizmu zawodowo, po drugie zaś jest matką dwujęzycznych dzieci, co daje jej możliwość obserwacji dwujęzyczności niejako w praktyce. Następnie dokonała ciekawego i wnikliwego omówienia teorii progowej Jima Cumminsa, która wyróżnia trzy poziomy bilingwizmu: ograniczony, częściowy, zrównoważony.

A. Nott-Bower podkreślała, że wedle teorii J. Cumminsa poziom bilingwizmu determinuje jego wpływ na rozwój osoby dwujęzycznej, zatem najlepiej uczyć dzieci obu języków symultanicznie. W ostatniej części wystąpienia prelegentka omówiła istotę teorii współzależności rozwojowej.

Po zakończeniu pierwszej części seminarium odbyła się dyskusja, którą rozpoczęła Magdalena Pastuchowa, dziękując prelegentkom za wątki biograficzne, które nadały niezwykle koloryt ich wystąpieniom. Następnie głos zabrała Joanna Przyklenk, która zapytała o to, w jakim języku mówią dwujęzyczne dzieci, kiedy nie ma w ich otoczeniu dorosłych.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się pierwsza sesja, którą otworzyła Joanna Przyklenk referatem zatytułowanym *Więcej niż jeden – to dobrze czy źle? O stosunku Polaków do wielojęzyczności w historii polszczyzny*. Autorka na podstawie zebranych danych tekstowych i słownikowych wykazała, że zarówno dwu-, jak i wielojęzyczność w historii polszczyzny były zasadniczo wartościowane pozytywnie. W znacznym stopniu przyczynił się do tego język łaciński, a dalej szanse, jakie niosła ze sobą znajomość obcego języka. Badaczka wymieniła również sytuacje, w których wielojęzyczność spotykała się z pewnego rodzaju dezaprobatą. Wśród wymienionych kontekstów znalazły się: niedoskonałość opanowania obcego języka i negowanie języków obcych z powodów estetycznych.

Kolejna prelegentka, Dorota Tutka, wygłosiła referat zatytułowany *Wielojęzyczność edukacyjna. Kompetencje językowe studentów filologii angielskiej*. Autorka przedstawiła i omówiła wyniki badań ankietowych, które przeprowadziła na grupie studentów filologii angielskiej. Z analizy wynikało, że 30 studentów spośród 101 zna dwa języki obce, a zaledwie troje z tej grupy zna trzy języki. Ponadto studenci mają zastrzeżenia co do skuteczności nauczania języków obcych i autonomii w uczeniu się. Dużym problemem studentów filologii angielskiej był również brak możliwości wyjazdu do państw angielskojęzycznych.

Tuż po wystąpieniu Doroty Tutki miejsce przy mównicy zajęła Dominika Dykta, która wygłosiła referat zatytułowany *Dwujęzyczność polsko-włoska, zjawisko submersji*. Omówiwszy pojęcie dwujęzyczności subtraktywnej i addytywnej, a więc zubażającej i wzbogacającej, zaprezentowała badania, przeprowadzone poprzez studium przypadku dwóch rodzin bilingwalnych zamieszkających na terenie Polski i Włoch. Z diagnozy wynikało, że mimo czynników sprzyjających wychowaniu dwujęzycznemu pojawiają się jednostki bilingwalne, które nie są w stanie wykorzystać potencjału językowego, który stwarza im sytuacja rodzinna. Autorka wykazała, że zjawisko submersji częściej ma miejsce we Włoszech niż w Polsce, do czego przyczynia się w znacznym stopniu polityka edukacyjna kraju. Badaczka zwróciła również uwagę na prestiż, jaki niesie ze sobą lepsza znajomość języka włoskiego niż polskiego.

Po tym wystąpieniu rozpoczęła się bardzo absorbująca dyskusja na temat pozytywnych aspektów wychowywania dzieci w dwujęzyczności, w której jako pierwsza zabrała głos Henriette W. Langdon, a potem kolejno włączały się do dyskusji: Natalia Moćko, Magdalena Pastuchowa, Aneta Nott-Bower. Wśród licznych głosów nie zabrakło również takich, które podkreślały ogromny wpływ rodziców na proces poznawania języka narodowego i języka danej społeczności przez ich dzieci. Po dyskusji prelegenci i goście wzięli udział w krótkiej sesji posterowej.

Po przerwie rozpoczęła się druga sesja. Jako pierwsza wystąpiła Anna Szczepanek, która w temacie swojego referatu zadała nieco przewrotne pytanie *Czy niech zawsze niech znaczy?* Rzecz dotyczyła wykładników trybu w książkach Paula Coelho. Autorka, zestawivszy ze sobą tryby występujące w języku polskim i portugalskim, nieco szerzej omówiła pojawiający się w języku Paula Coelho tryb łączący. Badaczka szczególną uwagę zwróciła na partykułę *niech*, która w polskich tłumaczeniach książek brazylijskiego pisarza nie tylko pełniła funkcję konstrukcji z trybem łączącym w czasie teraźniejszym czy przeszłym, ale także pojawiała się w miejscu, gdzie w oryginale autor zastosował konstrukcje w czasie przeszłym niedokonanym trybu oznajmującego.

Kolejny referat, mimo że silnie nawiązujący do dwóch reakcji chemicznych, z chemią samą w sobie nie miał nic wspólnego. Katarzyna Gawel w wystąpieniu zatytułowanym *Tłumacz – katalizator czy inhibitor w procesie porozumienia międzykulturowego?* zaprezentowała dwa rodzaje tłumaczeń angielskojęzycznych, które w znacznym stopniu definiują osobę samego tłumacza. Wśród podanych przykładów znalazły się takie, które można traktować w kategorii wydarzenia kulturowego, a także takie, których obecność na ekranie nie tylko utrudnia widzowi kontakt z obrazem, ale również wypacza sens oryginalnego przekazu.

Na zakończenie drugiego panelu dyskusyjnego wystąpiła Dagmara Świątek, która w wypowiedzi zatytułowanej *Wymiana językowa w cyberprzestrzeni na przykładzie memów internetowych* zwróciła uwagę na potencjał genotwórczy memów obrazkowych, a więc na ich zdolność dynamicznego rozwoju w sieci. Autorka zauważyła, że rozwój tego zjawiska sprzyja tworzeniu innowacji leksykalnych w języku cyberprzestrzeni, a także jest miejscem styku różnych stylów językowych. Referentka przyczyn popularności memów obrazkowych upatruje w ich uniwersalnej tematyce, skoncentrowanej na emocjach, wspólnych doświadczeniach, a także relacjach międzyludzkich.

Trzeci i zarazem ostatni panel seminarium otworzyło wystąpienie Joanny Grzymały-Moszczyńskiej, zatytułowane *Wielokulturowość i wielojęzyczność dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla diagnozy psychologicznej*. Referentka, będąca współautorką badań nad funkcjonowaniem poznawczym i językowym dzieci romskich, uczęszczających do szkół specjalnych i masowych, wykazała nieprawidłowości w testach określających stan rozwoju intelektualnego u dzieci bilingwalnych. Wyniki uzyskane *Testem matryc* Ravena w 50% były zaniżone, ponieważ badanie nie uwzględniało dwujęzyczności i dwukulturowości diagnozowanych dzieci.

Kolejna prelegentka, Monika Pakura, w referacie *Dzień jak co dzień..., czyli o tym, co piszą i jak piszą dzieci romskie w polskiej szkole*, zaprezentowała prace pisemne uczniów szkoły podstawowej, by wykazać, że narodowość nie ma wpływu na rozwój języka polskiego u dzieci romskich. Krótkie wypowiedzi pisemne udowodniły, że błędy ortograficzne, interpunkcyjne czy fleksyjne popełniają zarówno uczniowie romscy, jak i polscy. Badaczka podkreśliła, że o stopniu poznawczym danego języka (w tym wypadku języka polskiego) decyduje zaangażowanie dziecka w naukę.

Spotkanie zamknęło wystąpienie Kamili Kuros-Kowalskiej, która wygłosiła referat zatytułowany *Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą*. Autorka na podstawie przeprowadzonych badań wykazała,

że stosowanie wobec dzieci dwóch języków nie powoduje diametralnych zmian w zakresie częstotliwości występowania problemów językowych. Nieoceniony wydaje się w takiej sytuacji wpływ rodziców dzieci bilingwalnych na przekazywanie im wiedzy językowej, a co za tym idzie, kreowanie ich językowego obrazu świata.

Po ostatnim wystąpieniu odbyła się dyskusja. Najpierw Aneta Nott-Bower odniosła się do referatu Kamili Kuros-Kowalskiej, następnie Henriette W. Langdon, nawiązując do wystąpienia Moniki Pakury, mówiła o analogicznych problemach z językiem hiszpańskim w Stanach Zjednoczonych. Na koniec Iwona Loewe, odwołując się do wypowiedzi Joanny Grzymały-Moszczyńskiej, zastanawiała się, czy możliwe jest opracowanie testów całkowicie obiektywnych kulturowo. Zwróciła nadto uwagę, że błędy mogą pojawiać się zarówno w testach werbalnych, jak i niewerbalnych.

Na zakończenie seminarium Iwona Loewe podziękowała wszystkim referentkom, podkreślając raz jeszcze interdyscyplinarny charakter tego spotkania.

Aleksandra Kalisz, Ewelina Tyc
(Uniwersytet Śląski, Katowice)

EWA BINKUŃSKA, *HIGIENA I EMISJA GŁOSU MÓWIONEGO*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, ss. 193

Recenzowana publikacja pomyślana została jako pomoc dla „osób, które pracują nad poprawą jakości swojego głosu pod opieką specjalistów. Ma ona służyć przede wszystkim, [nieuzasadnione użycie przecinka – P. W.] osobom, u których pojawiające się zaburzenia głosu niejako wymogły pracę nad umiejętnym – nieobciążającym ponad miarę narządu głosowego – posługiwaniem się nim, nad dbałością o jego higienę oraz jakość. Jednocześnie książka ta może okazać się przydatna dla wszystkich, którzy niekoniecznie w wyniku problemów dotyczących głosu, ale w związku z własnymi zainteresowaniami pragną pracować nad walorem estetycznym, zwłaszcza jakością swojego głosu, a także poprawnym jego wydobywaniem” (s. 9).

Książka składa się z dwunastu rozdziałów (s. 13–179) oraz obudowy, którą tworzą: *Wstęp* (s. 9–12), *Zakończenie* (s. 181–182), *Słowniczek* (s. 183–184), *Spis skrótów* (s. 185), *Spis rycin i tabel* (s. 186), *Bibliografia* (s. 187–192) oraz streszczenie w języku angielskim (s. 193).

Pierwszy rozdział (s. 13–19) ma charakter propedeutyczny. Autorka wyjaśnia w nim podstawowe pojęcia wyznaczające tematykę pracy. Wskazuje sposób rozumienia określenia *głos mówiony* („Głos mówiony z kolei stanowi sposób realizacji komunikacji ustnej w akcie mowy [brak odpowiedniego znaku interpunkcyjnego – P. W.] jest jednym ze sposobów wykonania mowy ustnej, używanym w procesie codziennej komunikacji”, s. 14), który to głos mówiony przeciwstawia głosowi śpiewanemu. Aktowi śpiewu przypisuje takie między innymi cechy, jak: zniesienie (odpowiedniejsze byłoby raczej sformułowanie *osłabienie*) funkcji komunikatywnej (informacyjnej) języka, brak wymienności ról nadawcy i odbiorcy (autorka dostrzega w tym względzie osobliwość opery i operetki oraz niektórych pieśni ludowych), artystyczne operowanie głosem. Odmienności między mową a śpiewem dotyczą poza tym cech akustycznych dźwięku oraz sposobu wykorzystania narządów głosowych. Emisję głosu pojmuje Ewa Binkuńska – w ślad za innymi badaczami – jako „zespoloną czynność oddychania i fonacji w połączeniu ze zjawiskiem rezonansu w komorach rezonacyjnych klatki piersiowej i nasady utożsamianej z rezonansem głowy” (s. 17). W tym miejscu nasuwa się pytanie o różnice między mową (artykułowaniem dźwięków) a emisją głosu. Eksplikacje obu tych zjawisk są w zasadzie tożsame. Z kolei higienę głosu autorka wiąże z określeniem czynników (zewnętrzno- i wewnętrznoustrojowych), które stanowią zagrożenie dla aparatu głosowego, oraz zapewnieniem odpowiednich warunków pracy narządom mowy.

W rozdziale drugim (s. 20–54) omówione zostały wybrane zagadnienia z zakresu lingwistycznych podstaw komunikacji. Autorka opisuje tutaj funkcje języka, warunki zaistnienia aktu komunikacji, uniwersalia językowe, wprowadza pojęcie normy językowej oraz błędu językowego, definiuje język, wskazuje na różnice między językiem mówionym a pisanym, na różne realizacje ustnej odmiany języka oraz różne style i odmiany polszczyzny. Zajmuje się też typologiami wymowy, eksplikuje pojęcia głoski, fonemu, litery, charakteryzuje system fonetyczno-fonologiczny współczesnego języka polskiego, zwracając także uwagę na cechy prozodyczne mowy.

Kolejną część książki (s. 55–69) wypełniają szczegółowe informacje dotyczące anatomii i fizjologii narządu głosu. Ewa Binkuńska najpierw przedstawia wybrane teorie wyjaśniające powstawanie głosu, po czym prezentuje (także za pomocą rysunków) anatomię krtani (budowę fałdu głosowego, fizjologię wiazaadeł głosowych, przestrzenie rezonacyjne krtani), opisuje mięśnie krtani, jej unerwienie, unaczynienie i funkcje oraz analizuje etapy generowania głosu w charakteryzowanym narzędziu mowy.

Następny rozdział (s. 70–84) poświęcony został funkcji układu oddechowego w emisji i higienie głosu. Autorka przypomina podstawowe sposoby oddychania (spoczynkowe i dynamiczne), poddaje charakterystyce anatomicznej i fizjologicznej górne i dolne drogi oddechowe, zwraca uwagę na ich znaczenie w emisji głosu, ponadto na rodzaje oddychania (przywołuje koncepcje Bogumiły Tarasiewicz, Ewy Ordyk-Czyżewskiej, Anny Walencik-Topiłko i kilku innych badaczy) oraz zjawisko podparcia oddechowego (*appoggio*).

W rozdziale piątym (s. 85–97) czytelnik znajduje syntetyczny wykład zagadnień związanych z rezonatorami subglotalnymi (przestrzeń podgłośniowa, tchawica, oskrzela, klatka piersiowa¹) i supraglotalnymi (kieszonka krtaniowa, gardło, jama ustna, jama nosowa, zatoki), rejestrami głosowymi (w zależności od przyjętych kryteriów wyodrębnia się rejestry: głowowy, piersiowy, mieszany, także muzyczne i fizjologiczne), wysokością dźwięku, jego natężeniem, czasem trwania, barwą oraz rodzajami nastawienia głosowego.

W kolejnych częściach opracowania autorka koncentruje się na systematyce chorób narządu głosu (s. 98–109), psychologicznych aspektach emisji głosu (s. 110–120), jego higienie w pracy nauczyciela (s. 121–133) oraz krótko omawia rolę głosu w działalności polityków (s. 134–137). Dwa następne rozdziały zawierają interesujący i różnorodny materiał ćwiczeniowy służący wypracowaniu odpowiedniego toru oddechowego (s. 138–148) oraz aktywizujący i usprawniający artykulatory (s. 149–172). Książkę wieńczą cenne rozważania na temat codziennych sposobów pielęgnowania narządów mowy (s. 173–179).

Niektóre fragmenty książki Ewy Binkuńskiej skłaniają do dyskusji. Przede wszystkim rozdział poświęcony lingwistycznym podstawom komunikacji. W rozważaniach na temat systemu fonetycznego i fonologicznego polszczyzny autorka zdaje się mylić oba poziomy, o czym świadczą następujące fragmenty: „Błędy w wymowie – inaczej fonetyczne – mogą odnosić się do różnych jej aspektów, na przykład realizacji poszczególnych głosek (braku zmiękczeń w wyrazach typu *rękamy*, *nogamy*), użycia niewłaściwych fonemów (*włanczać*; *nie ma ty*

¹ Wyrażenie *klatka piersiowa* należałoby zastąpić określeniem *płuca*.

dziewczyzny, zamiast *włączać*, nie ma **tej** *dziewczyzny*)” (s. 27–28); „Najstarsze zachowane komunikaty nie mają nic wspólnego z dzisiejszym pismem, zwłaszcza z pismem alfabetycznym, czyli takim, w którym litery odnoszą się do fonemów (dźwięków mowy)” (s. 31); „Proponowane dla języka polskiego systemy fonetyczne różnią się między sobą zarówno w zakresie wyróżnianych samogłosek, jak i spółgłosek. (...) Na potrzeby niniejszej pracy (podział za: Dyszak, Laskowska, Świącicka, 1997, s. 139) przyjmuje się, iż do systemu języka polskiego zaliczyć można następujące fonemy (...)” (s. 46). W konsekwencji zamazuje się różnica między głoską a fonemem. Ewa Binkuńska pisze: „Na przykład głoska [t] w wyrazach *tam*, *trzy*, *tik* (przykłady za: Dyszak, Laskowska, Świącicka, 1997, s. 28) bywa realizowana w sposób przedniojęzykowo-zębowy, dźwiękowy bądź spalatalizowany” (s. 44). To nie głoska przecież, lecz fonem /t/, który w pozycji inicjalnej wymienionych leksemów przybiera – odpowiednio – formę alofonów [t], [t̪] oraz [t̪ʲ].

Szkoda, że autorka nie wyjaśnia i nie podaje przykładów błędów wymawianiowych, które określa jako *zniesienie akcentu* oraz *nadakcent* (s. 28). Konstrukcja *widzę lewa* (zamiast *widzę lwa*) nie jest błędem słotwórczym (s. 29), lecz fleksyjnym (polegającym na wyborze niewłaściwej postaci tematu fleksyjnego). Autorka myli spółgłoski miękkie (prepalatalne) ze zmiękczoneymi (spalatalizowanymi) i półmiękkimi (semipalatalnymi), o czym świadczy następująca konstatacja: „(...) brak zmiękczeń tam, gdzie powinny one występować (na przykład *czes’c’* – zamiast *cześć*) (...)” (s. 41). Podany przykład obrazować ma współczesne zjawisko zastępowania (przez młodzież licealną i studentów, zwłaszcza kobiety²) spółgłosek prepalatalnych (a nie zmięczonych) semipalatalnymi spółgłoskami predorsalno-postdentalnymi (czyli również należącymi do grupy miękkich, ale reprezentującymi trzeci – najniższy – stopień miękkości). Podobne uchybienie zauważyć można w podrozdziale opisującym podział spółgłosek ze względu na udział środkowej części języka (s. 49).

Zapis segmentu [r] odsyła do poziomu fonetycznego, nie fonologicznego (s. 44). Nieprecyzyjne jest też stwierdzenie, że „w przypadku niektórych jednostek leksykalnych wymawiany jest [fonem [r] – uzup. P. W.] z utratą dźwięczności na przykład w leksemach: *Piotr*, *metr* czy *teatr*” (s. 44). Po pierwsze, chodzi o bezdźwięczną spółgłoskę [r̥] stanowiącą jeden z alofonów fonemu /r/; po drugie, w podanych przykładach wygłosowa spółgłoska może być realizowana dwójako ze względu na udział wiązań głosowych: albo dźwięcznie, albo bezdźwięcznie.

Choć autorka zdaje sobie sprawę z zasadniczych różnic między literą a głoską (pisze o tym na stronach 43–46), czasem zapomina o tym podstawowym rozróżnieniu. Na przykład w przypisach 34. i 35. na stronie 45, w których omawia zjawiska antycypacji i perseweracji artykulacyjnej, utożsamia głoski z literami: „(...) w wyrazie *prośba* głoska [ś] zyskuje cechę dźwięczność (...)”; „Na przykład w wyrazie *krzesło* artykulacja pierwszego segmentu pozbawiona jest

² Zob. P. Nowakowski, P. Wiatrowski, *Fonetyka polszczyzny miejskiej Poznania – perspektywy badawcze* [w:] M. Świącicka (red.), *Miasto – przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie*, t. 2, Bydgoszcz 2008, s. 93; M. Rutkiewicz-Hanczewska, *Błąd wymowy czy wada wymowy? O nowej artykulacji głosek szeregu ciszącego*, „Język Polski” 2009, z. 4–5, s. 353–364.

cechy dźwięczności, artykulatory, trwając w tym stanie, przenoszą bezdźwięczność na sąsiadującą głoskę, która w wyniku tego zjawiska traci właściwą sobie dźwięczność”. W wymowie leksemu *prośba* nie występuje głoska [ś], lecz [ż]. Głoska [ś] jest z natury głoską bezdźwięczną i nie może zyskać cechy dźwięczności. Podobnie w strukturze fonetycznej jednostki leksykalnej *krzesło* pojawia się – pod wpływem lewostronnego sąsiedztwa głoskowego – bezdźwięczne [ś], nie dźwięczne [ż], które „traci właściwą sobie dźwięczność”.

W polszczyźnie nie ma spółgłosek nosowych, które mogą tracić cechę nosowości (s. 46). Autorka konsekwentnie pomija bezdźwięczne odpowiedniki spółgłosek sonornych. Co prawda nazwa *sonorne* implikuje dźwięczność tych segmentów, ale na poziomie fonetycznym sprawa jest bardziej skomplikowana. Głoski te mają swoje kontekstowe odpowiedniki bezdźwięczne³ (dlatego na oznaczenie tych segmentów lepiej stosować nazwy *półotwarte* lub – to ich dawniejsze określenie – *zwarto-otwarte*, które nie zawierają informacji o cesze dźwięczności). Nieprawdziwa jest więc konstatacja, że dźwięczne głoski [m], [n], [ń], [l], [r], także niezgłoskotwórcza samogłoska [u], nie mają odpowiedników bezdźwięcznych (s. 47). Wbrew twierdzeniu autorki obstruent [x] ma swój dźwięczny odpowiednik [ɣ] (s. 47).

Wątpliwości budzi zaliczanie do spółgłosek segmentów [u] oraz [i] (s. 47). Z artykulacyjnego punktu widzenia są to samogłoski (podczas ich generowania powietrze swobodnie przepływa przez ponadkrtaniowe narządy mowy). W tym miejscu trzeba odnotować niekonsekwencję w kwalifikacji głoski [i]. Na stronie 48, w podrozdziale zatytułowanym *Klasyfikacja systemu spółgłoskowego pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy*, odnotowuje autorka omawiany segment, ale nazywa go otwartym (czyli samogłoską). Z kolei na stronie 155 głoska ta nazwana została półotwartą. Prawidłowym znakiem alfabetu sławistycznego odnoszącym się do przedniej samogłoski niesylabicznej jest [i], nie [j] (s. 47, 155), z kolei twardą i dźwięczną spółgłoskę wargowo-zębową oznacza litera fonetyczna [v], nie [w] (s. 47, 48). Spółgłoski szczelinowe [sʲ], [zʲ] nie są zmiękczone, lecz półmiękkie (semipalatalne) (s. 48). W zestawie spółgłosek szczelinowych brakuje segmentów [ɣ] oraz [ɣʲ], w grupie zwarto-wybuchowych nie odnotowuje autorka spółgłosek dźwięcznych [t] oraz [d], a na liście spółgłosek sonornych nie znalazł się dźwięk [ŋ], a także wspomniane wcześniej segmenty bezdźwięczne. Autorka błędnie zapisuje fonetycznie ngę oraz środkowojęzykową spółgłoskę postpalatalną [ɲ] (s. 48). Ze względu na miejsce artykulacji spółgłoski dzieli się m.in. nie na wargowe i wargowo-zębowe (s. 48), lecz na dwuwargowe i wargowo-zębowe. Głoska [ɭ] nie jest przedniojęzykowo-dźwięczna, lecz zębowa⁴ (s. 48).

W polszczyźnie nie istnieją – jak pisze autorka – trzy rodzaje akcentu: dynamiczny, iloczynowy oraz tonalny (s. 52). Przyjmuje się na ogół, że w polskim akcencie dają się zauważyć cechy wszystkich wskazanych typów akcentu, przy

³ Zob. M. Steffen-Batóg, *On the pronunciation of some Polish consonant clusters containing sonorants* [w:] eadem, *Phonetic Studies*, Poznań 1997, s. 85–109.

⁴ Omawiany segment (oraz jego bezdźwięczny odpowiednik) nie występuje we współczesnym systemie fonetycznym polszczyzny literackiej. Pojawia się jedynie w wymowie scenicznej (najstarsze pokolenie aktorów), Polaków z Kresów Wschodnich oraz na Podhalu. Takiego uzupełnienia autorka w książce nie zamieściła.

czym dominujące jest zwiększenie siły artykulacji (według Wiktora Jassemę natomiast akcent ma charakter przede wszystkim melodyczny). Poza akcentem paroksytonicznym, inicjalnym (nieobjętym jednak normą ortofoniczną⁵), oksytonicznym i proparoksytonicznym (s. 52) istnieje też akcent padający na czwartą sylabę od końca. W ramach akcentu zdaniowego wyróżnia się nie tylko akcent logiczny (s. 53), ale także emfaticzny.

Jedną z teorii powstawania głosu nazywa się teorią neurochronakcyjną (chronaksja to najkrótszy czas działania impulsu elektrycznego o natężeniu dwa razy większym od minimalnej wartości bodźca wywołującego pobudzenie, czyli reobazy, potrzebny do wywołania bodźca), nie neurochronacyjną (s. 56). Nieścisłość wkradła się też do fragmentu poświęconego budowie mózgu. Nie mądrzenia kręgowego pnia mózgu (s. 68) – istnieje rdzeń pnia mózgu (czyli twór siatkowaty). Sprzeczność informacji można zauważyć w następującym cytacie: „Źródłem powstawania dźwięku w krtani nie są drgania fałdów głosowych (...), lecz pewien cykl zwierania i rozwierania wspomnianych fałdów” (s. 68). W materiale ćwiczeniowym na stronach 157–159 (przykłady III, IV i V) nie występuje – jak chce Ewa Binkuńska – spółgłoska [n’].

Wymienione uchybienia i usterki nie rzutują na całościowy odbiór opracowania. Stanowi ono cenne kompendium wiedzy na temat higieny i emisji głosu. Autorka stara się przystępnie prezentować skomplikowane niekiedy zagadnienia anatomiczne, fizjologiczne czy z zakresu fizyki. Cennym uzupełnieniem wywodu są ponadto rysunki (obrazujące wybrane narządy mowy) oraz zestawienia tabelaryczne. Na szczególne podkreślenie zasługuje interesujący zestaw ćwiczeń udoskonalających, usprawniających proces emisji głosu, wpływających także na higienę generowania dźwięków mowy.

Książka Ewy Binkuńskiej stanowić może lekturę uzupełniającą w ramach uniwersyteckiego kursu emisji głosu. Publikacja zainteresuje z pewnością także czytelników operujących – w ramach wykonywanej profesji – głosem (głównie nauczycieli, ale także dziennikarzy, prawników, telemarketerów i in.) oraz wszystkich tych, którzy pragną pracować nad poprawą jakości swojego głosu i nad właściwym jego powstawaniem.

Przemysław Wiatrowski
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

⁵ Zob. B. Dunaj, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski” 2006, z. 3, s. 161–172.

DEGRADACJA BYDŁA

Wyraz *degradacja* (< p.-łac. *degradatio*) jest wieloznaczny: 1. *urz.* ‘przeniesienie z wyższego stanowiska na niższe’; 2. *wojsk.* ‘karne przeniesienie do stopnia szeregowca’; 3. *książk.* ‘a) ‘obniżenie/-anie (się) wartości czegoś’, b) ‘niszczenie środowiska naturalnego’; 4. *chem.* ‘proces rozpadu związku chemicznego na substancje prostsze’. W obrębie ogólnego znaczenia książkowego mieszczą się m.in. procesy zmian znaczeniowych wyrazów, przebiegających w ciągu ich historycznego rozwoju, które prowadzą do „pogorszenia się” ich znaczeń. Mogą one polegać na zmianach barwy emocjonalnej wyrazu, przesunięciach jego przynależności stylistycznej lub zmianach treści.

Klasycznym niejako przykładem jest tu historia zmian semantycznych wyrazu *dziewka*, który w polszczyźnie XVI-wiecznej miał dwa znaczenia – ‘córka’ i ‘młoda dziewczyna’, w XVIII w. oznaczał już tylko służącą, by w XIX w. nabrać znaczenia ‘kobieta lekkich obyczajów’, które – wraz z leksykalizacją *e* ścieśnionego > *i* – utrwaliło się do dziś w potocznym pospolitym określeniu *dziwka*. Podobną historię przeszedł przymiotnik (pierwotnie – imiesłów) *ostawiony*, który pierwotne pozytywne znaczenie ‘okryty sławą’, notowane w XV w., „zmienił” na znaczenie pejoratywne ‘okryty złą sławą, mający nie najlepszą sławę”, charakterystyczne już dla XVIII w. Łatwo zauważyć, że w odniesieniu do pierwszego przykładu (*dziewka/dziwka*) zmianom semantycznym towarzyszyły modyfikacje barwy emocjonalnej i stylistycznej wyrazu, podczas gdy w odniesieniu do przykładu drugiego (*ostawiony*) mamy do czynienia jedynie ze zmianami w sferze barwy emocjonalnej jednostki leksykalnej.

Procesy degradacji, a także melioracji („polepszenia”), znaczeń wyrazów są długotrwałe i niejednokrotnie łączą się w ciągu rozwojowym z innymi procesami, takimi jak zwężanie (specjalizacja) znaczeń, rozszerzanie (generalizacja) znaczeń lub przeniesienie nazw. Takiej złożonej ewolucji podlegał i podlega wyraz *bydło*.

Jest to wyraz rodzimy o genezie prasłowiańskiej: psł. **by-ti* (> pol. *być*) + psł. **-dlo* (> pol. *-dło*) > *by-dlo* > *bydło*, w tekstach staropolskich notowany od XIV w. Jego pierwotne znaczenie można sprowadzić do parafrazy ‘miejsce pobytu, zamieszkania’, z którego rozwinęło się znaczenie ‘majątek, posiadłość, podstawa bytu’. Oba te znaczenia znajdują potwierdzenie w notacjach z okresu staropolskiego, stąd m.in. sformułowanie o Matce Bożej, Marii Pannie: „Tyś rozkosz bydła rajskiego” [por. A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*]. Od psł. **bydlo* został utworzony czasownik **bydliti* > pol. *bydlić* ‘żyć, mieszkac,

przebywać', także 'postępować z kimś, zachowywać się' – por. „Dziatki miłe! Nasz Kryst miły jest on swe święte apostoły temu to nauczał był, kakoćby oni na tem to świecie między krześcijany bydlić mieli” [*Kazanie gnieźnieńskie VI. O św. Bartłomieju* – przełom XIV i XV w.]; „Chytrze bydłą z pany kmiecie, / Wiele sie w jich siercu plecie” [*Satyra na leniwych chłopów* – 2. połowa XV w.].

Już w okresie staropolskim rzeczownik *bydło* zaczynał zmieniać swoje znaczenie na zasadzie przeniesienia nazwy, oznaczając 'to, co żyje; wszelkie stworzenie', czego refleksy znajdujemy również w XVI w., np. „Daleś w moc jego wszystkie bydła polne, / Daleś i leśne zwierzęta swawolne, / On na powietrzu ptastwem, pod wodami / Władnie rybami.” [Jan Kochanowski, *Psalterz Dawidów – Psalm VIII*, 1579], a nawet na początku XIX w., ponieważ Samuel Bogumił Linde, co prawda wtórnie (bo na zasadzie cytatu), podaje w swym *Słowniku języka polskiego* [1807]: „Bydło morskie zawiera konie morskie i cielęta morskie *trichoceus*”.

W okresie średniopolskim (XVI–XVIII w.) utrwała się wtórne znaczenie wyrazu *bydło*, tj. 'zwierzęta domowe: krowy, cielęta, woły, owce, trzoda chlewna itp.', w czym można dostrzegać dalsze stadia zawężania znaczenia ('wszelkie stworzenie' > 'zwierzęta domowe') – por. „Bydło rogate (rogaczna), owczarne, stadne, chlewne” [Haur, *Skład abo skarbiec ekonomii*, 1693]. Stąd był już tylko krok do znaczenia nowopolskiego (XIX–XX w.) i zarazem współczesnego 'hodowlane zwierzęta domowe – krowy, woły, cielęta', które zamyka ciąg procesów specjalizacji semantycznej tego rzeczownika.

Stabilizacja tych ostatnich znaczeń wiąże się zarazem z początkiem degradacji tego leksemu. Pierwotnie bowiem wyraz *bydło* i w znaczeniu 'majątek', i w znaczeniu 'to, co żyje', i w znaczeniu 'zwierzęta domowe' był neutralny pod względem nacechowania emocjonalno-stylistycznego, a jego treść również nie zawierała pejoratywnych cech semantycznych. Tak się jednak dzieje, że antropocentryczny punkt widzenia świata – który, chcąc nie chcąc, prezentujemy – niejako determinuje negatywny osąd wszystkiego, co nie jest człowiekiem, choćby było to człowiekowi bliskie, potrzebne i przydatne. Antropocentrycznemu obrazowi świata, zawartemu w języku, należy „zawdzięczać” negatywny stereotyp psa, świni, barana, osła (zawarty m.in. we frazeologizmach, np. *łgać jak pies, podkładać komuś swinię, zachowywać się wobec kogoś jak świnia, uparty jak baran, osli upór*).

W podobny sposób ukształtowało się metaforyczne, negatywne, potoczne pospolite i obraźliwe znaczenie rzeczownika *bydło* w odniesieniu do grupy osób zachowujących się, postępujących niezgodnie z dobrym obyczajem – por. np. *Znowu muszą sprzątać po tym bydle; Gdzie to bydło się pcha*. Takie użycia wyrazu *bydło* podaje już S. B. Linde: „Żyją jak bydło; bydło, zgraja, motłoch, czerń, zbiór ludzi bezrozumnych”. I tak to w wyniku upadku dobrych obyczajów wśród ludzi nastąpiła degradacja *bydła*.

Nie wiem jednak, gdy przyglądamy się nieobyczajnym zachowaniom różnych grup społecznych – już to podczas różnych demonstracji (np. tzw. marszów niepodległości, niby-procesji w obronie niepodległości, wieców pseudosakralnych), już to w czasie pochodów różnych organizacji i przemarszów kibolskich – czy używany w takich razach epitet *bydło* nie jest dla bydła obraźliwy, czy jeszcze *człowiek* to brzmi dumnie.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego komputeropisu/maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- * Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znormalizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angielski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
- * W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wydodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą wydodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- * Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- * Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ’.
- * Prace należy dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- * Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- * Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorских tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2014:
prenumerata roczna (10 numerów) – 150,00 zł,
prenumerata półroczna (5 numerów) – 75,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 15,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie

RUCH SA, www.prenumerata.ruch.com.pl

Pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 w godzinach 7⁰⁰–18⁰⁰. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl

IPS Sp. z o.o., ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53
www.ips.com.pl, e-mail: export@ips.com.pl