

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2013

2

(701)

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 Pančíkova (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

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Recenzent

prof. dr hab. Jerzy Podracki

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

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2013

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 8,8. Ark. druk. 8,25. Papier offsetowy 80 g/m²

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Zarząd Główny, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

<http://www.tkj.uw.edu.pl>

W ZESZYCIE

– Dydaktyka fonetyki języka polskiego jako obcego stanowi jedną z podstaw glottodydaktyki polonistycznej. Opiera się ona na kształceniu fonetycznym nauczycieli oraz kształceniu audytywnym uczniów. Konieczne są tu badania nad akwizycją wymowy polskiej u cudzoziemców oraz jej percepcją przez Polaków.

– Pomiędzy skodyfikowanymi zasadami ortografii a uzusem pisowniowym Polaków istnieje cały system zależności. Odstępstwa od reguł ortograficznych są wynikiem nieznamomości normy, rozejścia się normy i uzusu, trudności ze stosowaniem normy, funkcjonowania normy niestabilizowanej oraz łamania normy.

– Błędy w grafii tekstów formułowanych przez cudzoziemców, uczących się języka polskiego jako obcego, sprowadzają się do czterech typów realizacji połączeń: allograf – grafem. Są to realizacje niewłaściwe, nietypowe, innowacyjne, epizodyczne, które nakładają się na błędy ortograficzne, fleksyjne oraz składniowe.

– W dydaktyce krajów Unii Europejskiej problem różnojęzyczności rysuje się coraz wyraźniej w związku z wieloetnicznością społeczeństw. Podstawowy jest tu problem doświadczenia różnojęzyczności przez nauczycieli, ich kompetencji w tym zakresie we wcześniejszych etapach kształcenia dzieci oraz ich samoświadomości.

– Problem różnych orientacji seksualnych znajduje odzwierciedlenie w języku prasy zarówno pod względem tematyki, jak i stylistyki tekstów. W sferze tekstów prasowych wpływa to na specyfikę kodu leksykalnego, zabiegi stylistyczne oraz systemy wartości, do których odwołują się dziennikarze.

– Komunikaty prasowe i internetowe, które dotyczą profilaktyki i diagnozowania chorób, formułowane przez niespecjalistów, cechuje duży stopień perswazyjności. Równorzędność nadawców i odbiorców tych komunikatów przyczynia się do bezpośredniości kontaktów i stosowania słownictwa niespecjalistycznego.

– Internetowe portale społecznościowe wytworzyły nową płaszczyznę komunikacji, która kształtuje nowe reguły etykiety i gramatyki grzeczności. Ich szczególnym przypadkiem są komplementy, zawierające – z jednej strony – składniki wartościowania z pozycji nadrzędnej, z drugiej zaś – oceny intencjonalnie pozytywne.

– Wypowiedzi telewizyjnych prezenterów pogody są przykładami tzw. inforozrywki, która za cel stawia sobie zasadę „informować, bawiąc”. Charakteryzują je liczne błędy językowe i stylistyczne, ale także pewne cechy gatunkowe: kolokwializmy, neologizmy, powtórzenia, obrazowość, autoprezentacyjność.

Glottodydaktyka – fonetyka – ortografia – różnojęzyczność w dydaktyce – komunikacja medialna – teksty prasowe – przekazy internetowe i telewizyjne – norma językowa i uzus.

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Jolanta Szpyra-Kozłowska</i> : Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwarki	7
<i>Elżbieta Awramiuk</i> : Współczesna pisownia polska: między normą a uzusem	22
<i>Joanna Zawadka</i> : Ocena wybranych błędów grafii, obecnych w pracach obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego	33
<i>Marta Kotarba-Kańczugowska</i> : Różnojęzyczność w polu dyskursywnym nauczycieli małego dziecka. Doniesienia z badań własnych	43
<i>Konrad Kowalczyk, Magdalena Madejska</i> : Różnie o tym samym, czyli język prasy wobec mniejszości seksualnych	58
<i>Kinga Banderowicz</i> : Ekwiwalenty (?) porad specjalistycznych – profilaktyka i diagnozowanie chorób przez pacjentów (na przykładzie artykułów medycznych w pismach kobiecych oraz wypowiedzi internetowych)	75
<i>Emilia Danowska-Florczyk</i> : Czy komplementujący zawsze komplementują? (o „komplementach niebezpiecznych” na portalu nk.pl)	88
<i>Edyta Manasterska-Wiącek</i> : Co razi w prognozie pogody?	95

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Ewa Rudnicka</i> : Buszujący w biszkoptach, czyli o wielości kombinacji gramatycznych.....	106
---	-----

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

<i>Bożena Sieradzka-Baziur</i> : <i>Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego</i> , Kraków 1994–2012, red. Marian Kucała	112
--	-----

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Maciej Grochowski</i> : Jubileusz Komitetu Językoznawstwa PAN	116
--	-----

RECENZJE

<i>Agnieszka Kołodziej</i> : <i>Ivana Vidović Bolt, Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji</i> , Zagreb 2011	119
<i>Marta Piasecka</i> : <i>Różne formy, różne treści. Tom ofiarowany Profesorowi Markowi Świdzińskiemu</i> , pod red. M. Bańki i D. Kopcińskiej, Warszawa 2011	122

SŁOWA I SŁÓWKA

S. D.: Nazwisko	125
-----------------------	-----

BIOGRAMY I WSPOMNIENIA

<i>Wanda Decyk-Zięba</i> : Wspomnienie o Profesor Halinie Satkiewicz jako redaktorze naczelnym „Poradnika Językowego”	128
--	-----

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Jolanta Szpyra-Kozłowska</i> : Successes and failures of teaching the pronunciation of Polish as a foreign language. Comments of an outside observer	7
<i>Elżbieta Awramiuk</i> : The contemporary Polish spelling: between the standard and the usage	22
<i>Joanna Zawadka</i> : The evaluation of selected graphic errors found in papers written by foreigners learning the Polish language	33
<i>Marta Kotarba-Kańczugowska</i> : Plurilingualism in the discursive field of teachers of a small child. References to own research	43
<i>Konrad Kowalczyk, Magdalena Madejska</i> : The same issue differently, that is the language of the press towards sexual minorities	58
<i>Kinga Banderowicz</i> : Equivalents (?) of specialised consultations – prevention and diagnosis of illnesses by patients (on the example of medical articles in women's magazines and comments on the Internet)	75
<i>Emilia Danowska-Florczyk</i> : Do payers of compliments always pay compliments? (about "risky compliments" on the Internet portal nk.pl)	88
<i>Edyta Manasterska-Wiącek</i> : What is striking in weather forecast?	95

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Ewa Rudnicka</i> : About the multiplicity of grammatical combinations	106
--	-----

OLD AND CONTEMPORARY DICTIONARIES

<i>Bożena Sieradzka-Baziur</i> : <i>Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego</i> , Kraków 1994–2012, ed. Marian Kucała	112
---	-----

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

<i>Maciej Grochowski</i> : Jubilee of Komitet Językoznawstwa PAN [Linguistics Committee of the Polish Academy of Sciences]	116
--	-----

REVIEWS

<i>Agnieszka Kołodziej</i> : <i>Ivana Vidović Bolt, Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji</i> , Zagreb 2011	119
<i>Marta Piasecka</i> : <i>Różne formy, różne treści. Tom ofiarowany Profesorowi Markowi Świdzińskiemu</i> , ed. M. Bańko and D. Kopcińska, Warsaw 2011	122

WORDS AND PHRASES

<i>S. D.:</i> Surname	125
-----------------------------	-----

BIOGRAMS AND MEMOIRES

<i>Wanda Decyk-Zięba:</i> A memoir about Professor Halina Satkiewicz as a chief editor of "Poradnik Językowy"	128
--	-----

Jolanta Szpyra-Kozłowska

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

SUKCESY I PORĄŻKI FONODYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. UWAGI POSTRONNEJ OBSERWATORKI

1. WPROWADZENIE

Nie ulega wątpliwości, że w ciągu trzech ostatnich dekad nastąpił bardzo dynamiczny rozwój dydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego, zarówno jeżeli chodzi o refleksję teoretyczną, jak i jej przełożenie praktyczne. O tym pierwszym świadczą liczne konferencje oraz publikacje poświęcone tej problematyce, o tym drugim duża liczba metodycznie nowoczesnych i wizualnie atrakcyjnych podręczników do nauki języka polskiego, które ukazały się na naszym rynku wydawniczym. Do tego należy dodać studia różnego typu dla nauczycieli języka polskiego jako obcego oferowane przez wiele polskich uczelni, które również sprzyjają rozwojowi polskiej myśli glottodydaktycznej. Dokładniejszy ogląd bogatego dorobku w tej dziedzinie wskazuje jednak, że nie jest to zawsze postęp równomierny we wszystkich dydaktykach szczegółowych – niektóre z nich doczekały się licznych i dogłębnych opracowań, inne zaś zostały w mniejszym lub większym stopniu zaniedbane.

W tym kontekście nasuwa się pytanie dotyczące obecnego stanu dydaktyki nauczania wymowy języka polskiego jako obcego, zarówno jej osiągnięć, jak i porażek. Niniejszy artykuł¹ stawia sobie za cel dokonanie diagnozy i oceny obecnego stanu fonodydaktyki polskiej. Pragnę dodać, że nie jestem specjalistką w tej dziedzinie (nie uczę języka polskiego jako obcego), a zainteresowałam się nią niejako na marginesie swoich badań nad percepcją obcego akcentu w polszczyźnie, jak również prac nad nauczaniem Polaków wymowy angielskiej.² Przy okazji tych badań sięgnęłam do polskich źródeł dydaktycznych, a ich lektura nasunęła mi wiele

¹ Dziękuję p. dr Annie Dunin-Dudkowskiej oraz p. Markowi Radomskiemu za pomoc w przygotowaniu niniejszego artykułu.

² Jestem autorką dwóch książek oraz ponad trzydziestu artykułów z zakresu fonodydaktyki języka angielskiego jako obcego i akwizycji wymowy angielskiej przez Polaków. Obecnie przygotowuję do druku książkę będącą podsumowaniem tych badań. Trzy moje monografie (a także wiele artykułów) dotyczą fonologii polskiej i angielskiej.

uwag, których niewielką część (ze względu na ograniczenia narzucone przez Redakcję) prezentuję w tym tekście. W części 2. omówię zatem krótko najważniejsze, w moim przekonaniu, sukcesy fonodydaktyki polskiej, w części 3. wskażę na obszary zaniedbań, które wymagają jeszcze zmian i ulepszeń. Część 4 zawiera podsumowanie przedstawionych rozważań i wskazuje na kierunki, w których fonodydaktyka polska powinna, moim zdaniem, podążać.

2. OSIĄGNIĘCIA FONODYDAKTYKI POLSKIEJ

Nauczanie, jak też uczenie się wymowy każdego języka obcego, jest niełatwym zadaniem, gdyż już od pierwszej lekcji i od pierwszych wprowadzanych przez lektora wyrazów uczeń staje w obliczu wielu nieznanym i trudnym dźwięków, a zrozumiałe wymówienie najprostszego nawet zdania wymaga umiejętności chociażby przybliżonej artykulacji poszczególnych głosek oraz ich połączeń, zastosowania zasad akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz użycia odpowiednich konturów intonacyjnych. Oznacza to, że nauczyciel od samego początku musi podejmować wiele niełatwych decyzji: czego uczyć najpierw, a co może zostać odłożone na później, na co kłaść szczególny nacisk na różnych etapach nauczania języka i w zależności od rodzimego języka ucznia, jak stopniować trudności fonetyczne, jakie techniki nauczania wymowy stosować i z jakich materiałów korzystać. Innymi słowy, musi wiedzieć, czego, kiedy, w jakiej kolejności i w jaki sposób ma uczyć. Oczywiście fonetyka nie jest pod tym względem wyjątkowa, gdyż konieczność realizowania zaplanowanego i dobrze przemyślanego procesu nauczania dotyczy także innych aspektów języka. Ponieważ poleganie wyłącznie na własnej intuicji i doświadczeniu może być zawodne, lektor powinien mieć do dyspozycji dobrze opracowane, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, narzędzia dydaktyczne, by zmierzyć się ze złożonym problemem nauczania wymowy polskiej. Niewątpliwie współczesna fonodydaktyka języka polskiego jako obcego wypracowała sobie wiele takich użytecznych narzędzi, z których najważniejsze przedstawiam skrótowo poniżej.

Nacisk na kształcenie fonetyczne nauczycieli. Wielu autorów opracowań teoretycznych słusznie podkreśla znaczenie należytego przygotowania teoretycznego lektorów do nauczania wymowy, zarówno ich wiedzy z zakresu fonetyki artykulacyjnej języka polskiego, jak i znajomości różnych technik nauczania wymowy. Jak stwierdza M. Foland-Kugler [1992, 25]: „W pracy z cudzoziemcami teoria i praktyka są tak nierozdzielnie związane, że brak odpowiedniego wykształcenia w zakresie fonetyki utrudnia, a chwilami uniemożliwia, korygowanie wymowy słuchaczy i objaśnianie przyczyn i mechanizmów różnych zjawisk fonetycznych”. Również J. Tambor [2001, 79] podkreśla, iż „lektor powinien dysponować rzetelną wiedzą na temat systemu fonetycznego i fonologicznego naucza-

nego języka”. Można zatem uznać, że ten aspekt problemu, przynajmniej w sferze teorii, jest właściwie traktowany przez naszą fonodydaktykę.

Dostrzeganie znaczenia kształcenia audytywnego (słuchowego) cudzoziemców. Wszystkie polskie źródła fonodydaktyczne, do których dotarłam, zgodnie podkreślają znaczenie kształcenia słuchu mownego,³ gdyż nie ulega wątpliwości, iż częstą przyczyną niepowodzeń w opanowaniu wymowy języka obcego jest brak umiejętności rozpoznawania i różnicowania jego dźwięków przez uczącego się. Innymi słowy, jeśli różnice między głoskami nie są słyszane, nie mogą być wymawiane. Wydaje się, że istnieje ugruntowana już świadomość tego problemu oraz wystarczająca liczba materiałów przeznaczonych do kształcenia omawianej i jakże ważnej umiejętności. Należy jednak podkreślić, że ćwiczenia słuchu stanowią jedynie wstępny etap i nie mogą zastąpić właściwego treningu wymowy, ponieważ są uczniowie, którzy bardzo dobrze słyszą różnice między głoskami, ale nie potrafią ich wymówić.

Bardzo dobre wykorzystanie ćwiczeń opartych na parach minimalnych, łamańcach językowych, wierszykach i piosenkach. Wymienione powyżej formacje językowe należą do najczęściej stosowanych w materiałach fonetycznych dla cudzoziemców, a ich przydatność jest często podkreślana. Zwłaszcza pary minimalne cieszą się popularnością wśród wszystkich autorów, gdyż są bardzo użyteczne zarówno w ćwiczeniach słuchowych rozróżniania dźwięków, jak i w ich artykulacji, ponieważ jasno uświadamiają uczniowi semantyczne i komunikacyjne konsekwencje nieprawidłowej wymowy. Natomiast łamańce językowe, kalambury, wierszyki i piosenki niewątpliwie urozmaicają i uprzyjemniają żmudne ćwiczenia fonetyczne, często wprowadzając tak lubiane przez wszystkich elementy humorystyczne. Nikogo zatem nie trzeba przekonywać o ich zaletach.

Należy jednak przestrzec przed nadużywaniem tych form i wskazać na ich negatywne aspekty. Po pierwsze, chęć skonstrastowania ze sobą wszystkich głosek w różnych kontekstach często prowadzi wielu autorów do używania rzadkich, często trudnych i nieprzydatnych dla cudzoziemca (a często również dla Polaka) wyrazów. Oto kilka takich przykładów zaczerpniętych z książek dla początkujących: *serwal* – *zerwał*, *hurt* – *gurt*, *fezy* – *wezyr*, *hreczany* – *gryczany*, *kepi* – *kiep*, *córa* – *ciura*, *kmin* – *gmin*, *kies* – *giez*, *czczy* – *dżdżyć*, *raczy* – *radży*, *fara* – *wara*, *lęk* – *łęk* itp. Obciążanie uczących się słownictwem tego typu jest całkowicie nieuzasadnione.

Podobne zastrzeżenia można mieć wobec wielu wierszyków czy kalamburów tworzonych dla celów innych niż fonodydaktyczne, gdyż ich

³ W literaturze przedmiotu używane są różne terminy: *słuch fonematyczny*, *fonemiczny*, *fonemowy*, *fonologiczny*, *fonetyczny* itd., często w sposób wymienny, a czasem w nieco innym znaczeniu. Z tego względu zdecydowałam się na użycie ogólniejszego określenia *słuch mowny*.

autorzy często lubują się w gromadzeniu wyrazów dobieranych nie ze względu na ich przydatność w komunikacji językowej, ale dla ich walorów humorystycznych lub innych. Oto przykład takiego wierszyka zamieszczonego w materiałach fonetycznych dla cudzoziemców, zaczerpniętego z tomiku do nauki ortografii dla Polaków:

W **hamaku** huśta się **druhna** Hania | Coś **chyżo czmycha: puchacz** czy **kania**?
Horda hultajska wraz z **hersztem czyha**. | **Zmilki chorał wichrów**, echo **łka**
z cicha.

W tym krótkim czterowierszu znalazło się aż 14 dość rzadkich i mało przydatnych dla cudzoziemca (zwłaszcza początkującego) wyrazów, które zaznaczyłam tłustym drukiem. Skoro opanowanie wymowy polskiej jest i tak niełatwym zadaniem, nie należy go dodatkowo komplikować, obciążając uczącego się dodatkowym wysiłkiem przyswajania sobie trudnych i niepotrzebnych wyrazów.⁴ Trzeba również pamiętać, iż zbyt złożony materiał ćwiczeniowy (np. łamańce językowe, ze słynnym *chrząszczem w Szczebrzeszynie* na czele) może mieć skutek zniechęcający do nauki wymowy, a zatem odwrotny do zamierzonego. Uczeń może po prostu dojść do wniosku, że nie poradzi sobie z tak karkołomnym zadaniem, jakim jest opanowanie prawidłowej wymowy polskiej, i może zrezygnować z wysiłków, aby ten cel osiągnąć.

Nie można też zakładać, że powtarzanie sztucznie tworzonych kontrastów i konstrukcji automatycznie przełoży się na właściwą wymowę cudzoziemca w trakcie naturalnej komunikacji językowej, w czasie której musi aktywować swoją znajomość różnych podsystemów języka, a kontrola nad jakością wymowy zdecydowanie słabnie. Wszak mówiąc naturalnie, nie używamy ani par minimalnych, ani łamańców czy rymów. Podkreśla to słusznie E. Kubicka [2010, 27], stwierdzając, że „trening wymowy nie jest celem samym w sobie, powinien przygotowywać do innych czynności komunikacyjnych”. W moim przekonaniu ćwiczenie wymowy z wykorzystaniem użytecznych, często stosowanych zwrotów i wyrażen spełnia taką rolę w dużo większym stopniu niż użycie sztucznych konstrukcji.

Dobre wykorzystanie ćwiczeń logopedycznych i ortofonicznych.

Wielu autorów ćwiczeń fonetycznych [np. Majewska-Tworek, 2005] sięga do technik zaczerpniętych z logopedii oraz ortofonii, które niewątpliwie są przydatne w kształceniu językowym cudzoziemców i stanowią dodatkowe urozmaicenie zajęć. Należy jednak przestrzec przed podobnymi

⁴ Na przykład w książce M. Szelc-Mays (2007) głoski języka polskiego wprowadzane są za pomocą między innymi takich trudnych lub rzadkich wyrazów, jak: *Aszchabad, Dźwina, Imogena, ciżba, enigma, eszelon, dzygit, dżonka, faska, fibra, ebonit, kańczug, tarcica, szuwary, ćwiek, ażur, orędzie, ekierka, serwal*. Ich użycie wyraźnie dowodzi braku korelacji między nauczaniem wymowy a nauczaniem leksyki. Ponadto łamie zasadę, by wprowadzany materiał był przyjazny dla ucznia.

problemami jak te omawiane powyżej. Większość materiałów tworzonych do celów innych niż fonodydaktyczne musi być używana wybiórczo i poddana adaptacji pod kątem potrzeb i możliwości uczniów.

3. OBSZARY ZANIEDBAŃ

Przejdę teraz do omówienia najważniejszych, w moim odczuciu, braków w fonodydaktyce języka polskiego oraz wskazania tych obszarów, w których jest najwięcej do zrobienia.

Niewielka liczba publikacji poświęconych fonodydaktyce języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim uderza znikoma liczba prac fonodydaktycznych o charakterze teoretycznym oraz praktycznym w stosunku do publikacji poświęconych nauczaniu innych aspektów języka, a także kultury czy literatury. Próbując dotrzeć do takich materiałów, znalazłam zaledwie kilkanaście (dość krótkich) artykułów lub rozdziałów w podręcznikach ogólnometodycznych. W wielu tomach o tytułach sugerujących, że dotyczą najważniejszych zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego nie znalazłam żadnych tekstów poświęconych nauczaniu wymowy. Na przykład w 18 tomach czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, ukazującego się od 1987 roku, zamieszczono ok. 350 artykułów, z których zaledwie 7 poświęconych jest wymowie. Ponadto większość polskich publikacji fonodydaktycznych nie ma charakteru całościowego, dotyczy tylko niektórych aspektów nauczania wymowy i jest zazwyczaj oparta na obserwacjach nauczycieli języka polskiego jako obcego, jednakże bez należytej podbudowy teoretycznej. Również liczba opublikowanych pomocniczych materiałów fonetycznych o charakterze ćwiczeniowym jest niewielka, a ich jakość często pozostawia wiele do życzenia. Fakty te dowodzą, że dydaktyka fonetyki języka polskiego jako obcego stanowi mało rozwinięty dział glottodydaktyki polskiej.

Brak programów nauczania wymowy dla różnych stopni zaawansowania językowego. Aby nauczanie wymowy było skuteczne, konieczne jest opracowanie odpowiednich programów dla poszczególnych etapów kształcenia językowego, które precyzowałyby ich cząstkowe cele (wychodzące poza ogólnikowy i nadrzędny cel, którym jest osiągnięcie wymowy umożliwiającej skuteczną komunikację językową), kolejność wprowadzania poszczególnych zagadnień fonetycznych oraz proponowane materiały i techniki nauczania. Dostrzegła to J. Wójtowicz [1980, 97], pisząc, że „wprowadzanie i ćwiczenie materiału fonetycznego musi być na lekcjach języka obcego poddane surowemu reżimowi. Zwłaszcza na lekcjach dla dorosłych stopniowanie materiału fonetycznego i jego zakres winny być starannie przemyślane, by nie zniechęcać ucznia, przed którym piętrzą się już i tak wystarczająco duże trudności”. Jednakże przeglądając materiały do nauczania wymowy polskiej, nie znalazłam żadnych progra-

mów ani stopniowania trudności. Również inni badacze dostrzegają ten problem. A. Seretny i E. Lipińska [2005, 31] stwierdzają, że „nauczanie wymowy polskiej ma zdecydowanie charakter niesystemowy”.

Proszę zauważyć, że w wypadku nauczania pozostałych aspektów języka nikt nie ma wątpliwości, że należy stopniowo i według jakiegoś metodycznie uzasadnionego i przemyślanego programu wprowadzać poszczególne zagadnienia gramatyczne czy leksykalne. Nie jest jasne, dlaczego tak ważny element języka, jakim jest wymowa, traktowany jest inaczej.⁵

Marginalne miejsce fonetyki w podręcznikach do nauki języka polskiego oraz brak integracji nauczania wymowy z pozostałymi podsystemami języka. W większości podręczników ogólnych do nauki języka polskiego jako obcego komponent fonetyczny albo w ogóle nie istnieje, albo pojawia się w bardzo okrojonej formie. Poniżej przedstawiam dwie tabele zawierające przypadkowo wybrane książki, w których jedynym zastosowanym kryterium był, oprócz dostępności, rok ich wydania (od roku 2005), gdyż chodziło mi o możliwie najnowsze i z tego względu, jak zakładałam, najbardziej metodycznie zaawansowane publikacje.

Zacniemy od przykładów podręczników bez komponentu fonetycznego.

Tytuł	Autor/autorzy	Rok i miejsce wydania
<i>Powiedz to po polsku. Say it the Polish Way</i>	K. Drwał-Straszakowa, W. Martyniuk	2006 Kraków
<i>Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących</i>	D. Gałyga	2011 Kraków
<i>Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla grup początkujących: poziom progowy</i>	D. Gałyga	2006 Kraków
<i>Coś wam powiem...</i>	M. Szalc-Mays	2005 Kraków
<i>Z polskim na Ty</i>	E. Lipińska	2010 Kraków
<i>Cześć, jak się masz?, cz. 2., Spotkajmy się w Europie</i>	W. Miodunka	2006 Kraków
<i>Kiedys wrócisz tu..., cz. 1, Gdzie nadwiślański brzeg, cz. 2, By szukać swoich dróg i gwiazd</i>	E. Lipińska, E. G. Dąmbaska	2007 Kraków

⁵ Brak programów nauczania wymowy znajduje również odzwierciedlenie w bardzo ogólnikowym określeniu wymagań egzaminacyjnych w tym zakresie.

Tytuł	Autor/autorzy	Rok i miejsce wydania
<i>Polski krok po kroku</i>	I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz	2010 Kraków
<i>Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1</i>	A. Achtelek, W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, M. Świątek	2009 Kraków
<i>Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2</i>	A. Butcher, G. Przechodzka, G. Zarzycka, I. Janowska	2009 Kraków
<i>Hurra!!! Po polsku 3</i>	A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza, A. Szymkiewicz	2010 Kraków

Autorzy powyższych podręczników całkowicie pominęli fonetykę, dając tym samym sygnał zarówno uczącym się, jak i lektorom, że jest to mało istotny aspekt języka, skoro zupełnie zabrakło dla niego miejsca. Oczywiście można użytkowników odsyłać do publikacji poświęconych tylko wymowie, ale oznacza to całkowitą rezygnację z jej włączenia w jeden zintegrowany proces nauczania języka. By dostrzec absurdalność takiego podejścia, wyobraźmy sobie na przykład podręcznik, który pomija nauczanie gramatyki i odsyła jego użytkowników do prac specjalistycznych.

A oto przykłady podręczników, w których zamieszczony jest komponent fonetyczny. W tabeli sygnalizujemy jego zawartość.

Tytuł	Autor/autorzy	Rok i miejsce wydania	Krótki opis komponentu fonetycznego
<i>Cześć, jak się masz?, cz. 1., Spotykamy się w Polsce</i>	W. Miodunka	2006 Kraków	Podręcznik zawiera odrębną wstępną część teoretyczną, poświęconą polskiej wymowie oraz relacji między mową a pismem. Niektóre aspekty wymowy polskiej porównane są z wybranymi cechami fonetyki angielskiej. Autor omawia także wymowę samogłosek nosowych, opozycje: spółgłoska twarda : miękka, dźwięczna : bezdźwięczna, ubezdźwięcznienie w wygłosie, asymilację dźwięczności, uproszczenia grup spółgłoskowych oraz reguły akcentowania.

Tytuł	Autor/autorzy	Rok i miejsce wydania	Krótki opis komponentu fonetycznego
<i>Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych</i>	B. Serafin, A. Achtelek	2008 Katowice	Krótką część wstępną, skupiającą się na relacji między mową a pismem. Zawiera krótką listę wyrazów z grupami spółgłoskowymi zapisywanymi jako <i>drz, grz, szcz, strz, skrz, ści, źdź, rzci</i> oraz 1 ćwiczenie imitacyjne.
<i>Hurra!!! Po polsku 1</i>	M. Małolepsza, A. Szymkiewicz	2010 Kraków	W podręczniku część wstępna zawiera podstawowe informacje o fonetyce polskiej oraz niewielką liczbę ćwiczeń. W <i>Książce nauczyciela</i> znajdują się dodatkowe materiały fonetyczne: informacje o artykulacji głosek oraz ćwiczenia z wykorzystaniem głównie par minimalnych.
<i>Hurra!!! Po polsku 2</i>	A. Burkat, A. Jasińska	2010 Kraków	W podręczniku niewielka liczba ćwiczeń poświęconych intonacji i jej funkcjom.

W wymienionych powyżej publikacjach uderza umieszczenie podstawowych informacji o fonetyce polskiej w oddzielnej, wstępnej i zazwyczaj dość krótkiej części, jak też albo bardzo niewielka liczba ćwiczeń, albo ich całkowity brak. Takie potraktowanie wymowy sugeruje, że jest to coś dodatkowego, co nie wiąże się z pozostałymi aspektami języka i co można pominąć lub ćwiczyć niezależnie od reszty podręcznika.⁶ To zaś pozostaje w sprzeczności z zasadami powszechnie przyjętej komunikacyjnej metody nauczania języków obcych, dominującej na świecie od przeszło 30 lat. Innymi słowy, ani odrębne zbiory ćwiczeń, ani wstępy poświęcone fonetyce, nie mogą zastąpić jej nauczania zintegrowanego z pozostałymi aspektami języka.

Warto w tym miejscu dodać, że włączenie fonetyki do programu gramatyczno-leksykalnego nie jest szczególnie skomplikowane. Na przykład lekcja gramatyczna poświęcona końcówkom rodzajowym przymiotnika oraz tworzeniu przysłówka może być połączona z ćwiczeniami samogłosek w wygłosie, kłopotliwych dla wielu cudzoziemców (np. *mały* – *mała* – *małe* – *małi* – *mało*), a lekcja o przedrostkach czasownikowych do-

⁶ W niektórych podręcznikach, np. W. Miodunki (2004), ćwiczenia fonetyczne (imitacyjne) zamieszczone są w każdej jednostce i wykorzystują użyte w niej wyrazy i zwroty. Takie przypadki są jednak odosobnione.

starcza świetnego materiału do ćwiczenia wymowy nagłosowych grup spółgłoskowych, a także asymilacji głosek niesonornych pod względem dźwięczności, miejsca i sposobu artykulacji (np. **zwrócić**, **strzepnąć**, **wprowadzić**, **wzbudzić**). Możliwości łączenia materiału leksykalnego z wymową są jeszcze większe, na przykład wprowadzenie liczebników obfitujących w zbitki spółgłoskowe świetnie nadaje się do ćwiczenia niektórych typów elizji czy asymilacji.⁷ Trudne grupy spółgłoskowe można trenować, ucząc nazw polskich miast, w których występują, np. **Gdańsk**, **Gdynia**, **Szczecin**, **Świnoujście**, **Wrocław**, **Tczew**, **Olsztyn**, **Przeworsk**, **Przasnysz**, **Przemysł**, **Piotrków** itp.

Zbyt wąski zakres nauczania aspektów polskiej fonetyki i fonologii. Analiza polskich materiałów fonodydaktycznych wykazuje, że ich autorzy zbyt mało miejsca poświęcają (albo wcale go nie poświęcają) istotnym elementom polskiego systemu dźwiękowego, których nieznanomość może uniemożliwić cudzoziemcom prawidłowe opanowanie wymowy, utrudnić rozumienie potocznego języka mówionego lub sprawić, że ich mowa będzie brzmiała sztucznie i nienaturalnie. Poniżej wymieniam najważniejsze.

Do zagadnień całkowicie pomijanych należą, na przykład, tak liczne w języku polskim upodobnienia spółgłosek⁸ właściwe ze względu na miejsce i sposób artykulacji [np. Dukiewicz i Sawicka, 1995]. Chodzi tu o fakultatywne, ale bardzo rozpowszechnione, asymilacje spółgłosek zębowych szczelinowych typu *zdziwić* [wym. *ździwić*],⁹ *z czego* [szczego], *rozcinać* [rościnać] czy asymilacje spółgłosek zębowych zwarto-wybuchowych typu *trzymać* [czszymać], *drzewo* [dźżewo], *matce* [macce], *podczas* [poczczas]. Coraz częściej spółgłoski nosowe przed szczelinowymi wymawiane są jako nosowe półsamogłoski, np. *sens* [sęs], *konferencja* [kafe-rencja], *konflikt* [kaflift].

Bardzo rzadko w analizowanych źródłach wprowadzane są spółgłoski spalatalizowane o różnych miejscach artykulacji (np. w wyrazach *mia-sto*, *piwo*, *bitwa*, *wiara*, *sinus*, *kino*, *Gienek*), które na ogół nie występują w innych językach i przysparzają uczącym się wielu problemów. Warto dodać, że w wielu współczesnych analizach fonologicznych uznaje się

⁷ Ciekawe propozycje ćwiczeń wymowy opartych na słownictwie związanym z określonym tematem (np. pogoda, podróże) proponuje A. Majewska-Tworek (2010). Jest to jednak odrębny zbiór ćwiczeń fonetycznych, a nie podręcznik o charakterze ogólnym.

⁸ Warto dodać, że niemalże wszyscy autorzy omawiają asymilację spółgłosek pod względem dźwięczności, zazwyczaj pomijając, z niezrozumiałych względów, pozostałe nie mniej częste upodobnienia.

⁹ Celowo nie stosuję tu symboli fonetycznych, gdyż uważam, że wobec istnienia dwóch skomplikowanych alfabetów fonetycznych używanych dla języka polskiego (slawistycznego oraz międzynarodowego) warto wykorzystywać zapis wymowy za pomocą polskich liter i ich połączeń, których realizację fonetyczną cudzoziemiec i tak musi opanować.

wiele z nich za odrębne fonemy języka polskiego [np. Szpyra-Kozłowska, 2002].

Do bardzo istotnych, a tylko pobieżnie omawianych, kwestii należą grupy spółgłoskowe, rozpowszechnione w polszczyźnie, a zazwyczaj niewystępujące w innych językach. W materiałach fonodydaktycznych pojawiają się tylko niektóre z nich, inne zaś albo bardzo rzadko, albo wcale. Dominuje pogląd, że trudne są te, w których występują spółgłoski dźwiękowe, zwłaszcza szczelinowe. W istocie wielu cudzoziemców boryka się z wieloma innymi zbitkami spółgłosek typu: zwarta + zwarta (np. **ptak**, **gd**yby, **cz**tery), zwarta + szczelinowa (np. **k**wiat, **d**wa, **p**sy), szczelinowa + szczelinowa (np. **w**zór, **ch**wast, **ś**wiat), zwarta + nosowa (np. **t**nie, **d**mu-cha, **k**not), sonorna + niesonorna (np. **r**wać, **ł**zy, **l**wy) itp. oraz, oczywiście, z grupami wieloelementowymi (np. **p**stry, **br**nąć, **k**rwawy).¹⁰ Należałoby opracować ćwiczenia, które objęłyby tego rodzaju problemy w sposób systemowy, a nie wycinkowy.

Również niezadowalające jest potraktowanie elizji zachodzących w grupach spółgłoskowych. Jak trafnie zauważa J. Wójtowicz [1980, 103]: „uproszczenia grup spółgłoskowych omawiane są w niektórych podręcznikach trochę na zasadzie ‘co się komu przypomni’”. To oznacza, że te same przykłady powtarzane są przez większość autorów, a o innych, równie częstych, przypadkach elizji cudzoziemiec nie ma okazji się dowiedzieć. Nie znalazłam, na przykład, tak powszechnie stosowanych przez Polaków form, jak *jabłko* [japko], *garnki* [garki], *ziarno* [żarko], *myślnik* [myśnik], *pomyślcie* [pomyśce], *wszystko* [fszysko], *porządny* [pożonny], *rozsądnie* [rossońne], *zjadłbym* [zjadbym], *mógłbyś* [mugbyś], *dość tego* [doś tego], *sześć złotych* [sześ złotych] i wiele innych.

Oczywiście wspomniane tu asymilacje i elizje mają charakter fakultatywny, jednakże ich rozpowszechnienie jest tak duże¹¹, że pomijanie tych kwestii z pewnością ma negatywny wpływ na rozumienie mówionej polszczyzny oraz na naturalność wymowy. Dodajmy, że części wymienionych zagadnień można uczyć tylko percepcyjnie, nie – produkcyjnie, choć należy pamiętać, że upodobnienia i elizje upraszczają wymowę trudnych zbitok spółgłoskowych, zatem ułatwiają ich artykulację.

Niewłaściwe stosowanie analitycznych technik nauczania wymowy. W fonodydaktyce stosowane są dwa typy technik nauczania wymowy: imitacyjna oraz analityczna [Celce-Murcia, 2010]. Ta pierwsza technika oparta jest na powtarzaniu wymowy za wzorcem (nauczycielem lub nagraniem), ta druga polega na dostarczeniu uczącemu się wiado-

¹⁰ Dla uproszczenia wyводу podaję przykłady grup spółgłoskowych tylko w nagłosie wyrazów, pomijając inne konteksty. Wybór ćwiczonych grup spółgłoskowych powinien być uzależniony od częstości ich występowania.

¹¹ Świadczy o tym chociażby fakt, że *Słownik wymowy polskiej* M. Karasia i M. Madejowej podaje formy z asymilacjami i elizjami jako pierwszy wariant wymowy, a bez tych zmian jako drugi.

mości teoretycznych z zakresu fonetyki (informacje o artykulacji głosek w danym języku, prezentowanie przekrojów artykulacyjnych, palatogramów, labiogramów i innych wizualizacji procesu artykulacji, porównanie systemu dźwiękowego języka rodzimego z systemem języka drugiego, przedstawianie reguł fonologicznych, zasad akcentowania oraz schematów intonacyjnych, stosowanie transkrypcji fonetycznej itd.). Nie ulega wątpliwości, że techniki imitacyjne stanowią podstawę nauczania wymowy, techniki analityczne zaś stanowią ich ważne uzupełnienie, szczególnie istotne w wypadku dorosłych, lepiej przyswajających sobie inny język, jeśli znają i rozumieją zasady nim rządzące. Są to kwestie dość dobrze znane i często uwzględniane w wielu polskich źródłach, które przedstawiają opisy artykulacji polskich głosek i zamieszczają stosowne ryciny.

Wydaje się jednak, że większość tego typu materiałów ma ograniczoną przydatność dla ucznia, który musi znać teoretyczne podstawy fonetyki artykulacyjnej, żeby móc takie opisy i rysunki zrozumieć, a mieć jeszcze większe umiejętności, aby je umieć zastosować w wymowie obcego języka. Ponadto dla większości cudzoziemców polskojęzyczne opisy artykulacyjne, pisane z użyciem żargonu językoznawczego, są całkowicie niezrozumiałe (są takie nawet w ich własnym języku). Dodajmy również, że w wielu książkach wykorzystywane są przestarzałe i zawierające błędy ryciny (np. przekroje artykulacyjne Abińskiego z 1925 roku). Techniczny postęp w badaniach fonetycznych, który nastąpił w ciągu ostatnich lat, powoduje szybkie starzenie się materiałów tego typu i konieczność ich częstej aktualizacji.

Uważam, że najbardziej przydatną i najskuteczniejszą analityczną techniką nauczania wymowy jest wykorzystanie uproszczonej analizy kontrastywnej, tj. porównywanie najważniejszych elementów systemów fonetycznych języka polskiego i rodzimego języka uczniów. W pełni zgadzam się z następującym poglądem M. Foland-Kugler [1992, 26]: „Dobry opis fonetyczny przeznaczony dla cudzoziemców musi być opracowany kontrastywnie; bez tego nie obmyśli się sensownych, użytecznych ćwiczeń fonetycznych. Inne będą ćwiczenia wymowy dla Rosjanina, uczącego się polskiego, inne dla Anglika; uniwersalny kurs fonetyki jest utopijny i właściwie bezużyteczny”. Postulat ten można znaleźć w wielu publikacjach, a niektórzy autorzy [np. Frankiewicz, 1980; Smoczyński, 1980; Tambor, 2001; Balkowska, 2004] próbują opisać dostrzeżone przez siebie problemy uczniów reprezentujących różne języki ojczyste.

Chodzi mi o to, że instrukcja ułożenia warg czy języka w określony sposób jest dla uczącego się czystą abstrakcją, jeśli nie towarzyszy jej informacja, jak podobna głoska wymawiana jest w jego rodzimym języku. Na przykład, ucząc swoich studentów wymowy angielskich dźwiękowych spółgłosek /t, d, s, z, n/, polecam im wymówić polskie zębowe odpowiedniki tych dźwięków, a następnie przesunąć czubek języka w stronę wałka dźwiękowego i artykułować angielskie głoski. Taka instrukcja powoduje,

że rozumieją różnice artykulacyjne między obydwoma seriami spółgłosek i mogą świadomie kontrolować ich wymowę. Bardzo przydatne jest również stosowanie dwujęzycznych par minimalnych, np. dla języka polskiego i angielskiego [Szpyra-Kozłowska, Sobkowiak, 2005] typu *dżez/jazz*, *dżem/jam*, *szok/shock*, *sok/sock*, *lek/lack*, *pot/pot*, *futbol/football*, dla polskiego i rosyjskiego np. *dzień/d'en'*, *dzieci/d'et'i*, *zima/z'ima*, *cicho/t'iho*, *siny/s'ini*, które wyraźnie uświadamiają uczniom podobieństwa i różnice w wymowie głosek obu języków.

Oczywiście postulat kontrastywnego podejścia do nauczania wymowy polskiej jest bardzo trudny do zrealizowania z dwóch powodów. Po pierwsze, nie można od lektora wymagać, by dysponował wystarczająco bogatą wiedzą fonetyczną dotyczącą innego języka. Po drugie, postulat ten wydaje się całkowicie nierealny w wypadku grup wielojęzycznych, w których potrzebna byłaby znajomość wielu systemów dźwiękowych. Zatem bardzo przydatna byłaby praca zawierająca uproszczone porównanie polskiego systemu fonetycznego i fonologicznego ze strukturą dźwiękową języków, których rodzimi użytkownicy najczęściej uczą się polskiego.

Brak badań nad akwizycją wymowy polskiej u cudzoziemców oraz jej percepcją przez Polaków stanowiących empiryczną podbudowę systemowego nauczania fonetyki. Aby stworzyć odpowiednie programy nauczania fonetyki polskiej, o których wcześniej pisałam, niezbędne są badania empiryczne nad akwizycją wymowy polskiej przez uczniów z różnymi językami rodzimymi i jej percepcją, zarówno przez uczących się, jak i przez Polaków, nad skutecznością stosowania różnych technik dydaktycznych itp., gdyż tylko one mogą obiektywnie potwierdzić lub zanegować słuszność różnych założeń teoretycznych. Ich brak oznacza oparcie praktyki dydaktycznej wyłącznie na intuicji i doświadczeniu lektorów, a te, choć niewątpliwie bardzo przydatne i wręcz niezbędne, nie zawsze są wystarczające. Wobec faktu, że takie badania nie są prowadzone,¹² w wielu publikacjach często spotykamy mało uzasadnione tezy i zalecenia, jak na przykład tę, że ćwiczeniu wymowy nie należy poświęcać całej lekcji, tylko kilka minut i to pod sam jej koniec, kiedy uczniowie są już zmęczeni. Taki postulat stanowi kolejny dowód marginalizacji nauczania wymowy, zepchniętej na najmniej efektywny czas lekcji, co z góry przesądza o jego niewielkiej skuteczności. Wynika on z błędnego założenia, że ćwiczenie wymowy jest jedynie mechanicznym wytwarzaniem nawyków artykulacyjnych, z wyłączeniem procesów kognitywnych, które przecież także odgrywają tu znaczącą rolę.

Niewielkie odzwierciedlenie w polskich materiałach fonodydaktycznych technik wypracowanych w dydaktyce nauczania wymowy innych języków. Dydaktyka fonetyki języków obcych, zwłaszcza angiels-

¹² Badania nad percepcją polszczyzny z obcym akcentem przez Polaków oraz jej implikacjami dydaktycznymi prowadzę wraz z M. Radomskim [J. Szpyra-Kozłowska, M. Radomski, w druku – a, b i c].

skiego, rozwija się bardzo dynamicznie, dostarczając coraz to nowych, innowacyjnych sposobów nauczania wymowy, by wspomnieć choćby o kluczowej roli kształtowania tzw. ustawień artykulacyjnych charakteryzujących każdy język, wykorzystaniu technik psychologicznych i teatralnych, stosowaniu zdobyczy technicznych (np. słowniki elektroniczne, programy komputerowe służące do analizy mowy, wykorzystanie zasobów internetowych itp.) czy dostosowaniu ćwiczeń do różnych stylów uczenia się (modalności poznawczej ucznia) [np. Celce-Murcia, 2010]. Polska fonodydaktyka nie odzwierciedla tych innowacji, co wykazuje porównanie starszych i nowszych materiałów fonetycznych, które nie różnią się od siebie w sposób znaczący.

4. PODSUMOWANIE

Wniosek, który wynika z powyższych rozważań, jest jednoznaczny – fonodydaktyka języka polskiego stanowi dość zaniedbany obszar, który wymaga znacznych zmian i ulepszeń. Znalazł on potwierdzenie w przeprowadzonych przeze mnie ankietach dla nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy z prawie całkowitą zgodnością odpowiedzieli *nie* na następujące pytania:

1. Czy, Państwa zdaniem, podręczniki do nauki języka polskiego dla cudzoziemców zawierają wystarczającą liczbę ćwiczeń wymowy?
2. Czy, Państwa zdaniem, istnieje w Polsce dobrze rozwinięta dydaktyka nauczania wymowy polskiej (tj. metody, materiały, opracowania teoretyczne i praktyczne)?

Braki w tej dziedzinie dostrzegają także inni badacze. G. Balkowska [2004, 254] ubolewa, że w podręcznikach do języka polskiego jako obcego zazwyczaj brak jest ćwiczeń fonetycznych, a E. Kubicka [2010, 26] stwierdza, że w praktyce nauka wymowy ma bardzo ograniczony zakres.

Zatem lista pytań stojących przed fonodydaktyką języka polskiego, na które należy szukać odpowiedzi, jest bardzo długa. Oto niektóre z nich:

1. Jak należy określić cel nauczania wymowy dla poszczególnych szczebli kształcenia, tj. jaki poziom wymowy powinien zostać osiągnięty na różnych etapach edukacji językowej?
2. Jakie zagadnienia fonetyczne powinny być uczone na poszczególnych poziomach i w jakiej kolejności?
3. Które kwestie można pomijać bez większej straty, a których pomijać nie wolno? Ile czasu należy poświęcić na nauczanie wymowy na każdym z etapów?
4. Czy fonetyka powinna być nauczana osobno, czy powinna być zintegrowana z pozostałymi elementami kursu? Jakie techniki nauczania wymowy należy stosować?
5. Jaka jest ich skuteczność w odniesieniu do poszczególnych problemów fonetycznych oraz różnic między uczniami (dotyczących ich wieku, umiejętności, motywacji, uzdolnień językowych, dominującej modalności poznawczej itd.)?

6. Jak różnicować nauczanie wymowy w zależności od rodzimego języka ucznia? Jakie błędy fonetyczne poprawiać, a jakich nie poprawiać?
7. Kiedy i w jaki sposób to robić? Jak przygotować ucznia do samodzielnej pracy nad doskonaleniem wymowy?
8. Jak należy testować opanowanie wymowy?
9. Jaką rolę powinna odgrywać fonetyka na egzaminach językowych?
10. W jaki sposób powinna być oceniana?

By na te pytania odpowiedzieć w sposób rzetelny i miarodajny, konieczne jest podjęcie merytorycznej dyskusji na temat fonodydaktyki języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

- G. Balkowska, 2004, *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej* [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 247–254.
- L. Dukiewicz, I. Sawicka, 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków.
- M. Foland-Kugler, 1992, *Nauczanie fonetyki języka polskiego* [w:] B. Bartnicka, L. Kacperek, E. Rohozińska (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa, s. 25–34.
- M. Celce-Murcia, D. I. Brinton, J. Goodwin, 2010, *Teaching Pronunciation*, Cambridge.
- T. Frankiewicz, 1980, *Problemy programu i metodyki nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków* [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 83–115.
- M. Karaś, M. Madejowa, 1977, *Słownik wymowy polskiej*, Warszawa, Kraków.
- E. Kubicka, 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka* [w:] K. Birecka, K. Tarczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń.
- M. Magajewska, 2008, *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze* [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 185–199.
- A. Majewska-Tworek, 2005, *Zastosowanie metod logopedycznych w pracy nad doskonaleniem wymowy polskiej* [w:] M. Dąbrowska, *Język trzeciego tysiąclecia III*, Kraków.
- A. Majewska-Tworek, 2010, *Szura, szumi i szeleści*, Wrocław.
- W. Miodunka, 2004, *Uczmy się polskiego*, Warszawa.
- A. Seretny, E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- P. Smoczyński, 1980, *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy* [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 83–95.
- M. Szcler-Mays, 2007, *Slucham i powtarzam. Listen and Repeat*, New Britain.

- J. Szpyra-Kozłowska, 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin.
- J. Szpyra-Kozłowska, M. Radomski, w druku, a. *The perception of English-accented Polish – a pilot study. Research in Language*.
- J. Szpyra-Kozłowska, M. Radomski, w druku, b. *Perceived phonetic properties of foreign-accented Polish and their pedagogical implications*.
- J. Szpyra-Kozłowska, M. Radomski, w druku, c. *'Foreign learners', 'native listeners' and 'language teachers' attitudes to foreign-accented Polish*.
- J. Szpyra-Kozłowska, W. Sobkowiak, 2005, *Workbook in English Phonetics*, Lublin.
- J. Tambor, 2001, *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego* [w:] R. Cudzak, J. Tambor, *Inne optyki, nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 79–85.
- J. Wójtowicz, 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców* [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 96–106.

Successes and failures of teaching the pronunciation of Polish as a foreign language. Comments of an outside observer

Summary

This paper analyses and evaluates the present state of teaching Polish pronunciation to foreign learners, points to its strengths and weaknesses, and indicates directions for future development. The author regards the importance attached to the phonetic training of language teachers and auditory training of foreign learners, the competent employment of exercises based on minimal pairs, tongue twisters, poems and songs as well as techniques taken from speech therapy and speech training as significant merits of Polish pronunciation teaching. She criticizes the small number and low quality of publications devoted to teaching pronunciation, the lack of pronunciation syllabuses for different levels of language learning, the marginal place of phonetics in Polish coursebooks, no integration of pronunciation teaching with the remaining linguistic subsystems, too narrow scope of taught phonetic and phonological issues, the improper use of analytic techniques of pronunciation teaching, the lack of studies on the acquisition of Polish pronunciation by foreign learners and on the perception of foreign-accented Polish that are an empirical foundation of phonetic instruction, and the insufficient use of pronunciation teaching techniques developed for teaching pronunciation of other foreign languages in the Polish pronunciation teaching materials.

adj. Monika Czarnecka

Elżbieta Awramiuk
(Uniwersytet w Białymstoku)

WSPÓŁCZESNA PISOWNIA POLSKA: MIĘDZY NORMĄ A UZUSEM

Gruntowna reforma pisowni w niepodległej Polsce została przeprowadzona w 1936 roku,¹ jednak w sposobie pisania współczesnych użytkowników polszczyzny nieustannie można obserwować zjawiska, które dowodzą niezgodności między normą a uzusem. Niektóre z tych zjawisk istnieją od dawna, inne są stosunkowo nowe. Artykuł poświęcony jest omówieniu przyczyn naruszania skodyfikowanej normy ortograficznej we współczesnych tekstach pisanych w kontekście zależności między ogólnie przyjętymi w słownikach ortograficznych zasadami (normą) a zwyczajem pisowniowym Polaków (uzusem). Odstępstwa od normy ortograficznej pojawiają się w wyniku nieznamomości normy [zob. (1)], rozejścia się normy i uzusu [zob. (2)], trudności ze stosowaniem normy [zob. (3)], istnienia normy nieustabilizowanej [zob. (4)] oraz świadomego łamania normy [zob. (5)].

(1) *Janek zawiesił nową *pułkę.*

(2) *Dochody budżetu zostały zaniżone z racji *nie ujęcia w ewidencji budżetu niektórych sprawozdań jednostkowych.*

(3) *Na zdjęciu widać *oliwkowo-zieloną sukienkę.*

(4) *Na komputerach zna się świetnie, życiowe problemy przywykł rozwiązywać online/on-line.*

(5) *Włatcy móch.*

Wymienione przykłady ilustrują typy relacji między normą a uzusem, które zostaną omówione przy wykorzystaniu autentycznych przykładów ze współczesnych tekstów pisanych.

¹ Czytelnik zainteresowany historią polskiej ortografii, a w szczególności informacjami na temat działań kodyfikacyjnych podejmowanych po 1936 roku, powinien sięgnąć po teksty Polańskiego (2004) i Saloniego (2005).

1. NIEZNAJOMOŚĆ NORMY

Nieznajomość normy ortograficznej stanowi główne źródło niepoprawnej pisowni, choć na różnych etapach rozwoju osobniczego inne zasady stanowią zasadniczy problem. Na etapie nauki szkolnej uczący się często popełniają błędy, które są konsekwencją odejścia polskiej ortografii od prostej relacji między grafemem a fonemem, co związane jest z właściwościami polskiego systemu graficznego (por. *cisza*, *ciastko*, *ćma*), reprezentowaniem w ortografii informacji o morfologicznej strukturze wyrazów (por. *w ławce*, *ko**d***) oraz historycznymi procesami rozwoju języka (por. *córka*, *harcerz*, *du**żo***). Zasada konwencjonalna odnosi się do tych wątpliwości ortograficznych, których nie możemy rozstrzygnąć na podstawie wymowy, budowy morfologicznej wyrazu czy jego pochodzenia. Wśród zasad umownych można wyróżnić grupę reguł stosunkowo łatwo przyswajanych przez uczących się polskiego języka pisanego (por. wyrazy takie jak *Anna*, *nie jestem*) oraz grupę reguł sprawiających Polakom wiele trudności (zostaną one omówione w dwóch kolejnych punktach).

Błędy wynikające z nieznaności pewnych zasad pisowni (szczególnie tych motywowanych morfologicznie i historycznie) osobie wykształconej wydają się rażące. Błędy tego typu nie występują w komunikacji oficjalnej (jeśli się pojawiają, dyskwalifikują piszącego), natomiast często można je spotkać – poza wspomnianym etapem nauki szkolnej² – wszędzie tam, gdzie polszczyzną pisaną posługują się zwykli użytkownicy języka, np. na forach internetowych [zob. (6)].

- (6) *W TV pełno ekspertów od wszystkiego i od niczego *z k q d oni się biorą (...) o politykach nie piszę, bo ich *p o p r o s t u w naszym kraju *n i e m a.*³

2. ROZEJŚCIE SIĘ NORMY I UZUSU

Zasada konwencjonalna stanowi główne źródło rozejścia się zwyczajów pisowniowych z normą. Zasadnicza różnica między tą sytuacją a wcześniej omówioną jest taka, że w wypadku nazywanym rozejściem się normy i uzusu większość Polaków pisze niezgodnie z normą, gdyż norma nie odpowiada ich nawykowi i intuicji. Najbardziej wyrazisty

² Istnieje wiele prac referujących stan sprawności ortograficznej uczniów na różnych etapach edukacyjnych [por. np. Starz, 2000]. Badania dotyczące maturzystów dowodzą, że przeciętnie każdy maturzysta popełnia jakiś błąd w swojej wypowiedzi pisemnej, co oznacza, że wśród maturzystów są zarówno osoby piszące bezbłędnie, jak i takie, które w stosunkowo krótkiej wypowiedzi pisemnej potrafią zrobić 28 błędów ortograficznych różnego stopnia [por. Kaniewski, 2007, 147].

³ <http://wiadomosci.onet.pl/forum/katastrofa-kolejowa-na-slasku-zginelo-16-osob-w-ty,2,610100,0,czytaj-najnowsze.html> [dostęp: 4 marca 2012 r.].

przykład rozejścia się normy i uzusu stanowi pisownia cząstki *by* ze spójnikami [zob. (6)] oraz pisownia partykuły *nie* z rzeczownikami odczasownikowymi [zob. (7)].

(6) *Co się nakłęły na telekomunikację, tego nie powtórzę, *b o by mi redaktor naczelny same białe plamy w felietonie zostawił.*⁴

(7) *Głównym powodem *nie udzielenia poparcia wnioskowi o tytuł profesora jest zbyt mały dorobek naukowy kandydata.*⁵

Stosowanie zasad pisowni cząstki *by* jest trudne dla przeciętnego użytkownika języka polskiego, ponieważ jej pisownię uzależniono od kwalifikacji gramatycznej wyrazu poprzedzającego. Z zaimkami piszemy *by* osobno, a ze spójnikami i partykułami – łącznie. Niewielu użytkowników polszczyzny jest w stanie odróżnić zaimek pytajny wzmocniony przez *-ż* (*gdzież by*) od partykuły *gdzieżby*, ale i wśród językoznawców kwalifikacja poszczególnych wyrażen bywa odmienna [por. Kosek, 1999, 36]. Ponadto zalecenie łącznej pisowni cząstki *by* ze wszystkimi spójnikami kłóci się z intuicją użytkowników języka. Współczesne kompendia nakazują pisownię typu *alboby*, *ponieważby*, *bowiemby*, jednak norma jest respektowana częściowo. Jeżeli po danym spójniku użycie *by* jest częste, piszący stosują na ogół pisownię łączną (np. *choćby*, *jeśliby*); jeżeli jest rzadkie, przeważa pisownia rozłączna (np. *bo by*, *albo by*) [por. Saloni, 2005]. Wyraźne rozejście się normy i uzusu w wypadku pisowni cząstki *by* stało się podstawą postulowania zmian w tym zakresie przez samych kodyfikatorów [por. Polański, 2004, 44].

Reguła pisowni partykuły *nie* z rzeczownikami jest jednoznaczna: *nie* z rzeczownikami należy pisać łącznie, mimo to miesięcznik publicystyczno-informacyjny poświęcony nauce akceptuje zapis błędny. Należy dodać, że rozłączna pisownia *nie* z rzeczownikami odczasownikowymi jest powszechna [por. Saloni, 2001; Nowowiejski, 2004]. Najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem tego stanu jest stwierdzenie, że właśnie rzeczownikowa kwalifikacja gramatyczna słów typu *pisanie*, *śpiewanie* jest niezgodna z intuicją użytkowników języka, którzy wyczuwają ich czasownikowy charakter i stosują do nich regułę rozłącznej pisowni *nie* z czasownikami. Warto pamiętać, że również językoznawcy nie są zgodni w sprawie kwalifikacji gerundiów.⁶

⁴ „Computerworld” z 25.12.1995 r. – <http://www.computerworld.pl/artykuly/298448/Swiateczne.gadanie.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

⁵ „Sprawy Nauki” 2007, 8–9 (125) – http://www.sprawynauki.edu.pl/?section=article&ref=issue&art_id=2477 [dostęp 6.11.2007 r.].

⁶ Tokarski [1978, 192–193] uznawał rzeczowniki odczasownikowe za formy czasowników, a zatem prawdopodobnie aprobowałby pisownię rozdzielną.

3. TRUDNOŚCI ZE STOSOWANIEM NORMY

Opanowanie pisowni opartej na zasadzie umownej to najtrudniejszy i najpóźniej przyswajany element polskiej ortografii. Trudności ze stosowaniem w praktyce zasady konwencjonalnej mogą być wynikiem sposobu formułowania reguły. Przeciętny, nawet dobrze wykształcony użytkownik języka nie jest w stanie poprawnie korzystać z niektórych zasad ortograficznych, gdyż są one sformułowane w sposób niejednoznaczny lub zbyt trudny, często podlegają przeciwnym interpretacjom samych językoznawców, a w słownikach obrazowane są w sposób niekonsekwentny. Trudności w praktycznym stosowaniu reguł ortograficznych dotyczą m.in. pisowni przymiotników pochodzących od nazw własnych [zob. (8)] oraz pisowni przymiotników złożonych [zob. (9)].

(8) Wyrok **Salomonowy*⁷

(9) *Zaginiona (...) ubrana była w czerwoną bluzę polarową zapinaną na zamek pod szyją, (...) długie, ciemno-zielone spodnie i brązowe sandały.*⁸

Pisownia przymiotników pochodzących od nazw własnych zależy od tego, czy mamy do czynienia z przymiotnikiem dzierżawczym, czy z przymiotnikiem jakościowym. Oznacza to, że w tekstach polskich możemy spotkać zarówno wyrażenie *dramat Szekspirowski* ‘dramat Szekspira’, jak i *dramat szekspirowski* ‘dramat taki jak Szekspira’, jednak rozpoznanie typu przymiotnika nastrocza użytkownikom języka trudności, czego dowodzi zapis w nagłówku znanego tygodnika, którego artykuł dotyczył wyroku Trybunału Konstytucyjnego.

Pisownia przymiotników złożonych jest uzależniona od statusu członów konstytuujących złożenie. Jeżeli oba człony są równorzędne znaczeniowo, należy pisać przez łącznik, jeżeli nierównorzędne – obowiązuje pisownia łączna.⁹ Może się zdarzyć, że złożenie składające się z tych samych części będzie pisane raz łącznie, raz rozłącznie, jednak znaczeniowo będą to różne wyrażenia (np. *czerwono-brunatny* ‘czerwony i brunatny’, *czerwonobrunatny* ‘brunatny z odcieniem czerwonym’). Pisownię niektórych wyrażeń należy uznać jedynie za potencjalnie wariantywną (np. *południowopolski*, *południowo-wschodni*), gdyż prawdopodobieństwo wystąpienia tych wyrażeń pisanych inaczej jest znikome (por. *południowo-polski* mógłby oznaczać ‘i z Polski, i z południa Europy’, *południowowschodni* – ‘z południowej części wschodu Polski’). Posługującym się językiem polskim trudności sprawia odróżnienie przymiotnika

⁷ „Polityka” nr 13 (2548) z 1.04.2006 r., s. 25.

⁸ „Rzeczpospolita” z 24.08.2011 r. – <http://www.rp.pl/artykul/706365.html> [dostęp 22.03.2012 r.].

⁹ Inny przykład trudności interpretacyjnych dotyczących równorzędności bądź jej braku stanowi pisownia nazw miejscowych typu *Konstancin-Jeziorna* i *Kraków-Płaszów* [zob. Cieślíkowa, 2003; Saloni, 2004].

złożonego (*długogrający*) od wyrażenia przysłówkowo-przymiotnikowego (*długo grający*), których rozróżnienie opiera się na ocenie stopnia trwałości nazywanej cechą [por. Saloni, 2005; Rogowska-Cybulska, 2011].

Trudności ze stosowaniem skodyfikowanej normy ortograficznej wynikające z braku precyzji niektórych przepisów ortograficznych są znane językoznawcom, którzy analizując sposób potraktowania poszczególnych problemów ortograficznych w słownikach, gramatykach i poradnikach językowych, zwracali uwagę na „wrażenie chaosu wywołanego odmienną interpretacją poszczególnych przykładów” [Dyszak, 1993, 342], „rozbieżności i niekonsekwencje” [Bąba, Skibski, 2003, 291] oraz fakt, że „zalecenia co do pisowni łącznej i rozdzielnej w poszczególnych słownikach się różnią” [Żmigrodzki, 2004, 22].

4. NORMA NIEUSTABILIZOWANA, UZUS ROZCHWIANY

Kolejne źródło współczesnych trudności ortograficznych stanowi pisownia nieustabilizowana, która dotyczy wyrazów nowych w polszczyźnie, najczęściej zapożyczeń. Status tych wyrazów jest zmienny (między zapożyczeniem nowym a całkowicie przyswojonym istnieje wiele stadiów pośrednich), podobnie jak dostęp użytkownika języka do informacji o ich pisowni. Stabilizowanie się normy ortograficznej następuje podczas trwającego dłużej lub krócej procesu. Na początku nowy wyraz, wchodząc do polszczyzny, nie ma skodyfikowanej postaci graficznej (norma jeszcze tych wyrazów nie zauważa, słowniki ich nie notują). Z czasem wyraz pojawia się w słowniku, najpierw w wersji oryginalnej, potem w okresie przejściowym zwykle w wersji oryginalnej i spolszczonej. Zdarza się, że w tym samym czasie różne prestiżowe słowniki formułują inne zalecenia normatywne, co oczywiście negatywnie wpływa na uzus. Użytkownicy języka posługują się wieloma wariantami pisowniowymi, także tymi nienotowanymi przez słowniki. Jeśli wyraz przyjmie się na stałe, jego pisownia ulegnie standaryzacji, a w słownikach zostanie przyjęty jeden wariant. Opisany proces można prześledzić na przykładach pochodzących ze współczesnych i starszych słowników ortograficznych.

Przykładem stosunkowo młodego zapożyczenia jest *on-line*. Słowniki WSO¹⁰ (1999), NSO (2002), WSO (2003) nie notują takiego wyrazu, USJP (2003) i WSO PWN (2006) podają pisownię wariantywną: *online* i *on-line*. Przez kilka lat w różnych środowiskach preferowano odmienną pisownię: obok wskazanych wyżej wariantów występowały także zapisy *on line*, a nawet – znacznie rzadziej – *onLine*. Do dziś funkcjonuje pisownia wariantywna, czego dobitnie dowodzi lektura ogólnopolskiej gazety [zob. (10)–(12)].

¹⁰ Rozwiązanie skrótów tytułów słowników znajduje się na końcu artykułu.

- (10) (...) do 2014 r. UE zobowiązuje się do dokończenia budowy wspólnego rynku energii, a do 2015 r. do zbudowania cyfrowego rynku wewnętrznego (m.in. przez ułatwienia w handlu *on line*).¹¹
- (11) Z sondażu wynika, że w internecie najchętniej płacimy za gry *on-line* (...).¹²
- (12) Podnoszenie kwalifikacji profesjonalnych (...) dopuszcza także metodę szkolenia *on line* (...).¹³

WSO (1999), NSO (2002) i USJP (2003) nie notują hasła *aquapark*, podaje je natomiast WSO PWN (2006). WSOF (2003) rejestruje dwa warianty pisowniowe: *aquapark* i *akwapark*. Polacy nieustannie spotykają się z pisownią wariantywną: obok *Aquaparku Sopot*¹⁴ widzą *Aqua Park Zakopane*¹⁵, czytają o *akwaparkach*.¹⁶

Ciekawych refleksji dostarcza analiza sposobu rejestrowania obok wyrazu podstawowego także wyrazów pochodnych. NSO (2002) notuje tylko wyraz *e-mail*, USJP (2003) obok *e-mail* notuje potoczne *mejlować*, ale brak jest hasła *mejł*¹⁷, WSOF (2003) podaje *e-mail* oraz *e-mailować* i *mailować*, a WSO PWN (2006) – *e-mail*, *mail*, *mejł*, *e-mailować*, *mailować*, *mejłować*.

Przykładem wyrazu o nieustabilizowanej postaci graficznej jest spolszczona wersja angielskiego wyrażenia *public relations* ('publiczne relacje', dotyczące kształtowania stosunków publicznie działającego podmiotu z jego otoczeniem). Wyrażenie w wersji oryginalnej notowane jest w słownikach od wielu lat [por. WSO, NSO, WSO PWN, USJP, WSOF], jednak użytkownicy języka stosują formy wariantywne: notowany w WSO PWN (2006) skrótowiec PR [zob. (13)], a także nienotowane w słownikach formy od niego pochodne: *pijar*¹⁸ [zob. (14)] oraz *piar* [zob. (15)].

- (13) (...) inaczej (...) nie tylko pozostanie w pamięci dziwny przypadek czarnego PR-u w historii światowego marketingu miasta jako wyniku promocji (...).¹⁹

¹¹ „Rzeczpospolita” z 2.03.2012 r. – <http://www.rp.pl/artikel/13,832345-Unijne-proby-ozywienia-gospodarki.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

¹² „Rzeczpospolita” z 2.03.2012 r. – <http://www.ekonomia24.pl/artikel/706258,832083-Jakie-tresci-kupujemy-w-Internecie.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

¹³ „Rzeczpospolita” z 9.12.2011 r. – <http://www.rp.pl/artikel/766516-Inter-netowe-wyklady-u-radcow.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

¹⁴ www.aquaparksopot.pl [dostęp 14.03.2012 r.].

¹⁵ www.aquapark.zakopane.pl [dostęp 14.03.2012 r.].

¹⁶ Zob. np.: „Rzeczpospolita” z 1.05.2011 r. – <http://www.rp.pl/artikel/651623.html>

¹⁷ Uchwała ortograficzna nr 7 Rady Języka Polskiego w sprawie zapisu nazwy listu elektronicznego z 21 maja 2002 r. brzmi: „Poprawna forma nazwy listu elektronicznego to *e-mail*, potocznie: *mejł*”. O uzusie (także wśród językoznawców) w tej kwestii pisze P. Zbróg [2011, 112].

¹⁸ Słowniki notują hasło *pijar*, jednak w innym znaczeniu, ‘członka zakonu katolickiego’ (lm. – *pijarzy*).

¹⁹ „Gazeta Wyborcza. Białystok” z 8.01.2009 r.

(14) (...) trudno im się dziwić, sławny rządowy p i j a r nie zadbał o wyjaśnienie tego zawczasu.²⁰

(15) Taki polityczny p i a r, który służy jemu samemu, a nie wyjaśnieniu katastrofy.²¹

Sięgnięcie do historii ortografii polskiej ostatniego półwiecza uświadamia, że wahania w zakresie pisowni zapożyczeń są zjawiskiem przejściowym. Dziś nikt już nie napisze *raid* tak jak w latach 50. XX wieku (*raid*). W tamtych czasach pisano *grape-fruit* (SO 1955), w kolejnym dziesięcioleciu *grejpfruit* (SO 1968), obecnie akceptowana jest pisownia wariantywna: *grejpfruit* lub *grapefruit* (NSO 2002). Z kolei dawna wariantywność wyrazów *loess* a. *less*, *match* a. *mecz*, *ekspres* a. *express*, *sportsmen* a. *sportsman* (SO 1955) została zastąpiona pisownią spolszczoną i dziś piszemy już tylko *less*, *mecz*, *ekspres*, *sportsmen* (NSO 2002). Proces stabilizowania się pisowni wyrazów zapożyczonych jest naturalny, a wahania w zakresie pisowni najnowszych zapożyczeń są zjawiskiem przejściowym.

5. NORMA ŚWIADOMIE ŁAMANA

W pewnych sytuacjach użytkownik języka, który zna normę i umie ją stosować, świadomie ją łamie, aby osiągnąć pewne cele. Eksperymenty w zakresie ortografii dotyczą przede wszystkim realizacji funkcji impresywnej w tytułach medialnych komunikatów oraz polszczyzny nowych komunikatorów.

Nietypowa ortografia wykorzystywana w komunikacji publicznej służy przyciągnięciu uwagi odbiorcy poprzez zaciekawienie, zaskoczenie lub rozbawienie. Wykorzystuje się do tego celu zjawisko homofonii i niestandardową ortografię. Homonimia i gra słów między językiem pisanym a mówionym utrzymuje dwuznaczność poprzez jednoczesną aktualizację przynajmniej dwóch znaczeń [zob. (16)–(17)]. Niestandardowa ortografia w rażący sposób naruszająca normę – jak wszelkie odstępstwo od normy – zaskakuje, przyciągając uwagę odbiorcy [zob. (18)–(19)].

(16) *Reggaeneracja*²²

(17) *Uważam Rze*²³

²⁰ „Rzeczpospolita” z 30.07.2011 r. – <http://www.rp.pl/artykul/694982.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

²¹ „Rzeczpospolita” z 3.08.2011 r. – <http://www.rp.pl/artykul/696810.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

²² „Polityka” z 3.06.2006 r., s. 90. Tytuł artykułu T. Michniewicza o nowej odmianie *reggae*.

²³ Tytuł tygodnika, zob. <http://www.uwazamrze.pl>; uwagę czytelnika w tym wypadku przyciąga zarówno niestandardowa realizacja graficzna fonemu /ż/, jak i pisownia spójnika wielką literą.

(18) *Włatcy móch*²⁴

(19) *Formacja Nieżywych Schabuff*²⁵

Ze świadomym łamaniem normy ortograficznej spotykamy się w Internecie²⁶ i innych środkach nowoczesnej komunikacji. Najczęstsze zjawiska występujące w polszczyźnie komunikatorów internetowych są wynikiem tendencji do ekonomizacji wysiłku oraz efektem kreatywności młodego pokolenia. Przykłady tendencji do ekonomizacji to unikanie wielkich liter w nazwach własnych, unikanie znaków diakrytycznych, pomijanie znaków interpunkcyjnych [zob. (20)].

(20) *nie bardzo wiem dlaczego maja rece opadac, przytaczaja wypowiedzi naocznych swiadcow, przekazuja oficjalne wypowiedzi (tusk i komorowski), jest tez troche histori o wypadkach kolejowych w Polsce (...)*²⁷

Przykładami kreatywnego podejścia do ortografii są: ożywianie liter i znaków нефunkcjonujących w oficjalnej ortografii polskiej (np. *może ktoś zaqma, o co chodzi*), nowe układy graficzne i kombinacje literowe nieistniejące w tradycyjnej ortografii (np. *3maj* 'trzymaj'), nowe skrótownice i skróty (np. *ococho* 'o co chodzi'), stosowanie emotikonów, które pełnią funkcję ekspresywną i jednocześnie są piktogramami.

Naruszanie w komunikacji internetowej zasad tradycyjnej ortografii może być wynikiem świadomego działania w kierunku uproszczenia pisowni, przy czym piszący ma możliwość wykazania się w tym względzie kreatywnością, ale może także stanowić dowód nieznamomości skodyfikowanej normy ortograficznej. Niewątpliwie rację należy przyznać Władysławowi Lubasiowi, który twierdzi, że chaotyczna ortografia internetowa wpływa negatywnie na polszczyznę pozasieciową i stanowi spore wyzwanie dla dydaktyki języka ojczystego [Lubaś, 2005, 104].

WNIOSKI

Obserwowane we współczesnych tekstach pisanych zjawisko naruszania skodyfikowanej normy ortograficznej ma różnorodne przyczyny. Obok błędów powstających w wyniku nieznamomości normy lub jej świadomego łamania pojawiają się odstępstwa będące skutkiem rozejścia się normy i uzusu oraz wynikające z trudności użytkowników języka ze stosowaniem normy. Sam proces stabilizowania się normy również może

²⁴ Tytuł polskiego serialu animowanego.

²⁵ Nazwa polskiego zespołu muzycznego.

²⁶ Chodzi o teksty „wtórnie oralne”, czyli takie, które mimo że są pisane, wykazują cechy charakterystyczne dla mowy, takie jak spontaniczność, szybkość przekazu itp.

²⁷ <http://wiadomosci.onet.pl/forum/katastrofa-kolejowa-na-slasku-zginelo-16-osob-w-ty,2,610100,0,czytaj-najnowsze.html> [dostęp 4.03.2012 r.].

stanowić źródło trudności ortograficznych. Precyzyjne opisanie i sklasyfikowanie każdego obserwowanego we współczesnych tekstach pisanych odstępstwa od normy ortograficznej w odniesieniu do scharakteryzowanych typów może nastroczać trudności, jednak celem niniejszego tekstu było nie tyle przedstawienie jednoznacznej i wyczerpującej klasyfikacji błędów ortograficznych, ile zarysowanie pewnych typów relacji między normą a uzusem.

Przedstawione zjawiska z pewnością nie wyczerpują wszystkich możliwych powodów odstępstw od normy ortograficznej. Źródłem współczesnych trudności w pisowni może być także sposób ogłaszania najnowszych zmian w zakresie ortografii. Uchwały Rady Języka Polskiego publikowane są na stronie Rady i ukazują się w formie biuletynu, jednak nie docierają do szerokiego grona odbiorców, z czego czyniono już zarzut [por. np. Saloni, 2005; Mędrzycki, 2009].

Zjawisko niezgodności między normą a uzusem jest doskonale znane językoznawcom. Ocena konsekwencji opisanego w niniejszym tekście rozdźwięku między normą ortograficzną a zwyczajem pisowniowym mogłaby stanowić temat innego artykułu, ale jedno nie pozostawia wątpliwości. Skrajne postawy nie służą użytkownikom języka. Całkowite podporządkowanie się uzusowi i rezygnacja ze skodyfikowanej normy ortograficznej zachwiałyby stabilnością obrazu graficznego, która w procesie czytania gwarantuje szybkość dotarcia do sensu danego tekstu. Z kolei dążenie do nadmiernej normatywizacji także nie jest rozwiązaniem pożądanym. Jak w wielu innych kwestiach, tak i przy działalności kodyfikacyjnej należy zachować zdrowy rozsądek. Jednym z jego przejawów powinno być liczenie się z praktyką pisarską wykształconych Polaków, szczególnie z tymi ich zwyczajami pisowniowymi, które dowodzą rozejścia się normy i uzusu oraz trudności ze stosowaniem skodyfikowanej normy.

Bibliografia

- S. Bąba, K. Skibski, 2003, *O pisowni nazw własnych i ich derywatów we frazeologizmach*, „Język Polski”, z. 4–5, s. 288–293.
- A. Cieślukowa, 2003, *O użyciu łącznika w nazwach miejscowych*, „Język Polski”, z. 3, s. 239–240.
- A. Dyszak, 1993, *Średnio zamożny i mało wartościowy czy średniozamożny i małowartościowy?* „Język Polski”, z. 4–5, s. 340–344.
- J. Kaniewski, 2007, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań.
- T. Karpowicz, 1999, *Niektóre dyskusyjne zagadnienia ortograficzne i ich ujęcia w słownikach*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 8–15.
- I. Kosek, 1999, *O kłopotach z pisownią cząstki by (na przykładzie połączeń ze spójnikami i zaimkami)*, „Poradnik Językowy”, z. 2–3, s. 35–38.

- W. Lubaś, 2005, *Polska pisownia w Internecie, prestiż oficjalnej ortografii i jej nauczanie*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 18, s. 96–108.
- R. Mędrzycki, 2009, *Uchwały ortograficzne Rady Języka Polskiego w systemie tak zwanych niezorganizowanych źródeł prawa administracyjnego*, „Administracja”, nr 3, s. 157–170.
- B. Nowowiejski, 2004, *Głos do wyników kontroli realizacji „Ustawy o języku polskim”*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 4, s. 133–147.
- E. Polański, 2004, *Reformy ortografii polskiej – wczoraj, dziś, jutro*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, s. 29–46.
- E. Rogowska-Cybulska, 2011, *Zasady pisowni polskiej w świetle pytań kierowanych do poradni językowej*, „Język Polski”, z. 2–3, s. 134–141.
- Z. Saloni, 2001, *O pisowni nie – i może o innych sprawach*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 12–17.
- Z. Saloni, 2004, *Głos w sprawie działalności kodyfikacyjnej (na marginesie kwestii łącznika w nazwach miejscowych)*, „Język Polski”, z. 1, s. 75–77.
- Z. Saloni, 2005, *O kodyfikacji polskiej ortografii – historia i współczesność*, „Nauka. Kwartalnik PAN”, nr 4, s. 71–96.
- R. Starz, 2000, *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów w wieku 10–14 lat*, Kielce.
- J. Tokarski, 1978, *Fleksja polska*, wyd. 2, Warszawa.
- P. Zbróg, 2011, *Norma językowa a skodyfikowana norma językowa*, „Język Polski”, z. 2–3, s. 109–116.
- P. Żmigrodzki, 2004, *O polskich słownikach ortograficznych z punktu widzenia metaleksykografii*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 15–30.

Słowniki

- NSO (2002): E. Polański (red.), *Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, Warszawa.
- SO (1955): S. Jodłowski, W. Taszycki (red.), *Słownik ortograficzny i zasady pisowni polskiej według uchwał Komitetu Ortograficznego Polskiej Akademii Umiejętności z r. 1936*, wyd. 4, Wrocław.
- SO (1968): S. Jodłowski, W. Taszycki (red.), *Słownik ortograficzny i zasady pisowni polskiej. Wydanie siódme przerobione i poszerzone, dostosowane do uchwał Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk z roku 1956*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- USJP (2003): S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.
- WSO (1999): A. Markowski (red.), *Wielki słownik ortograficzny języka polskiego*, Warszawa.
- WSO PWN (2006): E. Polański (red.), *Wielki słownik ortograficzny PWN*, wyd. 2, Warszawa.
- WSOF (2003): J. Podracki (red.), *Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny*, Warszawa.

The contemporary Polish spelling: between the standard and the usage

Summary

This paper is devoted to discussing the causes of violating the codified spelling standard in the contemporary written texts in the context of correlations between the rules generally adopted in spelling dictionaries (the standard) and the spelling habits of Poles (the usage). Deviations from the spelling standard occur as a result of unfamiliarity with the standard, divergence of the standard from the usage, difficulties with applying the standard, existence of an unestablished standard, and conscious violation of the standard. The enumerated types of relations between the standard and the usage are discussed with the illustration of authentic examples derived from the contemporary written texts, mainly from the Polish nationwide press. The paper is concluded with a reflection on standardisation activities.

trans. Monika Czarnecka

Joanna Zawadka
(Uniwersytet Warszawski)

OCENA WYBRANYCH BŁĘDÓW GRAFII, OBECNYCH W PRACACH OBCOKRAJOWCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Dotychczasowe opisy błędów ortograficznych starały się zawsze uchwycić nieprawidłowe relacje między grafemami a fonemami powstałe w wyniku zbyt małej wiedzy studenta o regułach zapisu, interferencji językowej, czy też kierowania się podczas pisania jedynie zasadą fonetyczną. Opracowania pomijały etap wcześniejszy, tzn. identyfikację zapisu na poziomie allografów. Badacze samodzielnie rozstrzygali, co właściwie zostało napisane, a tym samym dokonywali już wstępnej interpretacji, poddając dalszej analizie produkt własnej pracy.

Badanie tekstu na interesującym mnie poziomie allografów, choć w nieunikniony sposób opiera się na subiektywnym osądzie człowieka, powinno dążyć do możliwie jak najbardziej obiektywnej oceny faktów. Dlatego też wymagane jest, by przedstawione próbki pisma stanowiły przykłady zapisów występujących nie tylko u jednego autora. Celem poszukiwań są zjawiska pojawiające się w pracach pisemnych studentów uczących się języka obcego, które można uznać za charakterystyczne dla jakiegoś etapu nauki pisania lub właściwe danej grupie językowej. Pomocne w stworzeniu pierwszej monografii na ten temat¹ są wszelkie badania dotyczące systemu pisma języka drugiego² (*second language writing systems*), a także wiedza na temat nauki pisania w danym języku jako pierwszym. Choć można pokusić się o przedstawienie wspomnianych zjawisk w kontekście nauki dowolnego języka, moim priorytetem jest opisanie ich w sytuacji nauczania języka polskiego jako obcego.

Zainteresowanie procesem tworzenia powiązań między poziomem abstrakcyjnego grafemu a jego widzialnymi reprezentacjami powstało w wyniku kilkuletniej pracy ze studentami pochodzącymi z całego świata,

¹ Wspomniana monografia, mam nadzieję, powstanie na podstawie przygotowywanej przeze mnie pracy doktorskiej na Wydziale Polonistyki UW pt. *Błędy grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego*.

² Precyzyjniej należałoby mówić o systemie języka obcego, którego dana osoba się uczy, poszerzając zakres badań o naukę języków trzecich i kolejnych. Jednak, ucząc się nowego języka, student najczęściej postawiony jest w sytuacji konfrontacji tylko dwóch języków – obecnie poznawanego oraz pierwszego.

podczas której przez moje ręce przeszły setki prac pisemnych. Początkowe subiektywne uwagi dotyczące sposobu zapisu liter zyskały na znaczeniu, gdy okazało się, że nie są to spostrzeżenia należące jedynie do mnie. Nauczyciele nie tylko języka polskiego jako obcego na marginesie innych rozważań zamieszczali krótkie stwierdzenia świadczące o tym, że kwestia interpretacji zapisu staje się podstawowa dla oceny pracy pisemnej oraz wskazania studentowi jego ewentualnych braków. Informacje te są specyficzne i wykraczają poza dotychczasowe analizy błędów ortograficznych:

Ogólnie należy stwierdzić ponadto dość rzadkie występowanie błędów ortograficznych niewynikających z interferencji fonetycznej (a więc błędów typu *sluham* 'słucham', *sposóp* 'sposób', *Japąką* 'Japonką'), co dowodzi opanowania języka polskiego przez Japończyków od początku w jego wersji pisanej. Uwagę zwraca także przenoszenie kształtu liter drukowanych do pisma odręcznego i niełączenie ich w obręb wyrazu, zgodnie z wzorcami stosowanymi w nauce alfabetu łacińskiego w japońskich szkołach podstawowych. Charakterystyczne jest zwłaszcza skracanie wysokości pewnych liter (*f g J j p q y*), których dolne części nie są umieszczane w pozycji obniżonej w stosunku do innych znaków graficznych. Odmienny jest również kształt liter niektórych cyfr, zwłaszcza 1, 2, 4 i 7, co nierzadko powoduje zakłócenie komunikacyjne.³

Powyższa uwaga dotyczy nie tylko studentów japońskich. Początkowa nauka języka polskiego w dużej mierze opiera się na wzrokowym opanowaniu pisowni poszczególnych słów, a uczący się uprzedzani są o częstym występowaniu zjawiska niedokładnej reprezentacji dźwięków mowy w piśmie. Ortografia naszego języka, choć nie jest tak skomplikowana jak ortografia języka angielskiego, nie należy jednak do grupy, w której znalazła się np. ortografia hiszpańska, uznawana za jedną z bardziej transparentnych. Tak więc utrwalenie wyglądu wyrazu – kolejności liter i ich wyboru, nie jest jedynym warunkiem, który powinien zostać spełniony, by można było uznać zapis za poprawny.

Potrzeba ukazania repertuaru dopuszczalnych w języku polskim allografów oraz odpowiadających im grafemów ujawnia się już na pierwszych zajęciach, gdy nauczyciel prezentuje abecadło i objaśnia podstawowe zasady odczytywania liter. Informacje, które się wtedy pojawiają, są przez studentów znających alfabet łaciński traktowane częściowo jako zbędne, a wiele uwag dotyczących różnic między językami, formułowanych choćby z największym naciskiem przez nauczyciela, często znika w niepamięci. Ich miejsce zajmuje natomiast wiedza przetransponowana z języka (L1) osoby uczącej się. W wypadku liter charakterystycznych dla polskiego systemu graficznego rzecz ma się inaczej, gdyż przez samą swoją nietypowość znaki te są lepiej czy gorzej zapamiętywane.

Nawet jeśli dany fonem zostanie poprawnie przypisany odpowiadającemu mu w naszym języku grafemowi, należy zadbać o to, by także relacja między nim a allografami przybrała właściwy charakter. Procedura wskazania zapisu naruszającego normę językową różni się od sposobu,

³ B. Sieradzka-Baziur, T. Majtczak, 2008, s. 176–177.

w jaki ocenia się poprawność graficzną tekstu. Dzięki istnieniu pojęcia grafemu możliwe jest odnalezienie wspólnej tożsamości dla allografów znacząco różniących się od siebie cechami materialnymi (np. różnorodne małe litery *g*: „g” lub „g” oraz wielkie „G”, „G”). Umiejętność identyfikacji znaków powstaje poprzez obcowanie z tekstami drukowanymi i pisanymi odręcznie, przez styczność z pismem różnego kroju, pochodzącym od wielu autorów. Grafem, podobnie jak fonem, istnieje jako byt psychiczny w swojej niematerialnej, doskonałej formie jako zbiór pewnych cech dystynktywnych⁴ o charakterze graficznym wyekscerpowanych z obrazów tysięcy allografów. Przykłady wielu allografów mających częściową zgodność w wyglądzie pozwalają także na stworzenie w umyśle człowieka obrazu danej litery (małej lub wielkiej). Podczas czytania, w początkowej fazie rozpoznawania znaków graficznych, porównujemy postrzegany obraz ze wzorem w naszym umyśle – a dokładniej mówiąc, sprawdzamy, czy ma on cechy, które charakteryzują dany znak. Zgodność z nimi nie zawsze jest spełniona, a rolę czynników potwierdzających słuszność identyfikacji przejmują informacje pochodzące z innych źródeł, m.in. z kontekstu wyrazowego.

Odstępstwa od prawidłowego pod względem graficznym zapisu liter wchodzących w skład alfabetu polskiego, połączeń międzyliterowych, a także charakterystycznych dla naszego języka połączeń literowych: dwuznaków i trójznaku, nazwałam **błędami grafii**. Z punktu widzenia grafetyki wszystkie nieuzasadnione funkcjonalnie innowacje w zapisie można określić jako **błędy grafii**, jednak niektóre wprowadzone przez studentów modyfikacje sprawiają, że zapis zostaje uznany za zawierający **błąd ortograficzny, fleksyjny** lub **składniowy**. Obecność innych zmian sprawia, że choć trudno byłoby zaliczyć je do którejś z wymienionych grup błędów, to nie można też orzec, że prezentowany wyraz został zapisany poprawnie – są to **błędy graficzne**. Jak pisze E. Awramiuk:

(...) wstępny etap rozwoju umiejętności pisania obfituje w błędy czysto graficzne, czyli zniekształcenia niezwiązane z umiejętnością przetwarzania fonologicznego. Są one spowodowane słabą pamięcią wzrokową (nieustabilizowanym obrazem litery) i brakiem automatyzacji w pisaniu poszczególnych kształtów. (...) Błędy graficzne polegają na nieprawidłowym odtwarzaniu kształtu, zniekształceniu lub gubieniu elementu litery, mieszaniu liter pisanych i drukowanych w jednym wyrazie (...) lub w jednej literze.⁵

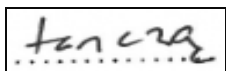
Zbiór błędów grafii jest wewnętrznie zróżnicowany. W zależności od relacji zachodzącej między grafemem a allografem proponuję wyróżnić cztery rodzaje realizacji (zapisu): **niewłaściwą, nietypową, innowacyjną** oraz **epizodyczną**.

⁴ Proponowane przez mnie ujęcie, wzorowane na definicji fonemu, ma na celu podkreślenie niematerialnej istoty grafemu.

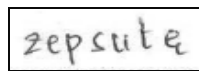
⁵ E. Awramiuk, 2006, s. 188.

Realizacje niewłaściwe powstają za każdym razem, gdy do oznaczenia jakiegoś grafemu wykorzystywany jest allograf reprezentujący już inny grafem. Dotyczy to zwłaszcza liter *a, e, o, n, s, c, l, z*, które istnieją samodzielnie, a w połączeniu ze znakami diakrytycznymi tworzą odpowiednio *ą, ę, ó, ń, ś, ć, ł, ź* lub *ż*. Drobna modyfikacja wyglądu allografu – pozbawienie (rys. 1a oraz rys. 3, brak znaków diakrytycznych nad literą) lub dodanie (rys. 1b) jakiegoś elementu graficznego, zmienia literę i prowadzi do pojawienia się błędnego zapisu. W odniesieniu do dwuznaków <ch>⁶, <cz>, <sz>, <rz>, <dz> i trójznaku <dzi> dochodzi najczęściej do pominięcia jednej z liter (rys. 2a), zamiany ich kolejności (rys. 2b) lub zamiany jednej z liter na inną (rys. 2c). Grafemy <ci>, <si>, <ni> oraz <zi> dodatkowo mogą zostać zmodyfikowane przez dodanie do pierwszej litery znaku diakrytycznego (rys. 3, akcent nad literą *ç*).

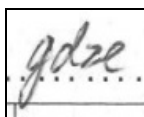
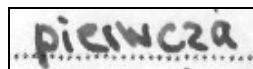
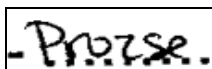
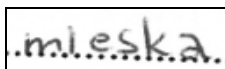
W **realizacjach niewłaściwych** największą trudność stanowi określenie, czy błąd powstał w wyniku nieuwagi i pośpiechu, czy może student świadomie posłużył się daną literą, kierując się np. swoją niepoprawną wymową.



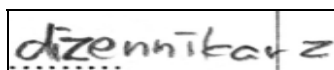
Rys. 1a



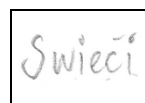
Rys. 1b



Rys. 2a



Rys. 2b

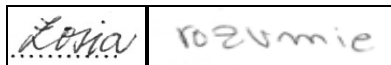


Rys. 3

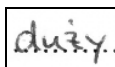
Błędny zapis ujawnia nie tylko niedostateczną wiedzę na temat reguł gramatycznych i ortograficznych, lecz także nieznaną tradycję związaną z pismem odręcznym w języku polskim. Ponieważ **realizacja niewłaściwa** powstaje w wyniku utworzenia nieprawidłowego powiązania między grafemem a daną postacią allograficzną, do tej grupy zaliczam również wykorzystywanie allografu „*z*” do oznaczenia grafemu <*z*> (rys. 4a) pomimo istniejącej w języku polskim tradycji identyfikacji tej

⁶ W niniejszym artykule przyjmuje następujące oznaczenia: zapis kursywa – litera, „ ” – allograf, < > – grafem.

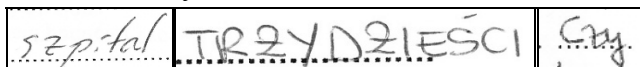
literę jako grafemu <ż> (który powiązany jest z fonemem /ż/). Stosowanie opisanego połączenia wypływa z przekonania studenta, że jest ono możliwe i akceptowalne, tak jak ma to miejsce w jego języku ojczystym (lub innym, na którym wzoruje się student). Allograf „ż” jest też często wykorzystywany do zapisu innych grafemów, np. <ż>, <sz>, <rz>, <cz>, <dzi> (rys. 4b i 4c).



Rys. 4a

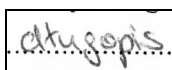


Rys. 4b

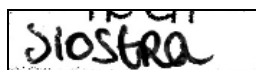


Rys. 4c

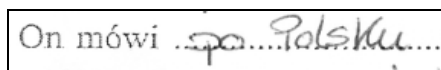
O **realizacji nietypowej** należy mówić wtedy, gdy wybór spośród repertuaru allografów (choć w większości wypadków nie pozostawia wątpliwości, jaki grafem jest reprezentowany) narusza tradycję lub normę poprawnościową zapisu. Przykładem niech będzie użycie znaku „ł” (który istnieje w wersji drukowanej) zamiast „l” bądź „ʟ” w piśmie odręcznym (rys. 5). Także do tej kategorii zaliczam nieuzasadnione wykorzystanie wielkich liter poza pierwszą pozycją w wyrazie (rys. 6) oraz użycie wielkich lub małych liter niezgodnie z naszą tradycją zapisu ortograficznego⁷ (rys. 7).



Rys. 5

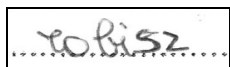


Rys. 6

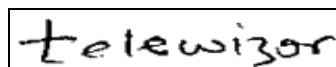


Rys. 7

Za **realizacje nietypowe** uznaję również wykorzystanie allografów nieobecnych w polskiej konwencji pisma odręcznego, na przykład „ʟ” (rys. 8) lub „3” (rys. 9).



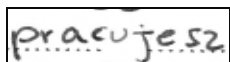
Rys. 8



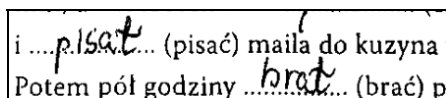
Rys. 9

⁷ Dla porównania w językach: angielskim *He speaks Polish*, hiszpańskim *El habla polaco*.

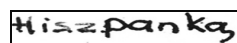
Do grupy **realizacji innowacyjnych** zaliczam te znaki, które powiększają dotychczas istniejący repertuar allografów dla danego grafemu. Nowa litera powstaje przez wprowadzenie dodatkowego elementu strukturalnego, np. kreski (rys. 10), jak również w wyniku przekształcenia już istniejącego – np. allograf „t”, będący nową wersją zapisu grafemu <l> (rys. 11), oraz allograf „a”, odnoszący się do grafemu <a> (rys. 12). Warto podkreślić, że stopień zniekształcenia znaku może doprowadzić do niemal całkowitego zagubienia kształtu podstawowego i znacząco utrudnić jego rozpoznanie (rys. 13).



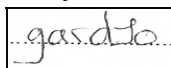
Rys. 10



Rys. 11



Rys. 12

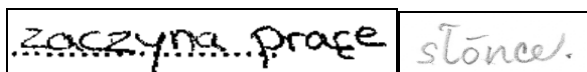


Rys. 13

Od poprzednich przykładów **realizacja innowacyjna** odróżnia się tym, że powstały znak stanowi nową jakość (nie jest to jedna ze znanych postaci allograficznych) i nie jest mylnie rozpoznawany jako reprezentacja innego grafemu (jak w wypadku **realizacji niewłaściwych**). Wśród wielu możliwych przyczyn modyfikacji formy liter należy wymienić:

- nieumiejętne odtwarzanie kształtu liter;
- zapis błędnie zapamiętanych znaków;
- wpływ konwencji pisma odręcznego przyjętej w języku ojczystym studenta;
- wzorowanie się na kształcie liter drukowanych;
- potrzeba nadania allografom cech stylu indywidualnego studenta w piśmie odręcznym.

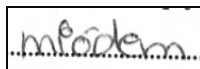
Analiza zebranego materiału ujawnia także istnienie połączeń tymczasowych, nietrwałych (występujących raz lub tylko kilka razy). Do grupy tej zaliczam sporadycznie pojawiające się u różnych autorów zapisy powstałe w wyniku pośpiechu i nieuwagi, dlatego też proponuję określać je jako **realizacje epizodyczne**. Wyróżnia je zawsze ten sam mechanizm powstania – znak diakrytyczny zostaje przesunięty z litery poprzedzającej. Zmiany w formie znaku obejmują pominięcie (rys. 14, brak ogonka przy literze *ę*, brak akcentu nad literą *ń*) i dodanie jakiegoś elementu strukturalnego (rys. 14, zbędny ogonek dołączony do litery *c* oraz niepotrzebny akcent nad literą *o*).



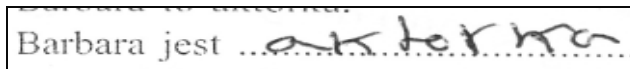
Rys. 14

Wyodrębnienie czterech typów realizacji ma na celu umożliwienie przeprowadzenia dokładniejszej analizy zmian i ich negatywnego wpływu na ocenę poprawności zapisu w zakresie fleksji czy ortografii oraz odróżnienie ich od pozostałych modyfikacji niemających takiego oddziaływania.

Realizacje niewłaściwe, ze względu na przypisanie danego allografu do innego niż pierwotnie grafemu, doprowadzają do powstania **błędu ortograficznego** (rys. 1–4a, 4c), **błędu fleksyjnego** (rys. 15) bądź **błędu składniowego** (rys. 16). Trzeba w tym miejscu zauważyć, że użycie allografu „ż”, zawierającego jednocześnie dwa znaki diakrytyczne – kropkę i kreskę, stanowi przykład **błędu graficznego** (rys. 4b).



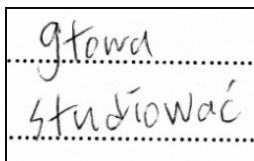
Rys. 15



Rys. 16

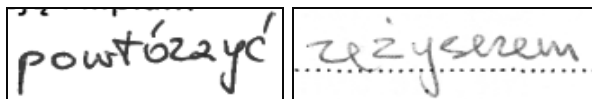
Wykorzystanie w zapisie **realizacji nietypowych** w większości sytuacji może zostać ocenione jako **błąd graficzny** niewpływający znacząco na przebieg komunikacji pisemnej (rys. 5). Ponieważ i w tym wypadku granica między formą dopuszczalną znaku a nieprawidłową jest płynna, dlatego przedstawię dwa przykłady skrajnego upodobnienia się kształtu dwóch liter: *t* i *ł*, a także postaci allograficznej „2” grafemu <*r*> i litery *z*. Decyzja o wyborze allografu „ł” w piśmie odręcznym pociąga za sobą konieczność nadania znakowi cech odróżniających go pod względem graficznym od litery *t*. W praktyce okazuje się, że cztery wyróżniki,⁸ dzięki którym identyfikujemy dany zapis jako realizację grafemów <*ł*> lub <*t*>, są niewystarczające, bo w pracach studentów wspomniane litery wyglądają identycznie (rys. 17). Poniższy zapis to *głowa* i *studiować** lub *gtowa** i *studiować* – jednak niezależnie od rozstrzygnięcia mamy do czynienia z **błędem ortograficznym** w jednym z wyrazów.

⁸ Są to: miejsce i kąt, pod którym poprowadzona została linia pozioma przecinająca linię pionową, fala lub kreska tworząca element poziomy litery, łaseczka lub kreska tworząca element pionowy litery.



Rys. 17

W innej próbkce (rys. 18) widzimy przykłady zapisu litery *r*, które pod pewnymi warunkami⁹ można traktować jako **błąd ortograficzny**. Allografy mają tę samą liczbą kresek, ułożenie w przestrzeni oraz proporcje co litera *z*. Jedyną cechą mogącą odróżnić je od tego znaku jest brak małej pętelki.



Rys. 18

Realizacje innowacyjne można uznać za **błąd graficzny** (rys. 10, 12), jeśli forma graficzna znaku nie upodobni go zbyt do innej litery (rys. 11, forma allografu przypomina kształtem literę *t*). Natomiast w wyrażeniu przysłówkowym *po Polsku** (rys. 5) odnajdujemy zarówno błąd ortograficzny (zapis wielką literą *P*), jak i błąd graficzny (wielka litera *K*). Znak prezentowany na rysunku 13 stanowi z pewnością błąd graficzny, gdyż istnieją poważne wątpliwości, jaki grafem jest reprezentowany. Gdyby okazało się, że allograf nie przedstawia małej litery *l*, wtedy należy uznać, że wyraz zapisany jest także z błędem ortograficznym.

Realizacje epizodyczne, powstające w wyniku zmiany lokalizacji znaku diakrytycznego w ciągu graficznym, prowadzą do pojawienia się **błędu ortograficznego** (rys. 14, zmiany dotyczące liter *ę*, *ń*, *o*), niekiedy także **błędu graficznego** (rys. 14, zbędny ogonek dołączony do litery *c*).

⁹ Gdy osoba oceniająca nie zna studenta i nie ma dostępu do większej liczby próbek pisma.

PODSUMOWANIE

Rzetelne opisanie błędów grafii, widocznych w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego, wymaga odkrycia mechanizmów, które doprowadzają do ich powstawania. Analizując od strony graficznej proces tworzenia znaków, dostrzegam cztery główne rodzaje operacji przeprowadzanych na elementach strukturalnych liter. Są to: dodawanie, pomijanie, przesuwanie i modyfikacja. W wyniku tych zmian utworzony zostaje allograf, który w zależności od relacji łączącej go z grafemem może stanowić **realizację niewłaściwą, nietypową, innowacyjną** lub **epizodyczną**. Uwzględniając kontekst wyrazowy i zdaniowy, wspomniane realizacje ocenia się jako błędy graficzne, ortograficzne, fleksyjne oraz składniowe. Allografy zaś analizowane w izolacji czytelnik rozpoznaje jako:

- litery należące do alfabetu polskiego, nawet jeśli nie są one poprawnie użyte w konkretnym wyrazie (realizacje niewłaściwe, nietypowe oraz epizodyczne);
- hybrydy powstałe z przekształcenia już istniejących znaków, zawierające zarówno elementy znane, jak i nowe, nieznane (realizacje innowacyjne i epizodyczne);
- litery przeniesione z alfabetu innego języka lub innej niż polska konwencji pisma odręcznego (realizacje niewłaściwe i nietypowe).

Jeśli zapis nie pozostawia wątpliwości, że prezentowane są litery alfabetu polskiego, wszelkie odstępstwa należy traktować jako błąd graficzny.

Opis błędów grafii w niniejszym artykule wskazuje, w jaki sposób strona graficzna zapisu wpływa na ocenę poprawności językowej oraz ortograficznej zapisu.

Bibliografia

- E. Awramiuk, 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok.
- A. Domagała, U. Mirecka, 2010, *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat*, Lublin.
- R. Sassoon, 1995, *The acquisition of a second writing system*, Oxford.
- B. Sieradzka-Baziur, T. Majtczak, 2008, *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków* [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Kraków, s. 169–184.

***The evaluation of selected graphic errors found in papers written
by foreigners learning the Polish language***

Summary

This paper presents a proposition for describing graphic errors according to a division into four types of realisation of the allograph – grapheme connection (incorrect, untypical, innovative and episodic realisations) and provides an evaluation of such representations by applying the existing division into spelling, inflectional and syntactic errors.

trans. Monika Czarnecka

Marta Kotarba-Kańczugowska
(Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa)

RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ W POLU DYSKURSYWNYM NAUCZYCIELI MAŁEGO DZIECKA. DONIESIENIA Z BADAŃ WŁASNYCH

RÓŻNOJĘZYCZNOŚĆ – ZAKRES I TREŚĆ POJĘCIA

Koncepcja różnojęzyczności jest szeroko rozwijana przez Radę Europy. W wielu dokumentach¹ opisuje się ją jako zdolność jednostki do komunikatywnego używania języka ojczystego/języków obcych lub np. regionalnych odmian języka do różnych celów. Różnojęzyczność może być konsekwencją nauczania i uczenia się języków lub też doświadczeń życiowych gromadzonych w środowiskach wielojęzycznych. Wyniki badań teorii akwizycji językowej potwierdzają, że: „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka (...) składają **się na jedną**

¹ Por. wybrane opracowania europejskie nt. różnojęzyczności, m.in. *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, Strasbourg 2001; D. Little, R. Perclova, *European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers* (ELP, <http://elp.ecml.at/> – 10.10.2012), *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together as Equals in Dignity”*, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, Strasbourg 2008; *From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2007; *Recommendation on The use of the Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*, Council of Europe, Strasbourg 2008; J. Beacco, M. Byram, *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2007 – www.coe.int/lang [02.10.2012]; M. Candelier, *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle” 2008, 5(1), s. 65–90; dostępny również on-line: <http://acedle.org/spip.php?article1009> [02.10.2012]; *Plurilingual Education in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2006; D. Coste, D. L. Simon, *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism” 2009, 6(2) s. 168–185; D. Moore, L. Gajo, *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective*, *International Journal of Multilingualism* 2009, 6(2), s. 137–153; D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Language Policy Division, Strasbourg 2009.

całościową kompetencję [wyróżnienie moje – MKK)], w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”.²

Rada Europy podkreśla, że różnojęzyczność związana jest z kompetencją kulturową i tożsamością jednostki. W jej opisie akcentuje się kompleksowość doświadczeń, które jednostka gromadzi w toku swojego życia i edukacji. Osoba różnojęzyczna ma zróżnicowany repertuar językowy, w którym mieści się zarówno znajomość języka ojczystego, jak również języków obcych, a także odmian regionalnych języka ojczystego. Znajomość ta przejawia się w zróżnicowany sposób szeregiem kompetencji, które jednostka przejawia w swoim codziennym funkcjonowaniu.

Co więcej, osoba różnojęzyczna ma dużą świadomość tego, dlaczego i jak uczy się języków; świadomie korzysta z uniwersalnych umiejętności uczenia się, które nabywała w toku edukacji językowej (zarówno instytucjonalnej, jak i nieformalnej). Osoba różnojęzyczna szanuje też odmienność innych języków, nie stygmatyzuje osób ze względu na język, którym się posługują, dostrzega też wpływ mediów na język i mechanizmy tworzenia stereotypów wynikających z odmienności języków.

Obecnie przestrzeń edukacyjna wypełnia się językami. Kształtowanie kompetencji różnojęzycznej stanowi ważny element edukacji międzykulturowej, w której traktuje się język jako przepustkę do różnych wizji świata. Znajomość języków obcych została uznana więc za jedną z podstawowych umiejętności, którą każdy obywatel Unii Europejskiej (UE) powinien nabyć, aby – z jednej strony – zwiększyć swoje szanse m.in. na edukację i zatrudnienie w europejskim społeczeństwie uczącym się, z drugiej zaś – aby dążyć do porozumienia pomiędzy narodami (według modelu *community cohesion*³).

Warto jednak podkreślić, że **kompetencja różnojęzyczna nie jest tożsama z kompetencją językową w językach obcych**. Znajomość innych języków jest ważna, ale nawet dobre opanowanie jednego języka czy dwóch języków obcych nie zawsze prowadzi do wyjścia poza postawę etnocentryczną. Różnojęzyczność (*plurilingualism*) nie jest zatem pojęciem tożsamym z dwujęzycznością (*bilingualism*) czy wielojęzycznością (*multilingualism*). Chociaż w dokumentach unijnych powszechnie używa się terminu „wielojęzyczność”, w realizowanym projekcie badawczym przyjąłam rozróżnienie Rady Europy, w którym podkreśla się, że „wielojęzyczność” odnosi się do cechy społeczeństw, termin „różnojęzyczność” natomiast używany jest do opisu kompetencji określonej

² D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [*Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* 2001. Strasbourg, Paris: Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier], s. 16. To ujęcie – podkreślające holistyczne rozumienie nabywanych przez jednostkę doświadczeń językowych – stało się podstawą w debacie na temat różnojęzyczności.

³ Por. The Institute of Community Cohesion – <http://www.cohesioninstitute.org.uk/home> [01.09.2012].

osoby.⁴ S. Stratilaki (2006), J. Beacco, M. Byram (2007), M. Candelier (2008), D. Coste, D. L. Simon (2009), D. Moore, L. Gajo (2009), M. Cavalli, M. Cuenat, F. Goullier, J. Panthier (2010), D. Little (2011) i in. wskazują, że na kompetencję różnojęzyczną⁵ – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie – składa się oprócz sprawności językowej:

- kompetencja komunikacyjna, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji, gdyż aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, lecz także relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym;

- kompetencja kulturowa, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) i obejmuje również sprawność interkulturową;⁶ kompetencja ta umożliwia poznawanie nowych terminów, symboli czy znaków współczesnej cywilizacji i kultury, a także sposobów i reguł ich zastosowania;

- *świadomość językowa* (wg modelu *Language awareness* Erica Hawkinsa), która pomaga w zrozumieniu sposobu, w jaki język działa i jakie ma funkcje.

ROLA NAUCZYCIELA W ROZWIJANIU INDYWIDUALNEJ RÓŻNOJEZYCZNOŚCI

Kompetencję różnojęzyczną najkorzystniej kształtować można we wczesnych okresach życia,⁷ gdy dzieci z łatwością chłoną różnorodne

⁴ Por. L. King, N. Byrne, I. Djouadi, J. Bianco, M. Stoicheba, *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*. LETPP Consortium 2011, s. 17.

⁵ Definicję terminu *kompetencja różnojęzyczna* próbowano ustalić m.in. w realizowanym obecnie projekcie francuskim pn. „The European Observatory for Plurilingualism” – <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> [12.01.2012]. Na kwestię różnojęzyczności zwraca się uwagę także w dokumencie pt. *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat* – http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1600&Itemid=1571 [27.01.2012].

⁶ Na kwestię kształtowania kompetencji interkulturowej zwracano uwagę m.in. podczas akcji: „How not to be a fluent fool – o znaczeniu kompetencji interkulturowej w posługiwaniu się językiem angielskim” – <http://www.festiwalnauki.edu.pl/node/2611v> [10.01.2012].

⁷ W wieku przedszkolnym mózg intensywnie rozwija się i kształtuje swoje struktury. Jest to więc okres jego dużej elastyczności i plastyczności. Każda stymulacja pozostawia ślady w strukturach neuronów w mózgu dziecka [J. Konorski, 1969, *Integracyjna działalność mózgu*, Warszawa; M. Kossut (red.), 1993, *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa]. W okresie przedszkolnym można więc z powodzeniem ukształtować wiele właściwych umiejętności, nawyków czy

doświadczenia i cechuje je duża otwartość na nowe bodźce. Decydujący wpływ na kształtowanie się określonych postaw u dzieci – oprócz środowiska rodzinnego – mają oddziaływania pedagogiczne. Nauczyciele powinni zatem włączać doświadczenia językowe i kulturowe swoich uczniów do codziennej praktyki edukacyjnej, a tym samym kształtować kompetencję różnojęzyczną. Aby móc tworzyć właściwy dialogowi międzykulturowemu klimat społeczny, ważne jest także kształtowanie odpowiedniej świadomości u uczących się (wg modelu *Language awareness*). Jest to istotne, gdyż osiąganie porozumienia międzykulturowego pomaga przełamywać stereotypy⁸ i uprzedzenia.⁹

Warunkiem właściwie prowadzonej edukacji różnojęzycznej jest zatem to, aby jak najwcześniej ją rozpoczynać. Dlatego też celem naukowym projektu, który realizuje, jest m.in. analiza preferencji oraz opinii nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych w Polsce na temat kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci. W projekcie zdecydowałam się na analizę przekonań nauczycieli przedszkolnych oraz wczesnoszkolnych dlatego, że kształtują oni u dzieci określone postawy, które potem, na wyższych etapach edukacji, trudno zmienić. Poza tym nauczyciele małego dziecka często są ignorowanymi aktorami społecznymi w debacie na temat różnojęzyczności. Z reguły, gdy mówi się o kształtowaniu kompetencji różnojęzycznych, ma się na myśli lektorów języków obcych. A przecież osobami, które kształtują kompetencje komunikacyjne u dzieci oraz mają możliwość poszerzania ich świadomości językowej są także – a może przede wszystkim – nauczyciele, którzy pracują z dziećmi na co dzień.

METODA BADAŃ WŁASNYCH

Głównym celem badań w projekcie pt. „Różne języki w przestrzeni edukacyjnej”¹⁰ jest ustalenie, jakie przekonania deklarują polscy nauczy-

postaw. Zmiana manifestowanych przez dziecko postaw jest dużo trudniejsza na dalszych etapach edukacji.

⁸ Stereotyp – podzielana społecznie wiedza, poglądy i oczekiwania wobec danej grupy społecznej – J. Wojnowicz (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2005, tom 26, s. 61.

⁹ Uprzedzenie – zespół wyuczonych przekonań, wartości i postaw wobec innych, który jest ukształtowany na podstawie niekompletnej informacji; jest względnie niewrażliwy na niezgodne z nim informacje; w kategorię negatywną przypisuje jednostki do pewnych klas, grup, które zwykle są oceniane negatywnie. Uprzedzenie jest więc stanem wewnętrznym, gotowością do reagowania w tendencyjny sposób na członków pewnych grup – P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i Życie*, Warszawa 1988, s. 568.

¹⁰ Badania zostały zrealizowane w ramach środków finansowych na działalność statutową Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego w odniesieniu do różnojęzyczności uczniów, a także do kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci.

Badania mają charakter dwufazowy. W pierwszym etapie zrealizowane zostało **badanie ankietowe**, które pomogło ustalić, jak nauczyciele przedszkolni oraz wczesnoszkolni interpretują i rozumieją centralny dyskurs na temat różnojęzyczności. Do realizacji tego zadania badawczego wykorzystano kwestionariusz ankiety. Ankieta została udostępniona przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy.¹¹ Narzędzie zostało przetłumaczone oraz dostosowane do polskich realiów, a także do badanej grupy. Badanie pilotażowe zrealizowano w grupie 40 nauczycieli z województwa mazowieckiego (z wyłączeniem Warszawy).¹²

Drugim etapem badań – których wyniki zaprezentuję w niniejszym artykule – były **indywidualne wywiady pogłębione**, które przeprowadzono z nauczycielami wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego.¹³ Kwestionariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego opracowany został na podstawie materiałów przygotowanych dla Wydziału Polityki Językowej Rady Europy w ramach projektu pt. „Autobiografia spotkań międzykulturowych”.¹⁴

w Warszawie. Projekt pt. „Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego” – pilotaż narzędzia, wstępna weryfikacja hipotez – nr BSTP 1/11 – III WNP, finansowany z dotacji celowej przyznanej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich.

¹¹ Jednym z celów szczegółowych projektu pt. „Language Educator Awareness”, realizowanego w latach 2004–2007 w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (The European Centre for Modern Languages, ECML), było opracowanie kwestionariusza ankiety do analizy przekonań nauczycielskich na temat różnojęzyczności i wielokulturowości w szkołach – <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/questionnaire.html> [25.08.2011]. W badaniu ECML udział wzięło 675 nauczycieli, 289 osób w trakcie studiów oraz 386 nauczycieli czynnych zawodowo; wiek badanych: 16–75 lat. Warto podkreślić, że ankietę w badaniu ECML wypełnili głównie nauczyciele języków obcych.

¹² 20 nauczycieli przedszkolnych, 20 wczesnoszkolnych – z czego: 57,5% pracowało na wsiach, a 42,5% w miastach w województwie mazowieckim (z wyłączeniem Warszawy). Kryterium wieku: nauczyciele do 34. roku życia – 32,5%; 35–45 lat – 37,5%; 46 i więcej lat – 30%.

¹³ Badania są w toku. Dotychczas w wywiadach udział wzięło pięcioro nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz sześcioro nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego.

¹⁴ „Autobiografia spotkań międzykulturowych”, Warszawa 2011.

Indywidualne wywiady pogłębione zostały podjęte – ogólnie rzecz ujmując – aby ustalić, w jaki sposób nauczyciel:

- postrzega język/języki w przestrzeni edukacyjnej;
- postrzega i doświadcza innych języków;
- wyobraża sobie kształtowanie kompetencji różnojęzycznej;
- mówi o języku i różnojęzyczności.

Pytania te są istotne, gdyż sposób postrzegania *języczności*¹⁵ przez nauczyciela określać będzie obraną przez niego metodę pracy i dopuszczanie różnych języków do przestrzeni edukacyjnej. Dlatego też postanowiłam wejść w prywatne teorie nauczycieli na temat języków. Założyłam – za J. Brunerem¹⁶ – że determinują one sposoby pracy z uczniami. Bruner postulował, że nie wystarczy ustalić, co nauczyciele robią. Przedmiotem namysłu jest – co nauczyciele myślą, że robią oraz co myślą, że należy robić. Bruner podkreśla także, że kulturowo zorientowana psychologia poznawcza bada jednostkę jako osobę działającą na podstawie własnych wyobrażeń o świecie, które mogą być werbalizowane dzięki językowi. Tym samym, w procesie kształcenia nauczyciel nieustannie komunikuje (na poziomie werbalnym, ale także pozawerbalnym, np. swoim zachowaniem) własne koncepcje na temat procesu uczenia się i ucznia, a przez to ujawnia własną pedagogię (u Brunera tzw. *pedagogia potoczna*¹⁷).

¹⁵ Używając neologizmu *języczność*, mam na myśli ogół doświadczeń językowych jednostki, gromadzonych w toku całego życia. Rada Europy podkreśla, że różnojęzyczność to możliwość korzystania z szeroko pojętej *języczności*, dla celów komunikacji i udziału w interakcjach międzykulturowych, w których osoba, postrzegana jako aktor społeczny, dysponuje zróżnicowanymi doświadczeniami językowymi oraz ma doświadczenia kontaktu z innymi kulturami. Kompetencje, które składają się na – szeroko pojmowaną – *języczność* nie są więc przez Radę Europy postrzegane jako nadrzędne, ale raczej jako ogólny zasób (dyspozycja), z którego jednostka może korzystać. Por. J. Beacco, M. Byram, *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2007 – www.coe.int/lang [02.10.2012]; M. Candelier, *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle” 2008, 5(1); D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Language Policy Division, Strasbourg 2009; D. Coste, D. L. Simon, *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism” 2009, 6(2); *From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg 2007; M. Hagan, C. Mc Glynn, *Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education*, „Journal of Intercultural Education”, 2004, 15(4); L. King, N. Byrne, I. Djouadi, J. Bianco, M. Stoicheba, *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*. LETPP Consortium 2011.

¹⁶ J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 77, a także J. S. Bruner, *Act of meaning. Four Lectures on Mind and Culture*, Cambridge 1991.

¹⁷ J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 71–98.

Dlatego wniknięcie w nauczycielskie przekonania na temat kwestii różnych języków w przestrzeni edukacyjnej pomoże określić, jaki świat języków nauczyciele pokazują uczniom, jakie doświadczenia różnojęzyczne wnoszą do przestrzeni edukacyjnej.

J. Bruner uważa, że przez własną narrację w pewnym sensie konstruujemy obraz nas samych oraz świata, w którym działamy. Narracja u Brunera staje się kluczowym narzędziem kultury i dostarcza modeli poznawczych, które dotyczą naszej własnej tożsamości zarówno w aspekcie osobistym, jak i zawodowym. Narracja ujawnia więc pewien styl myślenia, jest ekspresją naszego światopoglądu kulturowego. W narracji – zgodnie z ujęciem brunerowskim – wytwarzamy znaczenia, będące nośnikiem określonych sensów, które możemy komunikować innym dzięki językowi. Zainteresowanie zagadnieniem języka w naukach społecznych jest konsekwencją potraktowania wypowiedzi werbalnych nie tylko w kategoriach zdań, ale również jako specyficznych form działania. Na taki sposób myślenia o języku wpłynęły prace filozofów języka,¹⁸ np. J. L. Austina czy L. Wittgensteina. W konsekwencji dużego zainteresowania funkcją języka w życiu społecznym mówi się nawet o tzw. przełomie narratywistycznym i to nie tylko w ramach socjologii, ale również w innych naukach.¹⁹

Podczas analizy indywidualnych wywiadów pogłębionych podjęłam więc próbę budowy tzw. osobistej historii doświadczania różnojęzyczności (początek – środek – koniec). Ponadto analizie został poddany sposób mówienia o kompetencjach: komunikacyjnej oraz kulturowej i konstruowanie określonych znaczeń wokół terminu *różnojęzyczność*.

Analizując zebrany materiał, skupiałam uwagę na sekwencji zdarzeń, które wyłaniały się z wypowiedzi osób badanych. Traktowałam sekwencje jako nośnik określonych znaczeń. Przy analizie materiału posługiwałam się następującymi kategoriami:

- czas narracyjny – jak podkreśla P. Ricoeur²⁰, tzw. czas ludzki, któremu znaczenie nadają opisywane wydarzenia w perspektywie bohaterów narracji;
- ważność nadawana szczegółom, poszczególnym językom albo spotkaniom międzykulturowym;
- stany intencjonalne – powody, dla których jednostka podejmuje określone aktywności lub z nich rezygnuje, np. z uczenia się języków, wykorzystywania określonych języków podczas prowadzenia zajęć;

¹⁸ Por. m.in. J. L. Austin, *Wypowiedzi performatywne czy Jak działać słowami* [w:] J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie*, Warszawa 1993; J. Searle, *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge 1969; L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 2000.

¹⁹ Por. np. prace historiograficzne H. White'a, np. *In Search of History: A Personal Adventure*, New York 1978.

²⁰ P. Ricoeur, *Time and Narrative*, cz. 1, Chicago 1984.

– kanon (to, co uprawnione, zwyczajowe), który jednostka tworzy, konstruując wypowiedź, które języki uważa za wartościowe, dostępne, uprawomocnione do pojawienia się w przestrzeni edukacyjnej itp.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Przyjętą podczas analizy perspektywą teoretyczną była teoria dyskursu E. Laclaua i Ch. Mouffego, dla których dyskursy stają się synonimami systemów stosunków społecznych,²¹ a także podejście narracyjno-dyskursywne,²² zgodne z sugestiami J. Brunera.

Analizując narracje, zwróciłam uwagę, że konstrukcje opowieści badanych mają specyficzny charakter i mieszczą się w nich osobiste przekonania związane z językiem, wymaganiami rynku pracy czy nawet obecnością Polski w Europie.

Jako dominującą w zebranych materiale wyodrębniłam metaforę borykania się z różnymi językami w przestrzeni edukacyjnej i europejskimi zaleceniami.

Czasownik *borykać się* może być używany w różnych konwencjach. Po pierwsze, stosujemy go, aby wyrazić, że musimy pokonywać trudności, zmagać się z czymś, próbować coś przezwyciężyć. W polu semantycznym tego czasownika mieści się także walka, zmęczenie, a nawet – kolokwialne – użeranie się.

Każda metafora ze swojej natury jest wieloznaczna i możliwa do odczytania na wiele sposobów. Metafora *borykania się*, której używam w kontekście wyrażonego przez osoby badane stosunku do różnych języków, w przestrzeni edukacyjnej również ma kilka wymiarów, które zostaną omówione poniżej. Wymiary te pokazują pewnego rodzaju sekwencyjność osławiania się z różnojęzycznością. Pierwszy wymiar dotyczy błędzenia, kolejne zniechęcenia i walki, która toczy się z różnym nasileniem.

Wymiar błędzenia obejmuje poruszanie się po nieznanym obszarze, napotykanie trudności, poszukiwanie wyjścia z sytuacji patowej. Nauczyciele używali np. symbolu labiryntu, aby wyrazić ich uwikłanie:

²¹ Teoria dyskursu E. Laclaua i Ch. Mouffego opiera się na założeniu, że wszystkie przedmioty czy działania mają sens, który jest wytworem historycznie uwarunkowanych systemów reguł. Por. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Post-Marxism without apologies*, "New Left Review" 1987, 166, s. 79–106; E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław 2007.

²² Stosując analizę narracyjno-dyskursywną, można eksplorować to, co wspólne (*commonalities*) w wypowiedziach badanych, np. przyjmowane interpretacje terminów: różnojęzyczności, kompetencja różnojęzyczna czy też stosunek emocjonalny do różnych języków w przestrzeni edukacyjnej. Por. też: J. Bruner, *Life as Narrative*, "Social Research" 1987, 54, s. 11–32 oraz J. S. Bruner, *Act of meaning. Four Lectures on Mind and Culture*, Cambridge 1991.

(...) z promowaniem języków jest trochę tak jak z chodzeniem po wielkim labiryncie w grze komputerowej, od czasu do czasu chwytasz jakiś bonus, ale dokąd to prowadzi, nie masz pojęcia;

(...) wszystkich tych materiałów do języków i zaleceń jest za dużo, ja się gubię w tym wszystkim (...);

(...) nie wiem, trudno mi powiedzieć, coś próbuję robić, ale to jest takie szukanie po omacku (...).

W wypowiedziach nauczycieli odnaleźć możemy dwa sposoby stosowania tej metafory. Pierwszy z nich opiera się na humanistycznym przesłaniu, że po okresie poszukiwań uda się znaleźć wyjście z labiryntu. Drugi jest fatalistyczny i podkreśla, że z labiryntu nie ma wyjścia, akcentuje się tutaj nieuchronność zmagania się z zaleceniami europejskimi, które zdaniem badanych często są nierealne, wygórowane i niedostosowane do warunków krajowych: *(...) kończy się obecnie perspektywa finansowa i na pewno urzędnicy z UE wymyślą znowu coś nowego.*

Co więcej, poczucie błędzenia potęguje fakt, że nauczyciele dość nisko ocenili swoje własne kompetencje w zakresie języków obcych. Nauczyciele podkreślali także, że nie dysponują odpowiednimi uprawnieniami. Warto podkreślić, że przepisy prawa w Polsce nie określają odrębnych uprawnień, które należy uzyskać, aby kształtować kompetencję różnojęzyczną u dzieci. Jednak nauczyciele uważają, że aby realizować określone aktywności, muszą dysponować odrębnymi uprawnieniami (z reguły potwierdzonymi właściwym dokumentem – certyfikatem, dyplomem ukończenia studiów podyplomowych itd.). Niska ocena własnych umiejętności w zakresie kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci nie jest zjawiskiem nowym. Jak wynika z badań przeprowadzonych m.in. przez N. Santoro i A. Allarda²³ czy M. Hagana i C. Mc Glynn²⁴ – nauczyciele w całej Europie mają poczucie braków w wykształceniu w tym zakresie.

Badani nauczyciele wychowania przedszkolnego czy wczesnoszkolnego obawiają się wprowadzać elementy z zakresu kształtowania kompetencji różnojęzycznej, gdyż nie czują się kompetentni – nawet jeśli chodzi o najpopularniejszy w edukacji język dodatkowy – angielski. Jeszcze gorzej wygląda sytuacja pracy z innymi językami (np. język niemiecki, ukraiński, wietnamski, czeczeński²⁵ itd.).

²³ N. Santoro, A. Allard, *(Re)examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience*, "Teaching and Teacher Education" 2005, 21(7), s. 863–873.

²⁴ M. Hagan, C. Mc Glynn, *Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education*, "Journal of Intercultural Education" 2004, 154, s. 243–252.

²⁵ Z danych Urzędu Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees) wynika, że na koniec 2010 r. uchodźcy oraz osoby starające się o przyznanie statusu uchodźcy, a także wewnętrznie przesiedleni, stanowili grupę blisko 34 mln ludzi na świecie. W polskich szkołach w 2010 r. uczyło się ponad 8 tys. obcokrajowców (650

Przyczyn tej sytuacji szukać można w organizacji nauki szkolnej w Polsce. Nauczyciele pozostają wierni modelowi, w którym ważna jest poprawność językowa. Z badań nad kontekstami społecznymi i potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji języka obcego wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym, przy dużej biegłości w czytaniu i pisaniu.²⁶ A przecież uczestnictwo w komunikacji wymaga szerszych kompetencji niż kompetencja językowa.²⁷ Dopiero zintegrowanie kompetencji językowych, komunikacyjnych oraz kulturowych gwarantuje bycie kompetentnym użytkownikiem języka.

Wymiar zniechęcenia wyłania się niejako z pierwszego wymiaru, czyli poczucia zagubienia. Nauczyciele akcentują zmęczenie nieustannymi wymaganiami, odrzucają to, co wiąże się z dyrektywami europejskimi w zakresie kształcenia językowego:

(...) ja mam dość, niech się inni uczą polskiego (...) a nie ciągle nas się musztruje, żebyśmy się uczyli języków, męczące jest to, bardzo (...)

(...) ale kiedy niby miałabym jeszcze realizować aktywności nastawione na kontakt z innymi językami i kulturami, pewnie że to ważne, ale sił i czasu brak (...)

(...) uczyłam się angielskiego, ale co mi z tego, jak boję się mówić, po co mam się kompromitować, robię tylko to, na co mam papier.

Badani podkreślali, że nie podejmują działań nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami, gdyż nie ma na to czasu z powodu obciążenia realizacją *Podstawy programowej*. Faktycznie, *Podstawa programowa* nie zawiera oddzielnie wyrażonych celów edukacyjnych nastawionych na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci, co może być przyczyną braku motywacji do takich działań. Nauczyciele mówili również o tym, że czują się zameczani koniecznością znajomości języków obcych (*niech inni się uczą języka polskiego...*). Postawa taka wynikała głównie z obawy przed używaniem języków obcych (lęk przed popełnieniem błędu, brak znajomości pewnych struktur gramatycznych, zły akcent).

z nich to mali uchodźcy, w większości Czecheni) – por. dane Urzędu do Spraw Cudzoziemców (Statystyki): <http://www.udsc.gov.pl> [18.09.2011]. Nauczyciele często nie potrafia wykorzystać tej sytuacji i odczytują ją jako problem, obciążenie i przeszkodę w sprawnym realizowaniu programu nauczania.

²⁶ Por. m.in. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.

²⁷ Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na występowanie w opozycji podstawowych interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych (BICS) oraz poznawczo-akademickiej sprawności językowej (CALP) Por. hipoteza wzajemnej zależności językowej J. Cumminsa. BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*, CALP – *Cognitive/Academic Language Proficiency*. Rozróżnienie to omawia J. Cummins, *Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs* [w:] M. Paradis (red.), *The Fourth Lacus Forum* 1977, Columbia, SC 1978, s. 29–40.

Warto podkreślić, że obecnie celem kształcenia językowego powinno być promowanie umiejętności komunikowania się i podkreślanie znaczenia umiejętności cząstkowych, na przykład wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w innym. Wskazane jest, aby nauczyciele stanowili wzór do naśladowania dla uczniów i swoim przykładem świadczyli, że dobrze rozwinięta kompetencja komunikacyjna nie musi być równoznaczna z perfekcyjną znajomością zawilości językowych. Wymaga to jednak zmiany mentalnej i przełamania wewnętrznego oporu.

Wymiar walki (boksowania się/szamotania się) związany jest z narastającym poczuciem frustracji, niemocy. W wypowiedziach nauczycieli pojawiał się wręcz nienawistny stosunek do europejskiej polityki wspierania wielojęzyczności oraz wielokulturowości:

wielka mi unia europejska, że niby każdy język ważny, a jak przychodzi co do czego, to tylko angielski i w kółko angielski... [milczenie]; ja uważam, że to źle, że te nasze dzieci od małego w ten dryl angielskiego są wtłaczane;

bezsensowne są te ich zalecenia, wymyślają sobie, że każdy ma znać co najmniej dwa języki i kiedy to było z 15 lat temu i do tej pory co mamy?!

Badani podkreślali z oburzeniem, że z jednej strony pobrzmiewa oficjalnie deklarowany idealizm budowania różnojęzyczności, z drugiej zaś wygrywa nieoficjalny jednojęzyczny pragmatyzm, stawiający w uprzywilejowanej pozycji język angielski. Nauczyciele niejako szamoczą się pomiędzy wyłaniającą się z europejskich dyrektyw koniecznością a własną odmową wprowadzania dzieci w świat innych języków i kultur. Ale próba walki z różnymi językami w przestrzeni edukacyjnej przynosi jeszcze więcej frustracji, bo ostatecznie pojawia się u nauczycieli refleksja, że utrzymanie i dalszy rozwój języka polskiego może odbywać się jedynie w ramach polityki europejskiej, która ma na celu wspieranie różnojęzyczności:

nie zgadzam się, żeby nas przymuszać do tych języków, ale z drugiej strony dobrze byłoby, gdyby ktoś kogoś tam, za granicą przymusił, żeby się polskiego ktoś uczył, bo na przykład przykro patrzeć, jak polskie dzieci za granicą tylko dzień dobry i do widzenia powiedzieć potrafią (...)

Podsumowując, można stwierdzić, że pojęcia: **różnojęzyczność oraz kompetencja różnojęzyczna uczniów pojawiają się w polu dyskursywnym nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych raczej w kontekście trudności niż możliwości, z której warto skorzystać**. Nauczyciele stosują określone praktyki artikulacyjne wg teorii dyskursu E. Laclaua i Ch. Mouffego,²⁸ które stabilizują znaczenie różnojęzyczności na poziomie problemu do rozwiązania.

Jednocześnie brak jest pomysłu, jak zorganizować edukację językową, a nauczyciele mają trudności z określeniem własnej tożsamości

²⁸ E. Laclau, Ch. Mouffe, *Post-Marxism without apologies*, "New Left Review" 1987, 166, s. 79–106; E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław 2007.

(czy mają nauczać jedynie języka ojczystego, czy mogą włączać inne języki do zajęć, nie mając dokumentu potwierdzającego ich uprawnienia itd.). Według teorii dyskursu E. Laclaua i Ch. Mouffego problem z określeniem własnej tożsamości związany jest z nieumiejętnością wyrażania swoich interesów, a nawet ich nieznajomością. Powoduje to konstruowanie obrazu wroga, którego można obarczyć odpowiedzialnością za to, co się dzieje, za pojawiające się trudności albo porażki. W tym wypadku jako wróg wyłania się Unia Europejska.

Obecność w Unii Europejskiej zakłada różnojęzyczność, której nie sposób oddzielić od koncepcji aktywnego obywatelstwa.²⁹ W połączeniu ze zróżnicowaniem kulturowym – różnorodność językowa stanowi podstawowy element europejskiej tożsamości, który powinien być rozwijany w instytucjach edukacyjnych. Jak sugeruje P. Bourdieu, instytucje dostarczają „rynków”, na których odbywa się wymiana nabytych umiejętności czy wiedzy oraz sposobów konstruowania znaczeń – na wyróżniki lub przywileje.³⁰ Mapa pozycji w dyskursie różnojęzyczności wśród nauczycieli pomoże ustalić, jak wygląda „rynek” kształtowania kompetencji różnojęzycznej we wczesnej edukacji w Polsce.

J. Bruner podkreśla,³¹ że nauczyciel wprowadza dziecko w świat kultury, a robi to za pośrednictwem języka. Dlatego interesujące jest wniknięcie w świat języczności nauczycieli. Edukacja – zdaniem Brunera – jest częścią kontynentu kultury, dlatego warto stawiać pytania o to, jaką rolę odgrywa kształcenie (w tym wypadku językowe) w życiu tych, którzy w nim uczestniczą.³² Co więcej, edukacja nigdy nie jest neutralna, pozbawiona społecznych lub ekonomicznych konsekwencji. Bruner podkreśla, że edukacja zawsze jest polityczna, gdyż realizuje zalecenia przyjęte jako oficjalne w danym czasie. Obudowa polityczna decyduje o ilości i jakości oferowanych usług. Edukacja jest uzależniona od znaczenia

²⁹ Rada Europy promuje wielojęzyczność i wielokulturowość przez realizację różnych projektów, m.in. „Ja-ling” (*Janua Linguarum* – 2000–2003), poświęconego uwrażliwianiu na wielość języków i kultur w nauczaniu dzieci, czy też Europejskiego Portfolio Językowego. W latach 2004–2007 w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (European Centre for Modern Languages – ECML) zrealizowano projekt „Language Educator Awareness” (LEA), skierowany do osób kształcących nauczycieli języków obcych. Celem projektu LEA było uwrażliwienie nauczycieli na problem wielojęzyczności i wielokulturowości oraz rozwinięcie pozytywnych postaw wobec innych języków i kultur, a także zachęcenie do wspomagania rozwoju kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej u uczniów w ramach nauki danego języka obcego. European Centre for Modern Languages – <http://www.ecml.at/> [24.03.2011]; <http://www.letpp.eu/> [24.03.2011].

³⁰ Por. P. Bourdieu, *Language and symbolic Power*, Cambridge, 1991.

³¹ J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 27.

³² J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 29; J. S. Bruner, *Act of meaning. Four Lectures on Mind and Culture*, Cambridge 1991; J. S. Bruner, *Life as Narrative*, „Social Research” 1987, 54.

nadawanego jej w przestrzeni publicznej³³. Podobnie postrzegać można kwestię „wpuszczania” pewnych języków w przestrzeń edukacyjną.

Rozpoznanie nastawienia nauczycieli do kwestii różnych języków w przestrzeni edukacyjnej pozwoli wnikać w ich praktyki artikulacyjne, ustalić punkty węzłowe (znaczące) w ich rozumieniu różnojęzyczności, a to doprowadzi do ujawnienia się określonych wzorów konstruujących różnojęzyczność w wypowiedziach nauczycielskich i pomoże określić, jak nauczyciele definiują swoją rolę w procesie kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Pozwoli to ustalić, w jakim stopniu nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego w Polsce są gotowi do wspierania dzieci w poznawaniu i rozumieniu rzeczywistości, która jest odmienna od tej, w której oni sami dorastali.

Forma narracji o językach nie jest kulturowo dana raz na zawsze. Omawiane w artykule narracje odzwierciedlają specyficzne „tu i teraz”, obecny czas i okoliczności. Opowieści nauczycielskie na temat języków będą z całą pewnością zmieniać się w czasie. Wraz z tym procesem zmieniać się będzie ich interpretacja. Jednak opowieści wcześniejsze nie tracą swojej ważności. Na ich podstawie będzie można obserwować postęp, zmianę lub regres w dyskursie na temat różnojęzyczności.

Bibliografia

- J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie*, Warszawa 1993.
- Autobiografia spotkań międzykulturowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- J. Beacco, M. Byram, *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg 2007 – www.coe.int/lang [02.10.2012]
- P. Bourdieu, *Language and symbolic Power*, Cambridge, 1991.
- J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010.
- J. S. Bruner, *Life as Narrative*, „Social Research” 1987, 54.
- J. S. Bruner, *Act of meaning. Four Lectures on Mind and Culture*, Cambridge 1991.
- M. Candelier, *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l'Acedle” 2008, 5(1).
- Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg 2001.
- D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Strasbourg 2009.
- D. Coste, D. L. Simon, *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism” 2009, 6(2).

³³ J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 45–49.

- J. Cummins, *Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs* [w:] M. Paradis (red.), *The Fourth Lacus Forum* 1977, Columbia, SC 1978.
- R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.
- From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg 2007.
- M. Hagan, C. Mc Glynn, *Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education*, "Journal of Intercultural Education" 2004, 15(4).
- L. King, N. Byrne, I. Djouadi, J. Bianco, M. Stoicheba, *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, LETPP Consortium 2011.
- J. Konorski, *Integracyjna działalność mózgu*, Warszawa 1969.
- M. Kossut (red.), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa 1993.
- E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław 2007.
- E. Laclau, Ch. Mouffe, *Post-Marxism without apologies*, "New Left Review" 1987, 166.
- D. Little, R. Perclova, *European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers* [ELP, <http://elp.ecml.at/> 10.10.2012].
- D. Moore, L. Gajo, *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, International*, "Journal of Multilingualism" 2009, 6(2).
- Plurilingual Education in Europe*, Strasbourg 2006.
- D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Recommendation on The use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*, Strasbourg 2008.
- P. Ricoeur, *Time and Narrative*, Chicago 1984.
- N. Santor, A. Allard, *(Re)examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience*, "Teaching and Teacher Education", 2005, 21(7).
- J. Searle, *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge 1969.
- H. White, *In Search of History: A Personal Adventure*, New York 1978.
- White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*, Strasbourg 2008.
- L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 2000.
- J. Wojnowicz (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, tom 26, Warszawa 2005.
- P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i Życie*, Warszawa 1988.

Źródła internetowe

- The Institute of Community Cohesion – <http://www.cohesioninstitute.org.uk/home> [01.09.2012].
- The European Observatory for Plurilingualism – <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> [12.01.2012].
- How not to be a fluent fool – o znaczeniu kompetencji interkulturowej w posługiwaniu się językiem angielskim* – <http://www.festiwalnauki.edu.pl/node/2611v> [10.01.2012].

The European Centre for Modern Languages, ECML – <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/questionnaire.html> [25.08.2011].

Urząd do Spraw Cudzoziemców (Statystyki): <http://www.udsc.gov.pl> [18.09.2011].

Plurilingualism in the discursive field of teachers of a small child.
References to own research

Summary

This paper presents the results of individual in-depth interviews conducted as part of the research project titled *Różne języki w przestrzeni edukacyjnej* [*Different languages in the educational area*]. The research is related to the experience of plurilingualism and the teachers' attitude to plurilingual competence at early stages of education. These issues have become a part of the plurilingual teaching stream promoted by the European Union.

trans. Monika Czarnecka

Konrad Kowalczyk, Magdalena Madejska
(Uniwersytet Warszawski)

RÓŻNIE O TYM SAMYM, CZYLI JĘZYK PRASY WOBEĆ MNIEJSZOŚCI SEKSUALNYCH

1. MNIEJSZOŚCI SEKSUALNE W POLSKIEJ PRZESTRZENI PUBLICZNEJ PO ROKU 1989

Obecność mniejszości seksualnych w polskich mediach jest zjawiskiem stosunkowo nowym. Wiąże się bezpośrednio z polską transformacją ustrojową, rozwojem mediów elektronicznych, a także integracją Polski ze strukturami europejskimi (Unia Europejska).

Rozwój swobód obywatelskich po roku 1989, dostosowywanie prawa polskiego do wymogów Unii Europejskiej oraz nacisk organizacji międzynarodowych na rząd polski, dotyczący m.in. właśnie praw mniejszości seksualnych, zaowocowały wzrostem samoświadomości polskich homoseksualistów, ich coraz częstszym ujawnianiem się, rozwojem mediów skierowanych do mniejszości seksualnych i domaganiem się tych samych regulacji prawnych, z których korzystają heteroseksualiści. Otwieranie się środowiska homoseksualnego widać doskonale na przykładzie Parady Równości. Na pierwszym publicznym happeningu homoseksualnym w roku 1998 pojawiły się 3 osoby.¹ Kolejna Parada, która odbyła się 3 lata później, skupiła już 300 osób. Od tamtej pory, pomijając rok 2004, w którym wobec zakazu wydanego przez ówczesnego prezydenta Warszawy L. Kaczyńskiego zamiast Parady odbył się Wiec Wolności, następne Parady skupiają coraz więcej uczestników. Wynikiem tego było przyznanie Warszawie praw do organizacji EuroPride 2010.

Temat mniejszości seksualnych oraz ich postulatów jest też coraz częściej poruszany przez polskich polityków. Dotyczy to zarówno komentarzy do prawodawstwa innych krajów, jak też poruszania tej kwestii na potrzeby kampanii wyborczych w Polsce.

To wszystko powoduje, że artykuły dotyczące homoseksualistów – bez względu na to, czy dotyczą Rzeczypospolitej, czy zagranicy – są w polskiej prasie coraz powszechniejsze.

¹ <http://www.paradarownosci.pl/historia.php>

2. JEZYK PRASY A MNIEJSZOŚCI SEKSUALNE

Ransdell Pierson uważa, że od lat 60. ubiegłego wieku, kiedy w mediach (USA) zaczęli być zatrudniani przedstawiciele różnego rodzaju mniejszości – kobiety, mniejszości rasowe – ich obecność w newsroomach miała duży wpływ na zmianę postrzegania tychże mniejszości i ich pojawianie się na okładkach tytułów prasowych.² Jednakże nawet w krajach, które wprowadziły regulacje prawne dotyczące mniejszości seksualnych kwestia pojawiania się przedstawicieli tych mniejszości w prasie potrafi wywołać nieoczekiwaną reakcję czytelników. Przekonała się o tym redakcja „The Washington Post”, która otrzymała listy z dezaprobatą po umieszczeniu na pierwszej stronie zdjęcia dwóch całujących się mężczyzn. Rzecznik gazety stwierdził wtedy, że te protesty przypomniały mu czasy, gdy oburzano się na obecność na jednym zdjęciu osób białych i czarnoskórych:

W okresie po wprowadzonej prawnie integracji czytelnicy skarżyli się, że na okładkach znajdują się zdjęcia osób czarnoskórych i białych. Obecnie fotografie par jedнопłciowych są odbiciem takiej samej zmiany społecznej.³

Być może właśnie oczekiwaniami swych czytelników kierują się redakcje przy doborze fotografii mających ilustrować interesujące nas artykuły. Biorąc pod uwagę, jak stygmatyzujące jest w Polsce przyznanie się do orientacji homoseksualnej, nie próbujemy bynajmniej doszukiwać się podobnego wpływu przedstawicieli mniejszości seksualnych, pracujących w redakcjach, na linię gazet. Chcemy jedynie pokazać, że obecność środowisk homoseksualnych w przestrzeni publicznej wymusza na polskiej prasie ustosunkowanie się do tejże obecności, a co za tym idzie, odpowiednie do linii pisma posługiwanie się językiem.

Interesujący nas zakres języka polskiego należy, naszym zdaniem, zaliczyć do stylu publicystycznego, czyli takiej odmiany polszczyzny ogólnej, która łączy w sobie elementy zarówno stylu urzędowego, jak i potocznego czy artystycznego. Z jednej strony odznacza się on oficjalnością wypowiedzi, z drugiej zaś spotykamy w nim słownictwo potoczne, idiomy, sformułowania stereotypowe czy też zwroty wartościujące i nacechowane emocjonalnie.⁴ Odmianę języka, na którą natrafiamy w artykułach prasowych wypada uznać zatem za wariant przedmiotowy polszczyzny ogólnej, mający charakterystyczną frazeologię i słownictwo odnoszące się do różnych kwestii poruszanych w kontekście mniejszości seksualnych.

² R. Pierson, *Uptight on Gay News: Can the Straight Press Get the Gay Story Straight? Is Anyone Even Trying* [w:] *The Columbia Reader on Lesbians & Gay Men in Media, Society & Politics*, New York 1999, s. 369.

³ *There was a time, after court-ordered integration, when readers complained about front-page photos of blacks mixing with whites. Today, photo images of same-sex couples capture the same reality of societal change* [A. Alexander, *The Washington Post Ombudsman Blog*, 09.03.2010].

⁴ E. Wierzbicka, A. Wolański, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa 2008, s. 86.

Teoretycznie trzeba by też zwrócić uwagę na drugie znaczenie, w którym należy ten termin rozumieć, czyli na komunikaty formułowane przez różnych użytkowników języka. Uważamy jednak, że ze względu na zakres naszej pracy, odnoszący się tylko do artykułów prasowych, kontekst ten stanowi kwestię drugorzędną. Ze względu na fakt, że tematyka mniejszości seksualnych może być poruszana w różnych sytuacjach komunikacyjnych i w różnego rodzaju przekazach, można uznać język prasy za wariant sytuacyjny języka polskiego.

Reasumując, uważamy interesującą nas część języka polskiego za pewien wybór środków językowych, którymi charakteryzują się teksty prasowe o badanej przez nas tematyce. Podstawowe założenia tej odmiany języka realizowane są na gruncie frazeologii i słownictwa. Ma to związek nie tylko z funkcją informacyjną analizowanych przez nas tekstów, ale także – w przypadku pism konserwatywnych – z ich funkcją propagandową i perswazyjną.

Kod leksykalny odnoszący się do omawianego przez nas zagadnienia nie jest tak bogaty jak w przypadku języka sportu czy wojskowości, niemniej także tu można wyodrębnić taki zasób leksemów i związków frazeologicznych, na które szczególnie często możemy natrafić w tekstach poruszających interesującą nas kwestię. Naszym zdaniem są one doprecyzowane pod względem wartości, emocji oraz znaczenia, a także w świadomości użytkowników języka są kojarzone z zagadnieniami dotyczącymi mniejszości seksualnych.

Należy też pamiętać o zmianach zachodzących w języku mediów. Jedną z jego najbardziej charakterystycznych cech ostatnich lat jest dążenie do spotęgowania jego wyrazistości, mające na celu jak najdłuższe zatrzymanie czytelnika przy danej publikacji. Stąd częste odwoływanie się autorów do słów silnie nacechowanych emocjonalnie. Dotyczy to także informacji odnoszących się do mniejszości seksualnych. Podczas lektury pism konserwatywnych możemy często zaobserwować język ostrego konfliktu, jednoznaczne kwalifikacje, silne kontrasty i odwoływanie się do ostrych ocen i silnych emocji.⁵

3. WYBRANE TEKSTY – ZASTOSOWANIE KODU LEKSYKALNEGO

W naszej pracy chcemy przedstawić sposób poruszania kwestii dotyczących mniejszości homoseksualnych przez różne tytuły prasowe, przy jednoczesnym powstrzymaniu się od światopoglądowej oceny wartości wyznawanych przez redakcje tychże tytułów. Postanowiliśmy oprzeć się na materiałach z 3 polskich gazet: „Gazety Wyborczej”, „Rzeczpospolitej” oraz „Naszego Dziennika”.

⁵ Porównaj: G. Majkowska, *O języku mediów* [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000, s. 232.

„Gazeta Wyborcza” jest dziennikiem o największym udziale w rynku (średni nakład ok. 500 tys.) oraz – naszym zdaniem – dziennikiem pozytywnie nastawionym do mniejszości seksualnych.

„Rzeczpospolita” – nakład w granicach 200 tys. egzemplarzy – reprezentuje poglądy centrowo-prawicowe.

„Nasz Dziennik” – nakład 150 tys. według informacji wydawcy – interesuje nas, gdyż odzwierciedla skrajny konserwatyzm przy jednoczesnym silnym powoływaniu się na naukę Kościoła katolickiego.

Postanowiliśmy także poruszyć cztery kwestie, ważne z punktu widzenia wszystkich zainteresowanych stron. Są to związki partnerskie (małżeństwa jednopłciowe), publiczne parady, podejście do krajów liberalnych, które wprowadziły legalizację małżeństw jednopłciowych, oraz postrzeganie środowisk homoseksualnych jako najbardziej narażonych na AIDS.

Kod leksykalny

Uważamy, że sama obecność mniejszości seksualnych w przestrzeni publicznej, czy to pod kątem manifestacji ww. środowisk, rejestracji związków osób tej samej płci, czy to obecności tych osób w niektórych zawodach (głównie dotyczy to sektora oświatowego) lub sprawowania przez nie funkcji publicznych, jest tematem – w Polsce – na tyle kontrowersyjnym, że przyjmowane są wobec niej tylko postawy antyhomofobiczne oraz antyhomoseksualne. Bardzo trudno jest znaleźć artykuł dotyczący homoseksualizmu (pomijając artykuły naukowe), którego autor nie stawiałby się po jednej ze stron. W tych nielicznych wypadkach jego obojętność wobec tematu jest uzależniona od szeregu warunków.

Manipulacja językowa

Jak wspomnieliśmy powyżej, zabieg ten dotyczy głównie pism konserwatywnych. Manipulacja, jak pisze J. Puzynina, jest niemoralna, gdyż „wymaga stosowania nieuczciwych środków w uzyskiwaniu wpływu. O ich nieuczciwości stanowi stosunek do manipulowanego, nieuwzględniający jego podmiotowości, prawa własnego wyboru drogi i prawa do warunków taki wybór umożliwiających”.⁶ Za manipulację należy zatem uznać działanie mające wpłynąć na postawę odbiorcy, przy założeniu nieznanomości przez niego stosowanych przez autora zabiegów.⁷ Możemy do nich zaliczyć pomijanie niektórych argumentów przy równoczesnym eksponowaniu innych, selekcionowanie zdarzeń w podawanej informacji, stosowanie wybranych kryteriów oceny czy tendencyjny dobór fotografii

⁶ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 203–223.

⁷ J. Bralczyk, *Manipulacja językowa* [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000, s. 244.

lub nazw, uatrakcyjnianie i szybkie zmienianie tytułu tej samej publikacji⁸ (dotyczy zwłaszcza Internetu).

Do manipulacji zalicza się także naruszanie podstawowych reguł obowiązujących w komunikacji, czyli np. mieszanie informacji uniemożliwiające komentarz, pomniejszanie lub wyolbrzymianie znaczenia wydarzeń, stosowanie formuł umożliwiających falsyfikację sądu, tendencyjne zestawianie informacji na zasadzie kontrast/podobieństwo, sugerowanie osądu bez jego bezpośredniego wyrażenia (implikatura).⁹ Opierając się na publikacji Jolanty Sławek,¹⁰ leksykalne i semantyczne środki perswazji możemy podzielić na:

- słownictwo prymarnie wartościujące, czyli wyrazy, które w sposób ogólny określają pozytywną bądź negatywną funkcję przedmiotu lub stanu rzeczy;
- leksemy opisowo-oceniające: *patologiczne zachowania, żenujące widowisko, stanowczy sprzeciw*;
- słownictwo nacechowane emocjonalnie: *bić na alarm, przytłaczająca dominacja Kościoła, dewianci, szaleni liberalni rewolucjoniści*;
- superlatywy: *to, co przeraża najbardziej, nadszedł najwyższy czas*;
- wyrazy wartościujące konotacyjnie: *pедераści, prawdziwi Polacy, rodzina*;
- wyrażenia wprowadzające powszechność: *zdecydowana większość*.

Do nich należy także dodać stylistyczne środki perswazji, czyli m.in. metaforę, porównanie oraz ironię.

Wartości – antywartości

Opierając się na podziale zaproponowanym w artykule *Leksykalny kod polityczny we współczesnej komunikacji językowej*,¹¹ podczas interpretacji wybranych tekstów skupiliśmy się na hierarchii wartości, do których odwołują się twórcy, oraz określeniach przedstawicieli środowisk homoseksualnych i ich postulatów. Choćby cechy właściwe językowi prasy przekładają się na język stosowany w innych mediach, np. środki językowe użyte w relacji Telewizji Trwam będą podobne do użytych w artykułach „Naszego Dziennika”, dotyczących tego samego wydarzenia, to

⁸ G. Majkowska, *O języku mediów* [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000, s. 232.

⁹ J. Bralczyk, *Manipulacja językowa* [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000, s. 246.

¹⁰ J. Sławek, *Czytelnik uwolniony*, „Poznańskie Studia Polonistyczne” 2007, s. 71 i n.

¹¹ S. Dubisz, E. Sękowska, J. Porayski-Pomsta, *Leksykalny kod polityczny we współczesnej komunikacji językowej* [w:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005, s. 156.

w naszym wypadku komunikacja nadawca–odbiorca odbywa się tutaj tylko i wyłącznie poprzez teksty. Teksty te mają przede wszystkim realizować funkcję informacyjną języka, ale także perswazyjną, która polega na wpływaniu na zachowania odbiorcy, zmianie jego poglądów zgodnie z linią pisma, dotyczących też postawy odbiorcy wobec danego problemu, a także integrowaniu grupy czytelników wokół pewnych wartości.¹²

Jako wartość należy w naszym odczuciu rozumieć pewien zespół cech, idei, zachowań, postaw, które przez dane społeczeństwo zostały sprecyzowane na podstawie opozycji ‘dobry : zły’. Rzecz jasna, każdy system wartości należy rozważać w kontekście danego społeczeństwa; inne bowiem w obecnym czasie będą wartości, które uznamy za charakterystyczne dla Polski, a inne dla np. krajów Beneluksu. Nie ma w tym przypadku większego znaczenia, czy naszym rozważaniom poddamy wartości ogólne, takie jak prawda, sprawiedliwość, czy też bardziej konkretne – obyczajowość, estetyka; dla danego społeczeństwa będą one źródłem tożsamości i przynależności do danej grupy narodowościowej.

W ten sam sposób należy podchodzić do kwestii wartości poruszanych w kontekście mniejszości seksualnych. Ich system, bez względu na to, czy będzie się odnosił do wspólnoty, czy też do jednostki, będzie odzwierciedlał poglądy, postawy i oczekiwania danego tytułu prasowego. Jest rzeczą oczywistą, że inaczej będzie definiowała wartości pozytywne „Gazeta Wyborcza”, a inaczej „Rzeczpospolita” czy „Nasz Dziennik”. Czytelnik „Gazety Wyborczej” inaczej podchodzi do kwestii obyczajowości, czy indywidualizmu i praw jednostki, niż czytelnik prasy prawicowej, którego wartości są silnie osadzone w nauce Kościoła katolickiego. Nie twierdzimy, że granica między tymi tytułami przebiega tylko i wyłącznie na gruncie religii; uważamy jedynie, że religijność zarówno twórców, jak i czytelników ww. gazet jest różna.

W kontekście wartości i sposobu mówienia o nich należy wspomnieć o figurach retorycznych, których nieostrość sprawia, że często stają się one narzędziem manipulacji. Nadawca może chcieć wpłynąć na odbiorcę m.in. poprzez właściwy dobór słów, które oprócz związku z nazywanymi rzeczami i zjawiskami wywołują też określone skojarzenia emocjonalne. Na przykład sformułowanie *postępująca laicyzacja społeczeństwa* ma u odbiorcy identyfikującego się jako osoba wierząca wywołać poczucie zagrożenia.

Rzecz ma się podobnie z kierowaniem emocjami odbiorcy np. poprzez odwoływanie się do wyrażen, których konotacje są silniejsze od oznaczania (*ojczyzna, dom*).¹³ To samo można powiedzieć o odwoływaniu się

¹² Por. P. Nowak, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a perswazyjna funkcja tekstów (o poszukiwaniu wspólnoty kulturowej)* [w:] B. Grzeszczuk (red.), *Język. Teoria – dydaktyka*, Rzeszów 1999, s. 207.

¹³ J. Bralczyk, *Manipulacja językowa* [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000, s. 249.

do podstawowych potrzeb i wywoływaniu np. poczucia jedności z daną grupą społeczną czy organizacją.

Teksty, na których opiera się nasze opracowanie, zdają się potwierdzać, jak ważną rolę w kontekście postrzegania mniejszości seksualnych odgrywają systemy wartości. Świadczą o tym chociażby następujące sformułowania:

homopropaganda, lobby homoseksualne, układy homoseksualne, tradycyjna rodzina, prawo naturalne, nachalna propaganda, tradycyjne wartości, upadek moralności, roszczenia homoseksualistów, fundamentalne wartości, dyskryminacja homoseksualistów, normalna, katolicka rodzina, upadek obyczajów, tradycyjne małżeństwo, związek kobiety i mężczyzny, cywilizacja śmierci, obraza uczuć religijnych.

Jak łatwo zauważyć, wybrane przez nas przykłady dotyczą wartości różnego rodzaju. Znajdujemy wśród nich te odnoszące się do polskich wartości narodowych, do chrześcijańskich fundamentów Europy, jak i te, które charakteryzują pewne doktryny, np. opozycja liberalizm : konserwatyzm (w kwestiach obyczajowych). Powoduje to automatyczne odwołanie się czytelnika do pewnych stałych kryteriów przyjętych podczas procesu wychowania oraz odnoszenie się – pozytywne bądź negatywne – do systemu wartości uznanych przez dane społeczeństwo i właściwych kulturze odbiorcy.¹⁴

Bez wątpienia na konflikt wartości ma wpływ rozwój mediów elektronicznych i integracja ze strukturami europejskimi. Stąd z jednej strony usłyszymy, że Unia Europejska niesie ze sobą *moralną degrengoladę, upadek tradycyjnych wartości* i stanowi zagrożenie dla *prawdziwych Polaków*, z drugiej zaś, że integracja jest szansą na *rozwój* czy *zlikwidowanie ciemnogrodu*.

Wśród wartości „pozytywnych” w interesującym nas kontekście – pamiętając o linii ww. dzienników – można wymienić: *tradycję, patriotyzm, ochronę mniejszości, małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, poszanowanie prawa naturalnego, tolerancję, indywidualizm, równość, niezależność, moralność chrześcijańską*.

Ochrona praw pracowniczych osób o odmiennej orientacji seksualnej to obowiązek wynikający z Kodeksu pracy – przekonuje przewodniczący OPZZ Jan Guz. Związek powołał pełnomocnika ds. gejów i lesbijek, aby podkreślić swoją otwartość na problemy tej grupy społecznej [GW, 17 IX 2009].

To postępowanie wpisuje się jednak w bardzo silny zwłaszcza w USA nurt homoseksualnej ofensywy. Zamiast wspierać normalne – zbudowane na miłości mężczyzny i kobiety – małżeństwa, które stanowią podstawę każdego społeczeństwa, walczy się o rzekome prawa homoseksualistów [ND, 3 II 2009].

Podobnie rzecz ma się z „antywartościami”. Warto wymienić wyrażenia takie, jak: *zaściankowość, ksenofobia, nietolerancja, hedonizm, upa-*

¹⁴ S. Dubisz, E. Sękowska, J. Porayski-Pomsta, *Leksykalny kod polityczny we współczesnej komunikacji językowej* [w:] *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005, s. 158.

dek moralności, relatywizm obyczajowy, homofobia, cywilizacja śmierci, postępująca laicyzacja społeczeństwa, odejście od tradycyjnych wzorów, libertynizm, ciemnota.

(...) kryzys rodziny we współczesnej Europie przybiera niepokojące rozmiary. Zaznaczył, że coraz bardziej upowszechnia się mentalność libertyńska, relatywistyczna, hedonistyczna i utylitarystyczna. Wymieniał też inne fakty wskazujące na kryzys rodziny we współczesnej Europie: ponad milion rozwodów rocznie, niepełne rodziny, powtórne małżeństwa, związki partnerskie oraz życie jako tzw. single [ND, 15 III 2010].

(...) Poznań to tylko ostatni element brakujący do ponurej układanki. Kolejny przykład, że sprawy idą w złym kierunku. Wystarczy rozejrzeć się wokół, ocenić to, co dzieje się w Polsce, a wnioski przyjdą same: rządzi kołtuństwo, nietolerancja, represyjność, narodowo-katolicka prawica [GW, 28 XI 2005].

Zauważyć należy, że to, co jest wartością dla jednej grupy, dla innej może być antywartością. Sformułowanie *tradycyjny polski katolicyzm* dla czytelnika „Naszego Dziennika” będzie odwołaniem się do jego tożsamości narodowo-religijnej, przywołaniem idei dla niego fundamentalnej. Czytelnikowi „Gazety Wyborczej” może natomiast kojarzyć się z ksenofobią czy nietolerancją. Rzecz jasna nie zawsze jest tak, że artykuł jest w pełni zgodny z linią ideową pisma. Przykładem może tu być komentarz zamieszczony w „Rzeczpospolitej”, czyli dzienniku konserwatywnym.

Nadszedł chyba najwyższy czas, aby się zastanowić nad przyczynami kolejnych wyroków przeciwko Polsce, potępiających homofobiczne prawo, i wypracować konstruktywne rozwiązania instytucjonalne, które uwzględniłyby zmiany i potrzeby społeczne [RP, 11 III 2010].

Jednak umieszczenie w „Rzeczpospolitej” z 15 VI 2009 rysunku autorstwa K. Krauzego¹⁵ zakończyło się pozwaniem gazety przez środowiska mniejszości seksualnych.¹⁶

Każdy ma takie poczucie humoru, jakim go Pan Bóg obdarzył. Być może więc byłoby stosowne przeciwko Polsce, potępiających homofobiczne prawo, i wypracować konstruktywne rozwiązania instytucjonalne, które uwzględniłyby zmiany i potrzeby społeczne [RP, 11 III 2010].

Teksty te – zwłaszcza felietony czy komentarze – starają się przekonać czytelników, zjednoczyć ich wokół wspólnej idei, a jednocześnie odpowiednio ustosunkować do idei przeciwnej. Dlatego też spotykamy się zarówno z wezwaniem do obrony *tradycyjnej polskiej rodziny i przeciwstawienia się homopropagandzie*, jak też z apelem o walkę z *ciemnotą i zaściankową religijnością oraz homofobią*.

Kolejnym elementem kodu są określenia stosowane w celu nazwania przedstawicieli środowisk homoseksualnych. W prasie prawicowej

¹⁵ Rysunek przedstawiał mężczyznę z kozą stojącego za parą homoseksualną w kolejce do zawarcia związku małżeńskiego i opatrzonej podpisem *Jeszcze tylko ci panowie wezmą ślub i zaraz potem my*.

¹⁶ Nasza Sprawa 2: Razem przeciwko zniesławianiu osób homoseksualnych, <http://www.naszasprawa2.pl/>

dominuje leksyka pejoratywna. Podstawowe określenia to *dewianci*, *pederaści*¹⁷ i *pedały*. *Pedał*,¹⁸ powstały na gruncie skojarzeń fonetycznych z *pederastą*, jest w języku polskim słowem jednoznacznie obelżywym. Silny ładunek obelżywości zawarty w tym słowie zablokował proces ewentualnej neutralizacji stylistycznej, inaczej niż w wypadku angielskiego *gay* (patrz poniżej).¹⁹ Spotykamy także określenia typu *lobby homoseksualne*, które może sugerować czytelnikowi istnienie nie do końca zdefiniowanej grupy nacisku, działającej w interesie mniejszości seksualnych.

Może za bardzo chce pan szokować. Dowodzi pan, że homoseksualiści to kryminaliści i dewianci. Ponoć popełniają więcej przestępstw niż heteroseksualiści, trzy razy częściej molestują dzieci. Częściej niż inni biorą narkotyki [wywiad z P. Cameronem, RP, 06 V 2009].

Takie zmiany semantyczne rodzą ogromne zamieszanie i zamęt komunikacyjny. Dotyczy to spraw bardzo konkretnych. Oto pewna sędzina nie połąpała się w tej dwuznaczności semantycznej i skazała pewną biedną kobietę na 15 tys. zł grzywny za to, że ta nazwała swego sąsiada 'pedałem'²⁰. Nie zauważyła, że dziś jest to epitet pozytywny, wręcz pieszczotliwy; negatywny i ubliżający byłby natomiast epitet: 'ty homofobie' czy 'ty heteroseksualisto' [ND, 19–20 IX 2009].

Nazewnictwo pozytywne jest trudniejsze do uchwycenia, chyba że za takie uznamy określenia neutralne. Polszczyzna długo nie miała neutralnej nazwy na oznaczenie męskiego homoseksualisty. Niemożność zaadaptowania wyrazu *pedał* sprawiła, że brak ten został wypełniony przez zapożyczony z angielskiego wyraz *gej*.²¹

Według nas należałoby zatem mówić raczej o sformułowaniach antyhomoseksualnych i antyhomofobicznych. W kontekście pierwszej kategorii trzeba zwrócić uwagę na artykuły odnoszące się do stereotypów dotyczących homoseksualistów. Stereotypy, bez względu na to, kogo dotyczą, stanowią niezwykle użyteczne narzędzie kształtowania opinii publicznej. Elisabeth Noelle-Neumann, powołując się na Waltera Lippmanna, pisze, że człowiek jest zdolny uchwycić tylko pewną część rzeczywistości, natomiast obraz całego świata stwarza sobie na podstawie różnego rodzaju doniesień, uzyskując w ten sposób swego rodzaju

¹⁷ „Słowo to, zgodnie z grecką etymologią *paid-erastes*, oznaczało pierwotnie pedofila, znikło z języka z wyjątkiem retoryki Ligi Polskich Rodzin” [M. Łaziński, *O panach i paniach*, Warszawa 2006, s. 226].

¹⁸ „(...) obserwuje się nowe pole agresji wobec mniejszości seksualnych, ponieważ stosunkowo niedawno z tej tematyki zostało zdjęte tabu. *Słownik gwary studenckiej* z 1994 r. odnotowuje hasło *pedał* tylko jako potoczną nazwę jednej z kart do gry. Brak również podobnych przykładów w opracowaniu przysłów polskich. *Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka odnotowuje hasło *pedał*, opatrując je kwalifikatorem ‘wulgarne’” [M. Peisert, *Formy i funkcje agresji werbalnej*, Wrocław 2004, s. 83 i n.].

¹⁹ M. Łaziński, *O panach i paniach*, Warszawa 2006, s. 226.

²⁰ Por. wypowiedź prof. Jerzego Bralczyka dla TVN z 28.04.2009.

²¹ M. Łaziński, op. cit., s. 226.

„pseudoświat”, na którego rzeczywistość jest w stanie przysiąc. Dużą rolę w tworzeniu tego „pseudoświata” odgrywają właśnie stereotypy, które stanowią gotową formę, wzór, który odnosi się do danego zagadnienia, oraz selekcja informacji dokonywana przez dziennikarzy danej gazety.²²

To, że homoseksualizm idzie w parze z pedofilią, to mit. – Liczba pedofilów wśród homo- i heteroseksualistów jest zbliżona. Pedofilia nie zależy od orientacji – mówi dr Andrzej Depko, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Medycyny Seksualnej. (...) Są natomiast badania, które pokazują, że w krajach, gdzie nie sztykuje się homoseksualistów, są oni częściej lepiej wykształceni i zamożniejsi [GW, 08 V 2009].

Parady Równości

Jak wspomnieliśmy na początku, manifestacje mniejszości seksualnych pojawiły się w polskiej przestrzeni publicznej w roku 1998 i z każdym rokiem gromadzą coraz więcej uczestników. Pod tym względem Polska jest w tyle za Europą Zachodnią, gdzie

połowa lat 90. była czasem, w którym obchody Gay Pride, gromadzące tylko kilka tysięcy uczestników, w ciągu kilku lat stały się wielkimi paradami skupiającymi nawet 400 tysięcy ludzi.²³

Z racji swej częstotliwości oraz *ingerencji* w przestrzeń publiczną są one, naszym zdaniem, najczęściej komentowanym wydarzeniem dotyczącym mniejszości. Redakcje, a także czytelnicy gazet reprezentujących nurt konserwatywny, często powołują się na *afiszowanie się z orientacją, promocję homoseksualizmu* oraz zaznaczają, że nie byłoby problemu, gdyby środowiska homoseksualne nie akcentowały tak silnie swojej odmienności.²⁴ Parady Równości to *promocja homoseksualizmu, sianie zgorszenia, obraza moralności*. Zwroty pozytywne dotyczą praktycznie tylko „Gazety Wyborczej”.

Ponad półtora tysiąca osób wzięło udział w Warszawie w dorocznej Paradzie Równości – manifestacji środowisk homoseksualnych oraz osób sprzeciwiających się homofobii i dyskryminacji gejów i lesbijek. Pomimo niesprzyjającej pogody w manifestacji

²² Więcej o stereotypach: E. Noelle-Neumann, *Spirala milczenia*, rozdz. XVIII, *Stereotyp jako środek przekazu opinii publicznej: Walter Lippman*, Poznań 2004, s. 161–170.

²³ *The mid-1990s were a moment, in which Lesbian and Gay Pride celebrations, which had previously only attracted a few thousand people, became, in a space of two or three years, immense parades of up to three of four hundred thousand people* [D. Eribon, *Insult. And the Making of the Gay Self*, Durham & London 2004, s. XV].

²⁴ Por. D. Eribon, op. cit., s. XVI: *Of course homosexuals should be ‘accepted’, but only as long as they made no effort to be different (...), as long as continued to be ‘discreet’ citizens within a nation that recognized people only as individuals, never as members of a group* („Oczywiście, że homoseksualiści powinni być akceptowani, ale tylko, jeśli nie starają się wyróżniać (...), jeśli są ‘dyskretnymi’ obywatelami w obrębie narodu, który traktuje ludzi jako jednostki, nie zaś jako członków danej grupy”).

wzięło udział ponad półtora tysiąca osób. Parada rozpoczęła się od przemówień organizatorów z Fundacji Równość. Uczestnicy parady, ubrani w kolorowe stroje i pod tęczowymi parasolami, przeszli ulicą Marszałkowską i Piękną pod Sejm. Na przedzie manifestacji jechali motocykliści. Główny transparent parady głosił: „Żądamy ustawy o związkach partnerskich”. Pochodowi towarzyszyła głośna muzyka i bębny. Wśród uczestników byli goście z wielu krajów Europy, między innymi z Wielkiej Brytanii oraz z Izraela [GW, 13 VI 2009].

Jeżeli prawo dopuszcza takie parady, to proszę bardzo. Jednak z punktu widzenia etycznego nie można wyrazić aprobaty dla takich zachowań, gdyż stają się one doskonałą promocją homoseksualnego stylu życia [RP, 25 IV 2008].

Oprócz mniej lub bardziej nacechowanego emocjonalnie komentarza, relacje z manifestacji opatrzone są zdjęciami, które również odzwierciedlają stosunek poszczególnych pism do tego rodzaju imprez. W prasie prawicowej, w celu podkreślenia *wywrotowego* charakteru Parad Równości, dominują zdjęcia z bardziej wyzwolonych manifestacji z Europy Zachodniej.

Parada Równości – manifestacja środowisk homoseksualnych oraz osób sprzeciwiających się homofobii i dyskryminacji gejów i lesbijek – jest zwieńczeniem trwających od tygodnia Dni Równości, które w tym roku odbywają się pod hasłem „Żyj, Kochaj, Bądź!”. Paradę, jak co roku obserwują przedstawiciele Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka [RP, 07 VI 2008].

To postępowanie wpisuje się jednak w bardzo silny zwłaszcza w USA nurt homoseksualnej ofensywy. Zamiast wspierać normalne – zbudowane na miłości mężczyzny i kobiety – małżeństwa, które stanowią podstawę każdego społeczeństwa, walczy się o rzekome prawa homoseksualistów [ND, 3 II 2009].

Demonstranci w kolorowych ubraniach lub z kolorowymi parasolkami jak co roku walczą o swoje postulaty. Domagają się m.in. prawa do zawierania związków, rzetelnej i obiektywnej edukacji, zaprzestania rozpowszechniania nieprawdziwych informacji na temat orientacji homoseksualnej w szkołach, mediach i ze strony osób publicznych, ochrony przed „mową nienawiści”, czyli publicznym znieważaniem i nawoływaniem do agresji wobec homoseksualistów [GW, 13 VI 2009].

Drugi z powyższych fragmentów przypomina reakcję prasy francuskiej z 1995 roku, która po wyjątkowo dużej Paradzie uznała homoseksualizm za „zagrożenie dla demokracji”, a tego rodzaju postulaty za „godzące w podstawy państwa” oraz niszczące „republikańskie zasady”, na których zbudowane jest społeczeństwo francuskie.²⁵

Na zakończenie należy dodać, że brak regulacji prawnych dotyczących związków jednopłciowych oraz idące za tym postulaty środowisk homoseksualnych sprawiają, że w Polsce Parada ma wciąż wydźwięk polityczny. W Europie Zachodniej, której rządy wyszły naprzeciw oczekiwaniom ww. środowisk, nabrała natomiast charakteru manifestacji radości z osiągniętych celów. Przykładem takiego kraju może być chociażby Holandia, gdzie Gay Pride stała się świętem przyciągającym wszystkich obywateli, w którym uczestniczą także członkowie rządu (obecność

²⁵ D. Eribon, op. cit., s. XV.

ministra edukacji Ronalda Plasterka w 2008 r.²⁶). Zrównanie praw osób homo- i heteroseksualnych sprawiło, że manifestacja ta straciła swój pierwotny polityczno-społeczny charakter.

Związki rejestrowane

O ile manifestacje środowisk homoseksualnych budzą niekiedy opór pewnych środowisk z racji swej „widoczności”, o tyle kwestia związków partnerskich (nie wspominając już o adopcji dzieci przez pary jedнопłciowe) stanowi temat zapalny, gdyż dotyka wartości uznanych przez obie strony za podstawowe. Bez względu na to, czy kwestia ta dotyczy Polski czy też innych krajów, dla środowisk konserwatywnych przyznanie parom jedнопłciowym tych samych praw stanowi zamach na tradycyjną rodzinę, dla liberalnych zaś jest wyrazem równości obywateli wobec państwa.

Dodatkowo, postulaty wysuwane przez te grupy, dotyczące m.in. wprowadzenia związków partnerskich, to *roszczenia, domaganie się przywilejów, zamach na tradycyjną rodzinę pod płaszczykiem walki o rzekomą równość, homoseksualna ofensywa*.

Zapowiedziana przez rząd nowelizacja ustawy PACS²⁷, przewidująca zawieranie oficjalnych związków przez homoseksualistów w merostwach z prawem adopcji przez nich dzieci, jest ciosem wymierzonym przeciw tradycyjnej rodzinie i małżeństwu między kobietą i mężczyzną (...) – zaznaczył Jacques Cheval. Prawicę francuską – skoro akceptuje tak zwyrodniałe ustawy – należałoby pewnie umieścić gdzieś blisko naszego SLD (...) – zaznacza dr Mieczysław Ryba [ND, 3 VII 2007].

SLD skieruje do laski marszałkowskiej projekt ustawy legalizującej związki homoseksualne – postanowiło w środę prezydium klubu Sojuszu. Żaden z członków prezydium nie oponował. W wewnętrznej dyskusji powoływano się m.in. na przykład dwóch mieszkających ze sobą przez lata mężczyzn. Po śmierci jednego drugi został bez środków do życia, bo o majątek upomniała się rodzina zmarłego [GW, 12 XI 2003].

Kiedy ustawa o PACS weszła w 1999 r. w życie, panowało przekonanie, w szczególności wśród francuskich konserwatystów, że skorzystają z niego przede wszystkim pary homoseksualne. Tymczasem ze statystyk wynika, że wśród 77 tys. par, które w 2006 r. zdecydowały się na PACS, ponad 90 proc. to osoby heteroseksualne. A odsetek PACS tworzonych przez pary homoseksualne stopniał z 42 proc. w chwili wejścia w życie ustawy do 7 proc. w 2006 r. Dane za 2007 r. będą znane wiosną [GW, 22 II 2008].

Wielce niepokojące są doniesienia o prawnym sankcjonowaniu wynaturzeń typu „małżeństwa” homoseksualne. Wprowadzanie dzieci w podobne relacje może rodzić trudne do wyobrażenia patologie [ND, 18-19 IV 2009].

Przy czym środowiska gejów i lesbijek muszą wziąć pod uwagę, że ograniczenie prawa adopcji dla nich nie wynika z homofobii. Jestem za zalegalizowaniem związków partnerskich i chciałabym, aby Polska była krajem tolerancyjnym i przyjaznym wobec

²⁶ „NRC Handelsblad”, 06.03.2008.

²⁷ *Pacte civil de solidarité* – Obywatelska Umowa Solidarności, Pakt Solidarności – francuski rejestrowany związek partnerski legalizujący związki nieformalne między dwojgiem ludzi bez względu na płeć [za: Wikipedia.pl, tekst w języku francuskim – <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/N144.xhtml>].

homoseksualistów. Jednak adopcja jest całkiem osobnym zagadnieniem, o wiele szerszym niż zrównanie praw par hetero- i homoseksualnych [GW, 11 I 2010].

Kwestia AIDS

AIDS stał się tematem prasowym w 1981 roku. Od tamtej pory odnoszące się do niego artykuły pojawiają się nie tylko w wydawnictwach skierowanych do tzw. grup zwiększonego ryzyka, ale także w prasie ogólnej.²⁸ Stosunek polskiej prasy do kwestii „AIDS a homoseksualiści” odzwierciedlają dwie postawy. Przedstawiciele pierwszej uważają tę chorobę za nierozzerwalnie związaną z tą mniejszością seksualną, a ją samą za grupę tzw. zwiększonego ryzyka. Prasa katolicka nierzadko uważa także AIDS za „karę za grzechy”. Przedstawiciele drugiej dostrzegają fakt, że AIDS przestał dotyczyć tylko mniejszości seksualnych, że w żadnym stopniu nie może być uznany za „chorobę gejów” oraz że coraz częściej występuje w heteroseksualnej części społeczeństwa.

(...) Zbieżność miejsca obydwu imprez też nie wydaje się przypadkowa. Uniwersytet Warszawski – a przynajmniej jego wydział Filozofii Marksistowskiej i Socjologii – to nie tylko „naukowy” przyczółek PRL-u, ale również wylegarnia przeciwników „homofonii”. Pielęgniuje się tam przecież cześć dla Michała Foucaulta, czołowego postmodernisty, zmarłego na AIDS z powodu homoseksualizmu. Chętnie pomagał on innym, by mieli te same problemy. Jako pracownik ambasady francuskiej w latach 50. praktykował pedofilię na ulicach Warszawy [ND, 29 V 2007].

– Wspominał pan nawet o eksterminacji gejów. O tym, że to oni są główną przyczyną AIDS, że chorych trzeba naznaczyć tatuażami na twarzach.

– Rzeczywiście, tak mówiłem w latach 80. Ale zmieniłem zdanie. Dziś uważam, że powinniśmy myśleć raczej o kwarantannie [Wywiad z P. Cameronem, RP, 06 V 2009].

Żadne badania nie dowodzą, że homoseksualiści żyją krócej. Wielu z nich rzeczywiście umierało, zanim wynaleziono leki na AIDS, ale od dawna wiadomo, że AIDS nie jest ani chorobą gejów, ani karą za „złą orientację”. Wirus atakuje bowiem obie płci i przedstawicieli wszystkich orientacji. Dziś wirusa HIV nosi w sobie znacznie więcej osób heteroseksualnych, i to w tej grupie odnotowuje się nieporównanie więcej zgonów z powodu AIDS [GW, 08 V 2009].

Zwłaszcza jeśli można na nim poznać osoby heteroseksualne. W stowarzyszeniach dla osób z HIV/AIDS większość mężczyzn to jednak geje. A gdzie indziej zakażona kobieta może szukać partnera? Zwłaszcza wtedy, kiedy jest po trzydziestce? [RP, 19 III 2010].

Zdaniem przedstawicieli organizacji zdrowotnych, tego typu badania uprzytomniają, iż przekonanie o wygasaniu epidemii HIV/AIDS w USA jest błędne. Stwierdzają oni, że jest to zjawisko wciąż rozpowszechnione, szczególnie w środowisku homoseksualistów. Dodają przy tym, że wszelkie programy walki z wirusem będą obejmowały głównie właśnie tę specyficzną społeczność [ND, 04 VIII 2008].

Na zakończenie dodać można, że o ile bycie nosicielem jest wciąż (m.in. w Polsce) silnie stygmatyzujące, o tyle osoby HIV-pozytywne

²⁸ E. Albert, *Illness and Deviance: The Response of the Press to AIDS* [w:] *The Columbia Reader on Lesbians & Gay Men in Media, Society & Politics*, New York 1999, s. 393.

w ogromnej większości nie oczekują teraz współczucia, tylko traktowania na równi z resztą społeczeństwa. AIDS – bez względu na to, czy zarażona jest osoba homo- czy heteroseksualna, nie jest wyrokiem śmierci i w żadnym stopniu nie czyni tej osoby gorszą od reszty obywateli:

Jeśli umieram z jakiegokolwiek powodu, to z powodu homofobii (...). Jeśli umieram z jakiegokolwiek powodu, to z powodu sentencjonalizmu gazet (...), które są mną zainteresowane tylko wówczas, jeśli zgadzam się być bezbronną ofiarą, a nie walczyć o życie.²⁹

Stosunek polskiej prasy do krajów liberalnych

Wspomniana przez nas powyżej kwestia integracji Polski np. z Unią Europejską, w wielu przypadkach wymuszająca na państwie polskim konieczność dostosowania prawa do wymogów międzynarodowych, a także rozwój mediów, powodujący szersze docieranie do polskiego odbiorcy informacji o regulacjach dotyczących mniejszości seksualnych sprawiają, że temat ten jest coraz częściej poruszany w polskiej prasie. W zależności od prezentowanego nurtu redakcyjne poszczególnych tytułów, a co za tym idzie także ich czytelnicy, widzą w tych rozwiązaniach prawnych szansę bądź zagrożenie dla ważnych dla nich systemów wartości.

Można przypuszczać, że Holandia stała się specyficznym poligonem doświadczalnym współczesnego świata na testowanie coraz to nowych pomysłów zaczerpniętych z pakietu cywilizacji śmierci. (...) Moralna równia pochyła wynika niewątpliwie z wyeliminowania wpływu katolickiego nauczania społecznego, a następnie z legalizacji aborcji i eutanazji oraz akceptacji związków homoseksualnych, jako równorzędnych z małżeństwami [ND, 15 III 2010].

Zastanawiam się, co w tej historii przeraża najbardziej. To, że dziecko przychodzi na świat w wyniku kaprysu dwóch panów? A może zredukowanie macierzyństwa do reprodukcji? Kobiety są tu potrzebne albo jako dawczynie komórek jajowych, albo jako właścicielki brzucha, w którym dojrzewa sztucznie wszczepiony płód. A może jeszcze gorszy jest udział w tym państwa? To potworna obłuda hiszpańskiego ministerstwa, którego nazwa „sprawiedliwość” ma tyle wspólnego ze sprawiedliwością, co wynajęta nosicielka dziecka z matką [RP, 13 III 2009].

(...) od 1 stycznia 2008 roku Szwecja powinna wprowadzić prawo eliminujące ostatnie różnice pomiędzy małżeństwami heteroseksualnymi i związkami homoseksualnymi. W Szwecji obowiązuje ustawa zrównująca prawa związków homoseksualnych z heteroseksualnymi, łącznie z prawem do adopcji dzieci. Różnice istnieją w określeniach – związki homoseksualne określane są jako partnerskie, a nie jako „małżeństwa”. Przewodniczący komisji, były prokurator generalny Hans Regner, wyraził opinię, że „paragraf określający definicję małżeństwa powinien być rozszerzony o pary tej samej płci” [GW, 30 IX 2009].

²⁹ *If I'm dying from anything it's from homophobia. (...) If I'm dying from anything it's from the sententionalism of newspapers (...) show that are interested im as a human interest story only as long as I'm willing to be a helpless victim but not fighting for my life* [V. Ruso, *A Test of Who We Are As a People: ACT UP Rally, Albany, New York, May 7, 1988* [w:] *The Columbia Reader on Lesbians & Gay Men in Media, Society & Politics*, New York 1999, s. 408].

4. PODSUMOWANIE

W naszym opracowaniu staraliśmy się w żadnym stopniu nie oceniać poglądów, czy też systemów wartości, którymi kierują się redakcje przytoczonych w naszej pracy gazet. Zależało nam na pokazaniu, w jaki sposób prasa, w zależności od prezentowanego światopoglądu, posługuje się językiem, gdy porusza kwestie związane z mniejszościami seksualnymi. Naszym zdaniem przedstawiona przez nas analiza artykułów prasowych, tak pod względem leksykalnym, jak stylistycznym, potwierdza, że język ww. tekstów uzależniony jest od poglądów ich autorów na daną kwestię. Widać to, niestety, głównie na przykładach zaczerpniętych z prasy konserwatywnej. Według nas dowodzą one, że realizowana jest głównie funkcja perswazyjna (manipulacyjna), mająca skłonić czytelnika do pewnych poglądów i wykształcić w nim określone postawy, a dopiero w drugiej kolejności funkcja informacyjna. Nie dotyczy to jednak tylko i wyłącznie tytułów uznawanych za prawicowe. Operowanie utartymi stereotypami, mającymi na celu odwoływanie się do ważnych dla czytelnika wartości, budowanie poczucia zagrożenia oraz wyraźna opozycja *my : oni, dobry : zły* stanowią wyraźne elementy strategii wpływania na poglądy odbiorcy. Trzeba pamiętać, że dany tytuł prasowy odzwierciedla poglądy nie tylko swoich twórców, lecz także – co znacznie ważniejsze – czytelników i musi liczyć się z ich reakcją, jeśli linia prezentowana przez pismo w znaczny sposób odejdzie od tej, której oczekują odbiorcy.

Dlatego też dobór środków językowych uzależniony będzie od tego, do kogo dana gazeta jest skierowana lub kogo chce do swoich poglądów przekonać. Język tych artykułów jest zatem przeważnie zdeterminowany przez „jakość publiczności, do której chce dotrzeć, by ją skłonić do zmiany lub wzmocnienia przekonań, do pożądanego zachowania (...)”.³⁰

Bibliografia

- Z. Bauer, E. Chudziński (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*, Kraków 2000.
L. Burke, T. Crowley, A. Irvin, *The Routledge Language and Cultural Theory Reader*, London and New York 2001.
M. Czachorowski, *Heterofobia? Homoseksualizm a greckie korzenie Europy*, Tychy 2006.
B. Dobek-Ostrowska, J. Fras, B. Ociepka, *Teoria i praktyka propagandy*, Wrocław 1999.
D. Eribon, *Insult. And the Making of the Gay Self*, Durham and London 2004.
N. Fairclough, *Language and Globalization*, London 2006.

³⁰ W. Pisarek, *Istota i sens polskiej polityki językowej* [w:] J. Mazur (red.), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, Lublin 1999, s. 14.

- S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005.
- B. Grzeszczuk (red.), *Jezyk. Teoria – dydaktyka*, Rzeszów 1999.
- G. Gross, J. D. Woods, *The Columbia Reader on Lesbians & Gay Men in Media, Society & Politics*, New York 1999.
- R. A. Isay, *Being Homosexual. Gay Men and Their Development*, New York 1989.
- M. Jeliński, *Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, internet*, Toruń 2009.
- M. Juda, *Książka i prasa w systemie komunikacji społecznej*, Lublin 2002.
- M. H. Kirsch, *Queer Theory and Social Change*, London and New York 2000.
- R. M. Kissen, *The Last Closet: The Real Lives of Gay and Lesbian Teachers*, Portsmouth 1966.
- X. Lacroix, *Spór o rodzinę*, Kraków 2006.
- S. J. Licata, R. P. Petersen, *The Gay Past*, New York and London 1985.
- M. Łaziński, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa 2006.
- P. van Maaren, *Mijn meester is een homo*, Amsterdam 2004.
- H. Mayer, *Odmieńcy*, Warszawa 2005.
- M. Mrozowski, *Miedzy manipulacją a poznaniem. Człowiek w świecie mass mediów*, Warszawa 1991.
- K. Mosiolek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), *Jezyk perswazji publicznej*, Poznań 2003.
- M. Nowosad-Bakalarczyk, *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2009.
- E. Noelle-Neumann, *Spirala milczenia. Opinia publiczna – nasza skóra społeczna*, Poznań 2004.
- A. Oskiera (red.), *Antynomie wartości*, Łódź 2007.
- M. Peisert, *Formy i funkcje agresji werbalnej*, Wrocław 2004.
- D. Połowniak-Wawrzonek, *Związki frazeologiczne współczesnego języka polskiego motywowane sytuacją walki (zbrojnej)*, Kielce 2008.
- J. Puzynina, *Jezyk wartości*, Warszawa 1992.
- J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.
- J. Reszka, *Predykaty mówienia implikujące pojęcie zła w języku polskim*, Kraków 2001.
- J. T. Sears, W. L. William, *Overcoming Heterosexism and Homophobia. Strategies that Work*, New York 1997.
- E. Sedgwick Kosofsky, *How to Bring Your Kids Up Gay: The War Against Effeminate Boys [w:] Tendencies*, Durham 1993.
- T. Skubalanka, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin 2000.
- J. Sławek, *Czytelnik uwolniony? Perswazja we współczesnej informacji prasowej*, Poznań 2007.
- M. Stępień, *Mówienie i prawda*, Warszawa 2010.
- M. Szczygielski, *Berek*, Warszawa 2007.
- T. Ślipko, *W obronie wyższych praw: dlaczego musimy przeciwstawiać się legalizacji związków homoseksualnych?*, Kraków 2005.
- E. Wierzbicka, A. Wolański, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa 2008.

***The same issue differently, that is the language
of the press towards sexual minorities***

Summary

The subject of this paper is the variant of the Polish language present in press articles related to sexual minorities. The authors analyse the differences in the manners of giving account of the events concerning sexual minorities on the basis of publications from three major Polish nationwide dailies which present diverse attitudes towards such minorities. The prepared material provides multiple examples of characteristic features of the language of a given daily; the specificity of the applied lexical code; the systems of value to which journalists refer, as well as stylistic devices aimed at convincing the reader to a particular attitude. Additionally, excerpts of publications referring to the issues that are crucial for sexual minorities – among others, partnerships – and to the moments when sexual minorities enter the public space, e.g. equality parades, are compiled in this paper.

trans. Monika Czarnecka

Kinga Banderowicz

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

EKWIWALENTY (?) PORAD SPECJALISTYCZNYCH – PROFILAKTYKA I DIAGNOZOWANIE CHOROÓB PRZEZ PACJENTÓW (NA PRZYKŁADZIE ARTYKUŁÓW MEDYCZNYCH W PISMACH KOBIECYCH ORAZ WYPOWIEDZI INTERNETOWYCH)

„Wielka jest siła lekarskiego słowa.
Daje możliwości leczenia i nauczania.
Słowo jest potrzebne lekarzowi do wykonywania zawodu tak,
jak każde inne narzędzie”.

(Jan Nielubowicz, *Magia lekarskiego słowa*,
„Polski Tygodnik Lekarski” 1991 r.)

Powszechnie dostępne źródła encyklopedyczne podają, że choroba to „dynamiczna reakcja ustroju na działanie czynnika chorobotwórczego; prowadzi do zaburzeń naturalnego współdziałania narządów i tkanek, a w następstwie – do zaburzeń czynnościowych i zmian organicznych w narządach i całym ustroju”.¹ W wyniku przemian cywilizacyjnych, towarzyszącego nam stale stresu, niepewnej przyszłości i życia w ciągłym pośpiechu nasze „szlachetne” zdrowie ulega pogorszeniu. Wciąż rejestrowane są nowe czynniki chorobotwórcze oraz jednostki chorobowe, którym nadaje się kolejne numery i umieszcza w międzynarodowych systemach diagnozy nozologicznej,² np. ICD-10 (Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), DSM-IV (Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych, ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), DC:0-3R (Klasyfikacja Diagnostyczna Zaburzeń Psychiczych i Rozwojowych w Okresie Niemowlęctwa i Wczesnego Dzieciństwa – wydanie poprawione, ang. *Diagnostic Classification of Mental Health And Development Disorders Of Infancy and Early Childhood – Revised Edition*). Jednak zbierane przez lata doświadczenie z zakresu postępowania lekarskiego, wypróbowane kuracje i zabiegi, farmaceutyki, a wreszcie znaczący postęp technologiczny

¹ *Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*, t. 3, Warszawa, s. 331 i *passim*.

² Nozologia jest dziedziną wiedzy zajmującą się klasyfikacją chorób i ich opisem.

w medycynie, pozwalają nam dłużej cieszyć się pełnią zdrowia lub też pomagają w szybszym i pozbawionym komplikacji osiągnięciu tego stanu. Ponieważ jednak dostęp do specjalistów nie wszędzie jest zadowalający, a współczesny pacjent już przed wizytą u lekarza chciałby znać przyczyny, rokowanie i przebieg leczenia swojej przypadłości, dynamicznie rozwija się rynek porad medycznych i paramedycznych. Informacji na temat zdrowia i dolegliwości Polacy szukają w różnych źródłach: poczynawszy od książek medycznych, poradników, atlasów zielarskich, przez filmy i seriale telewizyjne, po wyszukiwarki i fora internetowe. Dużą poczytnością (zwłaszcza wśród kobiet) cieszą się także rubryki dotyczące zdrowia w kolorowych czasopismach. Niniejszy artykuł traktować należy jako próbę językoznawczej analizy dyskursu medycznego w dwu najbardziej rozpowszechnionych mediach: Internecie i prasie (zawężonej do kolorowych magazynów). Cytowany materiał egzemplifikacyjny pochodzi z kilku tytułów prasowych i stron internetowych, których wykaz zamieszczono poniżej.³

To, jak postrzega się chorobę, praktyki medyczne i leczenie, było przedmiotem wielu naukowych dysput. „Temat choroby – jak pisze Magdalena Sztandara [przypis mój – K. B.] – zajmuje badaczy wielu dyscyplin naukowych w znaczącym stopniu, opowiadać więc można o niej z wielu perspektyw. Praktyki medyczne i choroba otwierają ważne pola badawcze, wskazujące, jak w różnych kulturach, a tym samym w rozmaitych kontekstach, czasie i przestrzeni, funkcjonują związane z nim wątki.”⁴ Językoznawcy również podejmują ten temat, poszerzając bogate spektrum zagadnień. Jak dotąd, powstały teksty badające funkcje języka w komunikacji lekarz – pacjent,⁵ językowe strategie osławiania choroby,⁶ sposoby ułatwiania odbioru wiedzy medycznej w kolorowych czasopismach,⁷

³ Prasa: „Przypis mój” (P), „Świat Kobiety” (SK), „Naj Magazyn” (N), „Dobre Rady” (DR), strony internetowe: www.google.pl, <http://www.forum-medyczne.com.pl/>, www.medyczna.pl, www.commed.pl, www.medykforum.pl

⁴ M. Sztandara, *Wprowadzenie (o możliwych lekturach choroby)* [w:] K. Łeńska-Bąk, M. Sztandara (red.), *Wokół choroby, medycyny i praktyk leczniczych. Teorie, konteksty, interpretacje*, Opole 2009, s. 10.

⁵ B. Boniecka, *Niestandardowe zachowania językowe lekarzy i pacjentów* [w:] Z. Krazyńska, Z. Zagórski (red.), *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, t. XIII, Poznań 2004, s. 7–24; R. Grzegorzczkova, *Podstawowe funkcje języka a dialog lekarz – pacjent*, „Przegląd Urologiczny” 2005, 34, s. 37–39 oraz K. Stefaniak, *Władza i tożsamość w komunikacji lekarz – pacjent*, Wrocław 2011, s. 317.

⁶ M. Wójcicka, *Językowe strategie osławiania choroby (na przykładzie wypowiedzi internetowych)* [w:] K. Łeńska-Bąk, M. Sztandara, *Wokół choroby, medycyny i praktyk leczniczych. Teorie, konteksty, interpretacje*, Opole 2009, s. 339–354.

⁷ W. Pędlich, *Znaczenie znajomości gwarowych określeń medycznych w kontaktach lekarz – pacjent* [w:] *Język trzeciego tysiąclecia*, Kraków 2000, s. 167–171; R. W. Szulc, *O etyczny wymiar relacji lekarz – pacjent*, Poznań 2011, s. 197.

słownictwo nieoficjalne w poradach medycznych.⁸ W niniejszym opracowaniu chciałabym skupić się na analizie nagłówków do tekstów będących poradami zdrowotnymi, a także poświęcić nieco uwagi internetowym sposobom konceptualizacji choroby i jej diagnozowaniu przez pacjentów stawiających się w roli ekspertów.

NAGŁÓWKI

Tytuły tekstów zorientowanych wokół dwóch naczelnych pojęć: medycyna i zdrowie zawsze skrótowo wskazują kierunek percepcji całego artykułu i niemal jednoznacznie inicjują temat szczegółowy, np. *Prawdy i mity o wrzodach* (DR); *Zaćmę można wyleczyć* (P); *Pokonaj bezsenność* (ŚK); *Gdy dokuczają ci zajady* (ŚK); ale por. też *Dobra noc, dobry dzień* (N).

Autorzy tekstów wraz z redakcyjnymi konsultantami dbają o to, by tytuły artykułów zamieszczanych w dziale ZDROWIE pełniły funkcję informacyjną, były adekwatne do treści i czytelne nawet dla mniej wykształconego i niezbyt biegłego w sztuce medycznej odbiorcy. Towarzyszy im zapewne świadomość odpowiedzialności za podawane informacje, stąd też niezwykle rzadko pojawiają się nagłówki alternatywnie interpretowalne, np. *Co może laser?* (N); *Jak ujarzmić gen otyłości?* (N); *Skaza na urodzie czy kłopoty ze zdrowiem?* (N). Tytuł staje się tu klarowny dopiero po przeczytaniu całego tekstu.

Dokonując klasyfikacji formalnej (ukształtowanie syntaktyczne), tytuły porad medycznych podzielić można na:

- jednocłonowe: *Nowa cytologia i inne babskie badania* (N); *Gdy oczom brakuje łez ...* (P); *Co zrobić, gdy na ramionach mam krostki?* (P); *Lekarze i kobiety wygrywają* (DR);
- dwuczłonowe (z tytułem głównym i podtytułem): *Ważne dla ciebie i twoich bliskich. Depresja: choroba duszy i ciała* (P); *Grypa. Fakty i mity* (N); *Wygraj z cukrzycą! Dieta dla diabetyka* (P).

W zgromadzonym materiale nie odnotowałam tytułów dwuczłonowych z partykułą przyłączającą *czyli*, chociaż można było się ich spodziewać w tekstach, które konkretyzują i przedstawiają pojęcia medyczne w obrazowy sposób.

Jeżeli chodzi o typy semantyczne,⁹ to wśród nagłówków prasowych poświęconych medycynie dominują tytuły informacyjno-charakteryzujące: *Gdy boli cię kręgosłup – ćwiczenia, masaże, zabiegi* (ŚK); *Idziemy*

⁸ Por. J. Obara, *Słownictwo nieoficjalne w poradach medycznych kolorowych pism dla kobiet* [w:] W. Żarski, B. Staniów (red.), *Dobra rada nie zawada. Rady, porady, poradniki w języku, literaturze i kulturze*, Koszalin 2010, s. 79–92.

⁹ W praktyce nie zawsze granice tych typów dadzą się oddzielić wyraźnie.

na badania: *kobiece USG* (P); *Gdy dokuczają ci zajady* (ŚK); *Wirusowe zapalenia wątroby – można ich uniknąć* (ŚK); *Trzy sposoby na haluksy* (P) oraz tytuły z elementem wartościującym: *Jedz mądrze, czuj się lekko* (N); *Refluks nie musi nawracać* (P); *Wygraj z cukrzycą! Dieta dla diabetyka* (P) [podkreślenia moje – K. B.]. Charakteryzują się one dużą frekwencją, czasami sterują odbiorem treści, a przez wprowadzenie elementu aksjologicznego (por. powyższe wyróżnienia) narzucają sposób widzenia promowanych opinii i podkreślają treści istotne z punktu widzenia nadawcy. Zadaniem takich komunikatów jest także sugestywne kreowanie określonych relacji w wyniku stosowania zawołowanej (?) perswazji, która przejawia się poprzez:

- pozytywne wartościowanie: *Lekarze i kobiety wygrywają* [podkreślenia moje – K. B.] (DR); *Dobra noc, dobry dzień* (N);

- „my” inkluzyjne, czyli kreowanie bliskich relacji między nadawcą a odbiorcą: *Idziemy na badania: kobiece USG* (P); *Nowa cytologia i inne babskie badania* (N);

- specyficzne słownictwo: *Gdy dokuczają ci zajady* (ŚK); *Niezawodne sposoby na kaszel suchy i mokry* (ŚK); *Prawdy i mity o... opryszczce* (P); *Prawdy i mity o wrzodach* (DR); *Grypa. Fakty i mity* (N);

- stosowanie pytań, mających wywołać w odbiorcach zastanowienie się nad stanem swojego zdrowia odnośnie do poruszanego aspektu, rozważenie prawdopodobieństwa posiadania wymienionej dolegliwości (co jest szczególnie niebezpieczne dla hipochondryków): *Co zrobić gdy na ramionach mam krostki?* (P); *Skaza na urodzie czy kłopoty ze zdrowiem?* (N); *Rozszyfruj objawy. Czy to niewydolność serca?* (P);

- stawianie pytań, które informują, że artykuł będzie zbiorem porad związanych z postępowaniem w różnych schorzeniach: *Jak ujarzmić gen otyłości?* (N); *Jak opanować skoki ciśnienia?* (P); *Jak nie przytyć w święta?* (P);

- ponaglenia, użycie trybu rozkazującego: *Zapalenie jajników trzeba wyleczyć do końca* (ŚK); *Pokonaj bezsenność* (ŚK); *Jedz mądrze, czuj się lekko* (N); *Wygraj z cukrzycą! Dieta dla diabetyka* (P); *Pora się zaszczepić przeciw grypie* (P). Dają one złudne poczucie, że komuś zależy na naszym zdrowiu, że ktoś się nami opiekuje i nie jesteśmy osamotnieni w naszej chorobie. Sugeruje także, że dany problem medyczny jest dolegliwością, na którą cierpi coraz więcej ludzi, a skoro choroba się rozpowszechnia, to odpowiednio wcześniej należy zacząć się przed nią bronić;

- używanie predykatywów o funkcji czasownikowej: *Zaćmę można wyleczyć* (P); *Wirusowe zapalenia wątroby – można ich uniknąć* (ŚK); *Refluks nie musi nawracać* (P); *Co może laser?* (N);

- udzielanie rad bezpośrednio w tytule, podawanie natychmiastowego antidotum na różne schorzenia: *Gdy boli cię kręgosłup – ćwiczenia, masaże, zabiegi* (ŚK); *Szansa na zdrowie: komórki macierzyste* (P);

– testimony;¹⁰ uwiarygodnienie przekazywanych treści poprzez przywoływanie opinii ekspertów lub wypowiedzi osób już wyleczonych, które niegdyś cierpiały na taką samą dolegliwość;

– życzliwy ton wyводу.

Dla wskazanych powyżej zabiegów (również językowych), właściwych technikom manipulacyjnym, znamienne jest łączenie elementów opisowych (charakterystyka poznawcza) z ocenami emocjonalnymi (element wartościujący). Odbiorca tego typu komunikatów zostaje podczas lektury nakłoniony do przyjęcia podanych informacji jako prawdziwych, a także przekonany, że zaakceptowane wartościowanie jest pożądane. Odpowiednia korelacja obu komponentów sprawia, że czytelnik owych porad medycznych przenosi je w sferę konkretyzacji. „Hiperbolizacja wartości prowadzi ponadto do kondensacji przekazu, zaciera się wówczas granica między perswazją a informacją. Wystarczająco wzmocniony potencjał aksjologiczny skutkuje zazwyczaj bezdyskusyjnym jego przyjęciem przez odbiorcę”.¹¹

DIAGNOZOWANIE CHOROBY PRZEZ PACJENTÓW (NA PRZYKŁADZIE ROZMÓW NA MEDYCZNYCH FORACH INTERNETOWYCH)

Według danych Polskiej Agencji Prasowej (PAP) LIFE najpopularniejsza na świecie internetowa wyszukiwarka Google coraz częściej zastępuje wizyty u lekarza. Zjawisko to dotyczy głównie kobiet. Przeprowadzone sondaże wskazują, że co czwarta szuka w sieci odpowiedniej diagnozy, opierając się na zaobserwowanych objawach. Panie najczęściej szukają pomocy, gdy mają kłopoty ze snem, napadami lęku, bólami głowy oraz sferami intymnymi.¹² Przyczyn częstego korzystania z internetowych diagnoz jest kilka. Respondenci twierdzą, że zmusza ich do tego wstyd oraz długie kolejki do specjalistów. Badania przeprowadzone w grupie tysiąca osób w Wielkiej Brytanii wykazały, że 25% pacjentów leczących

¹⁰ Testimony to rekomendacje; przekazy, które przybierają postać nieprzygotowanych wcześniej i obiektywnych, bo pochodzących od kilku przypadkowych rozmówców, zadowolonych użytkowników.

¹¹ K. Banderowicz, *Miłość pod lingwistyczną lupą. O tytułach i tekstach promujących poradniki oraz powieści dla zakochanych* [w:] W. Żarski, B. Staniów (red.), *Miłość niejedno ma imię. Studium monograficzne*, Koszalin 2011, s. 24.

¹² Według materiałów prasowych zamieszczonych w dzienniku „Polska Głos Wielkopolski” (4 maja 2012 r.) najczęściej czytamy w sieci internetowej o 1. alergiach – 1,5 mln wyszukikań w ciągu miesiąca, 2. grzybiczy i cukrzycy – odpowiednio 301 tys. i 201 tys. odsłon miesięcznie, 3. grypie – 110 tys. wyświetleń w miesiącu, 4. nadciśnieniu – 90,5 tys. wyszukikań, 5. zawale serca – 74 tys. odsłon, 6. chorobach skóry (np. łuszczyca – 110 tys. wyszukikań miesięcznie).

się u „doktora Google’a” stosowało niewłaściwe leczenie w wyniku błędnego rozpoznania.

Internauci udzielający się na analizowanych przeze mnie forach realizują zarysowany powyżej schemat działań mających na celu dbanie o swoje zdrowie. Aby wprowadzić przejrzystość i zwiększyć trafność wyszukiwań, administratorzy i moderatorzy takich paneli dyskusyjnych dzielą fora na tematy, czyli wątki odpowiadające powszechnie przyjętym specjalizacjom medycznym. Stąd też wyróżnia się np. forum alergologiczne, chirurgiczne, kardiologiczne czy onkologiczne. Zdarzają się też fora ogólne, a także opinie o lekach i kosmetykach.

Z ontologicznego punktu widzenia osoby korzystające z diagnozy na forach lub w wyszukiwarkach, szukając odpowiedzi na nurtujące pytanie, wykorzystują następujące sposoby działania:

– próba zwerbalizowania lub/i rozpoznania nieznanego schorzenia:

(1) *zauważyłam to dzisiaj.¹³ był to taki wypukły bąbelek, w kolorze ciemnej krwi, jak rozdrapałam to poleciała z tego właśnie krew. nie bolało, miało jakieś pół centymetra wielkości. pierwszy raz cos takiego u siebie zaobserwowałam. czy to może być coś groźnego?*

(2) *Od kilku dni mam zaczerwienione gałki oczne, do tego jak zamykam oczy to czuję jakby mi one wychodziły na zewnątrz, takie jakby szczypanie. jest to bardzo uciążliwe pomóżcie co kupić w aptece*

(3) *Witam. chciałbym się dowiedzieć czegoś w związku z dolegliwościami które mnie ostatnio dręczą. od pewnego czasu, po każdym posiłku mam uczucie sytości pomimo tego że ten posiłek nie jest obfity. Łączy się z tym nudności , które potem występują. Do moich objawów mogę zaliczyć też to że mój brzuch wydaje się wzdęty i jest duży pomimo tego że mam prawidłową wagę. Dręczy mnie również albo suchość w jamie ustnej lub nadmiar śliny. Wogole ostatnio czuję się zmęczony i nie wypoczęty. Takie objawy posiadam i proszę o jakaś radę lub może ktoś podobnie się czuł i wie co mi może dolegać;*

– pytanie o poradę skierowane do internautów:

(1) *Czy ktoś z Państwa mógłby mi udzielić odpowiedzi na pytanie jak zwalczyć katar sienny, który zaczyna się wiosną a kończy pod koniec jesieni, czyli jak widać niemal przez cały rok mam zatkany nos?!*

(2) *witam czego może być powodem od czasu do czasu zakłucie w sercu? Od czasu do czasu właśnie mnie zakłuje... czym to może być spowodowane?*

(3) *Mam problem z zatokami. Jak można je wyleczyć? Proszę o w miarę logiczne i proste wskazówki;*

– opis dolegliwości lub/i próba autodiagnozy oraz ordynacji leków:

(1) *Miewam bardzo częste bóle pleców, są to bóle promieniujące, jakby całe plecy mnie bolały. Zupełnie nie wiem jak sobie z tym poradzić. Może jakieś okłady albo leki? Sam już nie wiem.*

¹³ Cytaty podaję w oryginalnej formie (orto)graficznej i językowej.

(2) Witam czy maść Triderm można stosować na penisa?? lekarz mi przepisał a w ulotce wyczytałem że nie należy i jestem w kropce. 3 razy już posmarowałem. Jeśli nie to będę stosował clotrimazol...

(3) Witam. Bardzo chciałam schudnąć. Stosowałam już chyba wszystkie możliwe diety i tabletki, ale dopiero po namowie koleżanki zaczęłam brać Actislimfę. Jak na razie 5 kg mniej w miesiąc. Cudownie. Chciałabym je polecić wszystkim kobietą pragnącym zrzucić kilogramy;

– podanie podstawowych danych (płeć, wiek, przyczyny zachorowania, wygląd) oraz charakterystyka dolegliwości:

(1) Jestem dziewczyną i mam 19 lat. Od miesiąca miewam problemy związane ze stawami. Boli mnie łokieć, nadgarstek, koście paliczkowe, kolana. Zupełnie nie wiem co się dzieje, czuję się jak starsza osoba.... Problem doskwiera mi coraz bardziej, nie mogę normalnie się poruszać i odpoczywać. Co może mi dolegać skoro mam takie objawy jak wspomniałam?

(2) Witam!

Rok temu miałam poważny wypadek samochodowy. Do dzisiaj pozostało mi kilka blizn na twarzy. Co mogę zrobić aby je możliwie najbardziej zniwelować? Nie ukrywam, że bardzo mi one przeszkadzają w życiu wśród społeczeństwa. Pozdrawiam!

(3) Moim problemem jest brak mutacji a mam już 20 lat. Czy to oznacza, że już zawsze będę brzmiał jak dziecko? jest to niezwykle kłopotliwe podczas zwykłego egzystowania w społeczeństwie. Nie wiem jak mogę sobie z tym poradzić. Jestem barczystej budowy a dziecienny głos widzę jak śmieszny wszystkich wokół!

Dostępność wiedzy medycznej jest obecnie niemal nieograniczona. Upowszechnia ją nie tylko Internet, ale i inne media. W telewizji obserwuje się medykację reklam i rozpowszechnienie wieloodcinkowych seriali medycznych (por. *Chirurdzy, Ostry dyżur, Doktor House, Na dobre i na złe, Szpital miejski, Doktor Quinn* itp.). Także w prasie, zwłaszcza kolorowej, znajdują się stałe rubryki, zazwyczaj w formie listów do redakcji, poświęcone poradnictwu medycznemu (por. *Zdrowie. Pytaj specjalistów* w „Przyjaciółce”). Wzorem rozmów internetowych w prasie kobiecej także odnaleźć można omówione powyżej strategie, np.:

Zacząłam się odchudzać. Koleżanka mówi [podkreślenia moje – K. B.], że nie powinnam teraz pić zielonej herbaty, bo działa odwadniająco (P); Prawdopodobnie jest to torbiel pourazowa (P); Często mam problemy z zapaleniem zatok. Słyszałam, że może mi pomóc płukanie za pomocą jakiegoś urządzenia (P); Słyszałam, że niektóre pozycje sprzyjają poczęciu dziecka. Czy to prawda? (DR); Mój mąż niedawno wyszedł ze szpitala. Chcielibyśmy znowu być ze sobą w łóżku, ale nie wiem, czy mu to nie zaszkodzi. Wstydzę się zapytać o to lekarza (DR).

W przedstawionych wyżej tekstach (internetowych i prasowych) wskazać można elementy podkreślające niepewność stawianej (auto)diagnozy i brak wiedzy z określonego zakresu.

Wskaźniki językowe:

- modulanty: *prawdopodobnie*;
- czasowniki modalne: *chciałabym się dowiedzieć czegoś w związku z dolegliwościami*;
- pytania: *czy to prawda?; czy to może być coś groźnego?*

Wskaźniki pozajęzykowe:

- asekurowanie się: *nie wiem, czy to nie zaszkodzi;*
- podkreślanie bycia laikiem: *pierwszy raz coś takiego u siebie zaobserwowałam; zupełnie nie wiem jak sobie z tym poradzić;*
- posiadanie wiedzy jedynie z zasłyszzenia: *słyszałam; koleżanka mówi;*
- odwołanie się do doświadczeń innych osób: *może ktoś podobnie się czuł i wie co mi może dolegać.*

Niekiedy także sami chorzy mają świadomość tego, że otrzymywane na forach porady nie są wiarygodnymi źródłami informacji, np.: *Może ktoś z Was coś podpowie, chociaż wiem że nie jesteście lekarzami. Niezmiernie rzadko osoby odpowiadające na posty czynią zastrzeżenia względem interpretacji wyników, por.: Porada internetowa nie może służyć interpretacji wykonanych badań ponieważ stan pacjenta ocenia się w kontekście całego obrazu choroby a nie wykonanych badań. Proszę skonsultować wynik z lekarzem prowadzącym.* Również administratorzy poszczególnych stron zastrzegają, aby zdobytych informacji nie traktować jako propozycji ostatecznego postępowania medycznego:

(1) *Pamiętaj, że porady na forum medycznym są tylko sugestią i nie zastąpią wizyty u lekarza. W przypadku problemów ze zdrowiem należy skontaktować się ze specjalistą!*

(2) *Zastrzeżenie dotyczące pojęć medycznych. Wiele artykułów Wikipedii zawiera informacje dotyczące zdrowia. Nie jesteśmy w stanie zagwarantować rzetelności ani aktualności, dlatego nie można szukać w Wikipedii porad na tematy zdrowotne. Zdecydowana większość artykułów o tematyce zdrowotnej jest napisana przez osoby nie posiadające jakiegokolwiek wykształcenia medycznego. Artykuły Wikipedii dotyczące medycyny, weterynarii i tematów pokrewnych nie mogą być traktowane jako porada medyczna ani jako opinia medyczna w przypadku jakiegokolwiek problemu zdrowotnego lub sposobu leczenia. Nawet jeżeli opis zawarty w artykule jest zgodny z aktualną wiedzą medyczną, może nie mieć zastosowania do konkretnego przypadku chorobowego, objawów czy terapii. Zamieszczone w encyklopedii informacje nie mogą być podstawą do przeprowadzenia samodiagnozy, leczenia ani podejmowania jakichkolwiek działań związanych ze zdrowiem. Nie są one także w stanie zastąpić wizyty u lekarza, lekarza weterynarii czy też farmaceuty.*

Podczas wizyty chorego w gabinecie lekarskim w wyniku standardowych interakcji lekarz – pacjent osoba niosąca pomoc ma szansę wysłuchania opisu dolegliwości, wywiadu, przeprowadzenia badania (!), ustalenia rozpoznania, zaordynowania leków, zalecenia postępowania leczniczego. Obcowanie z wirtualnymi specjalistami, którymi nierzadko okazują się zwyczajni amatorzy,¹⁴ doprowadza do tego, że osoby chore (nawet z wyższym wykształceniem) nie zauważają objawów rozwijającej się choroby. Wizyta u lekarza schodzi na drugi plan. Znajduje to odzwierciedlenie w cytowanych postach, w których internauci przyznają, że specjalistyczną kontrolę traktują – w odniesieniu do mniej poważnych chorób – jedynie jako uzupełnienie (sic!) wirtualnej konsultacji.

¹⁴ Traktować ich należy jako kontynuatorów działań wędrownych szamanów, uzdrowicieli, ludowych znachorów.

METODY LECZENIA CHORÓB WEDŁUG INTERNAUTÓW

Każda jednostka chorobowa ma sobie właściwe standardy postępowania leczniczego. Przebieg danej choroby zależy więc w dużym stopniu od zaordynowanego leczenia. W każdym postępowaniu leczniczym wskazuje się kilka metod, mogących się nawzajem uzupełniać i decydować o końcowym wyniku leczenia. Wyróżnia się więc np. leczenie spożywkowe, dietetyczne oraz (szeroko stosowane) farmakologiczne itd. W zależności od tego, czy choroba jest rozpoznana czy nie, mówi się o leczeniu przyczynowym lub objawowym. Natomiast jeśli bierze się pod uwagę stopień ingerencji w organizm chorego, wyróżnia się leczenie metodami fizycznymi, czyli leczenie zachowawcze, oraz leczenie chirurgiczne. W związku z tym specjalistyczna epikryza, tworzona w końcowym etapie różnych działań leczniczych, jest jedynym źródłem obiektywnej wiedzy o stanie zdrowia. Ponieważ zdrowienie jest procesem długotrwałym, wielu ludzi pragnie przyspieszyć proces rozpoznawania choroby i jej leczenia, zwłaszcza że ułatwiają to nowe media. Okazuje się bowiem, że pacjenci internauci mogą się zdiagnozować *on-line*, a serwisy medyczne oferują usługę wideokonsultacji. Rozpowszechniła się również formuła dzielenia się własnymi doświadczeniami z przebytej choroby, opisami przyjmowanych medykamentów i sposobu ich aplikowania, a także działania na organizm. Podawanie tych intymnych nierzadko i wrażliwych danych ułatwia fakt, że internauci zazwyczaj pozostają na forach anonimowi, nierozpoznani, ich tożsamość jest nieujawniona. A ponieważ niekiedy opis dolegliwości jest niewystarczający i niefachowy, forumowicze zamieszczają linki do zdjęć dokumentujących ich przypadłości, por.:

Do wglądu podaje linki do zdjęć z tymi zjawiskami:

<http://zapodaj.net/c433f8aeb968.jpg.html>

<http://zapodaj.net/7f7f360934b9.jpg.html>

<http://zapodaj.net/205d8e0cbf0a.jpg.html>

<http://zapodaj.net/8d94f7d0c6c8.jpg.html>

Cały ten proces zaczyna przypominać postępowanie lekarskie ze wszystkimi niemalże etapami modelu diagnostyczno-leczniczego. Z tym zastrzeżeniem, że osoby doradzające nie mają pełnej wiedzy medycznej (nawet jeśli są to studenci medycyny), a „konsultacji” można oczekiwać od co najmniej kilku osób udzielających się na forum.

Z analizowanego korpusu tekstów wyodrębniłam następujące modele strategii leczniczych:

– postawienie diagnozy:

(1) *to nie są skurcze dodatkowe, jest to całkowita fizjologia, wszyscy tak mają, takie uczucie kołatania serca, występujące nagle, mijające po kilku minutach, mogą im towarzyszyć ułtucie, gniecenie, duszność, niepokój; wynikają faktycznie z występowania chwilowych dodatkowych skurczy nadkomorowych, ale w zaburzeniach rytmu serca, które określamy na stałe taką nazwą występują one cały czas – i wtedy też nie są super groźne*

charakterystyczne są dla ludzi młodych; podstawowe EKG ma największe znaczenie zupełnie nie ma się Pani czym martwić; poza tym – na przyszłość – jeżeli zachoruje Pani kiedyś na serce (jak wielkoszość naszej populacji) proszę nie wiązać choroby z tym kołataniem serca, nie „przechodzi” ono w nic groźniejszego

(2) tętno 50/min mieści się w zakresach norm, szczególnie przy naturalnie niskim ciśnieniu tętniczym, które jest cechą osobniczą; nie masz się czym martwić

(3) Te migdałki są przerośnięte. Zdjęcie jest zbyt małe, by dokładnie ocenić, czy faktycznie są do wycięcia. Moim zdaniem są konieczne dodatkowe badania (o nich pisałem wyżej), by ocenić, czy problem dotyczy tylko migdałków, czy to szerszy problem. Powiem szczerze, jak dla mnie to one są do „uleczenia”, ale wymaga to czasu, długotrwałego leczenia.

(4) takie bóle ma wiele osób w Twoim wieku; ich przyczyną najczęściej są nerwobóle nerwów międzyrzebrowych lub bóle kostne; nie ma się czym przejmować

(5) To na pewno angina, też to przechodziłam swojego czasu, co jakiś czas pojawiają się u mnie takie białe grudki, które z czasem wychodzą i je wtedy wypluwam.

– próba diagnozy na podstawie wywiadu i pytań uszczegóławiających:

(1) Ile czasu minęło od zdarzenia oraz od poszczególnych zabiegów chirurgicznych? Takie blizny należy systematycznie rozmasowywać kupując specjalne preparaty w aptece. Polecam maści z dodatkiem silikonu, są one teoretycznie bardziej skuteczne od zwykłych maści cebulowych.

(2) Ile masz lat, jak wyniki badań (morfologia, tłuszcze), chorowałeś na serducho wcześniej?

(3) Wcześniej tamtego swędzenia niczym nie leczyłaś? Niedobrze.. nie można tak lekceważyć infekcji..

(4) Czy bierzesz jakieś leki? Jesteś na coś chora? Pijesz kawę lub bierzesz specjalne leki na koncentrację? Na pewno nie zaszkodzi Ci codzienne uzupełnianie magnezu. Zmęczenie jest ewidentnym jego brakiem. Jak rozumiem zmęczenie bierze się z niczego (tzn. nie masz bardzo aktywnego trybu życia)?

(5) Czy spożywasz jakieś leki? Wiele z nich ma działanie moczopędne przez co możesz odczuwać wspomniane dolegliwości. Problemem może być również cukrzyca, chory pęcherz lub problemy z nerkami.

– sugestia dotycząca konieczności przeprowadzenia podstawowych badań lub/i dalszej diagnostyki:

(1) Udaj się do lekarza pierwszego kontaktu po poradę. Na pewno zleci badania OB i CRP.

(2) Można wykonać echo serca by sprawdzić czy aby wszystko jest w porządku. Oczywiście, że nerwica też może dawać takie objawy jakie opisujesz

(3) Pani Beato – czas najwyższy wykonać wymaz z gardła na posiew (jak lekarz nie da skierowania, bo tak może być, to zrobić prywatnie). Stosowanie w ciemno kolejnych antybiotyków to ewidentna głupota. Podejrzewam, że lekarz też nie zlecił chociażby badań krwi typu morfologia, crp, ASO.

(4) Moim skromnym zdaniem należałoby wykonać ponownie RTG w celu wykluczenia stanu zapalnego. Jeśli leczenie kanałowe zostało wykonane poprawnie to ból nie powinien następować. Być może problemem nie jest ten ząb tylko inny będący w sąsiedztwie. Jeśli ten lekarz nie chce Ci pomóc to wybierz się do innego.

(5) *Może to być problem z nerkami, ale także z prostatą. Warto wybrać się do urologa. Oczywiście, USG też trzeba zrobić. Warto też sprawdzić poziom mocznika i kreatyniny we krwi.*

– **zaordynowanie leków:**

(1) *Siema! Luffa Dagomed jest dobry, korzystam z niego od kilku miesięcy. Na pewno warto spróbować, jest duża szansa że i u Ciebie będzie działało. Pozdrawiam.*

(2) *Buderin jest dobry, ale niestety na receptę. Kosztuje kilkanaście złotych i starczy na miesiąc, przy oszczędnym używaniu nawet na dłużej. Koniecznie musisz iść do lekarza po receptę i to w zasadzie jest jedyny minus. Powodzenia*

(3) *Artresan jest dobry. Sam go stosuję. Nie wiem jak w przypadku trwających dolegliwości, ale jeśli chodzi o profilaktykę to nie znam lepszego. Nie mam żadnych problemów ze stawami.*

(4) *Najprawdopodobniej jest to infekcja, w tej chwili możesz zastosować krem Clotrimazol (w aptece bez recepty), można też płyn Azucalen do podmywania (jeśli nie jesteś uczulona na rumianek i nagietek). Wizyta u ginekologa wskazana.*

(5) *No-spa jest bardzo dobrym lekiem rozkurczowym, pomaga mi w problemach bólowego brzucha. Mam nadzieję, że i w tym przypadku tak jest.*

– **zalecenie określonego postępowania leczniczego:**

(1) *Tak na odległość polecam Ci wykonanie testu wolnego testosteronu. Jak będzie to wynik zły to pozostaje wtedy wizyta u lekarza specjalisty a dokładniej pisząc u endokrynologa. Może problem leży gdzieś w gardle? Tutaj musiałbyś skontaktować się z laryngologiem. A jak u Ciebie wygląda całkowity proces dojrzewania? Wszystkie oznaki są prawidłowe?*

(2) *Nie zalecałbym częstego stosowania Buderhinu bo pewnie o nim mówiłaś/mówiłeś. Jest to bardzo dobry lek, ale niestety steryd. Nie oplaca się brać go przez dłuższą chwilę ze względu na szkodliwe działanie na nasze zdrowie.*

(3) *Muj częściej zęby i żuj gumę gdy czujesz, że z Twoich ust może się wydobywać nieświeży zapach...*

(4) *Nie brnąłbym w leki. Twoim powodem są niewyjaśnione lęki, które może zwalczyć psycholog. Zwróć się do niego o pomoc. Kilka terapii i problem zniknie. Możesz także sama próbować sobie z tym poradzić poprzez nawiązywanie relacji z coraz większą liczbą osób, wtedy do Ciebie dotrze, że im więcej osób nie oznacza wcale tym gorzej.*

(5) *Faktycznie wszystkie wymienione objawy są charakterystyczne dla hemoroidów ale obecne dolegliwości mogą wynikać albo z ogromnego nasilenia choroby, pęknięcia żylaka albo z wytworzenia szczeliny odbytu. Jeżeli to możliwe to trzeba przejść na lekkostrawna dietę żeby stolec był miękki i przy wypróżnianiu nie sprawiał jeszcze większego bólu. Leki które pani bierze to na razie wszystko, można pójść do apteki i poprosić o coś silniejszego. Proponuje też wziąć lek przeciwbólowy doustnie i się nie męczyć np ibuprofen*

– **odesłanie na konsultację lekarską:**

(1) *To oceni jednak lekarz i wyniki badań. Przez Internet nic więcej nie zdziałamy.*

(2) *Konieczne będzie wykonanie badań lekarskich.*

(3) *O wiele lepiej jest skontaktować się z lekarzem, jeśli domowe metody zawiodą*

(4) *Leki z telewizji typu ibuprom zatoki, generalnie odnośni się do to wszystkich leków bez recepty, nie pomogą Ci. Mają one za zadanie przeciwdziałać ale nie leczyc. Tutaj potrzebny jest lekarz, który da Ci silniejszy środek.*

(5) *I co na to lekarz? Twoim problemem może być zapalenie stawów. Dobrze, że poszłaś do lekarza. W takich wypadkach właśnie tak jest najlepiej reagować. W aptekach jest dostępny Opokan, lek bez recepty, który ma działanie przeciwzapalne. Zawsze warto go wypróbować przez większymi kosztami po wizycie u lekarza.*

PODSUMOWANIE

Jest znakiem czasu to, że coraz bardziej interesujemy się różnymi rozwiązaniami medycznymi, postępujemy zgodnie ze wskazówkami z poradników i chłonimy ciekawostki dotyczące profilaktyki zdrowia. W niniejszym artykule, wykorzystując ten wyraziście zaznaczający się nurt zachowań współczesnego człowieka, postawiłam sobie za cel opisanie metod upowszechniania osiągnięć medycyny z zakresu profilaktyki różnych chorób oraz sposobów ich leczenia, a także przedstawienie rejestru wykorzystywanych w związku z tym zabiegów językowych. Służą one uatrakcyjnieniu i uprzystępnieniu przekazywanych treści.

Nadawcy komunikatów – występujący (w kolorowych pismach oraz na forach internetowych) w pozycji autorytetu – dzielą się swoją wiedzą, wynikającą najczęściej z własnych doświadczeń. Nie są to jednak specjaliści, stąd ich porad nie należy traktować jako ekwiwalentnych względem diagnozy specjalistycznej. Moc perswazyjna analizowanych tekstów jest duża, chociaż relacje między nadawcą a odbiorcami są równorzędne (niespecjaliści). W związku z powyższym nie ma potrzeby neutralizowania tych relacji, więc obie strony stosują słownictwo nieoficjalne, niespecjalistyczne i przystosowane do własnych możliwości percepcyjnych. Niektóre porady spełniają swą prymarną funkcję, ponieważ mają charakter instruktażu rzetelnego, acz nieprofesjonalnego.

Equivalentents (?) of specialised consultations – prevention and diagnosis of illnesses by patients (on the example of medical articles in women's magazines and comments on the Internet)

Summary

The author of this paper intends to focus on the analysis of headlines of texts being medical advice and give some attention to the Internet manners of conceptualising an illness and its diagnosing by patients assuming the role of experts. The aim is to describe the methods of popularising medical achievements related to prevention of various illnesses and manners of treatment, as well as to present the register of linguistic devices used in relation thereto. They serve making the communicated messages more attractive and accessible.

The senders of messages – assuming the position of authority (in glossy magazines and Internet forums) – share their knowledge most frequently arising from their own experiences. These, however, are not specialists and therefore their advice should not be treated as equivalent to a specialised diagnosis. The power of persuasion of the analysed texts is high although the relations between the sender and the recipients are equivalent (non-specialists). Due to the above there is no need to neutralise these relations and hence both parties use unofficial and non-specialised vocabulary that is adjusted to one's own perception capabilities. Certain pieces of advice fulfil their primary function because they are instructive in nature and have an ambition to inform the recipient in a reliable, even if unprofessional, manner.

trans. Monika Czarnecka

Emilia Danowska-Florczyk
(Uniwersytet Warszawski)

CZY KOMPLEMENTUJĄCY ZAWSZE KOMPLEMENTUJĄ?

(o komplementach niebezpiecznych na portalu nk.pl)

Fenomen polskiego portalu społecznościowego nasza-klasa¹ (NK) postawił przed językoznawcami zadanie uszczegółowienia, a nawet zweryfikowania dotychczasowych opisów poświęconych grzeczności i etykiecie. Nasza-klasa to polski portal społecznościowy utworzony 11 listopada 2006 roku. Jego pomysłodawcami byli czterej studenci z Wrocławia, którzy chcieli stworzyć stronę służącą odszukiwaniu znajomych z dawnych lat szkolnych oraz szybkiej komunikacji między uczniami obecnie istniejących klas. Choć z czasem portal zaczęto wzbogacać o nowe funkcje, to największą popularnością cieszą się opcje dostępne właściwie od początku jego istnienia, a więc możliwość umieszczania zdjęć w swojej galerii oraz komentowania profilów innych osób i wpisów na swoim koncie. Liczba osób korzystających z tych funkcji szybko przerosła oczekiwania samych twórców,² a NK stała się w krótkim czasie drugą (po Google.pl) najczęściej odwiedzaną stroną w Polsce oraz siódmym najczęściej wpisywanym w wyszukiwarce Google zapytaniem na świecie.³ W 2010 roku użytkowników aktywnych – przynajmniej raz w miesiącu odwiedzających NK – było już ok. 13,5 mln, czyli 70 proc. wszystkich polskich internautów. W bazie NK znajduje się ponad 150 mln zdjęć, a co minutę dodawane są 54 tysiące nowych komentarzy.⁴

W artykule pt. *W jaki sposób Polacy prawią sobie komplementy?*⁵ podjęłam próbę klasyfikacji i opisu jednego aktu grzecznościowego obecnego we wpisach na NK – komplementu. Zaproponowałam, by najogólniej rozumieć go jako wypowiedź będącą wyrazem uznania, podziwu dla odbiorcy i mającą na celu sprawienie mu przyjemności. Z zestawienia ponad tysiąca siedmiuset wpisów i reakcji na komentarze pod zdjęciami

¹ Od 31 sierpnia 2010 r. portal ma nowego właściciela, który zmienił nazwę domeny z *nasza-klasa.pl* na *nk.pl*

² Na podst. <http://socjomania.pl/nasza-klasa-vs-facebook/> [04.01.2010].

³ Na podst.: http://technologie.gazeta.pl/technologie/1,81010,7248448,Nasza_Klasa_ma_juz_3_lata_i_ponad_13_milionow_Polakow.html

⁴ Jak wyżej.

⁵ „Przegląd Humanistyczny” 2011, 6 (429), s. 43–60.

użytkowników portalu wynikało, że podstawą zdecydowanej większości wypowiedzi jest właśnie komplement. Jakkolwiek wpisy dodatkowo wartościujące stanowiły przewagę, zdarzały się też komentarze odbiegające od typowo komplementujących. To właśnie ta peryferyjna grupa wydaje się najciekawsza, bo odzwierciedla myślenie twórcze i nieszablonowe. W odniesieniu do tej kategorii będę posługiwała się określeniem „komplementy niebezpieczne”, omawianym przez Beatę Drabik w publikacji *Komplement i komplementowanie jako akt mowy i komunikacyjna strategia*.⁶

W dalszej części tekstu przedstawię mechanizmy, które mogą prowadzić do powstawania tego rodzaju aktów, a także pokażę różnice w ocenie tych wypowiedzi w świecie rzeczywistym oraz wirtualnym.

Za pierwszą grupę takich niestandardowych komplementów uznaję wypowiedzi, zawierające element z pozoru deprecjonujący (zachowuję oryginalną pisownię i przytaczam całe wpisy), np.:

prześlicznie brzydale:)

Biały Łeb;**) śliczniuch;*)

wcale nie jesteś fajna; **)

a co to za brzydal ? ;d śliczniece :*

Ach landrynko [M]arnie marnie...żartuję, ofc. xD ładniusio. ;d ;****

ale lipa, trzeba monitor odwracać :< ale mimo wszystko pięknie skarbie :*

Użytkownicy NK są raczej ostrożni w wyrażaniu złośliwości. Określenia *brzydala*, *brzydalki* spełniają niewątpliwie funkcję ekspresywną, żartobliwą. Na zasadzie ironii odwołują się do znaczenia przeciwstawnego podstawowemu – *brzydalem*, a tym bardziej *brzydalkiem*, może być osoba nadzwyczaj piękna, wobec której urody nadawca nie znajduje słów tradycyjnie pozytywnych i która jest na tyle świadoma swojej atrakcyjności, że nie obrazi się za to określenie. Warto zwrócić uwagę na to, że takie wpisy są zbudowane schematycznie z wykorzystaniem oksymoronów i antytez; po określeniu negatywnym nadawca zwykle wraca do którejś ze stereotypowych konwencji komplementujących (szablonu rzeczownikowego, przysłówkowego lub nacechowanego dodatnio zwrotu skierowanego do adresata). Często też wprowadza asekuracyjnie dodatkowe wyjaśnienie metajęzykowe, np. z czasownikiem *żartuję* lub wytłumaczeniem, dlaczego nie stosuje tradycyjnej formuły komplementującej, jak w przykładzie *Nie napiszę, że ładne bo se za dużo pomyślisz :D Może być ;)) ;**.

Kolejność tych elementów jest nieco inna niż w tego typu ocenach w rzeczywistości pozainternetowej. Beata Drabik zauważa, że komplement nierzadko służy złagodzeniu niepoehlebnej oceny – aby więc adresat nie poczuł się dotknięty, „nadawca często posługuje się wypowiedziami, w których krytyka poprzedzona jest pochwałą”,⁷ np. *świetne wystąpie-*

⁶ Zob.: B. Drabik, *Komplement i komplementowanie jako akt mowy i komunikacyjna strategia*, Kraków 2004.

⁷ Ibidem, s. 64.

nie, ale... Na portalu najczęściej elementy te pojawiają się w odwrotnej kolejności: pozytywne wartościowanie następuje po negatywnym, dzięki czemu powstałe napięcie zostaje rozładowane w humorystyczny sposób. Trzeba też podkreślić, że w tego rodzaju komentarzach dużą frekwencję ma emotikon oznaczający 'pocałunek, buziak', którego zadaniem tutaj jest również złagodzenie uszczypliwej uwagi. Użytkownicy starają się więc minimalizować stres i nieprzyjemności związane z naruszeniem „twarzy pozytywnej”⁸ odbiorcy.

W podobnym, humorystycznym, a czasem uszczypliwym tonie utrzymane są wpisy, w których wartościowanie wyraźniej niż na poziomie leksyki ujawnia się w formułach konatywnych – apelatywnych, pytajnych, imperatywnych (też: pozornie pytajnych i imperatywnych), np.:

no nie! przestań być taka ładna bo popadam w kompleksy!!!! ;)
 Dziewczyno , nie wpędzaj mnie w kompleksy! ;(
 ty dżago daj tej figury trochę dla mnie
 Brat zapnij tą koszulę;p nie świeć tak tą klata, bo jeszcze dziewczyny będą mdlały;p
 krótszej się nie dało...? właściwie to i tak nie mam nic przeciwko ;P ;*
 hmm a nie za krótka ta spódniczka?? ;p a dekolcik nie za duży?? ;p oj ja muszę tam
 wpaść i porządek jakiś zrobić ;)

We wszystkich tych komentarzach nadawca ujawnia się na powierzchni zdania. Często mówi o niedostatkach w swoim wyglądzie przeciwstawionych atrakcyjności odbiorcy. Można stwierdzić, że odwołuje się wówczas do „grzeczności podwładnego”⁹ (szczegółowo omawiała ją Małgorzata Marcjanik). W sposób humorystyczny jednak tę grzeczność modyfikuje. To swoiste przekształcenie charakterystycznego dotąd dla Polaków modelu jest tu osiągnięte poprzez imperatywy wymagające od odbiorcy podjęcia działań niemożliwych. Nie dość, że nadawca w istocie kieruje rozkaz do osoby uchwyconej na zdjęciu, czyli „zastygłej” w danej pozycji i w danym momencie, więc pozbawionej możliwości realizacji jakiegokolwiek dyspozycji, to w dodatku jego polecenie zwykle nawet w sytuacji rzeczywistej należy do niewykonalnych (jak nierealne jest podzielenie się figurą czy urodą). To sprawia, że całą wypowiedź można traktować jako nie do końca poważną, umiejętnie łączącą tradycyjne zachowania grzecznościowe („grzeczność sługi”) z pomysłową, żartobliwą formą. Nieraz w tych wpisach nadawca wyraża wzburzenie spowodowane pozornie niestosownym wyglądem właściciela (właścicielki) fotografii. Podpowiedź wprowadzenia zmian w ubiorze jest jednak również swoistym komplementem; sugeruje bowiem, że uwidocznione atuty danej osoby są niezaprzeczalne.

Wpisy z powyżej przedstawionych grup, choć czasem formalnie dalekie od aktów pozytywnego wartościowania, to zwykle już po krótkiej

⁸ Pojęcie stosowane m.in. przez P. Browna, S. C. Levinsona w *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge 1978.

⁹ M.in. [w:] M. Marcjanik, *Polska grzeczność językowa*, Kielce 1997.

analizie okazują się komplementami. Jednak na naszej-klasie pojawia się też grupa wpisów odmiennych, które wykazują odwrotny mechanizm – ujawniają komplement na powierzchni, a w istocie różnią się wartością semantyczną od wcześniej omówionych wypowiedzi. Oto przykłady, które można zaliczyć do innego rodzaju komplementów niebezpiecznych:

Monika, odkąd Cię pamiętam zmieniałaś się o 180stopni! :) Pięknie wyglądasz!:)
 Madziula ile to latek ja Cię nie widziałam??!! Laska się z Ciebie zrobiła, pogratulować
 ;-)
 ale ty sie zmienilas, pozdrawiam slicznie wygladasz
 Ale z Ciebie laska, zmienilas sie bardzo;))
 No Braciszku nie poznaje Cie śliczna fotka..Pozdrawiam:*:*
 nie no Rafał ja cie nie poznaje xDD ale sie wyrzytowałeś xD buziale
 OMG! Gosia ja bym Cie na ulicy nie poznała! Co za przemiana :) Super! Pozdrawiam

Wpisy te łączy typ nadawcy – najczęściej ujawniającego się na powierzchni zdania i dającego wyraz swojemu zdziwieniu, powstałemu wskutek ujrzenia danego zdjęcia – oraz formuła stwierdzająca zmianę (zwykle urody), którą autor komentarza dostrzegł w swoim znajomym. Choć nadawca nie nazywa tego wprost, można się domyślić, że ma na myśli przemianę odbiorcy na lepsze w stosunku do stanu poprzedniego. Po swoich impresywnych uwagach stosuje bowiem tradycyjne szablony komplementujące. Dlaczego tego rodzaju komentarze budzą zastrzeżenia czytającego? Dzieje się tak ze względu na presupozycję, którą niesie ze sobą już samo spostrzeżenie zmiany. Stanowi ona niewypowiedziane zdanie w stylu: *wcześniej wyglądałaś/-aś niekorzystnie, o wiele gorzej niż teraz*; skrajnie – *byłaś/-aś gruby/-a, brzydki/-a* itd. Jak tłumaczy Beata Drabik, „porównywanie do źle ocenianej przeszłości sprawia, że odbiorca czuje się nie skomplementowany, ale urażony, zamiast przyjemności odczuwa przykrość”.¹⁰ Przywołuje to bowiem wspomnienie dawnych źle ocenianych, najpewniej także przez niego samego, cech fizycznych czy osobowościowych. Na portalu tego typu komentarze zazwyczaj skierowane są dziewcząt, które wypiękniały, udoskonaliły swoją figurę oraz do chłopców prezentujących się w niecodziennym dla nich ubiorze, na ogół w garniturze. Do rzadkości należą w tej grupie wpisy jednoznacznie niefortunne, typu: *Gosia TY się nie zmieniałaś, masz tylko więcej kilogramów, to wszystko*. Stwierdzenie, że kobieta przybrała na wadze, jakkolwiek opatrzone komentarzem sugerującym, że jest to sprawa błaha, jest dalekie od dodatniego wartościowania i raczej nie powinno pojawić się w wypowiedzi publicznej.

Do innego rodzaju komplementów niefortunnych Beata Drabik zalicza takie, w których oprócz odbiorcy na scenę w bardzo wyraźny sposób nadawca wprowadza również siebie.¹¹ Należą do nich wszystkie komentarze rozpoczynające się formami czasownikowymi, wyrażającymi uczu-

¹⁰ B. Drabik, op. cit., s. 78.

¹¹ Na podst.: ibidem, s. 72.

cia mówiącego: *uwielbiam to foto;], no nie wierzę!!!! uwielbiam Twoje nóżki:), podoba mi się to gorrrące zdjęcie, pozdrówka*. Zdaniem Beaty Drabik implikują one, że odbiorca jest tylko „miłym dodatkiem” dla mówiącego, czymś, co ewentualnie może go poruszyć, zachwycić. Ponadto w tej grupie znajdują się wpisy z określonymi formułami metajęzykowymi: *Ej, muszę powiedzieć, że podoba mi się to zdjęcie; Wgarnaku Ci do twarzy Mateuszkule :P To Ci muszę przyznać :**). Kilka lat temu Jolanta Antas pisała, że w Polsce stanowią one większość komplementów – tworzone są na podstawie deontycznego czasownika *muszę*, który sprawia, że tak formułowane teksty robią wrażenie wymagających od nadawcy stwierdzenia faktu niejako wbrew jego woli; przyznania, że coś jest dobre, pozytywne, choć mówiący wcześniej nie oceniłby tego dodatnio.¹² Wpisy tego typu na naszej-klasie uznają za nieco ryzykowne jedynie dlatego, że uwypuklony jest w nich element subiektywizmu. Komplement, który wyraża wyłącznie indywidualne odczucia mówiącego, może być potraktowany jako mniej znaczący, mniej wiarygodny niż sformułowany z pozorami obiektywnego sądu. Komentarze te jednak z pewnością nie stanowią na portalu przeważającej części. Co więcej, nie wydaje się, aby przez odbiorców były odczytywane jako formuły mniej przyjemne czy będące znakiem wypełnienia przez komentującego jakiegoś obowiązku. Użytkownicy, stosując je, często grają, drczą się z adresatem, unikają „przesłodzenia” wpisu, a także potwierdzają, że komplementowany obiekt jest w istocie wart pochwały, gdyż w przeciwnym razie „nie musieliby tego przyznawać”.

W grupie komplementów, które „wprowadzają na scenę też nadawcę” za niefortunne uznawane są również takie wpisy, których autor wyraźnie zwraca uwagę na siebie, uwypukla swoją rolę kosztem odbiorcy, słowem „chwaląc jego, chwali siebie”.¹³ Tych właśnie jest na NK o wiele więcej niż poprzednich. Oto przykłady:

super ślicznie prawie tak ładnie jak ja
Ejj no boskiee foto ;> ale mnie tam brakuje :D hehheheh
o, a ja byłam w Chałupach;) pozdr!
Mam zdjęcie dokładnie w tym samym miejscu;) Ślicznie;)
no no piękne zdjęcie i piękna pani fotograf czyli ja:)

Nadawca tego typu komplementu z jednej strony pozostawia wpis dotyczący osoby widocznej na zdjęciu lub samego zdjęcia, z drugiej zaś zawiera w nim komentarz, na ogół wyraźnie pozytywny, dotyczący samego siebie. Owa autoprezentacja, dzięki komplementowi odbiorcy, jest więc sprytnie zamaskowana, przynajmniej na tyle, by sprawiać wrażenie raczej żartu niż typowego przechwalania się czy wywyższania. Autor ko-

¹² Na podst. J. Antas, *Polskie zasady grzeczności* [w:] G. Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia II. Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, Kraków 2002, s. 347.

¹³ Formuła używana też przez J. Antas. Por. rozdział B. Drabik, op. cit., s. 40.

mentarza często też albo podkreśla to, co łączy go z adresatem, np. wyjazdy w podobne miejsca, upodobania do podobnych rzeczy (tym samym sugeruje, że oboje mają dobry gust), albo pokazuje, że jego osoba jest czy byłaby doskonałym – w istocie niezbędnym – uzupełnieniem wydarzenia uwidocznionego na zdjęciu.

Do oceny komplementów na portalu w kategoriach powodzenia lub niefortunności proponuję jednak podchodzić ostrożnie. Z jednej strony w zasadzie każdy komplement jest wyrażeniem o kimś opinii, tym samym pośrednio może być znakiem tego, że nadawca czuje się uprawniony do oceniania danej osoby, więc stawia się w hierarchii ponad nią. Według takich kryteriów wszystkie akty pozytywnego wartościowania trzeba by traktować nieufnie, podejrzliwie. Z drugiej zaś strony, u podstaw każdego komplementu – przynajmniej w zaproponowanej przeze mnie definicji – leży chęć sprawienia odbiorcy przyjemności; skoro zaś użytkownicy NK umieszczają komentarze na ogół pod zdjęciami znajomych, tych, którzy w jakiś sposób są im bliscy, to raczej wiedzą, co sprawia im radość, a co może być dla nich przykre. Ze względu na różne relacje łączące nadawców wpisów z odbiorcami, na możliwość istnienia ustalonych między nimi wewnętrznych kodów czy też akceptowanego w danym kręgu poczucia humoru, trudno wydawać jednoznaczne sądy, nawet kierując się ustaleniami naukowymi, na temat niepowodzenia konkretnego aktu. Można jedynie, odwołując się do pewnych logicznych zasad odbioru tekstu, domniemywać, czy dany komentarz został zrozumiany jako złośliwość, przytyk czy przypadł adresatowi do gustu, np. jako oryginalny żart. Pomocnym narzędziem w sprawdzaniu poziomu zadowolenia właścicieli zdjęć z wpisów (a tym samym fortunności danych ocen) mogą być repliki, dodawane przez samego autora lub innych internautów zarejestrowanych na stronie, ale to zagadnienie powinno być przedmiotem odrębnej analizy.

Bibliografia

- J. Antas, *O mechanizmach negocjowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negocjacji*, Kraków 1991.
- P. Brown, S. C. Levinson, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge 1978.
- B. Drabik, *Komplement i komplementowanie jako akt mowy i komunikacyjna strategia*, Kraków 2004.
- J. Anusiewicz, M. Marcjanik (red.), *Język a kultura*, tom 6, *Polska etykieta językowa*, Wrocław 1992.
- G. Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia II. Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, Kraków 2002.
- M. Kita, *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice 2005.
- M. Marcjanik, *Polska grzeczność językowa*, Kielce 1997.

***Do payers of compliments always pay compliments?
(about “risky compliments” on the Internet portal nk.pl)***

Summary

The author of this text makes an attempt to answer the question about the topicality of descriptions devoted to the Polish politeness and etiquette. She discusses this issue in the context of one speech act – a compliment, which is particularly expansive in the language written on community portals. However, from the compilation of over one thousand seven hundred posts and responses to comments placed under the photographs of the nk.pl portal users she selects those which deviate from the typically complimentary ones.

In the further part of the text she presents the mechanisms that may lead to the so-called unfortunate compliments and she demonstrates the differences in the evaluation of these comments in the real and virtual worlds.

trans. Monika Czarnecka

Edyta Manasterska-Wiącek

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

CO RAZI W PROGNOZIE POGODY?

Od starożytności ludzie próbowali przewidywać pogodę. To pogoda właśnie wyznaczała rytm ich życia, wpływała na jego jakość i przebieg. Za ojca meteorologii uznawany jest Arystoteles. W swojej pracy *Meteorologica*, napisanej ok. 350 lat p.n.e., ten grecki filozof pisał o oddziaływaniu pomiędzy powietrzem a wodą. W Chinach regularnie przewidywano pogodę już 300 lat przed narodzeniem Chrystusa. Na podstawie obserwacji, np. czerwonego zachodu słońca, wnioskowano, że nazajutrz będzie pogodnie. Wynalezienie w 1837 r. telegrafu dało początek nowoczesnemu prognozowaniu pogody. Urządzenie to pozwoliło zbierać dane z wielu miejsc w tym samym czasie, a następnie analizować je na podstawie przyjętego schematu obliczeń. Istotny rozwój metod numerycznych zaobserwowano po II wojnie światowej. Nową zaś erę w przewidywaniu pogody zapoczątkowało powstanie komputera.¹

Ikony polskiej prognozy pogody z lat 60. XX wieku – Czesław Nowicki, pseudonim „Wicherek” i Elżbieta Sommer – „Chmurka”, nie miały okazji występować w telewizji posługującej się danymi przetwarzanymi przez wyspecjalizowane systemy komputerowe na tle obecnie wykorzystywanych map generowanych przez *blue/green box* lub też map wyświetlanych na wielkoformatowych ekranach LCD z możliwością trójwymiarowych symulacji. Mieli jednak wolę, a raczej czuli obowiązek, aby posługiwać się poprawną polszczyzną, zachowując normy językowe, dbając o kulturę języka polskiego.

Rozwój technologii sprawił, że obecne „Chmurki” i „Wicherki” stoją przed pięknymi ekranami, cieszącymi nasze oczy. „Oglądanie pogody jest doznaniem estetycznym samym w sobie dzięki młodym, zgrabnym i uśmiechniętym pogodynkom oraz eleganckim, dowcipnym, ciepłym, wręcz renesansowym w swoim wymiarze zapowiadaczom pogody”, jak twierdzą M. i W. Wareccy, psychologowie zajmujący się m.in. sposobami

¹ http://www.twoja-pogoda.com.pl/642/historia_prognozy_pogody.html;
<http://www.twojapogoda.pl/artykuly/105500,arystoteles>

rozpoznawania manipulacji i przeciwstawiania się im.² Czy jednak postęp techniczny wiąże się i z ulepszaniem, a przynajmniej podtrzymywaniem poziomu języka w prezentacji pogody?

W tym miejscu warto sięgnąć do genologii gatunków publicystycznych, które również, po uwzględnieniu roli mediów elektronicznych i Internetu, uległy modyfikacji w stosunku do klasycznego podziału. Zarówno jednak w wersji tradycyjnej, jak i unowocześnionej prognoza pogody nie jest wyodrębniana jako osobny gatunek. Współczesne prognozy pogody z jednej strony informują, z drugiej zaś mają zaciekawić widza, rozbawić go. Warto zatem prześledzić język tak tworzonych prognoz pogody, aby spostrzeżenia mogły posłużyć do porównania z innymi pokrewnymi gatunkami i, być może, pozwolić na wyodrębnienie takich cech języka presterów pogody, które pozwolą mówić o nim jako o osobnym gatunku dziennikarskim.

Materiałem analizy uczyniono jednostki zaczerpnięte z niektórych prognoz pogody, głównie stacji TVN i TVN 24, rejestrowanych w latach 2009–2011.

Konwencja współczesnej prezentacji pogody oczywiście znacznie odbiega od zasad panujących pół wieku temu. Niezależność i samodzielność w sferze ubioru presterów przekłada się niejako na swoistą swobodę w zakresie języka. Trzymanie się sztywnych reguł językowych w telewizji, jak powszechnie wiadomo, odeszło do przeszłości. Warto jednak zbadać, na jakich płaszczyznach język prognozy pogody może zaskoczyć, zainteresować lub zdziwić świadomego językowo widza, co ten język cechuje i określa.

Przegląd korpusu badawczego zaczniemy od tych form, które zawierają różnego typu błędy językowe, a więc odstępstwa od skodyfikowanej normy językowej. Wiążą się one z różnymi poziomami normy.³ W zależności od tego, czy daną formę rozpatrujemy w ramach normy wysokiej czy użytkowej, różna może być interpretacja błędu językowego. Popatrzmy na kilka przykładów, w których niezależnie od poziomu normy omawiane jednostki mogą zwrócić uwagę widza.

² <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/287215,1,presterzy-pogody.read>

³ Zob. Bralczyk 2000, Kochański 1987, Markowski 2000, Markowski 2005, Miodek 1992.

BŁĘDY GRAMATYCZNE

• Fleksyjne

– *Tych kałuży dziś bardzo dużo* [DD TVN, 17.11.10, g. 09.12] – użycie dopełniacza lp. w miejsce lm. (zamiast *kałuż*);

– *Będzie pogodnie, ale nie wszędzie. Deszczowo w Berlinie (...) i w Monaku* [TVN Meteo, 26.04.11, g. 14.29] – odmiana nieodmiennego rzeczownika własnego *Monako*.

• Składniowe

– *Dzisiaj, odwiedzając groby najbliższych, będzie przyświecało nam słońce* [TVN 24, 01.11.10, g. 10.11] – niepoprawna konstrukcja z imiesłowowym równoważnikiem zdania;

– *Te prognozy to są próby człowieka ujarznienia pogody* [TVN 24, 27.05.10, g. 07.43] – nieudana eliptyczna składnia z niepoprawnym szykiem;

– *Ale sobota już się szykuje bardzo ładnie* [TVP 2, 10.09.10, g. 09.06] – użycie przysłówka w funkcji okolicznika zamiast przymiotnika w funkcji przydawki – *bardzo ładna*;

– *Te wszystkie medykamenty chowamy w bok* [DD TVN, 05.05.10, g. 09.07] – niepoprawne użycie przyminka *w* zamiast *na*;

– *Wracamy do pogody. Dzisiaj ma być taka, jak powinna być w lato* [Polsat News, 18.09.11, g. 06.34] – użycie rzeczownika *lato* w bierniku zamiast w miejscowniku;

– *Proszę panią, jeszcze raz powtarzam. Myśmy się z taką powodzią jeszcze nie spotkali* [TVN 24, 24.15.10, g. 12.21] – zamiast *proszę pani* – z konferencji prasowej synoptyków w czasie powodzi;

– *Bo proszę spojrzeć na mapie* [DD TVN, 13.03.11, g. 10.34] – użycie wyrażenia przyimkowego w miejscowniku zamiast wymaganego przez czasownik *spojrzeć* biernika.

BŁĘDY LEKSYKALNO-FRAZEOLOGICZNE

W języku prezenterów odnotować można m.in. formy będące na granicy błędu leksykalnego, frazeologicznego i składniowego – solecyzmy (połączenia poprawnych formalnie wyrazów w niepoprawną konstrukcję składniową):

– *Czyżby u nas miało być ciepłej? Na to wypada* [TVN Meteo, 22.05.11, g. 07.47] – kontaminacja wyrażen *na to wychodzi*, *tak wypada*;

– *Dziś niestety pogoda taka, którą powinniśmy spędzać w domu* [TVN, 06.02.11, g. 09.34] – niepoprawna kolokacja *spędzać pogodę*;

– *I przez chwilę będziemy się zajmować pogodą, a to będzie bardzo przyjemne zajmowanie* [DD TVN, 04.11.11, g. 09.40].

BŁĘDY FONETYCZNE

- *Olsztyn, Lublin – tam tylko 13 stopni Celcjusza* [TVN 24, 06.09.10, g. 10.37]
- wymowa *c* zamiast *s*.

BŁĘDY STYLISTYCZNE

Błędy tego typu naruszają normy obowiązujących konwencji. Są to sformułowania niestosowne, nieodpowiednie do sytuacji, w której zostały wypowiedziane. Cechuje je niewłaściwy dobór środków językowych lub niedostosowanie ich do funkcji wypowiedzi. Często naruszają zasadę jasności:

- *Deszcz to dzisiaj nie jedyny mój problem. Mikrofon, parasol i mapa to dzisiaj główne atrybuty pogody* [TVN 24, 06.09.10, g. 09.07];
- *Jest tutaj [Rynek Główny w Krakowie] egzotycznie, a czasami tradycyjnie, ale ja wracam do mojej tradycji, czyli prognozy pogody* [DD TVN, 25.03.10, g. 10.05].

W korpusie badawczym znajdujemy także jednostki zbudowane odwrotnie, jeśli chodzi o jasność odbioru:

- *Słońca dziś nie zobaczymy, zobaczymy zatem chmury* [TVN 24, 04.11.10, g. 10.39]
- zdanie współrzędnie złożone wynikowe zawiera spójnik przyłączający wniosek z twierdzenia podanego w zdaniu przed nim i jest w zasadzie logiczną konsekwencją zdania pierwszego, na tyle jednak oczywistą i naddaną, że może wywołać jedynie skutek komiczny;
- *Wychodząc na zewnątrz, nie mamy odczucia, że jest jesień, ale, że jest lato* [TVP 2, 27.07.11, g. 09.05] – zdanie to prezenter wypowiedział w lipcu;
- *17 stopni, więc trudno tu mówić o lecie, raczej o letniej temperaturze* [TVP 1, 15.09.10, g. 07.38] – co jest jednak prawie jednoznaczne.

W języku prezenterów zdarzają się często powtórzenia, które cechują język programów tworzonych na żywo. Są one z jednej strony nieprzypadkowe, intencją nadawcy bowiem jest uzyskanie wymiaru pewnej gry językowej. Nie angażują jednak intelektu odbiorcy, a jedynie powodują zakłócenie komunikacyjne; z drugiej jednak strony – bywają mimowolne. Oba typy powtórzeń są zabawne dla odbiorcy, i to raczej z zabarwieniem pejoratywnym.

- *Na południu mogą zdarzyć się opady deszczu. Zdarzają się. Już się wydarzyły* [TVN 24, 24.04.11, g. 09.29];
- *Jeśli chodzi o pogodę, dzisiaj zmiana pogody* [TVN 24, 17.02.2011, g. 09.33];
- *Ale zima przez cały czas jeszcze przez jakiś czas z nami pozostanie* [TVN 24, 26.02.2011, g. 09.35];
- *Jesienne noce są chłodniejsze, choć to nie będzie aż tak chłodna noc, a przed nami chłodniejsze noce* [TVN 24, 29.09.11, g. 16.47];
- *Krótko rzucamy szybko okiem na prognozę pogody (...), jeszcze rzut oka na góry* [TVN 24, 24.04.11, g. 07.37];

– *Mam nadzieję, że tak jest w całej Polsce (...). Prawie tak jest w całej Polsce* [deszcz na północy – zapowiadany]; [tak jest prawie w całej Polsce] [TVN 24, 23.03.10, g. 03.35];

– *Prosimy, żeby nie wchodzić na lód, bo ten lód ma już cienką warstwę. Jest cieniutki* [TVN 24 07.02.11, g. 09.38];

– *Na północy dziś ciepły wiatr, ale silny wiatr, ponieważ tam od wczoraj wieje wiatr halny* [TVN 24, 01.11.10, g. 09.30];

– *I myślę, że wszędzie będzie tak ładnie, jak nad uliczkami nad Nowym Światem* [TVN 24, 22.09.2010, g. 10.40];

– *No i widok taki, jak widać* [DD TVN, 22.12.10, g. 09.05];

– *W sumie się tak zastanawiam, czy ja rutynowo do tego wszystkiego nie podchodzę, czy nie, w sumie przed świętami chyba nie* [DD TVN, 26.03.10, g. 09.33].

W języku pogodynek obserwujemy również przypadkowo dobierane przymiotniki, które mają „odgrywać rolę” antonimów. Bywa też, że są nimi w rzeczywistości, jednak są na tyle niewyszukane, że zwracają uwagę widza.

– *Za moment nie będzie cicho, a dużo o pogodzie* (TVN, 08.11.10, g. 09.06);

– *Jak tak pójdzie dalej, to cały śnieg stopnieje! Na szczęście jest go tyle, że cały nie stopnieje* [DD TVN, 20.12.10, g. 09.07];

– *I góry – ciepło, pogodnie i na razie stabilnie. A ciśnienie niestabilne* [TVN 24, 06.07.10, g. 06.55].

Do usterek stylistycznych można zaliczyć także neologizmy, których autorami są prezenterzy pogody.

– *Wszystko, co spadnie mam tu na myśli, śnieg z deszczem – zamarza – lodowica* [DD TVN, 30.12.10, g. 09.42];

– *Pod koniec miesiąca ma się zmrozić* [TVN 24, 15.11.10, g. 23.49].

Zdarzają się również obce wtręty:

– *A dzisiaj w pogodzie go west, czyli na zachód (...), czyli tam przebija się słońce* [DD TVN, 02.05.11, g. 09.42],

czy też potoczne leksemy:

– *I już jesteśmy migusiem na pomoście* [TVN 24, 07.02.11, g. 09.38].

Przy okazji analizy tego typu przykładów warto wspomnieć, że prezenterzy pogody, łącząc się z redaktorami w studiu TV – uwaga dotyczy zwłaszcza telewizji śniadaniowej – nawiązują często do podejmowanego przez nich tematu. Pozwala to na własną twórczość neologiczną czy na obrazowe zaproszenie do mapy i jest źródłem m.in. poniższych wypowiedzi.

– *Ale my tu PIT-u PIT-u o pogodzie, a ...* [rozmowa w studiu dotyczyła rozliczeń PIT] [DD TVN, 04.04.11, g. 09.15];

– *Żeby się zmierzyć z dzisiejszą pogodą, bierzemy byka za rogi i do przodu* [w programie gościła M. Kowalska, Polka, która w Hiszpanii jest aktorką; prognoza pogody rozpoczęła się od uwagi, że w części kraju mamy dziś pogodę jak w Hiszpanii] [DD TVN, 19.09.10, g. 09.38];

– *Od kołowrotka do tego, jak bardzo zakreśliło się na naszej mapie* [DD TVN, 02.06.11, g. 08.32];

– *Ja walczę natomiast z pogodą, która dziś nie jest najlepsza* [TVN 24, 16.11.10, g. 07.25].

W języku pogodynek obserwujemy także niecodzienne zderzanie leksemów, co ewokuje, podobnie jak powyżej zacytowane fragmenty, nowe obrazy w umyśle odbiorców. Jak twierdzi J. Luboń, logopeda, trener medialny, szkółca prezenterów i polityków, „rolą pogodynki jest opowiedzieć o pogodzie własnym językiem, barwnie, obrazowo”.⁴ Z kolei M. Popielarska, prezenterka pogody w TVN i TVN Meteo, mówi, że zadaniem prezentera jest „wymyślić i opowiedzieć pasjonującą historyjkę o przemieszczaniu się frontu atmosferycznego”, czyli przetłumaczyć hermetyczny język meteorologiczny na język codzienny.⁵ Język prezenterów pogody jest zatem często metaforyzowany, Potwierdzają to poniższe cytaty.

– *Jutro w ciągu dnia ten ciągły front zanurkuje w głąb kraju* [uosobienie] [TVN 24, 28.04.11, g. 23.43];

– *Gdy pszczoły mają pełne łapki, pełne ręce, pełne skrzydła roboty (...), pełne czułki roboty* [DD TVN, 09.05.11, g. 09.11];

– *W takim słonecznym kolorze na pewno nam dnia dzisiaj nie zabraknie* [TVP 1, 19.03.10, g. 08.06];

– *Białoruś – różowo – 24* [stopnie] *Mińsk* [TVN Meteo, 22.05.11, g. 07.49].

Zauważmy, że obrazowość jest cechą języka artystycznego, a nie języka informacyjnego. W prognozie pogody koloryzowanie i ubarwianie języka występuje bardzo często. Mówiąc o obrazowości, przytaczamy „myśli” jednej z prezentelek, wyjątkowo pozyskane z jednego z portali, uzupełniające jednak powyższe wypowiedzi:

– *Kto lubi niespodzianki? Chyba większość z nas, ale wszystko zależy od tego, jaka to jest niespodzianka. Bo na przykład, gdy mąż robi niespodziankę żonie i wcześniej wraca z pracy, a ona nie zdąży jeszcze wyprosić kochanka, to może być gwałtownie... Z tymi niespodziankami jest trochę tak, jak z burzami. Nigdy nie wiemy dokładnie, gdzie uderzy.*

– *Pamiętajcie, najlepszym schronieniem przed burzą jest szczelnie zamknięty samochód. Wtedy, w razie uderzenia pioruna, energia splywa po karoserii do ziemi. Taka tam klatka Faradaya.*

– *Przed nami burzowy piątek, czyli siedzimy w samochodach. Byle nie pod drzewami*⁶.

Omawiając zebrany materiał pod kątem stylu wypowiedzi prezenterów pogody, można również zauważyć stosowanie rozmaitych partykuł,

⁴ <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/287215,1,prezenterzy-pogody.read>

⁵ <http://pogoda.gazeta.pl/pogoda/1,79003,4129627.html>

⁶ <http://www.tvnmeteo.pl/blogi/omenaa-mensah,4/burza-jak-kochanka-w-lozku,204,1,0.html>

rzadziej rzeczowników, które wzmacniają przekaz, mają uwypuklić kwestie oczywiste lub np. podkreślić „powagę sytuacji”.

- *Jest też trochę błękitnego nieba i na tym niebie oczywiście słońce* [TVN 24, 22.08.10, g. 08.26];
- *Następne dni nie przyniosą tak naprawdę zmiany. Będzie i słońce, i deszcz, i burza* [TVP 1, 13.05.10, g. 08.07];
- *Taka pogoda to natura majowej z resztą aury* [TVN, 21.05.11, g. 19.40];
- *Dziś na termometrach – bagatela – 18 stopni na południu kraju* [DD TVN, 31.03.11, g. 08.33];
- *A najbliższa noc to przejaśnienia tylko i wyłącznie na południowym wschodzie* [TVP1, 11.11.10, g. 20.08];
- *Kolor żółty oznacza temperaturę niższą – poniżej 20, niestety, stopni* [TVN, 21.05.11, g. 19.40].

Cechą charakterystyczną wypowiedzi prezenterów pogody jest wprowadzanie swego rodzaju zabawnej dramaturgii, napięcia, nieistniejącej przecież rywalizacji – prawie sportowej – między mieszkańcami różnych regionów.

- *Przypominam – przedwczoraj do 20 stopni w Krakowie, wczoraj 18 w Rzeszowie, czyli naprawdę jest się czym chwalić* [TVN 24, 15.11.10, g. 23.49];
- *Tutaj już nie ma zabawy, tylko kalosze, parasole* [TVN 24, 15.11.10, g. 23.49];
- *Co do temperatury, będziemy szaleć i dążyć do temperatur włoskich* [TVP, 21.05.11, g. 19.41];
- *Jutro będzie się działo. Tu na zachodzie już się dzieje* [TVN, 15.08.11, g. 19.38];
- *Jeśli ktoś myślał, że naszą mapę zgubiliśmy, to ona jest z nami* [DD TVN, 20.12.10, g. 09.07];
- *Zbliżamy się do mapy, więc mogę przejść do prognozy pogody, a tutaj tematów zbyt dobrych nie mam dla Państwa* [DD TVN, 29.09.10, g. 09.02];
- *No, jakby na pocieszenie – temperatura do 16 stopni* [TVP 1, 11.11.10, g. 20.09];
- *Co do gorącego powietrza, chyba wystarczy go dla wszystkich mieszkańców* [TVN Meteo, 22.05.11, g. 07.47];
- *Czyżby poniedziałek i środa to najprzyjemniejsze dni pogodowo w przyszłym tygodniu?* [TVN, 21.05.11, g. 19.42];
- *Ale te prognozy z 1 kwietnia mogą być obciążone błędem, więc proszę uważać* [TVP 1, 31.03.11, g. 20.14];
- *Najcieplejsze miejsca to – szczęściarze – Kraków, Wrocław – 12 stopni* [DD TVN, 28.03.11, g. 09.15];
- *Będzie się dzisiaj chmurzyć i padać wszędzie – sprawiedliwie – wszędzie* [DD TVN, 12.04.11, g. 08.41];
- *Wszędzie sprawiedliwie dziś – pochmurni i deszczowo* [TVN 24, 22.11.10, g. 09.11];
- *Tradycyjnie o tej porze roku Rzeszów wygrywa – tam 14 kresiek* [TVN 24, 19.11.10, g. 06.20];
- *Tylko o kilka kresiek byliśmy gorsi od południowego kontynentu* [TVN, 21.05.11, g. 19.40].

Równie komiczne są próby definiowania pojęć – zwykle z podtrzymaniem „ducha” prognozy, wygłaszanie maksym i „złotych myśli”. H. Marszałek, językoznawca z Akademii Telewizyjnej TVP, mówi: „Prezenterzy chcą być dynamiczni, szybko mówią, więc przeakcentowują, próbują doradzać, co włożyć na siebie jutro, ale czasem wychodzi to infantylnie”.⁷ Jak „wychodzi”, pokażą poniższe przykłady.

– *Powiemy o zimie. Zima z jednej strony jest powodzią, z drugiej – jest zamarzającymi tonami wody* [TVN 24, 27.12.10, g. 09.58];

– *W pozostałej części Polski lepiej. Co to znaczy lepiej, zaraz zobaczymy to na mapie* [DD TVN, 28.03.11, g. 09.15];

– *Pewnie, że jest zimno, bo jest zima, jak to ktoś kiedyś mądrze powiedział* [DD TVN, 29.12.10, g. 09.31];

– *Za nami bardzo industrialny krajobraz, mówiąc krótko – kupa złomu* [przy elektrowni w Żarnowcu] [DD TVN, 28.03.11, g. 09.16];

– *Z tą pogodą różnie bywa, jak z miłością – raz dobrze, a później trochę gorzej* [TVN, 03.11.10, g. 09.08].

Cechą stylu prezenterów pogody jest także bardziej albo mniej udane intelektualizowanie swoich wypowiedzi.

– *Będzie słońce? – Nie. Odpowiedź dosyć pragmatyczna, szybka i zwięzła* [TVN 24, 18.11.10, g. 08.21];

– *I od razu widzę różnicę diametralną między Kazimierzem a rynkiem* [DD TVN, 25.03.10, g. 09.08];

– *Czy dzisiaj, a propos tego lubienia, mam myśleć, że nikt mnie nie lubi ze względu [na deszcz]?* [TVN 24, 06.09.10, g. 10.36].

Prezenterzy – często w pierwszej osobie – oceniają i komentują stan pogody, mocno eksponując własne zdanie. Zajmowanie stanowiska w kwestiach, na które człowiek ma niewielki wpływ, jest – oczywiście – z jednej strony tylko pewną manierą językową niektórych prezenterów pogody, z drugiej zaś źródłem ironii, sarkastycznego komizmu z perspektywy widza.

– *Na razie tyle, myśle, i gorące uściski* [DD TVN, 16.06.10, g. 10.13];

– *I myślę, że wszędzie będzie tak ładnie, jak nad uliczkami nad Nowym Światem* [TVN 24, 22.09.2010, g. 10.40];

– *Wszędzie możliwe burze (nawet oberwanie chmury), mogą się zdarzyć lokalne podtopienia, co mówię z drżeniem serca* [TVN 24, b.d.];

– *Też nie mamy żadnych „ale” do tej pogody* [TVN, 21.05.11, g. 19.41];

– *Na razie nie mam żadnych „ale” do prognozy pogody* [DD TVN, 25.03.10, g. 09.08];

– *Deszcz to dzisiaj nie jedyny mój problem* [TVN 24, 06.09.10, g. 09.07];

⁷ <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/287215,1,prezenterzy-pogody.read>

– *No i ja tego mocno przypilnuję, żeby ta złota jesień nam nie uciekła* [TVN 24, 06.09.10, g. 09.08];

– *Tym strojem chcę ściągnąć wiosnę i słońce (...). Sami Państwo wybierają – wolą Państwo mnie zimowego czy wiosennego Marcina* [mówił Bartek] [DD TVN, 02.05.11, g. 09.14].

Takie skupienie się prezenterów na sobie, mimo że jesteśmy jako widzowie do tego przyzwyczajeni, ciągle dosyć nienaturalnie wpisuje się w relacyjny przecież charakter przekazywania prognozy, przygotowanej przez zespół wykwalifikowanych synoptyków. Faktem jest jednak, że w języku pogodynek zauważa się podkreślanie ważności własnej opinii.

Zestawiony korpus rejestruje także przykłady, które w zasadzie można analizować z jednej strony pod kątem komizmu, z drugiej zaś jako wynik nieuwagi prezentera. Nie trzeba być wytrawnym lingwistą, aby zwrócić na nie uwagę.

– *Jutro przed południem a to chmury, a to dziury w chmurach* [TVP 1, 22.06.11, g. 20.14];

– *A tutaj 12 – 14 i nawet do 14 nad Rzeszowszczyzną* [TVN, 21.05.11, g. 19.41];

– *I temperatura będzie rosla – 28, 29, 30, 31, 32 i tak aż do 33 stopni Celcjusza* [DD TVN, brak danych];

– *Jutro wystąpią niżę nad Skandynawią, (...) i gdzieś nad Rosją* [TVN, 28.10.10, g. 19.40].

Budowanie napięcia poprzez wymienianie kilku wartości temperatury, a następnie przeskok o kolejną jedną wartość nie tylko śmieszy, ale i świadczy o pewnym zaniedbaniu prezentera. Rzecz jasna, sama telewizja na żywo wiąże się z możliwością takich „wpadek”, ale też decyduje o potrzebie maksymalnego napięcia i profesjonalizmu w krótkim wejściu na antenę prezentera pogody. Na takie wypowiedzi, jak powyższe, pozwala oczywiście swobodna formuła programu, na którą zresztą widzowie są nastawieni. Czym innym jest jednak próba zabawowej prezentacji pogody, a czym innym komizm niezamierzony, wynikający z nieuwagi, np. przy wymienianiu wartości temperatury lub z braku konkretności wypowiedzi. *Gdzieś nad Rosją* jest bowiem w prognozie pogody określeniem na tyle ogólnikowym, że aż zabawnym. Przy tej okazji warto zaznaczyć, że przywołany w tych rozważaniach „Wicherek”, „odtrutka na wate politycznych informacji”,⁸ oferował swoim widzom również pewnego rodzaju show – przynosił do studia różne ciekawostki, np. „ziemińniczek kwitnący”, co miało rozbawić odbiorcę i uprzyjemnić czas, który poświęcił na oglądanie prognozy. Dzisiaj również prezenterzy sięgają po różne rekwizyty i pomysły (grzyby i warzywa w studiu, jazda na sankach, foliowa torebka na głowie), by przyciągnąć widza. Tworzą minipokazy,

⁸ <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/287215,1,prezenterzy-pogody.read>

starając się wyszukiwać ciekawostki, zainteresować widza.⁹ „Pokaz pogody” jest jednak ubrany w inny język, luźniejszy, nastawiony na bliższy kontakt z widzem. I trudno się dziwić takiej formule. Zmienił się bowiem widz. Pamiętać jednak należy, że zrozumiałość uznawana jest za cechę zarówno języka informacyjnego, jak i publicystyki.

Człowiek XXI wieku ma zupełnie inne oczekiwania odbiorcze niż obserwator mediów z lat 60. To jest zupełnie naturalne. Mniej naturalny jest fakt, że w obecnym „języku pogody” obserwujemy sytuacje, kiedy prezenterzy bawią wiedzą, oprócz sytuacji prowokowanych, również w sposób niezamierzony, są – mimo dystansu, jaki zapewne wszyscy jako widzowie mamy – śmieszni. A to jest w głównej mierze wywołane tym, co mówią i jak mówią. Mimo nastawienia na *show* współczesny widz, jak i ten sprzed lat, oczekuje pewnego poziomu języka, kultury języka mówionego. Każdy z prezenterów powinien przecież przyciągać widza nie tylko dobrą prezencją, obyciem, ale i elokwencją oraz nienaganną wymową.¹⁰

Badania niniejsze pozwalają stwierdzić, że prognoza pogody jest przykładem inforozrywki,¹¹ która za cel stawia sobie zasadę „informować, bawiąc”, zakłada tworzenie pewnego *show* i burzy klasyczną typologię. Oprócz licznej grupy błędów językowych i stylistycznych w wypowiedziach prezenterów pogody można zaobserwować pewne cechy, które wyróżniają ten typ programu nadawanego na żywo i być może stanowią jego wyznaczniki gatunkowe. Wymieńmy najważniejsze z nich: powtórzenia, obrazowość, włączanie elementów języka potocznego, neologizmy, eksponowanie własnego zdania.

Taka ingerencja w prawa rządzące przyrodą doskonale koresponduje z wypowiedziami synoptyków, którzy w czasie powodzi w kraju przedstawiali sytuację pogodową na zorganizowanej konferencji prasowej.

– *W sobotę do 29 stopni. Brawo! To nie mi, proszę pana, ale naszym synoptykom* [TVN 24, 04.07.11, g. 23.40];

– *Noc zimna. W nocy 3 stopnie, właściwie zastanawialiśmy się, czy nie dać gruntownych przymrozków, no ale postanowiliśmy nie dawać* [konferencja prasowa IMGW, TVN 24, 24.05.10, g. 12.17].

Wypada na koniec wyrazić tylko życzenie, aby jutro nie raziło nas słońce. Ale to już, jak widać, zależy od tego, jak postanowią „rządzący” pogodą.

⁹ <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artukul/szklana-pogoda>

¹⁰ Zob. <http://grzegorz.duda.salon24.pl/58198,polityka-kadrowa-w-tvp-a-jezyk-polski>

¹¹ Tzw. *infotainment* i formatowanie stanowią alternatywną genologię w stosunku do tradycyjnego podziału, zob. <http://katarzynablak.wordpress.com/2008/03/15/genologia-dziennikarstwa-wyklad-1/>

Bibliografia

- J. Bralczyk, 2000, *Język w mediach masowych*, Warszawa.
W. Kochański, 1987, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa.
A. Markowski, 2000, *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*, Warszawa.
A. Markowski, 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria, zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
J. Miodek, 1992, *O języku do kamery*, Rzeszów.

Strony internetowe

- <http://www.tvnmeteo.pl/blogi/omenaa-mensah,4/burza-jak-kochanka-w-lozku,204,1,0.html> [dostęp 14.11.2011]
<http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/287215,1,prezenterzy-pogody.read> [dostęp 09.11.2011]
<http://www.twojapogoda.pl/artykuly/105500,arystoteles> [dostęp 09.11.2011]
http://www.twoja-pogoda.com.pl/642/historia_prognozy_pogody.html [dostęp 07.11.2011]
<http://pogoda.gazeta.pl/pogoda/1,79003,4129627.html> [dostęp 13.11.2011]
<http://grzegorz.duda.salon24.pl/58198,polityka-kadrowa-w-tvp-a-jezyk-polski> [dostęp 13.11.2011]
<http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artykul/szklana-pogoda> [dostęp 09.11.2011]
<http://katarzynablak.wordpress.com/2008/03/15/genologia-dziennikarstwa-wyklad-1/> [dostęp 11.2011]

What is striking in weather forecast?**Summary**

This paper is devoted to the analysis of the language used by weather forecasters. The research material is constituted by units derived from television weather forecasts. As noticed, weather forecast is not distinguished as a separate journalistic genre. The contemporary weather forecasts inform, on the one hand, and are supposed to make the viewer interested and amused, on the other hand. Hence, the author's intention is, apart from classifying numerous linguistic and stylistic errors, to distinguish such characteristics thereof that could be used to compare it with other related genres and, possibly, to be able to treat weather forecast as a separate journalistic genre. The conducted research allows the conclusion that weather forecast is an example of infotainment, which is aimed at informing while entertaining, which assumes the creation of a certain show, and which shatters the classical typology. Apart from the extensive group of linguistic and stylistic errors, certain characteristics distinguishing this type of live programmes are observed in the language used by weather forecasters, ones that may constitute its genre indicators, such as: repetitions, vividness, inclusion of elements of the colloquial language, neologisms, strong exhibition of the weather forecaster's own opinion.

trans. Monika Czarnecka

BUSZUJĄCY W BISZKOPTACH, CZYLI O WIELOŚCI KOMBINACJI GRAMATYCZNYCH

Bierność w męskim wydaniu okazuje się kłopotliwa, to wiadomo nie od dziś. Dopóki przedmioty i inne twory tegoż właśnie rodzaju są aktantami, wszystko jest w miarę proste: *mazurek rozbrzmiewa, tenis wymaga skupienia, walet bije blotkę, harley pędzi ku miastu, boczniak rośnie na pniach, kalafor kosztuje trzy złote, sznycel stygnie na talerzu* itp. itd., lecz kiedy tylko zostaną one przesunięte do roli obiektów, w wielu wypadkach od razu napotkamy utrudnienia: *grać w tenisa i hokeja, ale uprawiać tenis, hokej i trenować tenis, hokej, stracić pionek lub stracić pionka, ale tylko stracić asa, kupić mercedesa, ale włączyć elektroluks ‘odkurzacz’, zjeść kotleta lub zjeść kotlet, ugotować kalafora lub ugotować kalafor, kupić ananasa lub kupić ananas* itd., zupełnie jakby materia językowa buntowała się przeciwko takiemu nomen omen uprzedmiotowieniu.¹

Solidarnie kłopotliwość biernika rzeczowników męskich nieżywotnych potwierdzali internauci, komentujący jeden z lipcowych wpisów na fejsbukowej stronie społecznościowej akcji *Ojczysty – dodaj do ulubionych*,² dotyczący opisu wypadków, kiedy biernik jest równy mianownikowi, a kiedy dopełniaczowi. Autorka wpisu wymienia osiem grup rzeczowników męskich zakończonych spółgłoską, w których wypadku biernik liczby pojedynczej jest równy dopełniaczowi (choć nie bez wyjątków): 1) nazwy osobowe lub rzeczowniki żywotne, 2) określenia ciała osoby zmarłej albo określenia istot nadprzyrodzonych, fantastycznych, bajkowych czy mitologicznych, 3) nazwy tańców, 4) nazwy gier, 5) nazwy figur szachowych lub kart, 6) nazwy wyrobów fabrycznych, 7) nazwy grzybów, 8) nazwy owoców lub warzyw oraz niektórych potraw.

¹ Jak wiadomo, końcówka *-a* w bierniku (równym dopełniaczowi) jest typowa dla rzeczowników żywotnych.

² D. Kopczyńska, *Biernik rzeczowników męskich*, wpis na stronie kampanii społeczno-edukacyjnej „Ojczysty – dodaj do ulubionych”, zorganizowanej i prowadzonej przez Narodowe Centrum Kultury i Radę Języka Polskiego, <https://www.facebook.com/?sk=lf#!/jezykojczysty> [dostęp: 25.07.2012].

Do rzeczowników, których biernik przysparza takich wahań, należy także *biszkopt*. Formalnie należałoby go zaliczyć do grupy nazw potraw, co jednak niewiele ułatwia, ponieważ akurat w tej grupie wątpliwości w kwestii formy biernika są najliczniejsze (czy równa się on mianownikowi czy dopełniaczowi: *upiec biszkopt* czy *upiec biszkopta?*, *zjeść biszkopt* czy *zjeść biszkopta?*). Na domiar trudności dopełniacz rzeczownika *biszkopt* też sprawia kłopoty: czy należy mówić *biszkoptu* czy – *biszkopta?* (więc może też *zjeść biszkoptu?*). Jak zatem jest poprawnie? Otóż, to zależy. Zależy przede wszystkim od znaczenia, w którym używa się wyrazu, a także od sytuacji komunikacyjnej.

Szczegółowe opracowania normatywne w tym wypadku podchodzą do kwestii w zasadzie liberalnie, choć i tak zapamiętanie form poprawnych może dla wielu okazać się niełatwe, zwłaszcza że *biszkopt* ma parę znaczeń i dla każdego z nich konfiguracja dopuszczalnych form jest nieco inna. Opisy słownikowe wskazują właściwie na potrzebę wyróżnienia trzech znaczeń.³

Mamy zatem znaczenie podstawowe ‘lekka, puszysta masa z żółtek utartych z cukrem i piany z białek oraz niewielkiej ilości mąki, bez dodatku tłuszczu, przeznaczona zwykle na torty lub inne słodkie wyroby’. Dla tego znaczenia obowiązują formy: D. *biszkoptu*, B. *biszkopt*, poprawne w tym wypadku byłyby więc konteksty: *składniki biszkoptu*, *konsystencja biszkoptu*, *przepis na biszkopt*, *kręcić biszkopt*.

Drugie znaczenie, będące metonimicznym rozszerzeniem znaczenia podstawowego, opisywane jako ‘wypiek z takiej masy’ trzeba by odnosić do ciasta upieczonego już w blaszce (często okrągłej), nieprzygotowanego jeszcze do spożycia lub przeciwnie – już gotowego, z właściwymi dodatkami (typu owoce, galaretką, bita śmietana itp.). Dla tego znaczenia z kolei obowiązują formy: D. *biszkopta* lub *biszkoptu*, B. *biszkopt*,⁴ poprawne zaś w tym wypadku byłyby konteksty: *brakło biszkopta* (lub

³ Wprawdzie słowniki współczesne podają co najwyżej dwa znaczenia *biszkoptu*, jednak zważywszy na odmienną treść definicji notowanych w poszczególnych opracowaniach, jak również użycia tekstowe, należy w tym wypadku wyodrębnić trzy znaczenia, chociaż tak naprawdę *biszkopt* ma jeszcze więcej znaczeń [por. np. M. Szymczak (red.), *Komputerowy słownik języka polskiego*, Warszawa 1998; B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996; M. Bańko (red.), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000; S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa 2003; M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2003].

⁴ *Uniwersalny słownik języka polskiego* (op. cit.) dopuszcza w bierniku także formę *biszkopta*, jednak obserwacja uzusu wskazuje na to, że w tym znaczeniu formy równej dopełniaczowi właściwie się nie stosuje, a sformułowania typu *upiec biszkopta*, *podać gościom biszkopta*, *przełożyć biszkopta kremem* są albo dość nienaturalne, albo bardzo potoczne. Można przypuszczać, że dopuszczenie biernikowej formy *biszkopta* wyniknęło w tym wypadku z tego, że słownik nie wydziela znaczenia ‘ciastko z ciasta biszkoptowego, podłużne lub okrągłe’, któremu przysługuje w bierniku forma *biszkopta*.

biszkoptu) dla wszystkich gości, skosztować biszkopta (lub *biszkoptu*), podać biszkopt z galaretką, upiec biszkopt z tuzina jaj.

I wreszcie trzeciemu znaczeniu odpowiada treść ‘ciastko z takiej masy, zwykle podłużne lub okrągłe’, któremu przynależne są następujące formy gramatyczne: D. *biszkopta* lub *biszkoptu*, B. *biszkopt* lub *biszkopta* oraz konteksty: *kawałeczek biszkopta* (lub *biszkoptu*), *wyjąć z paczki biszkopt* (lub *biszkopta*).

Jeśli więc chodzi o postawione pytania, to w tych konkretnie połączeniach czasownikowych kwestia nie przedstawia się w sposób absolutnie oczywisty. Poprawne będzie połączenie *upiec biszkopt*, choć teoretycznie wg niektórych źródeł nie można także zarzucić błędności połączeniu *upiec biszkopta*, co jednak nie pozostaje bez wątpliwości (por. przypis 4.). A jeśli chodzi o połączenie z czasownikiem *zjeść*, to poprawne byłyby zarówno konstrukcje *zjeść biszkopt*, jak i *zjeść biszkopta* czy *zjeść biszkoptu*. Różniłyby się one jednak składem gramatycznym i znaczeniem. Pierwsze sformułowanie, będące połączeniem czasownika z rzeczownikiem w bierniku, oznaczałoby zjedzenie całego ciasta (np. całej blaszki *biszkoptu* z owocami i galaretką), dwa pozostałe połączenia natomiast należałoby interpretować jako konstrukcje z dopełniaczem (zwanym dopełniaczem partytywnym); oznaczałyby zaś one zjedzenie części lub kawałka takiego gotowego ciasta *biszkoptowego*. Oprócz tego połączenie *zjeść biszkopta* mogłoby być jeszcze rozumiane jako zjedzenie jednego ciasteczka – *biszkopcika*.

Wydaje się, że nawet gdyby poprzestać na tym, co przedstawiono powyżej, to zapamiętanie poprawnych form „*biszkoptowych*” byłoby dość trudne. Poprzestać na tym jednak nie można, ponieważ *biszkopt* funkcjonuje we współczesnej polszczyźnie jeszcze w innych znaczeniach, choć nie są one notowane w słownikach. Znaczenia te mają charakter raczej środowiskowy, są jednak dobrze utrwalone i wykazują wyraźną tendencję do upowszechnienia się.

Od dawna już używa się określenia *biszkopt* w odniesieniu do osób będących nowicjuszami w harcerstwie (rzadziej także w innych grupach środowiskowych). Taki harcerski *biszkopt* – kandydat na harcerza, nieobeznany ze środowiskiem i jego tradycjami, niemający doświadczenia w życiu obozowym – musi przejść odpowiedni chrzest (*chrzest biszkoptów*), któremu często towarzyszy bieg z przeszkodami i zadaniami (*bieg biszkoptów*) i jeśli wyjdzie pomyślnie z takiej próby, zostaje przyjęty do harcerskiej rodziny.⁵ Funkcjonowanie rzeczownika w tym znaczeniu dobrze obrazują następujące przykłady:

⁵ Oczywiście w różnych kręgach tradycje są nieco odmienne, a co za tym idzie – określenie *biszkopt* może nabierać nieco innych odcieni znaczeniowych (np. ‘kandydat na harcerza’, ‘harcerz przed złożeniem przyrzeczenia’, ‘członek harcerstwa będący pierwszy raz na obozie’).

„Poznaj i zapamiętaj swoje miejsce w szyku”. To jedno z pierwszych przykazań zastępowego, jakie usłyszysz kandydat na harcerza tzw. „**biszkopt**”, podczas pierwszej zbiórki;⁶

Rodzice, których dziecko pierwszy raz jest na obozie, też mogą być źródłem kłopotów. Zdarza się, że kiedy kadra poradziła sobie już z tęsknotą młodego **biszkopta**, przyjazd rodziców na nowo wzbudza chęć powrotu pod rodzicielskie skrzydła;⁷

Przywiązany do słupa „**biszkopt**” przyjmował karę za swoje naganne zachowanie na łądzie, musiał wypić miksturę z dżemu, musztardy, keczupu i kompotu, przejść łożę tortur i bramę na kolanach i dopiero mógł stanąć przed obliczem władcy mórz i oceanów – opowiada harcmistrz Ryszard Zbaraza.⁸

Ponieważ tego rodzaju próby, którym były poddawane biszkopty harcerskie, miały na ogół charakter zabawowy, bardzo wesoły i żartobliwy, chętnie organizowano je także przy okazji różnych wakacyjnych wyjazdów dziecięcych i młodzieżowych, podczas których miano *biszkoptów* odnoszono do osób po raz pierwszy uczestniczących w tego typu wyjeździe (obozie, koloniach itp.). W takim kontekście znaczenie *biszkopta* ulegało pewnemu rozszerzeniu – już nie tylko ‘osoba nowa w harcerstwie’, lecz ogólniej ‘osoba, która jeszcze czegoś nie doświadczyła, która przechodzi przez coś po raz pierwszy w życiu, która rozpoczyna jakąś ścieżkę’, tak jak ilustrują to poniższe zdania:

*Strażacy z Państwowej Straży Pożarnej wywieźli je windą do nieba (zwyżka strażacka), a debiutanci (tzw. **biszkopty**) po odbyciu próby ziemi, ognia, wody i powietrza przebyli chrzest **biszkoptów** i otrzymali Pamiątki Chrztu Klubowego;*⁹

*Właśnie wróciłam z obozu i na własnej skórze przekonałam się w jaki sposób wychowawcy o dużo większym stażu traktują tzw. **BISZKOPTÓW!!!***¹⁰

Wszystkie wzmiankowane użycia odnoszą się do osób, zatem jedyny możliwy w tym wypadku zestaw poprawnych form gramatycznych to oczywiście: D. *biszkopta*, B. *biszkopta*.¹¹

Kolejne znaczenie, nienotowane przez słowniki, dotyczy umaszczenia psów, a właściwie jednej z ich ras – labradorów, które nb. nie pochodzą wcale z Labradoru, tylko z Nowej Fundlandii. Labradora mogą mieć umaszczenie czarne, czekoladowe lub biszkoptowe (czyli różne tonacje

⁶ R. Bobrowski, *Daj się dobrze zatrudnić*, Gliwice 2008, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp 25.07.2012].

⁷ phm. J. Arażna, *W związku*, „Czuwaj” 2004 (miesięcznik), numer czerwcowy, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp 25.07.2012].

⁸ (GeP), *Biszkopty u Neptuna*, „Gazeta Krakowska” z 11.08.2003, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp 25.07.2012].

⁹ W., bez tytułu (*W Ciężkowicach akcja Lato z Wega...*), „Co Tydzień Jaworzno” (tygodnik) z 08.07.2004, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp 25.07.2012].

¹⁰ Agnieszka P., wpis na portalu *Kierownik Kolonii*, [dokument on-line]: <http://www.kierownikkolonii.wp.pl/opinie/> [dostęp 25.07.2012].

¹¹ Warto chyba podać również inne formy mogące powodować wahania, czyli: M. lm. *biszkopty*, D. lm. *biszkoptów*, B. lm. *biszkoptów*.

żółtego, jak biszkopt właśnie, który przecież też w zależności od sposobu wypieczenia może mieć różne odcienie). I w związku z tym skrótowo używa się formy *biszkopt*, funkcjonującej analogicznie do form typu: *beż*, *granat*, *kasztan*, *orańż*, *orzech* itd. Szczególnie w ogłoszeniach częste są sformułowania w rodzaju: *Sprzedam labradora rodowodowe, czarne, biszkopt*.

Właściwie jednak w tym wypadku należałoby mówić o dwóch odcieniach znaczeniowych: podstawowym ‘umaszczenie psa (labradora) przybierające różne odcienie żółtego’ oraz metonimicznym ‘pies (labrador) o umaszczeniu w odcieniach żółtego’ (tak jak w zdaniu: *Ma 7 miesięcy i jest labradorem tzw. biszkoptem*¹²). Konieczność wyszczególnienia tych odcieni wynika ze zróżnicowania form gramatycznych w paradygmacie odmiany. Gdy mowa o umaszczeniu, należy używać form: D. *biszkoptu*, B. *biszkopt* (np. *sierść w kolorze biszkoptu*, *wolał biszkopt od czerni*), natomiast gdy mowa o zwierzęciu, właściwe formy to: D. *biszkopta*, B. *biszkopta* (np. *szukał biszkopta*, *wybrał biszkopta*). Widać zatem, że w wypadku rzeczownika *biszkopt* semantyka istotnie wpłynęła na zróżnicowanie paradygmatu fleksyjnego:

Znaczenie	Dopełniacz	Biernik
‘masa, ciasto’	<i>biszkoptu</i>	<i>biszkopt</i>
‘wypiek z takiej masy’	<i>biszkopta</i> lub <i>biszkoptu</i>	<i>biszkopt</i>
‘ciastko biszkoptowe’	<i>biszkopta</i> lub <i>biszkoptu</i>	<i>biszkopt</i> lub <i>biszkopta</i>
‘osoba nowa w harcerstwie lub w ogóle nowicjusz’	<i>biszkopta</i>	<i>biszkopta</i>
‘umaszczenie psa’	<i>biszkoptu</i>	<i>biszkopt</i>
‘pies o żółtym umaszczeniu’	<i>biszkopta</i>	<i>biszkopta</i>

A wiedzieć trzeba, że nie jest to jeszcze pełen zestaw znaczeń wyrazu. Wprawdzie pozostałe znaczenia: ‘chleb lub inne pieczywo dwukrotnie wypiekane’, ‘suchar żołnierski’, ‘fajans i porcelana bez glazury’, ‘cienka igła glinowa w elektrometrze kwadransowym w kształcie biszkoptu’¹³ odeszły już w zapomnienie, ale warto o nich wspomnieć z uwagi na ich związek z etymologią słowa. Jeśli bowiem zajrzeć do dawniejszych słowników, to

¹² M. Nowacka, *Cuda maści wszelakiej*, „Dziennik Zachodni” z 26.09.2003, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp 25.07.2012].

¹³ *Słownik języka polskiego XVII i I. połowy XVIII wieku* [dokument on-line]: <http://www.kierownikkolonii.wp.pl/opinie/> [dostęp 25.07.2012], S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 1–7, Warszawa 1807–1814; A. Zdanowicz, M. B. Szyszko, J. Filipowicz, W. Tomaszewicz, F. Czepliński, W. Borotyński, *Słownik języka polskiego*, Wilno 1861; J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa 1900–1927.

okaże się, że funkcjonująca obecnie postać wyrazu jeszcze na początku XX wieku była przez niektóre źródła uznawana za niepoprawną,¹⁴ gdyż zgodnie ze źródłosłowem pierwotnie mieliśmy w polszczyźnie *biszkokt*.

Biszkokt został przejęty z łaciny do polszczyzny pod koniec XVI wieku. W oryginale wyrażenie *bis coctus* znaczyło ‘dwa razy gotowany’. Najwcześniejsze poświadczenie tekstowe użycia *biszkoktu* w polszczyźnie w znaczeniu ‘pieczywo dwukrotnie wypiekane’ jest datowane na lata 1580–1613. Syreniusz w swoim *Zielniku...* podaje takie zdanie: *Piekáią z nim [tj. z anyżem] chleb żołnierski/ który Biscoctem, to iest dwákroć pieczonym zowią*.¹⁵ W XVII i XVIII wieku znajdujemy już poświadczenia na funkcjonowanie najpopularniejszego obecnie znaczenia ‘słodkie ciasto pieczone z jaj i mąki, a bez tłuszczu’ (które oczywiście wcale nie jest już dwukrotnie pieczone). Kolejne wieki przyczyniały się nie tylko do ewolucji znaczeniowej zapożyczenia, lecz także formalnej. O ile w wiekach XVII i XVIII korzystano z form *biscoct*, *biskokt*, *biszkokt*, o tyle w wieku XIX były już w asortymencie nie tylko *biskokt* i *biszkokt*, lecz także właśnie *biszkopt*, o którym Jan Miodek wspomina jako o przykładzie dysymilacji fonetycznej, czyli zabiegu modyfikacji jednej z dwóch jednakowo brzmiących głosek (najczęściej spółgłosek) występujących w danym wyrazie, co ma ułatwić jego artykulację.¹⁶

Można by jeszcze tę historię wydłużyć i wspomnieć co nieco o *biskwicie*, ściśle z *biszkoptem* spokrewnionym, nie będziemy już jednak dwukrotnie „piec tego biszkoktu”.

Ewa Rudnicka
(Uniwersytet Warszawski)

¹⁴ Por. *Słownik ilustrowany języka polskiego* M. Arcta, Warszawa 1916.

¹⁵ *Słownik języka polskiego XVII i I połowy XVIII wieku*, dokument on-line: <http://sxvii.pl> [dostęp 25.07.2012].

¹⁶ J. Miodek, *Od balwierza do kufajki*, „Wiedza i Życie” 1997, nr 11, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp 25.07.2012]. Inne ciekawe przykłady podawane przez J. Miodka to m.in: *dostarczanie* (← *dostatczanie*), *folwark* (← niem. *Vorwerk*), *balwierz* (← fr. *Barbier*), *kufajka* (← ros. *fufajka*), *ludwisarz* (← niem. *Rothgiesser*), *Małgorzata* (← *Margarita* ← gr. *margarites*).

SŁOWNIKI DAWNE I WSPÓŁCZESNE

Bożena Sieradzka-Baziur

(Instytut języka Polskiego PAN, Kraków)

SŁOWNIK POLSZCZYZNY JANA KOCHANOWSKIEGO, KRAKÓW 1994–2012, RED. MARIAN KUCAŁA

PEŁNY TYTUŁ

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. Marian Kucała, t. I–V, A–Ż wraz z indeksem *a tergo*, Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków 1994–2012.

JĘZYK/JĘZYKI

Polski.

LICZBA HASEŁ

8807.

UKŁAD HASEŁ

Alfabetyczny.

TWÓRCY

Redaktor naukowy, prof. Marian Kucała (ur. 1927), studiował polonistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1948–1952 i już w czasie studiów zaczął pracować w Pracowni Słownika staropolskiego PAU, a później w Zakładzie Językoznawstwa PAN w Krakowie. Do najważniejszych jego prac należą: *Porównawczy słownik trzech wsi małopolskich* (1957), *Nazwy terenowe z kilku wsi w pow. myślenickim* (1959), *Czasowniki wielokrotne we współczesnym języku polskim* (1964), *Rozwój iteratiwów dokonanych w języku polskim* (1966), *Bohemizmy frazeologiczne w staropolszczyźnie* (1973), *Rodzaj gramatyczny w historii polszczyzny* (1978), *Twoja mowa cię zdradza. Regionalizmy i dialektyzmy języka polskiego* (1994), *Mały słownik poprawnej polszczyzny* (1995). Profesor M. Kucała jest autorem wielu haseł w *Słowniku staropolskim*.

Autorzy artykułów hasłowych: Joanna Birczyńska-Duska, Zofia Bukowcowa, Krystyna Data, Dorota Janeczko, Krystyna Kajtoch, Urszula Poprawska, Bożena Sieradzka-Baziur.

CHARAKTERYSTYKA

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego jest, po *Słowniku języka Adama Mickiewicza* oraz *Słowniku języka Jana Chryzostoma Paska*, trzecim ukończonym słownikiem języka autora. Struktura artykułu hasłowego uzależniona jest od tego, czy przedmiotem opisu jest leksem autosemantyczny czy synsemantyczny. Obejmuje ona wyraz hasłowy, opis i dokumentację tekstową. Opisy, w zależności od swoistości danego hasła oraz liczby poświadczeń danego wyrazu w tekstach J. Kochanowskiego, są objętościowo zróżnicowane – od jednego wiersza do paru stron. Po wyrazie hasłowym podawane są znaczenia tego leksemu (lub jego funkcje), po każdym z nich są numery odsyłające do dokumentacji tekstowej. W dalszej części opisu zostały umieszczone znaczenia kontekstowe, połączenia wyrazowe, przysłowia, porównania, szeregi, przeciwstawienia, rekcja, szyk, rzadkie formy fleksyjne, pozycje rymowe oraz informacja o tym, czy dany wyraz występuje w prozie. W *Słowniku polszczyzny Jana Kochanowskiego* podana jest pełna dokumentacja przykładowa z tekstów poety. Źródłami słownika są głównie pierwodruki utworów (w tym te, które zostały wydane przez IBL jako poszczególne tomy *Dzieł wszystkich J. Kochanowskiego*, tzw. *wydania sejmowego*). Przykłady są cytowane w transliteracji, z zachowaniem oryginalnej interpunkcji i ortografii. Końce wersów oznaczane są pionową kreską. Niekiedy dodawane są też pewne ujęte w nawiasy objaśnienia, poprawki, warianty tekstowe *etc.* Cytaty w części przykładowej są podawane w stałym porządku źródeł i numerowane – tak więc numer ostatniego cytatu wskazuje równocześnie liczbę wystąpień danego wyrazu hasłowego w tekstach J. Kochanowskiego. Główną zaletą słownika jest to, że pokazuje, jak i jakim słownictwem posługiwał się pierwszy wielki polski poeta. Taki zbiór danych może zostać szeroko wykorzystany przez badaczy zainteresowanych historią polskiego języka poetyckiego czy śledzeniem zmian w swoistym dla literackiej polszczyzny językowym obrazie świata.

INNOWACJE WARSZTATOWE

Oddzielenie części opisowej od części dokumentacyjnej.

BUDOWA ARTYKUŁU HASŁOWEGO

Artykuł hasłowy **broda** składa się z wyrazu hasłowego, opisu i dokumentacji tekstowej. Wyrazem hasłowym jest słowo **broda**. Po wyrazie hasłowym podano siedem znaczeń tego słowa, po każdym z nich są numery odsyłające do dokumentacji tekstowej. Dalsza część hasła zawiera opis desygnatu oznaczonego wyrazem hasłowym, a następnie informacje dotyczące występowania omawianego wyrazu w porównaniach, w pozycjach rymowych i prozie. Dokumentacja tekstowa zamieszczona w artykule hasłowym zawiera wszystkie wystąpienia wyrazu hasłowego

w twórczości poety. Wyraz **broda** wystąpił w tekstach J. Kochanowskiego 28 razy.

INNE

- ▶ W *Słowniku polszczyzny Jana Kochanowskiego* występują nie tylko apelatywa, ale też nazwy własne.
- ▶ Do piątego tomu został dołączony indeks *a tergo*.

CIEKAWOSTKI

▶ Kiedy rodziła się koncepcja *Słownika polszczyzny Jana Kochanowskiego*, przyjechała do Krakowa prof. Maria Renata Mayenowa, redaktor naczelny *Słownika polszczyzny XVI w.* oraz główna inicjatorka i przewodnicząca zespołu opracowującego wydanie sejmowe *Dzieł wszystkich Jana Kochanowskiego*. Była zaniepokojona inicjatywą IJP PAN, uważając, że będzie to praca konkurencyjna i zbędna w stosunku do *Słownika polszczyzny XVI w.* i wspomnianego wydania sejmowego. Z rozmowy z ówczesnym zastępcą dyrektora IJP prof. Kazimierzem Rymutem wróciła uspokojona, wręcz zadowolona z tego, że *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego* będzie oparty na tych samych co wydanie sejmowe źródłach, a zwłaszcza z tego, że jego redakcję obejmuje prof. Marian Kucała, którego osobiście bardzo szanowała i ceniła jego dokonania naukowe.

▶ Wśród wielu osób żywo zainteresowanych kolejnymi tomami powstającego słownika można wymienić prof. Janusza Pelca, a także prof. Sekiguchiego Tokimase, polonistę z Japonii pracującego w Tokyo University of Foreign Studies. Profesor Sekiguchi Tokimasa tłumaczy dzieła Jana Kochanowskiego na język japoński. Jest on do tego stopnia zainteresowany nie tylko *Słownikiem polszczyzny Jana Kochanowskiego*, lecz i samym poetą, że wziął udział w wycieczce pracowni słownikowej do Czarnolasu, która miała miejsce w czas sobótki w 2007 r.

WYDANIA

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. M. Kucała, t. I–V, A–Ż, wraz z indeksem *a tergo*, Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków 1994–2012.

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. M. Kucała, t. I, A–H, Kraków 1994.

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. M. Kucała, t. II, I–M, Kraków 1998.

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. M. Kucała, t. III, N–Pł, Kraków 2003.

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. M. Kucała, t. IV, Po–Ś, Kraków 2008.

Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego, red. M. Kucała, t. V, T–Ż, wraz z indeksem *a tergo*, Kraków 2012.

WERSJA ELEKTRONICZNA

Planuje się jej przygotowanie w najbliższych latach.

BIBLIOGRAFIA

I. Bobrowski i współprac., *Próbne artykuły hasłowe Słownika dzieł polskich Jana Kochanowskiego*, „Język Polski” 1984, LXIV, nr 4, s. 304–320.

M. Kucała, *Słownik języka Jana Kochanowskiego*, „Język Polski” 1984, LXIV, nr 4, s. 296–304.

M. Kucała, *Z prac nad słownikiem Kochanowskiego* [w:] J. Pelc, P. Buchwald-Pelcowa, B. Otwinowska (red.), *Jan Kochanowski 1584–1984. Epoka – Twórczość – Recepcja*, t. 1, Lublin 1989, s. 515–522.

B. Wyderka (rec.), *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego*, t. 1, A–H, pod red. M. Kucały, „Stylistyka” 1996, V, s. 406–408.

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

JUBILEUSZ KOMITETU JĘZYKOZNAWSTWA PAN

Komitet Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk został powołany 24 maja 1952 roku na mocy uchwały Prezydium PAN. Od utworzenia Komitetu upłynęło 60 lat. Z tej okazji została zorganizowana w dniu 4 czerwca 2012 roku, w Sali Lustrzanej Pałacu Staszica w Warszawie, sesja naukowa na temat „Językoznawstwo w Polsce. Kierunki badań i perspektywy rozwoju”. Referaty wygłosili profesorowie: Jerzy Bańczerowski, *Wkład Polski do aksjomatyzacji teorii lingwistycznych*, Leszek Bednarczuk, *Historia językoznawstwa indoeuropejskiego w Polsce*, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, *Kierunki badań we współczesnym językoznawstwie anglistycznym w Polsce*, Janusz Siatkowski, *Osiągnięcia Polski w zakresie badań nad „Ogólnosłowiańskim Atlasem Lingwistycznym”*, Romuald Huszcza, *Polskie badania nad azjatyckim obszarem językowym*, Wojciech Chlebda, *Czy polska etnolingwistyka jest zwornikiem nauk humanistycznych?*, Bogdan Walczak, *Badania w zakresie historii języka polskiego – próba syntezy*, Roman Laskowski, *Stan badań nad morfologią języka polskiego*, Krystyna Kleszczowa, *Polska derywatologia u progu XXI wieku*, Maciej Grochowski, *Główne kierunki badań syntaktycznych w Polsce w drugiej połowie XX wieku*.

Gościem Komitetu była Wiceprezes PAN, prof. dr hab. Mirosława Marody. W swoim ciepłym wystąpieniu wyraziła uznanie dla naszej działalności, życząc nam owocnych obrad oraz dalszych sukcesów naukowych. Komitet zaprosił na sesję jubileuszową ministrów Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Edukacji Narodowej, Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Żaden z trzech resortów w żadnej formie nie zareagował na nasze zaproszenie.

Sesja naukowa, referaty, dyskusja dotyczyły wybranych, wymienionych wyżej problemów merytorycznych dyscypliny. Sam jubileusz natomiast stanowi właściwą okazję do refleksji nad stanem obecnym językoznawstwa w Polsce, nad perspektywami badawczymi dyscypliny i kierunkami jej rozwoju, a przede wszystkim nad dokonaniem uczonych w okresie minionych 60 lat.

Komitet działał w różnych okresach historycznych i sytuacjach politycznych, odegrał jednak istotną rolę w dziejach językoznawstwa w Polsce w II połowie XX wieku i początkach XXI wieku. Wielu wybitnych uczonych i organizatorów nauki służyło dyscyplinie i troszczyło się o jej rozwój. Sesja była wyrazem szacunku dla ich osiągnięć, była także wyrazem pamięci o tych, którzy odeszli. Wymienię więc najpierw po kolei wszystkich 9 przewodniczących Komitetu od momentu jego powstania: Kazimierz Nitsch (1952–1958), Jerzy Kuryłowicz

(1958–1971), Jan Safarewicz (1972–1974), Mieczysław Karaś (1975–1977), Mieczysław Szymczak (1978–1983), Stanisław Urbańczyk (1984–1986), Witold Śmiech (1987–1990), Kazimierz Polański (1990–1998), Stanisław Gajda (1999–2007). Wymienie również nazwiska tych wybitnych językoznawców, wieloletnich członków Komitetu, których zasług dla organizacji jego prac nie sposób przecenić; są to Witold Doroszewski, Zenon Klemensiewicz, Antonina Obrębska-Jabłońska, Zygmunt Rysiewicz, Zdzisław Stieber, Witold Taszycki, a także będący wśród nas Janusz Rieger, Janusz Siatkowski, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, Stanisław Dubisz, Zbigniew Greń. Znaczącą rolę w działalności naukowej Komitetu odegrali jego członkowie honorowi – profesorowie: śp. Irena Bajerowa oraz Witold Mańczak, Jadwiga Puzynina, Janusz Rieger.

Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN na wniosek Komitetu Językoznawstwa przyznaje od 2004 roku dyplomy honorowe za wybitne zasługi dla rozwoju językoznawstwa. W poprzednich kadencjach dyplomy takie otrzymali profesorowie: Irena Bajerowa, Karol Dejna, Stanisław Karolak, Władysław Miodunka, Walery Pisarek, Jadwiga Puzynina, Kazimierz Rymut, Halina Satkiewicz, Zenon Sobierajski, Zuzanna Topolińska [zob. szerzej w: S. Gajda, *Honorowe wyróżnienia PAN dla językoznawców*, „Język Polski” 2005, s. 315; S. Gajda, *Honorowe wyróżnienia za zasługi dla językoznawstwa*, „Język Polski” 2007, s. 86]. W ostatniej kadencji Komitetu dyplomami honorowymi zostali wyróżnieni profesorowie: Andrzej Bogusławski – za wybitne zasługi dla rozwoju metodologii badań językoznawczych i językoznawstwa teoretycznego, Renata Grzegorczykowa – za wybitne zasługi dla rozwoju językoznawstwa polonistycznego, Marian Kucała – za wybitne zasługi w poznawaniu dziejów języka polskiego, śp. Krystyna Pisarkowa – za wybitne zasługi dla rozwoju językoznawstwa polonistycznego i ogólnego, Hanna Popowska-Taborska – za wybitne zasługi w poznawaniu kaszubszczyzny oraz etnogenezy Słowian, śp. Ewa Rzetelska-Feleszko – za wybitne zasługi dla rozwoju onomastyki i dialektologii zachodniosłowiańskiej, Janusz Siatkowski – za wybitne zasługi dla rozwoju językoznawstwa słowiańskiego.

W ostatnich latach językoznawstwo polskie poniosło ogromne, dotkliwe straty. Odeszło wielu wybitnych uczonych, członków Komitetu ostatniej i/lub wcześniejszych kadencji: w 2008 roku zmarł Wojciech Ryszard Rzepka, w 2009 roku zmarli Maria Honowska, Stanisław Karolak, Kazimierz Polański, Ewa Rzetelska-Feleszko, w 2010 roku – Irena Bajerowa, Edmund Gussmann, Stanisław Kochman, Krystyna Pisarkowa, w 2011 roku zmarła Maria Kamińska. Komitet Językoznawstwa oddaje hołd ich pamięci.

Komitet Językoznawstwa jako samorządna, wyłoniona w wyborach ogólnopolskich, reprezentacja środowiska ludzi nauki, badaczy języków, działa w określonych ramach organizacyjno-prawnych. Funkcjonowanie Komitetu regulują obecnie art. 33–36 *Ustawy o Polskiej Akademii Nauk z 30 kwietnia 2010 roku*, § 44 *Statutu PAN* oraz wiele innych aktów prawnych niższego rzędu. Komitet podejmuje liczne prace służące rozwojowi dyscypliny. Prowadzi działalność naukową, pełni także funkcję opiniodawczą i opiniotwórczą. W części naukowej posiedzeń plenarnych (organizowanych cztery razy w roku), otwartej dla wszystkich zainteresowanych, wygłaszane są referaty dotyczące istotnych problemów językoznawstwa *sensu largo*, wszystkich działów i aspektów dyscypliny. Do 2011

roku działalność naukowa Komitetu skupiała się w dziewięciu komisjach problemowych (dialektologicznej, etnolingwistycznej, frazeologicznej, językoznawstwa stosowanego, kultury języka, onomastycznej, rozwoju i zaburzeń mowy, stylistycznej, teorii języka), do których w latach 2007–2011 należało 330 osób. Oparte na nowej ustawie o PAN akty prawne i wynikające z nich restrykcje finansowe zmusiły Komitet do zmniejszenia liczby komisji, ograniczenia liczby ich członków, a także liczby zebrań naukowych. Od 2012 roku działają tylko trzy komisje (według nomenklatury przyjętej przez władze Akademii – sekcje): etnolingwistyczna, frazeologiczna i teorii języka.

Komitet Językoznawstwa zabiera głos we wszystkich istotnych sprawach dotyczących nauki, edukacji i kultury w Polsce. Wypowiada się i będzie się wypowiadał m.in. w sprawie języka publikacji naukowych, oceny merytorycznej czasopism językoznawczych, parametryzacji jednostek naukowych, nauczania językoznawstwa w szkołach wyższych, nauczania języka polskiego w szkole. Uchwały Komitetu są i będą przekazywane wszystkim tym, którzy podejmują decyzje w sprawach żywotnych dla nauki i edukacji w Polsce. Komitet walczy i będzie walczył aż do skutku o równouprawnienie języków etnicznych w nauce. Będzie walczył z przejawami niekompetencji merytorycznej i językowej, a także z licznymi innymi przejawami patologii w zbiurokratyzowanej organizacji współczesnej nauki.

Wszystkim osobom, które przyczyniły się do organizacji sesji jubileuszowej Komitetu Językoznawstwa PAN, składam gorące podziękowania. Dziękuję językoznawcom – członkom PAN, Profesorowi Jackowi Fisiakowi, Profesorowi Stanisławowi Gajdzie i Profesorowi Franciszkowi Gruczy, za poparcie wniosku w sprawie organizacji jubileuszu, a w szczególności Profesorowi Stanisławowi Gajdzie za poparcie starań Komitetu o dotację. Sesja nie mogłaby się odbyć bez ogromnego wysiłku organizacyjnego sekretarza Komitetu, dr Katarzyny Dróždź-Luszczyk, której składam w imieniu Komitetu i własnym gorące podziękowania.

Referaty wygłoszone podczas sesji jubileuszowej Komitetu Językoznawstwa PAN zostaną wkrótce opublikowane w postaci osobnego zbioru, którego tytuł odpowiada tematowi sesji.

Maciej Grochowski
Przewodniczący Komitetu Językoznawstwa PAN

IVANA VIDOVIĆ BOLT, *ŽIVOTINJSKI SVIJET U HRVATSKOJ I POLJSKOJ FRAZEOLIGIJI*, Hrvatska Sveučilišna Naklada, Zagreb 2011, ss. 210

Badania z zakresu frazeologii, zarówno frazeologii rodzimej, jak i porównawczej, są współcześnie dość częstym tematem podejmowanym przez słowiańskich lingwistów. Wydaje się, że szczególnie cenne są prace powstałe na materiale dwu lub więcej języków, które szczegółowo charakteryzują dane zagadnienie, wskazując bądź na analogie, bądź na dyferencje zaistniałe w płaszczyźnie frazeologicznej analizowanych języków.

Próbe porównania chorwackich i polskich frazeologizmów z komponentem animalistycznym bądź z podstawą zoonimiczną podjęła, i to skutecznie, Ivana Vidović Bolt, chorwacka lingwistka, w pracy *Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji I. (Šwiat zwierząt w chorwackiej i polskiej frazeologii)*. Książka ta została opublikowana pod koniec 2011 roku.

Pisząc o frazeologizmach z komponentem animalistycznym, należy zwrócić uwagę na nomenklaturę. Na przykład w polskich źródłach naukowych używane są terminy takie, jak: *frazeologia zoomorficzna/zoonimiczna/zomorficzna, animalistyczna, fauniczna, zwierzęca* itp. Uwagę przyciąga tu kwalifikator w postaci przymiotnika *zoonimiczny*. Przymiotnik *zoonimiczny* lub samo pojęcie <zoonim> wydaje się zarezerwowane dla nomenklatury onomastycznej i oznacza nazwę własną zwierzęcia. Jednak jak wynika z literatury przedmiotu nie tylko chorwackiej, ale również ukraińskiej, rosyjskiej, polskiej, wyrażenie *frazeologizm zoonimiczny* jest coraz częściej stosowane w rozumieniu wspomnianego powyżej komponentu animalistycznego, a termin *zoonim* odnosi się nie tylko do onimicznej sfery języka, ale również apelatywnej.

Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji nie jest oczywiście jedyną książką, w której spotykamy się z analizą porównawczą frazeologizmów z apelatywną podstawą oznaczającą nazwę zwierzęcia, można tu wspomnieć prace np. B. Rodziewicz (2007), A. Pruszek-Spagańskiej (2000–2007), M. Basaja (1996) *etc.*

Omawiana tu książka w sposób interesujący przedstawia podjęte przez autorkę zagadnienie. Pozycja ta warta jest uwagi nie tylko polonistów czy kroatystów, ale również przystępna jest dla niefilologów.

Już we wstępie do swej pracy chorwacka lingwistka zwraca uwagę na istotność relacji między człowiekiem a światem fauny, które trwają od dawien dawna, jak również podkreśla potrzebę prowadzenia badań nad frazeologizmami z podstawą zoonimiczną, pisząc: „Prisutnost životinja u svakodnevnom životu ljudi i uloge koje imaju, kao i one koje su im dodijeljene, ogledavaju se u jeziku

koji sustavno bilježi i odražava obilježja toga posebnoga odnosa proučavanoga iz različitih aspekata. Frazemi koji u svom sastavu sadrže zoonim ili zoonimsku izvednicu bogata su riznicą informacija o odnosu između čovjeka i životinja i neodvojbeno zasluđu posebna istraživanja" (s. 11).

Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji, który w swej treści przypomina monografię A. Nowakowskiej *Świat roślin w polskiej frazeologii* (2005), to praca, na którą składają się dwie części: teoretyczna i słownik chorwackich oraz polskich frazeologizmów z podstawą zoonimiczną. Bazę materiałową analizy stanowi 641 frazeologizmów, które autorka wyekscerpowała z polskich i chorwackich słowników, zarówno frazeologicznych, jak i jedno- i dwujęzycznych. Interesujące jest, że materiał prezentowany przez każdy z języków jest w zasadzie proporcjonalny, obejmuje on 323 chorwackie frazeologizmy i 318 polskich frazeologizmów, co czyni przeprowadzoną analizę szczegółową i pozwala na równie proporcjonalne porównanie materiału na różnych płaszczyznach, np. fonetycznej, morfologicznej, syntaktycznej *etc.* Chorwackie frazemy zostały podzielone na 62 grupy, których podstawą jest składnik zoonimiczny w postaci rzeczownika lub przymiotnika, polskie frazeologizmy podzielono na 44 grupy, do których zaliczono także frazemy niepotwierdzone w materiale leksykograficznym, ale używane w mowie.

W części teoretycznej I. Vidović Bolt poświęca uwagę m.in. frazeologii jako dyscyplinie językoznawczej (1.1), jej kształtowaniu się w Chorwacji i w Polsce (1.2), różnorodnej terminologii stosowanej na określenie jednostki frazeologicznej (1.4), a także frazeologizmom z podstawą zoonimiczną w kontrastywnych badaniach chorwacko-polskich (2).

Następnie autorka przystępuje do analizy jednostek frazeologicznych: strukturalnej (3), syntaktycznej (5), semantycznej (7) oraz konceptualnej (8).

Badaczka zwraca również uwagę na takie aspekty chorwackich i polskich frazeologizmów, jak: paradygmatyczność (4), wyróżniając: frazemy z zerowym wykładnikiem paradygmatycznym (*frazemi nulte paradigmatičnosti*), frazemy częściowo paradygmatyczne (*frazemi djelomične paradigmatičnosti*) i frazemy całkowicie paradygmatyczne (*frazemi potpune paradigmatičnosti*); wariantywność (6): w tej grupie wprowadza podział na: fonetyczne (*fonetske inačice*), słowotwórcze (*tvorbene inačice*), syntaktyczne (*sintaktičke inačice*), leksykalne (*leksičke inačice*), leksykalno-kwantytatywne (*leksičko-kvantitativne inačice*) i mieszane oraz ekwiwalencyjność (9), proponując dychotomiczny podział na: frazemy całkowicie równoważne (*potpuno ekvivalentni frazemi*) oraz częściowo równoważne (*djelomično ekvivalentni frazemi*). Drugą grupę dzieli dalej na frazemy z wariantami: leksykalnymi, morfologicznymi, morfologicznymi i syntaktycznymi, leksykalnymi i syntaktycznymi, syntaktycznymi. Analizowany korpus zawiera 45 par frazemów całkowitych i 14 częściowo równoważnych.

Największą jednak uwagę autorka skupia na analizie semantycznej (7) i konceptualnej (8). W pracy znajduje się także podrozdział poświęcony symbolice frazemów w języku polskim i chorwackim w aspekcie narodowym, kulturowym itp. W tym wypadku I. Vidović Bolt zawęziła powziętą analizę do dwóch ich grup mających podstawy zoonimiczne: ssaków i drobiu.

Analiza konceptualna jest najbardziej rozbudowaną analizą w opisywanej tu pracy. Autorka dzieli wszystkie frazeologizmy na 2 wielkie grupy: frazemy, które

odnoszą się do człowieka (*frazemi koji se odnose na čovjeka*) oraz frazemy, które nie odnoszą się do człowieka (*frazemi koji se ne odnose na čovjeka*). W pierwszej grupie rozróżnia 12 podgrup, np. frazemy, które opisują wygląd człowieka (np.: *mršav kao pas, gruby jak šwinia*), jego cechy charakteru (*miran kao janje, wierny jak pies*), stany psychiczne i emocjonalne (*revati kao magare, użyć jak pies w studni*), nawyki (*ići s kokicama spavati, kura znosząca złote jajka*), stosunki międzyludzkie (*živjeti kao pas i mačka, rozumieć się jak tyse konie*) etc. W drugiej grupie wyróżnia 7 podgrup, np. frazemy, którymi opisuje się pory dnia (*do prvih pijetlova, pierwsze kury*), okresy (*sedam debelih krava, siedem krów tłustych*) etc. W każdej z wyżej wymienionych podgrup autorka wprowadza dodatkowe, bardziej szczegółowe, podziały.

Praca Ivany Vidović Bolt stanowi bardzo cenny materiał naukowy zarówno dla językoznawstwa polskiego, jak i chorwackiego. Książka napisana jest w bardzo interesujący sposób, przedstawia podjęte zagadnienie wyczerpująco.

Jak pisze autorka: „Uzajamna upućenost čovjeka i životinja, njihov kontinuirani suživot, uloga životinje u čovjekovu životu kao vjernoga pratitelja, čuvara, zaštitnika, pomoćnika u poslu, društva za rozonodu, ali i izvora hrane i odjeće, pojašnjava nam odakle takvo zanimanje za životinje pa i otkuda i toliki broj zoonimskih frazema” (s. 20).

Agnieszka Kołodziej
(Uniwersytet Wrocławski)

RÓŻNE FORMY, RÓŻNE TREŚCI. TOM OFIAROWANY PROFESOROWI MARKOWI ŚWIDZIŃSKIEMU, pod red. Mirosława Bańki i Doroty Kopcińskiej, Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2011, ss. 244

Czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej prof. dr. hab. Marka Świdzińskiego zostało uczczone uroczystym zebraniem naukowym Instytutu Języka Polskiego UW, które odbyło się 12 stycznia 2012 roku w Sali Senatu UW w Pałacu Kazimierzowskim, oraz wydaniem tomu artykułów *Różne formy, różne treści* pod redakcją Mirosława Bańki i Doroty Kopcińskiej. Znalazły się w nim dwadzieścia dwa artykuły współpracowników i uczniów profesora Marka Świdzińskiego, tematycznie związane z zagadnieniami zajmującymi Jubilata w jego pracy naukowej.

Tom rozpoczyna tekst Doroty Kopcińskiej pod tytułem *Marek Świdziński jako dydaktyk i naukowiec (w dziewięciu odsłonach lub migawkach)*, który zawiera kalendarium najważniejszych wydarzeń w życiu uniwersyteckim profesora Marka Świdzińskiego, od początków pracy dydaktycznej w 1971 roku, poprzez wydanie *Składni współczesnego języka polskiego* i *Gramatyki formalnej języka polskiego*, kierowanie badaniami korpusowymi prowadzącymi do powstania analizatorów morfosyntaktycznych, aż do prac nad opisem polskiego języka migowego. Następnie zamieszczono liczącą 114 pozycji *Bibliografię prac naukowych Profesora Marka Świdzińskiego* doprowadzoną do 2010 roku.

Magdalena Danielewiczowa w artykule *Wieloznaczność – skaza na języku czy na jego opisie?* (s. 37) oraz Alicja Nagórko w rozdziale *Frazy, frazesy – między tekstem a słownikiem (na przykładzie sakronimów)* (s. 169) podjęły temat wydzielania jednostek języka. Pierwsza wskazała trzy przyczyny orzekania wieloznaczności: błędne przyporządkowywanie znaczeniom kształtów, nieumiejętność właściwego uogólnienia opisu jednostki i nierozróżnianie własności semantycznych i pragmatycznych wyrażań. Druga pokazała sposób przedstawiania nieciągłych jednostek języka: frazemów – uznawanych za jednostki języka, oraz kolokacji, w porównawczym niemiecko-polsko-słowacko-czeskim słowniku religijnych słów kluczy *Sacrum und Profanum*.

Zagadnienia gramatyczne porusza kilka artykułów. O konieczności włączenia znaków interpunkcyjnych do gramatyki zależnościowej (dotychczas na gruncie polskim pomijanych lub traktowanych osobno) jako elementu równoważnego leksyce pisze Magdalena Derwojedowa w tekście *O pewnym braku (?) gramatyk zależnościowych* (s. 49), prezentując analizy przykładów konstrukcji szeregowych, fraz zdaniowych i członów luźnych.

W artykule *O zdaniach typu „Czekano, aż Piotr przyjdzie”* (s. 235) Maria Szuprzyńska przedstawia interpretację fraz zdaniowych zależnych wprowadza-

nych przez spójnik AŻ (SP_{AŻ}) przy formach finitywnych czasownika CZEKAĆ. Mogą one zajmować dwie pozycje składniowe: uzupełniającą (SP_{AŻ}, SP_{ZE}, SP_{ZEBY} itd. oraz NA NP_{acc}) i okolicznikową (SP_{AŻ}, SP_{DOPÓKI}, SP_{KIEDY} oraz fraza przysłówkowa), których realizacje są rozłączne (poza SP_{AŻ}) i nieakomodowane.

Iwona Kosek i Monika Czerepowicka (*Problemy opisu związków frazeologicznych w formalizmie „Multifleks”*, s. 117) przedstawiły możliwość wykorzystania do opisu fleksyjno-składniowego jednostek wielosegmentowych programu Toposław, łączącego formalny system opisu języków naturalnych Multifleks i edytor grafów relacji morfologicznych, należące do systemu Unitex, oraz analizator morfologiczny Morfeusz i bazę danych przetwarzanych jednostek. Zajęły się rodzajem gramatycznym w związkach frazeologicznych, a dokładnie w odniesieniu do fraz nominalnych, którym automatyczne przypisanie rodzaju jest problematyczne. Chodzi o związki typu *mól książkowy*, B. Im. *mole książkowe* lub *moli książkowych*, których rodzaj jest inny niż rodzaj głównego komponentu.

Implementację mechanizmu nadawania przypadku w gramatyce typu LFG (*Lexical Functional Grammar*), opartej na gramatyce formalnej Marka Świdzińskiego, opisują Agnieszka Patejuk i Adam Przepiórkowski w artykule *Przypadki strukturalne w polskiej gramatyce LFG* (s. 183). Autorzy prezentują w nim i wyjaśniają makra służące do nadawania przypadków strukturalnych: mianownika, biernika i dopełniacza. Omawiają uzgodnienie podmiotu z czasownikiem, dopełnienia bliższe i dalsze czasownika oraz dopełniacz negacji, także w łańcuchach czasowników.

Krzysztof Szafran w opracowaniu *Analiza morfologiczna polszczyzny historycznej na przykładzie polszczyzny XVI wieku* (s. 225) zastanawia się nad możliwością zaopatrzenia elektronicznych słowników polszczyzny historycznej oraz przeglądarek tekstów zabytkowych w analizator morfologiczny, który słowom tekstowym przypisze formę podstawową, kategorię gramatyczną i charakterystykę fleksyjną. Trudnością w opracowaniu takiego narzędzia, dla którego podstawą może być *Słownik polszczyzny XVI wieku*, jest, poza niekompletnością materiału, charakterystyczny zestaw znaków i duża wariantywność form pisowniowych i morfologicznych wyrazów w ówczesnych tekstach.

Problemem reprezentacji dawnych znaków polskich w standardzie Unicode, powstałym przy okazji digitalizacji tekstów szesnastowiecznych, zajął się Janusz S. Bień w artykule zatytułowanym *Podstawowe elementy tekstów elektronicznych* (s. 17).

O *nieuniknionej niepełności informacji składniowej w słowniku historycznym* pisze Włodzimierz Gruszczyński (s. 81), który wraz z zespołem *Słownika polszczyzny XVII i drugiej połowy XVIII wieku* analizuje zdania z tekstów z tamtego okresu na potrzeby przedstawienia informacji o wymaganiach składniowych czasowników, a właściwie ich każdego znaczenia, np. *GARDZIĆ kim, czym || kogo, co*. Niekompletność tej informacji, uniemożliwiająca porównania ze składnią współczesną, wynika z ograniczonego materiału, np. pojedynczych wystąpień czasowników o określonej rekcji lub z rekcją dopełniaczową po czasowniku zaprzecznym.

Dwa opracowania w zbiorze poruszają temat języka migowego. Danuta Mikulska w tekście *Od kanapki do plecionki, czyli przechodzenie od konstrukcji wielopiętrowej do konstrukcji linearnej w przekazie bimodalnym u dzieci korzy-*

stających z metody BOBOMIGI (s. 161) pisze o metodzie komunikacji z małym dzieckiem za pomocą komunikatów mówionych połączonych z elementami języka migowego. Przeprowadzone badanie pozwoliło zaobserwować mechanizmy rozwoju języka u dzieci, które szybko przechodzą od konstrukcji piętrowych, w których elementy zdania nadawane są równocześnie przez różne artykulatory, do konstrukcji linearnych, naprzemiennie wykorzystujących znaki i słowa.

W artykule Pawła Rutkowskiego i Sylwii Łozińskiej, zatytułowanym *O nie-dookreśloności semantycznej migowych predykatów klasyfikatorowych* (s. 211), czytamy o typie znaków czasownikowych o funkcji anaforycznej, imitujących ruchy osób lub przedmiotów, o których się mówi, tzw. predykatów klasyfikatorowych. Trudność ich opisania wynika z ich zmienności w zależności od kontekstu, z braku odpowiedników w językach fonicznych, a przede wszystkim z niesprecyzowanego znaczenia, co powoduje, że predykat klasyfikatorowy może mieć kilka interpretacji.

Omówienie tu wszystkich tekstów opublikowanych w tomie nie jest możliwe. Mają one zróżnicowany charakter, część dotyczy analiz szczegółowych zagadnień gramatycznych lub semantycznych, część relacjonuje wyniki prowadzonych badań lub przedstawia rozwiązania przyjęte w prowadzonych projektach. Większość z nich jest inspirowana pracami Jubilata, pokazują zatem szerokie pole zainteresowań badawczych profesora Marka Świdzińskiego.

Marta Piasecka
(Uniwersytet Warszawski)

NAZWISKO

Początki powstawania nazwisk w języku polskim sięgają okresu staropolskiego, a ściślej rzecz ujmując – wieku XIII. Od tego stulecia zaczynają się upowszechniać zlatynizowane połączenia nazwy miejscowości z imieniem osoby będącej jej posiadaczem lub z niej się wywodzącej, np. *Chojnica dictum Johannes*, *Bobino dictum Johannes*, *Johannes de Opol*. W wieku XV występują już polskojęzyczne zestawienia imienia posiadacza z wyrażeniem przyimkowym, zawierającym nazwę miejscowości, np. *Spytko z Melsztyna*, *Zyndram z Maszkowic*, *Jan z Brzezia*, *Zbyszko z Bogdańca*. Oprócz nich występują także zestawienia dwóch form imion – polskiego (rodzimego) i obcojęzycznego (chrześcijańskiego), z których to drugie jest niejako określeniem nazwiskowym, np. *Imisław Herman*, *Boguchwał Filip*. Oczywiście, oba te procesy dotyczyły w pierwszej kolejności warstwy posiadaczy ziemskich, w tym – przede wszystkim – warstwy możnowładców i rycerstwa, przekształcającej się w szlachtę.

Chronologicznie drugim najstarszym typem nazwiskowym były formacje z przyrostkami *-ski*, *-cki*, pierwotnie przypisane właśnie warstwie szlacheckiej. Formalnie były to przymiotniki tworzone od nazw miejscowości, których dani „szlachetnie urodzeni” byli posiadaczami lub z których pochodzili, np. *Stanisław Koniecpolski*, *Jan Tarnowski*, *Piotr Kochanowski*, *Stefan Leszczyński*. Tego typu określenia najwcześniej wystąpiły w Wielkopolsce, a następnie na Mazowszu, w Małopolsce i na Śląsku. W XVI wieku w warstwie szlacheckiej były już powszechne, stając się nie tylko identyfikatorami osób, ale także wykładnikami szlacheckości ich nosicieli. Miały one zatem również charakter godnościowy, honoryfikatywny.

W XVI wieku szlachcic mógł nosić kilka nazwisk (czy też wówczas jeszcze raczej quasi-nazwisk) w zależności od tego, ile miał wsi, majątków, miast, których nazwy mogły się stać ich podstawą – por. tu np. *Marcin Bielski-Wolski*, *Dymitr Wiśniowiecki-Zbaraski*, *Stanisław Murzynowski vel Kuszycki vel Rudzewski*. Ustabilizowanie się jednego rodowo-rodzinnego nazwiska nastąpiło dopiero w wieku XVII.

Ze względu na honoryfikatywny charakter nazwisk zakończonych na *-ski*, *-cki* w okresie średniopolskim (XVI–XVIII w.) zaczynają być one modne i zaczynają je przybierać przedstawiciele innych stanów dla uzyskania większego prestiżu. Często tej tendencji ulegali cudzoziemcy, podkreślając w ten sposób swą polonizację, np. *Piotr Statorius* → *Stojeński*. Czynili tak również ludzie pióra i

uczeni, np. *Łukasz Góra* → *Górnicki*, *Brusek z Rozdzienia* → *Roździeński*, *Grzegorz Knap* → *Knapski*, *Stanisław Chrost* → *Chrościński*.

Z czasem nazwiska zakończone na *-ski*, *-cki* przestały być wyznacznikiem szlacheckości – zaczęto je tworzyć od różnych podstaw (nie tylko od nazw miejscowych) i przybierali je ludzie należący do różnych warstw społecznych, por. np. *syn Jurka* → *Jurkowski*, *syn Marka* → *Markowski*, *Iwan* → *Iwański*, *Błażej* → *Błażejski*, *Bugaj* → *Bugajski*, *Kowal* → *Kowalski*, *Gromada* → *Gromadzki*, *Gęba* → *Gębiński* itp. Stało się zatem tak, że na wzór pierwotnych szlacheckich **nazwisk odmiejscowych** powstało kilka grup nazwisk sztucznych i w związku z tym te pierwotne nazwiska szlacheckie zatraciły swoje hierarchiczne znaczenie, choć do dziś w potocznym mniemaniu nazwiska z przyrostkami *-ski*, *-cki* są lepsze (godniejsze).

Oprócz omówionego typu nazwisk w historycznym rozwoju polszczyzny ukształtowały się jeszcze dwa ich podstawowe typy:

- **nazwiska odprzezwickowe (odprzydomkowe)**, które powstają w wyniku przeniesienia rzeczowników pospolitych (także przymiotników i historycznych imiesłówów) do klasy nazwisk, np. *Góral*, *Kowal*, *Kowalczyk*, *Cebula*, *Kozioł*, *Gołąb*, *Mech*, *Siwy*, *Biały*, *Topolski*, *Podsiadły*, *Poczęty*;
- **nazwiska odimienne**, tworzone genetycznie od imienia (przydomka, nazwiska, przezwiska) ojca naturalnego lub ojca chrzestnego, np. *Antończyk*, *Madejowicz*, *Szymonowicz*, *Mickiewicz*, *Staszic*, *Walusiak*, *Kazimierzczak*, *Pietraszcza*, *Matuszczyk*, *Staszczuk*.

Jeśli chodzi o stopień komplikacji powstawania tych trzech typów nazwisk, to najprostsze są nazwiska odprzezwickowe, w których mechanizm polega na przeniesieniu nazwy – określenie, przydomek, przezwisko danej osoby staje się jej nazwiskiem w niezmienionej postaci morfologicznej. Nazwiska odimienne powstają już w wyniku derywacji sufiksальной od podstaw słowotwórczych, będących określeniami innych osób niż nosiciel powstającego nazwiska, pozostających jednak z nim w naturalnym związku (ojciec biologiczny, ojciec chrzestny). W wypadku nazwisk odmiejscowych mamy do czynienia już ze znaczną konwencjonalizacją powstających określeń, gdyż ich podstawy należą do innej klasy nazw, podobnie jak ich desygnaty. Nazwiska odmiejscowe mają zatem charakter symboliczny i z tym wiąże się ich pierwotne nacechowanie honoryfikatywne.

W historycznym rozwoju nazwisk można niejednokrotnie odkryć fazy ich przekształcania się z form przezwiskowych w nazwiska odimienne, a następnie w nazwiska quasi-odmiejscowe – por. np. *Bień* → *Bieńczyk* → *Bieńkowski*, *Iwan* → *Iwanowicz* → *Iwański*, *Jach* → *Jachowicz* → *Jachowski*, *Bronisz* → *Broniszczyk* → *Broniszewski*, *Gajda* → *Gajdzik* → *Gajdziński*, *Kielko* → *Kielkowicz* → *Kielczowski*, *Koć* → *Kocik* → *Kociszewski*. Oczywiście, by można było zestawiać takie ciągi rozwojowe nazwisk, trzeba dysponować dobrze udokumentowanymi materiałami historycznymi.

Etymologicznie *nazwisko* należy do tej rodziny wyrazów, których podstawą jest psł. czasownik **zvati* ‘wołać, przywoływać’ – por. pol. *zwać*, *zew*, *nazwać*, *nazwa*, *odezwa*, *nazwisko*, *przezwisko*, *wyzwisko*. W zapisach *nazwisko* występuje od XVI w., jednakże w pierwotnym szerokim znaczeniu ‘nazwa, określenie czegoś’. Jeszcze w *Słowniku języka polskiego* S. B. Lindego (wydanym w latach 1807–1815) formy *nazwisko* i *nazwa* są traktowane jako synonimy i zaopa-

trzone wspólną definicją ‘jakiegokolwiek rzeczy przezwisko, imię’ oraz cytatami: „Dla lepszego wyrozumienia, obaczmy rozmaite nazwiska, któremi się zowie ten żywot wieczny. (...) Cesarza niepoczcziwemi nazwiski nazwał. (...) Nazwisko własne, prawdziwe mający, nazwisko wyrażający.” Zarazem jednak S. B. Linde podaje termin *nazwisko własne*, definiując je jako ‘nomen proprium’.

To pierwotne szerokie znaczenie wyrazu *nazwisko* znajdujemy jeszcze z kwalifikatorem *przestarzałe* w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego – ‘nazwa, określenie, miano, imię, przezwisko’ (1963), ale słowniki polszczyzny współczesnej podają już tylko jedno podstawowe znaczenie tego rzeczownika – ‘nazwa rodowa, wspólna dla całej rodziny, którą dzieci zazwyczaj przybierają po ojcu, a żona po mężu’ [*Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003]. Jest to wyraz o dość bogatej frazeologii, należący do podstawowego zasobu leksykalnego współczesnej polszczyzny. Jest zarazem nazwisko cennym, niezbywalnym i niezbędnym atrybutem każdego z nas, bo tak jak imię wyróżnia nas w gronie najbliższych, tak nazwisko jest naszym wyznacznikiem w społeczeństwie. Frazeologizm *mieć (dobre, wielkie) nazwisko* nie jest czczym frazesem.

S. D.

**WSPOMNIENIE O PROFESOR HALINIE SATKIEWICZ
JAKO REDAKTORZE NACZELNYM
„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”**

*Coś się tu nie zaczyna
w swej zwykłej porze.
Coś się tu nie odbywa
jak powinno.
Ktoś tutaj był i był,
a potem nagle zniknął
i uparczywie go nie ma*
(W. Szymborska)

Dnia 22 listopada 2012 r. w Warszawie zmarła profesor Halina Satkiewicz, językoznawca, były redaktor naczelny „Poradnika Językowego”.

Po raz pierwszy zetknęłam się z dr Haliną Satkiewicz (wtedy nawet o tym nie wiedząc) w roku 1971, w czasie egzaminów na polonistykę warszawską. Na drugim roku studiów miałam szczęście być w grupie, z którą prowadziła ćwiczenia z gramatyki opisowej języka polskiego. Pani Doktor była wymagającym nauczycielem, z przekonaniem i wdziękiem, z właściwą sobie łagodnością, wyjaśniała nam zawiłości polskiej fleksji i słowotwórstwa. Nasze kontakty uległy zacieśnieniu, kiedy w 1992 r. z redakcji „Poradnika Językowego” odeszła Ewa Markowska, a ja przejęłam jej obowiązki. Od tego czasu bardzo zmienił się „Poradnik Językowy”, zmieniła się w nim rola Pani Profesor, zmieniała się też w nim i moja rola.

Alojza Halina Satkiewicz urodziła się w Grodnie 22 lipca 1928 r., po drugiej wojnie światowej – w wyniku repatriacji – wraz z rodziną znalazła się w Szczecinku. W tym mieście ukończyła liceum ogólnokształcące. W 1949 roku podjęła studia w sekcji polonistycznej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Kontakt z prof. Witoldem Doroszewskim, którego, co zawsze podkreślała z dumą, była uczennicą, zaważył na jej późniejszych wyborach naukowych. Jako studentka uczestniczyła w pracach Zespołu Dialektologicznego prowadzonego przez W. Doroszewskiego i w badaniach dialektologicznych na Warmii i Mazurach. Jej

praca magisterska dotyczyła słownictwa Warmii i Mazur w zakresie przygotowywania pokarmów. W roku 1953 H. Satkiewicz rozpoczęła pracę na Wydziale Dziennikarstwa UW w Zakładzie Stylistyki i Kultury Języka, którego kierownikiem była Halina Kurkowska. Od 1959 roku Zakład ten funkcjonował w obrębie Katedry Języka Polskiego (Wydział Filologiczny), potem (1976) Instytutu Języka Polskiego (Wydział Polonistyki). W roku 1978, gdy utworzono Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, Pani Profesor organizowała na nim Zakład Stylistyki i Retoryki Dziennikarskiej (następnie przekształcony w Zakład Języka Środków Masowego Komunikowania). W latach 1978–1981 była zastępcą dyrektora Instytutu Dziennikarstwa.

Głównym obszarem zainteresowań naukowych Pani Profesor stała się polszczyzna ogólna, w aspekcie systemowym (słowotwórstwo i fleksja) oraz normatywnym. Pierwszy nurt jej prac badawczych reprezentują rozprawy: *Produktywne typy słowotwórcze współczesnego języka ogólnopolskiego* (1969), *Innowacje słowotwórcze w powojennym trzydziestoleciu* (1981), *Tendencja do ekonomiczności we fleksji współczesnego języka polskiego* (1981), drugi liczne artykuły publikowane w pracach zbiorowych i czasopismach językoznawczych oraz napisany wspólnie z Danutą Buttlerową i Haliną Kurkowską pierwszy akademicki podręcznik z zakresu kultury języka polskiego (*Kultura języka polskiego*, t. 1, 1971, t. 2, 1982). Prywatnie autorki tego podręcznika się przyjaźniły. Kiedy po śmierci prof. D. Buttlerowej prof. H. Satkiewicz została w 1991 r. nominowana przez ówczesnego Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na redaktora i przewodniczącego Komitetu Redakcyjnego „Poradnika Językowego”, potraktowała nominację i jako wyróżnienie, i jako zobowiązanie wobec Zmarłej. Zamierzeniem prof. H. Satkiewicz było prowadzenie czasopisma do 80. roku życia.

Czasy, w których Pani Profesor zaczynała kierować „Poradnikiem Językowym”, były, jeśli chodzi o zapewnienie ciągłości wydawania czasopisma, zdecydowanie lepsze niż te, w których odeszła. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego nie tylko czyniły starania o dotacje na wydawanie czasopisma, ale również zapewniały obsługę redakcji (rolę koordynatora pełniła p. Iwona Kustosik) i lokal (pok. 218, ul. Nowy Świat 4). Dyrektorzy WUW – Elżbieta Nogowicz, później Ryszard Burek – dokładali wszelkich starań, by czasopismo w miarę regularnie mogło się ukazywać. Diametralnie sytuacja finansowa się zmieniła, kiedy WUW – jako jednostka UW – zostały pozbawione możliwości występowania o dotacje na wydawane przez siebie czasopisma. Zabiegi Pani Profesor o znalezienie sponsorów nie dały spodziewanych rezultatów. Wsparcia finansowego udzieliły „Poradnikowi Językowemu” władze Wydziału Polonistyki UW. Zasadniczy ciężar finansowania czasopisma spoczął na Towarzystwie Kultury Języka. W tym też okresie zmieniają się zasady oceny parametrycznej czasopism. Konieczne stało się powołanie Kolegium Redakcyjnego (1999), redaktor naczelny znalazł się w jego składzie. Wtedy też Komitet Redakcyjny został przekształcony w Radę Redakcyjną (jej przewodniczącą została Pani Profesor). Kolegium spotykało się raz w miesiącu, we czwartki o godz. 11. Wielkim wydarzeniem dla całego zespołu redakcyjnego było 100-lecie „Poradnika Językowego”. W wydanym z tej okazji zeszycie jubileuszowym znalazły się artykuły wybrane osobiście przez Panią Profesor.

Każdy tekst, który wpływał do redakcji, był uważnie przez Panią Profesor czytany, a jeśli się zdarzyło, że po operacji oczu nie mogła czytać, prosiła, by tekst

czytać jej na głos. Lektura najczęściej odbywała się w mieszkaniu Pani Profesor. Marginesy tekstów przygotowanych do opracowania redakcyjnego były pełne jej odręcznych uwag. Uwagi te dotyczyły z jednej strony spraw merytorycznych, z drugiej zaś spraw językowo-stylistycznych. Oto kilka przykładów z tekstów nadesłanych do redakcji w latach 90. (marginalia wyróżnione kursywą):

nadmiar można, można, ale nie mam siły tego zmieniać („Nie można jednoznacznie stwierdzić, czy dewiacja zdań.... jest dewiacją gramatyczną, czy semantyczną. Jest to spowodowane faktem, że zdania te można ...”);

ziemiaństwu („Wspomnieć tu należy tzw. akcję w Generalnym Gubernatorstwie, która skierowana była przeciwko inteligencji, *szlachcie*”);

może lepiej: U początku (mniej metaforyczne) („U źródeł tych prób legło przekonanie, że frazeologizmy ...przypominają ...”);

skąd taka pogarda dla zaimków, że się ich nie używa zamiast powtarzania rzeczowników

(„Wygodniej tu mówić o budowaniu hierarchii, niż o odzwierciedlaniu hierarchii. Jakaś hierarchia w świecie pozajęzykowym niewątpliwie istnieje, ale nie musi się ona pokrywać z hierarchią, którą poprzez język buduje nadawca ...”);

werbalno-nominalne byłoby ładniej niż termin używany przez Autorkę (i innych) („Chcę zatem traktować werbo-nominalne peryfrazy jako...”);

Czy to na pewno tak się pisze? Może po prostu zmienić (wraz z szykiem): Dzieło wydane obecnie, mające prawie ponad 500 stron, („Wydane obecnie, ponad pięćset stronicowe, dzieło Autor kieruje ...”);

Mnie się wcale nie wydaje poprawne („O ile poprawne wydają się wyrażenia zmęczone kroki”);

Boję się, że składacz nas przeklnie za ten artykuł, ale mimo wszystko szkoda go odrzucić (o artykule H. Sojki-Masztalerz, *Zjawiska fonetyczne we współczesnej polszczyźnie lwowian*, „Poradnik Językowy” 1997, z. 1);

Chyba urodzin? Przecież nie zaczynał pracy naukowej w wieku niemowlęcym, jak wynika z daty jubileuszu (ur. 1913, jubileusz – 1983) („Na siedemdziesięciolecie pracy naukowej i nauczycielskiej”);

Na to zwraca uwagę N.N. (nie chodzi przecież o charakterystykę N.N. jako jej obiektu, a takiego sensu zdanie nabiera) („Do tego sprowadza się również charakterystyka N.N.: „działanie jakiejś osoby ...”).

W lekturę tekstów Pani Profesor wkładała wiele pracy i serca, była gwarantem jakości artykułów publikowanych w „Poradniku Językowym”. Wiele też tekstów powstało z jej inicjatywy.

W kontaktach osobistych Pani Profesor była osobą niezwykle otwartą i szczerą, przepelnioną ciepłem i życzliwością dla innych. Szanowała przyjaźnie i miała przyjaciół. Wspólne wakacje z rodziną siostry nad jeziorem w okolicach Czaplinka zawsze dodawały jej sił. Była dumna z osiągnięć swoich uczniów i wychowanków, oni też uczynili jej życie pełniejszym. Obowiązki redaktora naczelnego „Poradnika Językowego” traktowała jako służbę nauce i służbę językowi.

Wanda Decyk-Zięba
(Uniwersytet Warszawski)

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 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 wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą wyodrębniamy 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 autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2013:
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